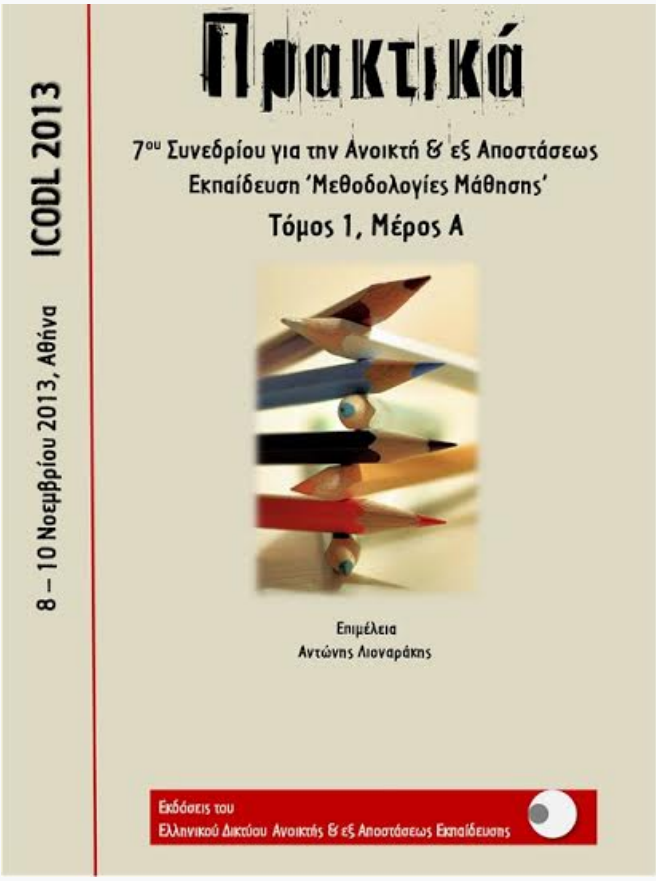
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 1Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ

Ευαγγελία Μανούσου, Ιωάννης Γκιόσος, Ηλίας Μαυροειδής, Μαρία Κουτσούμπα

doi: 10.12681/icodl.530

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 04/05/2024 22:39:00

Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ

Utilization of mentoring processes, communities of practice and communities of research in distance education. Case study among members of tutors-counselors of HOU

Ευαγγελία Μανούσου Εκπαιδευτικός ΣΕΠ ΕΑΠ manousoug@gmail.com	**Ιωάννης Γκιόσος** Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ΣΕΠ ΕΑΠ xayiannis@gmail.com
Ηλίας Μαυροειδής ΣΕΠ ΕΑΠ imavr@tee.gr	**Μαρία Κουτσούμπα** Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ ΣΕΠ ΕΑΠ makouba@phed.uoa.gr

Abstract

Recently, in education, either face to face and/or in distance, the notion of mentoring as well as these of the communities of inquiry and the communities of practice have the attracted the research interest. These notion form the basis of this paper. In particular, the aim of this paper is through critical reflexivity to comment on the process followed by a group of tutors of the Hellenic Open University so as to define its identity and its relation to the notions of mentoring, communities of inquiry and the communities of practice. In order to do so, the process is presented and then it is critically discussed in the frame of the aforementioned notions. It is suggested that practical and land-planning reasons at the very beginning, led to the formation of the group of the tutors informally. Yet this informal group formation bared characteristics of the communities of inquiry and the communities of practice, including elements of mentoring as well. At the same time, it seems that it is also important the practical results of the group to be used as feedback for its improvement as well as for their probable institutionalisation too.

