



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΤΙΤΛΟΣ:

«Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης συνοχής σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εικονικές μαθησιακές ομάδες: Η περίπτωση των δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λυκείων Βόλου».

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

ΚΑΡΑΪΣΚΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΦΙΤΣΙΛΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Φιτσιλής Παναγιώτης, Επιβλέπων Καθηγητής

Καζαντζή Βασιλική, καθηγήτρια, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Ιατρέλης Όμηρος, καθηγητής, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

ΛΑΡΙΣΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Καραϊσκού Κωνσταντινιά

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση, την υποστήριξή του, τις υποδείξεις του και τις πολύτιμες συμβουλές του, όπου ενήργησαν καταλυτικά για την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, στους καθηγητές των Γενικών Λυκείων του Βόλου και τους μαθητές τους, για την προθυμία που επέδειξαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, και την βοήθεια που μου παρείχαν για την εκπόνησή της, χωρίς την συμμετοχή των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Τέλος ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου, που με βοήθησε και με στήριξε να ολοκληρώσω τον στόχο μου με υπομονή, κατανόηση και συνεχή συμπαράσταση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα Διπλωματική εστιάζει στην συνοχή των εικονικών ομάδων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο σκοπός της παρούσας Διπλωματικής είναι η διερεύνηση κι ο εντοπισμός του βαθμού συνοχής που έχει επιτευχθεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εικονικές ομάδες μαθητών τάξεων των Γενικών Λυκείων Βόλου.

Ο παραπάνω σκοπός μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω στους κάτωθι στόχους:

- Αξιολόγηση της συνεισφοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση
- Εντοπισμός παραγόντων που διασφαλίζουν την συνοχή σε εικονικές μαθητικές ομάδες στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Αξιολόγηση του βαθμού συνοχής των εικονικών μαθητικών ομάδων σε συνάρτηση με δύο βασικές παραμέτρους : την ενοποίηση της ομάδας και την ατομική έλξη των μελών στην ομάδα σε σχέση με δύο διαστάσεις (dimensions) : την κοινωνικότητα και την εκπλήρωση του ομαδικού έργου
- Αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη συνοχής των εικονικών μαθητικών τους ομάδων
- Εντοπισμός συμφωνίας ή πιθανής απόκλισης μεταξύ των απόψεων μαθητών - εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συνοχής που έχει επιτευχθεί στις εικονικές τους ομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Εντοπισμός επιπτώσεων της πανδημίας (Θετικές/ αρνητικές)

Η μεθοδολογία που εφαρμόζεται είναι αυτή της μικτής προσέγγισης και του συνδυασμού ποσοτικής έρευνας μέσω ερωτηματολογίων με 121 μαθητές Λυκείων και ποιοτικής μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με 10 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα και των τριών τάξεων των Λυκείων και διαθέτουν εμπειρία ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το επίσημο ερωτηματολόγιο GEQ (Group Environment Questionnaire) ενώ για την ποιοτική σχεδιάστηκε Οδηγός Συνέντευξης

Το κύριο συμπέρασμα είναι ότι ως προς το θέμα του βαθμού συνοχής των virtual teams που επετεύχθη υπάρχει κενό μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απέδωσαν οι στρατηγικές διδασκαλίας κι επίτευξης συνοχής που εφάρμοσαν, και σχεδόν το σύνολό τους συμφώνησε ότι αυτό έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, με δύο εξ αυτών να επισημαίνουν ότι η εικονική τάξη λειτούργησε καλύτερα ως προς αυτόν τον παράγοντα σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έδειξαν μια γενική ουδετερότητα των μαθητών (όπως ο μέσος όρος αποκαλύπτει) ως προς το συγκεκριμένο θέμα της συνοχής των εικονικών ομάδων τους αφενός κι αφετέρου μια ασυμφωνία απόψεων των μαθητών όπως οι υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης καταδεικνύουν. Ως εκ τούτου μια περισσότερο ενδελεχή ποιοτική έρευνα με τους μαθητές καθώς και έρευνα σε μεγαλύτερη πληθυσμιακή βάση εκπαιδευτικών προτείνεται για σαφέστερη ενδοσκοπήση στο φαινόμενο της συνοχής των εικονικών ομάδων και της βελτιωτικής δράσης που απαιτείται.

Λέξεις - Κλειδιά

Εικονικές ομάδες, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Συνοχή, Ομαδοσυνεργατική, Στρατηγικές επίτευξης συνοχής

ABSTRACT

The present dissertation focuses on the coherence of virtual teams in the context of distance education. On this basis, its purpose is to investigate and identify the degree of cohesion that has been achieved by virtual groups of students of the General Lyceums of Volos Greece over the Covid pandemic period.

The above purpose can be further analysed in the following objectives:

- Evaluation of the contribution of distance education to learning
- Identification of factors that ensure coherence in virtual student groups in the context of distance education
- Evaluation of the degree of cohesion of the virtual student groups in relation to two basic parameters: the unification of the group and the individual attraction of the members to the group in relation to two dimensions: sociability and completion of the group tasks.
- Evaluation of the degree of success of the strategies implemented by teachers to achieve coherence of their virtual student groups
- Identification of agreement or possible discrepancy between the views of students – and teachers regarding the degree of cohesion achieved in their virtual distance education groups
- Identification of the effects of Covid pandemic (Positive / negative)

The methodology applied is that of a mixed approach and a combination of quantitative survey through questionnaires with 121 high school students with qualitative research through semi-structured interviews with 10 teachers who teach in departments of all three classes of high schools and have experience of collaborative approach. In order for the quantitative research to be completed the official questionnaire GEQ (Group Environment Questionnaire) has been used while for the qualitative research approach an Interview Guide was designed and used.

The main conclusion drawn is that in terms of the degree of cohesion of the virtual teams achieved there is a gap between students' and teachers' perceptions. In particular, while the participating teachers considered that their teaching and cohesion strategies had worked, and almost all of them agreed that this was done satisfactorily the quantitative results exhibited a general neutrality of the students (as the average reveals) on the specific issue of the cohesion of their virtual groups on one hand and a discrepancy of students' views as the high values of the standard deviation show. Therefore, a more thorough qualitative research with students as well as research on a larger population base of teachers is suggested for a clearer insight into the phenomenon of cohesion of virtual teams to be developed and potential improvement action required to be identified.

Keywords

Virtual teams, Distance Learning, Cohesion, Teamwork, Cohesion Strategies.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
Πλαίσιο και συγκεκριμένο μελέτης	9
Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	9
Περίγραμμα Κεφαλαίων Μελέτης.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
1.1 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.....	12
1.2 Ο χώρος της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	14
1.2.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδίκτυο.....	17
1.2.2. Η προσφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	18
1.3 Η συνοχή της τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΣΥΝΟΧΗ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.1 Η έννοια της συνοχής.....	22
2.1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνοχή	23
2.1.2. Τεχνικές και μέθοδοι που διασφαλίζουν τη συνοχή.....	25
2.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	27
2.2 Σύνδεση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη συνοχή.....	29
2.2.1 Συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	29
2.2.2 Σύγχρονες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	31
2.3 Συνοχή των ομάδων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	32
2.3.1 Συνοχή των ομάδων.....	32
2.3.2 Συνοχή και virtual teams	35
2.3.3 Συνοχή και άτυποι ρόλοι ομάδων.....	37
2.3.4 GEQ – Το εργαλείο για τη μέτρηση της συνοχής στις ομάδες	41
2.4 Η αλλαγή στην διαδικασία εκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας.....	42
2.4.1 Πανδημία και εκπαιδευτική αλλαγή.....	42
2.4.2 Θετικές επιπτώσεις.....	43
2.4.3 Αρνητικές επιπτώσεις	44

2.4.4 Κίνδυνοι και θέματα προς συζήτηση	45
2.5 Τα Λύκεια του Βόλου και η ενίσχυση της συνοχής των εικονικών ομάδων των μαθητών μέσω Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	54
3.1 Εισαγωγή	54
3.2 Τύπος και φύση της έρευνας	54
3.3 Επιλογή ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης.....	55
3.4 Ερευνητικό Μοντέλο	57
3.5 Διαδικασία συλλογής πρωτογενών δεδομένων και δειγματοληψία	60
3.5.1 Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων	60
3.5.2 Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων	61
3.6 Προσεγγίσεις ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων	61
3.7 Σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων	62
3.8 Η στρατηγική που εφαρμόστηκε προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ηθικές πτυχές της έρευνας και να ξεπεραστούν οι περιορισμοί	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	66
4.1 Εισαγωγή	66
<i>Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα της παρούσας μελέτης.</i>	<i>66</i>
4.2 Παρουσίαση συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας : Περιγραφική & Επαγωγική Ανάλυση.....	66
4.2.1. Περιγραφική Ανάλυση	66
4.2.2 Επαγωγική Ανάλυση	74
4.3 Συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	82
5.1 Εισαγωγή	82
5.2 Συμπεράσματα	82
5.3 Προτάσεις	83
5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	86

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	88
Ξένη Βιβλιογραφία.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ 3. 1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ NATIONAL RESEARCH MODEL FOR ONLINE LEARNING NRMOL (2014)	57
ΣΧΗΜΑ 3. 2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	58

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 2. 1 ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΤΑ BELBIN.....	38
ΕΙΚΟΝΑ 2. 2 ΡΟΛΟΙ & ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΟΜΑΔΑΣ (ΕΚΔΔΑ, 2016: 30).....	39

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	24
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 2 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ.....	26
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. 3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ	29
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. 1 ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗΣ ΣΤΟΧΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ	63
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 1 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 1-2-3... ..	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 2 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 4-5-6... ..	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 3 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 7-9	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 4 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 10-13	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 5 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 13-15	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 6 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 16-18	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 7 GEQ SCORING TABLE	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 8 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ATGS ΜΕ ΤΙΣ ATGT, GIS, GIT	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 9 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ GIS ΜΕ ΤΗΝ GIT	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 10 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ATGT ΜΕ ΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ GIS ΚΑΙ GIT	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. 11 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 1 ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ – HYPOTHESES TESTING	83

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πλαίσιο και συγκείμενο μελέτης

Καθώς η πανδημία του COVID-19 οδήγησε σε μαζικό κλείσιμο των σχολείων σε όλη την Ευρώπη, πολλές χώρες έχουν λάβει μέτρα για να περιορίσουν την αναστάτωση που προκαλείται στην εκπαίδευση, επιβάλλοντας την εφαρμογή διαδικτυακής και εξ αποστάσεως μάθησης, η οποία αφορά όχι μόνο τα γυμνάσια και τα λύκεια, αλλά και τα δημοτικά σχολεία (Marek, Chew, & Wu, 2021).

Παρότι η εξ αποστάσεως μάθηση προσφέρει προφανή πλεονεκτήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, όπως συνέχεια, ευελιξία και αμοιβαία υποστήριξη, πολλοί εκπαιδευτικοί πασχίζουν να προσαρμοστούν στη διδασκαλία μέσω διαδικτύου, λόγω των αναπόφευκτα στενών χρονικών περιθωρίων. Επιπλέον, είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διασφαλίσουν ότι το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και των μαθητών μικρότερης ηλικίας, θα παραμείνει αμείωτο και ότι θα συμμετέχουν στα μαθήματα μέσω διαδικτύου (Οικονόμου, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται ένα παγκόσμιο φαινόμενο που επηρεάζει την ομαδική εργασία των μαθητών, ειδικά από την πρόσφατη έξαρση της πανδημίας COVID-19. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα στη διαχείριση της εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές στη συνοχή των ομάδων στις ομάδες μαθητών εξακολουθεί να είναι αρκετά περιορισμένη και ακόμη λιγότερο γνωστή στο πλαίσιο δυναμικών μορφών σύγχρονης εικονικής συνεργασίας ομάδων (Σοφίος, 2021). Σ αυτή τη βάση αναπτύσσεται η παρούσα μελέτη όπως εντοπίζεται στο σκοπό και τους στόχους της στην επόμενη ενότητα.

Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας-μελέτης είναι η διερεύνηση κι ο εντοπισμός του βαθμού συνοχής που έχει επιτευχθεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εικονικές ομάδες μαθητών τάξεων των Γενικών Λυκείων Βόλου.

Στόχοι : Ο παραπάνω σκοπός μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω στους κάτωθι στόχους:

- Αξιολόγηση της συνεισφοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση
- Εντοπισμός παραγόντων που διασφαλίζουν την συνοχή σε εικονικές μαθητικές ομάδες στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Αξιολόγηση του βαθμού συνοχής των εικονικών μαθητικών ομάδων σε συνάρτηση με δύο βασικές παραμέτρους : την ενοποίηση της ομάδας και την ατομική έλξη των μελών στην ομάδα σε σχέση με δύο διαστάσεις (dimensions) : την κοινωνικότητα και την εκπλήρωση του ομαδικού έργου
- Αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη συνοχής των εικονικών μαθητικών τους ομάδων
- Εντοπισμός συμφωνίας ή πιθανής απόκλισης μεταξύ των απόψεων μαθητών - εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συνοχής που έχει επιτευχθεί στις εικονικές τους ομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Εντοπισμός επιπτώσεων της πανδημίας (Θετικές/ αρνητικές).

Περίγραμμα Κεφαλαίων Μελέτης

- Στο παρόν κεφάλαιο της Εισαγωγής παρουσιάζεται και καθορίζεται το πλαίσιο και το πεδίο διεξαγωγής της. Συμπεριλαμβάνονται, ακόμη, τόσο η διατύπωση του σκοπού της μελέτης, μαζί με τους στόχους της έρευνας.
- Στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατά την οποία πραγματοποιείται παρουσίαση και συζήτηση των πλαισίων, των εννοιών, των θεωριών, δηλαδή όλων των διαθέσιμων θεωρητικών "εργαλείων", η εφαρμογή των οποίων συμβάλλει τόσο στο σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο / οδηγός συνεντεύξεων) όσο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μέσα από την πρωτογενή έρευνα προσφέροντας ταυτόχρονα το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διατύπωση προτάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάληψη δράσης με βελτιωτικές και αναπτυξιακές επιδιώξεις.
- Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αναφορά στην προσέγγιση που υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε το πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας, προκειμένου να ολοκληρωθεί η πρωτογενής έρευνα, όπως ορίζεται τόσο από τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας μελέτης, όσο και από τα κύρια ερευνητικά

ερωτήματα/υποθέσεις της. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ως επιλογή η μικτή προσέγγιση όσον αφορά την ερευνητική μεθοδολογία, ενώ αναφέρεται και ο λόγος της επιλογής της έναντι των υπολοίπων. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται η σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία διεξάγεται με τρόπο συνοπτικό και κριτικό και επικεντρώνεται στην διατύπωση των επιχειρημάτων εκείνων που δικαιολογούν τη συγκεκριμένη επιλογή ερευνητικής μεθοδολογίας. Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται αναφορά στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή στον τρόπο επιλογής του δείγματος της έρευνας, στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής για τη διεξαγωγή της και σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, αλλά και σε τυχόν περιορισμούς, που ανακύπτουν και αντιμετωπίζονται κατά τη διάρκεια του ερευνητικού σχεδιασμού και της υλοποίησής του. Τέλος, γίνεται αναφορά στη μέθοδο που υιοθετείται όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων που πρόκειται να συλλεχθούν.

- Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την πρωτογενή έρευνα μετά την επεξεργασία τους με τα αντίστοιχα στατιστικά προγράμματα, ενώ πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση αυτών μέσα από τη συζήτηση τους ως προς τους στόχους της μελέτης, όπως αυτοί έχουν τεθεί και στη συνέχεια ολοκληρώνεται ο έλεγχος των υποθέσεων (hypotheses testing) προκειμένου να καθιερωθεί η εγκυρότητά τους ή να απορριφθούν ως αβάσιμες.
- Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται σύνοψη των αποτελεσμάτων της μελέτης σε σχέση με τους αρχικούς της στόχους και εξάγονται τα απαραίτητα συμπεράσματα συναρτήσει του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών στόχων. Έπειτα, τα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας παραλληλίζονται και αναλύονται με συγκριτικό τρόπο ως προς αυτά της πρότερης δευτερογενούς έρευνας. Συμπεριλαμβάνονται, ακόμη, τόσο η διατύπωση συμπερασμάτων που ικανοποιούν τους ερευνητικούς στόχους όσο και η παρουσίαση προτάσεων που οδηγεί στην ανάληψη βελτιωτικών δράσεων. Τέλος, στο εν λόγω κεφάλαιο περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και πρακτικής συνεισφοράς της παρούσας μελέτης, όπως επίσης και οι προτάσεις για τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας ως προς το συγκεκριμένο θέμα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Με τον όρο «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» («Distance Education») εκφράζεται ο τρόπος που μπορούν κατά κύριο λόγο να εκπαιδευτούν οι ενήλικες και περιλαμβάνει διάφορα θέματα για τους εκπαιδευόμενους με πολλές φοιτητικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση αυτού του είδους αφορά εντελώς διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας μέσα στην αίθουσα (μελέτη βιβλίου, μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική μέθοδος, χρήση πίνακα-κιμωλίας, απευθείας επικοινωνία μελών) (Lionarakis, 2003).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» περιλαμβάνεται στο λεξικό του MeSH (Medical Subject Headings) της Εθνικής Ιατρικής Βιβλιοθήκης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (The Open and Distance Learning Quality Council Lexicon) το 1999. Η έννοια αυτή δηλώνει το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Schlosser & Simonson, 2002) «κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος έχει σημαντική φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή και η επικοινωνία και η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό γίνεται μέσω κάποιας μορφής τεχνολογίας». Οι τεχνολογίες αυτές μπορεί να είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το ταχυδρομείο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, οι υπολογιστές ακόμα και οι τηλεδιασκέψεις κατά την οποία η διαπροσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή μπορεί να είναι μειωμένη ή ανύπαρκτη (Schlosser & Simonson, 2002).

Η μελέτη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσανατολίζεται σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει ο εκάστοτε ερευνητής. Τα στοιχεία που σύμφωνα με τον D. Keegan (1986) έχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Η χρήση τεχνολογικών μέσων, μέσω της οποίας συμβαίνει η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή και μελετάται το εκπαιδευτικό υλικό.
- Η φυσική απόσταση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, εκτός αίθουσας κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Η οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τη δομή του προγράμματος διδασκαλίας και η υποστήριξη των υπηρεσιών και του εκπαιδευτικού υλικού.

Σύμφωνα με τους Verduin & Clark (1991) στην «Ανοικτή μάθηση» περιλαμβάνονται οι συνθήκες με τις οποίες εξασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως η απόσταση από τον εκπαιδευτικό φορέα ή την οικονομική του κατάσταση.

Οι θεωρίες που αναπτύσσονται σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από άλλους μελετητές είναι οι εξής:

Η θεωρία της βιομηχανοποιημένης μάθησης

Σύμφωνα με την θεωρία του Peters (1993) τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η σωστή δόμησή της, ο σωστός σχεδιασμός, η σωστή προετοιμασία του προγράμματος και η ανάλυση των παιδαγωγικών στοιχείων κάθε προγράμματος. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική «θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεμελιώδη στοιχεία των βιομηχανικών δομών όπως: προπαρασκευαστική προετοιμασία, προγραμματισμό, οργάνωση, επιστημονικές μεθόδους ελέγχου και αξιολόγησης, τυποποίηση, κτλ.

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας

Σύμφωνα με τον Holmberg (1995) «η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σχετίζεται με την επίδραση των συναισθημάτων της συμμετοχής και της συνεργασίας καθώς επίσης και την ανταλλαγή ερωτήσεων – απαντήσεων και επιχειρημάτων».

Η θεωρία της αυτόνομης μάθησης

Η θεωρία Moore (1997) υποστηρίζει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται από την προσωπική μελέτη του υλικού από τον σπουδαστή, εντός συγκεκριμένων χρονικών περιθωρίων που θέτει ο διδάσκοντας. Η μελέτη στηρίζεται στο υλικό που έχει δοθεί από τον εκπαιδευτή και βασίζεται στην διαρκή επικοινωνία μεταξύ τους.

Η ευκολία σύγχρονης κοινωνίας στην πρόσβαση στην τεχνολογία διευκολύνει την πρόσβαση σε κάθε είδους εκπαίδευση για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού παγκοσμίως. Με γνώμονα αυτά, δομήθηκε η θεωρία του κονεκτιβισμού (connectivity) που δείχνει την ικανότητα των χρηστών για πρόσβαση στην τεχνολογία με άμεσο και γρήγορο τρόπο. Η

συγκεκριμένη θεωρία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποκτούν γνώσεις και συνεργάζονται, συνδέονται με άλλους χρήστες και αποκτούν νέες γνώσεις (Siemens, 2004).

Καταλήγοντας, οι προσφερόμενες υπηρεσίες της εποχής μας διευκολύνουν τη διάδοση της γνώσης και οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η διδασκαλία δε θα μπορούσε να συμβεί αν δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός, τα δίκτυα που υποστηρίζουν και μεταδίδουν τη γνώση, τα λογισμικά και η δυνατότητα πρόσβασης από τους σπουδαστές των εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Boettcher & Kumar, 2000).

1.2 Ο χώρος της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατηγοριοποιείται σε τέσσερις κατηγορίες (The Open and Distance Learning Quality Council Lexicon, 2012):

1. Μέθοδος διδασκαλίας όπου μεσολαβεί απόσταση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή τους.
2. Υπάρχει ανάλογη απόσταση των εκπαιδευόμενων με το εκπαιδευτικό ίδρυμα που προσφέρει το πρόγραμμα.
3. Στους σπουδαστές παρέχεται το υλικό για το αντικείμενο των σπουδών που επιλέγουν και διατηρείται η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευόμενων καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών.
4. Η αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πολλές φορές δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο που πραγματοποιείται η αξιολόγηση στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Κατά τη διδασκαλία στη μέθοδο εκπαίδευσης από απόσταση παρατηρείται σημαντική διαφορά σε σχέση με την κλασική παράδοση μαθημάτων στην αίθουσα λόγω της απουσίας επαφής των συμβαλλόμενων μερών εκπαιδευόμενου και διδάσκοντα. Η επικοινωνία και η συνεργασία από μέρος του μαθητή αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής δράσης.

Οι μορφές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατατάσσονται σε (Κόκκος, 1998):

Απομακρυσμένη διδασκαλία:

Η μορφή αυτής της διδασκαλίας συμβαίνει με την παρουσία απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η επικοινωνία πραγματοποιείται με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων ενώ ακόμη δύναται να χρησιμοποιούν την αλληλογραφία, το ταχυδρομείο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Διδασκαλία «πρόσωπο με πρόσωπο»:

Η πραγματοποίηση αυτής της μορφής διδασκαλίας συμβαίνει όταν μεταξύ των ομάδων που συνεργάζονται έχει προηγηθεί η συμφωνία και ο προγραμματισμός και η οργάνωση σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο της συνάντησης και ρυθμίζουν οι ίδιοι τον τρόπο συνεργασίας τους.

Διδασκαλία βασισμένη στη δημιουργία έργου:

Κύριος στόχος μελέτης της διδασκαλίας αυτής είναι η μελέτη ή η δημιουργία ενός προγράμματος ή project, που καλείται να εκπονήσει ο εκπαιδευόμενος ή η ομάδα του. Η εργασία που ανατίθεται μπορεί να ποικίλει σε θεματολογία, έκταση και χρόνο εκπόνησης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο βασικός σκοπός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η αποτελεσματική διδασκαλία των σπουδαστών και η μεταλαμπάδευση γνώσεων σε αυτούς. Σημαντικό στοιχείο από μέρος του εκπαιδευτή είναι η εκπλήρωση των στόχων όλων των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος και η ουσιαστική επικοινωνία με τον εκπαιδευόμενο σε κάθε του απορία και πρόβλημα. Ο ρόλος που αναλαμβάνει είναι αυτός του συμβούλου και καθοδηγητή μέχρι την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πέραν των θετικών στοιχείων που προσφέρει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και που αναλύθηκαν εκτενώς, δεν εκλείπουν και εκείνοι που δεν υποστηρίζουν αυτή τη μορφή διδασκαλίας. Αντίθετα με την δια ζώσης διδασκαλία, στην εξ αποστάσεως παρατηρούνται ορισμένα αδύναμα σημεία. Αρχικά, εκείνοι που κατακρίνουν αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως υστερεί σε ποιότητα, καθώς δεν επιδιώκονται τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson et al., 2000). Ακόμη, πρόβλημα στην εκμάθηση παρατηρείται μέσω του υλικού το οποίο παρέχεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι αποστηθίζεται άκριτα δίχως συζητήσεις και γόνιμη συνεργασία των μελών. Φαίνεται πως υπάρχει δυσκολία στη μεγάλη χρήση της τεχνολογίας και των εργαλείων, η οποία προκαλεί σύγχυση στους εμπλεκόμενους (Λιοναράκης, 2006).

Η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προκαλεί προβληματισμό στους ερευνητές. Παράλληλα αμφισβητείται τόσο η ικανότητα των σπουδαστών στο να συμμετέχουν ουσιαστικά και να παρακολουθούν τα προγράμματα με τη χρήση της τεχνολογίας όσο και η δυνατότητα υποστήριξής τους από τους διδάσκοντες. Οι δυσκολίες που θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τη δυσκολία στο χειρισμό των διάφορων μέσων τεχνολογίας που απαιτεί η διαδικασία, αλλά και τίθενται αμφιβολίες σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης υποστήριξης των σπουδαστών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών από μέρους τους (Smithetal, 2003; Packmanetal, 2004).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέραν των παραπάνω, είναι απαραίτητο να διαθέτουν τους αντίστοιχους οικονομικούς πόρους που θα υποστηρίξουν τις υποδομές τεχνολογίας, τον σχεδιασμό ηλεκτρονικών προγραμμάτων και την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθημάτων (Saade, 2003).

Μερικά από τα στοιχεία που εξασφαλίζουν την ποιότητα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα εξής (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2016):

1. Εσωτερική επιμόρφωση – εκπαίδευση με τη χρήση σεμιναρίων, εργαστηρίων, διαδικτυακών μαθημάτων κ.α. καθώς και προσφορά ευκαιριών επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών
2. Συμμετοχή σε συνέδρια και εκπαιδευτικά εργαστήρια
3. Η εκπαιδευτική διαδικασία να ελέγχεται συνεχώς και να αξιολογείται η πορεία των σπουδαστών καθώς και η εξέλιξη των επιλογών και στρατηγικών των μαθημάτων
4. Το μάθημα πρέπει να οργανώνεται και να προσδιορίζεται επαρκώς από ειδικούς μέσα από πειραματική έρευνα και έπειτα από έλεγχο της εφαρμογής του μαθήματος. Επίσης είναι απαραίτητη η προετοιμασία του διδακτικού υλικού με γνώμονα την απόσταση και τα εργαλεία που διατίθενται.
5. Συμβουλευτική εξωτερικών αξιολογητών ειδικών στη διασφάλιση της ποιότητας σχετικά με την επιλογή και δράση των προγραμμάτων, των θεματικών που διδάσκονται και στην υποστήριξη των σπουδαστών
6. Βασικό στοιχείο αποτελεί η αξιολόγηση της διαδικασίας ώστε να ληφθούν τα ποιοτικά δεδομένα που δύσκολα απεικονίζονται με ποσοτικές ερευνητικές

μεθόδους. Μέσω της αξιολόγησης αποτυπώνονται τα αδύναμα και δυνατά σημεία που αντιμετωπίζει τόσο το πρόγραμμα όσο και οι εκπαιδευόμενοι και γενικότερα το πανεπιστήμιο.

1.2.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδίκτυο

Το διαδίκτυο αποτελεί μια κοινή δραστηριότητα σε πολλά άτομα σε καθημερινή βάση και, παράλληλα, ένα δυναμικό εργαλείο αναζήτησης, πρόσκτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, ενταγμένο σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο και περιβάλλον μάθησης. Το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρει το Διαδίκτυο, για μάθηση και διδασκαλία με τη βοήθεια πηγών, δραστηριοτήτων και ιστοσελίδων υποστηρίζονται καθολικά ορισμένες από τις θεωρίες της από απόσταση εκπαίδευσης σήμερα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε συνδυασμό με τα μέσα που προσφέρει το Διαδίκτυο εξελίσσει την εκπαίδευση με την διάδοση νέων τεχνικών διδασκαλίας από απόσταση (Roblyer & Doering, 2014).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο αποτελεί ένα σχετικά νέο φαινόμενο μεθόδου εκμάθησης. Αντίθετα στις Η.Π.Α (Illinois State University:1874, University of Chicago:1891, University of Wisconsin:1906), στον Καναδά (Queen's University-Ontario:1889) αλλά και στην Αυστραλία (University of Queensland-Brisbane:1893), φαίνεται πως χρησιμοποιείται για πολύ περισσότερο, με τις ρίζες της να εντοπίζονται περισσότερο από 150 χρόνια.

Οι μελετητές Garrison και Shale (1987) υποστηρίζουν πως η εφαρμογή και διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οφείλεται στην εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων και πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη χρήση υπολογιστών και διαδικτύου από τον εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο. Τα μέσα αυτά αποτελούν αρωγό στην καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από τη συνεχή επικοινωνία με τον εκπαιδευτή.

Πλεονέκτημα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάζεται η ικανότητα για υποστήριξη, ενίσχυση και ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευομένων καθώς όπως προκύπτει ενισχύει την αναπαραγωγή περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης (Tello, 2002; Dede, 2000; Kearsley & Niederman, 1999, όπως αναφ. στο Mahmodi & Ebrahimzade, 2015). Τα μέσα επικοινωνίας (chat, φόρουμ συζήτησης και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης των φοιτητών στο e-learning. Οι συσχετίσεις μεταξύ της συχνότητας και της διάρκειας της χρήσης του κάθε εργαλείου

επικοινωνίας από τους φοιτητές κατέληξε πως υπάρχει βασική διαφορά όσον αφορά την παραμονή των φόρουμ συζήτησης και του chat, καθώς και της χρήσης των φόρουμ συζήτησης με το e-mail. Καταλήγοντας λοιπόν, κάποιες μέθοδοι αλληλεπίδρασης ήταν ελκυστικότερες για τους χρήστες και πιο εφαρμοσμένες σε σχέση με άλλες. Μέσω των ψηφιακών εργαλείων ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή των σπουδαστών στη διαδικασία της μάθησης, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων προωθώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των επιμορφούμενων.

Οι συνήθειες κάθε εποχής παραλληλίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και της μόρφωσης. Τα προαναφερθέντα συμβαδίζουν με τις διάφορες θεωρίες σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ, την ψηφιακή εποχή, τις τεχνολογικές εφαρμογές, τις χρήσεις του διαδικτύου, τα κοινωνικά δίκτυα και τα εργαλεία του παγκόσμιου ιστού. Σύμφωνα με αυτά, είναι σαφές πως η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η σχέση της με την τεχνολογία έχουν πολλά κοινά σημεία και αλληλεξαρτώνται μέσα στον χρόνο. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής Mauger (2002) υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα στον χρόνο συμβαίνει με βάση τρεις βασικές φάσεις, την φάση της αλληλογραφίας, τη φάση των οπτικοακουστικών μέσων και την φάση όπου χρησιμοποιείται κυρίως το διαδίκτυο.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση επιχειρώντας να ενσωματωθεί στις νέες εξελίξεις, εκσυγχρονίζεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ακολουθεί τις απαιτήσεις της νέας ψηφιακής εποχής η οποία απαιτεί και αποσκοπεί σε ανοιχτά, ευέλικτα και μαθητοκεντρικά συστήματα τα προσαρμοσμένα υπό το πλαίσιο μικτών μοντέλων ηλεκτρονικής μάθησης (Anastasiades, 2004, 2005, 2008).

