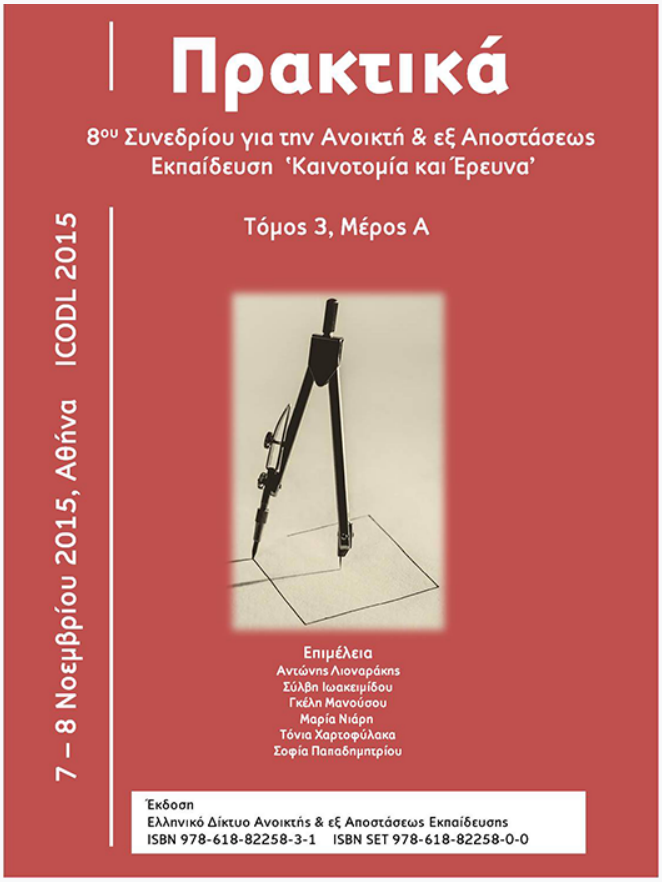
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 3Α (2015)

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



Η έννοια του φίλου όπως γίνεται αντιληπτή στο εσωτερικό μιας κοινότητας και η σημασία που έχει στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας

Χρήστος Καραγεωργόπουλος

doi: 10.12681/icodl.72

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 27/02/2026 16:46:16

Η έννοια του φίλου όπως γίνεται αντιληπτή στο εσωτερικό μιας κοινότητας και η σημασία που έχει στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας

The notion of 'friend' as is conceived within a community and its importance for the building of communication networks

Χρήστος Καραγεωργόπουλος
ΚΕΘΕΑ-ΕΞΟΔΟΣ (Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων)
Εκπαιδευτής ενηλίκων
Φυσικός, M.Sc in IT in Education,
karageorgopoulos@hotmail.com

Abstract
One's activity within a group of people largely depends on the quality of interpersonal relations and more concretely on one's conception of good interpersonal relations, social, professional or other. The aim of this paper is twofold: it first aims to present the results of a research concerning the manner in which the concept of 'friend' is shaped within a community interior. Roughly speaking, 'friends' are considered those who have chosen and apply a common way of administering, handling and evaluating all information. The paper's second aim is to investigate whether this way of conceiving interpersonal relations can be applied in an environment of open and distance learning.

Key-words: concept of friend, manner of handling information, community building

Περίληψη
Η δραστηριοποίηση κάθε ανθρώπου σε μια ομάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και πιο συγκεκριμένα από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τις καλές σχέσεις, είτε αυτές αφορούν στην καθημερινή προσωπική επαφή, είτε μια επαγγελματική συναλλαγή. Ο σκοπός της εργασίας είναι διπλός: α) να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του «φίλου», όπως αυτή διαμορφώνεται στο εσωτερικό μιας ομάδας. Φίλοι θεωρούνται όσοι έχουν επιλέξει και εφαρμόζουν κοινό τρόπο για να εντοπίζουν, να διακινούν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν όλες τις πληροφορίες β) να ανιχνεύσει αν ο τρόπος αυτός αντίληψης των σχέσεων μπορεί να βρει εφαρμογή σε ένα περιβάλλον Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: *η έννοια του φίλου, τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας, συγκρότηση κοινότητας*

Εισαγωγή
Κάθε άνθρωπος στη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Ειδικά στη σημερινή εποχή η συμμετοχή είναι εύκολη, βαίνει αυξανόμενη και κρίνεται απαραίτητη. Η συμμετοχή σε κάποιες ομάδες επιβάλλεται από τον κοινωνικό περίγυρο και από συμβατικές υποχρεώσεις, ενώ άλλες ομάδες τις επιλέγει

ο καθένας ξεχωριστά με βάση τις προτιμήσεις του. Ο χρόνος παραμονής σε μια ομάδα μπορεί να είναι προκαθορισμένος, μπορεί όμως και να στηρίζεται στην ατομική επιθυμία και να παρέχεται η ευκολία ο καθένας να μπαινοβγαίνει στην ομάδα, να μείνει για πάντα ή και να αποχωρήσει οριστικά όποτε το θελήσει. Οι δυνατότητες που ανοίγονται μέσα από τη δραστηριοποίηση σε ποικίλες ομάδες είναι πολλές και αφορούν στην απόκτηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων, στην εξέλιξη και διαμόρφωση χαρακτήρα, στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, στην πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών. Επίσης ενισχύεται η κινητικότητα, η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας και η εργασιακή ευελιξία. Πολύ περισσότερο παρέχεται η ευκαιρία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από οργανισμούς κάθε είδους ακόμη και αν αυτοί βρίσκονται στην άλλη άκρη της γης.
Ωστόσο είναι προφανές ότι κάθε ομάδα έχει τις ιδιαιτερότητές της, στηρίζεται σε ένα μοντέλο οργάνωσης και διαφοροποιεί της λειτουργίες της ανάλογα με το σκοπό της και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, η ταυτόχρονη συμμετοχή σε πολλές διαφορετικές ομάδες μπορεί να εγείρει ζητήματα ομαλής προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα, εφόσον ο ίδιος άνθρωπος μπορεί να υπηρετεί παράλληλα διάφορους ρόλους, όπως για παράδειγμα κάπου να είναι μαθητής και αλλού μέντορας, κάπου συντονιστής και αλλού μέλος. Την ίδια στιγμή σε διαφορετικές ομάδες θα έρθει αντιμέτωπος με ανθρώπους αλλιώτικης κουλτούρας, άλλων αναγκών και διαφορετικών επιπέδων γνώσης και εμπειρίας, με αποτέλεσμα η μεταξύ τους επικοινωνία και η συνεργασία να νοηματοδοτείται εκ νέου και να ακολουθεί διαφορετικά μονοπάτια. Το επίπεδο της δραστηριοποίησης σε κάθε ομάδα συνηθίζεται να συνδέεται με το πόσο άνετα αισθάνεται κάποιος και να αποδίδεται στις καλές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί. Ο τρόπος με τον οποίο οι διαπροσωπικές σχέσεις διαπερνούν τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα, τους ρόλους, την ιεραρχία θα επηρεάσει και θα καθορίσει το επίπεδο της απόδοσης, το βαθμό της εμπλοκής, την επίτευξη των στόχων, την ικανοποίηση που παίρνει ο άνθρωπος και τη διάρκεια παραμονής του στην ομάδα. Σε διαφορετική περίπτωση, όταν δηλαδή κάποιος δεν αισθάνεται άνετα, εμφανίζονται φαινόμενα περιορισμένης δραστηριοποίησης, παραίτησης, αποτυχίας στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων και στην επίτευξη των στόχων και συχνά αυτό αποδίδεται στην έλλειψη προσαρμοστικότητας του ανθρώπου, σε προσωπικές δυσκολίες και σε στοιχεία του χαρακτήρα του.
Σε μια τέτοια πραγματικότητα, ανοιχτή πρόκληση αποτελεί ο τρόπος οργάνωσης κάθε ομάδας έτσι ώστε να ενισχύει την ατομική δέσμευση και τη συλλογική συμμετοχή.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται η ενασχόληση με τη θεωρία και το μοντέλο των κοινοτήτων είναι η πεποίθηση ότι η συγκρότηση μιας ομάδας με τη μορφή κοινότητας κινητοποιεί και ταυτόχρονα δεσμεύει τα μέλη της ομάδας σε μια κοινή προσπάθεια επίτευξης του στόχου και μεγιστοποίησης του προσδοκώμενου αποτελέσματος που είχε θέσει αρχικά η ομάδα. Εξίσου σημαντικός λόγος είναι η πεποίθηση ότι στο εσωτερικό μιας κοινότητας όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν και διαμορφώνουν αντιλήψεις, νοοτροπίες και αξίες μέσα από τη συναναστροφή τους με άλλους, είτε στην περίπτωση που η κοινότητα έχει θέσει ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, (Lave & Wenger, 1991; Wilson & Ryder, 1996), είτε ακόμη και αν ο λόγος ύπαρξης της κοινότητας είναι κάποιος άλλος (Brotsky & Giles, 2007; Cavaglion, 2008; Lin, Chiu & Tsai, 2008; Price & Felix, 2008). Ωστόσο, όσο πιο διαφανές είναι

