

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"

«Μάθηση εκτός της αίθουσας στην εκπαίδευση ενηλίκων:  
Ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης σε online κοινότητες και forums»

Σοφία Μαρκοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Χρυσάνθη Χαρατσάρη

Γεώργιος Μαγγόπουλος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Θεσσαλονίκη, Αύγουστος 2021

*«Στον σύζυγό μου και στους γονείς μου»*

## Περίληψη

Το ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι ταυτοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης που πιθανόν έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκτός των πλαισίων μίας αίθουσας μέσω των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης και των ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων. Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα που προέρχεται από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει σε δύο κύρια ερωτήματα. Πρώτον το πως η μάθηση προκύπτει έξω από τις αίθουσες του Πανεπιστημίου. Και δεύτερο, πως οι σπουδαστές ανταλλάσσουν γνώσεις εκτός της αίθουσας σε online κοινότητες. Χρησιμοποιήθηκε μία ποσοτική προσέγγιση για να απαντήσει σε αυτά. Συνελέγησαν τα δεδομένα μέσω ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν στατιστικά με περιγραφικό, επαγωγικό τρόπο. Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι υπάρχει αρκετά θετική στάση των φοιτητών απέναντι στην ανταλλαγή γνώσεων μέσω των ηλεκτρονικών κοινοτήτων και ότι αυτή συνδέεται με την συχνότητα με την οποία ανταλλάσσουν γνώσεις οι φοιτητές / τριες μεταξύ τους σε αυτές τις κοινότητες. Η έρευνα αυτή είναι μία από τις ελάχιστες απόπειρες που υπάρχουν για την διερεύνηση του ρόλου των ηλεκτρονικών δικτύων και κοινοτήτων ως χώρων που προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης στους φοιτητές / τριές τους Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

## Λέξεις – Κλειδιά

Onlineκοινότητες μάθησης, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική μάθηση, ανταλλαγή γνώσης, ενήλικοι φοιτητές / τριες,

## “Learning beyond the adult education classroom: Social learning opportunities in online communities and forums”.

Sophia Markopoulou

### **Abstract**

The aim of the present study is to identify the social learning opportunities that occur for adult learners in e-communities and virtual social networks. Using a sample of Hellenic Open University students, the study addresses two main questions. First, how social learning occurs outside the University classrooms. Second, how students communicate and exchange knowledge in online communities. A quantitative approach was employed to answer these questions. Data were collected through an e-questionnaire, and were analyzed using descriptive and inferential statistics. The results indicated that students have a rather positive attitude towards knowledge exchange within online communities, and that this attitude is associated with the frequency of interaction with their peers within these communities. The present study is one of the few attempts to investigate the role of digital networks and communities as spaces offering social learning opportunities to adult university students.

### **Keywords**

Online learning communities, adult education, social learning, knowledge exchange, adult students

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Περιεχόμενα .....	6
Κατάλογος Γραφημάτων .....	8
Κατάλογος Πινάκων .....	9
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια .....	10
<b>Εισαγωγή</b> .....	11
<b>Σκοπός και επιμέρους στόχοι έρευνας</b> .....	11
<b>Ερευνητικά ερωτήματα</b> .....	12
Κεφάλαιο Πρώτο .....	13
1. Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης .....	13
1.1 Κοινωνική Μάθηση και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης .....	17
1.2 Η μίμηση .....	19
1.3 Η αυτορρύθμιση .....	20
1.4 Τα κίνητρα και η αυτοαποτελεσματικότητα .....	20
1.5 Μεταγνωστικές ικανότητες .....	22
Κεφάλαιο Δεύτερο .....	24
2. Κοινότητες μάθησης .....	24
2.1 Ορισμός της έννοιας της κοινότητας μάθησης .....	24
2.2 Πώς προκύπτει μία κοινότητα μάθησης; .....	25
2.3 Διαδικτυακά περιβάλλοντα .....	26
2.4 Κοινωνικά δίκτυα .....	28
2.5 Κουλτούρα, φύλο, ηλικίες, εθνικές καταβολές .....	31
Κεφάλαιο Τρίτο .....	34
3. Συμπεριφορά πληροφόρησης .....	34
3.1 Αμεσότητα και αλληλεπίδραση .....	34
3.2 Οι ρόλοι στην επικοινωνία .....	38
3.3 Ο ρόλος της εμπιστοσύνης στην επικοινωνία .....	39
3.4 Οι παρανοήσεις – τα εμπόδια στην επικοινωνία .....	40
Κεφάλαιο Τέταρτο .....	42
4. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η εκπαίδευση ενηλίκων .....	42
4.1 Η ανδραγωγική και ηe- ανδραγωγική .....	42
4.2 Η αυτοαποτελεσματικότητα .....	44
4.3 Η χρήση των κινητών συσκευών .....	45
4.4 Τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων που χρησιμοποιούν μέσα κοινωνικής δικτύωσης .....	47
Κεφάλαιο Πέμπτο .....	49
5. Μεθοδολογία έρευνας .....	49
5.1 Αναγκαιότητα και σημασία έρευνας .....	49
5.2 Πρωτοτυπία έρευνας .....	50
5.3 Μέθοδος .....	50