1.2.2. Η προσφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να οδηγεί και να διαχειρίζεται τη μαθησιακή του διαδικασία, με τη κατάλληλων στόχων, όσο και με την ανάπτυξη και υιοθέτηση χρήσιμων στρατηγικών για την επίτευξή τους επηρεάζει την επιτυχία της από απόσταση εκπαίδευσης. Η αυτονομία του φοιτητή θεωρείται αυτονόητο και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναβαθμίζεται σε κείμενο και κριτήριο επιτυχίας (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Πιστεύεται πως μέσω της μεθόδου αυτής προσφέρονται ευκαιρίες και ενισχύεται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε βαθμό δεξιοτήτων, ειδικών μεταγνωστικών. Οι

εκπαιδευόμενοι βέβαια απαιτείται να τους παρέχεται επιπλέον βοήθεια και καθοδήγηση (Bannert, 2006) κατά την πορεία της εκπαίδευσης. Υπό το παρόν πλαίσιο, διαφαίνεται ο ρόλος της ελευθερίας επιλογών στην εκπαίδευση και από πλευράς καθοδήγησης ενώ η πορεία συμβαίνει παράλληλα. Έτσι, οι σπουδαστές στοχεύουν με υψηλά κίνητρα και επιτυγχάνουν τους βέλτιστους εκπαιδευτικούς στόχους λόγω της αίσθησης του ελέγχου στην εκπαίδευσή τους (Issing, 2002). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί επιτυχή εκπαίδευση αφού συνδυάζει θέληση και δεξιότητες με τη μορφή της συνολικής διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πλέον ικανοί στο σχεδιασμό, στην εκτέλεση, στον έλεγχο, στην αξιολόγηση και στην αναθεώρηση των επιλογών και ενεργειών τους. Η αποτελεσματικότητα και η ακαδημαϊκή επιτυχία στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και η υποστήριξη της θεωρείται υψίστης σημασίας στο περιβάλλον αυτό με κριτήριο τη μαθησιακή αυτονομία των μαθητευομένων (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Πολλές φορές παρατηρείται πως και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Αυτό συμβαίνει τόσο σε επίπεδο μαθήματος (βοηθώντας τους μαθητές τους με τις τρέχουσες σπουδές τους) όσο και πέραν του προγράμματος σπουδών τους (διά βίου μάθηση). Βέβαια, συχνά δεν παρέχεται η αντίστοιχη υποστήριξη στους καθηγητές από τους φορείς τους, όπως με τη μορφή πόρων και εγκαταστάσεων για την σωστή εκπαίδευση (Mikroyiannidis, 2014).

1.3 Η συνοχή της τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύνολο και ένας από τους ρόλους του είναι η κοινωνικοποίησή των σπουδαστών και η ένταξή τους σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και μιας κοινωνικής δομής σε συγκεκριμένη λειτουργία και δομή. Η εκπαίδευση εξ αποστάσεως περιλαμβάνει τον παράγοντα της φυσικής απόστασης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτή. Μέσω της αλλαγής του παράγοντα του χώρου η ισορροπία μεταβάλλεται με αποτέλεσμα να επηρεάζει άμεσα την συνεκτικότητα και την συνοχή της τάξης.

Η μεταβολή του συνήθη τρόπου μάθησης δια ζώσης, φαίνεται να διαταράσσει τη διδασκαλία. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν τη διδασκαλία πλέον απαιτεί εναλλακτικές μεθόδους αντιμετώπισης και διαχείρισης της τάξης. Η προσαρμογή στις νέες

επιτάξεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εγκυμονεί προβλήματα αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών μάθησης και την αποτελεσματικότητά τους.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι. Αυτόματα συμπεραίνεται πως οποιοδήποτε πρόβλημα ή δυσλειτουργία παρουσιαστεί στις συσκευές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται από τους ενδιαφερόμενους μειώνεται σημαντικά ή εμποδίζεται εντελώς η επικοινωνία. Πέραν των τεχνολογικών προβλημάτων που μπορεί να παρουσιαστεί, πολλές φορές παρατηρείται η ελλιπής γνώση ή και εκπαίδευση των συμβαλλόμενων μερών στη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Συνέπεια αυτού είναι η κακή ποιότητα εκπαίδευσης (Weller, 2015).

Οι βιντεοδιασκέψεις έχουν ευρεία χρήση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η τεχνολογία της έχει εμφανίσει βελτιώσεις με την πάροδο των χρόνων (Sullivan, 2012). Παρόλα αυτά, τεχνικά προβλήματα ήχου και εικόνας δεν εκλείπουν δημιουργώντας προβλήματα. Τα τεχνικά προβλήματα μπορεί να προκαλέσουν περεταίρω δυσκολίες στην μεταφορά εικόνας και ήχου τα οποία με τον καιρό δεν θα αποτελούν σημαντικά προβλήματα (LoLacono et al., 2016). Παρόλα αυτά, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ευρύτατη ανάπτυξη εφαρμογών, καθιστούν την μάθηση τη βασισμένη στο διαδίκτυο, ένα σημαντικό επίκεντρο της προσοχής στον τομέα της εκπαίδευσης. (Denan, et al., 2020).

Όσον αφορά την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών από απόσταση που παρέχεται από τα πανεπιστήμια, παρότι αυτή εξασφαλίζεται από κοινούς στόχους, η παράδοση γίνεται με διαφορετικές μεθοδολογίες. Ο Kim (2016) κατηγοριοποιεί τον τρόπο με τον οποίο διασφαλίζεται η ποιότητα με δυο αντίθετες προσεγγίσεις. Η μία αφορά την επιρροή από τον χώρο των επιχειρήσεων (management-oriented approach). Η δεύτερη επηρεάζεται από τον χώρο της εκπαίδευσης (education-oriented approach) και αποτελεί άμεση συνδεσιμότητα με την διδασκαλία και την εκμάθηση (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2016).

Η αναγκαιότητα λύσης των προβλημάτων και η άνοδος της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης οδήγησε τους διεθνείς οργανισμούς όπως το Commonwealth of Learning (COL) (1993) και την UNESCO (2015) να οργανώσουν και να δημοσιεύσουν οδηγίες σχετικά με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και τη διασφάλιση της ποιότητάς της.

Δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι μελέτες των Kim (2016) και Jung (2005) που έχουν

δημοσιευθεί είχαν ως βασικό αντικείμενο έρευνας τη διασφάλιση της ποιότητας στο ευρύτερο πλαίσιο του πανεπιστημιακού ιδρύματος. Η μελέτη του Kirkpatrick (2005) κινείται γύρω από την ανάπτυξη και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού, τη δομή και λειτουργικότητα των προγραμμάτων σπουδών, ότι αφορά την υποστήριξη του προσωπικού αλλά και των σπουδαστών καθώς και με τους δείκτες ποιότητας που αφορούν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με όλους αυτούς τους παράγοντες εξάγει συμπεράσματα σχετικά με την γενικότερη εικόνα της εμπειρίας του σπουδαστή στην μαθησιακή διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΟΧΗ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η έννοια της συνοχής

Είναι γεγονός πως ο άνθρωπος από τα αρχαία χρόνια είχε την ανάγκη να είναι μέλος μιας ομάδας, είτε αυτή αφορούσε την προσωπική είτε την επαγγελματική του ζωή. Η έννοια του μέλους ωστόσο, παράγεται από την δράση της συνοχής, η οποία αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό για την καλή λειτουργία της ομάδας. Η έννοια της συνοχής, δεν προκαλεί ακαδημαϊκές διαφωνίες και αμφισβητήσεις, όμως ο επίσημος ορισμός της δεν είναι ξεκάθαρος (Carless & De Paola; Dion, 2000).

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της έννοιας της συνοχής είναι αυτός του Festinger (1950). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Festinger, συνοχή είναι *“το συνολικό πεδίο δυνάμεων, που επιδρούν σε ένα άτομο, προκειμένου αυτό να παραμείνει στην ομάδα”*. Ο Dion (2000) εξηγεί λίγο παραπάνω αυτόν τον ορισμό και αναφέρει πως οι δυνάμεις που ασκούνται στο άτομο πηγάζουν τόσο από το ποσοστό ελκυστικότητας της ομάδας όσο και από το επίπεδο ελέγχου της ομάδας σχετικά με υλικά μέσα τα οποία είναι απαραίτητα για να επίτευξη των σκοπών όλων των μελών της. Όμως, επικρατεί και μία παραλλαγή του προαναφερθέντος ορισμού. Αυτή ορίζει την συνοχή ως *“ το αποτέλεσμα των δυνάμεων οι οποίες ασκούνται για να παραμείνει ένα άτομο στην ομάδα”*, και η ποσοτικοποίηση αυτής της έννοιας στηρίχτηκε στην ελκτική δύναμη που ασκείται στο άτομο από την ομάδα (Lott&Lott, 1965; Dion, 2000).

Στις μέρες μας, σύμφωνα με το Carron (1982), η συνοχή αποτελεί βασικό και δυναμικό χαρακτηριστικό μιας ομάδας, το οποίο αντικατοπτρίζει τόσο την ελκτική δύναμη που ασκείται στα μέλη της ομάδας όσο και στην κλίση που έχει η ομάδα στον να διατηρείται ενωμένη με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της.

Η συνοχή μπορεί να έχει γενικό χαρακτήρα όταν αυτή σχετίζεται με το γενικό ομαδικό πνεύμα αλληλεπίδρασης των μελών μιας ομάδας ή να αναφέρεται συγκεκριμένα στη συνοχή μιας ομάδας ατόμων που συνεργάζονται προκειμένου να ολοκληρώσουν μαζί μια συγκεκριμένη εργασία. Σε κάθε περίπτωση η ομάδα συνοχής λειτουργεί ως μια ενιαία οντότητα με κανόνες και κοινούς στόχους. Όταν μέσα στην ομάδα εντάσσονται άτομα με διαφορετικά φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τότε η ομάδα διασπάται σε υποομάδες με βάση τα ιδιαίτερα επιμέρους χαρακτηριστικά που απαντώνται πιο συχνά

(Thatcher & Patel, 2011). Τα ίδια χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν της υποομάδες είναι και εκείνα που ευθύνονται για τα προβλήματα στην επίδοση της ομάδας και για τη διάσπασή της. Στις ομάδες που περιγράφονται πιο πάνω τα μέλη μπορούν μεταξύ τους να συνδεθούν είτε με ανταγωνιστικότητα είτε με πνεύμα συνεργασίας (Paul, Drake & Liang, 2016).

2.1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνοχή

Σύμφωνα με τον Freud, εκτιμάται πως το είδος των συναισθημάτων των μαθητών που μεταφέρουν από νεαρή ηλικία, ήταν δυνατόν να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους. Τα προϋπάρχοντα αυτά συναισθήματα αποτελούν έναν παράγοντα πιθανό να προκαλέσουν μια «εκρηκτική», χαοτική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη. Ακόμη, ο Freud προσθέτει πως αποτελούν υποχρεωτική παρέμβαση σε μια εκπαιδευτική συνάντηση (Stebbins, 2010).

Η ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του αριθμού των σπουδαστών από απόσταση, περισσότερο σε πανεπιστημιακό επίπεδο σπουδών, οδήγησε στη μελέτη των θετικών στοιχείων της όπως η προώθηση ευκαιριών και πρόσβασης στην εκπαίδευση, με το θέμα βέβαια της παρεχόμενης ποιότητας να αποτελεί βασικό προβληματισμό (Birzea et al., 2005). Η αυξανόμενη ζήτηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης φανερώνει την ανάγκη των εκπαιδευόμενων για τη λήψη εκπαίδευσης και παροχή γνώσεων παρά το εμπόδιο της απόστασης, με την εκμετάλλευση της τεχνολογίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράγοντας που ενισχύει την αποδοτικότητα της διαδικασίας αυτής είναι και το κλίμα της τάξης και η συνοχή της. Η συνοχή της τάξης εξαρτάται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους διδάσκοντες. Κατά τη διάρκεια μια τηλεδιάσκεψης η συμμετοχή πολλών ατόμων συντελεί μια διάδραση υπό το πλαίσιο μιας τάξης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων επηρεάζει τη συνοχή μέσα στην τάξη και η διατήρησή της έγκειται στην ικανότητα του εκπαιδευτή να τηρεί τις ισορροπίες (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2016). Επιπλέον, η φυσική απόσταση που υπάρχει μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτή αποτελεί έναν παράγοντα που ο διδάσκων πρέπει να λάβει υπόψιν ώστε να συντονίσει σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιτύχει τη συνοχής της τάξης για μια αποδοτική μάθηση.

Αξίζει να γίνει αναφορά στον παράγοντα της εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μαθητή-διδάσκοντα και μαθητή-μαθητή, σημαντικός για την αποδοτικότητα της διαδικασίας. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε εκπαιδευτικές εξ' αποστάσεως κοινότητες ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν, ο κοινωνικός έλεγχος, και η δυναμικότητά τους (Sarkeretal, 2011; Casey, 2010; Zolinetal, 2004; Morrisetal, 2002; Pinjani & Palvia, 2013).

Στην προσπάθεια να δοθεί η απόδοση της εμπιστοσύνης, ο όρος περιγράφει τον βαθμό με τον οποίο τα άτομα συμπεριφέρονται θετικά και δοτικά στις ανάγκες των άλλων, ανάλογα με τις προσδοκίες που έχουν απέναντί τους (Costa, 2003) και περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το άτομο που την εκφράζει και αυτά είναι η ικανότητα, η καλοσύνη και η ακεραιότητά του προς άλλα άτομα. Στις διαδικασίες που πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως η ανάγκη για φυσική παρουσία και εμπιστοσύνη ενισχύεται ανάμεσα στα μέλη εικονικών ομάδων αυξάνεται εξαιτίας της δυσκολίας έκφρασης της ικανότητας, καλοσύνης και ακεραιότητας προς τα άλλα μέλη. Στις περιπτώσεις των παγκόσμιων εικονικών ομάδων η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να αντισταθμίσει τις υπόλοιπες δυσκολίες που παρουσιάζονται ανάμεσα στα μέλη (Kotlarsky, van den Hooff & Houtman, 2015). Συνοψίζοντας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνοχή της τάξης είναι:

Πίνακας 2. 1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνοχή της τάξης

Τα προϋπάρχοντα συναισθήματα των μαθητών (Stebbins, 2010)	Όταν δεν διαχειρίζονται σωστά από τα παιδιά είναι δυνατόν να προκαλέσουν χαοτικές καταστάσεις στην τάξη και να δυσκολέψουν τη διατήρηση της συνοχής της.
Η φυσική απόσταση (Birzea et al., 2005)	Χάνεται ένα μέρος της αμεσότητας μεταξύ μαθητή και καθηγητή και ο καθηγητής πρέπει να χειριστεί σωστά την κατάσταση ώστε να συντονίσει και να διαχειριστεί τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Το κλίμα της τάξης (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2016).	Ο αριθμός των μαθητών και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί τις ισορροπίες είναι στοιχεία που επιδρούν στη διάδραση και στο καλό ή κακό κλίμα της τάξης
Η εμπιστοσύνη (Sarker et al., 2011; Casey, 2010; Zolin et al., 2004; Morris et al., 2002; Pinjani & Palvia, 2013).	Η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μαθητή-διδάσκων και μαθητή-μαθητή είναι σημαντική για την αποδοτικότητα της διαδικασίας καθώς ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν, ο κοινωνικός έλεγχος και η δυναμικότητά τους.

2.1.2. Τεχνικές και μέθοδοι που διασφαλίζουν τη συνοχή

Το γεγονός πως υπάρχει απόσταση μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου από μόνο του συνηγορεί στην διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας αναφορικά με τα μέσα και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει. Η δράση και η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας θα εξαρτηθεί τόσο από τον εκπαιδευόμενο όσο και από τον διδάσκοντα. Ο διδάσκων οφείλει να χρησιμοποιήσει όσα μέσα και μεθόδους είναι διαθέσιμα με τα οποία θα ρυθμίζει την ομαλή ροή του εκπαιδευτικού χρόνου, θα εξασφαλίζει τη συνοχή και θα επιτυγχάνει τους στόχους του.

Απώτερος στόχος του εκπαιδευτή είναι η μετάδοση των γνώσεων και η ικανοποιητική εκπαίδευση, τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό συμβουλευτικό επίπεδο. Ωστόσο, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο τεχνολογικά μέσα που κάνουν δύσκολη την επαφή με τον μαθητή δυσκολεύοντας το έργο. Η απειρία του καθηγητή στη χρήση τεχνολογίας και των μέσων που έχει στη διάθεσή του οδηγεί σε αδυναμία επικοινωνίας, χάσιμο χρόνου και μείωση της συνοχής στην τάξη. Η αδυναμία ικανοποιητικής υποστήριξης εξ' αποστάσεως εκπαίδευση από ένα ίδρυμα μειώνει την αξιοπιστία του και την εμπιστοσύνη από τους μαθητές (Τζωτζου & Μπιγιάκη, 2013).

Η απόσταση εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιείται είτε με την απλή παρακολούθηση του εκπαιδευτή, είτε με την αλληλεπίδραση με τον ίδιο και με τους συμμαθητές τους με εργασίες ατομικής ή ομαδικές και με πρακτική άσκηση. Η χρήση της τηλεδιάσκεψης και η σωστή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων φαίνεται πως ενισχύει την ομαδικότητα. Η συμμετοχική μέθοδος επιτυγχάνει έναν από τους στόχους της εκπαίδευσης, ενώ ενισχύει το αίσθημα των μαθητών στην συμμόρφωση των κανόνων και τη διατήρηση της συνοχής (Αρμακόλας, 2018).

Το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να είναι εύκολα κατανοητό και διαχειρίσιμο από τους μαθητές χωρίς ασάφειες ή να προκαλεί σύγχυση, να καλύπτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επιτυγχάνει τους στόχους του. Επίσης η εύκολη και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτή είναι καθοριστική. Σύμφωνα με τους Masoumi και Lindström (2012) η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων αποτελεί τον πυρήνα της μάθησης, γιατί δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης και ενθαρρύνει τον διάλογο. Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ισόποσα για διάδραση και προσωπική εμπλοκή. Η ένταξη των μαθητών σε μια

ομάδα δημιουργεί το αίσθημα συμμετοχής σε μια κοινότητα και τους δεσμεύει να μην παραφέρονται και διαταράσσεται η συνοχή.

Κατά τη χρήση ερωταπαντήσεων, ο ρόλος του καθηγητή είναι η καθοδήγηση του ρυθμού με τον οποίο εναλλάσσεται η συζήτηση και ο συντονισμός των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα αξιολογεί τη συμμετοχή των μαθητών και τις απαντήσεις (Winiecki, 2003). Στόχος του καθηγητή πρέπει να είναι η όσο το δυνατόν μείωση της σύγχυσης κατά την εναλλαγή των διάφορων μαθητών, όταν ο εκπαιδευτής δίνει το λόγο στην έκφραση των μαθητών σχετικά με ένα θέμα (Turn-Construction Unit), καθώς και προσπάθεια αποφυγής ή συντόμευσης του φαινομένου της συχνής επικάλυψης των ομιλητών (overlap). Να δίνεται δηλαδή ισόποσα ο χρόνος της συμμετοχής όλων των μαθητών.

Επιπλέον, η συνοχή επιτυγχάνεται από την άμεση παρέμβαση του διδάσκοντα, που θα πρέπει να είναι σε επιφυλακή ώστε να επιδιορθώσει (repair) την διδακτική συνδιάλεξη και να προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να εκφράσουν, να διασαφηνίσουν και να επιδιορθώσουν εσφαλμένες δηλώσεις. Η τελική φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου λαμβάνει χώρα η συζήτηση και η σύνθεση (formulation), περιλαμβάνει την σύνοψη του μαθήματος για την καλύτερη κατανόηση. Ένα επιπλέον μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διευκόλυνση της διδασκαλίας από απόσταση, σύμφωνα με τον Deppermann (2011) είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα, οι τρόποι έκφρασης και σύνθεσης του νοήματος (semantics) καθώς και εργαλείων με στόχο την καλύτερη κατανόηση του νοήματος από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 2. 2 Τεχνικές και μέθοδοι διασφάλισης της συνοχής

Συμμετοχική μέθοδος (Αρμακόλας, 2018)	Επιτυγχάνει σωστή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, ενισχύει την ομαδικότητα, τη συμμόρφωση στους κανόνες και τη διατήρηση της συνοχής.
Εκπαιδευτικό υλικό (Masoumi & Lindström, 2012)	Εύκολα κατανοητό και διαχειρίσιμο από τους μαθητές χωρίς ασάφειες ή να προκαλεί σύγχυση, να καλύπτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επιτυγχάνει τους στόχους του.
Διάλογος (Masoumi & Lindström 2012)	Επικοινωνία και η αλληλεπίδραση δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης, το αίσθημα συμμετοχής σε μια κοινότητα και δεσμεύει τα παιδιά να μην παραφέρονται και διαταράσσεται η συνοχή.
Ερωταπαντήσεις (Winiecki, 2003)	Με καθοδήγηση του ρυθμού και συντονισμό των συμμετεχόντων προσφέρεται ισορροπία, ίση συμμετοχή και μείωση της σύγχυσης

2.1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η νέα μορφή διδασκαλίας της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης προσέδωσε στον διδάσκοντα μία επιπλέον ιδιότητα καθώς και μια νέα διάσταση που ξεφεύγει από αυτή στην παραδοσιακή ή συμβατική εκπαίδευση εκείνη του Συμβούλου - Καθηγητή. Ο Σύμβουλος πλέον αποκτά την ιδιότητα του υποστηρικτή και συμβούλου και είναι παρών σε σημαντικές φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς όμως να επιβάλλει ή να επιβάλλεται (Λιοναράκης, 1999).

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι μεταξύ άλλων, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Στη δράση αυτή συμμετέχουν διάφορες τακτικές και ποικίλες μορφές επικοινωνίας που μπορεί να έχει ο Καθηγητής - Σύμβουλος με τους φοιτητές. Η διδασκαλία δεν είναι πια δια ζώσης και διαδραματίζεται υπό τις νέες συνθήκες και μέσα, πέραν της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας. Η μάθηση και η επικοινωνία εξυπηρετούνται εξ αποστάσεως όποτε κατά το δοκούν του φοιτητή μέσω τηλεφώνου, επιστολών, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου (τηλεδιασκέψεις, τηλεματική, κ.ά.) ή των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (Ο.Σ.Σ.). Δομείται λοιπόν ένα «πλαίσιο στήριξης» από τον Καθηγητή - Σύμβουλο μέσω του οποίου η αυτόνομη μάθηση μπορεί να εξελιχθεί ουσιαστικά. Η ευεργετική πορεία είναι το αποτέλεσμα της μάθησης του ίδιου του φοιτητή (Λιοναράκης, 2001α).

Σύμφωνα με τον R. Dellinger, 1994 (όπ. αναφ. Στο Keegan, 1996), η συμβατική σχέση με το διδάσκοντά τους δεν είναι επιθυμητή από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους που παίρνουν μέρος σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του διδάσκοντα θα πρέπει να διαφοροποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής αυτοδυναμίας του εκπαιδευόμενου. Κατά τον Dellinger, (1994 όπ. αναφ. Στο Keegan, 1996) λοιπόν, ρόλος του διδάσκοντα είναι γενικότερα περιορισμένος, διότι υπολείπονται από αυτό το είδος της εκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αυτονομία και η ανεξαρτησία που προσδίδεται στο σπουδαστή. Η εκπαιδευτική διαδικασία των εκπαιδευόμενων κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο και πρέπει να εξυπηρετείται από τον εκάστοτε οργανισμό εκπαίδευσης που οφείλει να βοηθά τους διδασκόμενους κατά τη διάρκεια κάθε δραστηριότητας που τους ανατίθενται.

Πιο συγκεκριμένα ο Keegan (1996) τονίζει πως τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό φορέα διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να καταστεί αυτόνομος. Εξάλλου, η χρήση ενός τουλάχιστον τεχνολογικού μέσου κατά το οποίο η απόσταση ελαττώνεται μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού φορέα αποτελεί βασικό στοιχείο του ορισμού της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ορισμός αυτός υποστηρίζει πως τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση κατέχουν οι δομές και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ενώ αντίθετα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος (Γιαγλή και συν, 2010).

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του διδάσκοντα στο μοντέλο της ανεξάρτητης μελέτης του Wedemeyer (1973 όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) φαίνεται να είναι περισσότερο αναβαθμισμένος. Ο ίδιος υποστηρίζει πως ο καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντα είναι επιτρεπτός και απαραίτητος ώστε να καταστεί η αυτονομία στη μάθηση ενώ η θέση του εκπαιδευόμενου είναι να λαμβάνει τις συμβουλές αλλά να είναι απαλλαγμένος από κάθε εξάρτηση από τον διδάσκοντα. Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει ορισμένες δυσκολίες ως μέθοδος εκπαίδευσης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν ανταπεξέρχονται όλοι οι διδασκόμενοι στις απαιτήσεις ενός τέτοιου συστήματος.

Η πεποίθηση πως, ώστε να είναι επιτυχημένη η προσπάθεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνεται και ανάπτυξη αγαθής σχέσης ανάμεσα στον φοιτητή και στον καθηγητή υποστηρίζεται από τους Hansonetal (1997). Κατά τον Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) ο ρόλος του διδάσκοντα περιλαμβάνει την παρακίνηση και την κινητοποίηση και επομένως είναι αδύνατη η αντικατάστασή του από μηχανικά μέσα αξιολόγησης ή μέσα αντικειμενικής αξιολόγησης, όπως είναι οι κλειστού τύπου ασκήσεις και οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, αφού τα προγράμματα αυτά αποτελούν προγράμματα «αυτομόρφωσης» Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996).

Το μοντέλο της συναλλακτικής απόστασης περιγράφει παρόμοια χαρακτηριστικά στον ρόλο του διδάσκοντα. Σύμφωνα με το Moore (1972), η παρεμβολή από τον εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι ελάχιστη και απλά για να συμμετέχει με την διακριτική του καθοδήγηση. Στο μοντέλο αυτό διαφοροποιούνται εμφανώς η ένταση και τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτονομίας όσον αφορά κάθε περίπτωση και κάθε διδασκόμενο. Γενικότερα, η θέση του εκπαιδευτικού δε θεωρείται περιττή ή ανούσια, καθώς απαιτείται να προσφέρει ευκαιρίες για εξάσκηση της μαθησιακής αυτονομίας. Ακόμη, ο

υποστηρικτικός του ρόλος σε κάθε διδασκόμενο συμβαίνει περισσότερο συναισθηματικά ή λειτουργικά ανάλογα με το βαθμό ικανότητας, θέλησης ή ετοιμότητάς του για αυτόνομη δράση (Moore, 2007; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Η αλληλοεπικοινωνία και η διαδραστικότητα ανάμεσα στους καθηγητές και στους φοιτητές αποτελούν στοιχεία που χρήζουν ιδιαίτερη προσοχή για την ομαλή ολοκλήρωση ενός φάσματος σπουδών εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάθε γενιά ακολουθεί τρόπους και μέσα έκφρασης που είναι πιο ταιριαστοί με τις πεποιθήσεις της, καθιστά τον καθηγητή – σύμβουλο, υπεύθυνο για την ανάπτυξη ενός οικογενειακού κλίματος που να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη. Ο σκοπός αυτού του κλίματος είναι να δώσει την δυνατότητα στους φοιτητές να εκφράζονται ελεύθερα, να επικοινωνούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις αλλά και να υποστηρίξει ο ένας τον άλλον. Βάση αυτού, είναι αντιληπτό πως ο καθηγητής οφείλει να έχει επίγνωση του ρόλου του αλλά και των δυναμικών που εδραιώνονται στις σχέσεις τόσο μεταξύ αυτού και των φοιτητών όσο και μεταξύ των φοιτητών. Η συγκεκριμένη επίγνωση δύναται να ενισχύσει την προσπάθεια μείωσης του πιθανού χάσματος που επικρατεί ανάμεσα στον καθηγητή και στους φοιτητές, αλλά και να προσδώσει στον καθηγητή το αίσθημα της ηθικής ικανοποίησης σχετικά με την διεκπεραίωση αυτού του δύσκολου γενικά εγχειρήματος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Moore, 2007; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Πίνακας 2. 3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διασφάλιση της συνοχής

Υποστηρικτής και σύμβουλος (Λιοναράκης, 1999)	Είναι παρών σε σημαντικές φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς όμως να επιβάλλει ή να επιβάλλεται.
Πλαίσιο στήριξης	Καθοδήγηση, αυτονομία και ανεξαρτησία στο σπουδαστή.
Αλληλοσεβασμός, ελεύθερη έκφραση, αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη (Moore, 2007; Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2020)	Επίγνωση του ρόλου για τη μείωση του χάσματος

2.2 Σύνδεση της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη συνοχή

2.2.1 Συνεργατική μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς υποστηρικτές της σύνδεσης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με τη συνεργατική μάθηση είναι ο Garrison (2010). Έπειτα από έρευνα ετών, αυτός και οι

συνεργάτες του κατέληξαν στην κατασκευή του θεωρητικού μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης από απόσταση (Community of Inquiry - CoI), σχετικά με το πως μία μαθητική κοινότητα από απόσταση μπορεί, με συνεργατικές διαδικασίες, να καταλήξει σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Garrison, Anderson & Archer, 1999, 2001, 2010; Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Στο μοντέλο αυτό περιγράφεται η εξ' αποστάσεως συνεργατική κοινότητα όπου συντελείται η διαδραστική διδασκαλία.

Η θεωρία της Κοινότητας Διερεύνησης περιγράφει μια συλλογική - συνεργατική - μαθησιακή διαδικασία, η οποία εκτελείται μέσα από τη μελέτη τριών αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων: της Κοινωνικής, Γνωστικής και Διδακτικής Παρουσίας των συμμετεχόντων σε αυτή - διδάσκοντος και διδασκομένων.

Η έννοια της Κοινωνικής Παρουσίας σχετίζεται με την αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι είναι παρόντες και ότι συμμετέχουν σε ένα από απόσταση, μέσω διαδικτύου, μαθησιακό περιβάλλον. Η Γνωστική Παρουσία, από την άλλη, αφορά την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν τη νέα γνώση, μέσω της αλληλεπιδραστικής διερεύνησης που βιώνουν στο εξ' αποστάσεως συνεργατικό περιβάλλον (Garrison et al., 2001). Καταλήγοντας, η διεθνής έρευνα αναφέρει πως αυτή που συμβάλλει κυρίως στην ανάπτυξη και των δύο προηγούμενων παρουσιών είναι η Διδακτική Παρουσία. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η οργάνωση της κοινότητας μάθησης είναι το κύριο χαρακτηριστικό της επιτυχούς μαθησιακής διαδικασίας (Γούτα, 2017).

