

## 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



**Η ανάπτυξη Κοινοτήτων Διερεύνησης: Μια εμπειρική μελέτη της χρήσης των τηλεδιασκέψεων ως ΟΣΣ στο ΕΑΠ**

*Ειρήνη Χριστόφορος Αμοργιανιώτη, Ιωάννης Γκιόσος*

doi: [10.12681/jode.25017](https://doi.org/10.12681/jode.25017)

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

**Η ανάπτυξη Κοινοτήτων Διερεύνησης: Μια εμπειρική μελέτη της χρήσης των τηλεδιασκέψεων ως ΟΣΣ στο ΕΑΠ**

**Development of Communities of Inquiry: A empirical research of the use of teleconferencing as a group counseling meetings in EAP**

**Ειρήνη Αμοργιανιώτη**  
Philologist in Secondary Education  
M.Ed  
[eirini789@gmail.com](mailto:eirini789@gmail.com)

**Ιωάννης Γκίτσος**  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού  
[ygiossos@phed.uoa.gr](mailto:ygiossos@phed.uoa.gr)

**Summary**

The use of technology in teaching practice has changed educational data, as learning is now achieved in very different ways than in the past. With the use of computers and the internet in education, electronic teaching and learning environments were created. Therefore, communication technologies that are constantly integrated in learning and training environments in the field of pedagogy have created the need for a clear understanding of the process of how learning takes place in these environments.

In particular, many educational institutions and many universities offer distance education by creating and supporting e-learning communities. In our country, the Open Hellenic University (EAP) has been operating electronic departments for the last three years in order to expand access to studies. In these electronic departments the Group Counseling Meetings are held by teleconference at regular intervals.

Next, the purpose of this study was to investigate whether the use of video conferencing in the context of Group Counseling Meetings resulted in the development of communities of inquiry in postgraduate departments of the Faculty of Humanities of the Hellenic Open University. The goal is to draw conclusions for the improvement of educational practice in distance learning environments. Besides, the operation of these electronic departments is a new service of EAP and therefore, as far as we know, they have not been studied yet in order to highlight the positive elements and the weaknesses of their operation.

The study was based on the theoretical model of the Community of Inquiry (COL) by Garrison, Anderson and Archer (2000) and the capture of the didactic, social and cognitive presence in these electronic departments. At the same time, the model captures the dynamic relationship between the presences in these communities. This model was chosen as it is a popular pedagogical tool developed in postgraduate programs in higher education. This model also allows the description of the complex processes of collaborative and constructive learning in e-learning environments. The Community of Inquiry Model is based on the importance that the community has for learning and is developed around research on how people learn. In addition, the

didactic, social and cognitive presences are considered crucial for the success of online education. Already, over the last decade, this model has proven to be successful for e-learning communities and at the same time seems to be an effective framework for online teaching.

In particular, the literature review showed the relationship between the cognitive presence that is considered the most basic element and the other elements of the Model of Inquiry Community (Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010). Essentially, it has been observed that social presence enhances the cognitive presence of those involved and didactic presence contributes to the educational outcome. Furthermore, the importance of social presence is accepted as it increases with the interaction and active participation of those involved and at the same time enhances student satisfaction (Garrison et al. 2010). Finally, it has been noted that social presence is more strongly associated with cognitive presence.

In order to achieve the purpose of the study, a survey was conducted with quality collection and analysis tools, particularly with a semi-structured interview. The interview was constructed after the study of the theoretical framework and contained open-ended questions. The tool that was built moved in three axes with emphasis on the latter, initially including the individual data, the reasons for choosing distance education and specific programs and finally exploring the teaching, social and cognitive presence in the electronic departments of EAP in the School of Humanities. Then, the teaching presence approach was based on indicators, community building on the part of the teacher, direct teaching, discussion facilitation and organization, social presence in exploring open communication, group cohesion and emotional expression, while cognitive presence was identified based on activating, investigating and completing a problem / issue.

The study involved 10 students and their participation was voluntary. Of the research informants, five were from special education, three from language education for refugees and immigrants and two from the creative writing of the postgraduate programs of the School of Humanities of the Hellenic Open University that attended electronic departments. Of these, nine were women and one man, working in public or private education. The survey was conducted in the spring of 2019, between the period 10 and 30 April.

Based on the findings of the interview, it can be argued that a strong didactic presence, mediocre social and poor cognitive presence appeared in the teleconferences. Overall, the research showed that the departments that operated using video conferencing as a group counseling meeting developed characteristics of inquiry communities. In other words, the answer to the question of what elements of cognitive, social and didactic presence are found in the departments among the students who participate in the teleconferences, is that most of them actually appear. To the question of how the students evaluate the contribution of the above-mentioned elements in the development of learning, the answer is positively and importantly. In particular, the teaching presence seemed to have in full the elements of planning, organization and facilitation of the discussion through deliberate actions of the teacher. However, the degree of direct teaching was assessed at low levels as the content of the teleconferences was limited to practical issues related to assignments and examinations. Regarding the social presence, the teacher made an effort for open communication. The students also described group cohesion as moderate to weak but described the opportunities for emotional expression and humor as satisfactory. Cognitive presence was recorded as weak with limited opportunities for the development of critical thinking as complex investigative problems are absent.

Finally, the students positively evaluate the teaching and social presence in the promotion of cognition which is the center of each learning community. They also expressed the belief that when they feel that the teacher creates a climate of trust and feel like members of a team through collaborative activities, they build knowledge and their interest in participating increases.

Students also seemed to seek to enhance interaction and collaborative learning in order to function as a true learning community. According to the answers of the informants, it appeared that in the specific departments of the postgraduates of the Hellenic Open University where the teleconference was implemented as a group counseling meeting, some of the basic characteristics of the communities of inquiry appeared to a greater or lesser degree. The teacher, as it emerged from the research, with his teaching actions and interventions manages to transform the electronic environment into an environment of teaching and learning. It was also observed that even when students stated that they did not feel like a team, they functioned as a community of inquiry. This is of course a strange finding that requires further investigation. How is it possible to be not a team but to be a community of inquiry? Possibly the way informants perceive the concept of team is different from the way they perceive the community of inquiry. Probably for them the concept of group includes not only common goals but also a common understanding of culture or wider communication or even tangible presence. The findings that showed that the students shared common goals, exchanged ideas and views and built basic knowledge through dialogue and debate lead to this conclusion, but on the other hand they stated that they learned alone through the teaching material and without support from Professor-Consultant. In other words, the three students sought a strong social presence, which they consider to be the teacher's task, in order to participate in the learning process and to lead to higher levels of learning and the development of critical thinking.

The teleconference teacher seemed to be working behind the scenes to prepare them, spending time, and being the coordinator of the educational process. In addition, the present research confirmed the need for the teacher to educate the students at the beginning in the learning process, as it is conducted in teleconferences, so that they can gradually participate actively (Garrison et al, 2007). Based on the positions formulated by the informants, more effective planning and organization of the whole learning process by teachers is required in order to initially strengthen the social presence and in the second phase to achieve learning. At the same time, the students evaluate the effectiveness of the video conference based on the cognitive presence and the achievement of a higher level of learning through targeted actions of the teacher, which confirms the superiority of the cognitive presence (Garrison et al, 2007).

From the above and related to teleconferencing, arises the need to focus on cognitive search, deepening and development of critical thinking in order to activate reflection and give the stimulus for further engagement into the scientific field. Although the students stated that the main reason, they attended the video conference was to resolve questions about their assignments and exams, they expressed the view that the video conference should not be limited to procedural matters and that learning for them should not be simply an individual matter. In particular, they seek to activate the learning process with more complex inquiry problems and not simple questions, deeper knowledge and not just resolving questions, in order to trigger personal cognitive search.

