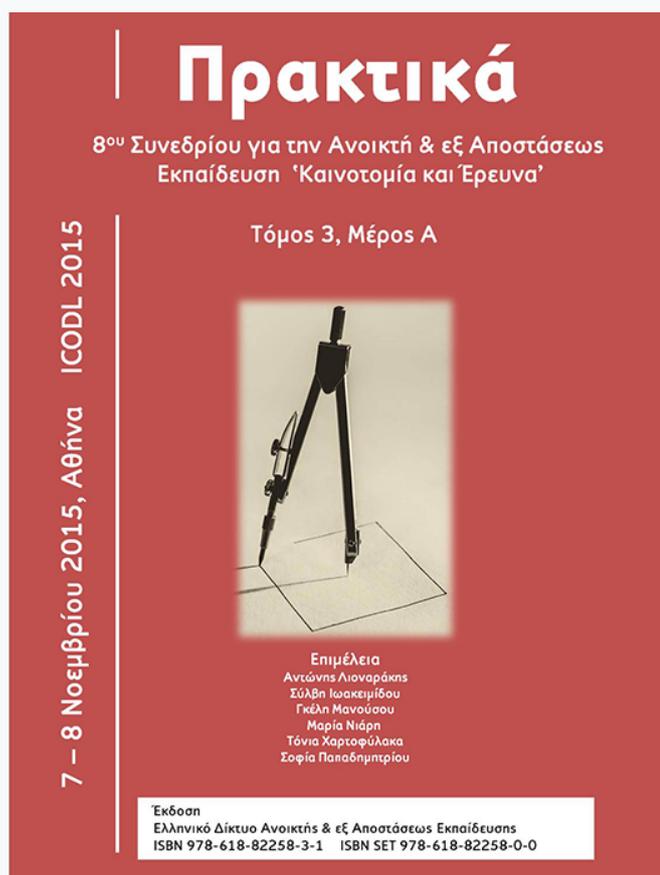


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 3Α (2015)

Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας



Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις

Μαρία Νιάρη, Ηλίας Μαυροειδής

doi: [10.12681/icodl.49](https://doi.org/10.12681/icodl.49)

**Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις**

**Development of the three dimensions of the Community of Inquiry framework at
the Hellenic Open University: examples and suggestions**

Μαρία Νιάη
Υποψήφια Διδάκτορας
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mania_the@yahoo.gr

Ηλίας Μαυροειδής
Καθηγητής Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
imavr@tee.gr

Abstract

This paper examines the presence and interaction of the three elements of the Community of Inquiry (CoI) framework (cognitive presence, social presence and teaching presence) at the Hellenic Open University. The community of inquiry framework is examined in the following groups: educational material development group, tutor group, contact sessions and the forum. The results of this study show that in these selected cases the elements of the community of inquiry framework are present and their dynamic could lead in improved learning outcomes and increased satisfaction for the participants. However, these groups form a community of inquiry only informally. Finally, suggestions are made for future research and for further development of communities of inquiry at the Hellenic Open University.

Key-words: distance education, Community of Inquiry, social presence, cognitive presence, teaching presence

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την ύπαρξη και αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης (γνωστική παρουσία, κοινωνική παρουσία και διδακτική παρουσία) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης εξετάζεται στις ακόλουθες ομάδες: στην ομάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, στην ομάδα διδακτικού προσωπικού, στην ομαδική συμβουλευτική συνάντηση και στο φόρουμ. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι σε αυτές τις επιλεγμένες περιπτώσεις τα στοιχεία της κοινότητας διερεύνησης είναι παρόντα και η δυναμική τους θα μπορούσε να οδηγήσει σε σπουδαία μαθησιακά αποτελέσματα και στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην κοινότητα. Όμως στις περισσότερες περιπτώσεις οι ομάδες σχηματίζουν κοινότητες διερεύνησης άτυπα. Στο τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα, καθώς και για την περαιτέρω ανάπτυξη των κοινοτήτων διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινότητα διερεύνησης, κοινωνική παρουσία, γνωστική παρουσία, διδακτική παρουσία

Εισαγωγή

Ο λόγος για τη σημασία της συνεργατικής μάθησης δεν είναι καινούργιος (π.χ. Slavin, 1995; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), όπως καινούργια δεν είναι και η συζήτηση για την ψηφιακή συνεργατική μάθηση (ή συνεργατική μάθηση σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα). Ο Garrison πρώτος επεσήμανε την ανάγκη για θεωρίες που θα αντικατοπτρίζουν μια συνεργατική προσέγγιση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και θα έχουν στον πυρήνα τους μια προσαρμοστική διάδραση διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η προσαρμοστικότητα που βασίζεται στη σταθερή επικοινωνία και στη συνεργατική εμπειρία, αντικατοπτρίζει την ουσία της μεταβιομηχανικής εποχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. (Garrison, 2000:13).

Το νέο στοιχείο που εισάγεται από τον Garrison, είναι η ανάγκη για νέα θεωρητικά και πρακτικά μοντέλα που υποστηρίζουν τη διάδραση και αλληλεπίδραση διδασκαλίας και μάθησης σε ψηφιακό διαδικτυακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό ο Garrison και οι συνεργάτες του παρουσίασαν το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry-CoI), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα από την αλληλεπίδραση της γνωστικής, της κοινωνικής και της διδακτικής παρουσίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι τρεις αυτές διαστάσεις της Κοινότητας Διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) μέσα από εστιασμένα παραδείγματα σε ομάδες, κάποιες από τις οποίες δεν λειτουργούν πάντα από απόσταση, αλλά και δια ζώσης. Θα πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η μετάφραση του αγγλικού όρου Community of Inquiry μπορεί να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους. Π.χ. ορισμένοι ερευνητές μεταφράζουν τον όρο ως Κοινότητα Αναζήτησης και άλλοι ως Κοινότητα Έρευνας. Στην παρούσα εργασία προτιμάται ο όρος «Κοινότητα διερεύνησης», καθώς θεωρούμε ότι αυτή η έκφραση είναι πιο πρόσφορη και περιληπτική όλων των διαδικασιών που συμβαίνουν στην «κοινότητα» αυτή.