το πλαίσιο δόμησης μιας κοινότητας, τόσο πιο ευδιάκριτη θα είναι η διαδικασία επίτευξης των στόχων, αλλά και η αξία του αποτελέσματος.
Οι κοινότητες που επικεντρώνονται στη μάθηση χρησιμοποιούνται σε πολλούς τομείς, όπως στην τυπική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην ενδοεταιρική κατάρτιση, στην ενδοσχολική ανταλλαγή καλών πρακτικών, σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Turner & Tennant, 2009; Keown, 2009; Prestridge, 2010; MacDonald, 2008; Niesz, 2010) και σε πολλές ειδικότητες, όπως οι θετικές επιστήμες, οι θεολογικές σπουδές, σε κοινωνικές επιστήμες, στην επιστήμη της ιατρικής, στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας (Galles & Olson, 2008; Littleton, 2008; Smith, 2010). Το πιο σημαντικό σε κάθε περίπτωση είναι ο προσδιορισμός του κοινού χαρακτηριστικού, του ενοποιητικού παράγοντα πάνω στον οποίο θα δομηθεί η κοινότητα. Πολλοί τέτοιοι παράγοντες έχουν προταθεί κατά καιρούς, όπως για παράδειγμα η κοινή καταγωγή, η κοινή ταυτότητα, ο κοινός σκοπός, οι κοινές επιδιώξεις, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Graves, 1992; Farenback & Thompson, 1995; Scholer, 1996; Brooks, 1997; Jones, 1997; Oren, 2000; Preece, 2000; Conrad, 2002; Corry & Tu, 2002; Garber, 2004). Όμως, οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν εννοούνται και δεν περιγράφονται στη βιβλιογραφία με ενιαίο τρόπο. Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις περιγράφονται συχνά ως κοινωνική αλληλεπίδραση, προσχηματισμένα κοινωνικά δίκτυα, προσωπική φιλία, συναισθηματική υποστήριξη και εμπιστοσύνη και κυρίως εννοούνται ως φιλικό κλίμα και ύπαρξη επαρκούς συναισθήματος. Πολύ περισσότερο, άλλες φορές αναφέρονται ως ένα κοινό χαρακτηριστικό πάνω στο οποίο μπορεί να δομηθεί μια κοινότητα (McMillan & Chavis, 1986; Rheingold, 1993; Wellman, 1997; Preece, 2000; Rovai, 2002), άλλες ως μια επιπλέον καθοριστική παράμετρος η οποία συμβάλλει στην ομαλή συνύπαρξη, στην αλληλοϋποστήριξη, στην αντιμετώπιση διασπαστικών φαινομένων και διχαστικών συμπεριφορών (Cutler, 1995; Wegner, 1998; Rovai, 2002; Garber, 2004) και άλλες ως προϊόν, ως αποτέλεσμα της ομαλής λειτουργίας της κοινότητας (Hare & Davies, 1994; Moller, 1998; Brown, 2001; Schwier, 2001; Pringle, 2002; Rovai, 2002). Στο παραπάνω τοπίο έχει τα τελευταία χρόνια προστεθεί η καθολική χρησιμοποίηση των ΤΠΕ ως βασικό συστατικό στην προσπάθεια δόμησης μιας κοινότητας. Ο λόγος που χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ είναι ότι μπορούν να διευρύνουν τα όρια δραστηριοποίησης μιας κοινότητας στο χώρο και το χρόνο και να ενισχύσουν τη συμμετοχή (Rheingold, 1993; Lapachet, 1994; Virnoche & Marx, 1997; Norman, 1998; Atjonen, 2005; Topper, 2005), να παραμετροποιήσουν και να καθορίσουν τις λειτουργίες της αναφορικά με τη διαχείριση υλικού και τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας (Reingold, 1993; Harasim, 1995; Riel, 1996; Jones, 1997; Oren, 2000; Garber, 2004; Smith, 2004), να συγκεκριμενοποιήσουν ένα μοντέλο μάθησης (Pantel, 1997; Britain & Liber, 1999; Phelps & Michea, 2003) ή ακόμη και να ενισχύσουν ένα κριτικό τρόπο σκέψης και να προβάλουν αξίες, που παραμένει ζητούμενο (Affleck & Kvan, 2008; Campbell, 2008; Jenlink & Jenlink, 2008; Smitten, 2008).