Furthermore, regarding the model, it has been shown through the present research, something which is already known, that even if a lesson is not designed according to this framework, when the lesson is studied it shows a superiority of elements that

support the social, cognitive and teaching presence, as described by Garrison (2011). In general, the research confirmed the dynamics that each of the three elements of the Community of Inquiry Model has, namely the cognitive, social and teaching presence in the learning process (Garrison et al, 2007). More specifically, the teaching presence is the means, the tool that supports the cognitive and social presence. At the same time, the cognitive presence is the focus of the process and is positively enhanced by the social presence.

However, the present research has specific theoretical and methodological limitations that need to be discussed. As far as theoretical limitations are concerned, in the question of the research was whether elements provided by the model of communities of inquiry appeared in sections that implemented the teleconference. In other words whether something appears or not regardless of the intention of the participants. But there is also the parameter of the will, for example, of the teachers. Whether or not they wanted to create communities of inquiry. This is something that has not been explored and may influence the findings of the present study. The second theoretical limitation relates to an important assumption of the model. Specifically, based on the model, the involved, teachers and learners, do not show presence only within one of the three dimensions, depending on their role, but can have show presence within all three dimensions. That is, the teacher can appear not only through the teaching and social presence but also through the cognitive presence. In the same way the learners do not necessarily appear only through the cognitive and social presence but also through the teaching one. However, the present research focused mainly on the dimensions based on the specific roles.

Regarding the methodological limitations, the number of informants was small. In combination with the qualitative nature of the research, any generalization of conclusions is uncertain. Greater research is needed in order to reach safe conclusions about the operation of the departments that operate through online teaching.

### **Keywords**

online communities, distance learning

### **Περίληψη**

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση της τηλεδιάσκεψης στο πλαίσιο των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κοινοτήτων διερεύνησης σε μεταπτυχιακά τμήματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Απώτερος στόχος η εξαγωγή συμπερασμάτων για την βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η μελέτη στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry / COL) των Garrison, Anderson και Archer (2000) και την αποτύπωση της διδακτικής, κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας στις κοινότητες αυτές. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της διενεργήθηκε έρευνα με ποιοτικού τύπου συλλογής και ανάλυσης εργαλεία και ειδικότερα με ημιδομημένη συνέντευξη. Με βάση τα ευρήματα της συνέντευξης μπορεί να υποστηριχθεί ότι εμφανίστηκε ισχυρή διδακτική παρουσία, μέτρια κοινωνική και ισχνή γνωστική στις τηλεδιασκέψεις. Ακόμη οι φοιτητές φάνηκε να επιζητούν ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργατική μάθησης προκειμένου να λειτουργήσουν ως πραγματική κοινότητα μάθησης.

### **Λέξεις-κλειδιά**

ηλεκτρονικές κοινότητες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση



## Εισαγωγή

Στις μέρες μας η διερεύνηση των νέων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, απαιτεί νέες θεωρητικές προσεγγίσεις (Μανούσου, Γκιόσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2016). Ειδικότερα, για την διαδικτυακή διδασκαλία έχει προταθεί μεταξύ των άλλων και το μοντέλο των Κοινότητας Διερεύνησης που διαφοροποιείται από τον τρόπο δια ζώσης διδασκαλίας στην παραδοσιακή τάξη (Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδης, 2005; Φραγκάκη & Λιοναράκης, 2009; Φραγκούλη & Αλεξανδράτου, 2015).

Ως κοινότητα διερεύνησης στο ηλεκτρονικό περιβάλλον ορίζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο μάθησης (Garrison, 2007) σύμφωνα με το οποίο οι διδασκόμενοι και οι διδάσκοντες αλληλεπιδρούν αποκτώντας μία αίσθηση της πραγματικότητας και αντίληψη της μεταξύ τους εγγύτητας μέσα από τρεις διαστάσεις που αποκαλούνται παρουσίες (Καννελόπουλος, Κουτσούμπα, Γκιόσος, 2020). Πρόκειται για την γνωστική (cognitive), την κοινωνική (social) και την διδακτική (teaching presence) παρουσία. Το θεωρητικό Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry) ή αλλιώς «framework CoL», εισήχθη το 2000 από τους Garrison, Anderson και Archer και αποτελεί το δημοφιλέστερο εργαλείο μελέτης της ηλεκτρονικής τάξης, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του CoL ο δάσκαλος σχεδιάζει παιδαγωγικά τη διδασκαλία και αποκτά ρόλο συντονιστή της κοινότητας (Νιάρη & Μανούσου, 2015). Παράλληλα, η ομάδα αναπτύσσει ένα πλέγμα αλληλοεπιδράσεων που οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης.

Το θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης αξιοποιήθηκε από Πανεπιστήμια που παρέδιδαν τα μαθήματά μέσω του διαδικτύου όχι όμως και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ από τούδε) μέχρι το 2019. Συγκεκριμένα το ΕΑΠ αρχικά ακολούθησε το μεικτό μοντέλο διδασκαλίας συνδυάζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με διά ζώσης Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Το δε σκέλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επικεντρωνόταν σε ασύγχρονη μελέτη ειδικά διαμορφωμένου έντυπου υλικού. Ωστόσο την τελευταία τριετία με την υιοθέτηση των τηλεσυναντήσεων αντί των διά ζώσης Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων και της ευρείας χρήσης της πλατφόρμας τύπου MOODLE παρατηρήθηκε μια μετακίνηση από το μοντέλο της εξ αποστάσεως που στηρίζεται στο εκπαιδευτικό πακέτο (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005) στην διαδικτυακή διδασκαλία. Το ερώτημα που ανακύπτει και που αποτελεί στόχο της παρούσας ήταν το αν η απομάκρυνση από το μεικτό σύστημα εκπαίδευσης και η μετακίνηση στην διαδικτυακή διδασκαλία είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κοινοτήτων διερεύνησης. Ειδικότερα ο ερευνητικός στόχος επικεντρωνόταν στο αν η χρήση των τηλεσυναντήσεων προήγαγε την ανάπτυξη κοινοτήτων διερεύνησης. Το θέμα είναι σημαντικό γιατί οι κοινότητες αυτές μπορούν να είναι μια εύελκτη και αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Akyol & Garrison, 2013).

Με βάση τον ερευνητικό στόχο αυτό τέθηκαν ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τα παρακάτω:

- Ποια στοιχεία της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας εντοπίζονται στα τμήματα μεταξύ των φοιτητών-τριων που συμμετέχουν σε τηλεσυναντήσεις;
- Πως αποτιμούν οι φοιτητές-τριες την συμβολή των προαναφερθέντων στοιχείων στην ανάπτυξη της μάθησης;

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα εστιάσθηκε σε μεταπτυχιακά προγράμματα (ειδική αγωγή, γλωσσική εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες και δημιουργική γραφή) στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες με τη μέθοδο εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, που προσφέρει τα τελευταία χρόνια το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις αυτές με τη μέθοδο της τηλεδιάσκεψης δεν έχουν αποτελέσει μέχρι στιγμής αντικείμενο ερευνητικής μελέτης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να υπογραμμιστούν θετικά στοιχεία, δυσκολίες και ανάγκες που θα συνεισφέρουν στη βελτίωση του παρεχόμενου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, η παρούσα μελέτη αναμένεται να βοηθήσει στην κατανόηση των νέων ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι, οι μέθοδοι και οι πρακτικές που οδηγούν στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα σε αυτά τα νέα περιβάλλοντα.

