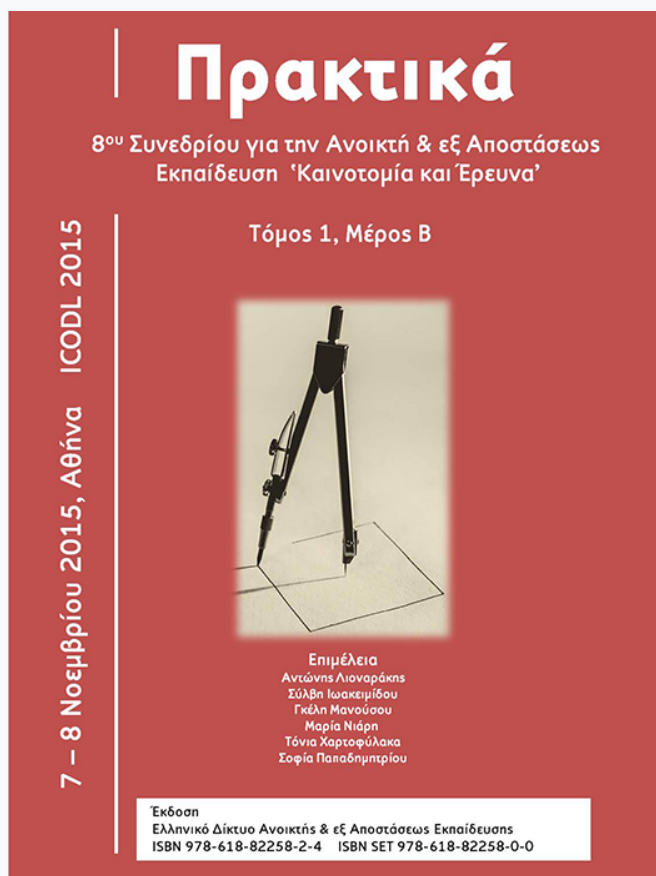


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 4B (2015)

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



Μελέτη εφαρμογής κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαρία Νιάρη, Ευαγγελία Μανούσου

doi: [10.12681/icodl.81](https://doi.org/10.12681/icodl.81)

Μελέτη εφαρμογής κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Application case study of a Community of Inquiry at the Hellenic Open University

Μαρία Νιάρη
Εκπαιδευτικός,
Υποψήφια Διδάκτορας
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
niarimaria@gmail.com

Ευαγγελία Μανούσου
Εκπαιδευτικός
Καθηγήτρια Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manousoug@gmail.com

Abstract

This article reports the results of a case study in a group of postgraduate students at the Hellenic Open University. The aim was to confirm the existence of the three elements of Garrison's, Anderson's and Archer's Community of Inquiry framework: cognitive presence, social presence and teaching presence. The results of this study confirm the interaction between these three elements and their impact on learning outcomes. But, due to lack of active participation of the majority of group members, we cannot describe this group as a Community of Inquiry.

Key-words: *Community of Inquiry framework, cognitive presence, social presence, teaching presence*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο περιγράφονται τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης σε μία ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ο στόχος ήταν η διερεύνηση των τριών διαστάσεων του πλαισίου μιας Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry framework): της γνωστικής παρουσίας, της κοινωνικής παρουσίας και της διδακτικής παρουσίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών αυτών στοιχείων και την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης ενεργού συμμετοχής της πλειονότητας των μελών της ομάδας, δεν μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε Κοινότητα Διερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: *κοινότητα διερεύνησης, γνωστική παρουσία, κοινωνική παρουσία, διδακτική παρουσία*

Πίνακας συντομογραφιών

ΕΑΠ:	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΚΣ:	Καθηγήτης/τρια Σύμβουλος
ΘΕ:	Θεματική Ενότητα
ΟΣΣ:	Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση
ΓΕ:	Γραπτή Εργασία
ΜΠΣ:	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
CoI:	Community of Inquiry