Keywords: *distance learning, tutor, mentoring, communities of practice, communities of inquiry*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε συμβατικής μορφής (πρόσωπο με πρόσωπο) είτε της από απόσταση, τόσο η έννοια της καθοδήγησης (mentoring) όσο και αυτή των κοινοτήτων αναζήτησης (communities of inquiry) αλλά και των κοινοτήτων πρακτικής (communities of practice) έχουν τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών. Οι έννοιες αυτές αποτελούν και το επίκεντρο της παρούσας εργασίας. Σκοπός λοιπόν της εργασίας αυτής είναι ο κριτικός αναστοχασμός της διαδικασίας συνεργασίας μίας ομάδας διδασκόντων στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ώστε να

προσδιοριστεί η ταυτότητά της αλλά και η συσχέτισή της με τις έννοιες της καθοδήγησης και των κοινοτήτων πρακτικής και αναζήτησης. Για το σκοπό αυτό αρχικά παρουσιάζεται εν συντομία η διαδικασία συνεργασίας της ομάδας και, στη συνέχεια, συζητούνται θεωρητικά τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και ενδεχόμενες προεκτάσεις τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Διαπιστώνεται ότι πρακτικοί και χωροταξικοί λόγοι οδήγησαν αρχικά στη δημιουργία αυτής της άτυπης ομάδας, η οποία στην πορεία οδήγησε στη διαμόρφωση μιας κοινότητας με χαρακτηριστικά τόσο από τις κοινότητες πρακτικής όσο και από τις κοινότητες αναζήτησης εμπεριέχοντας και στοιχεία καθοδήγησης. Συγχρόνως, σημαντική είναι και η αναστοχαστική αξιοποίηση των πρακτικών αποτελεσμάτων της διαδικασίας για την ανατροφοδότησή της και τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητά της ή και για τυχόν επέκταση ή και θεσμοθέτησή της.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθηγητής-σύμβουλος, καθοδήγηση, κοινότητες πρακτικής, κοινότητες αναζήτησης*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε συμβατικής μορφής (πρόσωπο με πρόσωπο) είτε της από απόσταση, τόσο η έννοια της καθοδήγησης (mentoring) όσο και αυτή της κοινοτήτων αναζήτησης (communities of inquiry) αλλά και των κοινοτήτων πρακτικής (communities of practice) έχουν τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών. Οι έννοιες αυτές αποτελούν και το επίκεντρο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, στην εργασία παρουσιάζεται και στη συνέχεια αναλύεται μέσα από κριτικό αναστοχασμό, η διαδικασία συνεργασίας 4 καθηγητών-συμβούλων της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου σε σχέση με τις παραπάνω έννοιες.

Η έννοια της καθοδήγησης έχει πλέον αποκτήσει ευρύτερο περιεχόμενο, καθώς δεν αφορά μόνο σε σχέση μεταξύ διδάσκοντα και μαθητευόμενου, αλλά και μεταξύ μαθητευόμενων (Colvin, & Ashman, 2010) ή διδασκόντων (Feiman-Nemser, 1996). Ειδικότερα, αν και ο όρος του καθοδηγητή ή μέντορα διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται (Bush, & Middlewood, 2005; Daresh, 1995), ωστόσο, σε κάθε περίπτωση αναφέρεται στη σχέση μεταξύ ενός έμπειρου ατόμου με ένα λιγότερο έμπειρο με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του δεύτερου (Daresh, 2001). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα έχει προσανατολιστεί στη μελέτη των ρόλων του ίδιου του μέντορα (βλ. για παράδειγμα Flaxman, 1992) ή στα οφέλη της διαδικασίας καθοδήγησης (βλ. για παράδειγμα Arwood, Jolivette, & Massey, 2000). Παρότι τα προγράμματα καθοδήγησης αναπτύσσονται συνεχώς, υπάρχει περιορισμένη πληροφόρηση η οποία να μπορεί να βοηθήσει τους μέντορες στο έργο τους ή να συμβάλει ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητός ο ρόλος τους στην πράξη (Richards, 2010).

Από την άλλη μεριά, η έννοια της κοινότητας αναζήτησης έχει ξεκινήσει από τον χώρο της φιλοσοφίας (Seixas, 1993) και έχει εισαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης την τελευταία περίπου δεκαετία (Lipman, 2003). Στην περίπτωση αυτή, ο Lipman (2003) υποστηρίζει ότι η κοινότητα αναζήτησης είναι μια ομάδα ανθρώπων (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. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το μοντέλο των κοινοτήτων αναζήτησης μεταξύ

διδασκόντων και διδασκομένων θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα μέσω της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων και, συγκεκριμένα, της κοινωνικής παρουσίας (social presence), της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Η κοινωνική παρουσία ιδιαίτερα αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελλών της κοινότητας, ενισχύεται από συνεργατικές δραστηριότητες και αυξάνει την ικανοποίηση των μαθητευομένων από την μαθησιακή διαδικασία (Garrison, & Arbaugh, 2007).