5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	51
5.5 Δειγματοληψία και δείγμα.....	54
5.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας.....	56
5.7 Δεοντολογικά στοιχεία .....	57
5.8 Περιορισμοί έρευνας .....	57
Κεφάλαιο Έκτο.....	59
6. Αποτελέσματα έρευνας.....	59
6.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	60
6.2 Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	64
6.3 Στάση προς την ανταλλαγή γνώσης .....	64
6.4 Πρόθεση ανταλλαγής γνώσης.....	67
6.5 Εμπειρία από online κοινότητες μάθησης.....	71
6.6 Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης .....	78
6.7 Άλλες ερωτήσεις.....	80
6.8 Έλεγχοι κανονικότητας των νέων μεταβλητών .....	81
6.9 Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης.....	82
6.9.1 Διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάλογα με τη συχνότητας ανταλλαγής γνώσης.....	82
6.9.2 Διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης ανάλογα με τη συχνότητας ανταλλαγής γνώσης .....	84
6.9.3 Διαφορές στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης ανάλογα με τη συχνότητας ανταλλαγής γνώσης.....	88
Βασικά συμπεράσματα .....	94
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	96
Βιβλιογραφία.....	97
Ξενόγλωσση .....	97
Ελληνόγλωσση.....	101
ΠαράρτημαΑ: Ερωτηματολόγιο .....	103

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο .....	60
Γράφημα 2: Ηλικία .....	61
Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο .....	63
<b>Γράφημα 4: Κατανομή μεταβλητής στάσης προς την ανταλλαγή γνώσης.....</b>	<b>66</b>
<b>Γράφημα 5: Κατανομή μεταβλητής πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης.....</b>	<b>69</b>
<b>Γράφημα 6: Κατανομή μεταβλητής πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης.....</b>	<b>70</b>
<b>Γράφημα 7: Κατανομή μεταβλητής σχετικότητας ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης.....</b>	<b>75</b>
<b>Γράφημα 8: Κατανομή μεταβλητής στοχασμού ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης.....</b>	<b>76</b>
<b>Γράφημα 9: Κατανομή μεταβλητής αλληλεπίδρασης ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης.....</b>	<b>77</b>
<b>Γράφημα 10: Κατανομή μεταβλητής υποστήριξης από τους συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης.....</b>	<b>78</b>
<b>Γράφημα 11: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσεων με συμφοιτητές / τριες σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης</b>	<b>79</b>
<b>Γράφημα 12: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την προτίμηση έκφρασης της άποψης του στις online κοινότητες μάθησης παρά στην τάξη δια ζώσης.....</b>	<b>80</b>
<b>Γράφημα 13: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των online κοινοτήτων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κατά την περίοδο του εγκλεισμού σε σύγκριση με το παρελθόν .....</b>	<b>81</b>



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τιμές του συντελεστή $\alpha$ για τις κλίμακες της έρευνας .....	56
Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν τη στάση προς την ανταλλαγή γνώσης .....	65
Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν την πρόθεση ανταλλαγής γνώσης.....	68
Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης .....	73
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov Smirnov .....	81
Πίνακας 6: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και στάσης ως προς την ανταλλαγή γνώσης.....	82
Πίνακας 7: Μέσες ταξινομήσεις για τη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.....	83
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης .....	83
Πίνακας 9: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης.....	84
Πίνακας 10: Μέσες ταξινομήσεις για την πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.....	85
Πίνακας 11: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης .....	85
Πίνακας 12: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης .....	86
Πίνακας 13: Μέσες ταξινομήσεις για την πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.....	86
Πίνακας 14: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης.....	87
Πίνακας 15: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης.....	89
Πίνακας 16: Μέσες ταξινομήσεις για την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.....	89
Πίνακας 17: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην σχετικότητα ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης.....	90
Πίνακας 18: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης.....	91
Πίνακας 19: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην υποστήριξη από συμφοιτητές ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης .....	93