Πίνακας συντομογραφιών

ΕΑΠ:	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΚΣ:	Καθηγητής/τρια Σύμβουλος
ΕΥ:	Εκπαιδευτικό Υλικό
ΟΔΠ:	Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού
ΘΕ:	Θεματική Ενότητα
ΟΣΣ:	Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση
ΟΣΤ:	Ομαδική Συμβουλευτική Τηλεσυνάντηση
ΓΕ:	Γραπτή Εργασία
ΚΑ:	Κριτικός Αναγνώστης
ΜΕΑ:	Ειδικός στη Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης
ΜΠΣ:	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης

Όπως προαναφέρθηκε, ένα σύγχρονο και ιδιαίτερος σημαντικό μοντέλο που έχει προκύψει από την έρευνα στο πλαίσιο της διαδικτυακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινοτήτων μάθησης, είναι το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης, που παρουσίασαν το 2000 οι Garrison, Anderson & Archer. Έκτοτε πολλές έρευνες έχουν γίνει σχετικά με το μοντέλο αυτό στοχεύοντας τόσο στον έλεγχο και επιβεβαίωση της εγκυρότητάς του (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 1999; Garrison, Anderson & Archer, 2001; Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001; Anderson, Rourke,

Garrison & Archer, 2001; Rourke & Anderson, 2004; Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson, Shea & Swan, 2008; Randolph & Crawford, 2013) όσο και στην εφαρμογή του σε online και μικτά μοντέλα μάθησης (Lambert & Fisher, 2013; Rourke & Anderson, 2002; Akyol & Garrison, 2008; Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2008).

Ως κοινότητα διερεύνησης ορίζεται «μία ομάδα (π.χ. μία τάξη μαθητών, φοιτητών κ.ά.) μέσα στην οποία αναπτύσσεται η γνώση με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, σύνδεσης, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των μελών της» (Lipman, 2003, όπως αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα μέσω της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της κοινωνικής παρουσίας (social presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence).

Η γνωστική παρουσία (cognitive presence) είναι ένα ζωτικό στοιχείο για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, ο οποίος συνιστά μέσο αλλά και σημαντικότερο μαθησιακό στόχο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Garrison, Anderson & Archer, 2000:89). Σύμφωνα με τους εισηγητές του μοντέλου αυτού, η γνωστική παρουσία επιτυγχάνεται, όταν οι συμμετέχοντες στην κοινότητα καθίστανται ικανοί να «οικοδομούν» και να «επιβεβαιώνουν» τα νοήματα-γνώση μέσα από συνεχή αναστοχασμό και διάλογο (Garrison, Anderson & Archer, 2001). Πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία με 4 κυρίως φάσεις (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison, Anderson & Archer, 2001; Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison, Anderson & Archer, 2010): 1) Κατά την πρώτη φάση (triggering event), οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν το θέμα/πρόβλημα που πυροδοτεί τη μαθησιακή διαδικασία. 2) Στη δεύτερη φάση (exploration), οι συμμετέχοντες στην κοινότητα διερευνούν – ατομικά και ομαδικά – το θέμα/πρόβλημα μέσω κριτικού στοχασμού και διαλόγου. 3) Στην τρίτη φάση (integration), οι φοιτητές αποδίδουν νόημα και νέο περιεχόμενο βασιζόμενοι στις ιδέες που αναπτύχθηκαν κατά την προηγούμενη φάση της διερεύνησης. 4) Στην τέταρτη φάση (resolution), οι φοιτητές εφαρμόζουν τη νέα γνώση σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή συνθήκες. Ο ρόλος του καθηγητή είναι πολύ σημαντικός στην όλη διαδικασία, καθώς είναι αυτός που παρέχει τις «σκαλωσιές» (scaffolds – Garrison & Arbaugh, 2007) για την υποστήριξη και ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας μέσω της οργάνωσης και διάρθρωσης του περιεχομένου του μαθήματος και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων.

Η κοινωνική παρουσία (social presence) είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων να προβάλλουν τον εαυτό τους στην κοινότητα με στοιχεία «αληθινών ανθρώπων» (real people). Είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, καθώς διευκολύνει τη διεργασία του κριτικού στοχασμού αφού αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας, ενισχύεται από συνεργατικές δραστηριότητες και αυξάνει την ικανοποίηση των φοιτητών από τη μαθησιακή διαδικασία (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007). Εντοπίζεται σε τρεις κυρίως κατηγορίες συμπεριφοράς: 1) Έκφραση συναισθημάτων (emotional expression) – στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η ικανότητα και η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι φοιτητές να εκφράζουν συναισθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και δείκτες για την αναγνώρισή τους είναι η χρήση emoticons, το χιούμορ και η διάθεση για προσωπικές αποκαλύψεις. 2) Ανοικτή επικοινωνία (open communication), δηλαδή αμοιβαία και με σεβασμό επικοινωνία, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία ευαισθητοποίηση, στήριξη και ενίσχυση της κάθε προσπάθειας και αναγνώριση της συνεισφοράς του άλλου. 3) Συνοχή της ομάδας (group cohesion) που επιτυγχάνεται

μέσω δραστηριοτήτων που δομούν και διατηρούν τη δέσμευση στην ομάδα, όπως το αίσθημα του ανήκειν, η ενεργός συμμετοχή και η ενσυναίσθηση. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ο στόχος της κοινωνικής παρουσίας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες για κριτική διερεύνηση και ποιοτική αλληλεπίδραση ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της κοινότητας πρέπει να προσδιοριστούν με ακαδημαϊκούς όρους και κατά συνέπεια η κοινωνική παρουσία δεν μπορεί να διαχωριστεί από την εκπαιδευτική διαδικασία και τα άλλα δύο στοιχεία του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης, τη γνωστική και διδακτική παρουσία (Garrison & Arbaugh, 2007).