Εφόσον υπάρχει διαρκής προσπάθεια για εξέλιξη και παροχή γνώσης, η προσπάθεια των συμμετεχόντων να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με την βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, η παροχή εκπαίδευσης σε όλους με στόχο την μείωση του φαινομένου του αναλφαβητισμού και η ενσωμάτωση αδύναμων και ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση. Ακόμη, σημαντική είναι η βοήθεια στην παρακολούθηση μαθημάτων σε πληθυσμούς που δύσκολα μετακινούνται καθώς και η παροχή ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε εκείνους που επιθυμούν να σπουδάσουν. Η Collis (1996) θεωρεί πως «η ανοικτή μάθηση περιλαμβάνει την εκπαίδευση που είναι ελεύθερα επιλεγμένη και στηρίζεται σε εσωτερικά κίνητρα, είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης».

2.2.2 Σύγχρονες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στοχεύουν: (α) στην αποτελεσματικότητά της συγκριτικά με την δια ζώσης εκπαίδευση, (β) στην ποιότητα των μαθημάτων, (γ) στα στοιχεία που οδηγούν στην ικανοποίηση των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα και, (δ) στις θέσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον βαθμό λειτουργίας της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που παρακολουθούν, καθώς και με τα περιεχόμενα μάθησης, με τα οποία έρχονται σε επαφή (ενδεικτικά: Allen et al., 2002; Means et al., 2009; Τόκη κ.α., 2013; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της μεθόδου σε σχέση με της συμβατικής μορφής εκπαίδευσης, φαίνεται πως μαθησιακό κέρδος των σπουδαστών είναι αυξημένο, όχι μόνο λόγω της δράσης των ΤΠΕ, αλλά και παραγόντων, όπως το μοντέλο εφαρμογής, οι παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το μάθημα. Επιπλέον, η καταγραφή του θετικού βαθμού συσχέτισης μεταξύ της ποιότητας που προσφέρει το μάθημα και του βαθμού αλληλεπίδρασης καθηγητή - μαθητή. Ειδικότερα, μελέτη του 2000 σχετικά με την παρακολούθηση online μαθημάτων σ' ένα εικονικό Λύκειο, ενισχύει αυτό το συμπέρασμα καθώς οι μαθητές αναφέρουν πως η συχνή και ουσιαστική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή μαζί τους σε ότι αφορά απορίες, εργασίες και καθοδήγηση είναι πολύ ενθαρρυντικό (Oliver et. al., 2009). Διαπιστώνεται πως ο υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί προϋπόθεση στην εκδήλωση αισθήματος ικανοποίησης από τους διδασκόμενους (Clayton, Blumberg & Auld, 2010). Παράλληλα, ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται και η εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Di Pietro, 2010; Panagiotakopoulos et al., 2013).

Σε αρκετές έρευνες, επίσης, οι ερωτώμενοι απαντούν στο δίλημμα ανάμεσα στην αμιγώς εξ αποστάσεως διδασκαλία ή στη συμμετοχή τους σε ένα μοντέλο μικτής-υβριδικής μάθησης. Οι περισσότεροι, κυρίως, εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν ένα μικτό μοντέλο, με την πρώτη συνάντηση της ομάδας να γίνεται διά ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο) (Colluci & Koppel, 2010), διότι, μ' αυτόν τον τρόπο, η ομάδα αποκτά συνοχή. Οι έρευνες, πράγματι, έχουν δείξει ότι η έλλειψη συνοχής και υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στον διδάσκοντα μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη μάθηση και στα κίνητρα των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών (Mc Brienetal, 2009).

Κατηγοριοποιώντας, επίσης, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που θεωρούν ένα εξ αποστάσεως μάθημα ως επιτυχημένο, διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν (Robinson & Sebba, 2010; Vandewaetere & Clarebout, 2011):

- (α) η πρότερη σχετική εμπειρία,
- (β) τα εσωτερικά κίνητρα,
- (γ) η ανάπτυξη στρατηγικών αυτό-μόρφωσης,
- (δ) η θετική στάση στο περιεχόμενο του μαθήματος-σεμιναρίου,
- (ε) η αυτό-αποτελεσματικότητα στις ΤΠΕ.

Σημαντικός, τέλος, παράγοντας, ο οποίος ισχυροποιεί αυτή τη μορφή μάθησης είναι η δυνατότητα που παρέχεται, συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση των γνωστικών τους δομών (Σύψας και συν., 2013).

2.3 Συνοχή των ομάδων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2.3.1 Συνοχή των ομάδων

Η λειτουργία μιας ομάδας με αποτελεσματικό τρόπο δεν αποτελεί πάντοτε μια εύκολη διαδικασία. Αυτό συμβαίνει διότι τα μέλη μιας ομάδας μπορεί να έχουν ορισμένα κοινά ενδιαφέροντα και στόχους ωστόσο καθένας εξ αυτών έχει διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές, διαφορετικές προσδοκίες και φιλοδοξίες. Τα παραπάνω στοιχεία είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψιν από τον υπεύθυνο μιας ομάδας προκειμένου εκείνος να φροντίσει για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων, την ικανοποίηση των μελών και ενίσχυση της αποδοτικότητας τους.

Η έννοια της συνοχής διαθέτει πολλές διαστάσεις στις οποίες περιλαμβάνονται: α) η συνοχή εργασιών (καθηκόντων), με την οποία εκφράζεται το επίπεδο της ενότητας που διαθέτει μια ομάδα εργασίας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων/εργασιών της, και β) η κοινωνική συνοχή, με την οποία περιγράφεται το επίπεδο της ενότητας που διαθέτει μια ομάδα εργασίας όσον αφορά τις πτυχές της κοινωνίας (Σοφίος, 2021).

Πιο αναλυτικά, η συνοχή της ομάδας μπορεί να χωριστεί στη συνοχή από ομαδική άποψη και από ατομική άποψη. Η έννοια της ομαδικής συνοχής αναφέρεται σε αξιολογήσεις που διεξάγονται ατομικά στα μέλη της ομάδας λαμβάνοντας υπόψη τα έργα αυτής και τις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις. Η έννοια της ατομικής συνοχής αναφέρεται τόσο στο επίπεδο αποδοχής ενός μέλους που εντάσσεται σε μια ομάδα από τα υπάρχοντα μέλη της όσο και τα συναισθήματά τους σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των υπόλοιπων μελών. Η εκάστοτε πτυχή δύναται να διαχωριστεί περαιτέρω σε διαπροσωπική σχέση και πτυχές των καθηκόντων/εργασιών. Από τη μία, με τον όρο διαπροσωπική σχέση γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων όπως φιλίες, συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή μεταξύ μελών της ομάδας που εξελίσσεται σε αμοιβαία εκτίμηση εντός του πλαισίου της ομάδας. Από την άλλη, με τον όρο καθήκοντα/εργασίες, ο οποίος περιλαμβάνει ένα αντικείμενο καθώς και δείκτες αξιολόγησης, γίνεται αναφορά στη συνοχή με την οποία τα μέλη της ομάδας δεσμεύονται μέσα από την ύπαρξη κοινών στόχων και καθηκόντων (Carron, et al., 1985; Kao, 2019).

Ως διαδικασία η συνοχή χαρακτηρίζεται από τη δυναμική με την οποία εκδηλώνεται η ενοποιητική τάση που διαθέτει μια ομάδα και αντανακλά την τάση των μελών μιας ομάδας να συνδέονται μεταξύ τους και να διατηρούν τη σύνδεση αυτή με στόχο την επίτευξη των κοινών στόχων τους και την ικανοποίηση των συναισθηματικών τους αναγκών (Weiberg & Gould, 2007; Carron, Brawley & Widmeyer, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν επί του συγκεκριμένου πεδίου, διαπιστώθηκε η θετική πρόβλεψη που έχει η συνοχή στην απόδοση της ομάδας και τούμπαλιν (Filho, et al., 2014). Εν ολίγοις, όσο μεγαλύτερη συνοχή έχει μια ομάδα, τόσο πιθανότερο είναι να παρουσιάσει καλή απόδοση, η οποία με τη σειρά της θα ενισχύσει τη συνοχή αυτής.

Πολυδιάστατη συνοχή

Στην περίπτωση αυτή η συνοχή διακρίνεται στη συνοχή έργου και την κοινωνική συνοχή. Η πρώτη εξ αυτών, η συνοχή έργου σχετίζεται με την αρμονική λειτουργία της ομάδας σε εργασίες που επηρεάζουν τη συνολική απόδοση της ομάδας. Η κοινωνική διάσταση της συνοχής σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και εκφράζουν το επίπεδο συναναστροφής τους.

Δυναμική συνοχή

Η απόκτηση συνοχής για μια ομάδα αποτελεί μια διαδικασία που κατακτάται χρόνο με το χρόνο και επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την ενίσχυση της ομάδας με την προσθήκη νέων μελών.

Λειτουργική/οργανική συνοχή

Το είδος αυτό της συνοχής σχετίζεται με αίτια δημιουργίας και διατήρησης μιας ομάδας, ενώ παράλληλα, η λειτουργική συνοχή αποτελεί ένα μέσο επίτευξης των στόχων της ομάδας.

Θυμική συνοχή

Πρόκειται την περίπτωση συνοχής που συνδέεται με τα συναισθήματα των μελών της και πιο συγκεκριμένα με τα θετικά συναισθήματα τους.

Οι Carron και Eys (2012), αναφέρουν χαρακτηριστικά πως για να λειτουργήσει ομαλά μια ομάδα θα πρέπει εξ αρχής να υπάρξει διάκριση ρόλων και αρχών λειτουργίας. Με τον τρόπο αυτό είναι πιο εύκολη η διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας μιας ομάδας καθώς υπάρχει καθορισμένο πλαίσιο στο οποίο τα μέλη της ομάδας κινούνται ορίζοντας τι είναι αποδεκτό και τι όχι αλλά και το ποια θα πρέπει να είναι η συμπεριφορά κάθε μέλους ανάλογα με τη θέση και το ρόλο του. Ακόμη, οι αρχές λειτουργίας μιας ομάδας σχετίζονται με συγκεκριμένους κανόνες που είναι απαραίτητο να τηρούνται όπως είναι για παράδειγμα η ώρα προσέλευσης στις συναντήσεις, η συνέπεια, ο σεβασμός και η θέσπιση κυρώσεων σε περιπτώσεις παραβίασης των κανονισμών (Carron & Eys, 2012). Επιπροσθέτως, μία άλλη βασική αρχή για την αραστή λειτουργία μιας ομάδας αποτελεί η καλλιέργεια του σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της, τα οποία, ακόμη κι αν δεν υπάρξει στενή φιλία μεταξύ τους, έχουν τη δυνατότητα μέσω της διατήρησης του σεβασμού σε ένα βασικό επίπεδο ώστε η συνεργασία τους να συνεχίζεται παρά τις όποιες συγκρούσεις προκύπτουν. Επίσης, ζωτικός για τη συνοχή της ομάδας είναι ο ρόλος της επικοινωνίας των μελών της, η οποία πρέπει να μπορεί να γίνει τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο, εντός και εκτός του χώρου εργασίας/ύπαρξής τους. Επιπλέον, η συνεργασία για έναν κοινό στόχο αποτελεί τρόπο οικοδόμησης της συνοχής ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, γιατί αυτά μπορεί να μην αισθάνονται εξ αρχής την ανάγκη της συνοχής παρά το γεγονός ότι ως ομάδα εστιάζουν στο βασικό τους στόχο (εξαρτάται το είδος της ομάδας κάθε φορά) αποσκοπώντας στην επίτευξή του. Τέλος, η οικοδόμηση της συνοχής στη διάρκεια της προετοιμασίας των εργασιών της

ομάδας απαιτεί από τα μέλη της να εξασκούνται εστιάζοντας σε μικρότερου βεληνεκούς εργασίες ή στόχους.

Εξίσου, η ηγεσία αποτελεί μία σημαντική έννοια που συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας. Αν και η αποτελεσματική λειτουργία της προϋποθέτει την ύπαρξη ηγετικής δομής, η επίτευξη πραγματικής συνοχής στο πλαίσιο αυτής απαιτεί ενίοτε από το εκάστοτε μέλος της την εκπαίδευσή του στην ανάληψη ηγετικών θέσεων για την καλλιέργεια της αίσθησης της ηγεσίας στο σύνολό τους. Τέλος, η συνοχή μιας ομάδας καθίσταται αποτελεσματική όταν ενυπάρχει μια υποστηρικτική ομαδική κουλτούρα. Η δημιουργία αυτού του είδους της κουλτούρας στο πλαίσιο της ομάδας εξαρτάται από τη φιλοσοφία και τις αξίες της, τους γενικούς και ειδικούς στόχους που διαθέτει, τους ρόλους και τις διάφορες διαδικασίες και ζυμώσεις σε αυτή (Σοφίος, 2021).

Εκτός από τις τυπικές αρχές λειτουργίας μιας ομάδας υπάρχουν και οι «άγραφοι νόμοι» αυτής οι οποίοι έχουν την ίδια βαρύτητα όμως στερούνται λόγω της φύσης τους αντικειμενικής αξιολόγησης (Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος & Χατζηγεωργιάδης, 2015).

2.3.2 Συνοχή και *virtual teams*

Στον κόσμο των επιχειρήσεων αλλά και της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια υιοθετούνται διαφορετικά μοντέλα ομάδας προκειμένου να καταστεί η ομάδα περισσότερο ανταγωνιστική (Gino, Argote, Miron-Spektor & Todorova, 2010; Pearce & Ensley, 2004).

Οι εικονικές τάξεις (*virtual teams*) αποτελούν μια ειδική μορφή τάξης που στηρίζεται και χρησιμοποιεί τα νεότερα τεχνολογικά μέσα όπως είναι για παράδειγμα το *cloud computing* και προσφέρουν μεγαλύτερη δυνατότητα οργάνωσης της τάξης. Παρόλα αυτά η νέα αυτή μορφή τάξης δεν έχει καταφέρει μέχρι τώρα να εκπληρώσει τους στόχους της με αποτέλεσμα να θεωρούνται ακόμη αποτελεσματικότερες αυτών οι παραδοσιακές τάξεις. Διερευνώντας τα αίτια αυτού του φαινομένου φαίνεται να είναι η μη αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της εικονικής τάξης, η αδυναμία διατήρησης της συνοχής, η μη ικανοποίηση των μελών και η χαμηλότερη συνολική απόδοση (Baltesetal., 2002; Furumo, de Pillis & Green, 2009; Martins et al., 2004; Powell et al., 2004).

Πιο λεπτομερώς, η επικοινωνία στο πλαίσιο μιας ομάδας καθίσταται αποτελεσματική όταν εξαρτάται ως επί το πλείστον από την αλληλεπίδραση των μελών της, καθώς έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν διαπροσωπικά. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας απαντά σπανιότερα

σε εικονικές ομάδες, αν και ως εκ τούτου απαιτείται η χρήση της για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της, τα οποία κατόπιν θα μπορούν να προχωρήσουν στον καθορισμό των κοινών τους στόχων και κατά συνέπεια στην ολοκλήρωση του έργου τους (Daim et. al, 2012). Η αύξηση της αποτελεσματικότητας στις εικονικές ομάδες προϋποθέτει περαιτέρω παρεμβάσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η τεχνολογική αναβάθμιση τους και η εξεύρεση νέων τρόπων για τη διαχείριση των ατόμων που συμμετέχουν στην ομάδα και για την οργάνωση αυτής (Kimble, 2011).

Η εμπιστοσύνη και η συνοχή είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται θετικά με τα παραδοσιακά μοντέλα ομάδας ωστόσο δεν υπάρχουν ακόμη αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν με σιγουριά αν το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των εικονικών ομάδων (Webber, 2008; Lu, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο πλέον σημαντικός παράγοντας επιρροής στην αποτελεσματικότητα μιας ομάδας είναι η εμπιστοσύνη (Pangil & Chan, 2014). Όσον αφορά τις εικονικές ομάδες, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης σε εικονικά περιβάλλοντα αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση εξαιτίας της απουσίας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Castellano et al., 2016; Soto-Acosta & Cegarra Navarro, 2016). Εντοπίζεται, επίσης, η επιρροή της έλλειψης εμπιστοσύνης στην απόδοση της ομάδας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή (Robert et al., 2009). Επιπλέον, η αξία της ομαδικής συνοχής είναι ανεκτίμητη όσον αφορά την προσπάθεια ενοποίησης της ατομικής συμβολής ώστε να καταστεί συλλογική. Αξιοσημείωτη είναι, ακόμη, η παρατήρηση των Nunamaker et al. (2009) σχετικά με την έλλειψη κινήτρων των μελών των εικονικών ομάδων σε ό,τι αφορά την απόδοση συγκριτικά με τις ομάδες που τα μέλη της λειτουργούν διαπροσωπικά. Άλλωστε, η έλλειψη διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των εικονικών ομάδων δυσχεραίνει τον ενθουσιασμό του εκάστοτε μέλους να εμπνεύσει τα υπόλοιπα. Επιπροσθέτως, παρά το γεγονός ότι οι εικονικές ομάδες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τον αποτελεσματικό συνδυασμό διαφόρων ταλέντων εντός του πλαισίου ενός οργανισμού, ασχέτως των γεωγραφικών περιορισμών, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υπάρξει υποτίμηση των αρνητικών συνεπειών που φέρει η ομαδική ποικιλομορφία. Η έλλειψη επικοινωνίας, οι αυξημένου επιπέδου παρανοήσεις και συγκρούσεις, οι διαφορές σε αξιακά συστήματα και η μειωμένη ομαδική συνοχή αποτελούν ήδη αναγνωρισμένα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία προβλήματα που υπονομεύουν την απόδοση των εικονικών ομάδων (Li, 2013; Wei, et al., 2018).

Μέχρι το 2019, στη χώρα μας και συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε στο πρωτοβάθμιο είτε στο δευτεροβάθμιο επίπεδο αυτής, οι εικονικές ομάδες δεν συναντούσαν ευρέως, εξαιτίας των πολλών δυσκολιών που παρουσιάζει ένα τέτοιου είδους εγχείρημα όσον αφορά είτε την κουλτούρα των ανθρώπων είτε την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Εντούτοις, υπήρξαν ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα που λειτουργούσαν προσφέροντας με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, με ενδεικτικό παράδειγμα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, παρείχαν έτσι στους φοιτητές τους την ευκαιρία δημιουργίας εικονικών ομάδων (Παπαπάνου, 2019). Βέβαια, κατόπιν του ξεσπάσματος της πανδημίας οι virtual teams αποτέλεσαν το μοναδικό εργαλείο για συνέχιση της εκπαίδευσης.

2.3.3 Συνοχή και άτυποι ρόλοι ομάδων

Από την πρώτη στιγμή που μια ομάδα δημιουργείται δεν παραμένει στατική αλλά επηρεάζεται από μια σειρά διεργασιών που λαμβάνουν χώρα και οι οποίες καθορίζουν στην πορεία την εξέλιξή της. Η διαμόρφωση και η διάκριση των ρόλων κάθε μέλους μέσα σε μια ομάδα κρίνεται απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία της και για την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων της. Με τον τρόπο αυτό και μέσα από τον τρόπο που διαμορφώνονται οι ρόλοι σε μια ομάδα αντικατοπτρίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της και τον τρόπο με τον οποίο δρα η ηγεσία (Tennant, 1997: 118-119).

Σύμφωνα με τη θεωρία του M. Belbin (2012), η αρχική διαμόρφωση της ομάδας είναι καθοριστική καθώς μέσω αυτής διερευνώνται και ορίζονται οι προσδοκίες κάθε μέλους της ομάδας. Έτσι αρχικά οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους και μαθαίνουν τους σαφείς κανονισμούς και στόχους της ομάδας. Συχνά οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται πως εξαρτώνται άμεσα ή απόλυτα από τον εκπαιδευτή τους με αποτέλεσμα να υιοθετούν «κοινωνικά αποδεκτούς» ρόλους και συμπεριφορές. Το επόμενο στάδιο από αυτό της διαμόρφωσης μιας ομάδας είναι η σύγκρουση ή αντιπαράθεση όπου οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν το φόβο της απόρριψης των απόψεων τους και του ρόλου τους στην ομάδα (Τσιμπουκλή, 2012). Στο στάδιο αυτό της ομάδας οι εκπαιδευόμενοι απορρίπτουν το ρόλο και τη θέση του εκπαιδευτή δηλώνοντας την εναντίωσή τους σε όσα εκφράζουν. Η απόρριψη του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι το βασικό χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού στο οποίο οι συγκρούσεις και οι εντάσεις είναι έντονες από την πλευρά των εκπαιδευόμενων

και σαν αποδέκτη έχουν τον εκπαιδευτή τους. Στη συνέχεια το επόμενο στάδιο της ομάδας χαρακτηρίζεται από τη ρύθμιση ή τη λειτουργία κανόνων και οι συμμετέχοντες αρχίζουν να δημιουργούν δεσμούς εμπιστοσύνης. Ακολουθεί το στάδιο της δράσης ή απόδοσης κατά το οποίο κάθε μέλος της ομάδας αποδέχεται το ρόλο του και λειτουργεί συνεργατικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με στόχο την εκπλήρωση των κοινών στόχων της. Τέλος, το τελικό στάδιο μιας ομάδας καλείται ως ολοκλήρωση ή συνέχιση και χαρακτηρίζεται από την ανεξαρτητοποίηση των ατόμων και την διακοπή του συναισθηματικού τους δεσμού με την ομάδα. Το στάδιο αυτό σημαίνει πως η ομάδα έχει φτάσει στην φάση του αποχωρισμού (Κρασοπουλάκος, 2018).

Ο Μ. Belbin (1993) με την έρευνά του απέδειξε ότι η πλειονότητα των ομάδων ήταν επιτυχημένες όχι επειδή αποτελούνταν από τα άτομα εκείνα που θεωρούνταν οι «καλύτεροι εκπρόσωποι» κάθε ειδικότητας, λόγω χάρη μια ομάδα εργασίας να αποτελείται από την καλύτερη γραμματέα, τον καλύτερο λογιστή, την πιο γρήγορη δακτυλογράφο κοκ, αλλά επειδή κάθε μέλος της ομάδας είχε υιοθετήσει συγκεκριμένο ρόλο για να πραγματοποιηθεί εκάστοτε έργο. Βασίζόμενος, λοιπόν, σε αυτές τις παρατηρήσεις κατηγοριοποίησε τους κυριότερους ρόλους της ομάδας σε εννέα περιπτώσεις, όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στην Εικόνα 2.1 (ΕΚΔΔΑ, 2016)

Εικόνα 2. 1 Οι ρόλοι ομάδας κατά Belbin



Ο κάθε ένας ρόλος από τους προαναφερθέντες έχει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά όπως και συγκεκριμένα γνωρίσματα που, όμως, τον καθιστούν σημαντικό κομμάτι της ομάδας και είναι απαραίτητος για να επιτευχθεί τελικά ο σκοπός για τον οποίο αυτή δημιουργήθηκε. Όταν οι ρόλοι της ομάδας του Belbin, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη σύστασή της, τότε διασφαλίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και η συνοχή και η ισορροπία μέσα στην ομάδα. Προφανώς, δεν γίνεται να υπάρχουν δύο *συντονιστές* ούτε δύο *ολοκληρωτές* καθώς η ισορροπία δεν θα επέλθει ποτέ, όπως και δεν είναι σοφό να υπάρξουν άτομα που δεν έχουν έναν προκαθορισμένο ρόλο, τη στιγμή που θα προσπαθούν να λειτουργήσουν παίρνοντας τον ρόλο κάποιου άλλου μέλους και δημιουργώντας προστριβές. Τέλος, είναι ιδιαίτερης σημασίας να λαμβάνεται υπόψη και ο χαρακτήρας των μελών της ομάδας μαζί με τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, ώστε να τους αποδίδεται ο σωστότερος ρόλος μέσα σε αυτή (Aritzata, et al., 2007). Οι ρόλοι με τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στην Εικόνα 2.2.

Εικόνα 2. 2 Ρόλοι & χαρακτηριστικά των ρόλων ομάδας (ΕΚΔΔΑ, 2016: 30)

- 1] Επικεφαλής – συντονιστής (Coordinator):** ελέγχει και συντονίζει την ομάδα αξιοποιώντας ιδανικά τους πόρους. Εντοπίζει τις αρετές και αδυναμίες τις ομάδας και φροντίζει να αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο οι δυνατότητες κάθε μέλους της ομάδας. Γνωρίσματά του είναι η σταθερότητα, η κυριαρχικότητα και η εξωστρέφεια.
- 2] Διεκπεραιωτής ή εκτελεστής (Implementer):** μετατρέπει τις ιδέες σε πράξη και εκτελεί τα συμφωνημένα σχέδια μεθοδικά και αποδοτικά. Βασικά γνωρίσματά του είναι η σταθερότητα και ο συγκρατημένος χαρακτήρας.
- 3] Καθοδηγητής ή αξιολογητής (Monitor/Evaluator):** αναλύει με κριτική σκέψη προβλήματα, αξιολογεί ιδέες και προτάσεις της ομάδας και τη βοηθάει να παίρνει τεκμηριωμένες αποφάσεις. Θα τον χαρακτήριζε κανείς ως ο σταθερός επιθεωρητής της ομάδας. Είναι ευφυής σταθερός και εσωστρεφής.
- 4] Διαμορφωτής (Shaper):** παρακινεί και πραγματοποιεί πράγματα. Στρέφει την προσοχή προς τον προσδιορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων.
- 5] Διερευνητής Πόρων (Resource Investigator):** εντοπίζει ιδέες και εφευρέσεις εκτός της ομάδας. Καλλιεργεί εξωτερικές επαφές που ενδέχεται να αποδειχθούν χρήσιμες στην ομάδα και διεξάγει τυχόν διαπραγματεύσεις. Είναι σταθερός, κυρίαρχος και εξωστρεφής.
- 6] Καινοτόμος – επινοητής (Plant):** προάγει νέες ιδέες και συνθέτει τη γνώση. Υιοθετεί νέες στρατηγικές με ιδιαίτερη έμφαση σε μείζονα ζητήματα στην ομάδα. Είναι κυριαρχικός, ευφυής και εσωστρεφής.
- 7] Ειδικός (Specialist):** έχει προϋπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις ειδικού. Προωθεί στην ομάδα εξειδικευμένα θέματα. Είναι σταθερός και κυριαρχικός.
- 8] Ομαδικός εργάτης (Team Worker):** κοινωνικά προσανατολισμένος και προωθεί την αρμονία. Ενισχύει τα ισχυρά σημεία των συναδέλφων του, τους στηρίζει στα αδύναμα σημεία. Βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών, καλλιεργώντας ομαδικό πνεύμα. Είναι σταθερός και εξωστρεφής όχι όμως κυριαρχικός.
- 9] Ολοκληρωτής (Completer/Finisher):** οδηγεί στην επίτευξη του στόχου. Φροντίζει να προφυλάσσει όσο το δυνατόν την ομάδα από σφάλματα, αναζητεί τις όψεις της δουλειάς που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και διατηρεί την ομάδα σε εγρήγορση. Είναι αγχώδης και εσωστρεφής.

Ένα, ακόμη, πρωτοποριακό μοντέλο το οποίο αρχικά αναπτύχθηκε για την αντικατάσταση του κλασικού, παραδοσιακού προγράμματος σπουδών για το μάθημα της Γυμναστικής και των αθλημάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες, στους άτυπους ρόλους που τις διέπουν και τον τρόπο καλύτερης λειτουργίας και αποδοτικότητάς τους στο χώρο της εκπαίδευσης, ήταν το Sport Education Model (SEM).

Το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (SEM) ήταν μία πρόταση που αρχικά απευθυνόταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πολιτεία Οχάιο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ) κατά τη δεκαετία του 1980, με την ανάπτυξή του να συντελείται στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία (Kinchin, 2006). Πρόκειται για ένα μοντέλο στο πλαίσιο του οποίου επιδιώκεται η ενίσχυση των αθλητικών δεξιοτήτων, η κατανόηση των κανόνων και η συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια και σχετικές διοργανώσεις, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μάθουν να ακολουθούν την αθλητική εθιμοτυπία. Σύμφωνα με τον Siedentop (2002), το μοντέλο SEM έχει έξι χαρακτηριστικά γνωρίσματα: τις χρονικές περιόδους, την ένταξη, τον επίσημο ανταγωνισμό, τις καταληκτικές εκδηλώσεις, την τήρηση αρχείων και τους εορτασμούς. Το σημείο στο οποίο επικεντρώνονται αυτού του είδους τα μαθήματα είναι η μάθηση σχετικά με τη συμμετοχή στον αθλητισμό και τους αθλητικούς αγώνες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προχωρούν στο σχεδιασμό ενός ενεργού και θετικού διδακτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου προσφέρονται στο σύνολο των μαθητών αθλήματα και ανταγωνιστικές δραστηριότητες. Στόχος του εν λόγω μοντέλου αποτελεί η καλλιέργεια του εθελοντισμού όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στον αθλητισμό και το ενδιαφέρον τους γι' αυτόν, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων και στην κατανόηση της στρατηγικής. Επιπλέον, η ομαδική εργασία εισάγεται στο πλαίσιο του αθλητισμού με σκοπό την ανάπτυξη αθλητικής ηθικής στους μαθητές.

Το μοντέλο SEM αποτελεί ισχυρό μοντέλο διδασκαλίας (Perlman, 2010) που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της παροχής ενός πραγματικού, ελκυστικού και χαρούμενου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές τους (O'Neil&Krause, 2016), στο πλαίσιο του οποίου και της συμμετοχής τους σε αυτό έχουν τη δυνατότητα απόλαυσης της συντροφικότητας και της αίσθησης του «ανήκειν». Επιπλέον, δεδομένης της εξαιρετικής ανεκτικότητας που αλληλοεπιδεικνύουν οι συνομήλικοι (Clarke&Quill, 2003), οι σχέσεις τους στο πλαίσιο των ομάδων αυτών καθίστανται εξαιρετικά ελκυστικές για τους μαθητές, για τους οποίους, μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον τους παραμένει σε εξαιρετικά υψηλό επίπεδο, ακόμη και μετά το πέρας των μαθημάτων (Sinelnikov & Hastie, 2010). Με

την ανάληψη μιας ποικιλίας από ρόλους σε συνθήκες ανταγωνισμού, οι μαθητές βιώνουν βαθύτερες, ευρύτερες, πλουσιότερες, θετικότερες και πιο πλήρεις εκπαιδευτικές αθλητικές εμπειρίες (Metzler, 2011; Perlman, 2014; Wallhead, et al., 2013; Dana, 2012). Στο πλαίσιο του SEM, λοιπόν, η επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στους συνομηλίκους θεωρείται ως ο ενεργός πυρήνας (Hastie&Sharpe, 1999; MacPhail, et al., 2004). Παράγοντας επιτυχίας του μοντέλου αποτελεί η παροχή περισσότερων ευκαιριών συμμετοχής στην εκπαιδευτική εμπειρία της ομάδας στους μαθητές (Carlson&Hastie, 1997). Η συγκεκριμένη διδακτική και μαθησιακή μέθοδος έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού της ανάπτυξης των εκπαιδευομένων.