### **Το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (CoL)**

Το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (CoL) παρέχει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για την δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο αλλά και για τη μελέτη τους στο πεδίο της τεχνολογίας της εκπαίδευσης (Garrison & Akyol, 2013). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το μοντέλο έχει καταστεί δημοφιλές κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς απαντάται συχνά και στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (Tolu, 2013). Ειδικότερα, το Μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται σε ομάδες τα μέλη των οποίων αλληλεπιδρούν και παρουσιάζονται/υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της γνωστικής (cognitive), κοινωνικής (social) και διδακτικής (teaching) παρουσίας (presence) (Garrison et al., 2000· Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010). Η γνωστική και κοινωνική παρουσία αφορά τους διδασκόμενους ενώ η διδακτική τον διδάσκοντα. Για την εξέταση της κάθε παρουσίας, οι δημιουργοί του μοντέλου έχουν προτείνει ορισμένους δείκτες. Με βάση αυτούς τους δείκτες ένας οποιοσδήποτε διδάσκοντας μπορεί να επηρεάσει τη διδακτική, κοινωνική και γνωστική παρουσία στην διαδικτυακή του τάξη ενισχύοντας την μάθηση (Shea, 2006).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το μοντέλο έχει επιρροές από προγενέστερες θεωρίες μάθησης, κυρίως τις θεωρίες των Vygotsky και Piaget, τον κοινωνικο-επικοινωνιακό και την συνεργατική μάθηση. Στη βάση αυτών αλλά και όσων πρωτογενώς αναφέρει το μοντέλο ερμηνεύεται το πώς δημιουργείται ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν τη γνώση αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους.

Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει τους δείκτες με βάση τους οποίους μπορεί να διαπιστωθεί η γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία (Garrison et al., 2000). Οι δείκτες έχουν αναλυθεί έτσι ώστε να γίνει φανερό με μεγαλύτερη σαφήνεια κάθε στοιχείο τους. Συγκεκριμένα η κοινωνική παρουσία διαπιστώνεται από την ύπαρξη ανοιχτής επικοινωνίας, συναισθηματικής έκφρασης και ομαδικού πνεύματος. Επιμέρους στοιχεία της γνωστικής παρουσίας συνιστούν η ενεργοποίηση των διδασκόμενων, η πρόθεση αλλά και πραγματοποίηση συνεχούς διερεύνησης ενός ζητήματος, η ολοκλήρωση του ή η επίλυση του. Τέλος, η διδακτική παρουσία συνίσταται στην αμεσότητα της διδασκαλίας από μεριάς διδάσκοντα, η διευκόλυνση της συζήτησης και η δημιουργία της αίσθησης κοινότητας μάθησης από τον διδάσκοντα.

**Πίνακας 1.** Το μοντέλο *Community of Inquiry*

| <b>Community of Inquiry</b> |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Είδη Παρουσίας</b>       | <b>Δείκτες- Άξονες</b>                            | <b>Σύντομη περιγραφή</b>               |
| Κοινωνική παρουσία          | 1.ανοιχτή επικοινωνία<br>2.συναισθηματική έκφραση | Οι σχέσεις και το κλίμα της κοινότητας |

|                    |                                 |                               |
|--------------------|---------------------------------|-------------------------------|
|                    | 3.ομαδικό πνεύμα                |                               |
|                    | 1.ενεργοποίηση                  |                               |
| Γνωστική παρουσία  | 2.διερεύνηση                    | Ενεργή εμπλοκή στη μάθηση και |
|                    | 3.ολοκλήρωση/ επίλυση           | Οικοδόμηση Γνώσης             |
| Διδακτική παρουσία | 1. άμεση διδασκαλία             | Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη    |
|                    | 2.δημιουργία κοινότητας μάθησης | μάθηση μέσα στην κοινότητα    |
|                    | 3.διευκόλυνση της συζήτησης     |                               |

---

Η αξία του μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης (CoL) συνίσταται στο ότι περιγράφει με ακρίβεια τις επιμέρους κατηγορίες και τους δείκτες, που προσδιορίζουν την μαθησιακή εμπειρία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Έτσι ο ίδιος διδάσκοντας εξετάζοντας την ηλεκτρονική του τάξη με βάση αυτούς τους δείκτες μπορεί να αναστοχασθεί αναφορικά με τα θετικά ή και τις αδυναμίες της τάξης του και να προβεί σε βελτιώσεις προσέχοντας τα στοιχεία που εμφανίζονται λιγότερο ισχυρά (Garrison & Arbaugh, 2007; Μαϊκάντη, 2016). Ακόμη το ίδιο το μοντέλο έχει επισημανθεί ότι θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως εκπαιδευτικός οδηγός σχεδιασμού ηλεκτρονικής τάξης καθώς δείχνει το πως συντελείται η μάθηση σε τέτοιας μορφής περιβάλλοντα (Weyant, 2013).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, την τελευταία δεκαετία, έχει αποτυπωθεί η δυναμική συσχέτιση που αναπτύσσεται μεταξύ των τριών παρουσιών και του τρόπου με τον οποίο η γνωστική παρουσία επηρεάζει τις άλλες (Armellini, & De Stefani, 2016; Νιάρη, & Μαυροειδής, 2015; Stenbom, Jansson & Hulkko, 2016 Νιάρη & Μανούσου, 2015· Σιδηροπούλου, 2017). Διαπιστώνεται μέσα από εμπειρικές έρευνες ότι η γνωστική παρουσία συνδέεται και ενισχύεται από την κοινωνική (Μαϊκάντη, 2016) ενώ η διδακτική παρουσία συντελεί στην επίτευξη του εκπαιδευτικού αποτελέσματος αλλά και στην δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας (Tolu, 2013). Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων και υλικού, οι συνεργατικές ηλεκτρονικές δραστηριότητες δείχνουν να σχετίζονται θετικά με την οικοδόμηση της γνώσης. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της κοινωνικής παρουσίας στην Κοινότητα Διερεύνησης, καθώς αυξάνεται με την αλληλεπίδραση και τη ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων ενώ ενισχύει την ικανοποίηση των διδασκόμενων (Garrison et al. 2010· Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013). Τέλος ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη Κοινότητας Διερεύνησης και την επίτευξη των στόχων τους. (Feng, Xie, Liu, 2017). Αυτός είναι που αναλαμβάνει τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και συντονίζει την αλληλεπίδραση κατά την διάρκεια της τηλεσυνάντησης (Herrera Díaz & González Miy, 2017).

### Η μέθοδος

Η στρατηγική της έρευνας ήταν της ποιοτικής προσέγγισης. Ειδικότερα, η επιλογή αυτής της προσέγγισης έγινε καθώς η ποιοτική έρευνα ασχολείται με τον τρόπο που οι πληροφορητές κατανοούν αυτό που συμβαίνει (Cohen, Manion, & Morrison, 2002). Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Ως πληροφορητές της έρευνας επιλέχθηκαν δέκα (10) φοιτητές με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (πέντε από την ειδική αγωγή, τρεις από την γλωσσική εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες και δύο από την δημιουργική γραφή). Οι φοιτητές φοιτούσαν στα μεταπτυχιακά προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που



παρακολουθούν ηλεκτρονικά τμήματα. Από αυτούς, εννέα ήταν γυναίκες και ένας άντρας, εργαζόμενοι στην δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Η εθελοντική συμμετοχή ήταν και ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Οι φοιτητές-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις μιας ημιδομημένης εξ αποστάσεως συνέντευξης γύρω από τους δείκτες της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας στις τηλεδιασκέψεις. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 45 έως 60 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν μετά από τηλεφωνικό ραντεβού σε χρόνο που οι πληροφορητές επέλεξαν οι ίδιοι. Οι συνεντεύξεις έγιναν μεταξύ της περιόδου 10 έως 30 Απριλίου 2019 στην συνέχεια, έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ώστε να ομαδοποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων.