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεωρούμενη ως μια μορφή εκπαίδευσης, εμπεριέχει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία επιχειρείται διαρκώς να περιγραφούν, να ιεραρχηθούν και να συνδεθούν μεταξύ τους. Οι διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών ως δεδομένα, ζητούμενα ή προβλήματα οδηγούν στην ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και μεθοδολογικών προτάσεων στην προσπάθεια οργάνωσης εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης (Moore, 1993; Holmberg, 1995; Peters, 1993; Λιοναράκης, 2006). Στην προσπάθεια

αυτή, ίσως το μοναδικό χαρακτηριστικό που θεωρείται δεδομένο και το οποίο χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, είναι η απόσταση, η οποία όμως δεν εννοείται μόνο ως απομάκρυνση στο χώρο και το χρόνο, αλλά και ως διαδραστική, δηλαδή ψυχολογική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Moore, 1993). Γύρω από το θεμέλιο χαρακτηριστικό της απόστασης αναπτύσσονται τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά ως παράγωγα, αλλά και ως δίπολα, η αξιολόγηση των οποίων στηρίζεται στην υιοθέτηση από τον ερευνητή μιας δεδομένης οπτικής. Ένα πρώτο χαρακτηριστικό είναι η αυτονομία στις σπουδές, η οποία περιγράφεται και ως ανεξαρτησία του εκπαιδευομένου, αλλά και ως ανοιχτότητα τόσο αναφορικά με την ελεύθερη πρόσβαση των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εξΑΕ, όσο και με τη δυνατότητα κάθε εκπαιδευόμενου να κάνει ατομικές επιλογές και να ορίσει ο ίδιος την εκπαιδευτική του πορεία (Moore, 1972, 1989, 2007; Knowles, 1975; Keegan, 1986; Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1997; Race, 1999). Την ίδια στιγμή όμως που ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται στο να καθίσταται αυτόνομος, να καθορίζει ο ίδιος τον τόπο και το χρόνο που θα δραστηριοποιηθεί, τη μεθοδολογία και το ρυθμό μελέτης, τη διαχείριση του υλικού και τη μορφή της αξιολόγησης και να αυτορυθμίσει τη μάθησή του (Moore, 1972, 2007; Knowles, 1975; Zimmerman, 1989, 1998; Brockett & Hiemstra, 1991; Holmberg 1995; Λιοναράκης, 2001; Race, 1999), το χαρακτηριστικό της αυτονομίας δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα στην υλοποίηση προγραμμάτων εξΑΕ, στο βαθμό που η ποιότητα των προγραμμάτων αμφισβητείται εξαιτίας της αδυναμίας ακριβούς προσδιορισμού της έκτασης της αυτονομίας (Keegan, 1986; Holmberg, 2002). Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που δημιουργείται λόγω της απόστασης, είναι η απομόνωση κατά τη διάρκεια των σπουδών. Καταρχήν η απομόνωση του εκπαιδευομένου μοιάζει να συνάδει με την επιδίωξη της αυτονομίας, ωστόσο στην υλοποίηση των προγραμμάτων αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Θεωρείται ότι ελάχιστοι εκπαιδευόμενοι έχουν τις δεξιότητες να διαχειριστούν με επιτυχία μια ατομική πορεία μάθησης και επιζητούν διαρκή καθοδήγηση ώστε να μην απομονωθούν και οδηγηθούν σε πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους (Mills & Tait, 1996; Stevenson & Sander, 1998; Fung & Carr, 2000; Tait, 2000; Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Αυτή η απουσία της κοινωνικής διάστασης οδηγεί στην ανάγκη να οριοθετηθεί ένα άλλο χαρακτηριστικό της εξΑΕ που είναι η αλληλεπίδραση που οφείλει να δημιουργηθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους είτε ως ζεύγος εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, είτε στο πλαίσιο δημιουργίας μιας κοινότητας (Holmberg, 1995; Κόκκος, 1998; Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Η αλληλεπίδραση αυτή περιγράφεται ως αμφίδρομη επικοινωνία και υποστήριξη, εννοείται ως διάλογος, διδακτική συνομιλία και διαρκής εμψύχωση και αναφέρεται στις ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rowntree, 1992; Keegan, 1996; Κόκκος, 1998; Tait, 2000). Καθοριστικός παράγοντας για την δημιουργία και τη διατήρηση διαρκούς αλληλεπίδρασης είναι ο εκπαιδευτής, ο ρόλος του οποίου καθίσταται σημαντικός και πολύπλευρος, εφόσον αυτός οφείλει όχι μόνο να υποστηρίζει ακαδημαϊκά κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να διαχειριστεί το υλικό και τις απαιτήσεις των σπουδών, αλλά και να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα και φιλικές σχέσεις, να συμβουλεύει, να παρακινεί και να καθοδηγεί (Moore, 1989; Λιοναράκης, 1999; Holmberg, 2002) Ωστόσο, είναι προφανές ότι μια ισχυρή αλληλεπίδραση μέσω συχνής επικοινωνίας μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την επιδιωκόμενη αυτονόμηση των εκπαιδευομένων (Keegan, 1986; Moore, 1989; Garrison, 1993), ακόμη και αν σκοπός της επικοινωνίας είναι να πετύχει το αντίθετο (Κόκκος, 2001; Holmberg, 2002).