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΠΕ	Πτυχιακή Εργασία
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΥΝ	Συντονιστής

## Εισαγωγή

### Σκοπός και επιμέρους στόχοι έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιεί μία διερεύνηση των πιθανών ευκαιριών που προκύπτουν εκτός αίθουσας για μάθηση. Με θεωρητικό πυλώνα την Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης επιχειρείται η διερεύνηση της ύπαρξης ευκαιριών μάθησης όπως μπορεί να προκύπτουν στο διαδικτυακό περιβάλλον και συγκεκριμένα σε online κοινότητες και forums. Οι κοινότητες μάθησης, η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα σε αυτές και η λειτουργία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν τα βασικά ζητήματα που μας απασχολούν.

Ο σκοπός λοιπόν της έρευνας ορίζεται ως η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του ΕΑΠ ως προς την ανταλλαγή γνώσης και της εμπειρίας τους από τις online κοινότητες μάθησης.

Προκειμένου να τμηματοποιηθεί ο σκοπός της εργασίας, λοιπόν, ορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι της οι οποίοι ήταν:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του ΕΑΠ ως προς την ανταλλαγή γνώσης.
2. Η διερεύνηση της πρόθεσης των φοιτητών του ΕΑΠ για ανταλλαγή γνώσης.
3. Η διερεύνηση της εμπειρίας των φοιτητών του ΕΑΠ από τις online κοινότητες μάθησης.
4. Η διερεύνηση της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης.
5. Η διερεύνηση των διαφορών στην στάση προς την ανταλλαγή γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ.
6. Η διερεύνηση των διαφορών στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ.
7. Η διερεύνηση των διαφορών στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας σε συνδυασμό με τους επιμέρους στόχους της έρευνας, οδήγησαν στα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Ποια είναι η στάση των φοιτητών του ΕΑΠ για την ανταλλαγή γνώσης;
2. Σε ποια επίπεδα κινείται η πρόθεση των φοιτητών του ΕΑΠ για ανταλλαγή γνώσης;
3. Ποια είναι η εμπειρία των φοιτητών του ΕΑΠ από τις online κοινότητες μάθησης;
4. Ποια είναι η συχνότητα ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης;
5. Υπάρχουν διαφορές στην στάση προς την ανταλλαγή γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;
6. Υπάρχουν διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;
7. Υπάρχουν διαφορές στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;

Με βάση τους προαναφερθέντες στόχους και ερωτήματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι θετική η εμπειρία που έχουν αποκομίσει οι φοιτητές / τριες από την συμμετοχή τους στις ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Μάλιστα βρέθηκε πως όσο πιο συχνά ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις μέσω αυτών τόσο πιο θετική γίνεται η στάση που έχουν απέναντι σε αυτά.

## Κεφάλαιο Πρώτο

### 1. Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Η κοινωνικοποίηση και η ανταλλαγή πληροφοριών σε διαδικτυακό περιβάλλον είναι μία σχετικά πρόσφατη δυνατότητα με πολλές νέες παραμέτρους. Μία από τις πρώτες επιστημονικές έννοιες της μάθησης που αναδεικνύεται από την έρευνα στην βιβλιογραφία για τις ευκαιρίες μάθησης που προκύπτουν στα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα, είναι τα θεμελιώδη επιστημονικά συμπεράσματα του Bandura για την κοινωνική μάθηση. Όταν ήδη ο Bandura μελετούσε την μίμηση ως μηχανισμό της κοινωνικής μάθησης ο επιστημονικός κόσμος γνώριζε ότι ο άνθρωπος δεν μαθαίνει στο κενό (Deaton, 2015), αλλά και μαθαίνει καθ' όλη την διάρκεια του βίου του (Bingham&Conner, 2010). Δεδομένου ότι επίκεντρό της έρευνάς αποτελεί η συμπεριφορά των ενηλίκων σε συνάρτηση με τους παράγοντες που την διαμορφώνουν, σε ένα διαφορετικό από το μέχρι τώρα κυρίαρχο περιβάλλον, που ήταν η φυσική παρουσία σε τάξη, χρειάζεται να βασιστούμε σε όσα ήδη γνωρίζουμε από προγενέστερες θεωρίες για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε.