Σχετική με την έννοια της κοινότητας αναζήτησης είναι η κοινότητα πρακτικής, τα μέλη της οποίας είναι επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται με κάποιους κοινούς στόχους σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Wenger (1998), οι κοινότητες της πρακτικής είναι παντού, στην οικογένεια, τη γειτονιά, την άτυπη ομαδοποίηση σε εργασιακούς χώρους κτλ. Ακόμη θεωρεί ότι η διαδικασία δημιουργίας μιας κοινότητας εμπεριέχει αμοιβαία δέσμευση, απαιτήσεις και κανόνες που αφορούν τον τρόπο αλληλεπίδρασης, την υπευθυνότητα, τη διαπραγμάτευση εννοιών και την κατανόηση και μάθηση. Οι Brown και Duguid (2000, οπ. αναφ. στο Μαργετουσάκη, & Μιχαηλίδης, 2005) υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση ανθρώπων με παρόμοιες πρακτικές οδηγεί στη δημιουργία παρόμοιων ταυτοτήτων αλλά και σε κοινωνικά δίκτυα μέσω των οποίων η γνώση για αυτή την πρακτική ταξιδεύει, εξελίσσεται και αφομοιώνεται εύκολα. Είναι σύνηθες τα έμπειρα μέλη μίας τέτοιας κοινότητας να γίνονται μέντορες στα νέα μέλη της κοινότητας αυτής και να τα βοηθάνε να αποκτούν τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για την πραγματοποίηση κάποιου συγκεκριμένου στόχου της κοινότητας πρακτικής (Richards, Bennett, & Shea, 2007; Richards, 2010). Καθώς τα νέα μέλη της κοινότητας πρακτικής αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες είναι ζωτικές για την λειτουργία της κοινότητας, τα παλαιότερα και πιο έμπειρα μέλη επαναπροσδιορίζουν τις υποχρεώσεις τους ως μέντορες. Έτσι, σιγά-σιγά αποσύρονται και βοηθούν τα πιο νέα μέλη της κοινότητας να προχωρήσουν από την περιφέρεια της κοινότητας προς το κέντρο της (Wang, & Odell, 2007).

Οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι ακόμα διαδεδομένες στην εκπαίδευση των διδασκόντων, όμως σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν τους δίδεται η δυνατότητα να συνεργαστούν σε ένα περιβάλλον κοινότητας όπου τα νέα μέλη καθοδηγούνται από τα παλαιότερα και πιο έμπειρα (Richards *et al.*, 2007; Richards, 2010). Στην Ελλάδα, μία πρόσφατη έρευνα εξέτασε την ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής μεταξύ δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας στην άτυπη μάθηση μέσα στον κοινωνικό ιστό (Lambropoulos, 2005).

Όσον αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως επισημαίνεται από τους Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2010), η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των διδασκόντων είναι κυρίως άτυπη και πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω του διαδικτύου, ενώ ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση αυτή έχει η «μάθηση μεταξύ ομοίων» ή *peer learning* (Boud, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, οι Trowler και Knight (2000) προτείνουν την αξιοποίηση διεργασιών όπως η καθοδήγηση αλλά και τη δημιουργία όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών για άτυπες συζητήσεις και κοινή εργασία μεταξύ των διδασκόντων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου, ήδη από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας, η διαδικασία καθοδήγησης είναι μία καθιερωμένη πρακτική και σχεδόν τα 50% των καθηγητών-συμβούλων μερικής απασχόλησης συμμετέχουν στις σχετικές δραστηριότητες ως μέρος της άτυπης επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Knight, Tait, & York, 2006).

