

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 18, Αρ. 1 (2022)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Ο ρόλος των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ

Χρυσάνθη Μπαγγέα, Ηλίας Μαυροειδής, Θεογονωσία Κουνατίδου

doi: [10.12681/jode.23054](https://doi.org/10.12681/jode.23054)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Online learning communities: how can they support the learning process in distance education

Ο ρόλος των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ

Χρυσάνθη Μπαγγέα

M.Ed., ΕΑΠ

baggeachrysa@yahoo.gr

Ηλίας Μαυροειδής

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

imavr@tee.gr

Θεοδοσία Κουνατίδου

M.Ed., ΕΑΠ

std115158@ac.eap.gr

Summary

The need for communication is essential for students of distance-learning programs. In recent years a new trend is observed in the field of distance and online learning, which is the shift from full autonomy and individualization of teaching and learning to the interaction between groups with common goals and interests. These groups, namely the online learning communities, are influenced by the theories of social learning and use the possibilities offered by information and communication technologies and social networks in order to acquire knowledge. The development and use of online learning communities spreads constantly in different sectors of education.

The Hellenic Open University (HOU) is the first University offering uniquely distance education programmes in Greece. Using a mixed educational system, it has started increasing the use of online learning tools, and especially asynchronous communication, thus creating the conditions for enabling online learning communities. Since 2013-2014, an educational platform called "study.eap" has operated at HOU, in which there is a forum that enables students, teachers and coordinators of Thematic Units (i.e. course modules) to communicate, offering its users the opportunity to create online learning communities.

Most research on learning communities focuses on quantitative methodological approaches applied in various distance-learning environments and correlates students' participation in online learning communities with the learning outcomes. In Greece, research has been conducted on the need for and usefulness of learning communities, on the correlation between students' participation in social media and learning outcomes, and on the effectiveness of student participation in closed Facebook groups. However, there is no qualitative methodological approach that examines the way in which students' learning is affected during the initial stages of operation of a forum in a mixed-learning environment such as that of the HOU.

The purpose of this study is to investigate if online learning communities are created in the forum of the HOU, to examine their characteristics and stages of development

as well as if they have the characteristics of the Community of Inquiry framework, and to study how they are used to enhance the learning process. To accomplish this goal a qualitative research approach was chosen. The views of 12 students in a post-graduate program on “Studies in Education” were recorded through semi-structured interviews. The study took place in 2015, i.e. during one of the first years of the operation of the online forum of the HOU. The main limitation of the present study are the relatively small number of respondents and the fact that they participate only in one postgraduate programme of the HOU.

According to the results of the research, online learning communities are created in HOU and they offer many benefits in strengthening the learning process. There is a high sense of community in these groups as well as high levels of social and cognitive presence. However, the element of teaching presence is not that intense, possibly because it is fulfilled through other strands of the learning process that involves communication with the tutor. Also, student participation in these communities is somewhat limited, possibly due to the lack of adequate information and motivation. It is considered appropriate to introduce measures to enhance student participation in the forum and in the online learning communities developed, both by the tutors and by the institution.

Since the research was carried out in 2015, when the online platform, and especially the forum, were in their infancy, such a research should be repeated following the familiarization of students with the forum and with the possibilities it offers, so as to enable the investigation of changes of the examined phenomenon and possible further measures that can be taken to increase participation in the forum and their academic effectiveness.

Keywords

distance education, student forum, online learning communities, community of inquiry framework

Περίληψη

Παρατηρείται μια νέα τάση στο χώρο της εξ αποστάσεως διαδικτυακής μάθησης, η οποία είναι η μεταστροφή από την πλήρη αυτονομία και εξατομίκευση της διδασκαλίας στην αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων με κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα. Οι ομάδες αυτές, οι επονομαζόμενες διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, είναι επηρεασμένες από τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το κοινωνικό λογισμικό, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει, εάν στο διαδικτυακό περιβάλλον του ΕΑΠ, και συγκεκριμένα στο φόρουμ, δημιουργούνται διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, καθώς και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους και πώς αξιοποιούνται για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και καταγράφηκαν οι απόψεις 12 φοιτητών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δημιουργούνται διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στο φόρουμ του ΕΑΠ, προσφέροντας πολλά οφέλη για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Στις ομάδες αυτές είναι πολύ υψηλή η αίσθηση της κοινότητας και υπάρχει το στοιχείο της κοινωνικής και της γνωστικής παρουσίας, αλλά το στοιχείο της διδακτικής παρουσίας δεν είναι τόσο έντονο. Ακόμη, η συμμετοχή των φοιτητών στις κοινότητες αυτές δεν ήταν μεγάλη στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του φόρουμ, κυρίως - όπως

διαπιστώνεται από τις απαντήσεις - λόγω έλλειψης επαρκούς πληροφόρησης και παρακίνησης. Καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2015, κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μία νέα μελέτη, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν μεταβολές στη συμμετοχή και να διερευνηθούν περαιτέρω μέτρα που μπορούν να ληφθούν για την ενίσχυσή της τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Λέξεις-κλειδιά

εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φόρουμ φοιτητών, διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, πλαίσιο κοινοτήτων αναζήτησης

Εισαγωγή

Η ανάγκη για επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους σπουδαστές των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Καθώς η αξία της εκπαίδευσης ενισχύεται από την κοινωνική συμμετοχή που οδηγεί στη μάθηση (Wenger, 1999), παρατηρείται μια στροφή των μαθησιακών θεωριών από τη γνωστική στην κοινωνική θεώρηση απόκτησης της γνώσης (Cain & Pitre, 2008). Η χρήση των εργαλείων κοινωνικού χαρακτήρα μπορεί να προσφέρει λύσεις σε προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας σπουδαστών, διδασκόντων, θεσμικών και ακαδημαϊκών φορέων που οφείλονται στη φύση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Parker & Chao, 2007). Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 οι τεχνολογικές εξελίξεις βοήθησαν στην ανάπτυξη μέσων επικοινωνίας όπως τα φόρα, τα οποία επηρέασαν ολόκληρη τη φιλοσοφία του σχεδιασμού εκπαιδευτικών ενοτήτων στην Ευρώπη και στον κόσμο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται μια νέα τάση στο χώρο της εξ αποστάσεως διαδικτυακής μάθησης, η οποία αφορά στη μεταστροφή από την πλήρη αυτονομία και εξατομίκευση της διδασκαλίας στη δημιουργία διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011). Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), αποτελώντας ένα μικτό εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων, χρησιμοποιώντας τα μέσα σύγχρονης και κυρίως ασύγχρονης επικοινωνίας που διαθέτει (Kassandrinou, Angelaki & Mavroidis, 2014). Από το 2013-2014 λειτουργεί στο ΕΑΠ μια εκπαιδευτική πλατφόρμα η οποία περιλαμβάνει ένα φόρουμ που δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας σε φοιτητές, διδάσκοντες και συντονιστές κάθε Θεματικής Ενότητας (ΘΕ), προσφέροντας στους χρήστες του τη δυνατότητα δημιουργίας διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Βασικά χαρακτηριστικά μαθησιακών διαδικτυακών κοινοτήτων

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες διαμορφώνονται και διατηρούνται διαμέσου ενός εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Thurston, 2005). Μπορούν να βοηθήσουν τους σπουδαστές στα εξ αποστάσεως προγράμματα να αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες του κοινωνικού λογισμικού και της κοινωνικής θεώρησης της γνώσης, που τους επιτρέπουν να γεφυρώσουν τη μεταξύ τους φυσική και συναισθηματική απόσταση (Snyder, 2009). Κατά τους Pallof και Pratt (2005), υπάρχουν δύο συστατικά που διαφοροποιούν τη διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα από μια διαδικτυακή κοινότητα: η εμπλοκή με τη συνεργατική μάθηση και η αντανakλαστική πρακτική. Η απλή συμμετοχή σε έναν διαδικτυακό κύκλο σπουδών δεν είναι αρκετή για να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα. Η χρησιμότητα μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας προς τα μέλη της εξαρτάται

από την ύπαρξη κοινωνικής παρουσίας, η οποία τους κάνει να αισθάνονται ότι επικοινωνούν με αληθινούς ανθρώπους, από την αίσθηση της κοινότητας και από το κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που δημιουργείται. Αν όμως οι μαθητές δεν αισθανθούν άνετα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, μπορεί να μη συμμετέχουν ανοικτά και ίσως δεν αποκομίσουν τα οφέλη που μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα μπορεί να παρέχει (Kear, 2010). Η ύπαρξη των κοινοτήτων αυτών διευκολύνεται από την κατάλληλη τεχνική υποδομή και τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι συμμετέχοντες σε αυτές. Οι τεχνικές δεξιότητες συνοψίζονται στις ικανότητες των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν τις εφαρμογές της τεχνολογίας στη μάθηση. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στην ικανότητα να μοιράζονται γνώσεις και να χτίζουν σχέσεις μέσω συνεργατικής μάθησης (Elster, 2010).

Στάδια και τύποι διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Η Brown (2001) διακρίνει τρία στάδια μέσα από τα οποία περνάει μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα κατά τον κύκλο ζωής της και τα οποία έχουν σχέση με το επίπεδο δέσμευσης των μελών της. Κατά το πρώτο στάδιο, τα μέλη της κοινότητας κάνουν τις πρώτες γνωριμίες τους και αρχίζουν να αναπτύσσουν φιλίες. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, όπου αρχίζουν να εμπλέκονται πιο ενεργά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μέσω στοχευμένου διαλόγου και να αισθάνονται πραγματικά μέλη της κοινότητας. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της συντροφικότητας και επιτυγχάνεται μετά από μακρόχρονη και έντονη συνεργασία μεταξύ των μελών, που περιλαμβάνει και προσωπική επικοινωνία.