Η διδακτική παρουσία (teaching presence) είναι σημαντική για την ισορροπία μεταξύ της γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας αλλά και για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Εντοπίζεται κυρίως σε τρεις δραστηριότητες-κατηγορίες: 1) Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οργάνωση (instructional design and organization), που περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμού της δομής, της διαδικασίας, της αλληλεπίδρασης και της αξιολόγησης της μαθησιακής εμπειρίας, δηλ. καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των διδακτικών μεθόδων. 2) Διευκόλυνση της συζήτησης (facilitating discourse), δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση και οικοδομούν τη γνώση. Η διαδικασία αυτή απαιτεί από τον διδάσκοντα δεξιότητες κριτικής επισκόπησης και σχολιασμού των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές, ώστε να τους εμπλέξει στην εκπαιδευτική διάδραση. 3) Άμεσες οδηγίες (direct instruction), κυρίως άμεση και επεξηγηματική ανατροφοδότηση (feedback) στους φοιτητές, παροχή πληροφοριών και πηγών πέρα από τα υποχρεωτικά του μαθήματος και κατάθεση προσωπικής γνώσης και εμπειρίας. Σύμφωνα με τους Garrison & Arbaugh (2007:163), η διδακτική παρουσία ως διαδικασία διαμόρφωσης και συντονισμού του διαλόγου είναι σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίηση των φοιτητών, τη μάθηση και το αίσθημα της κοινότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της.

Καταληκτικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για να λειτουργήσει επιτυχώς η μαθησιακή διεργασία στο πλαίσιο του CoI, οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι ενήμεροι για τους ακαδημαϊκούς στόχους, τις φάσεις της διερεύνησης και το επίπεδο του διαλόγου-αναζήτησης (Garrison & Arbaugh, 2007:168). Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει τη σημασία του διδάσκοντα-διαχειριστή της κοινότητας, τόσο ως διαμορφωτή όσο και ως συντονιστή των δραστηριοτήτων της κοινότητας διερεύνησης.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι τρεις αυτές διαστάσεις του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), μέσα από εστιασμένα παραδείγματα σε ομάδες, κάποιες από τις οποίες δεν λειτουργούν πάντα εξ αποστάσεως, αλλά και δια ζώσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται η ομάδα δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού, η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού και το τμήμα φοιτητών που αναλαμβάνει ένας Καθηγητής Σύμβουλος (ΚΣ). Στόχος είναι να αναδειχθούν τα περιβάλλοντα όπου δύναται να εντοπιστούν οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου στο ΕΑΠ, καθώς και οι τρόποι ανάπτυξής τους.

Για τη διερεύνηση του σκοπού αυτού χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα λειτουργίας αυτών των ομάδων, με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ΕΑΠ. Έπειτα από εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα σε δημοσιευμένα άρθρα και εισηγήσεις σε συνέδρια ή και σε διπλωματικές του ΕΑΠ, καταλήξαμε στην επιλογή εκείνων των ερευνητικών εργασιών που, αν και δεν στοχεύουν όλες άμεσα στην εξέταση των παραμέτρων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης, ωστόσο

συνάδουν με τη λογική του και αναδεικνύουν κάποιες από τις παραμέτρους του. Αξιοποιώντας τα στοιχεία αυτά στόχος είναι να αναδειχθούν δυνατότητες ανάπτυξης των επιμέρους διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο ΕΑΠ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο στόχος της εργασίας δεν είναι να προβεί σε μια εξαντλητική παρουσίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του ΕΑΠ, αλλά να επικεντρωθεί στις σημαντικότερες από τις διεργασίες που πραγματοποιούνται στο ΕΑΠ και στις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί μία κοινότητα διερεύνησης, δίδοντας με τον τρόπο αυτό το έναυσμα για μία περαιτέρω, εις βάθος, διερεύνηση του θέματος.

Τα ερωτήματα που καθόρισαν την ερευνητική πορεία ήταν τα ακόλουθα:

1) Πώς αναπτύσσεται η γνωστική παρουσία σε συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο του ΕΑΠ;

2) Πώς αναπτύσσεται η κοινωνική παρουσία σε συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο του ΕΑΠ;

3) Πώς αναπτύσσεται η διδακτική παρουσία σε συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο του ΕΑΠ;

4) Πώς συμβάλλει η ανάπτυξη των στοιχείων αυτών στη διαμόρφωση κοινοτήτων διερεύνησης στο ΕΑΠ;

Η ανάπτυξη κοινοτήτων διερεύνησης στο ΕΑΠ

Η ομάδα δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού

Την ομάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού στο ΕΑΠ συγκροτούν ο Συντονιστής της Θ.Ε., οι συγγραφείς, οι κριτικοί αναγνώστες (ΚΑ), ο ειδικός στη Μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΜΕΑ), και ο γλωσσικός επιμελητής. Την ομάδα συντονίζει και υποστηρίζει διοικητικά το Γραφείο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού του Ε.Α.Π., ενώ το Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας υποστηρίζει μεθοδολογικά και τεχνολογικά την ομάδα. Ωστόσο, «τόσο η διαδικασία επιλογής των συγγραφέων, όσο και το ίδιο το διδακτικό υλικό, φανερώνουν ότι δεν υφίσταται κάποιο σαφώς ορισμένο και προδιαγεγραμμένο πλαίσιο συνεργασίας ή/και συνδημιουργίας μεταξύ των συγγραφέων» (Σπανακά & Καμέας, 2013). Αν παρατηρήσει κανείς τα κεφάλαια ενός μόνο τόμου του εκπαιδευτικού υλικού, θα διαπιστώσει ότι το κάθε κεφάλαιο αποτελεί δουλειά ενός μόνο συγγραφέα. Υπάρχουν βέβαια και οι εξαιρέσεις, όπου «παρατηρείται η τάση για συνεργασία μεταξύ των συγγραφέων, η οποία εκφράζεται μέσα από την εμπλοκή δύο ή τριών συγγραφέων, τόσο στη δημιουργία ενοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών και τη συγγραφή εισηγήσεων που δημοσιεύονται σε έγκυρα πρακτικά συνεδρίων και περιοδικά» (Σπανακά & Καμέας, 2013).