2.3.4 GEQ – Το εργαλείο για τη μέτρηση της συνοχής στις ομάδες

Με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση για τη συνοχή των ομάδων, επιλέχθηκε το Group Environment Questionnaire (GEQ) ως εργαλείο για την πρωτογενή έρευνα της παρούσας εργασίας, ώστε να στηριχθεί σωστά και να διέπεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Το GEQ είναι ένα εννοιολογικό μοντέλο για τη συνοχή στην ομάδα, προερχόμενο από το ιεραρχικό μοντέλο για τη συνοχή των Carron, et al. (1985). Το εν λόγω μοντέλο χωρίζεται βασικά σε ομαδικούς και ατομικούς παράγοντες – στην ενοποίηση της ομάδας και στην ατομική έλξη στην ομάδα. Αυτοί οι παράγοντες αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις της ομάδας σε συλλογικά και προσωπικά επίπεδα, αντίστοιχα. Η κάθε μία παράμετρος χωρίζεται, στη συνέχεια, σε διαστάσεις που αφορούν εργασίες/καθήκοντα και κοινωνικότητα, οι οποίες περιγράφουν το κίνητρο προς την επίτευξη των στόχων της ομάδας και προς την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, η παράμετρος «Group Integration–Social (GI-S)» αναφέρεται στην αίσθηση της εγγύτητας, της ομοιότητας και του δεσίματος ως κοινωνική μονάδα. Η παράμετρος «Group Integration–Task (GI-T)» αναφέρεται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με την εγγύτητα, την ομοιότητα και το δέσιμο των μελών γύρω από μία ομαδική εργασία. Η παράμετρος «Individual Attractions to the Group–Social (ATG-S)» αναφέρεται στις εντυπώσεις του μέλους της ομάδας από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και από την προσωπική αποδοχή εντός της ομάδας. Τέλος, η παράμετρος «Individual Attractions to the Group–Task (ATG-T)» αναφέρεται στα συναισθήματα του μέλους της ομάδας για την προσωπική του συμμετοχή σε σχέση με τους κοινούς στόχους και την παραγωγικότητα (Carron et al., 1985).

Αρκετές μελέτες εξέτασαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του GEQ, με ποικίλα ευρήματα (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998). Οι αρχικές τιμές Cronbach's alpha για τις τέσσερις

παραμέτρους του μοντέλου δείχνουν μέτρια αξιοπιστία: 0.64 (ATG-S), 0.75 (ATG-T), 0.76 (GI-S) και 0.70 (GI-T). Ορισμένες μελέτες έχουν υπολογίσει παρόμοιες ή και μεγαλύτερες τιμές (π.χ. Carron & Ramsay, 1994; Li & Harmer, 1996), όπως, επίσης, έχουν αναφερθεί και μελέτες με ποικίλες συνέπειες σε μία ή και περισσότερες παραμέτρους στο εσωτερικό του μοντέλου (π.χ. Prapavessis & Carron, 1996, 1997; Westre & Weiss, 1991). Επιπροσθέτως, η μελέτη των Eys et al. (2007) βρήκε μεγαλύτερες τιμές Cronbach's alpha στις τρεις από τις τέσσερις παραμέτρους όταν χρησιμοποιείται μια θετικά διατυπωμένη έκδοση του GEQ και, μάλιστα, υπογράμμισε ότι η χρήση θετικά και αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων ενδέχεται να μειώσουν την εσωτερική συνέπεια του μοντέλου. Μια περαιτέρω εξήγηση για τη μεταβαλλόμενη εσωτερική συνέπεια του GEQ μπορεί να αποδοθεί στη δυναμική και πολυδιάστατη φύση της συνοχής: όλες οι διαστάσεις μπορεί να μην είναι σημαντικές για μια ομάδα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ή σε διαφορετικούς τύπους ομάδων (Carron et al., 1998).

Μια μελέτη από τους Carron et al. (1998) διαπίστωσε σημαντική υποστήριξη της εγκυρότητας του GEQ. Το περιεχόμενο επιβεβαιώθηκε στη φάση ανάπτυξης του μοντέλου και υποστηρίχθηκε από μια ευρεία βιβλιογραφική έρευνα. Επιπροσθέτως, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει το κριτήριο της εγκυρότητας του GEQ, δηλαδή τη συγκλίνουσα, την παράλληλη και την προβλεπόμενη εγκυρότητα. Τέλος, τρεις μεγάλες μελέτες που συγκρίνουν το μοντέλο GEQ με το Ερωτηματολόγιο της Αθλητικής Συνοχής (Sport Cohesion Questionnaire – Martens, Landers, & Loy, 1971), το ερωτηματολόγιο του Κλίματος της Ομάδας (Team Climate Questionnaire – Grand & Carron, 1982) και το Ερωτηματολόγιο του Bass – Bass, 1962), υποστήριξαν την παράλληλη εγκυρότητα του Group Environment Questionnaire (Brawley et al., 1987; Whitton & Fletcher, 2014).

2.4 Η αλλαγή στην διαδικασία εκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας

2.4.1 Πανδημία και εκπαιδευτική αλλαγή

Η εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού (COVID-19) έγινε με μεγάλη ταχύτητα καθιλώνοντας τις ανθρώπινες δραστηριότητες σε όλο το κόσμο, στους τρεις πρώτους μήνες της εμφάνισής της, επηρεάζοντας σημαντικά όλους τους τομείς της κοινωνίας, μεταξύ των οποίων και την εκπαίδευση. Η πανδημία COVID-19 οδήγησε σε εκπαιδευτική κρίση σε όλο τον πλανήτη (Education International 2020). Η έρευνα των Sun et al, (2020) που διερεύνησε

την αλλαγή στο περιβάλλον εκπαίδευσης της Κίνας έδειξε πως αμέσως μετά το κλείσιμο των πανεπιστημιούπολων τα μαθήματα ξεκίνησαν να γίνονται μέσω διαδικτύου, ενώ πλατφόρμες εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν για κάθε επίπεδο εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή του μοντέλου της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείτο ως ένα μέτρο έκτακτης ανάγκης το οποίο όμως φαίνεται να υιοθετείται προκειμένου να περιοριστούν οι επιδράσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση (Bozkurt & Sharma 2020). Ταυτόχρονα, σε παγκόσμιο επίπεδο πραγματοποιήθηκαν συντονισμένες ενέργειες προκειμένου να υποστηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών μέσω της παρακολούθησης προγραμμάτων εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και τη διαχείριση της διαδικτυακής τάξης, αλλά και μέσω της υποστήριξης από τους ανωτέρους και την αδιάκοπη ενημέρωση σχετικά με τα νέα δεδομένα (COL 2020; OECD 2020). Με τον τρόπο αυτό μέσα με πολύ μικρό χρονικό διάστημα, η πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλία έδωσε τη θέση της στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία, αλλαγή που πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για μια ουσιαστική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης. Βέβαια δεν είναι λίγοι εκείνοι που αμφισβητούν τα οφέλη αυτής της βίαιης αλλαγής καθώς πιστεύουν πως θα φέρει στην επιφάνεια προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική ανισότητα (Bozkurt & Sharma 2020; Ferdigetal. 2020).

2.4.2 Θετικές επιπτώσεις

Η βιβλιογραφία αναφέρει χαρακτηριστικά τον αντίκτυπο της πανδημίας στην εκπαιδευτική διαδικασία επισημαίνοντας τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο (Zhang et al., 2020; Judd et al., 2020; NFER 2020; Huber & Helm, 2020). Επίσης, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεταβολή των εκπαιδευτικών στρατηγικών και των μεθόδων μάθησης προκειμένου να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του μοντέλου της απομακρυσμένης εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα η μαγνητοσκόπηση ή η ηχογράφηση του μαθήματος προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τις πληροφορίες τα τεχνικά προβλήματα δεν τους επέτρεψαν να καταγράψουν (Moorhouse, 2020; Zhang et al., 2020; Bao, 2020). Τα ευρήματα ερευνών δείχνουν πως η πανδημία επηρέασε με ένα τρόπο θετικά την εκπαίδευση ενισχύοντας την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδύοντας μεγάλο μέρος του διδακτικού προσωπικού στη χρήση τεχνολογικών μέσων που παλιότερα αρνούνταν να χρησιμοποιήσουν. Ταυτόχρονα και ο μαθητής εκπαιδύεται στην διαδικτυακή έρευνα και

αναζήτηση, ενώ από την πλευρά της πολιτείας η προσοχή η χρηματοδότηση που δόθηκε στην εκπαίδευση είχε σαν αποτέλεσμα την απόκτηση συστημάτων και την αποτελεσματική χρήση πλατφορμών όπως είναι για παράδειγμα το Zoom και το MS Teams. Ακόμη η αλλαγή στην εκπαίδευση είχε σαν αποτέλεσμα την διευκόλυνση διεξαγωγής των εξετάσεων αλλά και τη μείωση του κόστους γραφικών υλών, με αποτέλεσμα την έμμεση προστασία του περιβάλλοντος από την μείωση του όγκου χαρτιού και άλλων υλικών (Paudel, 2020).

2.4.3 Αρνητικές επιπτώσεις

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η επίδραση της πανδημίας έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη μορφή εκπαίδευσης, ενώ είναι πάγια εδραιωμένη η άποψη πως η τυπική εκπαίδευση αποτελεί την πιο ιδανική μορφή εκπαίδευσης λόγω του χαρακτήρα διάδρασης που παρουσιάζει (Mishra, Gupta & Shree, 2020). Όμως η κρίση του COVID-19 είχε σαν αποτέλεσμα την προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω της τάξης στο Zoom, το MS Teams και τη συμμετοχή σε διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια. Τα προηγούμενα χρόνια η διαδικτυακή, εξ αποστάσεως μάθηση και τα διαδικτυακά μαθήματα που τώρα πρωταγωνιστούν στη διαδικασία μάθησης, αποτελούσαν απλά ένα μέρος της μη τυπικής εκπαίδευσης (Mishra, Gupta & Shree, 2020).

Η διάρκεια του COVID-19 προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί ανυπολόγιστη ζημία στην εκπαίδευση από τις τάξεις του νηπιαγωγείου μέχρι και τις τάξεις της ανώτατης εκπαίδευσης καθώς η διδακτική διαδικασία εμποδίζεται, αρκετό μέρος της διδακτικής ύλης δεν προλαβαίνει να διδαχτεί στους μαθητές, ενώ μεγάλο είναι το πλήγμα στις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται ιδιαίτερα στον πληθυσμό των παιδιών του νηπιαγωγείου που ξεκινούν στην ηλικία αυτή να δημιουργούν σχέσεις φιλίας και να κοινωνικοποιούνται μέσα από τη μάθηση και το παιχνίδι (EdSource, 2020). Σύμφωνα με τον Lederman (2020) τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αισθάνθηκαν την ανάγκη να αποδεχτούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έτσι ώστε να προαχθεί η ομαλή λειτουργία της διαδικασίας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλευόμενοι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να αναγνωρίσουν τους μαθητές που χρησιμοποιούν την ψηφιακή κοινότητα με μεγαλύτερη ευκολία ωθώντας τους στη μετέπειτα διεκδίκηση αντίστοιχων θέσεων εργασίας όπου θα μπορούν να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά τους ταλέντα (DQ Institute, 2019).

Η επ' αόριστον διακοπή της εφαρμογής του παραδοσιακού μοντέλου μάθησης έφερε την εκπαιδευτική διαδικασία αντιμέτωπη με πρωτοφανείς δυσκολίες σαν αποτέλεσμα της

υιοθέτησης της διαδικτυακής εκπαίδευσης σε περιπτώσεις όπου το κράτος αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι για μια τέτοια αλλαγή. Βέβαια, η διαδικτυακή λειτουργία της εκπαίδευσης προσφέρει την αίσθηση της ψυχολογικής ασφάλειας την εποχή του COVID-19 στους συμμετέχοντες. Οι ερευνητές Tam and El-Azar (2020) ανέδειξαν την ανάγκη ενίσχυσης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε παγκόσμια κλίμακα γεγονός που θεωρείται πως μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αύξηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, την ενθάρρυνση της συνεργασίας ανάμεσα σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα και την κάλυψη του ψηφιακού χάσματος (Mishra, Gupta, & Shree, 2020).

2.4.4 Κίνδυνοι και θέματα προς συζήτηση

Το σύγχρονο υγειονομικό πρόβλημα της εξάπλωσης της σοβαρής αναπνευστικής ασθένειας του κορονοϊού (SARS-CoV-2) επηρέασε ολόκληρο τον κόσμο ταχύτατα προσβάλλοντας σύντομα αρκετά άτομα και για το λόγο αυτό ορίστηκε από την WHO ως πανδημία (WHO, 2020). Οι κυβερνήσεις αποφάσισαν τη λήψη εντατικών μέτρων για τον περιορισμό της εξάπλωσης και την προστασία της δημόσιας υγείας με κυριότερο τον καθορισμό τοπικών και γενικών lockdown, κατ' οίκον περιορισμό (Jackson et al., 2020). Η πανδημία αυτή επηρέασε την καθημερινή ζωή των κοινωνικών και ένα σύνολο τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως τον τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης. Η έκτακτη κατάσταση της πανδημίας οδήγησε στο κλείσιμο των μονάδων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης επηρεάζοντας περισσότερους από 1.570 εκατομμύρια μαθητές σε 191 χώρες παγκοσμίως (UNESCO & IESALC COVID-19, 2020).

Η εκπαίδευση αποτελεί ζωτικό κομμάτι της ανάπτυξης και η διακοπή της ήταν σημαντικό να ανασταλεί αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, αποδεκτούς στις νέες υγειονομικές επιτάξεις. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδείχθηκε η κατάλληλη μέθοδος που θα προσφέρει τις απαραίτητες λύσεις για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλο που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση νέων τεχνολογικών στην εκπαίδευση έχει ξεκινήσει εδώ και καιρό σε αρκετές χώρες, οι εκπαιδευτικοί των παραδοσιακών τάξεων δεν ήταν πλήρως προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν και έπρεπε άμεσα να ενταχθούν στην νέα ψηφιακή πραγματικότητα χρησιμοποιώντας τις μεθόδους και τα ψηφιακά εργαλεία που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αντίστοιχα, σε παρόμοια κατάσταση λόγω των έκτακτων μέτρων

βρέθηκαν και οι μαθητές που σε σύντομο χρονικό διάστημα βρέθηκαν από την κλασική τάξη σε μια ψηφιακή τάξη και την υποχρεωτική πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στην εκπαίδευση που βασίζεται στην προσωπική τους επιθυμία και πρωτοβουλία της προσέλευσής τους. Και για τα δύο μέρη, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί εμφανίζουν προσδοκίες αλλά και αβεβαιότητα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της στην εκπαίδευση (Ramos-Morcillo et al., 2020).

Υπό τις συνθήκες αυτές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εκτελέσουν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται το εκπαιδευτικό τους έργο και να εγγυηθούν ότι επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι απαιτήσεις σύμφωνα με τις τρέχουσες συνθήκες και τις ιδιαίτερες ανάγκες, προϋπάρχουσες αλλά και τις νέες που προέκυψαν στην καθημερινή του ζωή. Η εφαρμογή και ο τρόπος διεξαγωγής της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ποικίλει ανάλογα τις ιδιαιτερότητες και τα εθνικά, κοινωνικά και εργασιακά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας και λόγω αυτού παρουσιάζονται ποικίλα κριτήρια για τη μάθηση και την αξιολόγηση παγκοσμίως. Λόγου χάρη, στο Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια των ΗΠΑ η αξιολόγηση των μαθητών υπολογίζεται βάσει βαθμολογίας επιτυχίας / αποτυχίας, ενώ στην Ισπανία, η Ένωση Ισπανικών Πανεπιστημίων (CRUE) πρότεινε την εφαρμογή ενός τεστ δεξιοτήτων για την αξιολόγηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Esrañolas, 2020).

Η ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης οδηγεί στον έλεγχο της αξιοπιστίας των παρεχόμενων υπηρεσιών της και για το σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν και οι απόψεις των μαθητών που υπόκεινται στην ψηφιακή εκπαίδευση. Η εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία θα αξιολογηθεί και θα βελτιωθεί μέσω της κατανόησης των εμπειριών και των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων που θα δώσουν απαντήσεις στους εκπαιδευτικούς για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες τους και τη χρήση των απαραίτητων εργαλείων και μεθόδων. Επίσης, οι αρμόδιοι φορείς και αρχές που οργανώνουν και διαχειρίζονται τους πόρους της εκπαίδευσης από απόσταση λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τους μαθητές θα αναπροσανατολίσουν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της ανάλογα τις ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό θα εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και θα αναδειχθούν οι ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι ακόμη και μέσα από την εναλλακτική διδασκαλία που προσφέρεται μέσα από την ηλεκτρονική εκπαίδευση που προέκυψε λόγω της πανδημίας COVID-19 (Ramos-Morcillo et al., 2020).

2.5 Τα Λύκεια του Βόλου και η ενίσχυση της συνοχής των εικονικών ομάδων των μαθητών μέσω Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων

Τα Λύκεια της πόλης του Βόλου (1^ο ΓΕΛ, 2^ο ΓΕΛ Νέας Ιωνίας, 4^ο ΓΕΛ, 5^ο ΓΕΛ., & 8^ο ΓΕΛ), καθηγητές των οποίων είναι και οι συνεντευξιαζόμενοι στην παρούσα εργασία, μέσω του Erasmus+, των ευκαιριών που προσφέρει στα προγράμματά του και του e-Twinning, προωθούν την έννοια της συνεργατικότητας και της μάθησης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Έτσι οι μαθητές δουλεύοντας σε συνεκτικές ομάδες διαδρούν, μαθαίνουν, παίζουν ρόλους σε τοπικό (λύκειο-Βόλος), εθνικό (Ελλάδα) και Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Να σημειωθεί ότι το eTwinning αποτελεί μία δράση που υλοποιείται σε ευρωπαϊκό στο πλαίσιο της οποίας διάφορα ευρωπαϊκά σχολεία από πολλές χώρες αξιοποιώντας τα εργαλεία που τους παρέχουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συνάπτουν συνεργασίες που αποσκοπούν στην αποκόμιση πολύπλευρων οφελών σε παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Πρόκειται για μία δράση προσφέρει στα σχολεία την δυνατότητα ταυτόχρονης μάθησης, διαμοιρασμού απόψεων και σύναψης καινούργιων φιλικών σχέσεων. Στο eTwinning παρέχεται στο εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό των συμμετεχόντων σχολείων οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας) η δυνατότητα εγγραφής σε μία πλατφόρμα όπου χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και για τη διεξαγωγή έργων με τη βοήθεια των μαθητών. Εν ολίγοις, μέσω αυτής μπορούν να αισθάνονται μέλη μιας ευρωπαϊκής μαθησιακής κοινότητας, την οποία και συναποτελούν.

Η δράση eTwinning άρχισε την επίσημη λειτουργία της τον Ιανουάριο του 2005, ούσα μέρος του ευρωπαϊκού προγράμματος eLearning που προωθούσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το 2014 σημειώθηκε ενίσχυση της εν λόγω δράσης λόγω της συμμετοχής της στο πρόγραμμα Erasmus+ (2014-2020). Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού κατείχε βασικό ρόλο όσον αφορά την υποστήριξη του συνόλου των τύπων συνεργασίας που αναπτύσσονται στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έτσι, υπήρξε συμμετοχή εκπαιδευτικών και σχολείων, προερχόμενων από 34 ευρωπαϊκές χώρες, όπου αναπτύχθηκαν συνεργασίες για τη διεξαγωγή σχολικών δραστηριοτήτων σε διεθνές επίπεδο. Κατά συνέπεια, το eTwinning μεταβλήθηκε ως πρόγραμμα από ένα εργαλείο που αξιοποιούνταν για την εξεύρεση εκπαιδευτικών-εταίρων σε μία διδακτική και μαθησιακή κοινότητα

πανευρωπαϊκού βεληνεκούς, η οποία χαρακτηριζόταν από την ποικιλία της και που αποτελεί πλέον το πιο ευρύ, ενδεχομένως, δίκτυο εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκε ποτέ στην ιστορία της εκπαίδευσης (eTwinning.gr., 2021).

Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις στις οποίες συμμετέχουν τα προαναφερθέντα Λύκεια, και τα βασικά χαρακτηριστικά τους, έχουν ως εξής:

1^ο Γενικό Λύκειο – “Together in Europe for a sustainable future”: Γερμανία.

Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το 1^ο Γενικό Λύκειο του Βόλου έχει ως θεματικούς του άξονες του προγράμματος, το περιβάλλον, την ενέργεια, τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τους πόροι καθώς και την κλιματική αλλαγή και δικαιοσύνη.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, οι συμμετέχοντες μαθητές κλήθηκαν να εκπονήσουν πολυεπίπεδες εργασίες με αντικείμενο την κλιματική αλλαγή, διερευνώντας τις επιπτώσεις της, συλλέγοντας στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας από την Ελλάδα και μούμενοι σε έξυπνες οικολογικές πρακτικές που προέρχονταν από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έπειτα, οι μαθητές παρουσίασαν τα ευρήματά τους που επικεντρώνονταν στους τρόπους αντιμετώπισης των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής, στους στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη (SDGs) – οι οποίοι είναι 17 σε αριθμό και καθορίστηκαν από 193 συμμετέχουσες στον ΟΗΕ χώρες το 2015, στον στόχο μετασχηματισμού του παρόντος κόσμου σε έναν οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά βιώσιμο κόσμο με χρονικό ορίζοντα ολοκλήρωσης το 2030 και, τέλος, στις ενέργειες στις οποίες προβαίνει η χώρας μας για την επίτευξη του εν λόγω στόχου.

Χωρίς αμφιβολία, η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου αξιοποίησαν τη συγκεκριμένη κινητικότητα προκειμένου να ακολουθήσουν μία δική τους προσέγγιση σε ό,τι άπτεται οικολογικών ζητημάτων υπό πολιτική, κοινωνική και οικονομική σκοπιά, να αναπτύξουν ευαισθητοποίηση έναντι ζητημάτων σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη, να προχωρήσουν σε μία κριτική ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων σε ζητήματα δράσεων σχετικών με τη διαμόρφωση του μέλλοντος σε ατομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο και, τέλος, να αναπτύξουν σύγχρονες δεξιότητες, διαπολιτισμικές και γλωσσικές. Συνεπώς, οι μαθητές αυτοί απέκτησαν πληθώρα σχετικών με το θέμα γνώσεων, αλλά ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός της ευαισθητοποίησής τους για την προστασία του περιβάλλοντος ως μία γενιά που θα ενδιαφερθεί ουσιαστικά γι’ αυτό. (Σπανός, 2019)

2^ο Γενικό Λύκειο Νέας Ιωνίας – “Read, Imagine, Create”: Βόλος – Α΄ Δράση.

Οι μαθητές του σχολείου αυτού συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα που αποσκοπούσε στην καλλιέργειας στάσεων και δεξιοτήτων, συγκεκριμένα αυτών της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργικής φαντασίας καθώς και ψηφιακών δεξιοτήτων και της κατάκτηση σύγχρονων τεχνικών κινηματογράφησης και μοντάζ. Κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν με μαθητές σχολείων από πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ισπανία, Ιταλία, Πολωνία, Λιθουανία και Ρουμανία).

Στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος, η λογοτεχνία προσεγγίστηκε βιωματικά, αξιοποιώντας τις ανάλογες μεθόδους και την τεχνολογία, με σκοπό την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και όντας σε συμφωνία με αυτό. Περιελάμβανε τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες (θεατρική ανάγνωση, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή, δημιουργία βίντεο) μέσω των οποίων θα γοητεύονταν από τα ίδια τα κείμενα, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τη σύνδεση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε της πτυχή αλλά και με το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, το παιχνίδι και, τέλος, την τεχνολογία. Ζητούμενο ήταν μέσα από τη συνεργασία τους να δημιουργηθεί ένα book trailer για το εκάστοτε λογοτεχνικό έργο που θα αναλάμβαναν. Πρόκειται, δηλαδή, για τη δημιουργία μίας βιβλιοπαρουσίασης ως ένα μικρού μήκους βίντεο που αποσκοπεί στην πρόκληση ενδιαφέροντος για τους θεατές. Στο πλαίσιο του προγράμματος, επίσης, οι μαθητές βίωσαν τη εμπειρία της φιλοξενίας στις χώρες υποδοχής, η οποία κρίθηκε ως εξαιρετική, δεδομένου ότι ήρθαν σε επαφή ποικίλους τρόπους ζωής και ότι ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις με μαθητές ποικίλων ευρωπαϊκών εθνοτήτων (MyVolosnet, 2020)

2ο Γενικό Λύκειο Νέας Ιωνίας – “Undertaking, Recycling, Creating”: Βόλος – Β΄ Δράση.

Το διετές πρόγραμμα “Undertaking, Recycling, Creating” υλοποιείται με τη συμμετοχή ελληνικών, ισπανικών και πορτογαλικών σχολικών μονάδων και φορέων επαγγελματικού προσανατολισμού. Η Θεσσαλία εκπροσωπείται από το 2ο Γενικό Λύκειο Νέας Ιωνίας και την ΕΚΠΟΛ της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο αυτού, οι μαθητές έχουν τη μοναδική ευκαιρία της δημιουργίας της δικής τους επιχείρησης, έστω και εικονικής, όντες ακόμη στις ηλικίες των 15 έως 17 ετών.

Κατά τον πρώτο χρόνο υλοποίησης του προγράμματος αναμένεται ότι η δημιουργία έξι τέτοιου είδους επιχειρήσεων από τους μαθητές του ελληνικού σχολείου έως τα τέλη του Ιουνίου του 2021. Πρόκειται για επιχειρήσεις δημιουργικής απασχόλησης παιδιών,

διοργάνωσης εκδηλώσεων, κατασκευής κοσμημάτων με τη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών, κατασκευής οικολογικού σαπουνιού, παρασκευής παραδοσιακών εδεσμάτων και, τέλος, ένα στούντιο ηχογράφησης. Τον επόμενο χρόνο πρόκειται να υλοποιηθούν ακόμη τέσσερις επιχειρήσεις. Η ανάπτυξη των προϊόντων και των υπηρεσιών είναι πραγματική, με τους μαθητές να μετατρέπονται και να λειτουργούν ως αληθινοί επιχειρηματίες, πραγματοποιώντας πωλήσεις και συγκεντρώνοντας κέρδη, που όμως θα δοθούν σε φιλανθρωπίες. Μάλιστα, ορισμένες εκ των επιχειρήσεων αυτών επικεντρώνονται στα θέματα της ανακύκλωσης (recycling) και την επαναανακύκλωσης/αναβαθμιστικής ανακύκλωσης (upcycling), στην αειφόρο ανάπτυξη και στην προώθηση φιλικών προς το περιβάλλον πρακτικών, όπως είναι η χρήση οικολογικών συσκευασιών, η ανακύκλωση του οικιακού λαδιού κ.ά.

Η εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέρνα και βιωματική, χαροποιεί τους μαθητές και τους γεμίζει με αισιοδοξία για το μέλλον, συμβάλλοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερα στο ζήτημα του επαγγελματικού προσανατολισμού τους μέσω της σύνδεσης που επιχειρεί ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι απασχολούνται στο πρόγραμμα, χρειάζεται να διαθέτουν όραμα και πάθος για την εργασία τους, απαραίτητα στοιχεία που κάνουν τη διαφορά κατά τη συνεργασία με τους μαθητές. Ο ρόλος τους είναι πολύπλευρος, καθώς καλούνται μέσα από έναν ουσιαστικό, πρακτικό και βιωματικό τρόπο να ωθήσουν τους μαθητές να αγαπήσουν όχι μόνο τη μάθηση αλλά και το σχολείο, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους, να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να μνηθούν στην εργασία σε ομάδες, να κατακτήσουν τη σημασία της έννοιας επιχειρηματικότητα και, τέλος, να θέτουν υψηλούς στόχους επιδιώκοντας όσο το δυνατόν την επίτευξή τους. Στα καθήκοντα του ρόλου των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται επίσης η προσπάθεια προώθησης της σύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας και η κατάλληλη προετοιμασία και καθοδήγηση των μαθητών για την μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του προγράμματος της «Εικονικής Επιχείρησης» οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών αναβαθμίζονται, με τους δεύτερους να αναγνωρίζουν την συνεισφορά των πρώτων και να αναπτύσσονται τα αισθήματα της βαθιάς αμοιβαίας αγάπης και της αλληλοεκτίμησης (ΕΣΓΚ, 2021)

4^ο Γενικό Λύκειο – «Τα αρχαία ελληνικά ενώνουν το 4ο ΓΕΛ Βόλου με σχολεία της Ισπανίας και της Ιταλίας»: Βόλος.

Το σχολείο προχώρησε στη συμμετοχή στο εν λόγω πρόγραμμα μαζί με τα σχολεία I.E.S. Almenara από την πόλη Velez-Malaga της Ισπανίας και του Istituto di Scuola Secondaria Superiore (ITC E IPIA) από την Casacalenda της Ιταλίας. Πρόκειται για εκπαιδευτικές μονάδες που στο πλαίσιο της λειτουργίας του εστιάζουν στην εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών. Το αποτέλεσμα της σύμπραξής τους ήταν η υλοποίηση σχετικών δράσεων με διαδικτυακή παρουσία, αν χρειαστεί.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε ως εξής. Την αρχή έκαναν οι μαθητές με την ανταλλαγή ηλεκτρονικών διευθύνσεων και εν συνεχεία μηνυμάτων αλληλογνωριμίας μέσω αυτών. Έπειτα, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε ομάδες επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και εμπειριών, αίροντας με τον τρόπο αυτό την απομόνωσή τους λόγω της απόστασης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές γνώρισαν εναλλακτικές των δικών τους νοοτροπίες και κουλτούρες και στις συζητήσεις τους αναφέρθηκαν στην άσκηση πίεσης που βιώνουν κατά την περίοδο που διανύουμε. Η επιλογή της ονομασίας «So close no matter how far» του προγράμματος ήταν έμπνευση που προήλθε από τον στίχο γνωστού τραγουδιού. Τέλη Μαρτίου του 2021, οι ομάδες των μαθητών του εκάστοτε σχολείου πραγματοποίησαν παρουσίαση ενός θέματος που αποτελεί σύνδεση μεταξύ των τριών πολιτισμών των συγκεκριμένων χωρών στα υπόλοιπα, με το θέμα των Ελλήνων μαθητών να είναι ελληνικές λέξεις, αρχίζοντας από αυτές που έχουν τοπικό χαρακτήρα, που χρησιμοποιούνται και στις γλώσσες των άλλων χωρών αυτούσια.

Σύμφωνα με τον διευθυντή του 4ου ΓΕΛ του Βόλου, η γνωριμία που συντελέστηκε με τη φιλόλογο καθηγήτρια που ανήκε στο προσωπικό του σχολείου της πόλης Velez-Mallaga της Ισπανίας αποτέλεσε μία μεγάλη και ευχάριστη έκπληξη για τον ίδιο, καθώς η γυναίκα αυτή μάθαινε νέα ελληνικά και ήταν σε θέση να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Ανέφερε, ακόμη, ότι το πρόγραμμα eTwinning στο οποίο στηρίχθηκε η ιδέα αδελφοποίησης των σχολείων τους καθώς και η υλοποίηση δράσεων από κοινού κατέστησε πραγματικά ευχάριστη τη συνέχιση της συνεργασίας τους με την ανάληψη κι άλλων σχετικών με την προώθηση του ελληνικού πολιτισμού πρωτοβουλιών αλλά και ενεργειών για την ανάπτυξη ενός δικτύου μεταξύ των σχολείων που θα επιφορτιζόταν με τον συντονισμό των πρωτοβουλιών. Επιπλέον, ο διευθυντής τόνισε ιδιαίτερα την αγάπη των μαθητών που προέρχονται από μεσογειακές χώρες όσον αφορά την κουλτούρα της χώρας μας, όπως ο ίδιος και οι μαθητές του σχολείου του διαπίστωσαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις

και προγράμματα πανευρωπαϊκά. Επεσήμανε, επίσης, τη θετική συμβολή της επαφής των μαθητών μέσω του διαδικτύου εν μέσω συνθηκών εγκλεισμού και απομόνωσης. Μάλιστα, εξήρε την εφόρμηση που προήλθε από το τραγούδι «Nothing else matters» των Metallica, δηλώνοντας αυτολεξεί ότι «τίποτα άλλο δεν αξίζει όσο ένα ανοικτό μυαλό με διαφορετική θεώρηση» (Σπανός, 2021)

5^ο Γενικό Λύκειο – «Σχολικός εκφοβισμός»: Βόλος.