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαίδευση οδήγησε στην αναζήτηση και διερεύνηση νέων διαδικασιών και μοντέλων που αφορούσαν ζητήματα που προέκυπταν από τις νέες μαθησιακές συνθήκες. Το 2000 η έρευνα των Garrison, Anderson & Archer εισάγαγε ένα μοντέλο που αφορά τη διαδικτυακή τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις κοινότητες μάθησης, το Community of Inquiry framework (CoI - Κοινότητα διερεύνησης). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση προκύπτει μέσα στην κοινότητα από την αλληλεπίδραση της κοινωνικής, της γνωστικής και της διδακτικής παρουσίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

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 (blended learning) (Lambert & Fisher, 2013; Rourke & Anderson, 2002; Akyol & Garrison, 2008; Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2008). Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η παρούσα εργασία η οποία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από μία μελέτη-περίπτωσης σε μια ομάδα φοιτητών της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΜΠΣ του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Η ομάδα δημιουργήθηκε από την Καθηγήτρια-Σύμβουλο (ΚΣ) και χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google Groups της Google. Στόχος δημιουργίας της ομάδας ήταν η συζήτηση των θεμάτων που απασχολούν τους φοιτητές στα διαστήματα μεταξύ των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) και η προώθηση της συνεργασίας και της ευρετικής μάθησης.

Στόχος μας σε αυτή τη μελέτη ήταν η διερεύνηση των τριών διαστάσεων του CoI framework στη συγκεκριμένη διαδικτυακή ομάδα, με απώτερο σκοπό τη διατύπωση προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης του μοντέλου αυτού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθόρισαν την πορεία της έρευνας ήταν:

- 1) Πώς αποτυπώνεται η γνωστική παρουσία των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη ομάδα;
- 2) Πώς αποτυπώνεται η κοινωνική παρουσία των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη ομάδα;
- 3) Πώς αποτυπώνεται η διδακτική παρουσία των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη ομάδα;

Επιλέχτηκε αυτή η ομάδα ως μελέτη περίπτωσης, διότι παρουσιάζει στοιχεία που προσιδιάζουν στο CoI framework: λειτούργησε σε διαδικτυακό πλαίσιο, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπήρχε σαφής γνωστικός στόχος διατυπωμένος από την ΚΣ και έντονη κοινωνική παρουσία των συμμετεχόντων.

To Community of Inquiry framework

Ως Community of Inquiry (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 CoI model, 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 CoI model, 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, να σημειώσουμε ότι για να έχει επιτυχία το CoI model, 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.

Η ταυτότητα της έρευνας

Η ομάδα λειτούργησε από τον Ιανουάριο 2012 μέχρι και το Μάιο 2012 και συμμετείχαν οι φοιτητές και φοιτήτριες του 4^{ου} τμήματος της Αθήνας στη θεματική ενότητα ΕΚΠ65 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Η ομάδα ονομάστηκε Distance Learning 2012 και εγγράφηκαν στην ομάδα 15 άτομα, 14 γυναίκες και 1 άνδρας, από τα οποία συμμετείχαν ενεργά 9 άτομα, γυναίκες. Η μία ήταν η ΚΣ του τμήματος και οι 8 ήταν φοιτήτριες. Από τις 8 φοιτήτριες οι 3 συμμετείχαν μόνο μία φορά ανταποκρινόμενες σε μηνύματα-ευχές, ενώ από τις υπόλοιπες πέντε οι 4 είχαν πιο ενεργό συμμετοχή και η 1 μόνο σε συγκεκριμένα θέματα.

Συλλογή & ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των διαδικτυακών συζητήσεων της ομάδας.

Αποτελέσματα

Στο διάστημα 14/01/2012 – 25/05/2015 έλαβαν χώρα 22 συζητήσεις, από τις οποίες οι 6 αφορούσαν ευχές και μηνύματα κοινωνικού χαρακτήρα, οι 10 θέματα σχετικά με το ΕΑΠ και τις ακαδημαϊκές-γνωστικές υποχρεώσεις των φοιτητών και οι 5 νέα θέματα προς γνωστική επεξεργασία.