Η Garber (2004) διακρίνει πέντε στάδια ζωής μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας. Κατά το πρώτο, την προ-γέννηση, δημιουργούνται τα τεχνικά χαρακτηριστικά/υποδομές και οι πολιτικές της κοινότητας. Κατά το δεύτερο, τον σχηματισμό, πραγματοποιείται η εισαγωγή μελών στην κοινότητα, η γνωριμία μεταξύ τους και κάποιες εστιασμένες συζητήσεις. Κατά το τρίτο στάδιο, της ωριμότητας, έχει αναπτυχθεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης και του κοινού σκοπού και τα μέλη αισθάνονται ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα. Κατά το στάδιο αυτό πραγματοποιούνται έντονες συνεργασίες μεταξύ των μελών, χωρίς να είναι απαραίτητη κάποια καθοδήγηση από τον καθηγητή. Το τέταρτο στάδιο, η μεταμόρφωση, συντελείται, όταν η κοινότητα αρχίζει να αλλάζει μορφή και να μετατρέπεται σε κάτι διαφορετικό. Τέλος, το πέμπτο στάδιο, ο θάνατος, συμβαίνει, όταν η κοινότητα έχει εκπληρώσει τον σκοπό για τον οποίο είχε δημιουργηθεί και τα μέλη αποχωρούν. Ο θάνατος αυτός μπορεί να είναι «φυσικός», όπως όταν ολοκληρώνεται ένας διαδικτυακός κύκλος σπουδών, ή «αφύσικος», όταν οι συζητήσεις στην κοινότητα συνεχίζουν χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος σκοπός.

Οι Wenger, McDermott και Snyder (2002) διακρίνουν έξι στάδια/φάσεις στον κύκλο ζωής μια διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας. Κατά το στάδιο αναζήτησης καθορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και το όραμα της κοινότητας. Κατά το στάδιο σχεδιασμού καθορίζονται από την ομάδα οι ρόλοι, οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες. Κατά την πιλοτική φάση/στάδιο η ομάδα προσπαθεί να διατηρήσει τη δέσμευση και να καθορίσει στρατηγικές. Ακολουθεί το στάδιο προσέλκυσης, κατά το οποίο η κοινότητα επεκτείνεται σε ένα ευρύτερο κοινό, και το στάδιο της ανάπτυξης, όπου η ομάδα εμπλέκεται σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες. Στο τελευταίο στάδιο, της διατήρησης, καλλιεργείται και αξιολογείται η γνώση και γενικά όλα αυτά που αποκτήθηκαν και προέκυψαν μέσα από την κοινότητα.

Η Μελίδου και Αυγερινού (2013) εξετάζοντας τις προηγούμενες εκδοχές σχετικά με τον κύκλο ζωής και τα στάδια που περνάει μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα –

των Brown (2001), Garber (2004) και Wenger et al. (2002)- συμπεραίνει ότι όλες περιέχουν μια αρχική φάση αναζήτησης μελών, μια φάση σταδιακής ανάπτυξης και ένα στάδιο όπου όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται μέλη της ίδιας κοινότητας. Ακόμη, παρουσιάζει τους τέσσερις τύπους διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων που προτείνουν οι Henri και Pudelko (2003), δηλαδή κοινότητες ενδιαφέροντος (communities of interest), κοινότητες προσανατολισμένες σε κάποιον στόχο (goal-oriented communities of interest), κοινότητες μαθητών (learners' communities) και κοινότητες πρακτικής (communities of practice).

Οι τύποι αυτοί εξαρτώνται από τη δύναμη του κοινωνικού δεσμού και την σκοπιμότητα των συνενυρέσεων των μελών τους (Μελίδου & Αυγερινού, 2013). Η σειρά με την οποία αναφέρθηκαν οι παραπάνω κοινότητες ανταποκρίνεται στο βαθμό κοινωνικού δεσμού και σκοπιμότητας που χαρακτηρίζει την κάθε μία. Επομένως, τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής επιδεικνύουν την υψηλότερη δύναμη κοινωνικού δεσμού και σκοπιμότητας συνενυρέσης, ενώ τα μέλη μιας κοινότητας ενδιαφέροντος τη χαμηλότερη.

Θεωρητικά πλαίσια μελέτης των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο που έχει προκύψει από την έρευνα των κοινοτήτων μάθησης και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτό της *κοινότητας αναζήτησης (community of inquiry - COI)*, όπως διατυπώθηκε από τους Garrison, Anderson και Archer (2000). Το πλαίσιο αυτό αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την προσέγγιση και τη μελέτη της διαδικτυακής μάθησης, που έχει ως στόχο τις σημαντικές και αποτελεσματικές μαθησιακές προσεγγίσεις και μπορεί να εφαρμοστεί σε διαδικτυακά και μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Garrison, 2007, 2009). Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία σε ένα διαδικτυακό συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί μόνο, όταν σε μια κοινότητα υπάρχουν τρία είδη παρουσίας, η κοινωνική παρουσία (social presence), η γνωστική παρουσία (cognitive presence) και η διδακτική παρουσία (teaching presence) (Kreijns, Van Acker, Vermeulen, & Van Buuren, 2014). Δηλαδή, η μάθηση, κατά το μοντέλο των κοινοτήτων αναζήτησης, προκύπτει από την αλληλεπίδραση τριών βασικών στοιχείων, αυτών της κοινωνικής, της γνωστικής και της διδακτικής παρουσίας (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014).

Ένα ακόμη μοντέλο, που βοηθά στην κατανόηση της ανάπτυξης μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας, είναι το *μοντέλο της Salmon* (2000, 2011). Σύμφωνα με αυτό, η ανάπτυξη μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας περνάει από πέντε στάδια, προκειμένου ο διδασκόμενος να κατακτήσει τους επιθυμητούς μαθησιακούς στόχους. Το πρώτο στάδιο αποτελεί την πρόσβαση και την υποκίνηση των μαθητών, δηλαδή την πληροφόρηση, την τεχνική υποστήριξη και την εμπύχωση τους προκειμένου να εμπλακούν στην κοινότητα. Στο δεύτερο στάδιο, τη διαδικτυακή κοινωνικοποίηση, δημιουργείται η αίσθηση της κοινότητας με την έναρξη της αλληλεπίδρασης και της οικειότητας μεταξύ των μελών. Στο τρίτο στάδιο, της ανταλλαγής πληροφοριών, οι συμμετέχοντες βιώνουν αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές τους, με το υλικό και με τους διδάσκοντες. Στο τέταρτο στάδιο, της δόμησης της γνώσης, πολλοί συμμετέχοντες εμπλέκονται σε ενεργή εξερεύνηση, επίλυση προβλημάτων και πρακτική εξάσκηση, διευρύνοντας τους μαθησιακούς τους ορίζοντες. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο, αυτό της ανάπτυξης, στηρίζονται λιγότερο στην υποστήριξη του καθηγητή και περισσότερο στη δική τους κριτική σκέψη και στοχασμό.

Εμπειρική διερεύνηση διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Οι περισσότερες έρευνες για τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες αποτελούν ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αφορούν σε διάφορα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και συσχετίζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Rovai, 2002b· Richardson & Swan, 2003· Shea, 2006· Cain & Pitre, 2008· Baxter, 2014· Kuo, Walker, Belland & Schroder, 2014· Tank, Xing & Pei, 2018· Lee & Huang, 2019· Wikle & West, 2019). Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί λίγες σχετικές έρευνες, που είτε συσχετίζουν τη συμμετοχή των φοιτητών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τη μάθηση (Kagklis, Karatrantou, Tantoyla, Panagiotakopoulos & Verykios, 2015· Νιάρη & Μαυροειδής, 2015), είτε μελετούν την αναγκαιότητα ύπαρξης μαθησιακών κοινοτήτων (Λιοναράκης, κ.α., 2017), είτε αφορούν στην αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των φοιτητών σε κλειστές ομάδες του Facebook (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2020), είτε συσχετίζουν την ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων με τα μαθησιακά στυλ (Sidiroulou & Mavroidis, 2019). Απουσιάζει, ωστόσο, μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που να μελετά τον τρόπο που επηρεάζεται η μάθηση των φοιτητών από την ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον μικτής μάθησης, για παράδειγμα κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων λειτουργίας ενός φόρουμ.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί, εάν στο περιβάλλον του ΕΑΠ - και συγκεκριμένα στο φόρουμ- δημιουργούνται διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες και με ποια χαρακτηριστικά, όπως επίσης και το πώς αυτές αξιοποιούνται για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εργασία αποτυπώνει την υπάρχουσα κατάσταση την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία είναι:

1. Δημιουργούνται στο ΕΑΠ διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους και τα στάδια που βίωσαν οι φοιτητές από την αρχική τους εμπλοκή μέχρι το τέλος της συνεργασίας τους με την ομάδα;
2. Δημιουργούνται στο ΕΑΠ διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου Κοινοτήτων Αναζήτησης (COI);
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές το ρόλο της κοινωνικής παρουσίας και της αίσθησης της κοινότητας στο φόρουμ του ΕΑΠ;
4. Πώς αξιολογούν οι φοιτητές του ΕΑΠ τις επιδράσεις από τη συμμετοχή τους σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα για τη μαθησιακή τους πορεία; Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί μαθησιακά η αξιοποίηση των κοινοτήτων αυτών;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Βάσει του ανοικτού σκοπού της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου προσέγγιση. Αυτό συνέβη, γιατί υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και εμβάθυνση ενός σχετικά καινούργιου για την Ελλάδα θέματος, για την κατανόηση όλων των παραμέτρων της ύπαρξης του και για την εκτίμηση της σημασίας του όσον αφορά στους εμπλεκόμενους με αυτό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2015, δηλαδή στα αρχικά στάδια λειτουργίας του φόρουμ του ΕΑΠ.