Το θέμα που απασχόλησε ως πρότζεκτ το 5^ο ΓΕΛ του Βόλου στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ ήταν ο σχολικός εκφοβισμός. Ασχολήθηκαν με το φαινόμενο αυτό μαζί με 33 συνομήλικούς τους μαθητές από σχολεία της Τσεχίας, της Αγγλίας, της Ισπανίας, της Εσθονίας και της Πολωνίας.

Ειδικότερα, με τη βοήθεια της καθηγήτριας αγγλικής φιλολογίας του σχολείου, η οποία δρούσε ως η εκπρόσωπος-υπεύθυνη από το συγκεκριμένο Λύκειο για το συγκεκριμένο εν λόγω πρόγραμμα, υλοποιήθηκε ένα πρότζεκτ που δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στον σχολικό εκφοβισμό αλλά επεκτείνεται και σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, της ετερότητας και την ανάγκη για αλληλεγγύη. Στόχος ήταν η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις που αποσκοπούν στην αξιοποίηση της λογικής και του συναισθήματος για ό,τι αφορά τον συνάνθρωπό τους και στην αποφυγή της εκδήλωσης επιθετικότητας. Έτσι, προχώρησαν στη δημιουργία ενός δεκαλόγου καλής συμπεριφοράς, γραμμένου τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά, ώστε διαβάζοντάς τον οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν την απαραίτητη ευαισθητοποίηση απέναντι στα προαναφερθέντα ζητήματα. Στο περιεχόμενο του δεκαλόγου εντοπίζονται ποικίλες παροτρύνσεις, μεταξύ των οποίων η αποδοχή της διαφορετικότητας ανεξαρτήτως του χρώματος του ατόμου ή των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, η ευπρεπής συμπεριφορά, η επίδειξη ανεκτικότητας και αλληλεγγύης και η παροχή βοήθειας χωρίς καμία διάκριση προς όλα τα άτομα (Σπανός, 2019).

8^ο Γενικό Λύκειο – “Four seasons in the sky”: Βόλος.

Μαζί με το 8^ο ΓΕΛ του Βόλου στο πρόγραμμα “Four seasons in the sky” υπήρχε συμμετοχή μαθητών από σχολεία πέντε ευρωπαϊκών χωρών (Πολωνία, Πορτογαλία, Ιταλία, Τσεχία και Ρουμανία).

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος αποσκοπούσε στην πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία και την αστρονομία και τα μαθηματικά, δηλαδή τις θετικές επιστήμες, στον εμπλουτισμό των γνώσεων στις

συγκεκριμένες επιστήμες μέσω της εξειδίκευσής τους, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την αστρονομία, στην ανάπτυξη, καλλιέργεια και βελτίωση πληθώρας δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ψηφιακών, γλωσσικών, κοινωνικών, της αναζήτησης, επιλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, στην πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για την τόσο της Ελλάδας όσο και της Ευρώπης σε πολιτιστικό και επιστημονικό επίπεδο, στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης των σχολικών μονάδων και, τέλος, στην ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε παρατήρηση του ουρανού ανά τις εποχές του χρόνου από τους μαθητές με τη χρήση σχολικών τηλεσκοπίων και μέσα από την επίσκεψή τους σε αστρονομικά παρατηρητήρια για την τεκμηρίωση των ευρημάτων, καθώς επίσης και την ανάπτυξη συγκεκριμένων προϊόντων, όπως λεξικό βασικών αστρονομικών εννοιών και διάφορες παρουσιάσεις και φυλλάδια σχετικά πάντα με την αστρονομία, την αστροφυσική, και το διάστημα. (Επίσημη ιστοσελίδα 8^{ου} ΓΕΛ Βόλου, 2018) (Ramos-Morcillo et al., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Ο σκοπός του παρόντος του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που σχεδιάστηκαν, επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν προκειμένου να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δεδομένα τα οποία θα αναλυθούν ούτως ώστε να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι αυτής της μελέτης καθώς και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά της ερωτήματα. Επίσης, παρουσιάζονται τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και το σκεπτικό της επιλογής της ερευνητικής προσέγγισης. Στη συνέχεια εξηγείται πώς σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η ερευνητική προσέγγιση και πώς ελήφθησαν υπόψη και αντιμετωπίστηκαν οι ηθικοί προβληματισμοί και οι ερευνητικοί περιορισμοί.

3.2 Τύπος και φύση της έρευνας

Η συγγραφέας αυτής της μελέτης, προκειμένου να εκπληρώσει τον σκοπό της έρευνας και να επιτύχει τους στόχους της παρούσας μελέτης, επέλεξε την «επιστημονική προσέγγιση» (scientific approach), όπως αυτή αναφέρεται από διάφορους μελετητές (Marshall&Rossman, 2006.; Sogunro, 2005). Σύμφωνα με τον ορισμό του Sogurno (2005), *«η επιστημονική έρευνα συνεπάγεται τη διεξαγωγή μιας μεθοδικής μελέτης προκειμένου να αποδείξει μια υπόθεση ή να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη ερώτηση»*. Επομένως, είναι μια πειραματική διαδικασία που επικεντρώνεται σε μια οριστική απάντηση μέσω μιας διαδικασίας εξερεύνησης και ανακάλυψης τέτοιων γνώσεων, η οποία βασίζεται στον καθορισμό αρχών των ορίων ενός αποδεκτού πλαισίου. Σχετικά με την παρούσα έρευνα, λόγω της φύσης της και του αντίστοιχου στόχου της που αφορά την ύπαρξη ενός φαινομένου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «διερευνητική» (Easterby-Smith, ThorpeLowe, 2002) και στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης το υπό εξέταση φαινόμενο είναι ο βαθμός συνοχής στα virtual teams στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση των Λυκείων του Βόλου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι επιπλέον, η διερευνητική έρευνα, λόγω του υποκειμένου χαρακτήρα της, μπορεί να συνεισφέρει σε σημαντική και διορατική γνώση περί του υπό εξέταση θέματος και του σχετικού δείγματος. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα εμπίπτει στην κατηγορία διερευνητικής φύσης (exploratory research), η οποία συνδυάζει τα δευτερεύοντα αποτελέσματα σχετικών μελετών με τα αποτελέσματα από την πρωτογενή έρευνα επί του θέματος που έχει σχεδιαστεί για τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης. Έτσι, η συγκεκριμένη μελέτη και η αντίστοιχη έρευνα έχουν τονίσει και επικεντρωθεί στην απόκτηση χρήσιμων και ουσιαστικών γνώσεων και στη συλλογή έγκυρων δεδομένων.

3.3 Επιλογή ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης

Όσον αφορά την επιλογή της κατάλληλης προς εφαρμογή μεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης, υπήρξαν τρεις διαφορετικές επιλογές: η εφαρμογή: α) της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης β) της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης και γ) της μικτής προσέγγισης.

Η ποιοτική έρευνα είναι ένας τύπος έρευνας κοινωνικής επιστήμης που συλλέγει και λειτουργεί με μη αριθμητικά δεδομένα και επιδιώκει να ερμηνεύσει την έννοια από αυτά τα δεδομένα, τα οποία μας βοηθούν να κατανοήσουμε την κοινωνική ζωή μέσω της μελέτης στοχευμένων πληθυσμών ή τόπων. Συχνά τοποθετείται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιεί αριθμητικά δεδομένα για τον εντοπισμό τάσεων μεγάλης κλίμακας και χρησιμοποιεί στατιστικές λειτουργίες για τον προσδιορισμό των αιτιωδών και συσχετικών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Creswell&Garrett, 2008).

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Amaratunga et al, 2002) Η πλειονότητα της ακαδημαϊκής κοινότητας υποστηρίζει ότι η ποσοτική προσέγγιση σχετίζεται συνήθως με τη βασική αρχή που μπορεί να διερευνηθεί και αντικειμενικά· ωστόσο, μια ποιοτική ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση περιγράφεται συχνά ως μια ζωντανή εμπειρία με κατανοητές και εξηγήσιμες έννοιες όπως και παραδείγματα, που όμως στερούνται αντικειμενικότητας (Miles & Huberman, 1994; Mullins, 2005). Ένα άλλο ουσιαστικό σημείο διαφοροποίησης μεταξύ αυτών των ερευνητικών μεθοδολογιών είναι αυτό που εντοπίζει ο Sogurno (2005), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η ποσοτική μεθοδολογία

είναι δοκιμασμένη και επιβεβαιωτική των επαληθευμένων θεωριών, ενώ η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην απόκτηση γνώσης των ανθρώπινων εμπειριών.

Η διασφάλιση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών αποτελεί ευθύνη της ποσοτικής έρευνας. Αντιθέτως, σε ό,τι αφορά την παρατήρηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας των θεμάτων, ασχολείται η ποιοτική έρευνα, ειδικότερα με το πώς αυτή γίνεται αντιληπτή και βιώνεται καθώς και το πώς αναπαράγεται η κοινωνική πραγματικότητα. Βασίζεται, επίσης, σε κοινωνικά ευέλικτες και λογικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, ενώ η ανάλυση αποτελείται από μεθόδους που αντιμετωπίζουν τα δεδομένα σχετικά, με μια ολιστική προσέγγιση, και θέτει ως στόχο της τη γνώση και τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας. Επίσης, οι υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας προβάλλουν το επιχειρήμα ότι ο συγκεκριμένος τύπος μεθοδολογίας μπορεί να ανακαλύψει τον κοινωνικό κόσμο που βρίσκεται πίσω από τους αριθμούς (Wanderley & Cullen 2013).

Στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται συνήθως στο μικρο-επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συνθέτει την καθημερινή ζωή, ενώ η ποσοτική έρευνα σε τάσεις και φαινόμενα μακροοικονομικού επιπέδου (Jones & Rupp, 2005).

Μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Mackey & Gass, 2012; Marshall & Rossman, 2006) καθιστά σαφές ότι αυτοί οι δύο τύποι ερευνητικής μεθοδολογίας έχουν προκαλέσει πολλές αντιπαραθέσεις, αντιφατικές απόψεις και επιχειρήματα. Όπως επισημαίνει ο Mason (2003), έχει δαπανηθεί περισσότερη ενέργεια και προσπάθεια για να συζητηθούν και να αναπτυχθούν αντιφατικά επιχειρήματα σχετικά με τις διαφορές και τα πλεονεκτήματα κάθε τύπου μεθοδολογίας από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο μεθοδολογικό ζήτημα ουσιαστικής σημασίας.

Στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η μικτή μέθοδος, δεδομένου ότι μια τέτοια προσέγγιση θεωρήθηκε ικανή να επεκτείνει την έρευνα σε περιοχές όπου άλλες μεμονωμένες μέθοδοι υστερούν (Dickson, DenHartog & Mitchelson, 2003). Η χρήση της μικτής μεθόδου-μικτής προσέγγισης επιχειρεί να αντιπροσωπεύσει με ακρίβεια τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και να εγγυηθεί την εγκυρότητα των ερμηνευτικών συμπερασμάτων (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Αυτή η επιλογή που έκανε η συγγραφέας βασίζεται επίσης στο επιχειρήμα που ανέπτυξαν οι Wanderley και Cullen (2013), σύμφωνα με το οποίο, αυτό που μπορεί να μετρηθεί δεν

είναι πάντα σημαντικό και αυτό που είναι σημαντικό δεν μπορεί πάντα να μετρηθεί, αναγνωρίζοντας έτσι το γεγονός ότι η εφαρμογή μιας μόνο μεθοδολογικής προσέγγισης μπορεί να οδηγήσει την έρευνα σε πιθανή αποτυχία (Wanderley & Cullen 2013). Αυτό ενισχύεται περαιτέρω από την άποψη ότι όλες οι ερευνητικές μέθοδοι (ποσοτικές και ποιοτικές) υπόκεινται σε περιοριστικά όρια και η εκμετάλλευση και των δύο μεθόδων έρευνας επιτρέπει στη μία να αναπληρώσει και να καλύψει τις εγγενείς αδυναμίες της άλλης (Mason 2003).

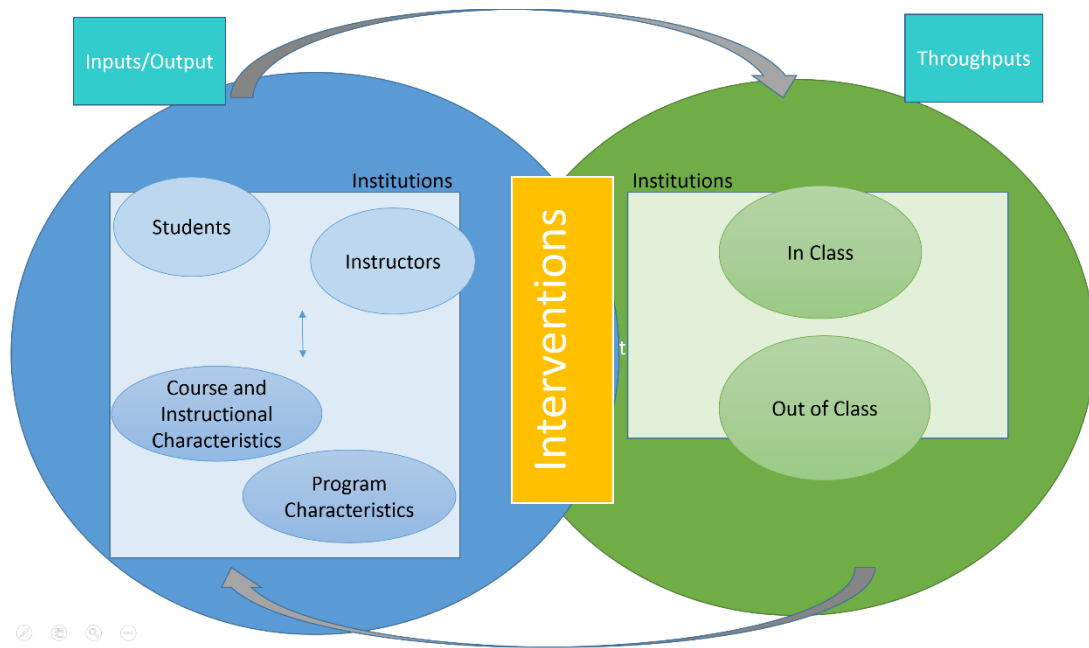
Στην παρούσα εργασία, επομένως, η ποσοτική και ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία συνδυάστηκαν χρησιμοποιώντας δεδομένα ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων με στόχο τη συνολική κάλυψη του θέματος. Συγκεκριμένα, η ποσοτική προσέγγιση, η οποία εξετάζει ένα ευρύ φάσμα δεδομένων μέσω της μεθόδου του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκε προκειμένου να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των virtual teams σε σχέση με τον βαθμό συνοχής που αυτές επιτυγχάνουν.

Ομοίως, η ποιοτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στοχεύει στην εις βάθος εξέταση του θέματος μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες έχουν επιλεγεί λόγω της «ερμηνευτικής» προσέγγισης (Jonker & Pennink, 2010) που παρέχουν, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι αντίστοιχοι στόχοι, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1. και να εξεταστεί το φαινόμενο από την πλευρά των μαθητών τόσο όσο και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών.

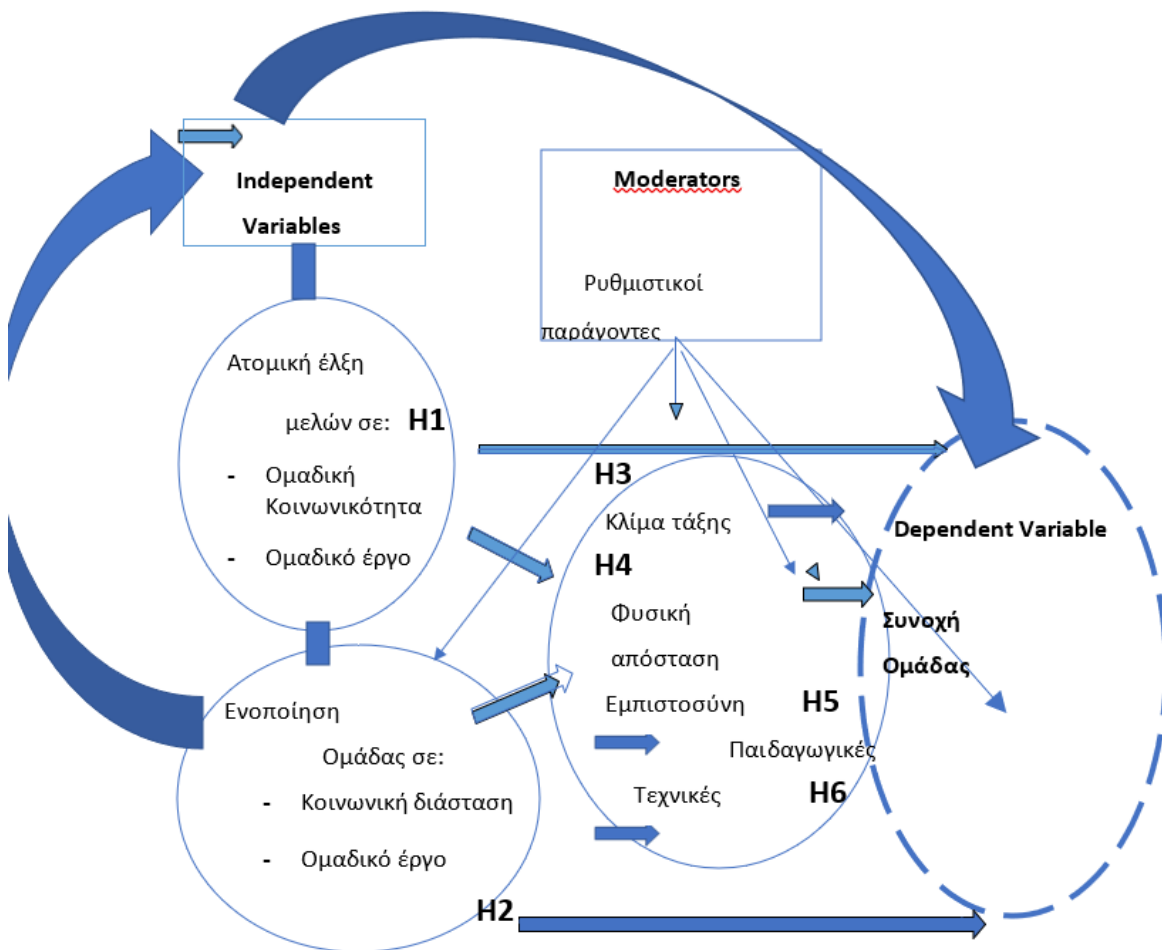
3.4 Ερευνητικό Μοντέλο

Ο σχεδιασμός του ερευνητικού μοντέλου που σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης-έρευνας βασίστηκε στο καθιερωμένο ερευνητικό μοντέλο *National Research Model for Online Learning* που σχεδιάστηκε από το National Research Center for Distance Education and Technological Advancements (DETA).

Σχήμα 3. 1 Ερευνητικό Μοντέλο National Research Model for Online Learning NRMOL (2014)



Σχήμα 3. 2 Ερευνητικό Μοντέλο - Συσχετισμός με Ερευνητικές Υποθέσεις



Το Σχήμα 3.1 όπως παρουσιάζεται παραπάνω αντικατοπτρίζει το ερευνητικό μοντέλο με βάση το οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα και θα αναλυθούν τα αποτελέσματά της προκειμένου να ικανοποιηθούν ο σκοπός και οι στόχοι και να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης μελέτης-έρευνας.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η εξαρτημένη μεταβλητή- dependent variable: **Συνοχή Ομάδας- Group cohesion** σε συνάρτηση και διαγραμματική σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές – και τους ρυθμιστικούς παράγοντες επίσης ανεξάρτητες μεταβλητές .

Κάτω από τον τίτλο **Independent Variables** (Ανεξάρτητες μεταβλητές) παρουσιάζονται οι μεταβλητές που εξετάζονται μέσω του πλαισίου και του αντίστοιχου ερευνητικού εργαλείου Group Environment Questionnaire (GEQ) και που συνδέονται με την συνοχή μιας ομάδας (group cohesion). Αυτές χωρίζονται σε δύο μεταβλητές: 1. Έλξη μελών της ομάδας και 2. Ενοποίηση της ομάδας σε σχέση με δύο διαστάσεις: α) κοινωνικότητα και β) ολοκλήρωση ομαδικού έργου. Από την τομή αυτών των μεταβλητών με τις διαστάσεις προκύπτουν τέσσερις παράμετροι ομαδικής συνοχής

Συγκεκριμένα, και με βάση το εν λόγω μοντέλο το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε προκειμένου να ελέγξει αυτές τις τέσσερις παραμέτρους ομαδικής συνοχής και οι οποίες περιλαμβάνουν :1. ατομική έλξη των μελών στην κοινωνικότητα της ομάδας 2. ατομική έλξη των μελών στο ομαδικό έργο 3. Ενοποίηση της ομάδας ως προς την κοινωνικότητά της και 4. Ενοποίηση της ομάδας ως προς την ολοκλήρωση του έργου της.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μέσω ικανοποίησης των επί μέρους παραμέτρων όπως συζητήθηκε παραπάνω θα υπολογισθούν με βάση το scoring key του μοντέλου και θα υπολογισθεί ο βαθμός της συνοχής που επετεύχθη στα virtual teams του δείγματος.

Όσον αφορά τους Moderators (Κλίμα τάξης, Φυσική απόσταση, Εμπιστοσύνη, Παιδαγωγικές Τεχνικές) αυτοί είναι Ρυθμιστικοί παράγοντες (κι έχουν εξεταστεί στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης) οι οποίοι όπως καταδεικνύουν οι προηγούμενες έρευνες λειτουργούν καταλυτικά στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση και την συνοχή της ομάδας των αντίστοιχων μαθητών και που στη συγκεκριμένη έρευνα ελέγχονται και αξιολογούνται μέσω των συνεντεύξεων με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύουν στην υπό εξέταση περίπτωση οι προηγούμενες σχετικές έρευνες ή όχι.

Με βάση τα παραπάνω ο συνδυασμός ερωτηματολογίου με μαθητές και συνεντεύξεων με

εκπαιδευτικούς σχεδιάστηκε για να δώσει τα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

3.5 Διαδικασία συλλογής πρωτογενών δεδομένων και δειγματοληψία

Στο συγκεκριμένο τμήμα του παρόντος κεφαλαίου περιγράφεται: α) η επιλογή του δείγματος των μαθητών και η προσέγγιση που εφαρμόστηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους μαθητές, β) η προσέγγιση που εφαρμόστηκε προκειμένου να συλλεχθούν τα ποιοτικά δεδομένα μέσω διεξαγωγής ημι-δομημένων-συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς των τριών τάξεων των Λυκείων Βόλου και η επιλογή του δείγματός τους.

3.5.1 Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Η συγγραφέας-ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βόλου απ' όπου άντλησε στοιχεία για τον αριθμό των Λυκείων (10) καθώς και τον αριθμό των μαθητών αυτών. Ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών των Λυκείων του Βόλου ανέρχεται σε 2568 (Α Λυκείου: 853, Β Λυκείου: 825, Γ Λυκείου: 890). Εφαρμόζοντας την επίσημη κλίμακα Sandwell Research (1999)¹ και για ένα αποδεκτό περιθώριο στατιστικού λάθους 10% το δείγμα που προτείνεται θα πρέπει να αποτελείται από 94 υποκείμενα. Ωστόσο λόγω των υποκειμένων του πληθυσμού που εμπλέκονται στην Γ Λυκείου πιθανολογήθηκε ένας αρκετά υψηλός βαθμός αποχής λόγω των επερχόμενων πανελληνίων εξετάσεων και υπολογίζοντας ένα περιθώριο αποχής της τάξης του 30% αποφασίστηκε να στοχευτεί ένα δείγμα 122 μαθητών (από την Α, Β και Γ Λυκείου των ΓΕΛ Βόλου). Η άδεια δόθηκε από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κι η ερευνήτρια απέστειλε το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές καθώς και τον οδηγό συνέντευξης για τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Καθώς ένας από τους κύριους στόχους αφορά στο βαθμό ταύτισης ή διαφοράς αντίληψης μεταξύ μαθητών και αντίστοιχων εκπαιδευτικών η δειγματοληψία έπρεπε να είναι στοχευμένη. Δηλαδή, οι μαθητές που θα λάμβαναν μέρος στην ποσοτική έρευνα θα έπρεπε να είναι μαθητές των εκπαιδευτικών που θα λάμβαναν μέρος στην ποιοτική έρευνα ως συνεντευξιαζόμενοι σε μια σειρά ημι-δομημένων συνεντεύξεων από

¹Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε για λόγους αντικειμενικού και σωστού στατιστικού υπολογισμού του δείγματος, δεδομένου ότι η Sandwell Research αποτελεί μια αναγνωρισμένη στατιστική και συμβουλευτική αρχή από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου. Συγκεκριμένα, αποτελεί ερευνητική μονάδα στην οποία έχει αναθέσει η Βρετανική κυβέρνηση τη διεξαγωγή ερευνών για λογαριασμό των δήμων της χώρας. www.sandwell.gov.uk

τμήματα και των τριών τάξεων των Λυκείων.

3.5.2 Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέστειλε τον Οδηγό Συνέντευξης σε έναν εκπαιδευτικό από κάθε Λύκειο Βόλου που εφάρμοζε ομαδοσυνεργατική τουλάχιστον κατά τα δύο τελευταία έτη και τα στοιχεία επαφής της ερευνήτριας προκειμένου να γίνει η επαφή και να οριστεί η ημερομηνία για την συνέντευξη με την συναίνεση των εκπαιδευτικών να καταγραφεί η συνομιλία της συνέντευξης.

Δέκα εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν και η συνέντευξη μέσω WebEx διευθετήθηκε με την ερευνήτρια αφού πρωτίστως ο κάθε ένας τους είχε διαβάσει τον οδηγό συνέντευξης και δεν υπήρχαν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί που θα λάμβαναν μέρος στην συνέντευξη, καθώς δίδασκαν και στις τρεις τάξεις του Λυκείου τους ζητήθηκε να εξασφαλίσουν την συμμετοχή μαθητών τους στην ποσοτική έρευνα και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ο αριθμός των οποίων ορίστηκε στους 12 ανά εκπαιδευτικό (4 μαθητές ανά τάξη και άρα 12 μαθητές σύνολο ανά εκπαιδευτικό και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου). Εφαρμόστηκε το random sampling καθώς σ όλους τους μαθητές δόθηκε ο σύνδεσμος (link) όπου θα μπορούσαν να εισέλθουν και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα Google Forms έτσι όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία-δυνατότητα να συμμετέχουν εφόσον το επιθυμούσαν. Τελικά 121 μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσω Google Forms και όλα τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν στην διαδικασία επεξεργασίας μέσω SPSS version 21.

3.6 Προσεγγίσεις ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας έγινε με εφαρμογή δεικτών περιγραφικής στατιστικής- descriptives (frequencies, mean, standard deviation καθώς επαγωγικής στατιστικής όπως ο συσχετισμός μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων του μοντέλου GEQ και ο υπολογισμός του δείκτη Cronbach α . Ο συγκεκριμένος δείκτης υπολογίστηκε καθώς αν και πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο -ερωτηματολόγιο που έχει περάσει την διαδικασία επισημοποίησης και επομένως διασφαλίζει την εσωτερική συνοχή, ωστόσο το

γεγονός ότι μεταφράστηκε στα Ελληνικά έκανε αναγκαία την αξιολόγησή του σε σχέση με την παράμετρο της εσωτερικής συνοχής .

Όσον αφορά την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Word μέσω του περιβάλλοντος OFFICE 365 που παρέχει τη δυνατότητα απομαγνητοφώνησης των ηχητικών αρχείων. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν από την μαγνητοφώνηση επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο γνωστή ως ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική ποιοτικής έρευνας (Weber, 2002: 28). Γενικότερα είναι μια συστηματική τεχνική που συμβάλλει στη «συμπίεση - μετατροπή» του συνόλου των λέξεων ενός κειμένου σε σαφώς λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου με βάση συγκεκριμένους κανόνες κωδικοποίησης. Το γεγονός αυτό δίνει στους ερευνητές την ευχέρεια μελέτης πληθώρας δεδομένων με τη βοήθεια μιας συστηματικής μεθοδολογίας (Graneheim & Lundman, 2010). Ένας μεθοδικός και πρακτικός τρόπος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) της ποιοτικής έρευνας που εφαρμόστηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο σχεδιασμός ενός πίνακα αντιστοίχισης των στόχων της μελέτης και των αντίστοιχων ευρημάτων και αποτελεσμάτων. Έτσι για παράδειγμα, εφαρμόζοντας την ανάλυση περιεχομένου στο υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις, σχεδιάστηκε ένας πίνακας με δύο στήλες όπου στην πρώτη καταγράφηκαν ένας-ένας οι στόχοι της μελέτης, και στη δεύτερη τα αντίστοιχα αποτελέσματα των συνεντεύξεων (McKenzie, 2008). Κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε ότι αυτός ο πίνακας σχεδιάστηκε προκειμένου να λειτουργήσει ως πυξίδα ή αλλιώς ως road mapping που βοηθά συστηματικά αποφεύγοντας χαοτικές αναδρομές και αναζητήσεις και αισθήματα δυσαρέσκειας κι απογοήτευσης (Hjørland, 2007).

3.7 Σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων

Η συγγραφέας, ενστερνιζόμενη τις θεωρίες του Lather (1997) περί εγκυρότητας (validity) και αξιοπιστίας (credibility), ακολούθησε την «ενδεδειγμένη σειρά που υποδεικνύει ο Lather, έχοντας ως ερευνητικά εργαλεία το Ερωτηματολόγιο GEQ (βλ. Παράρτημα Α – Πρωτότυπο και Παράρτημα Β Μεταφρασμένο στα Ελληνικά) και τον Οδηγό των

Συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα Γ), τα οποία διαμορφώθηκαν και προσαρμόστηκαν ανάλογα με τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Τα ερωτήματα τόσο του ερωτηματολογίου όσο και του οδηγού συνέντευξης επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν αντίστοιχα με βάση τους στόχους της μελέτης, όπως αντικατοπτρίζεται στον Πίνακα αντιστοίχισης 3.1. Ωστόσο, κάποια ερωτήματα καλύπτονται τόσο από τη δευτερογενή όσο και την πρωτογενή ποιοτική και ποσοτική έρευνα όπως φαίνεται στον συγκεκριμένο πίνακα παραπάνω.