Οι Σπανακά & Καμέας στην έρευνά τους για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στο ΕΑΠ «Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ): Προτάσεις Εφαρμογής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΕΕΥΕΜ)» (2013) δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τη συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας δημιουργίας ΕΥ. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τους δήλωσαν ότι «υποστηρίχθηκαν στο συγγραφικό τους έργο κυρίως από τους συναδέλφους συγγραφείς, από τον ΚΑ και από τον ΜΕΑ που ήταν κάτι καινούργιο, και τέλος από το Συντονιστή» (Σπανακά & Καμέας, 2013). Σημαντικό ήταν ότι η υποστήριξη ήρθε κυρίως από την ομάδα και όχι από τις διοικητικές υπηρεσίες του ΕΑΠ, στις οποίες ένιωσαν ότι δεν ήταν αναγκαίο να απευθυνθούν από τη στιγμή που η ομάδα κάλυπτε τις ανάγκες τους. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει/φανερώσει την κοινωνική παρουσία, ενώ σε αυτό

συνηγορεί και το ότι εξέφρασαν την άποψη ότι η ομάδα λειτούργησε πάρα πολύ καλά επειδή γνωρίζονταν μεταξύ τους και είχαν αναπτύξει σχέσεις φιλικές.

Ως προς τη γνωστική παρουσία, φαίνεται ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με τη δημιουργία του υλικού προσέφερε γνώσεις στους συμμετέχοντες, παρόλο που η ανάπτυξη γνώσης δεν ήταν ο πρωτεύων στόχος δημιουργίας αυτής της ομάδας.

Αναφορικά με τη διδακτική παρουσία, την κύρια ευθύνη για καθοδήγηση και παροχή οδηγιών και ανατροφοδότησης στους συμμετέχοντες είχαν οι διοικητικές υπηρεσίες και ο Συντονιστής. Ωστόσο, όπως φαίνεται από την έρευνα και ο ΚΑ και ο ΜΕΑ λειτούργησαν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς και οι συνάδελφοι συγγραφείς. Κατά συνέπεια, στοιχεία διδακτικής παρουσίας αναπτύχθηκαν στην ομάδα, αν και όχι με την τυπική έννοια της καθοδήγησης από τον διδάσκοντα αλλά σε ένα πλαίσιο αλληλοδιδασκτικής μεθόδου.

Σε κάθε περίπτωση, γεγονός είναι η ανάγκη ομαδικής και συνεργατικής δράσης, κάτι που υπογραμμίζεται και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες «*Αν βαίνουν όλα καλώς, και όλοι κάνουν τη δουλειά τους, και κανένας δε βάζει τρικλοποδιά στον άλλο, τότε αυτή είναι η καλύτερη συμβουλή για ένα μελλοντικό συγγραφέα (Σ4)*» (Σπανακά & Καμέας, 2013).

Η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού (ΟΔΠ)

Σύμφωνα με τον κανονισμό του ΕΑΠ, ένα από τα καθήκοντα του μέλους ΣΕΠ είναι να:

«Συμμετέχει σε όλες τις συναντήσεις της Ομάδας Διδακτικού Προσωπικού της Θ.Ε. στην οποία ανήκει και συνεργάζεται με το Συντονιστή της Θ.Ε. και τα άλλα μέλη της ΟΔΠ σε θέματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί για τη μελέτη του διδακτικού υλικού από τους φοιτητές. Παράλληλα, συμβάλλει μέσα από τη συμμετοχή του και σε επιτροπές που δημιουργούνται στο πλαίσιο της ΟΔΠ, στην εκπόνηση θεμάτων, ενδεικτικών αποκρίσεων καθώς και τρόπου και κριτηρίων βαθμολόγησης των Γ.Ε., στην εκπόνηση θεμάτων, απαντήσεων και του ενδεικτικού τρόπου και κριτηρίων βαθμολόγησης των γραπτών τελικών και επαναληπτικών εξετάσεων, στον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης με το απαραίτητο διδακτικό υλικό κλπ.» (ιστοσελίδα ΕΑΠ, 2015)

Διακρίνεται, επομένως, η δυνατότητα δημιουργίας ενός πλαισίου ανάπτυξης μιας κοινότητας διερεύνησης, με την επισήμανση ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται στο πλαίσιο των δια ζώσης συναντήσεων αλλά επεκτείνεται και διευκολύνεται από τη χρήση του διαδικτυακού μέσου.

Καθώς δεν έγινε δυνατό να βρεθούν ερευνητικές εργασίες για την ανάπτυξη του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στην ΟΔΠ, θα περιοριστούμε στην αναφορά μιας μελέτης περίπτωσης συνεργασίας τεσσάρων ΚΣ της ΕΚΠ65 του ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ (Μανούσου, Γκιόσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2013). Οι ερευνητές εκεί παρατήρησαν ότι:

«Θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως κοινότητα αναζήτησης, αρχικά γιατί συνιστά μια ομάδα με στόχο την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων (Lipman, 2003). Επίσης, παρότι κύριος στόχος της ομάδας δεν ήταν η ανάπτυξη γνώσης, τα μέλη της κοινότητας ανέπτυξαν νέα γνώση, μέσα από την ενεργοποίησή τους, τον προβληματισμό, τη σύνδεση ιδεών, την εφαρμογή και εξέλιξη νέων ιδεών και την εκπόνηση κοινών εργασιών. Επίσης, το αίσθημα κοινωνικής παρουσίας ήταν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, καθώς υπήρχε ελεύθερη έκφραση απόψεων στην κοινότητα, ευχαρίστηση από τη συμμετοχή και ενθάρρυνση της συνεργασίας. Τέλος, δεν υπήρχε απευθείας διδασκαλία, όμως υπήρχε διαμόρφωση και εκκίνηση συγκεκριμένων θεμάτων

συζήτησης και εστίαση των συζητήσεων. Όλα αυτά τα στοιχεία εντάσσονται στους δείκτες που υποδεικνύουν την ύπαρξη των βασικών στοιχείων μίας ομάδας αναζήτησης (Garrison et al., 2000).»