Γνωστική παρουσία

Ως προς τη γνωστική παρουσία καταγράφηκαν συνολικά 9 περιπτώσεις κατά τις οποίες τέθηκε θέμα προς διαπραγμάτευση και διερεύνηση. Στις δύο περιπτώσεις το θέμα έθεσε η ΚΣ, σε μία (1) περίπτωση η Φ_1 και σε 6 περιπτώσεις η Φ_2. Από αυτές οι 4 αφορούσαν θέματα ακαδημαϊκών υποχρεώσεων – ΓΕ του ΕΑΠ και τις έθεσε η Φ_2. Από τις υπόλοιπες περιπτώσεις, τόσο τα θέματα που έθεσε η ΚΣ όσο και η Φ_1 λίγο μόνο προχώρησαν, χωρίς να αναπτυχθεί ενδελεχής διάλογος και διερεύνηση από τη μεριά των φοιτητριών. Από τα δύο θέματα που έθεσε η Φ_2, μόνο

το ένα έτυχε του ενδιαφέροντος των φοιτητριών, οπότε και διαμείφθηκε διάλογος και διερεύνηση στην ομάδα.

Αναφορικά με τα θέματα που αφορούσαν ζητήματα σχετικά με τη ΘΕ και τις ΓΕ, και τα 4 έτυχαν της προσοχής των φοιτητριών και μάλιστα ήταν αυτά που κινητοποίησαν και περισσότερες φοιτήτριες στην ενεργό συμμετοχή. Στις περιπτώσεις αυτές οι συμμετέχουσες στην κοινότητα διερεύνησαν – ατομικά και ομαδικά – το θέμα, αναπτύχθηκε κριτικός στοχασμός και διάλογος και στο τέλος κοινοποίησαν και τα αποτελέσματα – τελικές διαπιστώσεις τους. Στη διεργασία αυτή, η ΚΣ επενέβη ορισμένες φορές για να αποσαφηνίσει κάποια ζητήματα ή για να παράσχει τις απαραίτητες «σκαλωσιές» για την υποστήριξη και ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Φ_2 «Ξέρω ότι δεν έχετε πολύ χρόνο αλλά θα ήταν ενδιαφέρον να μοιραζόσασταν αυτή την εμπειρία σας έστω και με ένα σύντομο μήνυμα για το αν είναι εφικτό τουλάχιστον να εφαρμοστεί και με ένα παράδειγμα»

Φ_2 «Περιμένω την γνώμη σας και φυσικά την διευκρίνιση από την ΚΣ»

Φ_3 «Πολύ κατατοπιστικό και χρήσιμο είναι και το 1ο κεφάλαιο του Δ τόμου (παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές). Να το ψάξουμε λίγο ακόμα,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, και επειδή πιστεύω ότι στόχος της εργασίας δεν είναι μόνο να μάθουμε να αξιολογούμε σωστά και εποικοδομητικά (πράγμα που όσες είμαστε σε σχολεία λίγο πολύ το κάνουμε) αλλά και να δούμε τη σχέση της εξ αποστάσεως με τη συμβατική εκπαίδευση, να ένα σχετικό άρθρο του Λιοναράκη (φυσικά) <http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/p012.pdf> ελπίζω να μην είμαι "εκτός θέματος".....»

Φ_2 «Κι εγώ με την Φ_1 που το συζητήσαμε λέμε να βαδίσουμε με αυτόν τον τρόπο»

Φ_1 «Δεν διαφωνώ με καμία από τις δύο, όμως να σκεφτούμε και το εξής: πρόκειται για μεταπτυχιακή εργασία και κάποιοι στοιχειώδεις κανόνες καλό θα ήταν να ακολουθούνται. Από την άλλη [...]Αυτά προς το παρόν Τα υπόλοιπα μόλις τελειώσω με την εργασία (ελπίζω σύντομα)»

ΚΣ «Αγαπητή ομάδα, σας ενημερώνω ότι [...]»