Πίνακας 3. 1 Πίνακας αντιστοίχισης στόχων μελέτης με τους τύπους ερευνητικής μεθοδολογίας

Πίνακας αντιστοίχισης στόχων μελέτης με τους τύπους ερευνητικής μεθοδολογίας

ΣΤΟΧΟΙ	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
1.Αξιολόγηση της συνεισφοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση	✓	✓	
2. Εντοπισμός παραγόντων που διασφαλίζουν την συνοχή σε εικονικές μαθητικές ομάδες στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	✓	✓	
3. Αξιολόγηση του βαθμού συνοχής των εικονικών μαθητικών ομάδων σε συνάρτηση με δύο βασικές παραμέτρους : την ενοποίηση της ομάδας και την ατομική έλξη των μελών στην ομάδα σε σχέση με δύο διαστάσεις (dimensions) : την κοινωνικότητα και την εκπλήρωση του ομαδικού έργου		✓	✓
4. Αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη συνοχής των εικονικών μαθητικών τους ομάδων		✓	✓
5.Εντοπισμός συμφωνίας ή πιθανής απόκλισης μεταξύ των απόψεων μαθητών - εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συνοχής που έχει επιτευχθεί στις εικονικές τους ομάδες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης		✓	✓
6. Εντοπισμός επιπτώσεων της πανδημίας (Θετικές/ αρνητικές) στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία	✓	✓	

3.8 Η στρατηγική που εφαρμόστηκε προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ηθικές πτυχές της έρευνας και να ξεπεραστούν οι περιορισμοί

Αναγνωρίζεται ότι πολλά από τα ζητήματα που εμπίπτουν στο ευρύτερο πεδίο της ηθικής μπορούν να αντιμετωπιστούν σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής οποιασδήποτε μορφής έρευνας (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe, 2002). Αυτά τα ζητήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά λόγω της πιθανής ελευθερίας στην αλληλεπίδραση, ανταλλαγή πληροφοριών και ερμηνεία. Λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές ηθικές παραμέτρους, όπως η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η αρχή του απορρήτου, η αρχή της εμπιστευτικότητας και οι σωστές πληροφορίες, σχεδιάστηκε προς εφαρμογή η ακόλουθη στρατηγική.

Προγραμματίστηκε μια προσπάθεια για την ικανοποίηση όλων των αποριών των συμμετεχόντων ενημερώνοντάς τους εκ των προτέρων (μέσω των ήδη ενημερωμένων διευθυντών τους) για τη φύση και τους στόχους της μελέτης, το είδος των ερωτήσεων, διασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα.

Όσον αφορά τη διαχείριση της ποσοτικής έρευνας και τη γνώση της ύπαρξης πολλών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά και να στρεβλώσουν τις απαντήσεις που δόθηκαν (π.χ. αβεβαιότητα ερωτήσεων, χρήση άγνωστων όρων στους συμμετέχοντες, ερωτήσεις με τρόπο που προκαλεί την ανταπόκριση των ερωτηθέντων, κλπ.), σχεδιάστηκε μια πιλοτική έρευνα (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) και διεξήχθη με τη συμμετοχή 4 μαθητών, των οποίων τα σχόλια βοήθησαν στον εντοπισμό ορισμένων αμφισημιών και δύσκολων προς κατανόηση ερωτήσεων, (εξ ου και το ερωτηματολόγιο διατυπώθηκε σε καταφατική έκφραση από αρνητική που ήταν η αρχική) ενώ δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις πριν διανεμηθεί το τελικό ερωτηματολόγιο σε ολόκληρο τον πληθυσμό της έρευνας του οποίου οι ερωτήσεις αφού μεταφράστηκαν διατυπώθηκαν μέσω θετικής έκφρασης που όπως υποδείχθηκε κατά την πιλοτική έρευνα (αλλά κι από τον επιβλέποντα καθηγητή) ήταν αναγκαίο για την αποφυγή οποιασδήποτε παρερμηνείας και στη σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τον πληθυσμό των μαθητών και κατ' επέκταση και την βάση έγκυρης χρήσης των παρεχόμενων πληροφοριών (Bell & Bryman, 2007).

Όσον αφορά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η συγγραφέας-ερευνήτρια της παρούσας μελέτης, έχοντας επίγνωση του εγγενούς κινδύνου που υπονομεύει την εγκυρότητα,

εφάρμοσε αυτό που ο Orpenheim, 2001) αποκαλεί «ισοδυναμία ερεθίσματος» (stimulus equivalence), το οποίο σημαίνει ότι η ερευνήτρια από τη θέση της συνεντευκτριας διατύπωσε τις ερωτήσεις με τον ίδιο ακριβώς τρόπο προς κάθε συνεντευξιαζόμενο, (ακολουθώντας τον οδηγό συνέντευξης) προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε προκατάληψη ή/και ακούσια καθοδήγηση των συνεντευξιαζόμενων (interviewer bias)

Τέλος, η σωστή επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ήταν εκείνες που διασφάλισαν την εγκυρότητα των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας και την ικανοποίηση των στόχων της μελέτης (Kelle, 2014).

Ωστόσο, όλες οι παραπάνω παράμετροι είναι εξίσου σημαντικές, αρκεί τα αποτελέσματα να ερμηνεύονται σωστά. Εάν τα ερευνητικά εργαλεία δεν είναι σωστά σχεδιασμένα και ευθυγραμμισμένα με τους ερευνητικούς στόχους, τότε οι στόχοι δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν. Εάν όμως οι στόχοι δεν προσδιοριστούν και διατυπωθούν με σαφήνεια, τότε η υπόλοιπη έρευνα πιθανότατα δεν θα είναι σε θέση να διατηρηθεί εστιασμένη. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη με μεγάλη αίσθηση ευθύνης, καθώς αποτελεί ταξίδι χωρίς τελικό προορισμό: μόλις δοθούν οι απαντήσεις, δημιουργούνται νέοι ερευνητικοί στόχοι για περαιτέρω έρευνα.

Οι ερευνητικές υποθέσεις και με βάση το παραπάνω σχεδιάγραμμα σε συνάρτηση με όλη την προηγούμενη επισκόπηση και τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο Θεωρητικό Μέρος και τα αντίστοιχα κεφάλαια που εμπλέκουν και συσχετίζουν εξαρτημένη κι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να διατυπωθούν ως ακολούθως:

H1: Η ατομική έλξη των μελών σε: α) Ομαδική κοινωνικότητα και β) Ομαδικό έργο επιδρά θετικά στην συνοχή της ομάδας

H2: Η ενοποίηση της ομάδας σε: α) Κοινωνική διάσταση και β) Ομαδικό έργο έχει θετική επίδραση στην συνοχή της ομάδας

H3: Το κλίμα της τάξης έχει θετική ομόστροφη σχέση με την συνοχή της ομάδας.

H4: Η φυσική απόσταση έχει αντίστροφη σχέση με την συνοχή της ομάδας

H5: Ο βαθμός εμπιστοσύνης των μαθητών στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει θετική επίδραση στον βαθμό συνοχής της διαδικτυακής ομάδας

H6: Η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών τεχνικών που εφαρμόζονται σε virtual teams έχουν ομόστροφη σχέση με τον βαθμό συνοχής της ομάδας. Δηλαδή όσο πιο κατάλληλες είναι οι τεχνικές αυτές τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής της ομάδας που επιτυγχάνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα της παρούσας μελέτης.

4.2 Παρουσίαση συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας : Περιγραφική & Επαγωγική Ανάλυση

4.2.1. Περιγραφική Ανάλυση

Πίνακας 4. 1 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 1-2-3

		N	%	Mean	SD
1. Μου αρέσει να συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες αυτής της ομάδας.	Διαφωνώ εντελώς	5	4.1%	6.0	2.2
	2	5	4.1%		
	3	7	5.8%		
	4	8	6.6%		
	5	24	19.8%		
	6	21	17.4%		
	7	14	11.6%		
	8	22	18.2%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	15	12.4%		
	Σύνολο	121	100.0%		
2. Είμαι ευχαριστημένος/η από το χρόνο που συμμετέχω στις δραστηριότητες της ομάδας μου στο εικονικό μάθημα.	Διαφωνώ εντελώς	4	3.3%	5.6	2.0
	2	5	4.1%		
	3	12	9.9%		
	4	13	10.7%		
	5	22	18.2%		
	6	22	18.2%		
	7	21	17.4%		
	8	12	9.9%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	10	8.3%		
	Σύνολο	121	100.0%		

	Διαφωνώ εντελώς	19	15.7%		
	2	5	4.1%		
	3	15	12.4%		
	4	13	10.7%		
3. Θα μου λείψουν οι συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσει η περίοδος των εικονικών μαθημάτων.	5	12	9.9%	5.1	2.7
	6	13	10.7%		
	7	16	13.2%		
	8	11	9.1%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	14.0%		
	Σύνολο	121	100.0%		

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι με την πρόταση «1. Μου αρέσει να συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες αυτής της ομάδας.» 24 (19.8%) άτομα εμφανίζονται ουδέτερα και από 5 (4.1%) είτε διαφωνούν είτε διαφωνούν απόλυτα, με την πρόταση «2. Είμαι ευχαριστημένος/η από το χρόνο που συμμετέχω στις δραστηριότητες της ομάδας μου στο εικονικό μάθημα.» από 22 (18.2%) άτομα είτε ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν είτε συμφωνούν λίγο και 4 (3.3%) άτομα διαφωνούν εντελώς, και με την πρόταση «3. Θα μου λείψουν οι συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσει η περίοδος των εικονικών μαθημάτων.» 19 άτομα «15.7%) διαφωνούν απόλυτα και 5 (4.1%) διαφωνούν. Η πρόταση «1. Μου αρέσει να συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες αυτής της ομάδας.» συγκέντρωσε μέση τιμή 6.0 και τυπική απόκλιση 2.2, η «2. Είμαι ευχαριστημένος/η από το χρόνο που συμμετέχω στις δραστηριότητες της ομάδας μου στο εικονικό μάθημα.» συγκέντρωσε μέση τιμή 5.6 και τυπική απόκλιση 2.0 και η «3. Θα μου λείψουν οι συμμαθητές/τριες μου, όταν τελειώσει η περίοδος των εικονικών μαθημάτων.» συγκέντρωσε μέση τιμή 5.1 και τυπική απόκλιση 2.7.

Πίνακας 4. 2 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 4-5-6

		N	%	Mean	SD
	Διαφωνώ εντελώς	6	5.0%		
	2	6	5.0%		
	3	10	8.3%		
	4	8	6.6%		
4.Είμαι ευχαριστημένος/η με την προσπάθεια της ομάδας μου να πετύχει την καλύτερη απόδοση.	5	15	12.4%	6.0	2.3
	6	17	14.0%		
	7	22	18.2%		
	8	23	19.0%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	14	11.6%		

	Σύνολο	121	100.0%		
	Διαφωνώ εντελώς	6	5.0%		
	2	8	6.6%		
	3	9	7.4%		
	4	8	6.6%		
5. Μερικοί από τους καλύτερους/ες φίλους/ες μου είναι σε αυτήν την ομάδα της εικονικής τάξης.	5	8	6.6%	6.2	2.5
	6	16	13.2%		
	7	19	15.7%		
	8	20	16.5%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	27	22.3%		
	Σύνολο	121	100.0%		
	Διαφωνώ εντελώς	8	6.6%		
	2	9	7.4%		
	3	9	7.4%		
	4	11	9.1%		
6. Αυτή η ομάδα, μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για να βελτιώσω την προσωπική μου απόδοση.	5	19	15.7%	5.5	2.3
	6	16	13.2%		
	7	21	17.4%		
	8	17	14.0%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	9.1%		
	Σύνολο		100.0%		

Όπως διακρίνεται από τον πίνακα 2, με την πρόταση «4. Είμαι ευχαριστημένος/η με την προσπάθεια της ομάδας μου να πετύχει την καλύτερη απόδοση.» συμφωνούν 23 (19.0%) άτομα και από 6 (5.0%) είτε διαφωνούν απόλυτα είτε διαφωνούν, με την πρόταση «5. Μερικοί από τους καλύτερους/ες φίλους/ες μου είναι σε αυτήν την ομάδα της εικονικής τάξης.» συμφωνούν απόλυτα 27 άτομα (22.3%) και διαφωνούν απόλυτα 6 (5.0%) άτομα, και με την πρόταση «6. Αυτή η ομάδα, μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για να βελτιώσω την προσωπική μου απόδοση.» συμφωνούν αρκετά 21 (17.4%) άτομα και διαφωνούν απόλυτα 8 (6.6%). Επίσης η πρόταση «4. Είμαι ευχαριστημένος/η με την προσπάθεια της ομάδας μου να πετύχει την καλύτερη απόδοση.» συγκέντρωσε μέση τιμή 6.0 και τυπική απόκλιση 2.3, η «5. Μερικοί από τους καλύτερους/ες φίλους/ες μου είναι σε αυτήν την ομάδα της εικονικής τάξης» συγκέντρωσε μέση τιμή 6.2 και τυπική απόκλιση 2.5, και η «6. Αυτή η ομάδα, μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για να βελτιώσω την προσωπική μου απόδοση.» συγκέντρωσε μέση τιμή 5.5 και τυπική απόκλιση 2.3.

Πίνακας 4. 3 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 7-9

	N	%	Mean	SD
--	---	---	------	----

	Διαφωνώ εντελώς	13	10.7%		
	2	17	14.0%		
	3	19	15.7%		
	4	9	7.4%		
7. Προτιμώ τις παρέες με τους συμμαθητές/τριες αυτής της ομάδας, παρά άλλες παρέες.	5	21	17.4%	4.6	2.5
	6	9	7.4%		
	7	17	14.0%		
	8	5	4.1%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	9.1%		
	Σύνολο	121	100.0%		
	Διαφωνώ εντελώς	7	5.8%		
	2	7	5.8%		
	3	10	8.3%		
	4	9	7.4%		
8. Μου αρέσει ο τρόπος που δουλεύουμε όλοι μαζί ως ομάδα.	5	12	9.9%	5.9	2.4
	6	16	13.2%		
	7	24	19.8%		
	8	21	17.4%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	15	12.4%		
	Σύνολο	121	100.0%		
	Διαφωνώ εντελώς	17	14.0%		
	2	14	11.6%		
	3	9	7.4%		
	4	9	7.4%		
9. Αυτή η ομάδα είναι μία από τις πιο σημαντικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκω.	5	13	10.7%	4.9	2.6
	6	19	15.7%		
	7	22	18.2%		
	8	8	6.6%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	10	8.3%		
	Σύνολο	121	100.0%		

Από το σύνολο των 121 ατόμων, 21 (17.4%) άτομα ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν με την πρόταση «7. Προτιμώ τις παρέες με τους συμμαθητές/τριες αυτής της ομάδας, παρά άλλες παρέες.» και 5 (4.1%) συμφωνούν, 24 (19.8%) άτομα συμφωνούν αρκετά με την πρόταση «8. Μου αρέσει ο τρόπος που δουλεύουμε όλοι μαζί ως ομάδα.» και από 7 (5.8%) είτε διαφωνούν απόλυτα είτε διαφωνούν, και τέλος 22 (18.2%) άτομα συμφωνούν αρκετά με την πρόταση «9. Αυτή η ομάδα είναι μία από τις πιο σημαντικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκω.» και 8 (6.6%) συμφωνούν. Συγκεκριμένα η μέση τιμή της πρότασης «7. Προτιμώ τις παρέες με τους συμμαθητές/τριες αυτής της ομάδας, παρά άλλες παρέες.» είναι 4.6 με τυπική απόκλιση 2.5, στην πρόταση «8. Μου αρέσει ο τρόπος που δουλεύουμε όλοι

μαζί ως ομάδα.» είναι 5.9 με τυπική απόκλιση 2.4, και στην πρόταση «9. Αυτή η ομάδα είναι μία από τις πιο σημαντικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκω.» είναι 4.9 με τυπική απόκλιση 2.6.

Πίνακας 4. 4 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 10-13

		N	%	Mean	SD
10. Η ομάδα μου είναι ενωμένη στην προσπάθεια να πετύχει τους στόχους της.	Διαφωνώ εντελώς	6	5.0%	5.8	2.3
	2	11	9.1%		
	3	6	5.0%		
	4	10	8.3%		
	5	14	11.6%		
	6	18	14.9%		
	7	25	20.7%		
	8	21	17.4%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	10	8.3%		
	Σύνολο	121	100.0%		
11.Οι συμμαθητές/τριες της ομάδας μου, θα προτιμούσαν να βγαίνουν έξω όλοι μαζί σαν ομάδα παρά μόνοι τους.	Διαφωνώ εντελώς	5	4.1%	6.0	2.3
	2	8	6.6%		
	3	7	5.8%		
	4	13	10.7%		
	5	15	12.4%		
	6	19	15.7%		
	7	16	13.2%		
	8	16	13.2%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	22	18.2%		
	Σύνολο	121	100.0%		
12. Όλοι μαζί αναλαμβάνουμε την ευθύνη για την απόδοση της ομάδας μας.	Διαφωνώ εντελώς	7	5.8%	6.2	2.3
	2	7	5.8%		
	3	5	4.1%		
	4	6	5.0%		
	5	10	8.3%		
	6	16	13.2%		
	7	34	28.1%		
	8	16	13.2%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	20	16.5%		
	Σύνολο	121	100.0%		

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση σχετικά με τις απόψεις του δείγματος φαίνεται ότι με την πρόταση «10. Η ομάδα μου είναι ενωμένη στην προσπάθεια να πετύχει τους στόχους της.» συμφωνούν αρκετά 25 (20.7%) άτομα και είτε διαφωνούν εντελώς είτε αρκετά από 6 (5.0%), με την πρόταση «11.Οι συμμαθητές/τριες της ομάδας

μου, θα προτιμούσαν να βγαίνουν έξω όλοι μαζί σαν ομάδα παρά μόνοι τους.» 22 (18.2%) άτομα συμφωνούν απόλυτα ενώ μόνο 5 (4.1%) διαφωνούν απόλυτα, και με την πρόταση «12. Όλοι μαζί αναλαμβάνουμε την ευθύνη για την απόδοση της ομάδας μας.» 34 (28.1%) άτομα συμφωνούν αρκετά ενώ 5 (4.1%) διαφωνούν αρκετά. Επίσης φαίνεται ότι στην πρόταση «10. Η ομάδα μου είναι ενωμένη στην προσπάθεια να πετύχει τους στόχους της.» η μέση τιμή είναι 5.8 με τυπική απόκλιση 2.3, στην «11. Οι συμμαθητές/τριες της ομάδας μου, θα προτιμούσαν να βγαίνουν έξω όλοι μαζί σαν ομάδα παρά μόνοι τους.» είναι 6.0 με τυπική απόκλιση 2.3 και στην «12. Όλοι μαζί αναλαμβάνουμε την ευθύνη για την απόδοση της ομάδας μας.» είναι 6.2 με τυπική απόκλιση 2.3

Πίνακας 4. 5 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 13-15

		N	%	Mean	SD
13. Τα μέλη της ομάδας μας συχνά κάνουν παρέα όλοι μαζί.	Διαφωνώ εντελώς	8	6.6%	5.3	2.3
	2	7	5.8%		
	3	17	14.0%		
	4	13	10.7%		
	5	15	12.4%		
	6	24	19.8%		
	7	12	9.9%		
	8	16	13.2%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	7.4%		
	Σύνολο	121	100.0%		
14. Όλα τα μέλη της ομάδας μας έχουμε κοινές απόψεις για τον τρόπο που δουλεύουμε στην εικονική μας τάξη.	Διαφωνώ εντελώς	9	7.4%	5.5	2.2
	2	3	2.5%		
	3	14	11.6%		
	4	13	10.7%		
	5	19	15.7%		
	6	19	15.7%		
	7	20	16.5%		
	8	13	10.7%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	9.1%		
	Σύνολο	121	100.0%		
15. Η ομάδα μας θα ήθελε να περάσει χρόνο μαζί κι όταν τελειώσει η περίοδος της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην εικονική τάξη.	Διαφωνώ εντελώς	4	3.3%	5.6	2.2
	2	10	8.3%		
	3	14	11.6%		
	4	5	4.1%		
	5	21	17.4%		
	6	19	15.7%		
	7	25	20.7%		
	8	10	8.3%		

Συμφωνώ	13	10.7%
Απόλυτα		
Σύνολο	121	100.0%

Ο πίνακας 5 δείχνει ότι με την πρόταση «13. Τα μέλη της ομάδας μας συχνά κάνουν παρέα όλοι μαζί.» συμφωνούν λίγο 24 (19.8%) άτομα και διαφωνούν 7 (5.8%), με την πρόταση «14. Όλα τα μέλη της ομάδας μας έχουμε κοινές απόψεις για τον τρόπο που δουλεύουμε στην εικονική μας τάξη.» 20 (16.5%) άτομα συμφωνούν αρκετά και μόλις 3 (2.5%) διαφωνούν, και με την πρόταση «15. Η ομάδα μας θα ήθελε να περάσει χρόνο μαζί κι όταν τελειώσει η περίοδος της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην εικονική τάξη.» 25 (20.7%) άτομα συμφωνούν αρκετά και 4 (3.3%) διαφωνούν απόλυτα. Η μέση τιμή που συγκέντρωσε η πρόταση «13. Τα μέλη της ομάδας μας συχνά κάνουν παρέα όλοι μαζί.» είναι 5.3 με τυπική απόκλιση 2.3, η πρόταση «14. Όλα τα μέλη της ομάδας μας έχουμε κοινές απόψεις για τον τρόπο που δουλεύουμε στην εικονική μας τάξη.» είναι 5.5 με τυπική απόκλιση 2.2 και η πρόταση «15. Η ομάδα μας θα ήθελε να περάσει χρόνο μαζί κι όταν τελειώσει η περίοδος της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην εικονική τάξη.» είναι 5.6 με τυπική απόκλιση 2.2.

Πίνακας 4. 6 Κατανομή των απόψεων του δείγματος σχετικά με Προτάσεις 16-18

	N	%	Mean	SD	
16. Εάν κάποια μέλη της ομάδας μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, όλοι θέλουν να τους βοηθήσουν ώστε να τα ξεπεράσουν.	Διαφωνώ εντελώς	6	5.0%	6.1	2.5
	2	6	5.0%		
	3	14	11.6%		
	4	6	5.0%		
	5	13	10.7%		
	6	13	10.7%		
	7	13	10.7%		
	8	25	20.7%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	25	20.7%		
Σύνολο	121	100.0%			
17. Τα μέλη της ομάδας μας βρίσκονται παρέα κι εκτός της εικονικής τάξης.	Διαφωνώ εντελώς	6	5.0%	5.8	2.2
	2	6	5.0%		
	3	8	6.6%		
	4	10	8.3%		
	5	18	14.9%		
	6	29	24.0%		
	7	17	14.0%		
	8	10	8.3%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	14.0%		
Σύνολο	121	100.0%			

18. Τα μέλη της ομάδας μας επικοινωνούν ελεύθερα για τις ευθύνες κάθε μέλους, κατά τη διάρκεια των εργασιών τους στην εικονική τάξη.	Διαφωνώ εντελώς	4	3.3%	6.1	2.4
	2	8	6.6%		
	3	11	9.1%		
	4	11	9.1%		
	5	14	11.6%		
	6	9	7.4%		
	7	19	15.7%		
	8	20	16.5%		
	Συμφωνώ Απόλυτα	25	20.7%		
	Σύνολο	121	100.0%		

Αναφορικά με τον πίνακα 6 διαπιστώνεται πως από 25 (20.7%) άτομα είτε συμφωνούν απόλυτα είτε συμφωνούν με την πρόταση «16. Εάν κάποια μέλη της ομάδας μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, όλοι θέλουν να τους βοηθήσουν ώστε να τα ξεπεράσουν.» και από 6 (5.0%) είτε διαφωνούν, είτε διαφωνούν απόλυτα, είτε λίγο, 29 (24.0%) άτομα συμφωνούν λίγο με την πρόταση «17. Τα μέλη της ομάδας μας βρίσκονται παρέα κι εκτός της εικονικής τάξης.», ενώ από 6 (5.0%) είτε διαφωνούν απόλυτα είτε διαφωνούν, και τέλος 25 (20.7%) άτομα συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση «18. Τα μέλη της ομάδας μας επικοινωνούν ελεύθερα για τις ευθύνες κάθε μέλους, κατά τη διάρκεια των εργασιών τους στην εικονική τάξη.» και μόλις 4 (3.3%) διαφωνούν απόλυτα. Παρατηρείται επίσης ότι η μέση τιμή της πρότασης «16. Εάν κάποια μέλη της ομάδας μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, όλοι θέλουν να τους βοηθήσουν ώστε να τα ξεπεράσουν.» είναι 6.1 με τυπική απόκλιση 2.5, της πρότασης «17. Τα μέλη της ομάδας μας βρίσκονται παρέα κι εκτός της εικονικής τάξης.» είναι 5.8 με τυπική απόκλιση 2.2, και της πρότασης, «18. Τα μέλη της ομάδας μας επικοινωνούν ελεύθερα για τις ευθύνες κάθε μέλους, κατά τη διάρκεια των εργασιών τους στην εικονική τάξη.» είναι 6.1 με τυπική απόκλιση 2.4.

Πίνακας 4. 7 GEQ Scoring Table

Individual Attractions to the Group-Social (ATGS)		Individual Attractions to the Group-Task (ATGT)	
Item#	Score	Item#	Score
1*	6.0	2*	5.6
3*	5.1	4*	6.0
5	6.2	6*	5.5
7*	4.6	8*	5.9
9	4.9		
Sum	26,8	Sum	23
Mean	5,36	Mean	5,75

Group Integration-Social (GIS)		Group Integration-Task (GIT)	
Item#	Score	Item#	Score
11*	6.0	10	5.8
13*	5.3	12	6.2
15	5.6	14*	5.5
17*	5.8	16	6.1
		18*	6.1
Sum	22,7	Sum	29,7
Mean	5,6	Mean	5,9

4.2.2 Επαγωγική Ανάλυση

Πίνακας 4. 8 Συσχέτιση της ATGS με τις ATGT, GIS, GIT

		Attraction to the Group -Task (ATGT)	Group Integrational - Social (GIS)	Group I ntegrational - Task (GIT)
Individual Attraction to the Group - Social (ATGS)	Pearson Correlation	.749**	.752**	.721**
	Sig. (2- tailed)	0.000	0.000	0.000
	N	121	121	121

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση ανάμεσα στη «ATGS» και τις «ATGT» (sig<0.05), «GIS»(sig<0.05) και «GIT»(sig<0.05). Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η «ATGS» τόσο αυξάνονται και οι «ATGT», «GIS»και «GIT».

Πίνακας 4. 9 Συσχέτιση της GIS με την GIT

		Group Integrational-Task (GIT)
Group Integrational-Social (GIS)	Pearson Correlation	.740**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	121

Παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ μεταβλητής «GIS» και «GIT»(sig<0.05). Δηλαδή όσο αυξάνει η GISαυξάνει και η GIT.

Πίνακας 4. 10 Συσχέτιση της ATGT με τις μεταβλητές GIS και GIT

		Group Integrational-Social (GIS)	Group Integrational-Task (GIT)
Attraction to the Group-Task (ATGT)	Pearson Correlation	.594**	.773**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000
	N	121	121

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην «ATGT» και τις «GIS» ($\text{sig}<0.05$) και «GIT» ($\text{sig}<0.05$). Δηλαδή όσο αυξάνει η ATGT αυξάνονται και οι GIS και GIT.

Πίνακας 4. 11 Αξιοπιστία υποκλιμάκων

	Cronbach's Alpha	N
ATGS	0.839	5
ATGT	0.861	4
GIS	0.878	4
GIT	0.885	5

Αναφορικά με την εσωτερική συνάφεια των υποκλιμάκων, αυτή κυμαίνεται σε επίπεδα όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα η κλίμακα ATGS έχει συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0.839$, η κλίμακα ATGT έχει συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0.861$, η υποκλίμακα GIS έχει συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0.878$ και η κλίμακα GIT έχει συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0.885$.

Με βάση όλα τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι τέσσερις μεταβλητές του μοντέλου GEQ1. Ατομική έλξη των μελών στην κοινωνικότητα της ομάδας- Individual Attractions to the Group - Social (ATGS) 2. Ατομική έλξη των μελών στο ομαδικό έργο – Individual Attraction to the Group-Task (ATGT) 3. Ενοποίηση της ομάδας ως προς την κοινωνικότητά της- Group Integration-Social (GIS) και 4. Ενοποίηση της ομάδας ως προς την ολοκλήρωση του έργου της- Group Integration -Task (GIT). συνδέονται ομοστρόφως θετικά και ότι το διερευνητικό εργαλείο-ερωτηματολόγιο παρουσιάζει υψηλή τιμές (πάνω από 0,8) αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, συνοχής (internal consistency) και εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (construct validity). Το κύριο όμως εύρημα έγκειται στο γεγονός ότι όπως αντικατοπτρίζεται στον Πίνακα 4.7 ο μέσος όρος για κάθε μεταβλητή της συνοχής των ομάδων κυμαίνεται στα πλαίσια που υποδηλώνουν αδιαφορία των συμμετεχόντων μαθητών αφενός και

συνοδεύονται από πολύ μεγάλες τιμές τυπικής απόκλισης (2 – 2.7) που υποδηλώνει ασυμφωνία των συμμετεχόντων μαθητών.

4.3 Συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

Στο συγκεκριμένο τμήμα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση και αφού έγινε η ανάλυση περιεχομένου – content analysis οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών συζητούνται ως ακολούθως.

1. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της συνεισφοράς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μάθηση, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι ήταν πολύ σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας, αν και δεν είναι δυνατόν να υποκαταστήσει πλήρως τη διά ζώσης διδασκαλία. Μάλιστα, διαπίστωση της πλειονότητας αυτών ήταν ότι συνέβαλε στη διατήρηση της επαφής των μαθητών με τη μάθηση και τη διδασκαλία και στη συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη, παρά την κατάσταση, τα όποια τεχνικής φύσεως προβλήματα και την απροθυμία μερικών. αναφέρθηκαν επίσης και στην επικοινωνία τόσο μεταξύ μαθητών-συμμαθητών όσο και μαθητών-εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τυχόν απουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα προκαλούσε περισσότερα και σημαντικότερα προβλήματα απ' όσα μέσω αυτής αντιμετωπίστηκαν και ότι η δεύτερη χρονιά της χρήσης ήταν αποτελεσματικότερης της πρώτης. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επισήμανε ότι μέσω της εξ αποστάσεως ενισχύθηκαν και αξιοποιήθηκαν οι ψηφιακές του δεξιότητες.