Το τμήμα φοιτητών

Στο ΕΑΠ ο Καθηγητής-Σύμβουλος (ΚΣ) που αναλαμβάνει ένα τμήμα φοιτητών επικοινωνεί και συνεργάζεται μαζί τους είτε διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) ή στο φόρουμ είτε δια ζώσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ). Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του ΕΑΠ, στα καθήκοντα ενός μέλους ΣΕΠ περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και η ενημέρωση των φοιτητών για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της ΘΕ καθώς και για τον τρόπο μελέτης του διδακτικού υλικού, η ενημέρωση για πηγές πρόσθετης πληροφόρησης (π.χ. ιστοσελίδες, έντυπα, κ.ά.) σχετικά με το αντικείμενο της ΘΕ, που μπορεί να τους φανούν χρήσιμες τόσο κατά τη μελέτη τους όσο και κατά την εκπόνηση ΓΕ και η ενθάρρυνση και καθοδήγηση προς τους φοιτητές να συγκροτούν ομάδες εργασίας στο πλαίσιο των οποίων θα συνεργάζονται μεταξύ τους είτε δια ζώσης είτε μέσω του διαδικτύου για τη μελέτη και την κατανόηση της διδακτέας ύλης (ιστοσελίδα ΕΑΠ, 2015). Στο βαθμό που αυτές οι δράσεις συμβαίνουν, μπορούμε να μιλήσουμε για στοιχεία διδακτικής, κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας στο ΕΑΠ.

i. οι ΟΣΣ

Έναν από τους κύριους στόχους των ΚΣ στις ΟΣΣ αποτελεί η γνωστική υποστήριξη των φοιτητών. Σύμφωνα με την έρευνα της Τζουτζά φάνηκε πως αυτός ο στόχος υπήρξε για τους φοιτητές και τους ΚΣ «βασική προτεραιότητα» (2010). Στην ίδια έρευνα, «σημαντική θεωρήθηκε και η υποστήριξη που προσφέρουν οι ΟΣΣ σε θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου με στόχο να αναπτύξουν οι φοιτητές την αυτοδυναμία τους (5 ΚΣ) (Βεργίδης, κ. συν., 1998, 99· Γκιρτζή, 2005· Κόκκος, 2001· Mishra, 2005· Stevenson & Sander, 1998)». Αντιστοίχως, οι Βασάλα & Ανδρεάδου διαπιστώνουν ότι «οι σπουδαστές επιζητούν την πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση της εκπαιδευτικής ομάδας και την αναγάγουν σε σημαντική παράμετρο μάθησης» (2010). Ομοίως, οι Ηλιάδου & Αναστασιάδης (2010) αναφέρουν ότι η «πλειοψηφία των φοιτητών κατανοεί τη σπουδαιότητα των ΟΣΣ και προσπαθεί να συμμετέχει σε αυτές, καθώς εκεί βρίσκουν βοήθεια στην εκπόνηση των ΓΕ, επιλύουν απορίες και έχουν την ευκαιρία συναναστροφής με τον ΚΣ και τους συμφοιτητές τους». Στοιχεία που πιστοποιούν την ανάπτυξη γνωστικής παρουσίας στη διάρκεια των ΟΣΣ έχουμε και από έρευνα μέσω παρατήρησης σε δύο ΟΣΣ στη ΘΕ ΕΚΠ65 του ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση», όπου διαπιστώθηκε πως οι ΚΣ προσπάθησαν να εμπλέξουν τους φοιτητές στη μαθησιακή διεργασία αξιοποιώντας εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως οι ομάδες εργασίας, η εισήγηση (για την παρουσίαση θεωρητικών εννοιών), η συζήτηση και η μελέτη περίπτωσης. Ο ΚΣ έθετε τα ζητήματα, υποστήριζε την ανεύρεση της αλήθειας και ακολουθούσε συζήτηση με τους φοιτητές, προωθώντας τη γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του ΚΣ και των φοιτητών όσο και των φοιτητών μεταξύ τους (Νιάρη, 2013).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ ΚΣ και φοιτητών αλλά και φοιτητών μεταξύ τους λειτουργεί και ως δείκτης κοινωνικής παρουσίας μέσα στην ομάδα. Από την παρατήρηση που έγινε διαπιστώθηκε πως στις ΟΣΣ οι ΚΣ προσπαθούν να δημιουργήσουν ζεστό και φιλικό κλίμα, με στοιχεία ανοικτής επικοινωνίας όπου οι φοιτητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν ακόμη και ανησυχίες ή/και προβληματισμούς πιο προσωπικής φύσεως (Νιάρη, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τις Βασάλα & Ανδρεάδου (2010) «οι συζητήσεις στις ΟΣΣ δημιούργησαν το αίσθημα ότι ανήκουν

σε μία ομάδα, ενθάρρυναν, στήριξαν τους φοιτητές και έγιναν αφορμή για τη δημιουργία κοινωνικών ακόμη και φιλικών σχέσεων». Αυτή η αλληλεπίδραση και η σχέση με τους συμφοιτητές, που τείνει να διατηρείται και εκτός της συνάντησης, αντισταθμίζει ή περιορίζει την απόσταση και συμβάλλει στη μαθησιακή διεργασία και την επίτευξη γνωστικών στόχων (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010; Νιάρη, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό και με την επισήμανση ότι η σχέση με τους φοιτητές δεν είναι απλώς κοινωνική-φιλική αλλά ανάγεται σε συνεργασία, μπορεί να ειπωθεί ως δείκτης κοινωνικής παρουσίας. Σε αυτό συνηγορεί και η Τζουτζά, «Αξίζει, βέβαια, να επισημάνουμε πως σε σύγκριση με παλαιότερες έρευνες εμφανίζεται αυξημένο το ενδιαφέρον των φοιτητών να συνεργαστούν με τους συμφοιτητές τους κατά τις ΟΣΣ αλλά και στα διαστήματα ανάμεσα σ' αυτές (Fung και Carr, 2000· Κουστουράκης κ. συν., 2003· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001)» (2010).