Η πρωταρχική ερώτηση με βάση την οποία ξεκινούσαν οι συνεντεύξεις ήταν «τι βιώσες στην διάρκεια των τηλεδιασκέψεων;» Στην συνέχεια διατυπώνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις που σχετίζονταν με τους δείκτες της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας. Για παράδειγμα στον δείκτη «ανοικτή επικοινωνία» μια ερώτηση διευκρίνησης ήταν «Πως βιώσες την μεταξύ σας επικοινωνία στην διάρκεια της τηλεδιάσκεψης;» Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες/άξονες στους οποίους έγινε εστίαση, προκειμένου να ανιχνευτεί η γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία.

**Πίνακας 2.** Η αποτύπωση της διδακτικής, κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας στις ηλεκτρονικές κοινότητες με βάση τους δείκτες του Μοντέλου Διερεύνησης (CoL)

| A/A | Είδη Παρουσίας     | Δείκτες   |
|-----|--------------------|---|
| 1   | Διδακτική Παρουσία | <ul style="list-style-type: none"><li>• δημιουργία κοινότητας</li><li>• άμεση διδασκαλία</li><li>• διευκόλυνση συζήτησης</li><li>• οργάνωση</li><li>• ανοικτή επικοινωνία</li></ul> |
| 2   | Κοινωνική Παρουσία | <ul style="list-style-type: none"><li>• ομαδική συνοχή</li><li>• συναισθηματική έκφραση</li></ul>   |
| 3   | Γνωστική Παρουσία  | <ul style="list-style-type: none"><li>• ενεργοποίηση</li><li>• διερεύνηση και ολοκλήρωση ενός προβλήματος/ θέματος</li></ul>  |

Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της παρούσης έρευνας δόθηκε έμφαση στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, στην ποιότητα των δεδομένων και στη τήρηση όλων των παραμέτρων και κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας καθώς είναι αυτές οι προϋποθέσεις για συλλογή σε ευρημάτων αντικειμενικών που αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001).

Για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) «ως μια ερευνητική τεχνική για συστηματική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας» (Αθανασίου, 1997) επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου το οποίο εξετάζεται στην ολότητά του. Αρχικά εντοπίστηκαν λέξεις οι φράσεις που παρέπεμπαν στους δείκτες του μοντέλου και παράλληλα έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους σε άλλες ενδεχόμενες κατηγορίες (Κυριαζή, 2002). Με βάση τις απαντήσεις των πληροφορητών, την ένταση των δηλώσεών τους αλλά και την συχνότητα παρουσίας κάποιων λέξεων και

φράσεων η κάθε παρουσία ως ισχνή, μέτρια, ικανοποιητική ή ισχυρή. Οι κατηγορίες αυτές δεν αποτελεί ποσοτικοποιημένη αποτύπωση των όσων ανέφεραν οι πληροφορητές αλλά ερμηνεία των ερευνητών.

## **Ευρήματα**

### ***Διδακτική παρουσία***

Σε ότι αφορά την διδακτική παρουσία όλοι οι πληροφορητές της έρευνας περιέγραψαν τη παρουσία του Καθηγητή-Συμβούλου ως ισχυρή, καθώς είναι ο ενορχηστρωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, οι περισσότεροι φοιτητές-τριες, επτά στους δέκα, συμφώνησαν ότι ο Καθηγητής-Σύμβουλος στην τηλεδιάσκεψη της Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης επεδίωκε να σχηματίσει Κοινότητα Διερεύνησης, με ελάχιστες εξαιρέσεις να κρατά το ρόλο διεκπεραιωτή. Αναφορικά με τις ενέργειές του, τους καλούσε να εκφραστούν συναισθηματικά, τους έθετε σύντομα ερωτήματα και ενίσχυε την αλληλεπίδραση και την ενεργή εμπλοκή τους. Ωστόσο η επίτευξη της δημιουργίας Κοινότητας Διερεύνησης εξαρτιόταν από το χαρακτήρα του, την παιδαγωγική οργάνωση της τηλεδιάσκεψης και από το διαμορφωμένο κλίμα εμπιστοσύνης. Σε αντίθετη περίπτωση οι φοιτητές αρνούνταν να λάβουν ενεργό μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

- *“...δημιουργεί μια κοινότητα και μάλιστα το επιδιώκουν αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό...”*
- *“...προσπαθεί, προσπαθεί να δημιουργήσει μια κοινότητα μάθησης συνήθως μέσα από ερωτήσεις που τίθενται, ανταλλαγή εμπειριών, βιωμάτων...δεν το πετυχαίνει πάντα εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτή...”*
- *“...ανάλογα τον διδάσκοντα, άλλοι, δημιουργούν μια κοινότητα διερεύνησης μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων και άλλοι βλέπουν την τηλεδιάσκεψη ΟΣΣ διεπεραιωτικά...”*
- *“νομίζω ότι ο σύμβουλος έχει αυτή τη διάθεση να δημιουργήσει μια κοινότητα διερεύνησης ωστόσο δεν ξέρω αν επιτυγχάνεται, νομίζω οι περισσότεροι συμμετέχοντες το βλέπουμε να λύσουμε κάποιες απορίες...”*

Αναφορικά με το δείκτη της διευκόλυνσης της συζήτησης όλοι ανέφεραν ότι ο Καθηγητής-Σύμβουλος με ερωτήματα μικρής εμβέλειας τις περισσότερες φορές προωθούσε το διάλογο και την αντιπαράθεση θέσεων και επιχειρημάτων. Όλοι οι φοιτητές-τριες συμφώνησαν ότι δεν προέβαινε σε άμεση διδασκαλία με τη μορφή εισήγησης ή με κάποια άλλη τεχνική διδασκαλίας. Ωστόσο, μέσα από μεθοδευμένες ενέργειες προήγαγε την οικοδόμηση της γνώσης και επέλυε απορίες. Ο διάλογος και η αλληλεπίδραση προωθούνταν από τον Καθηγητή-Σύμβουλο με διάφορους τρόπους, όπως είναι η ανάθεση και παρουσίαση ατομικών κυρίως και ομαδικών, περιορισμένου εύρους, εργασιών και δραστηριοτήτων, με τη συζήτηση γύρω από επιστημονικά θέματα, παραδεδομένες αλήθειες, με την προβολή παρουσίας ή video, με αναφορά σε βιβλιογραφικές πηγές, με την διόρθωση εργασιών, ή την συζήτηση σε θέματα της ύλης. Αξιοσημείωτο είναι ότι ορισμένες φορές η τηλεδιάσκεψη της Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης αναλωνόταν σε διαδικαστικά θέματα των σπουδών και του προγράμματος. Ακόμη οι φοιτητές-τριες συμφώνησαν ότι η 1η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση ήταν πάντα εισαγωγική στη θεματική και εστίαζε στο γνωστικό αντικείμενο. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής:

- “...κατευθύνει κάποια συζήτηση, απευθύνει κάποια ερωτήματα, οι συμμετέχοντες απαντούν οπότε, στην ουσία αρχίζουν και απαντούν και κάποιοι άλλοι, που ενδιαφέρονται για το ερώτημα που είπε προηγουμένως...”
- “...να μοιραστούμε γνώσεις... τώρα δε γίνεται αυτό με κάποιο οργανωμένο τρόπο, δηλαδή γίνεται κάπως διαφορετικά...δεν υπάρχει κάποια φόρμα, γίνεται αυτόματα μπορώ να πω και συνήθως είναι οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που δίνει ο καθένας ή οι απορίες ...”
- “...ενεργοποιεί το ενδιαφέρον μας κυρίως με ερωτήσεις και κάποιες αναφορές σε υλικό που μας παρουσιάζει, με *power point* συνήθως...μπορούμε να κάνουμε και κάποιες συζητήσεις...”