Στη βάση των παραπάνω, σκοπός της εργασίας είναι ο κριτικός αναστοχασμός της διαδικασίας συνεργασίας μίας ομάδας διδασκόντων στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και η συσχέτισή της με τις έννοιες της καθοδήγησης και των κοινοτήτων πρακτικής και αναζήτησης. Για το σκοπό αυτό αρχικά παρουσιάζεται εν συντομία η διαδικασία συνεργασίας της ομάδας και, στη συνέχεια, συζητούνται θεωρητικά τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, ώστε να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

Διαδικασία

Σύντομη περιγραφή της διαδικασίας συνεργασίας των καθηγητών-συμβούλων

Η διαδικασία ξεκίνησε το 2005, καθώς τρεις καθηγητές-σύμβουλοι (ΣΕΠ) που είχαν ως μόνιμη κατοικία την Αθήνα και είχαν αναλάβει τμήμα της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στη Θεσσαλονίκη ανέπτυξαν μια πιο άμεση επαφή και συνεργασία, μέσα από τη συχνή επικοινωνία τους (ταξίδι από και προς Θεσσαλονίκη, κοινές ημερομηνίες διεξαγωγής Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων-ΟΣΣ και γραπτών εξετάσεων κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε αυθόρμητα το να συζητούν και να λύνουν, μέσα από πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, ζητήματα σχετικά με θέματα όπως η οργάνωση των ΟΣΣ και η διόρθωση των γραπτών εργασιών. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών συζητήθηκαν και ανταλλάχθηκαν απόψεις για:

- τις εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ,
- το θεματικό περιεχόμενο της κάθε ΟΣΣ,
- τη διαμόρφωση των παρουσιάσεων/διαφανειών της κάθε ΟΣΣ,
- ενδεικτικές απαντήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης κάθε γραπτής εργασίας,
- την πορεία των προηγούμενων ΟΣΣ μέσα από μια αυτό-αξιολογική/αναστοχαστική διαδικασία,
- τα παιδαγωγικά υλικά που αφορούν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- επιστημονικά άρθρα κα βιβλιογραφία σχετικά με την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- τις δυσκολίες και τα προβλήματα φοιτητών/-τριών καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους,
- τις διπλωματικές εργασίες, κ.ά.

Η διαδικασία αυτή σταδιακά εδραιώθηκε και οδήγησε σε σταθερές συναντήσεις των μελών ΣΕΠ πριν από κάθε ΟΣΣ για την οργάνωσή της καθώς και μετά την προθεσμία κατάθεσης των εργασιών για την από κοινού διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης και μιας γενικής απαντητικής επιστολής προς τους φοιτητές/-τριες. Εν γένει, κάθε έτος πραγματοποιούνταν περί τις 9-10 συναντήσεις διάρκειας 2-3 ωρών η κάθε μια. Ανάμεσα στις συναντήσεις αυτές και με στόχο την προετοιμασία τους καθώς και την ανταλλαγή απόψεων και χρήσιμου υλικού, υπήρχε και επικοινωνία μέσω τηλεφώνου και διαδικτύου.

Από το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 ως σήμερα (2013), στις συναντήσεις αυτές προστέθηκε και ένα νέο μέλος ΣΕΠ. Το νέο αυτό μέλος ΣΕΠ ζήτησε τη συνεργασία των παλαιότερων καθηγητών-συμβούλων στα διάφορα ζητήματα που σχετίζονταν με τη ΘΕ. Έτσι, η διαδικασία συνεργασίας των παλαιότερων καθηγητών-συμβούλων σε ετήσια βάση, πέρα από την επίλυση πρακτικών προβλημάτων, εμπλουτίστηκε και με

την ενσωμάτωση του νέου μέλους ΣΕΠ. Στην πορεία, όλα τα μέλη ΣΕΠ της ομάδας, παλαιά και νέο, άρχισαν να λειτουργούν και να συνεργάζονται με ίσους όρους.