Πληροφορητές

Ο τρόπος επιλογής των πληροφορητών έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία και ειδικότερα μέσω του μοντέλου επιλογής της χιονοστιβάδας (Creswell, 2011). Στην

παρούσα έρευνα συμμετείχαν, ως πληροφορητές, φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ, οι οποίοι είχαν πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα «study.eap». Η εκπαιδευτική πλατφόρμα του ΕΑΠ λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 2013 -2014 και την περίοδο εκπόνησης της έρευνας περιελάμβανε ένα φόρουμ που δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας σε φοιτητές, διδάσκοντες και συντονιστές μιας ΘΕ. Το φόρουμ διακρινόταν σε φόρουμ τμήματος, όπου είχαν δυνατότητα συμμετοχής όσοι είναι εγγεγραμμένοι σε ένα συγκεκριμένο τμήμα και σε φόρουμ ΘΕ, όπου συμμετείχαν όλα τα μέλη από όλα τα τμήματα μιας ΘΕ πανελλαδικά. Η πρακτική αυτή συνεχίζεται ακόμα από το ΕΑΠ, με κύρια διαφορά ότι η – ομαδική – επικοινωνία των καθηγητών-συμβούλων με τους φοιτητές γίνεται πλέον όλο και περισσότερο μέσω του φόρουμ και λιγότερο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (π.χ. ανάρτηση θεμάτων εργασιών, επικοινωνία/επιστολές πριν τις ΟΣΣ, κτλ.).

Ως απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στην έρευνα τέθηκε η ολοκλήρωση τουλάχιστον μίας Θεματικής Ενότητας, ώστε να έχουν εμπειρία σχετικά με τα μέσα επικοινωνίας που προσφέρει το ΕΑΠ, και συγκεκριμένα με την εκπαιδευτική πλατφόρμα. Ο αριθμός των πληροφορητών που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 12, καθώς θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη διεξαγωγή μιας έγκυρης ποιοτικής έρευνας (Φίλιας, 2000).

Εργαλείο έρευνας και ανάλυση πληροφοριών

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημι - δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας ήταν προσωπικές και οι περισσότερες τηλεφωνικές, καθώς οι συμμετέχοντες ήταν γεωγραφικά διασκορπισμένοι. Οι δέκα από αυτές έγιναν τηλεφωνικά και οι δύο δια ζώσης, σε διαφορετικούς στην κάθε περίπτωση χώρους. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 40 έως 45 λεπτά. Σε όλες τις συνεντεύξεις κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις, αφού πολλοί πληροφορητές αισθάνονταν άβολα με την ιδέα της ηχογράφησης και δεν έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Τελικά ηχογραφήθηκαν οι τέσσερις συνεντεύξεις από τις δώδεκα.

Έχοντας καταγεγραμμένες όλες τις απαντήσεις, επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των πληροφοριών η ανάλυση περιεχομένου. Ακολουθώντας τα βήματα αυτής της μεθόδου, η ερευνήτρια διάβασε πολλές φορές όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Κατόπιν, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε σε κατάλληλες κατηγορίες, ώστε να μπορεί να περιγραφεί κατά έναν συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000). Έγινε, επομένως, μια κωδικοποίηση, δηλαδή δόθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο κωδικοί σε ομάδες λέξεων, οι οποίοι εξέφραζαν την ερμηνεία που η ερευνήτρια έδωσε στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όλοι οι κωδικοί συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να εντοπιστούν αυτοί που είχαν όμοια νοήματα ή χαρακτηριστικά. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε έναν μικρότερο αριθμό γενικών θεμάτων (Creswell, 2011· Robson, 2010). Στη συνέχεια οι κατηγορίες που προέκυψαν συνδέθηκαν με τη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές με την υπάρχουσα γνώση και να επιτευχθεί μια σε βάθος κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι συνεντεύξεις διαμορφώθηκαν βάσει των κανόνων της επιστημονικής δεοντολογίας. Οι πληροφορητές γνώριζαν εκ των προτέρων το σκεπτικό της έρευνας. Αυτό συνετελέστηκε επικοινωνώντας πρώτα μαζί τους με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή

τηλεφωνικά, προκειμένου να ενημερωθούν για το θέμα της εργασίας και να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα. Κατόπιν, καθορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων με βάση το πρόγραμμα και τις επιθυμίες τους. Πριν ξεκινήσει η κάθε συνέντευξη, τους έγινε εκ νέου ενημέρωση για το θέμα και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Ακόμη, τους δόθηκαν εγγυήσεις για την εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας, καθώς και για το ότι θα γινόταν διαχείριση των συλλεχθεισών πληροφοριών με σύνεση και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Σε κάθε πληροφορητή δόθηκε ένας κωδικός - από Φ.1 έως Φ.12 - και από εκεί και πέρα στην έρευνα οποιαδήποτε αναφορά ή επεξεργασία των λεγομένων τους συνετελέστηκε με τους κωδικούς αυτούς. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια, όπως επίσης να μην κατευθύνονται οι απαντήσεις τους, ώστε να είναι ειλικρινείς. Έγινε πιστή καταγραφή των απαντήσεων των πληροφορητών, γεγονός που συντελεί στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η μεροληψία τόσο της ερευνήτριας όσο και των πληροφορητών, τα ευρήματα επικυρώθηκαν μέσω της στρατηγικής του ελέγχου μελών. Τέλος, περιορίστηκε η μεροληψία της ερευνήτριας μέσω της αναγνώρισης των ευρημάτων. Οι σημειώσεις της ερευνήτριας αναλύθηκαν επαναλαμβανόμενα με στόχο την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη εγκατάλειψη των προκαταλήψεων της (Robson, 2007).

Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί αφορούν στο μέγεθος και τα χαρακτηριστικά των πληροφορητών. Ο σχετικά μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και το γεγονός πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν φοιτητές/τριες ενός μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ συνεπάγονται ότι χρειάζεται προσοχή στην ολιστική κατανόηση και ερμηνεία του προς μελέτη φαινομένου. Επιπλέον, περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η ενδεχόμενη συσκότιση ή παραπληροφόρηση από την πλευρά των πληροφορητών. Τέλος, περιορισμό αποτελεί η παραδοχή πως η ποιοτική προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος βασίζεται σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ο ερευνητής/τρια και είναι πιθανό η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα αυτής να επηρεάζονται από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις του ερευνητή/τριας (Robson, 2007).

Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Στη συγκεκριμένη μελέτη έλαβαν μέρος 12 πληροφορητές, όλοι φοιτητές/τριες του ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. Οι περισσότεροι από αυτούς (9 άτομα) είχαν ολοκληρώσει την παρακολούθηση τεσσάρων ΘΕ και οι υπόλοιποι (3 άτομα) είχαν ολοκληρώσει τρεις ΘΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν εξοικείωση με τη χρήση η/υ. Συγκεκριμένα, έξι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν πάρα πολύ μεγάλη εξοικείωση, πέντε αρκετά καλή και ένα άτομο ότι έχει καλή εξοικείωση, δηλαδή γνωρίζει τα απαραίτητα. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, 11 ήταν γυναίκες και 1 άνδρας. Σε κάθε έναν από αυτούς δόθηκε ένας κωδικός –από Φ.1 έως Φ.12- ανάλογα με την ημερομηνία και τη σειρά που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις.

Ευρήματα και συζήτηση

Χαρακτηριστικά και στάδια διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων στο ΕΑΠ

Διαπιστώθηκε ότι μέσα στο φόρουμ (της πλατφόρμας study) του ΕΑΠ δημιουργούνταν ομάδες συνεργασίας φοιτητών. Οι ομάδες αυτές σχηματίζονταν στα

επίσημα φόρουμ ΘΕ και τμήματος που προσφέρει η πλατφόρμα, αλλά ήταν δυνατό να δημιουργούνται και μικρότερες ομάδες –πάλι μέσα στο φόρουμ- από άτομα με κοινά ενδιαφέροντα. Η συχνότητα δημιουργίας των ομάδων αυτών καθοριζόταν από διάφορους παράγοντες, όπως η σπουδαστική κατάσταση (π.χ. νεοεισερχόμενος/η φοιτητής/τρια). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούσαν πως οι νεοεισερχθέντες, λόγω της μεγαλύτερης αγωνίας και του άγχους που βιώνουν για μια καινούργια κατάσταση, είναι πιο πιθανό να σχηματίσουν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες.