Εκτεταμένες και σημαντικές έρευνες που έχουν γίνει σε προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο περιγράφουν μια πραγματικότητα που είναι συμβατή με τις παραπάνω θεωρητικές τοποθετήσεις. Αυτό που διερευνάται κυρίως είναι οι προβληματισμοί των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων αναφορικά με το μοντέλο της μεταξύ των επικοινωνίας καθώς και με τη μορφή και τη σημασία των σχέσεων που η επικοινωνία προϋποθέτει ή/και δημιουργεί. Καταρχήν, η αναγνώριση της σημασίας της επικοινωνίας είναι καθολική τόσο από τους ερευνητές, όσο και από τα υποκείμενα των ερευνών, εφόσον η επικοινωνία θεωρείται από τους ακρογωνιαίους λίθους σε προγράμματα εξΑΕ (Λιοναράκης, 2001) και βοηθά στην υπέρβαση πολλών εμποδίων (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Λιοναράκης, 2003). Με δεδομένη την ύπαρξη της απόστασης στο χώρο και το χρόνο, αδυναμία επικοινωνίας ή πλημμελής υλοποίησή της συνεπάγεται φαινόμενα ανασφάλειας, παραίτησης και εγκατάλειψης των σπουδών. Ωστόσο, η επικοινωνία δεν γίνεται αντιληπτή πάντα με τον ίδιο τρόπο με αποτέλεσμα άλλες φορές αυτή να θεμελιώνεται στην ταυτόχρονη παρουσία με την έννοια της αμεσότητας και της δυνατότητας στιγμιαίας αξιοποίησης λεκτικής ανατροφοδότησης (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2007) και άλλες φορές να υπερισχύει η αναγκαιότητα της καθιέρωσης αμφίδρομης επικοινωνίας με την ανάπτυξη διαλόγου. Επίσης, η επικοινωνία μπορεί να αφορά είτε ακαδημαϊκά κυρίως θέματα (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Τζουτζά, 2010), είτε να αποσκοπεί περισσότερο στη δημιουργία διαπροσωπικής επαφής, προσωπικής γνωριμίας, ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Κόκκος, 2001; Αποστολίδου, 2003; Βασάλα, 2003; Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005; Τζουτζά, 2010), ή ακόμη και να αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα που μπορεί να αποκτηθεί, ως μέσο ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευομένου (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Λιοναράκης, 2006) και ως μέσο αντιμετώπισης πρόωρης εγκατάλειψης (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2007) εφόσον ενισχύει τη συνεργατικότητα και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010). Όπως πάντως και αν εννοείται θα πρέπει να είναι οριοθετημένη, να μην υποβιβάζεται σε τυπική διαδικασία, αλλά ούτε και να παίρνει ανεξέλεγκτες διαστάσεις (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Θεωρείται επίσης, ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτή να εγκαθιδρύσει οδούς επικοινωνίας (Λιοναράκης, 1999) ώστε να διαχειριστούν οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων, αλλά και να δημιουργηθούν οι απαραίτητες ανθρώπινες επαφές (Νοταρά, 2001; Βασάλα, 2003; Σαρακατσάνου, 2007). Όμως, ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η επικοινωνία, καθώς και το είδος της επικοινωνίας που επιλέγεται (πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική, ηλεκτρονική), συνδέεται άμεσα και καθορίζει τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους και κατ'επέκταση την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glaser 1978, 1996). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας προτιμήθηκε κυρίως γιατί δίνει τη δυνατότητα σύλληψης αλλαγών και αναγνώρισης προτύπων σε θεματικές περιοχές και τομείς όπου δεν υπάρχει μια αποκρυσταλλωμένη αντίληψη. Μέσα από την έρευνα αναδύεται μια ενοποιητική θεωρία η οποία είναι υποκειμενική με την έννοια ότι στηρίζεται στη θεώρηση και σύνδεση των δεδομένων όπως έγιναν αντιληπτά από τον ερευνητή, αλλά παραμένει δυναμική, με την έννοια ότι δεν είναι απόλυτη και υπόκειται σε διαρκή έλεγχο υπό το φως νέων δεδομένων και παράλληλων θεωρήσεων. Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε τμηματικά από το 2006, όταν διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας προβληματικής για τον τρόπο συγκρότησης

κοινοτήτων, και διήρκησε μέχρι το 2013 όταν και επαναξιολογήθηκαν για τελευταία φορά όλα τα δεδομένα. Τα υποκείμενα που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν συνολικά 113, από τα οποία τα 90 συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές ομάδες όλων των βαθμίδων (εκπαιδευτικοί, φοιτητές, μαθητές), ενώ τα υπόλοιπα συμμετείχαν σε άλλες ομάδες όπως στρατιωτικές μονάδες, δικτυακές ομάδες και οικογένεια (Karageorgopoulos, 2014). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διεξαγωγή ενός μείγματος ημιδοδημένων συνεντεύξεων, ανεπίσημων συζητήσεων, παρατήρησης και τήρησης σημειώσεων και τα δεδομένα αναλύονταν, κωδικοποιούνταν και οργανώνονταν σύμφωνα με τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η έρευνα σταμάτησε όταν θεωρήθηκε ότι επήλθε θεωρητικός κορεσμός και κατέληξε στην ανάδυση μιας θεωρίας.

Η θεωρία

Η θεωρία που προέκυψε προτείνει τον τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας ως κύριο ενοποιητικό παράγοντα, θεωρώντας μια κοινότητα ως μια αυστηρά καθορισμένη δομή που στηρίζεται σε έναν τέτοιο προσδιορισμένο τρόπο. «Ως τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε πληροφορία δημιουργείται, διακινείται, επεξεργάζεται, επιβεβαιώνεται, αξιολογείται, επαναπροσδιορίζεται και χρησιμοποιείται στο εσωτερικό της κοινότητας. Ένας αυστηρά διατυπωμένος τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας επιτρέπει σε κάθε κοινότητα να οργανώσει τις δραστηριότητές της μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων. Υπό την έννοια αυτή μια κοινότητα είναι μια αλληλουχία αλληλεπιδράσεων η οποία εκτείνεται στο χρόνο, διαμοιράζεται στο χώρο καθώς και συμπεριλαμβάνει και αξιοποιεί με συγκεκριμένο τρόπο κάθε διαθέσιμο ερέθισμα από το εξωτερικό περιβάλλον, κάθε πηγή πληροφόρησης και κάθε απαραίτητη τεχνολογία» (Karageorgopoulos, 2014).

Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι η συγκρότηση μιας ομάδας ως κοινότητα εννοείται ως ατομική δέσμευση και συλλογική συμμετοχή και σύμφωνα με αυτή, φίλος θεωρείται όποιος κατανοεί, υιοθετεί και εφαρμόζει τον ίδιο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας. Αν ένα άτομο δεν κατανοεί τον τρόπο αυτό, για να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του, είτε θα προσκολληθεί σε κάποιον με τον οποίο διατηρεί προσωπική γνωριμία ώστε να λάβει κάθε διαθέσιμη βοήθεια, είτε θα περιθωριοποιηθεί. Επίσης, τα άτομα τα οποία κατανοούν τον τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας αλλά δεν τον υιοθετούν, έχουν δύο επιλογές: είτε θα αποχωρήσουν από την ομάδα, αν είναι αυτό εφικτό, είτε θα παραμείνουν αναπτύσσοντας έναν παράπλευρο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας, θα οικοδομήσουν δικές τους διαπροσωπικές σχέσεις και θα δημιουργήσουν μια δική τους κλειστή ομάδα η οποία θα λειτουργήσει ανεξάρτητα. Από την έρευνα επίσης διαπιστώθηκε ότι οι άλλοι παράγοντες που προτείνονται ως ενοποιητικοί στην προσπάθεια συγκρότησης μιας κοινότητας, παράγοντες όπως η κοινή καταγωγή, η προϋπάρχουσα φιλία, η συνύπαρξη και η προσωπική επαφή, ο κοινός στόχος και το κοινό υπόβαθρο, έχουν σημασία στο βαθμό που δίνουν την ευκαιρία στα άτομα να διερευνήσουν μεταξύ των την πιθανή ύπαρξη ενός κοινού τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας.