Συζήτηση της διαδικασίας συνεργασίας των καθηγητών-συμβούλων

Ένα ερώτημα που ανακύπτει από την παραπάνω περιγραφή της διαδικασίας είναι το πως μπορεί να χαρακτηριστεί η διαδικασία αυτή. Με άλλα λόγια, κατά πόσο η διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια άτυπη κοινότητα πρακτικής ή/και ως μια άτυπη κοινότητα αναζήτησης; Επίσης, πως αυτή συνδέεται, εάν συνδέεται, με διαδικασίες καθοδήγησης. Συγχρόνως, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί και το πως συνέβαλλαν οι διαδικασίες αυτές στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μελών ΣΕΠ, καθώς και το αν θα μπορούσαν οι διαδικασίες αυτές από άτυπη μάθηση να εξελιχθούν σε θεσμοθετημένη διαδικασία.

Ξεκινώντας από το τελευταίο, όσον αφορά στη χρησιμότητα και τη συμβολή της διαδικασίας αυτής στο εκπαιδευτικό έργο, οι καθηγητές-σύμβουλοι διαπίστωσαν ότι η διαδικασία συνέβαλλε στη συστηματοποίηση, τη διευκόλυνση και τον εμπλουτισμό του έργου τους. Συγχρόνως, οι φοιτητές/-τριες έδειχναν ικανοποιημένοι από τη διαδικασία αυτή στο πλαίσιο της ΘΕ, καθώς αντιμετωπίζονταν με έναν αποτελεσματικό και ενιαίο τρόπο ως προς: (α) την ανατροφοδότηση που λάμβαναν στις γραπτές εργασίες τους, (β) τη διεξαγωγή και το περιεχόμενο των ΟΣΣ και (γ) το παρεχόμενο προς αυτούς επιπλέον μαθησιακό υλικό (παρουσιάσεις, κείμενα κ.ά.). Επιπλέον, το συνεργατικό πλαίσιο και η συναντίληψη των καθηγητών-συμβούλων τους διαχέονταν και προς αυτούς. Με άλλα λόγια, τα γενικότερα οφέλη αυτής της διαδικασίας αφορούν σε δύο διαφορετικά επίπεδα: (α) τους φοιτητές/-τριες, καθώς δημιουργήθηκε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για μεγάλη ομάδα φοιτητών/-τριών και (β) την επαγγελματική ανάπτυξη των ΣΕΠ μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, πληροφοριών, αλλά και γενικότερης υποστήριξης.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερωτήματα, η συνεργασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως κοινότητα πρακτικής καθώς οι καθηγητές-σύμβουλοι είναι επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται με κάποιους κοινούς στόχους σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, δεσμεύονται για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και αλληλεπιδρούν ουσιαστικά (Wenger, 1998; Brown, & Duguid, 2000, οπ. αναφ. στο Μαργετουσάκη, & Μιχαηλίδης, 2005). Με την είσοδο στην ομάδα του νεότερου μέλος, η κοινότητα πρακτικής απόκτησε ακόμα πιο ξεκάθαρα χαρακτηριστικά, καθώς τα παλαιότερα μέλη βοήθησαν το νεότερο να αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση των στόχων της κοινότητας (Richards *et al.*, 2007; Richards, 2010).

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).

Τέλος, αναστοχαζόμενοι όλα τα παραπάνω διαπιστώθηκε επίσης ότι πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη διαδικασιών καθοδήγησης εντός της ομάδας. Πέρα από την προστιθέμενη αξία για την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου μέλους, θα πρέπει να

σημειωθεί ότι λόγω των απορριών του νέου μέλους συζητήθηκαν και προσδιορίστηκαν πολλά ζητήματα εκπαιδευτικά ή επιστημονικά με μεγαλύτερη σαφήνεια, αναδείχθηκαν νέες ιδέες που υιοθετήθηκαν, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση όλων των μελών δόθηκε η ευκαιρία για στοχασμό, επανεξέταση και μετασχηματισμό πρακτικών.

Όσον αφορά στη συμβολή της διαδικασίας στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μελών ΣΕΠ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αυτή συνέβαλλε ώστε τα παλαιότερα μέλη ΣΕΠ να αποκτήσουν νέα γνώση, τόσο μέσω της ενεργοποίησής τους, της ανταλλαγής απόψεων και της συμμετοχής στην κοινότητα, όσο και μέσα από την διαδικασία της καθοδήγησης και ως αποτέλεσμα του περιεχομένου του. Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία αυτή, άρχισε να δημιουργείται ένας προβληματισμός για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της ομάδας, αλλά και να αναζητείται η ταυτότητά της αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί.