2. Σχετικά με τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των εικονικών με τις παραδοσιακές τάξεις, είναι κοινή διαπίστωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ότι οι εικονικές τάξεις είναι λιγότερο αποτελεσματικές. Ως ένας από τους παράγοντες αναποτελεσματικότητάς τους αναδείχτηκε η υλικοτεχνική υποδομή ή, μάλλον, τα προβλήματα σε σχέση με αυτήν (χρήση συσκευών με περιορισμένες δυνατότητες, περιορισμένη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο) ή η απουσία της (έλλειψη ηλεκτρονικών συσκευών) για ορισμένους μαθητές, με αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων συνοχής και διατήρησης των ισορροπιών της τάξης. Ένας άμεσα σχετιζόμενος παράγοντας με τον προαναφερθέντα είναι και η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ορισμένων μαθητών, όπως επίσης τονίστηκε από τους συνεντευξιζόμενους. Επιπλέον, αναφέρθηκε η έλλειψη αμεσότητας στην επικοινωνία

μεταξύ των μαθητών και αυτών με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρήθηκε ότι οι εικονικές τάξεις υστερούν λόγω του τρόπου λειτουργίας τους που δυσχεραίνει τον έλεγχο της τάξης από τον εκπαιδευτικό, περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο, ο οποίος αναλώνεται και σε ζητήματα εκτός της διδασκαλίας, και δεν ευνοεί την αξιολόγηση των μαθητών. Όσον αφορά τις δυσκολίες της φυσικής απόστασης, διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερη σημασία είχε ο περιορισμός ή η απουσία αλληλεπίδρασης των μαθητών είτε λόγω ανεπαρκούς υλικοτεχνικού εξοπλισμού είτε λόγω απροθυμίας τους εξαιτίας της διαμορφωθείσας κατάστασης, με την απόσταση να ευνοεί αυτούς που δεν επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική πράξη. Αναφέρθηκε, ακόμη, ότι η απόσταση υποβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και ότι η εικονική τάξη αποτελεί επί της ουσίας μια προσομοίωση της παραδοσιακής. Τέλος, επισημάνθηκε το γεγονός ότι με τους μαθητές να βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (ο καθένας στο σπίτι του ή σε σπίτι συγγενούς) το αποτέλεσμα ήταν να επηρεάζεται αρνητικά η συνοχή της τάξης.

3. Σχετικά με τη εφαρμογή κάποιας συγκεκριμένης τεχνικής για τη διαμόρφωση των ομάδων των μαθητών, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι την ευθύνη για την οργάνωση των ομάδων εργασίας αναλάμβαναν οι ίδιοι, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή, τη δυναμική των σχέσεων με τους συμμαθητές του και τη μαθησιακή επίδοση και φροντίζοντας η σύνθεση τους να είναι όσο το δυνατόν πιο ανομοιογενής, δηλαδή να μη χωρίζονται ομάδες βάσει του φύλου, τις μαθησιακών επιδόσεων, τις πολιτιστικών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων, των εμπειριών, των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, αλλά έχοντας γνώση όλων αυτών να ενθαρρύνεται η σύνθεση μικτών ομάδων και η ανάλογη ανάληψη των ρόλων εντός αυτών. Αναφέρθηκε ότι αυτό γινόταν για λόγους λειτουργικότητας των ομάδων, αποφυγής του αποκλεισμού συγκεκριμένων μαθητών, ανάπτυξης του αισθήματος του «συνανήκειν» και δέσμευσης προς την επίτευξη των κοινών στόχων. Επισημάνθηκε, επίσης, η δυσκολία σχηματισμού των ομάδων στην Α΄ τάξη του Λυκείου λόγω της μη επαρκούς γνώσης της προσωπικότητας των νέων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, όσον αφορά την χρήση εφαρμογών για την παροχή βοήθειας σχετικά με το σχηματισμό των ομάδων, μόνο ένας συμμετέχων εκπαιδευτικός ανέφερε το ClassDojo.

4. Όσον αφορά τον τρόπο ή τις παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του θετικού κλίματος της εικονικής τάξης η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επεσήμανε ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η προσήλωση των μαθητών

στην επίτευξη κοινών στόχων βοήθησε προς αυτήν την κατεύθυνση. Μάλιστα, κάποιος ανέφερε την επίδραση του καταμερισμού των ρόλων εντός των ομάδων εργασίας ως θετικό παράγοντα, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ικανότητα των μαθητών ως προς τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων διδασκαλίας και στην ενασχόλησή τους με κοινές εργασίες. Σχετικά με τη συνοχή της εικονικής τάξης και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά για τη λειτουργία των ομάδων και των υποομάδων εργασίας, ένας εξ αυτών επεσήμανε την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος και την άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών, ενώ σημειώθηκε και μία αντίθεση, με έναν εκπαιδευτικό να δηλώνει ότι το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών της τρίτης τάξης ενώπιον των πανελληνίων εξετάσεων συνέβαλε στο θετικό αποτέλεσμα. Τέλος, σε ό,τι αφορά την επίτευξη συνοχής στις εικονικές μαθητικές ομάδες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έφτασε σε έναν τουλάχιστον ικανοποιητικό βαθμό, αν όχι κάτι περισσότερο, αναδεικνύοντας έτσι την ικανοποίηση και των ίδιων από τη λειτουργία των εικονικών τάξεων ως προς τη συγκεκριμένη πτυχή της λειτουργίας τους.

5. Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθειά τους για την επίτευξη συνοχής στις εικονικές τάξεις αναφέρθηκε ότι αυτές παρατηρήθηκαν στο αρχικό στάδιο μέχρι τη συνειδητοποίηση του ρόλου του καθενός μαθητή καθώς και της ευθύνης και των υποχρεώσεών του απέναντι στον εαυτό του και την ομάδα των μαθητών. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε την απομάκρυνση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον που επέφερε και ψυχολογικά θέματα ως τη βασική δυσκολία που εντόπισε. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν δυσκολίες λόγω της κακής διαχείρισης ή του περιορισμού του χρόνου για την περαίωση των ομαδοσυνεργατικών ενεργειών και της κάλυψης της –υπέρογκης για τη δεδομένη κατάσταση– διδακτέας ύλης, λόγω προβλημάτων συνδεσιμότητας αλλά και χρήσης των τεχνολογικών μέσων από τους ίδιους και από τους μαθητές καθώς και λόγω της ύπαρξης ανομοιογένειας στο ρυθμό μάθησης και συμμετοχής κάποιων εκ των μαθητών. Υπήρχε, βέβαια, εκπαιδευτικός που ανέφερε ότι αντιμετώπισε τις δυσκολίες που εντόπισε ως ευκαιρία για προσωπική βελτίωση, συγκεκριμένα αυτή της σύνδεσης ως ευκαιρία για καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων και αυτή της επιλογής διδακτικής προσέγγισης ως ευκαιρία για δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων. Τονίστηκε, ακόμη, ότι οι τυχόν δυσκολίες κάμφθηκαν μέσα από συζήτηση και την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος στην τάξη, ενώ υπήρχαν και δύο εκπαιδευτικοί που με τις απαντήσεις τους δήλωσαν ευχαριστημένοι με τις εικονικές τους τάξεις και ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες, αποδίδοντας το γεγονός αυτό είτε στην

προϋπάρχουσα καλή συνοχή της τάξης είτε στην επίδειξη πνεύματος συνεργασίας από πλευράς των μαθητών τους.

6. Όσον αφορά τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση και στις εικονικές τάξεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Συγκεκριμένα, το σύνολο των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι άπαντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές, απέκτησαν μεγαλύτερη εξοικείωση με την τεχνολογία και ευχέρεια στη χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων, του σχετικού υλικότεχνικού εξοπλισμού, έστω κι αν αναγκάστηκαν είτε να επιμορφωθούν πάνω σε αυτό είτε να ανακαλέσουν αδρανείς γνώσεις επ' αυτού. Αναφέρθηκε, επίσης, ως θετική επίπτωση η αμεσότητα και η ευκολία πρόσβασης σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Σε ψυχολογικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η τηλεεκπαίδευση ενίσχυσε το αίσθημα ασφάλειας που ένιωθαν εκπαιδευτικοί και μαθητές απέναντι στην έξαρση της πανδημίας, αλλά και το αίσθημα της συνέχειας του εκπαιδευτικού έργου και της διδασκαλίας παρά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά τις αρνητικές επιπτώσεις, όλοι συμφώνησαν ότι σε ψυχολογικό επίπεδο εντάθηκαν τα αισθήματα της απομόνωσης και του εγκλεισμού, ενώ αναφέρθηκε και ο περιορισμός της αλληλεπίδρασης και της επαφής μεταξύ των μαθητών και αυτών με των εκπαιδευτικών. Σχεδόν όλοι, επίσης, επεσήμαναν τις συνέπειες της πολύωρης χρήσης ηλεκτρονικών μέσων στην υγεία, όπως η εμφάνιση πονοκεφάλων, μυαλγιών λόγω της καθιστικής στάσης του σώματος και η κούραση των ματιών. Τέλος, υπήρξαν αναφορές στις τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και στις μαθησιακές όσον αφορά την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

7. Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απέδωσαν οι στρατηγικές διδασκαλίας κι επίτευξης συνοχής που εφάρμοσαν, σχεδόν το σύνολό τους συμφώνησε ότι αυτό έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, με δύο εξ αυτών να επισημαίνουν ότι η εικονική τάξη λειτούργησε καλύτερα ως προς αυτόν τον παράγοντα σε σχέση με την παραδοσιακή. Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν , επίσης, στις στρατηγικές και τεχνικές που υιοθέτησαν προκειμένου να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα συνοχής. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η χρήση ομάδων εργασίας, της συζήτησης, του διαλόγου, των ερωταποκρίσεων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν άλλες τεχνικές, όπως η δημιουργική αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου με δραστηριότητες παιχνιδιοποίησης της διδασκαλίας, αλλά και με την άμεση ανατροφοδότηση και την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών. Αναφέρθηκε, επίσης, η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψη δύο εκ των συμμετεχόντων ότι θα ήταν σημαντική η

παροχή φύλλων αξιολόγησης της συνοχής των εικονικών τάξεων στους μαθητές, ώστε να εισακουστεί και η δική τους άποψη επί της αποτελεσματικότητας στο ζήτημα αυτό.

8. Σχετικά με τις διορθωτικές δράσεις στις οποίες πιθανόν να χρειάστηκε να προβούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι επιχείρησαν να διατηρήσουν και να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών με την παροχή πλούσιου πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαδικτυακών εκπαιδευτικών λογισμικών. Βοήθησε επίσης και η υπενθύμιση των μαθησιακών στόχων ώστε να συνεχίσουν οι μαθητές να διαθέτουν τα κίνητρα τους για τη μάθηση και μέσα στο πλαίσιο των εικονικών τάξεων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, ακόμη, στις προσαρμογές στις οποίες η κατάσταση τους οδήγησε να πραγματοποιήσουν σε πολλές πτυχές της διδασκαλίας: στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διάρθρωση και στον χρόνο της διδασκαλίας, στους τρόπους συμμετοχής (π.χ. ομάδες εργασίας) των μαθητών και στην αξιολόγηση του έργου τους. Ένας εκπαιδευτικός τόνισε, επίσης, τη σημασία της αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για την παροχή εύκολων και γρήγορων ασκήσεων και την άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με αυτές καθώς και την εργασία των μαθητών σε ομάδες που συνέβαλε στη μείωση του άγχους τους απέναντι στη νέα πραγματικότητα. Τέλος, δύο συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι αξιοποίησαν τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης και το ψηφιακό εργαλείο της e-class, γεγονός που τους προσέφερε μεγάλη ευχέρεια στην παροχή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και εν τέλει στη διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος.

9. Όσον αφορά τις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη δημιουργία εικονικών ομάδων με υψηλό βαθμό συνοχής, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν την απόσταση που αναγκαστικά υπάρχει σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη αλλά και την πρόσβαση και την ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει ο εκάστοτε μαθητής. Οι περισσότεροι, βέβαια, αναφέρθηκαν στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και κατανόησης της ύλης που χαρακτηρίζουν τους μαθητές ανάλογα με τη θέληση, την προσωπικότητα και τις δυνατότητες τους, όπως επίσης και στον χρόνο που απαιτείται για την απόκτηση ευχέρειας στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Μία άλλη δημοφιλής άποψη αφορά το σχηματισμό των ομάδων εργασίας των μαθητών, όχι μόνο στην εικονική, αλλά και στην παραδοσιακή τάξη, και τις δυσκολίες που αυτή παρουσιάζει (καταμερισμός ρόλων, συντονισμός ενεργειών κ.ά.) λόγω της επίδρασης διαφορετικών παραγόντων στη συνοχή τους. Τέλος, ένας συμμετέχων εστίασε στην προσωπικότητα, τους στόχους και τα κίνητρα

των μαθητών, τον συνδυασμό και την εναρμόνιση των οποίων θεωρεί ότι αποτελούν δύσκολο εγχείρημα.

10. Τέλος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποδείξουν τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των εικονικών ομάδων κατά τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο σχετικό ερώτημα της έρευνας, προέκυψε ότι από πρακτικής απόψεως οι εκπαιδευτικοί συνολικά συμφωνούν για την ιδιαίτερη σημασία που έχει η ισότιμη πρόσβαση όλων στην απαραίτητη και κατάλληλη για την περίπτωση υλικοτεχνική υποδομή (πρόσβαση στο διαδίκτυο, κατοχή Η/Υ/). Επίσης, όλοι τους αναφέρθηκαν στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει για τις εικονικές ομάδες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να είναι υποστηρικτικός, να καθοδηγεί και να συντονίζει το έργο των ομάδων και τους μαθητές και ταυτόχρονα να τους παρέχει ανατροφοδότηση επ' αυτού όπως επίσης και να φροντίζει ώστε να συντηρείται ένα θετικό και επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ τους, ευνοώντας έτσι τη διατήρηση της συνοχής των ομάδων. Επισημάνθηκε, ακόμη, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα για να ανταπεξέλθουν στο ψηφιακό αυτό εγχείρημα, αλλά και για να καταφέρουν να προάγουν τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση των μαθητών στο πλαίσιο αυτό. Τέλος, ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων τόνισαν τη σημασία της σαφήνειας τόσο ως προς τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο όσο και ως προς την κατανόηση και τη διαχείριση του διαθέσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο που αποτελεί και το τελευταίο της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε σχέση με τον σκοπό της μελέτης, διεξάγεται η εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων και γίνονται προτάσεις αφενός για βελτιωτική δράση κι αφετέρου για περαιτέρω έρευνα.

5.2 Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να εξαχθούν συναφή έγκυρα συμπεράσματα, είναι απαραίτητο να υπενθυμίσουμε τον σκοπό της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε οι στόχοι της να ικανοποιηθούν και να επιτευχθούν.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας-μελέτης είναι η διερεύνηση κι ο εντοπισμός του βαθμού συνοχής που έχει επιτευχθεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εικονικές ομάδες μαθητών τάξεωντων Γενικών ΛυκείωνΒόλου.

Το κύριο συμπέρασμα είναι ότι ως προς το θέμα του βαθμού συνοχής των virtualteams που επετεύχθη υπάρχει κενό μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών . Συγκεκριμένα, ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απέδωσαν οι στρατηγικές διδασκαλίας κι επίτευξης συνοχής που εφάρμοσαν, και σχεδόν το σύνολό τους συμφώνησε ότι αυτό έγινε σε ικανοποιητικό βαθμό, με δύο εξ αυτών να επισημαίνουν ότι η εικονική τάξη λειτούργησε καλύτερα ως προς αυτόν τον παράγοντα σε σχέση με την παραδοσιακή, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έδειξαν μια γενική ουδετερότητα των μαθητών (όπως ο μέσος όρος αποκαλύπτει) ως προς το συγκεκριμένο θέμα της συνοχής των εικονικών ομάδων τους αφενός κι αφετέρου μια ασυμφωνία απόψεων των μαθητών όπως η υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης καταδεικνύουν.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι θεωρείται αδύνατη η αποτελεσματική ανάπτυξη του συνόλου των εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαίος ο προσεκτικός σχεδιασμός τους.Για να επιτευχθούν οι

εκπαιδευτικοί στόχοι στο νεοδιαμορφωθέν περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτείται η σύμπραξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση των διαθέσιμων τεχνολογικών εργαλείων αλλά και των αξιόπιστων και εγκεκριμένων ακαδημαϊκών μοντέλων.

Πίνακας 5. 1 Εξέταση Ερευνητικών Υποθέσεων – Hypotheses Testing

Ερευνητικές Υποθέσεις	
H1: Η ατομική έλξη των μελών σε: α) ομαδική κοινωνικότητα και β) ομαδικό έργο επιδρά θετικά στην συνοχή των εικονικών ομάδων των Γενικών Λυκείων Βόλου	ΔΕΝ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ
H2: Η ενοποίηση της ομάδας σε: α) Κοινωνική διάσταση και β) Ομαδικό έργο έχει θετική επίδραση στην συνοχή των εικονικών ομάδων των Γενικών Λυκείων Βόλου	ΔΕΝ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ
H3: Το κλίμα της τάξης έχει θετική ομόστροφη σχέση με την συνοχή των εικονικών ομάδων των Γενικών Λυκείων Βόλου	ΔΕΝ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ
H4: Η φυσική απόσταση έχει αντίστροφη σχέση με την συνοχή της ομάδας	ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ
H5: Ο βαθμός εμπιστοσύνης των μαθητών στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει θετική επίδραση στον βαθμό συνοχής της διαδικτυακής ομάδας	ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ
H6: Η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών τεχνικών που εφαρμόζονται σε virtual teams έχουν ομόστροφη σχέση με τον βαθμό συνοχής της ομάδας. Δηλαδή όσο πιο κατάλληλές είναι οι τεχνικές αυτές τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής της ομάδας που επιτυγχάνεται	ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΤΑΙ

5.3 Προτάσεις

Κατά την πρώτη εικοσαετία του 21^{ου} αιώνα η παιδαγωγική επιστήμη και τα συστήματα που κυριαρχούν στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν γνωρίσει μεγάλη εξέλιξη δεχόμενα τις επιρροές των πεπραγμένων στο παγκόσμιο κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι. Η εκπαίδευση, στη σύγχρονη εκδοχή της, είναι πια οργανωμένη υιοθετώντας διαφορετικό τρόπο και προσανατολισμό με έμφαση στη μεγαλύτερη εξειδίκευση όσον αφορά την

παροχή γνώσεων. Οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης προβληματίζουν και προκαλούν προστριβές στους θεωρητικούς σχετικά τόσο με τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την μαθησιακή τους αποτελεσματικότητα.

Ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάστηκε αρκετά σε διεθνές επίπεδο από την εξάπλωση του κορονοϊού και την επακόλουθη πανδημία, η οποία επέφερε την αναστολή των διαζώσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λόγω του κλεισίματος των σχολικών μονάδων και συνέβαλε στην ανάδυση της τεράστιας ανάγκης για αναζήτηση λύσεων από το χώρο της τεχνολογίας ούτως ώστε να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των προαναφερθεισών δραστηριοτήτων σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όσον αφορά την Ελλάδα, τόσο το αρμόδιο Υπουργείο όσο και οι λοιποί φορείς του χώρου της εκπαίδευσης ενεργοποίησαν όσο το δυνατόν αμεσότερα όλα τα διαθέσιμα τεχνολογικά εργαλεία με σκοπό την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αναπτύσσοντας έτσι ένα ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον μάθησης, παρά την έλλειψη αφενός προϋπάρχοντος σχεδιασμού και στρατηγικής για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου εκείνου του ψηφιακού υλικού που είναι διαμορφωμένο κατάλληλα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση. Οι ενέργειες αυτές αποσκοπούσαν κυρίως στην αποφυγή διατάραξης της συνέχειας στην επαφή των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τις διαδικασίες και το περιβάλλον της μάθησης.

Όσον αφορά ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, η μετάβαση από τη διαζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε δύσκολο εγχείρημα επειδή αυτό που απαιτήθηκε από τους ίδιους ήταν η οργάνωση των ενδεδειγμένων ψηφιακών περιβαλλόντων και η διεκπεραίωση διαδικασιών που προάγουν την ενεργό μάθηση των εκπαιδευόμενων εντός αυτών, παρά τη δεδομένη έλλειψη πρότερης σχετικής εμπειρίας τους.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που απορρέουν από την αδιάκοπη εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα, μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί μπορούν πλέον να αναπτύξουν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από καινοτόμο και αποτελεσματική λειτουργία με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να επαναπροσδιορίσουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης αλλά και να τη θέσουν σε νέες βάσεις. Για τη επίτευξη αυτού, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προβούν σε ενίσχυση των υφιστάμενων μορφών μάθησης αλλά και να εφαρμόζουν νέες, συμβαδίζοντας έτσι με

τις επιταγές της σύγχρονης «Κοινωνίας της Γνώσης», στα συστατικά στοιχεία της οποίας εντοπίζονται η δια βίου μάθηση, η αυτομόρφωση και η αυτοανάπτυξη. Επίσης, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να αξιοποιούνται τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ όπως η αμεσότητα, η ευκολία και η ταχύτητα διάδοσης ιδεών και πληροφοριών ώστε να ενισχύεται τόσο η ίδια η μάθηση όσο και η αποτελεσματικότητά της καθώς επίσης και να περιορίζεται η απώλεια του πολύτιμου για την επικοινωνία χρόνου. Χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ η αίσθηση της φυσικής απόστασης μπορεί να εκμηδενιστεί, ενώ τα κενά στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων μπορούν να καλυφθούν καθώς με τις ΤΠΕ καθίσταται εφικτή η αμφίδρομη αλληλεπίδρασή τους. Ωστόσο, διατηρείται η απαίτηση ο εκπαιδευόμενος να βρίσκεται στον πυρήνα της διαδικασίας της μάθησης και, ως εκ τούτου, οι ΤΠΕ πρέπει να αναπτύσσονται τοιούτοτρόπως.

Προτείνεται, ακόμη, να αξιοποιείται η ομαδική εργασία κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς αποτελεί διδακτική πρακτική με ιδιαίτερη σημασία λόγω της ευελιξίας της και της προώθησης των ενεργητικών συμμετοχικών διαδικασιών των εκπαιδευόμενων. Εντούτοις, στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν έχει παρατηρηθεί παρόμοια μαθησιακή αποτελεσματικότητα στις ομάδες εργασίας με αυτήν της εκπαίδευσης δια ζώσης. Παρ' όλα αυτά, χάρη στις κατάλληλες ψηφιακές εφαρμογές, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι επαρκώς και σχετικώς με το ζήτημα καταρτισμένος μπορεί να προβεί σε αποτελεσματική εφαρμογή τους και, κατά συνέπεια, να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί.

Επιπλέον, η λειτουργία εικονικών ομάδων θα πρέπει να εισαχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των Λυκείων ούτως ώστε οι μαθητές να είναι εκπαιδευμένοι στην μετάβαση από το στάδιο forming μιας ομάδας σ αυτό του performing.

Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που είναι ορθώς σχεδιασμένα και έχουν αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και, εν τέλει, στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο ώστε να θεωρείται νοηματοδοτούμενη. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η απασχόληση παιδαγωγικά και τεχνολογικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν καταλλήλως τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους για προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, εφαρμόζουν τις σχετικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η ανάπτυξη των ομάδων εργασίας.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας απαιτεί:

α) από τους εκπαιδευτικούς γνώση δημιουργίας ομάδων. Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη έρευνα όλοι λειτουργούν εμπειρικά και κανείς εκπαιδευτικός δεν ανέφερε ότι εφαρμόζει επίσημες προσεγγίσεις δημιουργίας ομάδων όπως για παράδειγμα αυτής των ρόλων του Belbin για την δημιουργία ισορροπημένων ομάδων καθώς και διαγνωστικών ‘εργαλείων’ όπως αυτό των Honey & Mumford Learning Style Questionnaire για την αξιολόγηση στυλ μάθησης για την σύνθεση αποτελεσματικά μικτών ομάδων.

β) από τους εκπαιδευόμενους την ενίσχυση των επικοινωνιακών συνεργατικών τους δεξιοτήτων, στις οποίες συγκαταλέγονται ο αλληλοσεβασμός κατά τη διάρκεια που κάποιος άλλος μιλάει, η διαχείριση συγκρούσεων, η αναγνώριση της συνεισφοράς των υπολοίπων στο ομαδικό έργο κ.ά. καθώς επίσης και των δεξιοτήτων τους εκείνων που αφορούν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες συγκαταλέγονται η υποβολή ερωτημάτων, η ακριβολογία, η δημιουργικότητα, η ικανότητα ανάλυσης των αναφορών τους κ.ά.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση όλα τα προηγούμενα κεφάλαια και ενότητες, κατέστη προφανές ότι η παρούσα μελέτη έχει θεωρητική και πρακτική αξία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της δευτερεύουσας έρευνας που διεξήχθησαν έδωσαν μια εικόνα για την πολιτιστική δράση ευρωπαϊκών χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων με εστίαση στην Alpha Bank, θέτοντας κάποια θεμελιώδη θεωρητική βάση. Από την άλλη πλευρά, τα ευρήματα που αντλήθηκαν από την πρωτογενή έρευνα, μέσω της ποσοτικής αλλά και της ποιοτικής έρευνας παρέχουν έγκυρα εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο και το μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί συνοχή σε virtual teams.

Ωστόσο, η συγγραφέας αυτής της μελέτης πιστεύει ότι περαιτέρω έρευνα, η οποία θα βασίζεται σε ευρύτερη βάση συμμετεχόντων αφενός, και σε μεταγενέστερο στάδιο

αφετέρου θεωρείται απαραίτητη για πιο ενημερωμένα αποτελέσματα και διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης ως προς την εξέλιξη και ανάπτυξη των πρακτικών για την επίτευξη εικονικών ομάδων με υψηλούς βαθμούς συνοχής και αποτελεσματικής ομαδοσυνεργασίας. Μία άλλη πρόταση για περαιτέρω σχετική έρευνα είναι αυτή που σχετίζεται με τη διεξαγωγή συγκριτικής προτυποποίησης (benchmarking) των δράσεων και αντίστοιχων πρακτικών με σχετικές πρακτικές που εφαρμόζονται από άλλα εκπαιδευτικές μονάδες και συστήματα διεθνώς προκειμένου να εντοπιστούν και να υιοθετηθούν οι βέλτιστες αυτών.

Τέλος προτείνεται διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με μαθητές καθώς κάτι τέτοιο προσφέρεται για πιο ενδελεχή ενδοσκόπηση κι αξιολόγηση της δημιουργίας και λειτουργίας εικονικών μαθητικών ομάδων κι εντοπισμό θετικών κι αρνητικών πλευρών και σημείων που χρήζουν βελτίωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (11 – 13 Νοεμβρίου), «*Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*». Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πάτρα,.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο-Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της Δια Βίου μάθησης και της εξ απόστασεως εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές εφαρμογές συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών* (Doctoral dissertation).
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal* , 6(1&2), 93-106.
- ΕΣΓΚ – Ένωση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης Δήμου Βόλου (2021). Μαθητές του 2ου ΓΕΛ Ν. Ιωνίας δημιουργούν τις δικές τους εικονικές επιχειρήσεις! Ανακτήθηκε από: https://enosigoneonvolou.blogspot.com/2021/06/2_24.html
- eTwinning.gr. (2021). Τι είναι το e-Twinning [online]. Ανακτήθηκε από: <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>
- Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). Το χτίσιμο της ομάδας: Δυναμική ομάδων και συνοχή [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1253>

- Ιωακειμίδου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση στην εκπαίδευση από απόσταση: μια ανασκόπηση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α).
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α., Βεργίδης, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, & Χ., Ματράλης, (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμ, Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρασοπουλάκος, Δ. (2018). *Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5192/%CE%9ACE%A1%CE%91%CE%A3%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%91%CE%9ACE%9F%CE%A3-%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9ACE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9ACE%91%20%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9ACE%99%CE%9D%20%CE%95%CE%9ACE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; Στο: *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 8 - 27). Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»* (Τόμος Δ', σ. 60-77). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Νικολάκη Ε., & Κουτσούμπα Μ. (2013). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ ΑΕ - Self-regulated learning in distance education. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 19-31.
- Σύψας, Α., Λέκκα, Α., & Παγγέ, Τζ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και διά βίου μάθηση: προτιμήσεις εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση* (σ. 13-20), Αθήνα.
- Τζώτζου, Μ., & Μπιγλάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη

περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 75-93.

Τόκη, Ε. Σύψας, Α., Παγγέ, Α., & Παγγέ, Τ. (2013). Απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση και τα Webinars. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση* (σ. 27-35), Αθήνα.

Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Μουζάκης, Χ., Βάθη, Σ., & Γόγουλου, Α. (2014). Εμπειρίες μάθησης μέσα από διαδικτυακές συζητήσεις: η αξιοποίηση του Edmodo στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1&2), 77-97.

myvolos.net (2020). *Το 2^ο ΓΕΛ Ν. Ιωνίας Βόλου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο "Read, Imagine, Create"*. Ανακτήθηκε από: <https://myvolos.net/Volos-000006006295-to-Dyoo-gel-n.-ionias-bolou-sto-europa%CF%8Ako-programma-Erasmus-me-titlo-%E2%80%9CRead,-Imagine,-Create%E2%80%9D.html>

Οικονόμου, Β. (2020). Εξ αποστάσεως σύγχρονη & ασύγχρονη διδασκαλία. Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο τον ορίζοντα της εκπαίδευσης; Η τεχνολογία της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://economu.wordpress.com/2020/04/20/>

Παπαπάνου, Α. (2019). *Δυναμική ομάδα στην εκπαιδευτική μονάδα: Η επίδραση της σύνθεσης του Συλλόγου Διδασκόντων και ο ρόλος του διευθυντή στη συνοχή της ομάδας*. Διπλωματική εργασία, στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και καινοτόμες εφαρμογές στην Εκπαίδευση του ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/306650/files/GRI-2019-25328.pdf>

Σοφίος, Π. (2021). *Η συνοχή της ομάδας ως «κλειδί» για την επιτυχία*. Ανακτήθηκε από: <http://www.volleyball.gr/news/article/6676/h-sunoxh-ths-omadas-os-kleidi-gia-thn-epituxia>

Σπανός, Φ. (2019). *Μαθητές ευαισθητοποιημένοι για την κλιματική αλλαγή – Στη Γερμανία το 1^ο ΓΕΛ Βόλου με το πρόγραμμα Εράσμους*. Ανακτήθηκε από: <https://e-thessalia.gr/mathites->

[eyaisthitopoiimenoi-gia-tin-klimatiki-allagi-sti-germania-to-1o-gel-voloy-me-to-programma-erasmoys/](#)

Σπανός, Φ. (2019). *Μαθητές του 5ου ΓΕΛ Βόλου συμμετέχουν σε πρόγραμμα Εράσμου για τον σχολικό εκφοβισμό*. Ανακτήθηκε από: <https://e-thessalia.gr/mathites-toy-5oy-gel-voloy-symmetechoyn-se-programma-erasmoys-gia-ton-scholiko-ekfovismo/>

Σπανός, Φ. (2021). *Τα αρχαία ελληνικά ενώνουν το 4ο ΓΕΛ Βόλου με σχολεία της Ισπανίας και της Ιταλίας*. Ανακτήθηκε από: <https://e-thessalia.gr/ta-archaia-ellinika-enonoygn-to-4o-gel-voloy-me-scholeia-tis-ispantias-kai-tis-italias/>

Τσιμπουκλή, Α. (2012) Εκπαιδευτικό Υλικό, Θεματική Ενότητα: *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2573574/%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CE%91%2012%CE%94%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%9F%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA%CF%89%CE%BD%CE%99%CE%9D%CE%95%CE%93%CE%A3%CE%95%CE%95%CE%91%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1>

Τσούτσα, Π. (2020). *Ευέλικτες Μέθοδοι Διοίκησης: Οι άτυποι ρόλοι ομάδων*. Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uth.gr/modules/document/file.php/DE_P_101/%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3%420-%20MScHumanTeamwork.pdf

8^ο ΓΕΛ Βόλου (2018). *Επίσημη σχολική ιστοσελίδα: Erasmus+*. Ανακτήθηκε από: http://8lyk-volou.mag.sch.gr/?page_id=302

Ξένη Βιβλιογραφία

Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83- 97.