Στην ερώτηση σχετικά με την οργάνωση της τηλεδιάσκεψης, όλοι οι φοιτητές φαίνεται να συμφωνούν στο ότι οι Καθηγητές- Σύμβουλοι έχουν σχεδιάσει από πριν την εκπαιδευτική διαδικασία με ελάχιστες εξαιρέσεις που αφήναν την εντύπωση ότι κινούνταν τυχαία κατά την τηλεδιάσκεψη. Δηλαδή, οι Καθηγητές-Σύμβουλοι έχουν σχεδιάσει τη δομή της τηλεδιάσκεψης, τα υλικά, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τους τρόπους αλληλεπίδρασης. Ακόμη όλοι εκτιμούν ότι από τη διδακτική παρουσία εξαρτιόταν η κοινωνική παρουσία, από το πόσο οι ίδιοι συμμετείχαν και είχαν διάθεση να εμπλακούν ως ενήλικες, γεγονός που ενίσχυε τη μάθηση.

Άξιο αναφοράς είναι ότι επτά από τους δέκα επιζητούν από τον Καθηγητή-Σύμβουλο να αναλύει μέρος της ύλης στην τηλεδιάσκεψη, να υποστηρίζει τους φοιτητές στο θέμα της επόμενης εργασίας και να μην περιορίζει τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, με βάση τις οδηγίες και την παρουσίαση του συντονιστή της θεματικής. Ουσιαστικά, επιζητούν να τους οδηγήσει μέσα από τις διδακτικές του παρεμβάσεις στην κατάκτηση της γνώσης, στην πληρέστερη κατανόηση και την εμπάθυνση. Οι φοιτητές-τριες μοιάζουν έτσι να μην έχουν κατανοήσει τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να χρειάζονται ένα διάστημα προσαρμογής καθώς “παραπονιούνται” ότι μαθαίνουν μόνοι, με το εκπαιδευτικό πακέτο.

### **Κοινωνική παρουσία**

Αναφορικά με την κοινωνική παρουσία, διερευνήθηκαν οι δείκτες ανοικτή επικοινωνία, ομαδική συνοχή και συναισθηματική έκφραση. Με βάση τους δείκτες και τη συχνότητα που αναφερόταν οι σχετικές φράσεις και τα συνώνυμά τους, προέκυψε σχεδόν ικανοποιητική κοινωνική παρουσία. Οι φοιτητές ενεργούν ως Κοινότητα Διερεύνησης με βάση τα χαρακτηριστικά που ίδιοι περιέγραψαν. Δηλαδή διαπιστώθηκε υπήρχε αρκετή ως πάρα πολύ μεγάλη αλληλεπίδραση μέσα από το μείρασμα κοινών στόχων σχετικά με τη θεματική και τις σπουδές τους, μείρασμα υλικού, επικοινωνούσαν μέσω του κειμενογράφου και forum της Θεματικής, ομάδες που δημιούργησαν άτυπα στο facebook, και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, διάλογος. Ωστόσο καταγράφηκε η εξής παραδοξότητα να εκτιμούν αυτή την αλληλεπίδραση ως μικρή και να δηλώνουν ότι δεν αισθάνονταν ομάδα αλλά περισσότερο αισθάνονταν ότι είναι Κοινότητα Διερεύνησης. Ειδικότερα, οι φοιτητές-τριες αναγνωρίζουν την προσπάθεια του Καθηγητή-Συμβούλου να δημιουργήσει Κοινότητα Διερεύνησης, όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, ωστόσο αυτό εκτιμούν ότι δεν ήταν αρκετό. Θα ήθελαν να ήταν περισσότερο ομάδα και να είχαν πιο περισσότερο προσωπική επαφή με τους συμμαθητές τους. Συγκρίνουν αυθόρμητα την Κοινότητα Διερεύνησης που νιώθουν ότι δημιουργούν με τη σχολική τάξη της διά ζώσης διδασκαλίας. Οι κλειστές κάμερες συχνά αναφέρθηκαν ως εμπόδιο στο να αποκτήσουν αυτή την αμεσότητα. Σημείωσαν όμως ότι υπήρχε ανοικτή επικοινωνία, ελεύθερη έκφραση και δυνατότητα συναισθηματικής έκφρασης σε ικανοποιητικό βαθμό. Νιώθουν ότι μοιράζονταν

στόχους και υλικό και ότι αποτελούσαν Κοινότητα Διερεύνησης όταν συζητούσαν γύρω από τις κοινές απορίες για την ύλη και για τις γραπτές εργασίες. Συνολικά, δήλωσαν στη πλειοψηφία τους ότι δε νιώθανε την ομαδική συνοχή μιας συμβατικής τάξης αλλά περιόριζαν το ενδιαφέρον τους στις πληροφορίες για τις γραπτές εργασίες ή τις εξετάσεις και γενικότερα την ολοκλήρωση της θεματικής Αντιπροσωπευτικά παρατίθενται τα εξής:

- *“...εδώ τα πράγματα είναι λίγο περίεργα, δεν νομίζω ότι λειτουργούμε ως ομάδα με την έννοια της συμβατικής τάξης, οι δυσκολίες για μένα εστιάζουν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, έναν άνθρωπο που δεν τον έχεις δει ποτέ διά ζώσης..., ουσιαστικά δε νομίζω ότι μπορείς να λειτουργήσεις, να ενεργήσεις σαν ομάδα...κοινότητα διερεύνησης να με βάση το τι συμβαίνει εκείνη τη στιγμή με θέματα του υλικού που ασχολούμαστε, να είμαστε κοινότητα...μοιραζόμαστε στόχους και απορίες...”*
- *“εγώ όχι δεν νιώθω ομάδα, αλλά μονάδα, που κινείται και μαθαίνει μόνη της...η επίλυση αποριών όμως και αυτό το μοίρασμα πηγών, υλικού μας βοηθάει να λειτουργούμε σε βασικές γραμμές ως κοινότητα διερεύνησης...νομίζω το πετυχαίνουμε”*  
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φοιτητών-τριών ανέφερε ότι το μαθησιακό κλίμα επέτρεπε σε όλους να αισθάνονται ασφαλείς, να εκφραστούν ελεύθερα. Όλοι είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες και η διάθεσή τους εξαρτόταν κυρίως από το Καθηγητή-Σύμβουλο. Εκείνος προσπαθώντας να τους εμπλέξει, τους αποκαλούσε ονομαστικά ή κυκλικά και δημιουργούσε κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης. Επιπρόσθετα με με ερωτήσεις για το τι τους προβλημάτιζε και το πώς αισθάνονταν σε αυτή τη φάση της διαδικασίας, τους έδινε τη δυνατότητα για συναισθηματική έκφραση στην έναρξη. Άλλες φορές πάλι στο τέλος της τηλεδιάσκεψης τους ρωτούσε αν έχουν αλλάξει στάση απέναντι σε ένα θέμα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:
  - *“...ναί άνετα όποιος θέλει λέει ό,τι θέλει, ναί φυσικά όλοι, είναι άμεσος, φιλικός, κάποιες φορές προσπαθεί να σπάσει τον πάγο, κάνει και χιούμορ, λέει προσωπικά του βιώματα, δε σχολιάζει...”*
  - *“...εμάς μας βοηθάει ο καθηγητής πάρα πολύ ακόμη και το γεγονός ότι μπορούμε να εκφραστούμε ελεύθερα, ο καθένας λέει αυτό που έχει απορία και μπορεί και να είναι ασήμαντο, αυτό που σκέφτεται ή δεν έχει καταλάβει...”*
  - *“...Ναι, συνήθως είναι ερώτηση του καθηγητή, αν όλα είναι καλά στην αρχή της συζήτησης ή αν έχει υπάρξει κάτι το οποίο μας δυσκόλεψε...”*