Κάνοντας μία μικρή αναδρομή στην εξέλιξη του ανθρώπινου είδους θα παρατηρήσουμε ότι η εξέλιξη των γνωστικών και συναισθηματικών μας ικανοτήτων αποδίδεται στην ικανότητά μας να προσαρμοζόμαστε στα περιβάλλοντα, στα οποία διαβιούμε. Ο άνθρωπος ήρθε αντιμέτωπος με καταστάσεις τις οποίες έπρεπε να διαχειριστεί με οποιοδήποτε τρόπο (Bandura, 1971). Η εξάπλωση του ανθρώπινου είδους στον πλανήτη ήταν μία επίπονη, χρονοβόρα διαδικασία και οι μελετητές παρατήρησαν στις αλλαγές που προέκυψαν στα πρώιμα ανθρώπινα είδη, ότι οι γνωστικές τους ικανότητες αυξάνονταν με την επικοινωνία και τον λόγο (Boyd, etal. 2011). Ο ένας έμαθε από τον άλλο (Bingham&Conner, 2010) και έτσι η επιβίωση και η εξέλιξη σε κάθε έκφανση της ζωής έγιναν ευκολότερες. Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι το ανθρώπινο είδος και όχι μόνο, τείνουν να προτιμούν την κοινωνική μάθηση από το να μαθαίνουν ως μονάδες (VanSchaikandBurkart, 2011).

Ο Albert Bandura ερμήνευσε και στήριξε την κοινωνική μάθηση μέσω πειραμάτων. Τα πειράματά του με παιδιά που παρακολουθούν ενήλικες να επιτίθενται σε κούκλες και

αφορούν την μίμηση άνοιξαν νέους δρόμους στην διαμόρφωση της κοινωνιογνωστικής θεωρίας (Ross, 2007). Η κοινωνική θεωρία της μάθησης, αποτέλεσε την γέφυρα που συνέδεσε την προσέγγιση του συμπεριφορισμού και της γνωστικής προσέγγισης (Deaton, 2015). Αναδείχτηκε έτσι η έννοια της μίμησης, που αποτελεί την καινοτομία που εισήγαγε ο Bandura στην θεωρία της μάθησης. Η μίμηση ως τάση υπάρχει στον άνθρωπο από τα πρώτα του βήματα και εξελίσσεται στη διάρκεια της ζωής του. Οι Boyd, et al., (2011) θεωρούν ότι η τάση για μίμηση έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην κοινωνία που ζει αυτό. Αυτό μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους. Σε μία συμβατική τάξη τα άτομα μαθαίνουν από έναν και μόνο δάσκαλο, με την μίμηση όμως στην κοινωνική μάθηση, πολλά διαφορετικά άτομα που μας περιβάλλουν, μπορούν να αποτελέσουν για εμάς πολλαπλούς δασκάλους, ιδιαίτερα εάν έχουν κριθεί από εμάς ως επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί. Το ποιος θα αποτελέσει πρότυπο μίμησης σε συνθήκες κοινωνικής μάθησης είναι ζήτημα επιλογής.

Οι ορολογίες που χρησιμοποίησε αποτελούν ορόσημο για την ψυχολογία, αφού αυτός και οι συνεργάτες του πρώτοι ερευνήσαν τις παραμέτρους της μάθησης μέσω παρατήρησης (Schacter et al., 2012). Εδραίωσε τον ορισμό της κοινωνικής μάθησης και υποστήριξε ότι ελέγχεται και επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και όχι από έμφυτες ικανότητες (Bandura, 1971).