Η επεξεργασία των δεδομένων

Αυτό που έγινε φανερό από την σύγκριση και την ομαδοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν είναι ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση μιας ομάδας ως κοινότητα και καθορίζουν κάθε δίκτυο επικοινωνίας που δημιουργείται. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του φίλου είναι η προϋπόθεση ώστε να αξιολογηθούν όλα τα

δίκτυα και οι μορφές επικοινωνίας και να αντιμετωπιστεί ως παράμετρος που ελέγχει την ατομική δέσμευση και τη συλλογική συμμετοχή, την περιθωριοποίηση και την απομόνωση και κατά συνέπεια την επίτευξη των ατομικών και συλλογικών στόχων και την αποτελεσματική λειτουργία της κοινότητας στο βαθμό που αυτή επιδιώκει την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων, την καλλιέργεια αξιών, την ενσάρκωση ενός μοντέλου μάθησης. Σε όλες τις ομάδες που ερευνήθηκαν αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι η δημιουργία φιλικού κλίματος επιτυγχάνεται με απόλυτα συγκεκριμένο τρόπο και αποτελεί το επιστέγασμα μιας συλλογικής προσπάθειας να εφαρμοστεί ένας συγκεκριμένος τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις εκπαιδευτικές ομάδες, ανεξάρτητα από το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν τα παρακάτω. Στην αρχή της χρονιάς έγινε προσπάθεια δημιουργίας ενός φιλικού κλίματος θεωρούμενο ως απαραίτητο συστατικό ομαλής διαδρομής και επιτυχίας των στόχων της ομάδας. Αυτό επιδιώχθηκε με τον ίδιο τρόπο από όλους, δηλαδή με την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών για την οικογενειακή κατάσταση, το γνωστικό υπόβαθρο και τις επιδιώξεις του καθενός. Ωστόσο, δεν έγινε από όλους για τον ίδιο ακριβώς λόγο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το θεώρησαν απαραίτητο για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ως μέσο παρακίνησης των εκπαιδευομένων και εργαλείο στροφής του ενδιαφέροντος στο μάθημα, αλλά και ως άνοιγμα διαύλου επικοινωνίας ειδικότερα με όσους δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι το θεώρησαν απαραίτητο για να εντοπίσουν κοινά σημεία με τους άλλους και να κάνουν φίλους. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε στη δημιουργία ενός ανεπίσημου δικτυακού τόπου στον οποίο όλοι θα παρέθεταν βιβλιογραφικές πηγές, θα δημοσίευαν τις εργασίες τους ώστε να δεχθούν σχολιασμό και κριτική, θα κατέθεταν απορίες αξιοποιώντας τον πλούτο της συλλογικής γνώσης και εμπειρίας της ομάδας. Σε μια διαφορετική περίπτωση, η προσπάθεια οδήγησε στην υλοποίηση από κοινού ενός σχεδίου δράσης στο οποίο θα επιμερίζονταν οι εργασίες και το αποτέλεσμα θα ήταν μια συλλογική συγγραφή ενός κειμένου. Σύντομα όμως η προσπάθεια αυτή και στις δύο περιπτώσεις οδηγήθηκε σε αποτυχία. Ο λόγος ήταν, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, ότι παρατηρήθηκαν φαινόμενα συστηματικής εκμετάλλευσης και απόκρυψης πληροφοριών, επιφανειακής αξιολόγησης εργασιών, στοχευμένης και κακοπροαίρετης κριτικής, ισχυρογνωμοσύνη και ανταγωνιστικότητα και φαινόμενα λογοκλοπής. Αναφέρθηκε ότι ενώ κάποια άτομα διακινούσαν και συζητούσαν ελεύθερα όποια πληροφορία διέθεταν, κάποια άλλα προσπαθούσαν μόνο να αποσπάσουν όποια πληροφορία θεωρούσαν χρήσιμη, απέκρυπταν πληροφορίες, τις εκμεταλλεύονταν μονομερώς και αξιολογούσαν τη σημασία τους με υποκειμενικά κριτήρια. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι με την πάροδο του χρόνου, το αρχικά φιλικό κλίμα άλλαξε σε επιφανειακά φιλικό έως τυπικό και σε κάποιες περιπτώσεις μεταστράφηκε σε εχθρικό. Το επόμενο στάδιο, μετά την αποτυχημένη προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ομάδα που να περιλαμβάνει όλα τα άτομα, ήταν κάποια άτομα να απομονωθούν και τα υπόλοιπα να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν παρέες με βάση κάποιο κοινό χαρακτηριστικό. Από τα άτομα που απομονώθηκαν, τα περισσότερα δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να εγκατέλειπαν το τμήμα, αλλά εφόσον δεν μπορούν να το κάνουν, η απομόνωση ήταν επιλογή τους γιατί προέκριναν τον δικό τους τρόπο μελέτης και παραγωγής εργασιών, ενώ λίγα δήλωσαν ότι δεν ήταν μεν επιλογή τους, αλλά έχουν κάποιους καλούς φίλους στο τμήμα και αυτοί θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν. Όσον αφορά στα άτομα που αποφάσισαν να δημιουργήσουν παρέες, αυτά δήλωσαν ότι το αρχικό τους κριτήριο στην επιλογή των μελών της παρέας ήταν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό που αρχικά εντόπισαν και αφορούσε στην κοινή ηλικία, στη μετακίνηση με το ίδιο μέσο από και προς τον τόπο των σπουδών, στη

συγκατοίκηση, στον κοινό στόχο και στο κοινό γνωστικό υπόβαθρο. Σταδιακά, η σύνθεση των ομάδων αυτών άλλαξε με κάποια άτομα να παραμένουν και κάποια να αλλάζουν παρέα και κατόπιν παρέμεινε σταθερή. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθούν κλειστές ομάδες, με βασικό κριτήριο ένταξης σε μια ομάδα, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, να αποτελούν η συνεννόηση για τρόπους μελέτης, η κατάθεση γνώσεων και εμπειριών, η αποδοχή της γνώμης και της συνεισφοράς του άλλου, η άσκηση και η αποδοχή κριτικής, η δέσμευση στη διεκπεραίωση μιας υποχρέωσης όπως η ανάγνωση και η αποδελτίωση ενός κειμένου, η συνεργασία στην αξιολόγηση θέσεων, η συνέπεια στη συνεισφορά νέου υλικού και η καθιέρωση συγκεκριμένου τρόπου επικοινωνίας. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευόμενοι ισχυρίστηκαν ότι ο καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία των κλειστών ομάδων ήταν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και αυτός ήταν ο λόγος που διατηρούσαν άριστη επικοινωνία και συνεργάστηκαν μαζί. Όταν ζητήθηκε να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων που τα θεωρούσαν φίλους, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι προφανώς δεν ήταν άτομα με τα οποία τους έδεναν κοινά βιώματα ή/και μια πιο στενή προσωπική σχέση, αλλά άτομα τα οποία είχαν τον ίδιο τρόπο σκέψης, ήξεραν να ακούν και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, δέχονταν και ασκούσαν κριτική, ήταν διαλλακτικά και δούλευαν με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, τέτοιοι φίλοι μπορούσαν να προσφέρουν συναισθηματική κάλυψη, δεν ειρωνεύονταν μια βιαστική ή λανθασμένη γνώμη, συμπαραστέκονταν στις καθημερινές δυσκολίες και έδειχναν κατανόηση. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθούν συναισθήματα εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας υποστήριξης. Σχολιάζοντας τέλος το γεγονός ότι η σύνθεση των κλειστών ομάδων άλλαξε κάποιες φορές μέχρι να οριστικοποιηθεί, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι με κάποια άτομα θεωρήθηκε αρχικά ότι για παράδειγμα η κοινή ηλικία ή το κοινό γνωστικό υπόβαθρο ή όποιο άλλο κοινό χαρακτηριστικό προτάθηκε, θα συνεπάγονταν και έναν κοινό τρόπο σκέψης και διαχείρισης προβλημάτων. Αποδείχθηκε όμως, ότι το κοινό αυτό χαρακτηριστικό δεν ήταν αρκετό και απλά έδωσε τον απαραίτητο χρόνο συνύπαρξης για να διαπιστωθεί αν τα άτομα μπορούν να γίνουν φίλοι.