Οι φοιτητές θεωρούσαν ότι οι ομάδες αυτές αποτελούσαν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, παρόλο που δεν τους ήταν απόλυτα οικείος ο όρος, διότι αναγνώριζαν ότι στόχος τους ήταν η μάθηση και η διευκόλυνση των σπουδών, «*Ναι, το πιστεύω ότι δημιουργήθηκαν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες. Δε γνώριζα επακριβώς τον όρο αλλά υπέθετα ότι κάπως έτσι θα ονομάζονται*» (Φ.2). Τα θέματα ενδιαφέροντος και συζήτησης μέσα σε αυτές αφορούσαν κυρίως σε θέματα μάθησης, «*Θεωρώ ότι είναι τέτοιες κοινότητες, γιατί ήταν σε συγκεκριμένο αντικείμενο, αναπτύχθηκε μεγάλη συνεργατικότητα, αλληλοϋποστήριξη, ανταλλαγή πηγών και ιδεών, η αίσθηση ότι είμαστε κοντά ο ένας στον άλλο, ήταν πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, οπότε μπορούμε να πούμε ότι υπήρχε κάποιου είδους μάθηση*» (Φ.6). Επίσης, κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτές τις κοινότητες ήταν η αλληλοβοήθεια και η μάθηση. Αν ληφθεί υπόψη ότι αυτές οι ομάδες διευκολύνονταν από την κατάλληλη τεχνική υποδομή (την πλατφόρμα study), ότι ιδρύονταν και διατηρούνταν μέσω ενός εικονικού περιβάλλοντος (Thurston, 2005) και ότι, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των φοιτητών, σχετίζονταν με τη συνεργατική μάθηση (Pallof & Pratt, 2005· Elster, 2010) μπορούν όντως να οριστούν σαν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες.

Παρόλο, όμως, που δημιουργούνταν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στο ΕΑΠ, φαίνεται ότι η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτές ήταν πολύ μικρή. Από τις απαντήσεις των φοιτητών, διαφαίνεται ότι αυτό οφειλόταν, κυρίως, στην ανεπαρκή πληροφόρηση και παρακίνηση στους σπουδαστές για τη συμμετοχή στις κοινότητες αυτές, καθώς και σε άλλους λόγους, όπως η έλλειψη χρόνου και διάφορα προβλήματα στη χρήση η/υ: «*Δεν υπήρξε καμία απολύτως πληροφόρηση ή παρακίνηση για αυτό το θέμα*» (Φ.10), «*Όχι, υπήρχε μόνο μια απλή ενημέρωση από το ΕΑΠ. Από καθηγητές δεν είδα παρότρυνση*» (Φ.7). Επίσης, καθώς η έρευνα έγινε τα πρώτα έτη αξιοποίησης της πλατφόρμας/φόρουμ, μπορεί να διαδραμάτισε ρόλο το γεγονός ότι οι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με το εργαλείο αυτό και με την αξία της χρησιμότητάς του στη μάθηση.

Η αντιληπτή ευκολία χρήσης και η αντιληπτή χρησιμότητα από τη χρήση της πλατφόρμας study και του φόρουμ ποικίλει. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για τη διερεύνηση των τεχνολογικών αυτών παραμέτρων έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα, όπως το μοντέλο αποδοχής της τεχνολογίας (Technology Acceptance Model – TAM), σύμφωνα με το οποίο η αντιληπτή ευκολία χρήσης και η αντιληπτή χρησιμότητα μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας είναι οι πιο καθοριστικοί παράγοντες για την αποτελεσματική αξιοποίησή της στην εκπαίδευση (Mavroidis et al., 2013). Η πλατφόρμα study του ΕΑΠ θεωρούνταν από τους περισσότερους φοιτητές αρκετά εύχρηστη, παρόλο που μερικοί δυσκολεύτηκαν στην αρχή της αξιοποίησής της. Η πλειοψηφία πάντως των φοιτητών δεν επιθυμούσε να γίνει κάποια αλλαγή στη δομή της. Μερικοί χρήστες, όμως, πρότειναν κάποιες αλλαγές για να γίνει πιο φιλική, όπως να υπάρχουν περισσότερα εικονίδια, να φαίνονται καλύτερα οι οδηγίες και η βοήθεια ή ακόμη και να ληφθούν υπόψη από το ΕΑΠ οι προτάσεις των φοιτητών μετά από κάποια διαβούλευση. Φάνηκε ότι η ευκολία χρήσης της πλατφόρμας ήταν ένας παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής των φοιτητών στις δραστηριότητες που τους προσφέρει. Σύμφωνα με τους Mavroidis et al. (2013), η αντιληπτή ευκολία χρήσης

και η αντιληπτή χρησιμότητα του εργαλείου τηλεδιάσκεψης (σε εκείνη την περίπτωση πλατφόρμα σύγχρονης τηλεδιάσκεψης) συνδέονται με το αίσθημα κοινωνικής παρουσίας και την επιτυχή εκπαιδευτική χρήση του.

Στην προσπάθεια να περιγραφεί η δημιουργία των κοινοτήτων στο φόρουμ του ΕΑΠ και τα στάδιά τους υπήρξαν περιορισμένες μαρτυρίες, όπως *«Συνήθως υπήρξαν τέτοιες ομάδες όταν πλησίαζε η ημερομηνία υποβολής των εργασιών»* (Φ.11), *«Αυτό που διαπίστωσα στις συζητήσεις ήταν ότι τους ενδιέφερε κυρίως το πριν. Μετά την υποβολή των εργασιών συνήθως δε συνέχιζε η συζήτηση για το πώς πήγε κλπ»* (Φ.11), *«Αρχικά ξεκίνησε σαν μια γνωριμία του στυλ "είμαι κι εγώ εδώ" ή "αυτό είναι το mail μου" κλπ. Στη συνέχεια είδα πράγματα όπως "καλή αρχή" ή "τι έγινε στην ΟΣΣ", πιο απλά πράγματα. Μετά διαπίστωσα περισσότερο θέματα ουσίας στο γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή έχω αυτή την άποψη, αυτή την απορία, σκέφτηκα αυτό κλπ. Επίσης εγώ ζητούσα πράγματα από τον διδάσκοντα... Σιγά-σιγά η βοήθεια επικεντρώθηκε περισσότερο σε θέματα αποριών για εργασίες. Καθώς τελείωνε η ΘΕ πάλι ξαναπέφτουμε στο ίδιο στυλ της αρχής»* (Φ.6).

Διακρίθηκε, συνεπώς, ένας λόγος ή στόχος δημιουργίας των κοινοτήτων αυτών, ο οποίος, όταν ολοκληρωθεί ή επιτευχθεί σηματοδοτεί και το τέλος της κοινότητας. Ακόμη, διακρίθηκαν κάποια στάδια στη ζωή των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων του ΕΑΠ που παρέπεμψαν και σε αυτά που διακρίνει η Brown (2001) και σε αυτά που αναφέρει η Garber (2004). Με βάση όλα τα προηγούμενα και τις αναφορές των φοιτητών, μπορεί να ειπωθεί ότι διακρίνονται στάδια και των δύο ερευνητριών (όπως τα δύο πρώτα της Brown και όλα της Garber). Υπάρχει όμως επιφύλαξη για την εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων με βάση τις λίγες μαρτυρίες.

Δημιουργία κοινοτήτων αναζήτησης στο πλαίσιο του ΕΑΠ

Σύμφωνα με τους Kreijns et al. (2014), μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να αναπτυχθεί, όταν σε μια κοινότητα υπάρχουν τρία είδη παρουσίας, η διδακτική, η γνωστική και η κοινωνική. Η πρώτη αφορά στον σχεδιασμό, τη διευκόλυνση και την καθοδήγηση των συνεργατικών και κοινωνικών διαδικασιών με στόχο τα αξιοσημείωτα, από προσωπικής και ακαδημαϊκής άποψης, μαθησιακά αποτελέσματα και επικεντρώνεται στο ρόλο του διδάσκοντα. Όταν ο διδάσκοντας επιδεικνύει ισχυρότερες συμπεριφορές διδακτικής παρουσίας, οι φοιτητές αναφέρουν ισχυρότερη αίσθηση της κοινότητας μάθησης (Shea, 2006). Η επίδραση της διδακτικής παρουσίας για την επιτυχία μιας διαδικτυακής μαθησιακής εμπειρίας είναι σημαντική, καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα για την ικανοποίηση των φοιτητών, την αντιληπτή μάθηση και την αίσθηση της κοινότητας (Garrison, 2007).

Από την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών, οι καθηγητές δεν συμμετείχαν ενεργά στις κοινότητες που δημιουργούνταν στο φόρουμ του ΕΑΠ, ενώ κάποιοι που συμμετείχαν το έκαναν για απλή ενημέρωση για τις ΟΣΣ ή για μια διευκρίνιση ή για ανάρτηση συμπληρωματικού υλικού μελέτης: *«Δεν παρέμβαινε. Στο forum ΘΕ έκανε απλή ενημέρωση. Περισσότερο παρέμβαινε στο forum τμήματος για να μας ενημερώσει για τις συναντήσεις κλπ»* (Φ.7). Πιο σπάνια, παρενέβαιναν για να καθησυχάσουν κάποιους φοιτητές, *«Υπήρχαν παρεμβάσεις όποτε χρειαζόταν, κυρίως όταν υπήρχε ανασφάλεια στο forum. Τέτοιες παρεμβάσεις ήταν κυρίως καθησυχαστικές και πυροσβεστικές.»* (Φ.5).