Κεντρική θέση στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura κατέχει και η τριαδική αμφίδρομη αιτιότητα, σύμφωνα με την οποία σκέψεις, συναισθήματα και περιβάλλον επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ross, 2007). Διατύπωσε μία κατανοητή θεωρία για το πώς αναπτύσσεται η συμπεριφορά και ποιοι καθοριστικοί παράγοντες την μορφοποιούν (Schacter et al., 2012). Έκανε λόγο για τον ρόλο της μίμησης στην μάθηση, την αυτορρύθμιση, τις κοινωνικά μαθημένες συμπεριφορές και τα κίνητρα (Ross, 2007). Έλαβε υπόψη του τις προσδοκίες αυτού που αποτελεί αποδέκτη της γνώσης και μελέτησε τις διαδικασίες που βοηθούν το άτομο να μάθει παρατηρώντας την συμπεριφορά των γύρω του (Bandura, 1971). Η έννοια της αυτορρύθμισης, η ικανότητα δηλαδή ελέγχου της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο (Deaton, 2015; Ponton & Rhea, 2006), αναδεικνύεται από τον Bandura και περιλαμβάνει τρία βήματα: α) την αυτό - παρακολούθηση, β) την κρίση – απόφαση και γ) την αυτό – ανταπόκριση (Ross, 2007).

Εισήγαγε τον όρο της μοντελοποίησης, δηλαδή του μηχανισμού μέσω του οποίου τα άτομα παρουσιάζουν αλλαγές στην συμπεριφορά τους μέσω της παρατήρησης της δράσης των άλλων και υιοθέτησης της συμπεριφοράς τους (Bandura, 1971). Υπάρχει η προσδοκία ότι παρατηρώντας το μοντέλο θα υπάρξουν μετατροπές στις αντιλήψεις που έχει ο παρατηρητής για ένα ζήτημα (Hill, et al., 2009). Μορφές μοντελοποίησης είναι η άμεση, η συμβολική και η σύνθετη. Η άμεση είναι η προσπάθεια μίμησης της συμπεριφοράς πραγματικών ανθρώπων γύρω μας, για παράδειγμα η μίμηση μελών της οικογένειας ή των δασκάλων μας. Η συμβολική, είναι η μίμηση συμπεριφοράς χαρακτήρων που προβάλλονται από ΜΜΕ και δεν έχουν ρεαλιστική υπόσταση. Αναφορικά με τον συμβολισμό, κατά τον Deaton (2015), έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί νοητικά σχήματα και αναμνήσεις βασισμένες σε προσωρινές αισθητηριακές εμπειρίες. Τέλος, η σύνθετη είναι η προσπάθεια μίμησης επιμέρους μορφών από διαφορετικές συμπεριφορές (Ross, 2007).

Ο ρόλος των ΜΜΕ ως φορέα προτύπων εμπλέκεται με την χρήση της ορολογίας της μοντελοποίησης. Σήμερα ο ρόλος των ΜΜΕ είναι πολύ διαφορετικός, δεδομένου ότι έχει έρθει στο προσκήνιο η άκρως επιδραστική και καταλυτική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το 2030 αναμένουμε η τεχνολογία να είναι σε θέση να ικανοποιεί τις προσωπικές ανάγκες, οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους και να ξανασχεδιάζουν τις σπουδές τους, αλλά και να αυτο-καθοδηγούνται περιηγούμενοι σε τεχνολογικές πηγές γνώσης (Castaño et al., 2013). Στην εποχή του Bandura, τα ΜΜΕ ασκούσαν μονόδρομη επίδραση. Ο πομπός είχε το αναντίρρητο πλεονέκτημα να ασκεί επιρροή, ενώ ο δέκτης αποδέχονταν παθητικά. Σήμερα, υπάρχει διάδραση. Ο χρήστης δεν είναι απλώς θεατής. Συμμετέχει στο περιεχόμενο είτε συνεισφέροντας σε αυτό, είτε απλώς σχολιάζοντάς το. Για παράδειγμα στην πλατφόρμα Youtube οι χρήστες είναι ταυτόχρονα και παραγωγοί περιεχομένου, δέχονται κριτικές και αναπροσαρμόζουν με βάση αυτές το περιεχόμενό τους. Στις αναρτήσεις των χρηστών των μέσων Facebook και Twitter ισχύει το ίδιο. Ανεβαίνει το περιεχόμενο της ανάρτησης και από κάτω ακολουθούν τα σχόλια άλλων χρηστών. Δεν είναι λίγες οι φορές που ακολουθούν αγώνες επιχειρηματολογίας για την ορθότητα ή μη της άποψης που διατυπώθηκε. Αυτό δημιουργεί μια σημαντική διαφορά της εποχής του Bandura με την σημερινή.