Αναφορικά με τη διδακτική παρουσία στις ΟΣΣ, ο ίδιος ο ρόλος και τα καθήκοντα του ΚΣ, όπως περιγράφονται στον κανονισμό του ΕΑΠ, συνιστούν στοιχεία που μαρτυρούν τη δύναμη ανάπτυξής της. Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν την ενημέρωση σχετικά με θέματα σπουδών, το διδακτικό σχεδιασμό από την πλευρά του ΚΣ αλλά και τη διευκόλυνση και καθοδήγηση στη διάρκεια των ΟΣΣ. (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005; Βασάλα, Χατζηπλής & Λιοναράκης, 2007). Κυρίως, όμως, εντοπίζεται ο ρόλος αυτός στην άμεση καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση τόσο στις ΟΣΣ όσο και προσωπικά στον κάθε φοιτητή μέσω της διόρθωσης των ΓΕ.

ii. οι ΟΣΤ

Προϋποθέσεις για τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας κοινότητας διερεύνησης στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ δημιουργήθηκαν στη διάρκεια Ομαδικών Συμβουλευτικών Τηλεσυναντήσεων (ΟΣΤ) που έλαβαν χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 σε έρευνα του Μαυροειδή (2009). Η έρευνα εστίασε, μεταξύ άλλων, κυρίως στην ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας των φοιτητών σε μια ΟΣΤ. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι «οι σπουδαστές έχουν εν γένει θετική άποψη σχετικά με την ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής παρουσίας κατά την διάρκεια μίας τηλεσυνάντησης», καθώς και ότι «όσο θετικότερη αντίληψη αναπτύσσεται για την ευκολία χρήσης και την χρησιμότητα της τηλεσυνάντησης, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αίσθηση ενεργού συμμετοχής/κοινωνικής παρουσίας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκειά της ΟΣΤ».

Στις συνεντεύξεις με τους φοιτητές αναδείχθηκε η θετική τους άποψη για την ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας στην ΟΣΤ, καθώς θεώρησαν ότι η ΟΣΤ «συμβάλλει στην άρση της μοναξιάς, και ενισχύει την μεταξύ τους επικοινωνία, κυρίως μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων». Η θέση αυτή συμφωνεί με την Mason που «αναφέρει ότι η τηλεσυνάντηση διευκολύνει την δημιουργία κλίματος «οικειότητας» και «προσωπικής ανοιχτοσύνης» και ότι η δημιουργία διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά της τηλεσυνάντησης στην ΑεξΑΕ» (Mason, 1998, όπως αναφ. στο Μαυροειδής, 2009). Με τη θέση αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι ΚΣ οι οποίοι «βλέπουν, εν μέρει, τις ΟΣΤ να δημιουργούν μία εγγύτητα που πλησιάζει αυτή των ΟΣΣ, χωρίς τη μη λεκτική επικοινωνία όμως, και που ομοιάζει σε αυτή του τηλεφώνου έχοντας όμως και τα στοιχεία της εικόνας και της ομαδικής επικοινωνίας» (Mavroidis et al., 2013), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «οι ομάδες εργασίας συνέβαλαν στην ενεργοποίηση των φοιτητών, στην ενεργή συμμετοχή τους και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της κοινωνικής τους παρουσίας» (Μαυροειδής, 2009).

Καταληκτικά, να σημειώσουμε ότι η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας αναπτύχθηκε σταδιακά και ότι «η ανάπτυξη του βοηθάται από - και βαδίζει παράλληλα με - την εξοικείωση με την τηλεσυνάντηση και την διαμόρφωση θετικής αντίληψης για την ευκολία χρήσης και την χρησιμότητα της» (Μαυροειδής, 2009). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι ο ρόλος του διδάσκοντα στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και «στην ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της κοινωνικής στήριξης μεταξύ των εκπαιδευομένων» (Μαυροειδής, 2009) είναι ιδιαίτερος σημαντικός για τη διαμόρφωση της αίσθησης κοινωνικής παρουσίας και τη διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων στην κοινότητα. Αναγνωρίζουμε, λοιπόν, και στοιχεία διδακτικής παρουσίας στην εν λόγω περίπτωση, τουλάχιστον όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διευκόλυνση της διαδικασίας και αλληλεπίδρασης.

iii. η επικοινωνία μέσω email/τηλεφώνου

Βασικό καθήκον του ΚΣ είναι να παρέχει ανατροφοδότηση και να αξιολογεί τις γραπτές εργασίες των φοιτητών, καθώς και να ενημερώνει για πηγές πρόσθετης πληροφόρησης (π.χ. ιστοσελίδες, έντυπα, κ.ά.) σχετικά με το αντικείμενο της ΘΕ, που μπορεί να τους φανούν χρήσιμες τόσο κατά τη μελέτη τους όσο και κατά την εκπόνηση ΓΕ (ιστοσελίδα ΕΑΠ, 2015). Επίσης, να «επικοινωνεί με τους φοιτητές με κάθε πρόσφορο μέσο και ανάλογα με τις διαπιστωμένες ή εκφρασμένες ανάγκες κάθε φοιτητή και καθορίζει ένα τρίωρο εβδομαδιαίας τηλεφωνικής επικοινωνίας των φοιτητών μαζί του» (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005). Επομένως, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε/και μέσω τηλεφώνου ο ΚΣ επικοινωνεί με τους φοιτητές. Σύμφωνα με τις Βασάλα & Ανδρεάδου μάλιστα, «η μεγάλη πλειοψηφία των αποφοίτων αξιοποίησε τη δυνατότητα που είχε να επικοινωνεί με τους καθηγητές-συμβούλους στα μεσοδιαστήματα των ΟΣΣ. Κύριος λόγος ήταν η ανάγκη για περισσότερες οδηγίες σχετικά με τις ΓΕ και δευτερεύων η επίλυση αποριών που δημιουργήσε το εκπαιδευτικό υλικό» (2010:134). Έτσι, παρόλο που ο ΚΣ παρέχει την ακαδημαϊκή και ψυχολογική υποστήριξη στο φοιτητή (ενεργοποίηση του προβληματισμού, αξιολόγηση των φοιτητών, αλληλεπίδραση και εμπλοκή του φοιτητή με το διδακτικό υλικό, ενθάρρυνση, ενίσχυση) (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010:113· Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010:124· Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010:32-33), η υποστήριξη αυτή περιορίζεται στη στενή σχέση του ΚΣ με κάθε έναν φοιτητή ή φοιτήτρια ξεχωριστά, οπότε δεν μπορεί να γίνει λόγος για ομάδα – πόσο μάλλον για κοινότητα διερεύνησης.