Οι φοιτητές επιθυμούσαν την ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, *«...Θα μπορούσε ο διδάσκοντας να μας βάλει μια μικρή δραστηριότητα ή να ξεκινήσει κάποια συζήτηση, οπότε εμείς θα πηγαίναμε λίγο παραπάνω το πράγμα...»* (Φ.6), αλλά αυτό, με βάση τις απαντήσεις τους, συνέβαινε

σπάνια, «Κάποιοι, λίγοι όμως, συμμετείχαν. Ένας συγκεκριμένος καθηγητής συμμετείχε ενεργά» (Φ.9). Επομένως, στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες που αναπτύσσονταν στο φόρουμ του ΕΑΠ δεν υπήρχε μεγάλη διδακτική παρουσία, παρά την επιθυμία των φοιτητών. Αυτό μπορεί να οφειλόταν στην πρόσφατη λειτουργία της πλατφόρμας, όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς και στο γεγονός ότι πολλοί διδάσκοντες πιθανώς δεν είχαν τη σχετική εμπειρία ή/και δεξιότητες ή την ευκαιρία να «εξερευνήσουν» την πλατφόρμα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει. Αναδείχθηκε, συνεπώς, η ανάγκη σχετικής υποστήριξης και, πιθανώς, επιμόρφωσης των διδασκόντων από το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η γνωστική παρουσία είναι ο βαθμός με τον οποίο οι διδασκόμενοι δομούν και επιβεβαιώνουν νοήματα και γνώση μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης και διαλόγου (Garrison & Arbaugh, 2007). Η συμμετοχή των φοιτητών του ΕΑΠ στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, που διαμορφωνόταν στο φόρουμ της πλατφόρμας study, φαίνεται ότι ήταν σχετικά περιορισμένη. Ο ρόλος, όμως, των φοιτητών που αλληλεπιδρούσαν στην κοινότητα μάθησης ήταν πολύ σημαντικός για την εμπύχωση, την ενθάρρυνση, την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών και τη συνεργασία με κοινό στόχο τη γνώση, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των πληροφορητών: «Κάποιοι συμμετείχαν ενεργά, ανάλογα με την ανταπόκριση και των άλλων. Όταν οι άλλοι δεν ανταποκρίνονταν, ατονούσαν και αυτοί. Πάντως ήταν ενθαρρυντικοί, εμπύχωναν ο ένας τον άλλο, μοιράζονταν πράγματα και ήταν πάρα πολύ συνεργατικοί. Κάποιοι πήραν και το ρόλο του διδάσκοντα στο θέμα της εμπύχωσης. Δεν υπήρχε καθόλου θέμα ανταγωνισμού. Αν μπορούσε κάποιος να το εξελίξει αυτό, θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια κοινότητα συνεργατικής μάθησης» (Φ.6)

Παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο της γνωστικής παρουσίας στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ ήταν υψηλό, παρόλη την εν γένει περιορισμένη συμμετοχή των σπουδαστών σε αυτές. Όπως ανέφερε ένας ερωτώμενος, «Ο στόχος ήταν ξεκάθαρα γνωστικός» (Φ.8). Ενδεχομένως, η γνωστική παρουσία να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διδακτική παρουσία (Garrison, 2007· Kreijns et al., 2014), η οποία βοηθά τους σπουδαστές να οδηγηθούν σε ανώτερο επίπεδο σκέψης στην ανάπτυξη των ιδεών τους (Garrison & Arbaugh, 2007), όπως και από την κοινωνική παρουσία, η οποία, όταν υπάρχει, αυξάνει και υποστηρίζει τη γνωστική παρουσία (Garrison & Anderson, 2003). Η κοινωνική παρουσία είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων σε μια διαδικτυακή κοινότητα να προβάλλουν τον εαυτό τους κοινωνικά και συναισθηματικά, δημιουργώντας προσωπικές και σκόπιμες σχέσεις (Garrison, 2007· Garrison & Anderson, 2003). Οι περισσότεροι φοιτητές πίστευαν ότι είχαν οντότητα μέσα στο περιβάλλον αυτό και ότι μπορούσαν να συνδιαλέγονται με τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία αντιλαμβάνονταν, επίσης, ως πραγματικούς ανθρώπους, «Ναι, φυσικά θεωρώ τη συμμετοχή μου στην κοινότητα αυτή αντάξια με μια πραγματική τάξη. Είχα υπόσταση και οντότητα, όπως και οι συνομιλητές μου» (Φ.11). Μπορεί οι περισσότεροι να μην συνέκριναν τη διαδικτυακή τάξη με μια κανονική, «Δε θα το έλεγα ότι ήταν εφάμιλλη με μια πραγματική τάξη. Ναι, όντως αισθανόμουν ότι είχα οντότητα και ότι συνομιλούσα με πραγματικούς ανθρώπους αλλά αυτό διαφέρει από τις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις» (Φ.2), όμως, από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι υπήρχε μεταξύ τους αρκετά υψηλό το αίσθημα της κοινωνικής παρουσίας.

Οι απαντήσεις των πληροφορητών παραπέμπουν στους ορισμούς που έχουν κατά καιρό δοθεί για την κοινωνική παρουσία, όπως στον ορισμό των Garrison και Anderson (2003) ότι η κοινωνική παρουσία είναι η ικανότητα των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα αναζήτησης να προβάλλουν το εαυτό τους κοινωνικά και συναισθηματικά σαν πραγματικοί άνθρωποι καθ' όλη τη διάρκεια που χρησιμοποιείται το μέσο επικοινωνίας. Ακόμη, παραπέμπουν στον ορισμό του Tu

(2002b), ότι κοινωνική παρουσία είναι ο βαθμός της διαπροσωπικής αντίληψης η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, και των Tu και McIsaak (2002), ότι η κοινωνική παρουσία ορίζεται ως ο βαθμός συναισθήματος, αντίληψης και αντίδρασης σε μια άλλη οντότητα στο διαδικτυακό περιβάλλον.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι στο φόρουμ του ΕΑΠ δεν δημιουργούνταν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες με τα πλήρη χαρακτηριστικά του COI πλαισίου, αφού φαίνεται ότι απουσίαζε ένα από τα τρία στοιχεία του πλαισίου αυτού: η διδακτική παρουσία. Πρέπει, όμως, να υπάρχει επιφυλακτικότητα με την σκέψη αυτή, καθώς οι συμμετέχοντες στο φόρουμ ήταν λίγοι και οι περισσότεροι ερωτώμενοι απαντούσαν ως παρατηρητές. Επίσης, εάν δει κανείς συνολικά το πλαίσιο των σπουδών, καθώς η διδακτική παρουσία υπάρχει στο ΕΑΠ μέσω άλλων δράσεων (π.χ. Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή και τηλεφώνου με διδάσκοντα, κ.α.), το φόρουμ μπορεί να συμβάλλει, ώστε να καλυφθεί το έλλειμα της γνωστικής, και, κυρίως της κοινωνικής παρουσίας.

Η κοινωνική παρουσία και η αίσθηση της κοινότητας στο forum του ΕΑΠ

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ αισθάνονταν άνετα/αρκετά άνετα, με εξαίρεση κάποιους που είχαν την αίσθηση ότι «εκτίθενται» όπως σε μια πραγματική τάξη, *«Δεν είναι εύκολο να εκτίθεσαι, αλλά αισθανόμουν αρκετά άνετα, κάπου στη μέση, διαφορετικά δε θα συμμετείχα»* (Φ.11), *«Δεν μπορώ να πω ότι αισθανόμουν πολύ άνετα γιατί πάντα όταν είναι κάτι επώνυμο προσέχεις τι θα πεις. Έτσι είναι και στην πραγματική ζωή...»*. (Φ.1). Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με την άποψη του Rovai (2002a) ότι η αίσθηση της κοινότητας στην ψηφιακή τάξη είναι συγκρίσιμη με την παραδοσιακή τάξη.

Μέσα στις κοινότητες αυτές διαμορφώθηκε ένα κλίμα σεβασμού, υποστήριξης, εμπιστοσύνης, αμοιβαίας κατανόησης και συμπαράστασης, *«Ναι, φυσικά. Κανένας δεν έθιξε κανέναν και κανένας δεν υποτίμησε κανέναν... Είχαν μια σοβαρότητα σε αυτά που έλεγαν και μπορούσες να το εμπιστευθείς αυτό»*. (Φ.6), *«Κλίμα σεβασμού δεν κατάλαβα. Ίσως περισσότερο κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και συμπαράστασης για τον κοινό στόχο»*. (Φ.7), *«Ναι, υπήρξε τέτοιο κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων. Μιλάω πάντα για όσους συμμετείχαν στα ενημερωτικά θέματα, στους οποίους προσφέρθηκε μεγάλη υποστήριξη»*. (Φ.5)

Αποδείχθηκε, συνεπώς, η δημιουργία αυτού του κλίματος και επιβεβαιώθηκε η άποψη της Conrad (2005) ότι η δημιουργία της κοινότητας παρέχει στους διαδικτυακούς διδασκόμενους ένα ασφαλές κλίμα, μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και σεβασμού και μια πρόσκληση για πνευματική ανταλλαγή. Ακόμη, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διακρίθηκαν οι τέσσερις παράγοντες που, κατά τον Rovai (2002a), καθορίζουν την αίσθηση της μαθησιακής κοινότητας: το πνεύμα, η εμπιστοσύνη, η αλληλεπίδραση και οι κοινές προσδοκίες για μάθηση.

Φάνηκε ότι η πλειοψηφία των σπουδαστών δεν συμμετείχε με δική της πρωτοβουλία στις κοινότητες, δηλαδή χρειαζόταν κάποια παρακίνηση για αυτό. Κατά τη συμμετοχή όμως στην κοινότητα, οι σπουδαστές απευθύνονταν σε όλη την ομάδα. Αυτό διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Ruane και Koku (2014), κατά την οποία, οι μαθητές ήταν επιλεκτικοί με αυτούς που έρχονταν σε επαφή. Αυτό ίσως οφείλεται είτε στο διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο - αποκλειστικά διαδικτυακά προγράμματα σπουδών του φορέα εκπαίδευσης της έρευνας των Ruane και Koku (2014), σε αντίθεση με τα μικτά προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ. - είτε στο διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, είτε απλώς στη μικρή εμπειρία των

φοιτητών του ΕΑΠ. από συμμετοχή στο φόρουμ και σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες.