Σύμφωνα με τον Bandura υπάρχει μία τριαδική αμφίδρομη αιτιότητα που περιγράφει την ταυτόχρονη επιρροή των σκέψεων, συναισθημάτων και του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Ross, 2007). Στην περίπτωση της επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών σε διαδικτυακό περιβάλλον, είναι πιθανό να υπάρχει επιρροή και των σκέψεων και των συναισθημάτων και του περιβάλλοντος που είναι διαφορετικό από τις συνθήκες αλληλεπίδρασης, η επικοινωνία διεξάγεται υπό εντελώς διαφορετικούς όρους. Ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει αυτό έχει ενδιαφέρον. Κι αυτό γιατί η τεχνολογία μας δίνει την δυνατότητα να ανασυνθέσουμε όποια στιγμή θέλουμε και να επανέλθουμε στους διαλόγους που πραγματοποιούνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τα εργαλεία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αφήνουν ένα ψηφιακό μονοπάτι που κάποιος ετεροχρονισμένα, μπορεί να το ακολουθήσει και να ξεδιπλώσει την δική μας ιστορία μάθησης (Bingham&Conner, 2010). Το μονοπάτι μένει και μπορούν να το ακολουθήσουν και άλλοι όσες φορές θέλουν. Η ανθρώπινη συμπεριφορά προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών ικανοτήτων, ψυχολογικών παραγόντων και του περιβάλλοντος του κάθε ατόμου (Ross, 2007)

Οι θεωρίες του Bandura δέχτηκαν κριτική κατά κύριο λόγο από επιστήμονες του χώρου της βιολογίας, ο οποίοι τον κατηγορήσαν ότι συστηματικά στις έρευνές του αγνόησε τον παράγοντα της γενετικής προδιάθεσης (Ross, 2007). Χωρίς να παραβλέπουμε ότι για ορισμένες ικανότητες υπάρχει γενετική προδιάθεση ή ανατομικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αποτελούν ευνοϊκές παραμέτρους, οι ευκαιρίες που προσφέρει η κοινωνική μάθηση στο άτομο το κάνουν να αναπτύξει πολύ περισσότερες ικανότητες, από αυτές που θα είχε χωρίς την συμβολή της (VanSchaik&Burkart, 2011). Δεν είναι όμως εύκολο να δοθεί απάντηση στο ερώτημα τι είναι τελικά κοινωνική μάθηση, αφού χρειάζεται να λάβει κανείς υπόψη του πολλές παραμέτρους.

Οι Boyd et al. (2011) αναφέρουν πως υπάρχουν αρκετοί ατεκμηρίωτοι ισχυρισμοί για την κοινωνική μάθηση και συχνή σύγχυση ως προς το ποιο είναι το ίδιο το πλαίσιο και τα πιθανά αποτελέσματά της. Αυτή η έλλειψη σαφήνειας περιορίζει την δυνατότητα των ερευνητών να εντοπίζουν πότε πραγματικά κάτι έχει επιτευχθεί με την συνδρομή της κοινωνικής μάθησης και εάν αυτό έχει συμβεί ποια η έκτασή της, ανάμεσα σε ποιους, που συνέβη και πως. Η βιβλιογραφία συχνά είναι ασαφής και ορισμένες έννοιες έχουν πολύ



μεγάλο εύρος ερμηνείας και θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν και οποιαδήποτε άλλη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Reedet al., 2010).

Οι Boyd, etal., (2011) προσπαθώντας να ορίσουν πότε κάτι θα μπορεί να θεωρείται αποτέλεσμα μίας διαδικασίας κοινωνικής μάθησης προτείνουν:

Να υπάρχει αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο κατανοεί ο αποδέκτης μία έννοια και αυτό να έχει συμβεί μέσω μίας πληροφορίας, αλλαγής συμπεριφοράς και κοσμοθεωρίας ή επιστημονικών απόψεων.