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Τελικά τι ακριβώς συνέβη; Πώς ακριβώς μπορούν να οριστούν αυτές οι διαδικασίες; Ως κοινότητες πρακτικής, ως κοινότητες αναζήτησης ή ως κάτι άλλο; Η προσπάθεια να θεωρητικοποιηθούν ενέργειες πράξεις και φαινόμενα της πραγματικής ζωής πολλές φορές 'σκοντάφτει' στο πρόβλημα του ορισμού ενός φαινομένου. Κάθε ορισμός που δεν θέλει να είναι ταυτολογικός έχει περιορισμούς και κυρίως επηρεάζεται από τα συμφραζόμενα. Στη βάση αυτή, οι έννοιες της κοινότητας πρακτικής και της κοινότητας αναζήτησης μπορεί να έχουν τα χαρακτηριστικά επαρκών θεωρητικών ορισμών στο βαθμό που μας βοηθούν να λύσουμε προβλήματα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Με αυτή την έννοια, ο διάλογος μεταξύ θεωρίας και πράξης μπορεί να λύσει αυτό το πρόβλημα και να συμβάλλει στην εξέλιξη της θεωρίας και τη βελτίωση της πρακτικής. Με βάση τα παραπάνω, η πληρέστερη μεθοδολογικά στρατηγική μπορεί να είναι η έρευνα δράσης που εμπεριέχει τον διάλογο θεωρίας και πράξης με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής. Συγχρόνως, σημαντική είναι και η αναστοχαστική αξιοποίηση των πρακτικών αποτελεσμάτων της διαδικασίας για την ανατροφοδότησή της και τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητά της ή και για τυχόν επέκταση ή και θεσμοθέτησή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barton-Arwood, S., Jolivette, K., & Massey, N.G. (2000). Mentoring with elementary-age students. *Intervention in School and Clinic, 36*(1), 36–44.

Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10.

Bush,, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.

Colvin, J., & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 8*(2), 121-134.

Daresh, J.C. (1995). Research base on mentoring for educational leaders: what do we know? *Journal of Educational Administration, 33*(5), 7-16.

Daresh, J.C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring: A Critical Review. *ERIC Digest ED397060*. Retrieved July 10, 2013, from www.eric.ed.gov

Flaxman, E. (1992). The mentoring relationship in action. *The Institute for Urban & Minority Education Briefs, 3*. New York: Teachers College.

Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87−105.

Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet & Higher Education*, *10*(3), 157-172.

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(3), 319-339.

Lampropoulos, N. (2005). EEEP Teachers' Online Community of Practice: the first to boldly go in Greece. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Education Technology*, *1*(2), 29-56.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education.* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C., Bennett, S., & Shea, K. (2007). Making meaning of preservice teachers' and graduate students' interpersonal communication in a community of practice. *The Qualitative Report*, *12*(4), 639-657. Retrieved July 10, 2013, from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/richards.pdf.

Richards, J.C. (2010). Mentoring preservice teachers in a community of practice summer literacy camp: Master's students' challenges, achievements and professional development. *The Qualitative Report*, *15*(2), 318-339. Retrieved July 10, 2013, from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-2/richards.pdf.

Seixas, P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, *30*(2), 305-324.

Trowler, P., & Knight, P.T. (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research and Development*, *19*(1), 27–42.

Wang, J., & Odell, S. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 473-489.

Wenger, E. (1998), Communities of practice, learning as a social system, Systems Thinker, http://www.co-I-L.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml.

Μαργετουσάκη, Α., & Μιχαηλίδης, Π. (2005). Οι κοινότητες πρακτικής ως χώρος μάθησης και ανάπτυξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά εργασιών 3ου Πανελλήνιο Συνεδρίου *Διδακτική της Πληροφορικής*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe796.pdf (13/7/2013).