Οι φοιτητές δεν ανέφεραν αισθήματα απομόνωσης. Αναπτύχθηκαν κυρίως σχέσεις ακαδημαϊκής συνεργασίας - ίσως (σε μικρότερη συχνότητα) και πιο προσωπικές - οι οποίες διακόπηκαν, σύμφωνα με τη γνώμη της πλειοψηφίας των πληροφορητών, με το τέλος της κοινότητας. Το σημαντικότερο όμως συμπέρασμα της έρευνας, όσον αφορά στην αίσθηση της κοινότητας, είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα αισθάνονταν πραγματικά μέλη της κοινότητας, «*Ναι, ένα ισότιμο μέλος που όλοι θα σέβονταν τη δική μου άποψη. Δεν είδα κάποια αρνητικότητα σε αυτό. Ένιωθα ότι ευτυχώς που υπάρχει το forum γιατί υπήρχε επικοινωνία με μια κοινότητα που έβραζε, που ήξερα περίπου τι γινόταν. Αυτό λειτούργησε σαν παρότρυνση για εμένα, μου έδωσε κίνητρο να συνεχίσω γιατί υπήρχε πίσω μου μια κοινότητα που σύμπασχε*» (Φ.6). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του Garrison (2007) ότι η αίσθηση της κοινότητας μπορεί να δημιουργηθεί διαδικτυακά και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Rovai (2002b) ότι οι διαδικτυακοί φοιτητές μπορούν να αισθάνονται συνδεδεμένοι με την κοινότητα της εικονικής τους τάξης. Επίσης, οι μαθητές που αισθάνονται μέλη μιας κοινότητας είναι λιγότερο πιθανό να τα παρατήσουν σε σχέση με αυτούς που αισθάνονται μόνοι (Yorke, 2004).

Όσον αφορά στο ρόλο της κοινωνικής παρουσίας, οι πληροφορητές θεωρούσαν ότι είναι πολύ σημαντικός γιατί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, «*διαφορετικά δεν μπορείς να επικοινωνήσεις με κάποιον*» (Φ.11), «*μόνο με αυτήν πραγματοποιείται αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές*» (Φ.2), «*επηρεάζει και έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία*» (Φ.1) και «*στην εκπαίδευση αυτός ο ρόλος είναι συνιστώσα*» (Φ.6). Οι φοιτητές, συνεπώς, θεωρούσαν ότι η κοινωνική παρουσία βοηθούσε στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ τους, έδινε κίνητρα για μάθηση, προσέφερε καλύτερη ποιότητα γνώσεων και σχετιζόταν με την παραμονή στις σπουδές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες (Copples-Cobb, 2009· Liu et al., 2009· Richardson & Swan, 2003), όπως και με έρευνες που έχουν γίνει στο ΕΑΠ, στις οποίες τονίζεται η σημαντικότητα της κοινωνικής παρουσίας για την επικοινωνία δια μέσου η/υ και η σχέση της με θετικά συναισθήματα ενθουσιασμού, ικανοποίησης και ανακούφισης (Angelaki & Mavroidis, 2013), καθώς και η σημαντικότητά της για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την αύξηση της ικανοποίησης των φοιτητών (Mavroidis et al., 2013).

Η συχνότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της κοινότητας φάνηκε ότι για την πλειοψηφία των πληροφορητών είχε αυξήσει το αίσθημα κοινωνικής παρουσίας, «*Δεν επικοινωνούσα συχνά αλλά θεωρώ ότι αν το έκανα θα είχα ισχυρότερο το αίσθημα της κοινωνικής παρουσίας*» (Φ.1), «*Ναι, θεωρώ ότι η μεγαλύτερη συχνότητα επικοινωνίας παίζει ρόλο για την αύξηση του αισθήματος κοινωνικής παρουσίας*» (Φ.11). Σύμφωνα με τους Tu και McIsaak (2002), η συχνότητα της συμμετοχής σε μια διαδικτυακή τάξη δεν συνεπάγεται και υψηλή κοινωνική παρουσία. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη διαφορών στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια των δύο ερευνών ή στην αναζήτηση από τους φοιτητές που συμμετείχαν στο φόρουμ του ΕΑΠ του ανοίγματος της επικοινωνίας με τους συμφοιτητές τους. Βέβαια οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα ήταν σχετικά λίγες και δεν μπορεί να γενικευτούν με βεβαιότητα.

Αποτίμηση και μαθησιακή αξιοποίηση των κοινοτήτων μάθησης στο ΕΑΠ

Οι φοιτητές αξιολογούσαν θετικά όχι μόνο την ενεργό συμμετοχή σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες αλλά και την απλή παρακολούθηση μέσα στο φόρουμ των συζητήσεων των κοινοτήτων αυτών. Τα οφέλη που αποκόμισαν οι πληροφορητές από τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια κοινότητα ήταν η επίλυση αποριών, η καλύτερη οργάνωση της μελέτης τους, ο εμπλουτισμός της γνώσης τους, η ενημέρωση και πληροφόρηση για θέματα που αγνοούσαν και η μείωση του άγχους τους. Ανάλογα ήταν και τα οφέλη που ανέφεραν ότι αποκόμισαν από την παρακολούθηση συζητήσεων. Εκτός από τα προαναφερθέντα, στη λίστα προστέθηκαν η επιβεβαίωση, η αίσθηση ότι δεν ήταν μόνοι και το ότι η παρακολούθηση των συζητήσεων αυτών ήταν μια διέξοδος για τους πιο ντροπαλούς και συνεσταλμένους φοιτητές, «...από τις απορίες και τις απαντήσεις που διάβαζα στο forum μου λύθηκαν και εμένα πολλές απορίες, για τις οποίες δίσταζα να πάρω τηλέφωνο τον καθηγητή μου για να τις επιλύσω» (Φ.2)].

Οι φοιτητές ανέφεραν, όμως, και διάφορα προβλήματα και μειονεκτήματα που διαπίστωσαν κατά τη συμμετοχή τους στις κοινότητες αυτές. Το κυριότερο ήταν η έλλειψη αμεσότητας που χαρακτηρίζει τα ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Άλλα μειονεκτήματα που ανέφεραν ήταν ότι είχαν την αίσθηση ότι ελέγχονταν και δεν αισθάνονταν πολύ άνετα, ότι δεν υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στις συζητήσεις των κοινοτήτων και ότι το περιβάλλον της πλατφόρμας δεν ήταν πολύ φιλικό προς το χρήστη. Η μη συμμετοχή των φοιτητών ενός εξ αποστάσεως προγράμματος σε κάποια διαδικτυακή μαθησιακή ομάδα θεωρείται ένα αρκετά σημαντικό πρόβλημα για την διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Anderson και Simpson, 2004).

Οι περισσότεροι πληροφορητές, συγκρίνοντας τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα με αυτά που μπορεί να τους προσφέρει η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, θεωρούσαν ότι το στοιχείο της αμεσότητας της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης βοηθούσε περισσότερο στην κατάκτηση της γνώσης. Ορισμένοι, όμως, είχαν διαφορετική άποψη, καθώς θεωρούσαν ότι η συμμετοχή σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, με τις ευκαιρίες που προσφέρει για αλληλεπίδραση με πιο πολλά άτομα (π.χ. φόρουμ ΘΕ), μπορεί να προσφέρει περισσότερα στην σκέψη και τη μάθηση σε σχέση με μια κανονική τάξη, ή τουλάχιστον τα ίδια. Επίσης, σημείωσαν ότι στις κοινότητες αυτές υπήρχαν τα ίδια προβλήματα που μπορεί να συναντήσει κανείς σε μια συμβατική τάξη, «... μέσω του forum μπορείς να επεκταθείς σε περισσότερους ανθρώπους. Αντί να είσαι στην κλειστή ομάδα σου στην ΟΣΣ, έχεις την ευκαιρία να μιλήσεις με περισσότερα άτομα... να πλατειάσεις και να εμβαθύνεις την σκέψη σου από το να είσαι στη δική σου "ομαδούλα". Ακόμα και όποιος δεν τολμά να μιλήσει, μπορεί να δει τι λένε οι υπόλοιποι» (Φ.6), «Ναι, θεωρώ ότι τα οφέλη είναι εφάμιλλα, τουλάχιστον όσον αφορά τον στόχο και την κοινωνικότητα...» (Φ.5), «... Ακόμη και στις ΟΣΣ ορισμένοι δεν ανοίγονται εύκολα για συζήτηση. Και εκεί μπορείς να συναντήσεις δυσκολίες στην επικοινωνία» (Φ.11)

Όσον αφορά στην ενίσχυση της συμμετοχής των φοιτητών σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, οι πληροφορητές παρέθεσαν αρκετές ιδέες. Οι περισσότερες από αυτές είχαν σχέση με το ρόλο του διδάσκοντα, τον οποίο θεωρούσαν ως τον κυριότερο και τον πιο σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής σε τέτοιες ομάδες. Ο καθηγητής δεν πρέπει μόνο να ενημερώνει και να παροτρύνει τους φοιτητές του, αλλά και να δίνει το παράδειγμα με την ενεργή συμμετοχή του στις ομάδες αυτές, προωθώντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των σπουδαστών αξιοποιώντας τις κατάλληλες δραστηριότητες. Επομένως, η αμεσότητα και η παρουσία του διδάσκοντα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία ενός ωφέλιμου διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος (Baker, 2004, 2008, 2010).

Εξάλλου, οι επικοινωνιακές του ικανότητες σχετίζονται με την κοινωνική παρουσία σε μικτά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αυτό του ΕΑΠ (Vakoufari et al., 2014).