Κοινωνική παρουσία

Έκφραση συναισθημάτων: ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάθεση τριών φοιτητριών να μοιραστούν «προσωπικές ανακαλύψεις» με την ομάδα. Διαπιστώθηκαν 6 περιπτώσεις κατά τις οποίες οι φοιτήτριες θέλησαν να μοιραστούν εμπειρίες, στοχασμούς και γνωστικές ανακαλύψεις με την ομάδα, αναφορικά με θέματα που δεν σχετίζονταν άμεσα με το υπό εξέταση σε εκείνη τη χρονική περίοδο ακαδημαϊκό θέμα του ΜΠΣ. Οι φοιτήτριες περιέγραψαν σύντομα τη νέα γνώση καθώς και τη χρήση αλλά και τους αναστοχασμούς τους επί της διαδικασίας. Οι δύο δεν προχώρησαν σε συζητήσεις οπότε δεν μπορούμε να ξέρουμε πώς εξελίχθηκαν γνωστικά. Οι υπόλοιπες ωστόσο οδήγησαν σε διάλογο που είχε κάποια αποτελέσματα για τους ενδιαφερόμενους.

Επιπλέον, στους διαδικτυακούς διαλόγους έγινε δύο φορές χρήση emoticons ενώ και το χιούμορ δεν έλειψε (7 φορές). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

Φ_2 «όπως ξέρετε είμαι "φύτουλας"(!!!!)»

Φ_3 «Καλέ, θα το χαντακώσεις το παλληκάρι!!!!!!!!!!!!!!»

Φ_1 «(ήταν να μην πάρω φόρα...)»

Γενικότερα, στην ομάδα υπήρχαν στοιχεία **ανοικτής επικοινωνίας**, όπως αμοιβαιότητα και αναγνώριση της προσφοράς του συναδέλφου-συμφοιτητή.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι καταγράφηκαν 9 περιπτώσεις αναγνώρισης της προσφοράς από τα μέλη, με εκφράσεις όπως:

Φ_2 «Οφείλω να ομολογήσω ότι ήταν κα-θο-ρι-στι-κή η παρατήρησή σου για τα spam»

Φ_5 «Ευχαριστώ πολύ για την υποστήριξη»

Φ_2 «Ωραία τα λες και πάντα μας ενθαρρύνεις!»

Φ_6 «ευχαριστούμε πολύ για τις εξαιρετικά χρήσιμες σημειώσεις σου για εμάς που λείπαμε. Είναι μεγάλη βοήθεια για την εργασία».

Φ_2 «Κορίτσια ευχαριστώ για τις απαντήσεις θα τις λάβω υπόψη μου»

Φ_2 «Ωραία η ιδέα σου Φ_1. Να πειραματιστούμε κι εμείς με ομάδες.»

Όσο για τη **συνοχή της ομάδας**, καταγράφηκε η **ενεργός συμμετοχή** 5 φοιτητριών και περιπτώσεις **ενσυναίσθησης** όπως στην περίπτωση της Φ_5 και της Φ_2 που αντιμετώπισαν διάφορα προβλήματα (υγείας και επαγγελματικών υποχρεώσεων). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Φ_5 «Φ_2, περαστικά!!! Αν νομίζεις ότι αυτό είναι ατυχία άκου τη δική μου ιστορία»

Φ_1 «Περαστικά!!! Τελικά δεν την γλύτωσες...»

ΚΣ «κρίμα Φ_5 για την ατυχία αυτή. Αλλά γι' αυτό υπάρχουν οι συμφοιτητές και η κοινότητα μας. Οι συμφοιτήτριες σου που ήταν εκεί μπορούν για χάρη όλης της ομάδας αλλά και του δικού τους αναστοχασμού να γράψουν ότι έγινε εκεί αλλά και τις εντυπώσεις τους»

Φ_2 «Φ_5 μην το βάζεις κάτω!»