Στην ερώτηση σχετικά με την ομαδική συνοχή, οι απόψεις έδειξαν μια σύγχυση. Οι περισσότεροι ισχυρίστηκαν ότι η ομαδική συνοχή εξαρτάται από την πρόθεση των συμμετεχόντων, το ενδιαφέρον τους και τις δικές τους προσδοκίες. Οι κοινές υποχρεώσεις και ανησυχίες σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών και την ολοκλήρωση της θεματικής φαίνεται να συνέχουν τα μέλη της τηλεδιάσκεψης παρά οι πνευματικές αναζητήσεις σε επιστημονικά θέματα. Ειδικότερα εξήγησαν ότι μοιράζονται το άγχος για τις εργασίες και τις γραπτές εξετάσεις. Συγχρόνως, οι μισοί περίπου θεωρούν ότι η συμμετοχή παρεμποδίζεται, καθώς είναι ενήλικες με υποχρεώσεις που μπορεί ακόμη και την ώρα της τηλεδιάσκεψης να ήταν απασχολημένοι με προσωπικά θέματα και κλειστή κάμερα.

- *“ως ομάδα λειτουργούμε μόνο για να πάρουμε περισσότερες πληροφορίες για τις σπουδές, σε αυτό το κομμάτι νομίζω επιτυγχάνεται, νομίζω σε αυτό επειδή όλοι έχουν κοινό στόχο το να λύσουν απορίες”*

- “*ναι είμαστε σαν ομάδα, ναι και με τους συμφοιτητές μου του τμήματος και με της ενότητας γενικότερα και στο facebook και την ώρα της τηλεδιάσκεψης γιατί είχαμε ίδιες απόψεις και υπήρχε μια σύμπνοια...*”

### **Γνωστική παρουσία**

Προκειμένου να προσδιοριστεί η γνωστική παρουσίαση εξετάστηκαν οι δείκτες ενεργοποίηση για γνωστική αναζήτηση, διερεύνηση και ολοκλήρωση ενός προβλήματος/ θέματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις όλων των φοιτητών, σε κάθε τηλεδιάσκεψη, η ενεργοποίηση για γνωστική αναζήτηση εκκινούσε μέσα από ενέργειες του διδάσκοντα και κάποτε από τις απορίες των φοιτητών. Ο Καθηγητής-Σύμβουλος αφορμόταν από διαφορετικό σημείο κάθε φορά χρησιμοποιώντας μια προβολή, ερωτήσεις-απαντήσεις, απορίες, μια επιστημονική άποψη και σπανιότερα με αφορμή κάποιο ερώτημα ή απορία των εκπαιδευόμενων. Τα θέματα όμως που τίθενταν σπάνια κατέληγαν να είναι ένα πρόβλημα διερεύνησης που διατρέχει όλη τη συνάντηση. Συνήθως ήταν μικρής έκτασης. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι κάποιες φορές έφτασαν στη σύνθεση εννοιών ή στο αλλάξουν μια παγιωμένη θέση ή να εμβαθύνουν πιο πολύ σε κάποιο επιστημονικό θέμα.

- “*...ναι εννοείται λύνονται απορίες πάνω σε αυτά που έχουμε να κάνουμε και πώς πρέπει να κινηθούμε όχι πάνω σε αυτά που έχουμε διαβάσει αλλά πώς πρέπει να κάνουμε από εκεί και πέρα...*”
- “*...υπήρξαν περιπτώσεις που είχαμε κάποιο video, υπήρξαν περιπτώσεις που είχαμε τα λόγια κάποιου ή κάποιο άρθρο, υπήρξαν και περιπτώσεις να κάνουμε αντίλογο...*”
- “*... υπάρχουν ερωτήματα ενσωματωμένα στην παρουσίαση του συντονιστή της θεματικής και γίνεται συζήτηση...*”

Ακόμη δήλωσαν κατηγορηματικά ότι οι δραστηριότητες στην πλειοψηφία τους ήταν κυρίως ατομικές, μικρής έκτασης. Η τηλεδιάσκεψη ήταν έτσι οργανωμένη, ώστε να προσφέρει ανατροφοδότηση για τη γραπτή εργασία που παρέδωσαν και να προετοιμάζει την επόμενη και πολύ λίγο είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν μελετήσει. Μόνο ένας φοιτητής ανέφερε ότι σε κάποιες τηλεδιασκέψεις αναγνώριζε την διαδικασία της διερεύνησης. Ο ίδιος κατανοούσε ότι όλη η συνάντηση είχε ένα θέμα διερεύνησης που επανερχόταν με αφορμή είτε ερωτήματα, είτε τις γραπτές εργασίες, είτε απορίες είτε την προβολή παρουσίασης. Ο ίδιος εξήγησε ότι αυτό εκτιμά ότι εξαρτάται από τον εκπαιδευτή και στον τρόπο που εκείνος οργάνωσε τη συνάντηση.

- “*...ερώτημα ατομικά, όχι δεν υπάρχει διερεύνηση προβλήματος, δεν υπάρχει χρόνος...*”
- “*...κάποιες φορές έχω την εντύπωση...δηλαδή μέσα από το διάλογο και τα θέματα που τίθενται, ο Καθηγητής-Σύμβουλος κάπου το πάει... κάπου θέτει προβληματισμούς και μας δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε...αυτό συμβαίνει λίγες φορές και φαίνεται ότι έτσι έχει οργανώσει την συνάντηση να μας οδηγήσει να προβληματιστούμε και να εξάγουμε συμπεράσματα ...*”

Συνολικά, προέκυψε από τους περισσότερους σε σχέση με τη μάθηση, ότι οι φοιτητές επιζητούν οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις να διατρέχονται από προβλήματα διερεύνησης μεγαλύτερης εμβέλειας, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν και να υποστηριχθούν στη εμπέδωση του εκπαιδευτικού υλικού που



μελετούν μόνοι. Παράλληλα, αρκετοί από αυτούς, οχτώ στους δέκα, αναφέρθηκαν στις δυσκολίες τις συνεργασίας στο τμήμα την ώρα της τηλεδιάσκεψης και πρότειναν τη δημιουργία μιας πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης που θα έχει ενσωματωμένα ψηφιακά εργαλεία που επιτρέπουν τις συνεργατικές δραστηριότητες.

### Συζήτηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών φάνηκε ότι στα συγκεκριμένα τμήματα των μεταπτυχιακών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που λειτουργούν ως ηλεκτρονικά τμήματα εμφανίζονται βασικά χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων Διερεύνησης σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Ο Καθηγητής-Σύμβουλος με στοχευμένες διδακτικές του ενέργειες και δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης επιχειρούσε να μετατρέψει το ηλεκτρονικό περιβάλλον σε περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Οι φοιτητές συμμετείχαν ενεργά καθόλη τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, εκφράζοντας ελεύθερα την άποψη τους, συμμετέχοντας στο διάλογο γύρω από μικρής έκτασης ερωτήματα και οικοδομώντας γνώση μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες έστω και σε χαμηλά επίπεδα. Με το τμήμα τους μοιράζονταν ιδέες, απόψεις, υλικό, πηγές, απορίες και θέματα που αφορούν τη θεματική που παρακολουθούσαν ή και τις σπουδές τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Παρατηρήθηκε ακόμη και όταν οι φοιτητές δήλωσαν ότι δεν αισθανόταν ομάδα, λειτουργούσαν ως Κοινότητα Διερεύνησης. Αυτό βέβαια είναι ένα παράξενο εύρημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνησης. Πως είναι δυνατόν να μην είναι ομάδα αλλά να είναι Κοινότητα Διερεύνησης. Ενδεχομένως ο τρόπος που οι πληροφορητές αντιλαμβάνονται την έννοια της ομάδας είναι διαφορετικός με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινότητα διερεύνησης. Πιθανώς για αυτούς η έννοια της ομάδας δεν εμπεριέχει μόνο κοινούς στόχους αλλά και συναντίληψη κουλτούρας ή ευρύτερης επικοινωνίας ή ακόμη και της ενσώματης παρουσίας. Προς αυτό το συμπέρασμα οδηγούν και τα ευρήματα που έδειξαν ότι οι φοιτητές μοιράστηκαν κοινούς στόχους, αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις και οικοδόμησαν βασικές γνώσεις μέσα από το διάλογο και την αντιπαράθεση ωστόσο από την άλλη δήλωσαν ότι έμαθαν μόνοι μέσα από το διδακτικό υλικό και χωρίς υποστήριξη από τον Καθηγητή-Σύμβουλο. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές-τριες επιζητούσαν μια ισχυρή κοινωνική παρουσία, την οποία θεωρούν υπόθεση του Καθηγητή-Συμβούλου, προκειμένου να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγηθούν στη μάθηση σε υψηλότερα επίπεδα και στη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Όταν αισθάνονταν ότι λειτουργούν ως μονάδες και όχι ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους με τα υπόλοιπα μέλη της ηλεκτρονικής κοινότητας, αρνούνται τη συμμετοχή ή μένουν βουβοί περιορίζοντας το ενδιαφέρον τους γύρω από διαδικαστικά θέματα των γραπτών εξετάσεων και των γραπτών εργασιών. Κάποιοι δήλωσαν ότι ορισμένες φορές εγκαταλείπουν τη συνάντηση σε αυτή την περίπτωση. Επιπλέον, αναφέρθηκαν με ενθουσιασμό σε ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με ψηφιακά συνεργατικά μέσα, αν και ήταν περιορισμένες. Τα συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία εκτιμούν ότι τους βοήθησαν να γνωριστούν, να συνεργαστούν, να μοιράσουν υλικό και να ανταλλάξουν ιδέες με την υπόλοιπη ομάδα. Έτσι θεωρούν ότι ενίσχυσαν την αίσθηση της ομάδας και συντέλεσαν στην οικοδόμηση της γνώσης έστω και σε χαμηλά επίπεδα.

Ο Καθηγητής-Σύμβουλος με ελάχιστες εξαιρέσεις στις τηλεδιασκέψεις φάνηκε να προετοιμαζόταν για την τηλεδιάσκεψη ακολουθώντας τις οδηγίες του συντονιστή της θεματικής. Δαπανούσε χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της συνάντησης και ότι ήταν ο εννοηστροπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιτυχία της συνάντησης εξαρτιόταν από τις δικές του ενέργειες και από το δικό του παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε την ανάγκη οι φοιτητές στην έναρξη των εξ αποστάσεως συναντήσεων να εκπαιδευτούν σε αυτό το τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Garrison et al, 2007). Ο Καθηγητής-Σύμβουλος, στην πλειοψηφία τους, επιχειρούσε να οργανώσει μια Κοινότητα Διερεύνησης. Προωθούσε την συζήτηση και την ενεργοποίηση του στοχασμού, δημιουργούσε κλίμα ανοικτής επικοινωνίας και έδινε ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση. Ακολουθώντας, η διδακτική παρουσία επηρέαζε θετικά την κοινωνική και τη γνωστική και ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή, ανάμεσα στη γνώση και την ομάδα. Στη βάση των θέσεων που διατύπωσαν οι πληροφορητές απαιτείται πιο αποτελεσματικός σχεδιασμός και οργάνωση όλης της μαθησιακής διαδικασίας από Καθηγητή-Σύμβουλο ώστε να ενισχυθεί αρχικά η κοινωνική παρουσία και σε δεύτερη φάση να επιτευχθεί η μάθηση.

Συγχρόνως, οι φοιτητές-τριες αποτιμούν την αποτελεσματικότητα της τηλεδιάσκεψης με βάση τη γνωστική παρουσία και την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου μάθησης μέσα από στοχευμένες ενέργειες του Καθηγητή Συμβούλου, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπεροχή της γνωστικής παρουσίας (Garrison et al, 2007). Από τις απαντήσεις των πληροφορητών προκύπτει η ανάγκη για εστίαση σε γνωστική αναζήτηση, εμπάθυνση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ώστε να δίνεται το ερέθισμα και περαιτέρω ενασχόληση με το επιστημονικό πεδίο. Παρότι οι φοιτητές-τριες ανέφεραν ότι ο κυριότερος λόγος που παρακολουθούσαν την τηλεδιάσκεψη είναι η επίλυση αποριών σχετικά με τις εργασίες και εξετάσεις, διατύπωσαν την άποψη ότι η τηλεδιάσκεψη δε θα πρέπει να περιορίζεται σε διαδικαστικά θέματα και η μάθηση για αυτούς να είναι απλά ατομική υπόθεση.

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα επιβεβαίωσε τη δυναμική που καθένα από τα τρία στοιχεία του Μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης έχει (Garrison et al, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική παρουσία είναι το μέσο, το εργαλείο που στηρίζει τη γνωστική και την κοινωνική παρουσία. Παράλληλα, η γνωστική παρουσία, η οικοδόμηση της γνώσης είναι το επίκεντρο της διαδικασίας και συσχετίζεται θετικά από μια ικανοποιητική κοινωνική παρουσία, από την ανοικτή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όπως άλλωστε η έρευνα έχει επισημάνει (Garrison et al, 2007). Η χρήση μιας πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης, που επιτρέπει διαμοιρασμό και συνεργατική μάθηση, φαίνεται ότι θα μπορούσε να ενισχύσει την κοινωνική παρουσία και να αξιοποιηθεί και την εμπάθυνση σε επιστημονικά θέματα.