Η ανάλυση των δεδομένων και από τις άλλες ομάδες που δεν είχαν αμιγώς εκπαιδευτικό προσανατολισμό οδήγησε σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι ομάδες αυτές επιλέχθηκαν με κριτήριο την ύπαρξη κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού, όπως η αυστηρή ιεραρχία για τις στρατιωτικές μονάδες, η απουσία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας για τη δικτυακή ομάδα και οι ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας. Σε κάθε μία από αυτές τις ομάδες διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη φιλικού κλίματος και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν καθοριστικό παράγοντα ομαλής λειτουργίας. Έπονται όμως και δεν προηγούνται της ορθής λειτουργίας της ομάδας. Για παράδειγμα, σε μια στρατιωτική μονάδα φίλοι θεωρούνται τα άτομα που αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο τη σημασία μιας διαταγής, στη δικτυακή ομάδα είναι όσοι ελεύθερα μεταξύ τους αναφέρουν την πηγή των πληροφοριών και επιζητούν διασταύρωση ώστε αυτή να καταστεί έγκυρη και στην οικογένεια είναι τα μέλη που δεν έχουν μυστικά μεταξύ τους και όλα συζητούνται στο οικογενειακό τραπέζι. Ωστόσο, χαρακτηριστικό είναι ότι και στις τρεις αυτές ομάδες επισημάνθηκε η σύσταση μικρότερων κλειστών υποομάδων που διακινούν και αξιολογούν με τον δικό τους τρόπο τις πληροφορίες, είτε είναι διαταγές, είτε εμπιστευτικές πληροφορίες που δεν επιδέχονται δημοσίευση, είτε οικογενειακά μυστικά. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι και στις τρεις ομάδες υποστηρίχθηκε ότι η ύπαρξη των κλειστών υποομάδων λειτουργεί ενισχυτικά στη διατήρηση της σταθερότητας του συνόλου.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τη θεωρία που προτάθηκε, κάθε κοινότητα δομείται πάνω σε έναν τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας, ο οποίος οφείλει να είναι απόλυτα συγκεκριμένος και ευανάγνωστος. Ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο κατανοεί, υιοθετεί και εφαρμόζει τον τρόπο αυτό καθορίζει τα δίκτυα επικοινωνίας που θα αναπτύξει αναγνωρίζοντας τους φίλους του και συνεργαζόμενο μαζί τους. Η αντίληψη του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας ως καθοριστικό παράγοντα δέσμευσης και συμμετοχής, βοηθά το άτομο, αλλά και την κοινότητα συνολικά, να προκρίνουν έναν διαφορετικό τρόπο θεώρησης αναφορικά με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και του γενικότερου κλίματος που δημιουργείται στο εσωτερικό της ομάδας. Η παραμονή, η έκταση της δραστηριοποίησης ή/και η αποχώρηση από την ομάδα δεν συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά, με στοιχεία του χαρακτήρα και δυνατότητες της στιγμής, αλλά και η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη και η αλληλοβοήθεια δεν σχετίζονται με την παρακίνηση και την προσωπική επαφή. Για παράδειγμα, η απομόνωση δεν σχετίζεται με συναισθηματική αδυναμία, αλλά με έλλειψη κατανόησης του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας, η δυστροπία δεν σχετίζεται με στοιχείο του χαρακτήρα, αλλά με την μη υιοθέτηση του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας και η πλήρης δραστηριοποίηση δεν αποδίδεται στην καλή διάθεση και την επιθυμία, αλλά στην εφαρμογή του τρόπου πραγμάτευσης της πληροφορίας μαζί με φίλους. Επίσης, πρέπει να τονιστεί, ότι μια κοινότητα μπορεί να δομείται αποκλειστικά πάνω σε έναν μόνο τρόπο πραγμάτευσης της πληροφορίας, ή να προτείνει περισσότερους από έναν. Αυτό είναι το καλύτερο και συνδέεται άμεσα τόσο με τη δυνατότητα αυτονόμησης που επιτρέπει σε κάθε άτομο ξεχωριστά να επιλέξει, αλλά και με την καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, την προώθηση της χειραφέτησης, τη ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία δημοκρατικού ιδεώδους. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης, θεωρούμενη ως βασική αρχή απόκτησης γνώσης, μπορεί να προταθεί από την κοινότητα είτε ως διαδικασία στην οποία πολλά άτομα μαζί αξιολογούν την ίδια πηγή, είτε ως ατομική δεξιότητα ελέγχου της πληροφορίας μέσω της παράλληλης διασταύρωσης της πληροφορίας από πολλές πηγές, είτε ως αδιαπραγμάτευτη αποδοχή της αυθεντίας. Σε μια τέτοια περίπτωση, το άτομο γνωρίζει επακριβώς τι κερδίζει με την παραμονή του στην κοινότητα ή για ποιους λόγους πρέπει να αποχωρήσει. Όσον αφορά στην εξΑΕ, πρέπει να τονιστεί ότι η έρευνα δεν συμπεριέλαβε τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί ως κοινότητα μάθησης και δεδομένων των στόχων του προγράμματος και των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευομένων, να προταθούν ένας ή περισσότεροι τρόποι πραγμάτευσης της πληροφορίας που να περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικού υλικού και διαθέσιμης τεχνολογίας. Η ύπαρξη περισσότερων από έναν τρόπων πραγμάτευσης της πληροφορίας καταρχήν επιτρέπει στον εκπαιδευτή να χρησιμοποιήσει παράλληλα διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα και τεχνικές και να επιτρέψει συγκρίσεις. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευόμενο να αυτονομηθεί επιλέγοντας μόνο έναν τέτοιο τρόπο ή να εφαρμόζει περιστασιακά όποιον προτιμά. Για παράδειγμα, να συνδυάσει τη συλλογική αξιολόγηση της βιβλιογραφίας μέσα σε μια ομάδα εκπαιδευομένων με την ατομική άσκηση κριτικής αποκλειστικά από τον εκπαιδευτή. Ακόμη, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής ομάδας, μπορεί να σχεδιαστούν οι καταλληλότεροι τρόποι. Για παράδειγμα, σε μια ευάλωτη ομάδα η ανταλλαγή προσωπικών γνώσεων και εμπειριών μπορεί να μην είναι μόνο ανεπιθύμητη, αλλά και επικίνδυνη, σε μια ομάδα με αυστηρή ιεραρχία ο τρόπος πραγμάτευσης της πληροφορίας να είναι