Να ξεπεράσει αυτή η αλλαγή το άτομο και να έχει αντίκτυπο σε ευρύτερα πεδία. Διάυλο αποτελούν κοινωνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχει το άτομο, είτε με δια ζώσης επικοινωνία είτε με χρήση τεχνολογίας δηλαδή μέσω μαζικής ενημέρωσης, τηλεφώνου ή μέσω κοινωνικής δικτύωσης

Με βάση τη φιλοσοφία του Bandura ότι ο άνθρωπος είναι και δημιουργός και προϊόν του περιβάλλοντός του (Ross, 2007), όταν ο άνθρωπος με τις νέες τεχνολογικές του γνώσεις εξελίσσει το περιβάλλον του και το διαφοροποιεί, τότε και αυτό με τη σειρά του επιδρά στον άνθρωπο που μπαίνει έτσι σε έναν αέναο κύκλο αλλαγών. Πολύ περισσότερο αν αναλογιστούμε τις αλλαγές που έχουν προκύψει στην επικοινωνία και διάδοση της γνώσης με τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις θα αντιληφθούμε ότι ίσως χρειάζεται η ίδια η έννοια της κοινωνικής μάθησης να προσδιοριστεί εκ νέου.

## 1.1 Κοινωνική Μάθηση και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Δύο από τις δημοφιλέστερες θεωρίες μάθησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο συμπεριφορισμός και ο δομισμός δείχνουν να ανταποκρίνονται λιγότερο στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Vaičiūnienė & Mažeikienė, 2012). Ο κόσμος μας αλλάζει ραγδαία και απαιτεί και από εμάς αλλαγές στο επιστημονικό γίνεσθαι και τις παραδοχές μας. Η παλαιότερη γνώση οφείλει να αναπροσαρμοστεί για να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα νέων αναγκών που προκύπτουν εάν θέλει να είναι χρηστική στο μέλλον.

Οφείλουμε την επιτυχία μας ως είδος στην ικανότητά μας να μαθαίνουμε από τους άλλους (Boyd et al., 2011). Η κοινωνικοποίηση είναι μία ανθρώπινη ικανότητα που αφορά μόνο την ικανοποίηση ενστίκτων αλλά συνδέεται και με την ίδια την επιβίωση. Οι άνθρωποι παρατηρούν, μιμούνται και υιοθετούν ενίοτε την συμπεριφορά των γύρω τους και η

κοινωνική θεωρία της μάθησης στοιχειοθέτησε θεωρητικά αυτή την αντίληψη. Αυτός ο μηχανισμός ανταποκρινόταν όχι μόνο στην εποχή του Bandura, αλλά πολύ περισσότερο βρίσκει ανταπόκριση σήμερα, στην εποχή της γιγάντωσης της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Deaton, 2015).

1. Ένα από τα φαινόμενα που παρατηρείται πλέον συχνά είναι πως οι ενήλικες που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους επικοινωνούν πολύ συχνά μεταξύ τους όχι δια ζώσης, αλλά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτή είναι μία πρόσφατη εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως πολύ σημαντική παράμετρος για να διερευνηθούν οι αλλαγές που έχουν προκύψει σε αυτό το πεδίο. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να βελτιώσουν την μάθηση και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν κριτικά (Deaton, 2015). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι, έχουν την δυνατότητα να μοιραστούν τη νέα γνώση που θεωρούν ότι απέκτησαν και να λειτουργήσουν μιμητικά και συνεργατικά έξω από τα στενά γεωγραφικά πλαίσια της τάξης (Bingham & Conner, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και συνδέονται με άλλους ανθρώπους με εντελώς διαφορετικό τρόπο (McCarthy, 2013) και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αλλάξει εντελώς ο τρόπος που σκεφτόμαστε πάνω στην ίδια την έννοια της γνώσης και της μάθησης, αλλά και τον τρόπο που οργανώνουμε την εργασία και τις ιδέες μας (Chen & Bryer, 2012; Williams & Chinn, 2009).

Οι Hill et. al., (2009), καταγράφουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση που προκύπτει με την χρήση του διαδικτύου έχει το ίδιο ή καλύτερο αποτέλεσμα στους εκπαιδευόμενους σε σύγκριση με μία παραδοσιακή τάξη. Παράλληλα όμως, αναφέρουν ότι δεν είναι αυτονόητο πως η δημιουργία ομάδων συνεργασίας θα διασφαλίσει πως τα μέλη της ομάδας όντως συνεργάζονται. Μπορεί να συνεχίζουν να εργάζονται κατά μονάς και έπειτα να ενώνουν τα διαφορετικά τμήματα της δουλειάς τους. Υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που προτιμούν να εργάζονται μόνοι και η συνεργασία με άλλους τους φαίνεται δύσκολη. Η χρήση όμως του διαδικτύου δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και σε βάθος δεδομένου ότι είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούμε λίγα χρόνια και οι επιπτώσεις του δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς (Graham, 2014). Επομένως τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ανάγκη να ελέγχονται από μεταγενέστερες συνεχείς έρευνες. Κάποιες από αυτές θεωρούν ότι υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί η χρήση των μέσων κοινωνικής