Μια μελέτη εφαρμογής του μοντέλου κοινότητας διερεύνησης σε τμήμα μεταπτυχιακών φοιτητών στο ΕΑΠ έγινε το 2012 (Νιάρη & Μανούσου, 2015). Χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google Groups και στόχος ήταν η προαγωγή διαλόγου και κριτικής διερεύνησης μεταξύ των φοιτητών του τμήματος και της Καθηγήτριας Συμβούλου. Εκεί διαπιστώθηκε πως υπήρχε η δυναμική της κοινότητας και κάθε διάσταση του CoI model μπορούσε να αναπτυχθεί, ωστόσο η μικρή ενεργός συμμετοχή των φοιτητών δεν επέτρεψε την περαιτέρω ανάπτυξή του (Νιάρη & Μανούσου, 2015).

iv. το forum

Δυνατότητα δημιουργίας και ανάπτυξης των στοιχείων που περιγράφουν μια κοινότητα διερεύνησης δίνεται στο forum. Ωστόσο, εκεί τόσο το ύφος του ΚΣ και των φοιτητών, όσο και τα θέματα που τίθενται προς διερεύνηση δεν καλύπτουν τις προδιαγραφές του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης (Νιάρη, 2013). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η Μπαγγέα (2015):

«στο περιβάλλον του ΕΑΠ δε δημιουργούνται διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες με τα χαρακτηριστικά του COI πλαισίου, αφού απουσιάζει ένα από τα τρία απαραίτητα στοιχεία του πλαισίου αυτού: η διδακτική παρουσία. Πρέπει όμως να υπάρχει επιφυλακτικότητα με την σκέψη αυτή, καθώς οι συμμετέχοντες στις κοινότητες αυτές είναι λίγοι και οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ως παρατηρητές» (Μπαγγέα, 2015).

Για το λόγο αυτό αξίζει να δούμε τις επιμέρους διαστάσεις και πώς αυτές αναπτύσσονται ή όχι στο forum του ΕΑΠ. Στην έρευνα της Μπαγγέα (2015) διαπιστώθηκε ότι οι ΚΣ «απέχουν από τις κοινότητες που δημιουργούνται στο forum του ΕΑΠ, ενώ κάποιοι που συμμετέχουν το κάνουν για καθαρά τυπικούς λόγους, όπως κάποια ενημέρωση για τις ΟΣΣ ή μια διευκρίνιση ή ανάρτηση συμπληρωματικού υλικού μελέτης». Σημειώνεται επίσης ότι «στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ δεν υπάρχει μεγάλη διδακτική παρουσία, παρά την επιθυμία των φοιτητών» (Μπαγγέα, 2015).

Αναφορικά με τη γνωστική παρουσία, από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι παρόλο που πολύ λίγοι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα, το επίπεδο γνωστικής παρουσίας των φοιτητών είναι υψηλό. Ωστόσο, «αυτή η περιορισμένη συμμετοχή δεν προσφέρει πολλές πληροφορίες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δομείται η γνώση στις κοινότητες αυτές ούτε βοηθά να διακριθούν οι τέσσερις φάσεις που οδηγούν σε αυτή τη δόμηση» (Μπαγγέα, 2015). «Ο ρόλος πάντως των συμφοιτητών που αλληλεπιδρούν σε μια τέτοια κοινότητα είναι πολύ σημαντικός για την εμπύχωση, την ενθάρρυνση, την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών και τη συνεργασία με κοινό στόχο τη γνώση» (Μπαγγέα, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό διακρίνουμε ισχυρή κοινωνική παρουσία των φοιτητών στην κοινότητα. Πράγματι, σύμφωνα με την έρευνα, «οι περισσότεροι φοιτητές που συμμετέχουν στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ πιστεύουν ότι έχουν οντότητα μέσα στο περιβάλλον αυτό και ότι μπορούν να συνδιαλέγονται με τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία αντιλαμβάνονται επίσης ως πραγματικούς ανθρώπους». Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι αισθάνονταν άνετα στην κοινότητα όπου διαμορφώθηκε «κλίμα σεβασμού, υποστήριξης, εμπιστοσύνης, αμοιβαίας κατανόησης και συμπαράστασης» (Μπαγγέα, 2015).

Συζήτηση

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε εξετάστηκαν η ομάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, η ομάδα διδακτικού προσωπικού και το τμήμα με φοιτητές στο ΕΑΠ. Χαρακτηριστικά των επιμέρους διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης εντοπίστηκαν σε κάθε περίπτωση και σκιαγραφήθηκε αδρομερώς η μεταξύ τους διάδραση. Ειδικότερα, αναφορικά με τη γνωστική παρουσία διαπιστώνουμε ότι αυτή προωθείται τόσο για τους ΚΣ όσο και τους φοιτητές, μέσα από τις συνεργατικές μεθόδους, ακόμη κι αν δεν αποτελεί τον πρωτεύοντα στόχο σε όλες τις περιπτώσεις. Επίσης, η αίσθηση της κοινότητας και η θετική κοινωνική παρουσία, που δεν απουσίαζε σε καμιά περίπτωση, ενδυναμώνει και υποστηρίζει τη γνωστική παρουσία των συμμετεχόντων. Η διδακτική παρουσία δεν ξεφεύγει συχνά από τον τυπικό ρόλο που το θεσμικό πλαίσιο επιβάλλει στους ΚΣ, ωστόσο όπου διαπιστώνεται υποβοηθά με τη σειρά της τη μαθησιακή διεργασία.