Η παρότρυνση από τους περισσότερο δραστήριους σε τέτοια θέματα φοιτητές μπορεί επίσης να ενισχύσει τη συμμετοχή του συνόλου σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες. Οι πληροφορητές πρότειναν την τροποποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας με προσθήκη διάφορων εφαρμογών (όπως ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και σύγχρονες συζητήσεις) ή με πιο φιλικά χαρακτηριστικά, που να θυμίζουν άλλα κοινωνικά δίκτυα. Ακόμη, πρότειναν να γίνει κάποια αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο του ΕΑΠ, ώστε να υποστηρίζονται και να προωθούνται και αυτού του είδους οι συναντήσεις εκτός από τις ΟΣΣ (σημειώνεται εδώ ότι οι διαδικτυακές ΟΣΣ ξεκίνησαν στο ΕΑΠ πολύ πρόσφατα, μετά από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας).

Από τις παραπάνω προτάσεις συμπεραίνεται ότι, για να ενισχυθεί η συμμετοχή των φοιτητών του ΕΑΠ σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες και για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι κοινότητες αυτές προς όφελος της γνώσης, είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται στρατηγικές συνεργατικής μάθησης (Hiltz, 1998) και να υιοθετείται κάθε φορά η συνεργατική δυναμική της διαδικτυακής μάθησης (Garrison, 2009).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας η δημιουργία διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων στο ΕΑΠ την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν αρκετά συχνή αλλά διαφοροποιούνταν ανάμεσα σε ΘΕ (ακόμα και στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών) και εξαρτιόταν από την σπουδαστική κατάσταση των φοιτητών, την πληροφόρηση και την παρότρυνση από το ΕΑΠ και τον καθηγητή-σύμβουλο, τον χαρακτήρα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των φοιτητών, το αίσθημα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας, την προσήλωση στην επίτευξη του στόχου της μάθησης και της ολοκλήρωσης των σπουδών, την ανάγκη επικοινωνίας και την επιθυμία εξάλειψης των αισθημάτων απομόνωσης, το διαθέσιμο χρόνο του κάθε φοιτητή/τριας, την ικανότητα χειρισμού η/υ, τη διάθεση, τα κοινά ενδιαφέροντα, τη γεωγραφική θέση και, τέλος, τη προηγούμενη γνωριμία των φοιτητών.

Οι ομάδες που δημιουργούνταν στο διαδικτυακό περιβάλλον του ΕΑΠ ορίζονται ως διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες και συγκρίνονται με αυτές που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τους παρακάτω λόγους: διευκολύνονται από την κατάλληλη τεχνική υποδομή (την πλατφόρμα study), ιδρύονται και διατηρούνται μέσω ενός εικονικού περιβάλλοντος (Thurston, 2005) και συσχετίζονται με τη συνεργατική μάθηση (Pallof & Pratt, 2005· Elster, 2010)

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ δημιουργούνταν για κάποιον συγκεκριμένο σκοπό ο οποίος, όταν ολοκληρωθεί, σηματοδοτούσε και το τέλος της κοινότητας. Κατά τη διάρκεια ζωής της κοινότητας, διακρίνονται κάποια στάδια: γνωριμία των μελών της κοινότητας, συναλλαγή με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, πιο ουσιαστικές συζητήσεις και στοχευμένοι διάλογοι, αλλαγή κλίματος συζητήσεων προς το τέλος, και, λήξη της κοινότητας (Brown, 2001, Garber 2004).

Μέσα στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες του ΕΑΠ είχε διαμορφωθεί ένα κλίμα σεβασμού, υποστήριξης, εμπιστοσύνης, αμοιβαίας κατανόησης και συμπαράστασης, το οποίο παραπέμπει στην άποψη της Congrad (2005) ότι η δημιουργία της κοινότητας παρέχει στους διαδικτυακούς μαθητές ένα ασφαλές κλίμα, μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και σεβασμού και μια πρόσκληση για πνευματική ανταλλαγή. Εξάλλου, διακρίθηκαν και οι τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν την αίσθηση της μαθησιακής κοινότητας: το πνεύμα, η εμπιστοσύνη, η αλληλεπίδραση και οι κοινές προσδοκίες για μάθηση (Rovai, 2002a). Οι σχέσεις που διαμορφώθηκαν

μέσα σε αυτό το κλίμα ήταν κυρίως σχέσεις ακαδημαϊκής συνεργασίας –χωρίς να αποκλείεται και η δημιουργία πιο προσωπικών σχέσεων- οι οποίες διακόπηκαν με το τέλος της κοινότητας.

Όσον αφορά στην αίσθηση της κοινότητας στα μέλη των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων του ΕΑΠ όλοι οι πληροφορητές αισθάνονταν πραγματικά μέλη της κοινότητας (Garrison, 2007). Μέσα σε αυτές τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες η κοινωνική παρουσία διαδραμάτιζε πολύ σημαντικό ρόλο για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των φοιτητών και για την προσφορά κινήτρων για μάθηση και καλύτερης ποιότητας γνώσεων, αποτέλεσμα που συμφωνεί με άλλες έρευνες (Copley-Cobb, 2009· Liu et al., 2009· Richardson & Swan, 2003).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι στο φόρουμ του ΕΑΠ δεν δημιουργούνταν κοινότητες με τα πλήρη χαρακτηριστικά του COI πλαισίου, γιατί απουσίαζε η διδακτική παρουσία, πιθανώς λόγω της πρόσφατης λειτουργίας της πλατφόρμας σε σχέση με την εκπόνηση της έρευνας, με αποτέλεσμα να μην έχει προλάβει να δώσει ευκαιρίες εξερεύνησης και ανάπτυξης των δυνατοτήτων της. Επίσης, η διδακτική παρουσία πραγματοποιείται μέσα από άλλες δράσεις της κάθε ΘΕ. Οι πληροφορητές έβλεπαν θετικά τόσο τη συμμετοχή σε μια διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα, όσο και την απλή παρακολούθηση των συζητήσεων που λάμβαναν χώρα στις μαθησιακές κοινότητες που δημιουργούνταν στο φόρουμ της πλατφόρμας study. Μέσω αυτών, οι φοιτητές εμπλέκονταν σε αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές δραστηριότητες που αξιοποιούνταν κατάλληλα για τη βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο, οι πληροφορητές είχαν αναφέρει και ορισμένα προβλήματα που εντόπισαν σε σχέση με τις κοινότητες μάθησης, όπως την έλλειψη αμεσότητας, την αίσθηση ελέγχου - που δεν τους επιτρέπει να αισθάνονται άνετα - και την περιορισμένη συμμετοχή των φοιτητών. Πρότειναν να γίνει πιο φιλική η πλατφόρμα με την προσθήκη περισσότερων εικονιδίων, την τοποθέτηση οδηγιών και βοήθειας σε πολύ εμφανή σημεία ή ακόμη και με το να ληφθούν υπόψη από το ΕΑΠ οι προτάσεις των φοιτητών για αλλαγές μετά από κάποια διαβούλευση. Άλλες προτάσεις ήταν η προσθήκη διάφορων εφαρμογών, όπως ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ή σύγχρονες συζητήσεις, και η υιοθέτηση χαρακτηριστικών που να θυμίζουν άλλα κοινωνικά δίκτυα (π.χ. το facebook), ούτως ώστε οι φοιτητές να εξοικειώνονται πιο εύκολα. Για την ενίσχυση της συμμετοχής των σπουδαστών σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται στρατηγικές συνεργατικής μάθησης (Hiltz, 1998) και να υιοθετείται κάθε φορά η συνεργατική δυναμική της διαδικτυακής μάθησης (Garrison, 2009). Ο βασικότερος παράγοντας για να επιτευχθεί αυτό είναι ο διδάσκοντας, ο οποίος δεν πρέπει μόνο να ενημερώνει και να παροτρύνει τους φοιτητές του αλλά να δίνει το παράδειγμα με την ενεργή συμμετοχή του στις ομάδες αυτές, προωθώντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των σπουδαστών με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της συμμετοχής διαδραματίζει και η παρότρυνση από τους περισσότερο δραστήριους σε τέτοια θέματα συμφοιτητές, όπως και η προώθηση και υποστήριξη της δημιουργίας μαθησιακών κοινοτήτων από το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες αποτελούν ένα νέο σχετικά στοιχείο στο χώρο της εξΑΕ και της διαδικτυακής μάθησης το οποίο δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στην Ελλάδα, ιδιαίτερα δε στο ΕΑΠ που αποτελεί το μοναδικό φορέα παροχής αποκλειστικά εξ αποστάσεως τυπικής εκπαίδευσης. Από το 2015 που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η δομή και η λειτουργία των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων έχει αλλάξει αρκετά, όμως δεν είναι ξεκάθαρο το κατά πόσο αυτό έχει επηρεάσει τον βαθμό και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής

αξιοποίησης τους και κυρίως τον βαθμό αξιοποίησης του φόρουμ στο οποίο δίδεται έμφαση στην παρούσα εργασία. Από τον 2018 προσφέρεται στους πρωτοετείς φοιτητές ένας οδηγός αξιοποίησης της πλατφόρμας του πανεπιστημίου στον οποίο, μεταξύ άλλων, περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος αξιοποίησης των φόρα επικοινωνίας, των ομάδων ανακοινώσεων και των ομάδων αποριών, καθώς και των θετικών αποτελεσμάτων που αυτά δύναται να έχουν στην ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών (Οδηγός χρήσης πλατφόρμας courses.eap.gr, 2018). Μάλιστα, καθώς για το ΕΑΠ η γνώση λειτουργίας της πλατφόρμας θεωρείται υψίστης σημασίας, ώστε, μεταξύ άλλων, να καλλιεργηθεί η αυτονομία των φοιτητών, η πρώτη εβδομάδα μελέτης αφιερώνεται – τουλάχιστον σε επίπεδο χρονοδιαγράμματος που παραδίδεται στους φοιτητές - στην εκμάθηση της λειτουργίας της. Ωστόσο, τα φόρα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους διδάσκοντες για ανάρτηση ανακοινώσεων και όχι τόσο από τους φοιτητές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι έρευνες έχουν δείξει πως, εφόσον πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, η συμμετοχή των φοιτητών σε φόρα δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη μάθησή τους (Κορ, 2017· Delahunty, 2018).