Φ_1 «Γιατί τόση απογοήτευση, Φ_2? Εσύ είσαι θετικός άνθρωπος!»

Φ_2 «Όσο για την ΟΣΣ νομίζω όπως και η Φ_1 έχουμε την πρόθεση να σου απαντήσουμε σε ό,τι χρειάζεσαι.»

Επίσης, καταγράφηκαν 6 συζητήσεις που αφορούσαν ευχές και θέματα ευρύτερου κοινωνικού χαρακτήρα. Ακόμη και δύο περιπτώσεις στις οποίες οι φοιτήτριες κανόνισαν για συνάντηση εκτός των ΟΣΣ. Οι συζητήσεις κοινωνικού χαρακτήρα δεν εντάσσονται στο στόχο CoI, οπωσδήποτε όμως ενίσχυσαν τη συνοχή της ομάδας και συνέβαλαν στην ανάπτυξη φιλικού και ανοικτού κλίματος. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να τις δούμε ως δείκτη κοινωνικής παρουσίας.

Διδακτική παρουσία

Ως προς τη διδακτική παρουσία καταγράφηκαν τα εξής:

Τον **εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την οργάνωση** είχε αναλάβει η ΚΣ, η οποία και δημιούργησε την ομάδα εξ αρχής κι έθεσε θέματα προς διερεύνηση. Ήδη, από την πρώτη στιγμή ενημέρωσε την ομάδα για το στόχο, που δεν ήταν άλλος από τη συζήτηση των θεμάτων που απασχολούν τους φοιτητές στα διαστήματα μεταξύ των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) και την προώθηση της συνεργασίας και της ευρετικής μάθησης:

ΚΣ «Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές, δημιούργησα αυτή την ομάδα ώστε να συζητάτε τα θέματα που σας απασχολούν»

ΚΣ «Είστε μια εξαιρετική ομάδα. Παρακολουθώ τις συζητήσεις και τους προβληματισμούς σας και βλέπω ότι τα βάζετε σε μια εξαιρετική τάξη τα πράγματα. Είναι πολύ καλό που ρωτάτε και ανοίγετε τα ζητήματα και χαίρομαι που το διαπιστώνω. Συνεχίστε χωρίς ενδοιασμούς στο δικό μας γκρουπ να ρωτάτε και να συζητάτε και όπως πολύ καλά είπατε θα λύσουμε όλες τις απορίες που εκφράζετε εδώ και όχι μόνο το Σάββατο. Μέχρι τότε μελετήστε και σίγουρα θα έχετε βρει κάποιες απαντήσεις. Η πορεία για τη μάθηση είναι ευρετική και εμείς την κάνουμε πράξη. Keep walking»

Επίσης, συχνά παρενέβη για να **διευκολύνει τη συζήτηση** (5 φορές), ενώ 3 φορές έδωσε **άμεσες οδηγίες & ανατροφοδότηση (feedback)** στις φοιτήτριες. Ωστόσο,

συχνά παρακινούσε την ομάδα των φοιτητριών σε αυτορρύθμιση και συνεργασία. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

ΚΣ «Συνεχίστε χωρίς ενδοιασμούς στο δικό μας γκρουπ να ρωτάτε και να συζητάτε»
ΚΣ «Αλλά γι' αυτό υπάρχουν οι συμφοιτητές και η κοινότητα μας. Οι συμφοιτήτριες σου που ήταν εκεί μπορούν για χάρη όλης της ομάδας αλλά και του δικού τους αναστοχασμού να γράψουν ότι έγινε εκεί αλλά και τις εντυπώσεις τους, όπως ήδη έκανε σ' ένα βαθμό η Φ_2. Ο αναστοχασμός μας βοηθάει πολύπλευρα όλους».