Ωστόσο, ερωτήματα εγείρονται σχετικά με το αν συνιστούν οι ομάδες που παρουσιάστηκαν παραπάνω κοινότητες διερεύνησης. Οπωσδήποτε φέρουν κάποια από τα χαρακτηριστικά (γνωστική, κοινωνική, διδακτική παρουσία), όμως αρκούν από μονά τους για να υποστηρίξουν την ύπαρξη και ανάπτυξη ενός τέτοιου είδους

κοινότητας με πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα; Η απάντηση είναι αυτόδηλη. Υπάρχει πολύς δρόμος να διανυθεί ακόμη και κυρίως προσκόμματα που δεν ευνοούν μια τέτοια συνεργατική προσέγγιση της μάθησης. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε την «ακαδημαϊκή μοναξιά» που συχνά βιώνουν οι ΚΣ, την έλλειψη πληροφόρησης καθηγητών και φοιτητών σχετικά με τα οφέλη και τους τρόπους λειτουργίας μιας κοινότητας διερεύνησης, τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο και των δύο πλευρών, ακόμη και την έλλειψη επαρκούς ή/και κατάλληλης υποδομής και υποστήριξης. Όμως η διάθεση και των δύο πλευρών και τα αισθητά αποτελέσματα ικανοποίησης των συμμετεχόντων αλλά και υποβοήθησης της μάθησης καθιστούν πρόσφορη την προσπάθεια ανάπτυξης αυτού του πλαισίου στο ΕΑΠ.

Οι συνθήκες έχουν ωριμάσει και θα ήταν πολλαπλά χρήσιμο και στους ΚΣ και στους φοιτητές να αναπτυχθούν οι διαστάσεις του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης. Άλλωστε, πρόκειται για ένα σύγχρονο μοντέλο συνεργατικής μάθησης που συμφωνεί τόσο με τις αρχές της ευρετικής μάθησης όσο και με τη βασική αρχή που διαπνέει το ίδιο το ΕΑΠ «να τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν» (Λιοναράκης, 2005). Επιπλέον, στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού ενισχύεται η αυτορρύθμιση και παρά την ύπαρξη αρχών μαζικής εκπαίδευσης και βιομηχανοποιημένης μεθόδου εργασίας η αυτενέργεια του συμμετέχοντα καθίσταται αναγκαία.

Για το λόγο αυτό προτείνουμε να υπάρξει διάχυση της πληροφόρησης σχετικά με το σύγχρονο αυτό πλαίσιο λειτουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης. Το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το ΕΑΠ, μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των ΚΣ σε περιβάλλον διαδικτυακό πέρα από τις καθιερωμένες συναντήσεις ΟΔΠ. Επιπλέον, να υποστηρίξει λειτουργικά με τη δημιουργία διαδικτυακών χώρων φιλικών προς τους χρήστες ώστε να εμπνεύσει και να διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε αυτές. Κυρίως όμως χρειάζεται να αλλάξει το θεσμικό habitus και η νοοτροπία των ίδιων των ΚΣ και των φοιτητών προς αυτή την κατεύθυνση. Προσπάθειες ήδη συμβαίνουν και παρά τα επιτυχή ή ανεπιτυχή αποτελέσματα τους θέτουν τα θεμέλια για τη βελτίωση της διαδικτυακής συνεργατικής μάθησης και στην Ελλάδα μέσω του ΕΑΠ.

Τέλος, στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί η συσχέτιση των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης με σημαντικές παραμέτρους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η αυτορρύθμιση, η αλληλεπίδραση, η ικανοποίηση των σπουδαστών, καθώς και παράμετροι που σχετίζονται με το μοντέλο της απόστασης διάδρασης του Moore (Moore, 1993).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3–22
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2)
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J., Shea, P., & Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11, 133–136
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. *Open Education – The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 123-137
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή

- και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμ. Α'. (σελ. 124-134). Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π., Χατζηπλής, Π., & Λιοναράκης, Α. (2007). Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο ΘΕ-ΕΚΠ65 και ΕΛΠ10 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμ. Α'. (σελ. 296-308). Αθήνα: Προπομπός
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. S. (2008). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13 (2010), 31-36
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13 (2010), 5-9
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172
- Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή-Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education – The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 29-45
- Lambert, J. L. & Fisher, J. L. (2013). Community of Inquiry Framework: Establishing Community in an Online Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12 (1), 1-16
- Lowenthal, P. R. (in Press). Social presence. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning (2nd ed.)*. Information Science Reference
- Μανούσου, Ε., Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece - PROCEEDINGS*, 86-92
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 10, N. 1, 88-100
- Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65 (διπλωματική εργασία). ΕΑΠ. Πάτρα
- Mavroidis, I., Karatrantou, A., Koutsouba, M., Gioussos, Y. & Papadakis, S. (2013). Technology acceptance and social presence in distance education – A case study on the use of teleconference at a postgraduate course of the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and e-Learning – Vol. 16 / No. 2*, p. 76-96
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*(pp. 22-38). New York : Routledge
- Μπαγγέα, Χ. (2015). Ο ρόλος των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ. Μια έρευνα για την αξιοποίησή τους στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (διπλωματική εργασία). ΕΑΠ. Πάτρα
- Νιάρη, Μ. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η περίπτωση του προγράμματος σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ (διπλωματική εργασία). ΕΑΠ. Πάτρα
- Νιάρη, Μ. & Μανούσου, Ε. (2015). Μελέτη εφαρμογής κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (προς δημοσίευση)
- Randolph, J. J. & Crawford, L. M. (2013). Factorial Validity and Reliability of the Sense of Community in Online Courses Scale. *Journal of Interactive Online Learning*, 12, (2), 53-69
- Richardson, J. C. & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7 (1), 68-88
- Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social presence in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 259-275

- Rourke, L., & Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Education Technology Research and Development*, 52(1), 5–18
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1), 8–22
- Σπανακά, Α. & Καμιάς, Α. (2013). Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ): Προτάσεις Εφαρμογής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΕΕΥΕΜ). *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece – PROCEEDINGS*
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education – The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, 46-65