Μελλοντικά θα ήταν σημαντικό η έρευνα να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών καθώς και σε άλλα προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ, τόσο προπτυχιακού όσο και μεταπτυχιακού επιπέδου. Θα μπορούσε να γίνει παρόμοια έρευνα υιοθετώντας μια ποσοτική προσέγγιση, ούτως ώστε να γίνει τριγωνισμός, να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων και να εξεταστεί η ποσοτική διάσταση του φαινομένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και μία έρευνα σε διδάσκοντες του ΕΑΠ, ώστε να διερευνηθεί, γιατί δεν χρησιμοποιούν το φόρουμ (εάν όντως δεν το χρησιμοποιούν), καθώς και πως μπορεί να βελτιωθεί η εμπλοκή τους και η ενθάρρυνση τους προς τους φοιτητές. Μπορεί ακόμη η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλα μέσα επικοινωνίας που διαθέτει το ΕΑΠ (π.χ. τηλεδιάσκεψη) ή ακόμα και σε άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές του ΕΑΠ (π.χ. facebook, eap forums κ.α.). Τέλος, εφόσον η λειτουργία της πλατφόρμας study είναι σχετικά πρόσφατη, ιδίως το 2015 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να επαναληφθεί η έρευνα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα που θα κριθεί ικανοποιητικό για την εξοικείωση των φοιτητών και των διδασκόντων με αυτήν και με τις δυνατότητες που προσφέρει, ώστε να εξεταστούν και χρονικές μεταβολές του φαινομένου, καθώς η αξιοποίηση της πλατφόρμας θα έχει πλέον ωριμάσει. Εάν μία τέτοια έρευνα δείξει ότι οι μεταβολές στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της πλατφόρμας και των φόρα είναι μικρές, τότε θα πρέπει να αναζητηθούν περαιτέρω τρόποι ενίσχυσης της αξιοποίησής της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, B., & Simpson, M. (2004). *Group and class contexts for learning and support online: learning and affective support online in small groups and class contexts*. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/208/291>
- Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: the impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93
- Baker, C. (2008). *Instructor immediacy and presence in the online learning environment: an investigation of relationships with student affective learning, cognition and motivation* (Dissertation). University of North Texas. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου, 2015, από <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9798/>
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7(1)

- Baker, J.D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7, 1-13
- Baxter, J. A. & Haycock, J. (2014). Roles and student identities in online large course forums: implications for practice. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (1), 20-40. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/60>
- Βλαχοπάνου, Π., & Papadakis, S. (2020). Ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη συνεργατική μάθηση και στην επίδοση των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 124-143. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2020, από <https://doi.org/10.12681/jode.14897>
- Brown, R.E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18-34
- Cain, D.L., & Pitre, P.E. (2008). The effect of computer mediated conferencing and computer assisted instruction on student learning outcomes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 31-52
- Conrad, D. (2005). Building and Maintaining Community in Cohort-Based Online Learning. *Journal of Distance Education*, 20(1), 1-20
- Copley-Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση* (μτφ.: Ν. Κουβαράτου, επιμ.: Χ. Τζομπαρτζούδης). Αθήνα: Έλλην
- Delahunty, J. (2018). Connecting to learn, learning to connect: thinking together in asynchronous forum discussion. *Linguistics and Education*, 46, 12 - 22
- Elster, D. (2010). Learning communities in teacher education: the impact of e-competence. *International Journal of Science Education*, 32, 2185-2216.
- Garber, D. (2004). Technical evaluation report 34: growing virtual communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2)
- Garrison, D.R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93-104
- Garrison, D.R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72
- Garrison, D.R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer
- 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, 87-105.
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10, 157-172
- Henri, F., & Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 472-487.
- Hiltz, S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: building learning communities. In *3rd WebNet 98 World Conference 'The WWW, internet, and intranet proceedings'*, Orlando, FL. Ανακτήθηκε 9 Φεβρουαρίου, 2014, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427705.pdf>
- Kagklis, V., Karatrantou, A., Tantoula, M., Panagiotakopoulos, Ch. T. & Verykios V.S (2015). A learning analytics methodology for detecting sentiment in student fora: a case study in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(2), 75 – 94. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2014, από <https://doi.org/10.1515/eurodl-2015-0014>
- Kassandrinou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2014). Transactional distance among open university students: how does it affect the learning process?. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(1), 26-42
- Kear, K. (2010). *Social presence in online learning communities*. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, D. McConnell & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*. Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου, 2014, από: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/kear.pdf>
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: social presence revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18.
- Κοç, M. (2017). Learning analytics participation and achievement in Online Distance Education: a structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1893 -1910.

- Kuo, Y.-C., Walker, A., Relland, B., & Schroder, K. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16 – 39.
- Lee, S.J. & Huang, K. (2018). Online interactions and social presence in online learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(1), 113-128. Ανακτήθηκε 21 Απριλίου, 2014, από <https://www.learntechlib.org/primary/p/173242/>.
- Λιοναράκης, Α., Βερούκος, Β., Νιάρη, Μ., Σφακιωτάκη, Κ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., Σιάκας, Σπ. & Σταυρόπουλος, Η. (2017). Η συνεργατική μάθηση ως εργαλείο υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017, (Τόμος 9, μέρος Α', σελ. 164 - 176). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1377>
- Liu, S.Y., Gomez, J., & Yen, C.J. (2009). Community college online course retention and final grade: predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 165-182
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10(1), 88-100
- Mavroidis, I., Karatrantou, A., Koutsouba, M., Giossos, 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*, 16(2), 76-96
- Μελίδου, Ε. & Αυγερινού, Μ.Δ. (2013). Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων στη μαθησιακή διεργασία. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017, (Τόμος II, μέρος Α', σελ. 126-141). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 07 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.579>
- Νιάρη Μ., Μαυροειδής Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις. Στο: Α. Λιοναράκης, *Πρακτικά του Συνεδρίου του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 7-8 Νοεμβρίου 2015, (Τόμος 8, μέρος Α', σελ. 16-28). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.49>
- Οδηγός χρήσης της πλατφόρμας courses.eap.gr (2018). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από <https://courses.eap.gr/login/index.php>
- Paloff, R. (2005). *Online learning communities revisited*. Στο 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Ανακτήθηκε 06 Απριλίου, 2014, από https://www.researchgate.net/publication/228943115_Online_learning_communities_revisited
- Parker, K.R., & Chao, J.T. (2007). *Wiki as a teaching tool. Interdisciplinary journal of knowledge and learning objects. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57 – 72. Ανακτήθηκε 05 Απριλίου, 2019, από <http://ijlko.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf>
- Richardson, J.K., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relations to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88
- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ.: Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ.: Δ. Γ. Γσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Rovai, A.P. (2002a). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Ανακτήθηκε 01 Απριλίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/26468259_Building_Sense_of_Community_at_a_Distance
- Rovai, A.P. (2002b). Sense of community, perceived cognitive learning and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5, 319-332
- Ruane, R., & Koku, E.F. (2014). Social Network Analysis of Undergraduate Education Student Interaction in online Peer Mentoring Settings. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 577-589
- Salmon, G. (2000). *The five stage model*. Ανακτήθηκε 05 Απριλίου, 2015, από <http://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: the key to teaching and learning online* (3rd ed.). New Yorke: Routledge

- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10, 35-44
- Sidiropoulou Z., Mavroidis I. (2019). The relation between the three dimensions of the community of inquiry and the learning styles of students in a distance education programme. *Emerging Technologies in Learning*, 14(23), 180-192. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2019, από <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i23.11564>
- Snyder, M. (2009). Instructional – Design theory to guide the creation of online learning communities for adults. *TechTrends*, 53(1), 45-57
- Tang, H., Xing, W & Pei, B. (2018). Exploring the temporal dimension of forum participation in MOOCs. *Distance Education*, 39(3), 353-372. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2019, από DOI: [10.1080/01587919.2018.1476841](https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476841)
- Thurston, A. (2005). Building online learning communities. *Technology, Pedagogy and Education*, 3, 353-369
- Tu, C.-H. (2002a). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, 1(2), 34-45
- Tu, C.-H. (2002b). The relationship between social presence and online privacy. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 293-318
- Tu, C.-H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150
- Vakoufari M., Angelaki, Ch., Mavroidis I. (2014). Self-esteem and Loneliness as factors affecting distance learning students. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 99-115. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2015, από https://www.researchgate.net/publication/276516760_Self-Esteem_and_Loneliness_as_Factors_Affecting_Distance_Learning_Students
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: learning, meaning and identify*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R.A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press
- Wikle, J.S. & West, R.E. (2019). An analysis of discussion forum participation and student learning outcomes. *International Journal on E-Learning*, 18(2), 205-228. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2020, από <https://www.learntechlib.org/primary/p/181356/>.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning*, 19(1), 19-32