### **Συμπεράσματα και περιορισμοί**

Συνολικά, η έρευνα έδειξε ότι τα τμήματα που λειτούργησαν μέσω της χρήσης τηλεδιάσκεψης ως Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης ανέπτυξαν χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων Διερεύνησης. Στο ερώτημα δηλαδή ποια στοιχεία της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας εντοπίζονται στα τμήματα μεταξύ των φοιτητών-τριων που συμμετέχουν στις τηλεδιασκέψεις η απάντηση είναι και τα περισσότερα. Στην ερώτηση πως αποτιμούν οι φοιτητές-τριες τη συμβολή των προαναφερθέντων στοιχείων στην ανάπτυξη της μάθησης η απάντηση είναι θετικά και σημαντική. Ειδικότερα, η διδακτική παρουσία φάνηκε να έχει σε πληρότητα τα στοιχεία του σχεδιασμού και της οργάνωσης και της διευκόλυνσης της συζήτησης μέσα από σκόπιμες ενέργειες του διδάσκοντα. Ωστόσο, ο βαθμός της άμεσης διδασκαλίας εκτιμήθηκε σε χαμηλά επίπεδα καθώς το περιεχόμενο των τηλεδιασκέψεων περιορίζεται σε πρακτικά θέματα που αφορούν τις εργασίες και τις εξετάσεις. Αναφορικά με την κοινωνική παρουσία διαπιστώθηκε η προσπάθεια από το διδάσκοντα για ανοιχτή επικοινωνία. Ακόμη οι φοιτητές χαρακτήρισαν μέτρια έως

αδύναμη την ομαδική συνοχή και αλλά περιέγραψαν ως ικανοποιητικές τις ευκαιρίες για συναισθηματική έκφραση και χιούμορ. Η γνωστική παρουσία καταγράφηκε ως αδύναμη με περιορισμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αφού απουσιάζουν τα σύνθετα προβλήματα διερεύνησης. Τέλος, οι φοιτητές αποτιμούν θετικά τη διδακτική και κοινωνική παρουσία στη προώθηση της γνωστικής που αποτελεί και το κέντρο κάθε κοινότητας διερεύνησης. Ακόμη εξέφρασαν την πεποίθηση ότι, όταν αισθάνονται ότι ο Καθηγητής-Σύμβουλος δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και νιώθουν μέλη μιας ομάδας μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, οικοδομούν γνώση και αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους να συμμετέχουν.

Παρόλα αυτά η παρούσα έρευνα έχει συγκεκριμένους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς περιορισμούς που είναι απαραίτητο να συζητηθούν. Σε ότι αφορά τους θεωρητικούς, στην έρευνα το ερώτημα ήταν αν σε τμήματα που εφάρμοσαν την τηλεδιάσκεψη εμφανίστηκαν στοιχεία που προβλέπει το μοντέλο των Κοινοτήτων Διερεύνησης. Με άλλα λόγια αν κάτι εμφανίζεται ή όχι ανεξαρτήτως της πρόθεσης των συμμετεχόντων. Υπάρχει όμως και η παράμετρος της βούλησης για παράδειγμα των διδασκόντων, Καθηγητών-Συμβούλων. Ήθελαν ή όχι να δημιουργήσουν Κοινότητες Διερεύνησης. Αυτό είναι κάτι που δεν διερευνήθηκε και μπορεί να επηρεάζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ο δεύτερος θεωρητικός περιορισμός σχετίζεται με μια σημαντική παραδοχή του μοντέλου. Συγκεκριμένα με βάση το μοντέλο οι εμπλεκόμενοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι δεν έχουν παρουσία μόνο με κάποια από τις τρεις διαστάσεις αναλόγως του ρόλου τους αλλά μπορεί να έχουν και με τις τρεις διαστάσεις. Δηλαδή ο διδάσκοντας μπορεί να εμφανίζεται όχι μόνο μέσω της διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας αλλά και μέσω της γνωστικής παρουσίας. Κατά την ίδιο τρόπο οι διδασκόμενοι δεν εμφανίζονται κατά ανάγκη μόνο μέσω της γνωστικής και κοινωνικής παρουσίας αλλά και μέσω της διδακτικής. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε όμως κυρίως στις διαστάσεις στην βάση των συγκεκριμένων ρόλων.

Σε ότι αφορά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς ο αριθμός των πληροφορητών ήταν μικρός. Σε συνδυασμό λοιπόν με τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας κάθε γενίκευση συμπερασμάτων είναι επισφαλής. Απαιτούνται έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας προκειμένου να υπάρξουν ασφαλή συμπεράσματα για τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων που λειτουργούν μέσω τηλεδιάσκεψης ως Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον επίσης θα είχε η μελέτη των απόψεων και των Καθηγητών-Συμβούλων αλλά και των Συντονιστών της κάθε θεματικής ώστε να φωτιστούν πιο αποτελεσματικά τα χαρακτηριστικά των Κοινοτήτων Διερεύνησης σε αυτά τα τμήματα και να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση της λειτουργίας τους.

### Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202-1216. Retrieved 22/09/2020 from <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12302>
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. 5th Edition, Routledge Falmer, London
- Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην/ Ίων
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The community of inquiry theoretical framework. *Handbook of distance education*, 3, 104-120.
- 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. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751607000358>

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000166>
- 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. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751609000591>
- Herrera Díaz, L. E., & González Miy, D. (2017). Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(1), 73-88. Retrieved 22/09/2020 from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902017000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902017000100006)
- Lincoln, Y. S. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press -,16, 25-72.
- Pool, J., Reitsma, G., & van den Berg, D. (2017). Revised Community of Inquiry Framework: Examining Learning Presence in a Blended Mode of Delivery. *Online Learning*, 21(3), 153-165. Retrieved 22/09/2020 from <http://repository.nwu.ac.za/handle/10394/27032>
- Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751606000364>
- Stenbom, S., Jansson, M., & Hulkko, A. (2016). Revising the community of inquiry framework for the analysis of one-to-one online learning relationships. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). Retrieved 22/09/2020 from <https://www.erudit.org/en/journals/irrod/1900-v1-n1-irrod105024/1066223ar/abstract/>
- Tolu, A. T. (2013). Creating effective communities of inquiry in online courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1049-1055. Retrieved 22/09/2020 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001584>
- Weyant, L. E. (2013). Designing online management education courses using the community of inquiry framework. *Journal of Instructional Pedagogies*, 12. Retrieved 22/09/2020 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097121>
- Αθανασίου, Λ., (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα.
- Βουλγαρίδου, Ι., & Χατζηγιαννάκης, Κ. (2016). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και Κατευθύνσεις για τη Βιωσιμότητά τους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α). Ανακτήθηκε στις 22/09/2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/574>
- Γκιόσος Ι., Κουτσούμπα Μ. (2005). Θεωρητικές ποσοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*,σελ.43-60. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής Η. (2013). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: «Μεθοδολογίες μάθησης»*, Αθήνα, 8-10 Νοεμβρίου 2013, (σελ. 66-74).Ανακτήθηκε στις 22/02/2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/553/532>
- Κανελλόπουλος, Α. Κουτσούμπα, Μ. & Γκιόσος, Ι. (2020). Οπτικοακουστική Μάθηση και Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 44-63. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.22976>
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαϊκάντη, Δ. (2016). *Μελέτη της Κοινότητας Διερεύνησης στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα).
- Μανούσου, Ε., Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(1Α). Ανακτήθηκε στις 22/09/2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/530>



Μαργετουσάκη, Α., & Μιχαηλίδης, Π. (2005). Οι κοινότητες πρακτικής ως χώρος μάθησης και ανάπτυξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2015). Μελέτη εφαρμογής κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(4B). Ανακτήθηκε στις 22/09/2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/81>

Νιάρη, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3A). Ανακτήθηκε στις 22/09/2020 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/49>

Σιδηροπούλου, Ζ. (2017). Η σχέση των διαστάσεων της Κοινότητας Διερεύνησης με τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευομένων. (Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα).

Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α. (2009). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 29-53. Ανακτήθηκε στις 22/09/2020 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/22>

Φραγκούλη, Γ., & Αλεξανδράτου, Μ. (2015). *Ψηφιακές κοινότητες χρηστών με έμφαση στην εκπαίδευση: ενημέρωση και παροχή υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία. Καλαμάτα: ΑΤΕΙ Καλαμάτας