μονοδιάστατος και σε μια ομάδα επαγγελματικών στελεχών, που οι πληροφορίες δεν μοιράζονται εύκολα, να είναι συνεργατικός.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Affleck, J. & Kvan, T., (2008) 'A Virtual Community as the Context for Discursive Interpretation: A Role in Cultural Heritage Engagement', *International Journal of Heritage Studies, 14 (3),* pp. 268-280

Atjonen, P. (2005) 'Effective studies of pedagogical ethics with computers? A quasi-experimental process-product study of two learning modes', *Scandinavian Journal of Educational Research, 49 (5),* pp. 523-542

Britain, S. & Liber, O. (2004) 'A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments', University of Wales – Bangor, Available at: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001237.htm#_Toc463843827

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory,Reasearch, and Practice.* London and New York: Routledge.

Brooks, J. (1997) 'Beyond teaching and learning paradigms: trekking into the virtual university', *Teaching Sociology, 27,* pp. 1–14

Brotsky, S. R. & Giles, D., (2007) 'Inside the "Pro-ana" Community: A Covert Online Participant Observation, *Eating Disorders, 15 (2),* pp. 93-109

Brown, R. (2001) 'The process of community-building in distance learning classes', *Journal of Asynchronous Learning Networks, 5* (2), Retrieved January 05, 2005 from http://www.aln.org/ publications/jaln/v5n2/v5n2_brown.asp

Campbell, A., (2008) 'Without "you" I'm nothing: making white Britishness online', *Social Semiotics, 18 (4),* pp. 409-424

Cavaglion, G., (2008) 'Voices of Coping in an Italian Self-Help Virtual Community of Cyberporn Dependents', *CyberPsychology & Behavior, 11 (5),* pp. 599-601

Conrad, D. (2002) 'Deep in the hearts of learners: insights into the nature of online community', *Journal of Distance Education*. Retrieved February 02, 2005 from: http://cade.athabascau.ca/ vol17.1/conrad.html

Corry, M. & Tu, C. (2002) '*Research in online learning community'*, Retrieved January 05, 2005 from http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/chtu. html

.Cutler, R.H. (1995) 'Distributed presence and community in cyberspace', *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century, 3* (2), 12-32, Retrieved January 10, 2005 from http://www.helsinki.fi/science/optek/1995/n2/cutler.txt

Farenback, J. & Thompson, B. (1995) 'Virtual communities: Abort, retry, failure?' *The Annual Convention of the International Communication Association*, Retrieved February 02, 2005 from http://www.well.com/user/hlr/texts/VCcivil

Fung, Y., Carr, R., (2000) Face-to-Face Tutorials in a Distance Learning System: Meeting student needs, *Open Learning*, v.15

Galles, M. & Olson, P., (2008) 'A New Method of Linking Courses: A Theologian and a Sociologist Share Their Experience', *Innovative Higher Education, 33 (1),* pp. 39-48

Garber, D. (2004) **'**Growing virtual communities', *International Review of Research in Open and Distance Learning',* Retrieved January 05, 2005 from http://www.irrodl.org/content/v5.2/ technote4.html

Garrison, D.R. (1997) Self- directed learning: Toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly, 48(1), pp. 18-33

Glaser, B. (1978) Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory. TheSociological Press, Mill Valley, California

Glaser, B.G. (1996) *Origins of grounded theory*. Edited transcript of proceedings of a grounded theory workshop conducted by Dr Barney Glaser in Christchurch, New Zealand

Graves, W. (2001) 'Framework for an e-learning strategy', *EDUCAUSE National Learning Infrastructure Initiative paper ID NLI0014*, Available at http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ NLI0014.pdf

Harasim, L. (1995) 'Networlds: Networks as social space', in L. Harasim (Ed.) *Global networks: Computers and international communication* (pp. 15-34). Thousand Oaks, CA: Sage

Hare, A.P. & Davies, M. F. (1994) 'Social interaction', in A.P. Hare, H.H. Blumberg, M.F. Davies & M.V. Kent (Eds.) *Small group research: A handbook* (pp. 169-193), Norwood, NJ, Ablex

Holmberg, B. (1989) *Theory and Practice of Distance Education* (2nd ed.). London: Routledge

Holmberg, B. (1995) The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10(2), pp. 47-52

Jenlink, P. M. & Jenlink, K. E., (2008) 'Creating Democratic Learning Communities: Transformative Work as Spatial Practice', *Theory Into Practice, 47 (4)*, pp. 311-317

Jones, S.G. (Ed.) (1997) '*Virtual culture: identity and communication in cyber society',* Thousand Oaks, CA, Sage Publications

Keegan, D. (1986). Interaction and communication, in: Keegan, D. (ed.) *The foundations of distance education*, Chapter 6, pp.89-107, Kent UK, Croom Helm, διαθέσιμο στην: www.unioldenburg. de/zef/cde/support/readings

Keown, P. (2009) 'The tale of two virtual teacher professional development modules', *International Research in Geographical & Environmental Education, 18(4),* pp. 295-303

Lapachet, J. A. H. (1994) 'Virtual communities in education: taking the learning out of the classroom', Available at: http://www.sils.umich.edu/impact/ students/jaye/jaye_final.html

Lave, E. & Wenger, E. (1991) '*Legitimate peripheral participation in communities of practice*', Cambridge, Cambridge University Press

Lin, W. K., Chiu, C. K. & Tsai, Y. H., (2008) 'Modeling Relationship Quality and Consumer Loyalty in Virtual Communities', *CyberPsychology & Behavior, 11 (5)*, pp. 561-564

Littleton, J., (2008) 'A Learning Community Focus for Christian Education', *Religious Education, 103 (5),* pp. 568-578

MacDonald, R. J., (2008) 'Professional Development for Information Communication Technology Integration: Identifying and Supporting a Community of Practice through Design-Based Research', *Journal of Research on Technology in Education, 40 (4)*, pp. 429-445

McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986) 'Sense of community: A definition and theory', *Journal of Community Psychology, 14* (1), pp. 6-23

Mills, R. & Tait, A. (1996). *Supporting the learner in open and Distance Learning,* London: Pitman Publishing

Moller, L. (1998) 'Designing communities of learners for asynchronous distance education', *Educational Technology Research and Development, 46* (4), pp. 115-122

Moore, M. G. (1972) Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence,Fall*

Moore, M.G. (1989) Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3*(2), pp. 1-6

Moore, M. G. (1993) Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* , pp. 22-38, New York: Routledge.