- Amaratunga, D. et al (2002). Quantitative and qualitative research in the built environment: application of “mixed” research approach. *Work Study*, 51(1), pp.17-31.
- Anastasades, P. (2004). Review of: Online education and learning management systems: global e-learning in a Scandinavian perspective. Oslo: NKI Gorlaget. *Open Net Journal*, 1(1), Review No. R1.
- Aritzeta, A., Swailes, S., & Senior, B. (2007). Belbin’s team role model: Development, validity and applications for team building. *Journal of Management Studies*, 44(1), 95-118. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Swailes/publication/4771221_Belbin%27s_Team_Role_Model_Development_Validity_and_Applications_for_Team_Building/links/59d7b0a6afdcc2aad0648b4/Belbins-Team-Role-Model-Development-Validity-and-Applications-for-Team-Building.pdf
- Baltes, B.B., Dickson, M.W., Sherman, M.P., Bauer, C.C., & LaGanke, J.S. (2002). Computer-mediated communication and group decision making: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87, 156-179.
- Bannert, M. (2006). Effects of reflection prompts when learning with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 35(4), 359–375.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in Higher Education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. doi:10.1002/hbe2.191.
- Bass, B.M. (1962). *The orientation inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Belbin, M. (1993). *Team roles at work*. London: Butterworth-Heinemann.
- Belbin, R. M. (2012). *Team roles at work*. Routledge.
- Bell, E. & Bryman, A. (2007). The ethics of management research: An exploratory content analysis. *British Journal of Management*, 18, pp.63-77.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. & Spajic-Vrkas, V. (2005). Tool for quality assurance of Education for democratic citizenship in schools. UNESCO, Council of Europe, CEPS 2005, retrieved from: http://www.living-democracy.com/pdf/ext/Tool_for_Quality_Assurance_EN.pdf
- Boettcher, J. & Kumar, V. (2000). The other infrastructure: Distance education’s digital plant. *Syllabus Magazine: New Directions in Education Technology*, 13(10), 14-22.

- Bollen, K.A. & Hoyle, R.H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69, 479-504.
- Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), i-vi.
- Brawley, L.R., Carron, A.V., & Widmeyer, W.N. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 9, 275-294.
- Carless, A.S. & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 37(1), 71-88.
- Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 14, 467-477.
- Carron, A.V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.
- Carron, A.V., Widmeyer, W.N., & Brawley, L.R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport team: The Group Environment Questionnaire. *J. Sport Psychol.*, 7, 244-266.
- Carron, A.V., & Ramsay, M.C. (1994). Internal consistency of the Group Environment Questionnaire modified for university residence settings. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 141-142.
- Carron, A.V., Brawley, L.R., & Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.213-226). Morgantown, W.V.: Fitness Information Technology.
- Carron, A., V. & Eys, M.A. (2012). *Group dynamics in sport*. Morgantown, WV Fitness Information Technology.
- Casey, V. (2010). Developing trust in virtual software development teams. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 5(2), 41-58.
- Castellano, S., Davidson, P. & Khelladi, I. (2016). Creativity techniques to enhance knowledge transfer within global virtual teams in the context of knowledge-intensive enterprises. *The Journal of Technology Transfer*, 42(2), 253-266.
- Chin, W.W., Salisbury, W.D., Pearson, A.W. & Stollak, M.J. (1999). Perceived cohesion in small groups: Adapting and testing the Perceived Cohesion Scale in a small group setting. *Small Group Research*, 30(6), 751-766.

- Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: A case study. *Eur. Phys. Educ. Rev.*, 9, 253–266.
- Clayton, K., Blumberg, F., & Auld, D.P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
- COL. (2020). *Guidelines on distance education during COVID-19*. Burnaby: COL.
- Collis, B. (1996). *Tele-learning in a digital world: The future of distance learning*. London: International Thomson Computer Press.
- Colluci, W., & Koppel, N. (2010). Impact of the placement and quality of face-to-face meetings in a hybrid distance learning course. *American Journal of Business Education*, 3(2), 119-131.
- Commonwealth of Learning (1993). *Strategic plan: Training*. Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Costa, A.C. (2003). Work team trust and effectiveness. *Personnel Rev.*, 32(5), 605-622.
- Creswell, J.W., & Garrett, A.L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Daim, T.U., Ha, A., Reutiman, S., Hughes, B., Pathak, U., Bynum, W., & Bhatla, A. (2012). Exploring the communication breakdown in global virtual teams. *International Journal of Project Management*, 30(2), 199-212.
- Dana, P. (2012). The influence of the Sport Education Model on a motivated students' in-class physical activity. *Eur. Phy. Educ. Rev.*, 18, 335–345.
- Deppermann, A. (2011). The study of formulations as a key to an interactional semantics. *Human Studies*, 34, 115-128. doi: 10.1007/s10746-011-9187-8. Retrieved from <https://bit.ly/2XY7pqq>
- Dickson, M. W., Den Hartog, D. N., & Mitchelson, J. K. (2003). Research on leadership in a cross-cultural context: Making progress, and raising new questions. *The leadership quarterly*, 14(6), 729-768.
- Dion, L.K. (2000). Group cohesion: From “field of forces” to multidimensional construct. *Group Dynamics*, 4(1), 7-26.
- DiPietro, M. (2010). Virtual school pedagogy: the institutional practices of K-12 virtual schoolteachers. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 327-354.

- DQ Institute (2019). *Outsmart the Cyber-pandemic: Empower every child with digital intelligence by 2020*. Retrieved from <file:///D:/COVID/DQEveryChild%20DQ%20Institute.html>
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. (2002). *Management research: An introduction*. London:Sage Publications.
- EdSource (2020). *Coronavirus: Highlighting strategies for student success*. Retrieved from <https://edsources.org/topic/coronavirus>
- Education International (2020). Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic. <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>
- Españolas, C.U. (2020). *Crue Universidades Españolas se coordina con el Ministerio de Universidades para minimizar el impacto de la crisis del Covid-19 en el estudiantado*. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos20>.
- Eys, M.A., Carron, A.V., Bray, S.R., & Brawley, L.R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 395-402.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Filho, E., Dobersek, U., Gershgoren, L., Becker, B., & Tenenbaum, G. (2014). The cohesion–performance relationship in sport: a 10-year retrospective meta-analysis. *Sport Sci Health*, 10, 165-177. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11332-014-0188-7>
- Furumo, K., de Pillis, E., & Green, D. (2009). Personality influences trust differently in virtual and face-to-face teams. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 9(1), 36-58.
- Garrison, D.R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 4-13.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105, doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6.

- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23, doi: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1&2), 5-9, doi:10.1016/j.iheduc.2009.10.00.
- Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Gino, F., Argote, L., Miron-Spektor, E., & Todorova, G. (2010). First, get your feet wet: The effects of learning from direct and indirect experience on team creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111, 93-101.
- Grand, R.R., & Carron, A.V. (1982). Development of a team climate questionnaire. In L.M. Wankel & R.B. Wilberg (Eds.), *Psychology of sport and motor behaviour: Research and practice* (pp. 217-229). Edmonton, Canada: University of Alberta, Department of Recreation and Leisure Studies.
- Graneheim, U.H. and Lundman, B. (2010). Experiences of Loneliness among the Very Old: The Umeå 85+ Project'. *Aging & Mental Health*, Vol.14, pp.433-438.
- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorenson, C., & Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2nd Ed.). Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Hastie, P., & Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behaviors of at-risk rural adolescent boys. *J. Educ. Stud. Placed Risk*, 4, 417-430.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2nd Ed). London and New York: Routledge Studies in Distance Education. Retrieved from: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134830244>
- Hjørland, B. (2007). Information: Objective or subjective/situational? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(10), 1448-1456.
- Huber, S.G., and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – Reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270, doi:10.1007/s11092-020-09322-y.

- Issing, L.J. (2002). Instruktions-Design für Multimedia. In Issing, L.J. and Klimsa, P. (Eds): *Informationen und Lernen mit Multimedia and Internet*. Lehrbuch für Studium und Praxis, 3rd ed., Beltz, Psychologische Verlags Union, Weinheim, 151–178.
- Jackson, D., Bradbury-Jones, C., Baptiste, D., Gelling, L., Morin, K., Neville, S., & Smith, G. D. (2020). Life in the pandemic: Some reflections on nursing in the context of COVID-19. *Journal of clinical nursing*, doi: 10.1111/jocn.15257, retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7228254/>
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Jones DA, Rupp D. (2005). *Social responsibility IN and OF organizations: the psychology of corporate social responsibility among organizational members*. In Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology, ed. N Anderson, DS Ones, HK Sinangil, C Viswesvaran. Thousand Oaks, CA: Sage. In press.
- Judd, J., Rember, B.A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020). *This is not teaching: The Effects of COVID-19 on teachers*. Project on Social Publishers Foundation. Retrieved from: https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/
- Kao, C.C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the sport education model. *Sustainability*, 11(8).
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd Ed.). London: Routledge.
- Keegan, D. (1986). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*, (μτφ: Μελίστα Αλεξάνδρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kelle, U. (2014). Theorizing from data. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications, London, pp. 554-568.
- Kim, J.W. (2016). *An exploratory model for educational quality assurance: The case of Korea national Open University*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(1A), 61-73.
- Kimble, C. (2011). Building effective virtual teams: How to overcome the problems of trust and identity in virtual teams. *Global Business and Organizational Excellence*, 30(2), 6-15.

- Kinchin, G.D. (2006). Sport education: A view of the research. In D.,Kirk, D., MacDonald, & M., O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp. 596-609). Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA.
- Kirkpatrick, D. (2005). *Quality assurance in open and distance learning*. Knowledge Series. Commonwealth of Learning (COL). Retrieved from http://dspace.col.org/bitstream/handle/11599/103/KS2005_QA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ko, S., & Rosen, S. (2010). *Teaching online: a practical guide*. New York: Routledge.
- Kotlarsky, J., van den Hooff, B. and Houtman, L. (2015). Are we on the same page? Knowledge boundaries and transactive memory system development in cross-functional teams. *Commun. Res.*, 42(3), 319–344.
- Larson, D., & Sung, C. (2009). Comparing student performance: online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Lather,P., (1997). Drawing the line at angels: Working the ruins of feminist ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10:3, 285-304.
- Lederman, D. (2020). Will shift to remote teaching be boon or bane for inline learning? Market Scale, retrieved from <https://marketscale.com/industries/education-technology/will-shift-to-remote-teaching-be-boon-or-bane-for-online-learning/>
- Li, F., & Harmer, P. (1996). Confirmatory factor analysis of the Group Environment Questionnaire with an intercollegiate sample. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 49-63.
- Li, C.R. (2013). How top management team diversity fosters organizational ambidexterity: the role of social capital among top executives. *Journal of Organizational Change Management*, 26(5), 874-896.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs& Erwin Wagner (Eds.). *The quality dialogue, integrating quality cultures in flexible, distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June, 42-47.
- Lott, A.J. & Lott, B.E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: a review of relationships with antecedents and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64(4), 259-309.

- Lo Lacono, V., Symonds, P. & Brown, D.H.K. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 12, doi: 10.5153/sro.3952. Retrieved from: <http://www.socresonline.org.uk/21/2/12.html>
- Lu, L. (2015). Building trust and cohesion in virtual teams: the developmental approach. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 2(1), 55-72. doi: 10.1108/joepp-11-2014-0068.
- McKenzie, R. M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 63–88.
- Mackey, A., & Gass, S. (eds). (2012). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 23, 106-122.
- Marek, M.W. & Chew, C.S., & Wu, W-C.V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 89- 109.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martens, R., Landers, D.M., & Loy, J.W. (1971). *Sports cohesiveness questionnaire*. Champaign: Department of Physical Education, University of Illinois.
- Martins, L.L., Gilson, L.L., & Maynard, M.T. (2004). Virtual teams: What do we know and where do we go from here? *Journal of Management*, 6, 805-835.
- Mason, J. (2003) *Qualitative research*. London: Sage Publications.
- Masoumi, D., & Lindström, B. (2012). Quality in e-learning: a framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 27-41.
- Mauger, S. (2002). E-Learning is about people not technology. *Adults Learning*, 13(7), 9-11. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ646622>.
- McBrien, J., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1- 17.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- Metzler, M.W. (2011). *Instructional models for Physical Education* (3rd Ed.). Holcomb Hathaway: Scottsdale, AZ, USA.
- Mikroyannidis, A., Connolly T., & Law, E. (2012). *A survey into the teacher's perception of self-regulated learning*. In Proceedings of 2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), pp. 696–697.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 100012.
- Moore, M.G. (1997). Theory of transactional distance, In D., Keegan, (Ed.). *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Moore, M.G. (2007). The theory of transactional distance. In M.G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp. 89-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moorhouse, B.L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1–3, doi:10.1080/02607476.2020.1755205.
- Morris, S.A., Marshall, T.E., & Rainer Jr, R.K. (2002). Impact of user satisfaction and trust on virtual team members. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 22-30.
- National Research Center for Distance Education and Technological Advancements (DETA) (2014). *National Research Model for Online Learning*
- NFER (2020). *Schools’ responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning*. <https://www.nfer.ac.uk/schools-responses-to-covid-19-pupil-engagement-in-remote-learning/>
- Nunamaker, J.F., Reinig, B.A., & Briggs, R.O. (2009). Principles for effective virtual teamwork. *Communications of the ACM*, 52(4), 113-117.
- OECD (2020). Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration. Retrieved from: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>

- Oliver, K., Osborne, J., Patel, R., & Kleiman, G. (2009). Issues surrounding the deployment of a new statewide virtual public school. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 37-49.
- O'Neil, K., & Krause, J.M. (2016). The sport education model: A track and field unit application. *J. Phys. Educ.Recreat. Dance*, 87, 14–20.
- Onwuegbuzie, A. J. & Teddlie, Ch. (2003) *A framework for analysing data in mixed methods research*. In A. Tashakkori, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Openheim, A. (2001). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement continuum*. London: International Publishing Group.
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Thomas, B. (2004). E-learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education and Training*, 46(6/7), 335-342.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., &Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: views of educators. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 5-18.
- Pangil, F., & Chan, J.M. (2014). The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 92-106.
- Paudel, P. (2020). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85.
- Paul, R., Drake, J. R., &Liang, H. (2016). Global virtual team performance: The effect of coordination effectiveness, trust, and team cohesion. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 59(3), 186-202.
- Pearce, C.L., & Ensley, M.D. (2004). A reciprocal and longitudinal investigation of the innovation process: The central role of shared vision in product and process innovation teams (PPITs). *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 259-278.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for a motivated students within the sport education model. *J. Teach. Phys. Educ.*, 29, 433-445.
- Perlman, D. (2014). Motivating the student: Sport education can be a framework for success. *J. Phys. Educ.Recreat. Dance*, 85, 12–16.
- Peters, O. (1993). Distance education in postindustrial society. In D. Keegan (ed.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.

- Pinjani, P., & Palvia, P. (2013). Trust and knowledge sharing in diverse global virtual teams. *Information & Management*, 50(4), 144-153.
- Powell, A., Piccoli, G., & Ives, B. (2004). Virtual teams: A review of current literature and directions for future research. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 35(1), 6-36.
- Prapavessis, H., & Carron, A.V. (1996). The effects of group cohesion on competitiveness anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 64-74.
- Prapavessis, H., & Carron, A.V. (1997). Cohesion and work output. *Small Group Research*, 28, 294-301.
- Ramos-Morcillo, A.J., Leal-Costa, C., Moral-García, J.E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15).
- Robert, L.P., Denis, A.R., & Hung, Y.-T.C. (2009). Individual trust and knowledge-based trust in face-to-face and virtual team members. *Journal of Management Information Systems*, 26(2), 241-279.
- Robinson, C., & Sebba, J. (2010). Personalising learning through the use of technology. *Computers & Education*, 54(3), 767-775.
- Roblyer, M.D., & Doering, A.H. (2014). Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία. Αθήνα: Εκδοτικός Ομίλος Ίων.
- Saadé, G.R. (2003). Web-based educational information system for enhanced learning. (EISEL): Student assessment. *Journal of Information Technology Education*, 2, 267-277.
- Sandwell Research, (2009). *Research methodology: A guide to sampling & statistical reliability*. Retrieved from: <https://www.sandwelltrends.info/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/A-guide-to-sampling-and-statistical-reliability.pdf>
- Sarker, S., Ahuja, M., Sarker, S., & Kirkeby, S. (2011). The role of communication and trust in global virtual teams: A social network perspective. *Journal of Management Information Systems*, 28(1), 273-310.
- Schlosser, L.A. & Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. AECT.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A Retrospective. *J. Teach. Phys. Educ.*, 21, 409-418.

- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved from: <http://devrijeruimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>.
- Sinelnikov, O.A., & Hastie, P.A. (2010). Student's autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *J. Teach. Phys. Educ.*, 29, 167–183.
- Smith, P.J., Murphy, K.L., & Mahoney, S E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance Education*, 24(1), 57-67.
- Sogunro, O. (2005). Selecting a quantitative or qualitative research methodology: An Experience. *Educational Research Quarterly*, 26(1), pp. 3-11.
- Soto-Acosta, P., & Cegarra-Navarro, J.-G. (2016). New ICTs for knowledge management in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 20(3), 417-422.
- Stebbins, A. (2010). Freud, Lacan and Erotic Desire in Education. *Atlantis*, 34 (2). Retrieved from: <http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/download/341/322/>
- Sullivan, J.R. (2012). Skype: An appropriate method of data collection for qualitative interviews? *The Hilltop Review*, 6, 54–60. Retrieved from: <https://scholarworks.wmich.edu/hilltopreview/vol6/iss1/10/>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Tam, G. & El-Azar, D. (2020). 3 ways the coronavirus pandemic could reshape education. World Economic Forum: Global agenda. Retrieved from <file:///D:/COVID/3%20ways%20the%20coronavirus%20pandemic%20could%20reshape%20education%20World%20Economic%20Forum.html>
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. Routledge, London
- Thatcher, S.M.B., & Patel, P.C. (2011). Demographic faultlines: A meta-analysis of the literature. *J. Appl. Psychol.*, 96(6), 1119-1139.
- The Open and Distance Learning Quality Council Lexicon (2012). Retrieved from: <https://www.odlqc.org.uk/learners/course>.
- UNESCO Institute for Statistics (2006). *Teachers and educational quality: Meeting global needs for 2015*, Montreal.
- UNESCO & IESALC (1996). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. In *Impact Analysis, Policy Responses and Recommendations*. UNESCO: Paris, France.

- Vandewaetere, M., & Clarebout, G. (2011). Can instruction as such affect learning? The case of learner control. *Computers & Education*, 57(4), 2322-2332.
- Verduin, R. & Clark, A. (1991). *Distance Education: The foundations of effectiveness practice*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from: <https://archive.org/details/distanceeducatio00verd/page/n9>.
- Wallhead, T., Garn, A.C., Vidoni, C., & Youngberg, C. (2013). Game play participation of motivated students during sport education. *J. Teach. Phys. Educ.*, 32, 149-165.
- Wanderley, C. & Cullen, J. (2013). Management change: A review. *BASE-Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 10, pp.294-307.
- Weber, R. (2002). The rhetoric of positivism versus interpretivism: a personal view. *MIS Quarterly*, 28, iii-xii.
- Webber, S. S. (2008). Development of cognitive and affective trust in teams: A longitudinal study. *Small Group Research*, 39(6), 746-769.
- Wei, L.H., Thurasamy, R., & Popa, S. (2018). Managing virtual teams for open innovation in Global Business Services industry. *Management Decision*, 56(6), 1285-1305. Retrieved from: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MD-08-2017-0766/full/html>
- Weinberg, R. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. Widmeyer, W.N., Carron, A.V
- Weller, S. (2015). The potentials and pitfalls of using Skype for qualitative (longitudinal) interviews. (NCRM Working Paper). *NCRM*. Retrieved from: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3757/>
- Westre, K.R., & Weiss, M.R. (1991). The relationship between perceived coaching behavior and group cohesion in high school football teams. *Sport Psychologist*, 5, 41-54.
- Whitton, S.M., & Fletcher, R.B. (2014). The Group Environment Questionnaire: A multilevel confirmatory factor analysis. *Small Group Research*, 45(1), 68-88.
- WHO (2020). *World Health Organization*. WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19, 11 March 2020.

- Winiecki D.J. (2003). Instructional Discussions in Online Education: Practical and Research-Oriented Perspectives. In M.G., Moore, & W.G., Anderson (Eds.). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's Education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6, doi: 10.3390/jrfm13030055.
- Zolin, R., Hinds, P.J., Fruchter, R., & Levitt, R.E. (2004). Interpersonal trust in cross-functional, geographically distributed work: A longitudinal study. *Information and organization*, 14(1), 1-26.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

GROUP ENVIRONMENT QUESTIONNAIRE GEQ

The GEQ is a general, rather than situation specific, measure of cohesiveness in sport teams.

Administration

Should be completed independently, away from distraction, and not immediately before or after a game.

Scoring

Individual Attraction to the Group-Social (ATGS)		Individual Attraction to the Group-Task (ATGT)	
Item#	Score	Item#	Score
1*		2*	
3*		4*	
5		6*	
7*		8*	
9			
Sum		Sum	
Mean		Mean	
Group Integration-Social (GIS)		Group Integration-Task (GIT)	
Item#	Score	Item#	Score
11*		10	
13*		12	
15		14*	
17*		16	
		18*	
Sum		Sum	
Mean		Mean	

(*). Items are reverse scored.

Each factor is summed and then an average taken for individuals, and then the team.

Group Environment Questionnaire (GEQ)

Name: _____ Team: _____ Date: _____

This questionnaire is designed to assess your perceptions of your team. There are no wrong or right answers, so please give your immediate reaction. Some of the questions may seem repetitive, but please answer ALL questions. Your personal responses will be kept in strictest confidence.

The following statements are designed to assess your feelings about YOUR PERSONAL INVOLVEMENT with this team. Please CIRCLE a number from 1 to 9 to indicate your level of agreement with each of these statements.

1. I do not enjoy being a part of the social activities of this team.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

2. I'm not happy with the amount of playing time I get.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

3. I am not going to miss the members of this team when the season ends.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

4. I'm unhappy with my team's level of desire to win.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

5. Some of my best friends are on this team.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

6. This team does not give me enough opportunities to improve my personal performance.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

7. I enjoy other parties rather than team parties.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

8. I do not like the style of play on this team.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

9. For me, this team is one of the most important social groups to which I belong.

The following statements are designed to assess your perceptions of YOUR TEAM AS A WHOLE. Please CIRCLE a number from 1 to 9 to indicate your level of agreement with each of these statements.

10. Our team is united in trying to reach its goals for performance.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

11. Members of our team would rather go out on their own than get together as a team.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

12. We all take responsibility for any loss or poor performance by our team.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

13. Our team members rarely party together.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

14. Our team members have conflicting aspirations for the team's performance.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

15. Our team would like to spend time together in the off-season.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

16. If members of our team have problems in practice, everyone wants to help them so we can get back together again.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

17. Members of our team do not stick together outside of practice and games.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Strongly								Strongly
Disagree								Agree

18. Our team members do not communicate freely about each athlete's responsibilities during competition or practice.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ & ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα με τίτλο *«Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης συνοχής σε εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και εικονικές μαθησιακές ομάδες: Η περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λυκείων Βόλου»* αφορά στην απάντηση αυτού του ανώνυμου ερωτηματολογίου και εκπονείται ως μέρος των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Από τη συμμετοχή σας στην έρευνα θα αντληθούν στοιχεία που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της συνοχής της τάξης κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εθελοντική και ανώνυμη. Οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να αποσυρθείτε, σταματώντας την απάντηση του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα (data) από τις απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα θα έχουν μόνον η ερευνήτρια και ο επιβλέπων Καθηγητής. Η βάση δεδομένων με τα ανώνυμα δεδομένα θα διατηρηθούν για δύο (2) έτη, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία και η έκδοση επιστημονικών ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να απευθυνθείτε στην ερευνήτρια κ. (τηλ. 6985730381) (e-mail:konakarais@gmail.com). Η απάντηση του ερωτηματολογίου τεκμαίρει τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα.

1. Ερωτηματολόγιο Περιβάλλοντος Ομάδας(GEQ)

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι σχεδιασμένο για να εκτιμηθούν οι αντιλήψεις σου **για την ομάδα της εικονικής τάξης σου στην οποία συμμετέχεις**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γι' αυτό, παρακαλώ, να δώσεις την άμεση απάντησή σου. Κάποιες από τις ερωτήσεις μπορεί να φαίνεται ότι επαναλαμβάνονται, αλλά, παρακαλώ, να απαντήσεις σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις. Είναι πολύ σημαντικό για μας οι απαντήσεις σου να είναι ειλικρινείς. Οι απαντήσεις σου θα είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι ακόλουθες ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να εκτιμήσουν **την προσωπική σου συμμετοχή στην εικονική μαθησιακή ομάδα της τάξης σου**. Παρακαλώ, να επιλέξεις έναν αριθμό από το 1 έως το 9, για να δείξεις το βαθμό στον οποίο συμφωνείς με κάθε μία από τις προτάσεις. Διαφωνώ Συμφωνώ εντελώς απόλυτα

	Διαφωνώ απόλυτα	2	3	4	5	6	7	8	Συμφωνώ απόλυτα
1.Μου αρέσει να συμμετέχω στις κοινωνικές δραστηριότητες αυτής της ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Είμαι ευχαριστημένος από το χρόνο που συμμετέχω στις δραστηριότητες της ομάδας μου στο εικονικό μάθημα	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Θα μου λείψουν οι συμμαθητές μου όταν τελειώσει η περίοδος των εικονικών μαθημάτων.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Είμαι ευχαριστημένος με την προσπάθεια της ομάδας μου να πετύχει την καλύτερη απόδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Μερικοί από τους καλύτερους φίλους μου είναι σε αυτήν την ομάδα της εικονικής τάξης.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.Αυτή η ομάδα, μου προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για να βελτιώσω την προσωπική μου απόδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.Προτιμώ τις παρέες με τους συμμαθητές αυτής της ομάδας , παρά άλλες παρέες.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Μου αρέσει ο τρόπος που δουλεύουμε όλοι μαζί ως ομάδα	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Αυτή η ομάδα είναι μία από τις πιο σημαντικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκω.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Η ομάδα μου είναι ενωμένη στην προσπάθεια να πετύχει τους στόχους της.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Οι συμμαθητές της ομάδας μου, θα προτιμούσαν να βγαίνουν έξω όλοι μαζί σαν ομάδα παρά μόνοι τους	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.Όλοι μαζί αναλαμβάνουμε την ευθύνη για την απόδοση της ομάδας μας.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Τα μέλη της ομάδας μας συχνά κάνουν παρέα όλοι μαζί.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.Τα μέλη της ομάδας μας έχουν κοινές απόψεις για τον	1	2	3	4	5	6	7	8	9

τρόπο που δουλεύουμε στην εικονική μας τάξη.									
15. Η ομάδα μας θα ήθελε να περάσει χρόνο μαζί κι όταν τελειώσει η περίοδος της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην εικονική τάξη.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Εάν κάποια μέλη της ομάδας μας αντιμετωπίζουν προβλήματα, όλοι θέλουν να τους βοηθήσουν ώστε να τα ξεπεράσουν.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Τα μέλη της ομάδας μας βρίσκονται παρέα κι εκτός της εικονικής τάξης.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Τα μέλη της ομάδας μας επικοινωνούν ελεύθερα για τις ευθύνες κάθε μέλους, κατά τη διάρκεια των εργασιών τους στην εικονική τάξη.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ & ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα με τίτλο *«Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης συνοχής σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εικονικές μαθησιακές ομάδες: Η περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λυκείων Βόλου»* αφορά στην απάντηση αυτών ημιδομημένων συνεντεύξεων και εκπονείται ως μέρος των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Από τη συμμετοχή σας στην έρευνα θα αντληθούν στοιχεία που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της συνοχής της τάξης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εθελοντική και ανώνυμη.

Τα δεδομένα (data) από τις απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας. Πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα θα έχουν μόνον η ερευνήτρια και ο επιβλέπων Καθηγητής. Η βάση δεδομένων με τα ανώνυμα δεδομένα θα διατηρηθούν για δύο (2) έτη, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία και η έκδοση επιστημονικών ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να απευθυνθείτε στην ερευνήτρια κ.ΚαραϊσκουΚωνσταντινιά (τηλ. 6985730381) (e-mail:konakarais@gmail.com).

Οι ακόλουθες ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με σκοπό τον εντοπισμό : 1) των στρατηγικών που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτευχθεί συνοχή ανάμεσα στις διαδικτυακές ομάδες των μαθητών τους 2) της άποψής τους περί της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που εφάρμοσαν για την επίτευξη συνοχής.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Παρακαλώ σχολιάστε/ αξιολογήστε την συνεισφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μάθηση

.....
.....

2. Οι εικονικές τάξεις (virtualteams) αποτελούν μια ειδική μορφή τάξης που ωστόσο δεν έχει καταφέρει μέχρι τώρα να εκπληρώσει τους στόχους της με

αποτέλεσμα να θεωρούνται ακόμη αποτελεσματικότερες αυτών οι παραδοσιακές τάξεις.

Παρακαλώ σχολιάστε με βάση την εμπειρία σας σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν μια virtualteam λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματική από την παραδοσιακή τάξη σε σχέση με τη συνοχή της

.....
.....
.....

3. Εφαρμόζετε κάποια τεχνική διαμόρφωσης ομάδας π.χ. εφαρμογή εργαλείου αξιολόγησης προσωπικότητας των μαθητών/μελών βάση των αποτελεσμάτων της οποίας γίνεται η ανάθεση ρόλου σε κάθε μέλος μέσα στην ομάδα;

.....
.....
.....

4. Κατά τη γνώμη σας ποιος βαθμός συνοχής στις εικονικές μαθητικές ομάδες (Λυκείου) που διδάσκετε έχει επιτευχθεί ; (χαμηλος, μετριος, ικανοποιητικός, πολύ ικανοποιητικός κλπ)

.....
.....
.....

5. Παρακαλώ σχολιάστε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε προκειμένου να επιτύχετε συνοχή στις εικονικές τάξεις (virtualteams) που κληθήκατε να διεξάγετε το εκπαιδευτικό σας έργο

.....
.....
.....

6. Ποιες έχουν αποδειχθεί ως : α) θετικές και β) αρνητικές επιπτώσεις της πανδημίας Covid- 19 στην εκπαιδευτική διαδικασία σε onlineteams ;

.....
.....
.....

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας κι επίτευξης συνοχής που εφαρμόσατε απέδωσαν;

.....
.....
.....
8. Χρειάστηκε να λάβετε κάποια διορθωτική δράση κι αν ναι μπορείτε παρακαλώ να περιγράψετε τους κύριους άξονές της;

.....
.....
.....
9. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι εγγενείς δυσκολίες στη δημιουργία εικονικών ομάδων με υψηλό βαθμό συνοχής;

.....
.....
.....
10. Παρακαλώ υποδείξτε τους κύριους παράγοντες που θα πρέπει να είναι παρόντες στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία προκειμένου οι εικονικές ομάδες να λειτουργούν αποτελεσματικά