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τέθηκαν θέματα προς διερεύνηση και από τις φοιτήτριες, αν και δεν προχώρησαν όλες οι περιπτώσεις σε διάλογο και διερεύνηση. Η ομάδα έμοιαζε να είναι προσανατολισμένη μόνο προς τα θέματα της ΘΕ. Ωστόσο, αν υπήρξε παροχή πρόσθετων πληροφοριών και από την πλευρά των φοιτητριών, δεν εμπίπτουν οι περιπτώσεις αυτές στους δείκτες διδακτικής παρουσίας στην κοινότητα, αλλά στα χαρακτηριστικά γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ως προς τη γνωστική παρουσία των συμμετεχόντων στην ομάδα Distance Learning 2012, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτήτριες που συμμετείχαν ενεργά ανέπτυξαν νέα γνώση μέσα από διαδικασίες διαλόγου και κριτικής διερεύνησης. Τα θέματα και η νέα γνώση σχετίζονται τόσο με ζητήματα της ΘΕ όσο και με άλλα παρεμφερή με την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία εν γένει. Ωστόσο, η μικρή συμμετοχή μελών της ομάδας θέτει προβληματισμούς σχετικά με την ενεργοποίηση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού και εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας πρακτικής. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι το ζήτημα αυτό συσκοτίζει και την προσπάθεια ανίχνευσης δεικτών που πιστοποιούν και περιγράφουν και τα άλλα είδη παρουσίας σε μια κοινότητα μάθησης όπως το CoI framework περιγράφει.

Ειδικότερα, και όσον αφορά στην κοινωνική παρουσία, τα στοιχεία από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι ενθαρρυντικά. Η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα και το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε θέτουν τις βάσεις για δυνατότητες ανάπτυξης της κοινωνικής παρουσίας σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Θεωρούμε, επίσης, ότι βοήθησαν και ενίσχυσαν και την ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας των συμμετεχόντων. Όμως και στην περίπτωση αυτή είναι μικρός ο αριθμός των ενεργών συμμετεχόντων στην ομάδα, οπότε χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση του δείκτη αυτού. Επιπλέον, και σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ενεργά στην ομάδα ήταν μόνο γυναίκες, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι και στην έρευνα υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες φοιτήτριες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο αίσθημα της κοινωνικής παρουσίας στην εκπαίδευση (Richardson and Swan, 2003; Baskin and Henderson, 2005, όπως αναφ. στο Lowenthal, in press).

Αναφορικά με τη διδακτική παρουσία, τα στοιχεία από την έρευνα αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο του διδάσκοντα σε αυτή τη λειτουργία συμφωνώντας με τις θεωρητικές αρχές του CoI framework. Κι εδώ όμως η μικρή συμμετοχή δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικευτικά αποτελέσματα.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι ενώ στην ομάδα Distance Learning 2012 υπήρχαν οι προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας κοινότητας διερεύνησης σύμφωνης με το πρότυπο του CoI framework, αυτό δεν επιτεύχθηκε εξαιτίας της μικρής συμμετοχής των φοιτητριών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος, τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο των φοιτητριών ή/και στην έλλειψη εξοικείωσης με συνεργατικές εξ αποστάσεως διαδικτυακές πρακτικές μάθησης. Ενδεχομένως, και στοιχεία χαρακτήρα, όπως η εσωστρέφεια, ή/και οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις των φοιτητριών να μην επέτρεψαν την περαιτέρω ανάπτυξη της ομάδας. Θεωρούμε,

ωστόσο, ότι θα είχε ενδιαφέρον και πρακτική χρησιμότητα η προσπάθεια ανάδειξης τέτοιων μορφών συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς το CoI framework είναι ένα μοντέλο συνεργατικής διαδικτυακής μάθησης σύγχρονο και πολλά υποσχόμενο.

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
- 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
- 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
- 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
- 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