Moore, M. G. (2007) The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* , pp. 89-103, Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates

Niesz, T. (2010) 'Chasms and bridges: Generativity in the space between educators' communities of practice', *Teaching and Teacher Education, 26 (1),* pp. 37-44

Norman, K. (1998) 'Collaborative interactions in support of learning: Models, metaphors and management', in R. Hazemi, S. Hailes & S. Wilbur (Eds.) *CSCW: The digital university* (pp. 39-53), London, Springer

Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. (2000) 'Learnet-A model for virtual learning communities in the world wide web', *International Journal of Educational Telecommunications, 6* (2), pp. 141-157

Pantel, C. (1997) 'A Framework for Comparing Web-Based Learning Environment' Master Thesis, Simon Fraser University, October, 1997

Peters, O. (1993) Distance Education in Postindustrial society, in D. Keegan (ed). *Theoretical Principles of Distance Education*, London: Routledge

Phelps, C., Michea, Y. (2003) 'Learning Management Systems' Evaluation Focuses on Technology Not Learning', *American Medical Informatics Association (AMIA) Symposium Proceedings*. Available at: http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1480024

Preece, J. (2000) '*Online communities: Designing usability, supporting sociability',* New York, J. Wiley & Sons

Prestridge, S. (2010) 'ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion', *Teaching and Teacher Education, 26 (2),* pp. 252-258

Price, D. W. & Felix, K.G., (2008) 'Journal clubs and case conferences: From academic tradition to communities of practice', *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 28 (3),* pp. 123-130

Pringle, R.M. (2002) 'Developing a community of learners: Potentials and possibilities in web mediated discourse', *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 2* (2), Retrieved January 05, 2005 from http://www.citejournal.org/vol2/ iss2/currentpractice/article2.cfm

Rheingold, H. (1993) '*The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier',* New York, Harper Collins

Riel, M. (1996) '*The Internet: A land to settle rather than an ocean to surf and a new "place" for school reform through community development*', Available at http://gsh.lightspan.com/gsh/teach/ articles/ netasplace.html

Rovai, A.P. (2002) 'Building a sense of community at a distance', *International Review of Research in Open and Distance Learning, 3* (1), Retrieved January 05, 2005 from http://www.irrodl.org/content/ v3.1/rovai.html

Rowntree, D. (1992). Exploring Open and Distance Learning. London: Kogan Page

Scholer, D. (1996) '*New community networks: Wired for change*', Reading, MA, Addison-Wesley Publishing

Schwier, R.A. (2001) 'Catalysts, emphases and elements of virtual learning communities: Implications for research and practice', *Quarterly Review of Distance Education, 2* (1), pp. 5-18

Smith, A. G. (2004) 'Online learning for digital librarians', *Education for* Information, 22 (1), pp. 23-30

Smith, R.A. (2010) 'Feeling supported: Curricular learning communities for basic skills courses and students who speak English as a second language', *Community College Review, 37 (3),* pp. 261-284

Smitten, S., (2008) 'Political Potential and Capabilities of Online Communities', *German Policy Studies/Politikfeldanalyse, 4 (4*), pp. 32-62

Stevenson, K. & Sander, P. (1998) How to do Open University students expect to be Taught at Tutorials. *Open Learning* 13 (2), pp 42-46

Tait, A., (2000) Planning Student Support for Open and Distance Learning, *Open Learning* 15 (3)

Topper, A. (2005) 'Facilitating Student Interactions Through Discursive Moves', *Quarterly Review of Distance Education, 6 (1),* pp. 55-67

Turner, N. & Tennant, S.J. (2009) '"As far as is Reasonably Practicable": Socially Constructing Risk, Safety, and Accidents in Military Operations', *Journal of Business Ethics,* pp. 1-13

Virnoche, M.E. & Marx, G.T. (1997) *'Only connect--E.M. Forster in an age of electronic communication: Computer-mediated association and community networks',* Sociological Inquiry, 67 *(1), pp. 85-100*

Wellman, B. (1997) 'An electronic group is virtually a social network', in S. Kiesler (Ed.) *Culture of the Internet* (pp. 179-205), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum

Wenger, E. (1998) '*Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge

Wilson, B. & Ryder, M. (1996) 'Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems', *Educational Technology Research and Development*, Available at http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.htm

Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 8(3), pp.* 329-339.

Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self- reflective practice*, pp. 1-19, New York: Guilford.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Α. (2003) 'Προς μια Ανθρωπολογία της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Εξ Αποστάσεως Μάθηση Φιλική προς τους Χρήστες; Μερικές Σημειώσεις για το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων*, σελ.102-111, Αθήνα, Προπομπός

Βασάλα, Π. (2003) 'Η επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού.Πανεπιστημίου', στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σελ.296-303, Αθήνα: Προπομπός

Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2007) 'Οι εκπαιδευτικές τεχνικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Οι απόψεις των αποφοίτων του ΕΑΠ του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση»', Στο: A.Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference*

on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A), σελ. 286-295, Αθήνα: Προπομπός

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005) 'Η υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές', Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου.* Τόμος Α, σελ. 326-33, Αθήνα: Προπομπός

Γκάφα. Κ., & Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2007) 'Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρώθηση των φοιτητών του ΕΑΠ', στο: A.Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A),* σελ 343-351, Αθήνα: Προπομπός

Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2010) 'Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.', *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 6 (1&2), Section one

Karageorgopoulos, C. (2014). 'Information handling manner as main unifying factor in community building' (in Greek). *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, MAJESS,* 2 (2) 12/2014, pp. 144-160

Κόκκος, Α. (1998) Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.). *Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων,* σελ.125-154, Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2001) 'Ο Ρόλος του διδάσκοντος στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* Τόμος Α, σελ.19-31, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998) *Στοιχεία Επικοινωνίας: Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τόμος Β, σελ. 53-102 Πάτρα: ΕΑΠ

Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α. (2003) 'Διερεύνηση των Εμποδίων στην εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* σελ. 307-317, Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (1999) 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο Κ. Τσολακίδης (Επ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από Απόσταση και δια βίου εκπαίδευση,* σελ. 21-30, Ρόδος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Λιοναράκης, Α. (2001) 'Ανοιχτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού' στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,* Αθήνα, Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2006) 'Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2006) *Προς μια θεωρία της Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς της*

Νοταρά, Μ. (2001) 'Η Διδασκαλία στην ΑεξΑΕ', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001, Πρακτικά εισηγήσεων,* τόμος Β, σελ. 891-904, Πάτρα: ΕΑΠ

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010) 'Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση' *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 6 (1&2), Section one

Σαρακατσάνου,Ε. (2007) '*Η επικοινωνία των φοιτητών και Καθηγητ –Συμβούλου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Απόψεις φοιτητών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ΕΚΠ και ΕΚΕ του ΕΑΠ).* Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τζουτζά, Σ. (2010) 'Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 6 (1&2), Section one

Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Έλλην