δικτύωσης να οδηγήσει στην συνεργατική μάθηση (Wang & Wu, 2008). Οι συνθήκες αυτές εκτός από την ενεργητική συνεργατική μάθηση είναι και τα κίνητρα απόκτησης γνωστικών και μεταγνωστικών αντανακλαστικών (Al-Rahmi, Zeki, 2017). Υπάρχουν υποθέσεις ότι το Facebook δημιουργεί συνθήκες κοινωνικής μάθησης, που εκτείνονται πέρα από παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και θεσμούς (Grayet. al. 2010). Απότηνάλλη πλευρά ο Alssaadat (2018), αναφέρει ότι δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα αποτελούν πεδίο όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες και ανεξάρτητη σκέψη. Άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι δουλεύουν ως μέλη ενός ερευνητικού σχεδίου, το οποίο μειώνει τις ευκαιρίες και συνεργατική μάθηση.

Ο Deaton (2015) σε σχέση με τη μίμηση αναφέρει πως η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένα πολύπλοκο σύστημα συνεργαζόμενων τομέων που ο καθένας επιτελεί μία διαφορετική λειτουργία που μπορεί να έχει ή και να μην έχει επίδραση στην μίμηση διαρκείας. Παρέχοντας ενισχυμένα ερεθίσματα με την μορφή γραφικών αναπαραστάσεων, σχολιασμών από την πλευρά των υπολοίπων εκπαιδευόμενων και την ικανότητα να αλληλοεπιδρούν με πληροφορίες που ανταλλάσσουν, τα κοινωνικά δίκτυα προωθούν τις μαθησιακές ευκαιρίες που ενισχύουν την μίμηση και την συγκράτηση πληροφοριών μέσω αυτής.

Υπάρχουν στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης στον διαδικτυακό κόσμο που έχουν δημιουργήσει πλέον τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η μίμηση, τα κίνητρα, η αυτορρύθμιση και οι μεταγνωστικές ικανότητες, είναι έννοιες χρήσιμες για την διερεύνηση του ρόλου και του αντίκτυπου που έχουν ή θα έχουν στην εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικά που ευρέως συναντώνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και προάγουν γνωστικές διαδικασίες που συνδέονται με νέα γνωστικά αποκτήματα (Deaton, 2015).

## 1.2 Η μίμηση

Σε σχέση με την μίμηση, που αποτελεί μία βασική έννοια της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης θα μπορούσαμε να πούμε ότι την συναντάμε και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μπορεί να βοηθήσει τους χρήστες να μάθουν επιλεκτικά και η γνώση συσσωρεύεται βαθμιαία επιτρέποντας μικρή, σταθερή πρόοδο (Boyd, 2011). Με την ανάπτυξη της χρήσης των πολυμέσων πλέον στις πλατφόρμες επικοινωνίας μπορεί κάποιος να μοιραστεί υπερσυνδέσμους, βίντεο και φωτογραφίες, αλλά και γραφήματα. Με την

χρήση πολυαισθητικών προσεγγίσεων στον διαμοιρασμό της πληροφορίας, η διάδραση που παρέχεται στους χρήστες προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες για να λειτουργήσουν συμβολισμοί (Deaton, 2015). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος, είναι σε θέση να παρακολουθήσει μία υποδειγματική προσέγγιση και να προσπαθήσει να επαναλάβει και αντιστοίχως να εφαρμόσει αυτό που παρακολούθησε. Είναι φυσιολογική η τάση μίμησης ενός επιτυχημένου παραδείγματος και μπορεί να οδηγήσει στην διάδοση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με την επιτυχία (Boydett. al., 2011). Για παράδειγμα σε μία επιμόρφωση ενηλίκων με αντικείμενο τις κατασκευές ή την κηπουρική, εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο σε μία διαδικασία μίμησης των διαδικασιών που παρακολούθησε.

### 1.3 Η αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση είναι άλλη μία έννοια που συναντούμε στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Οι Hillel et al., (2009) συνδέουν την αυτορρύθμιση και με άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου, έτσι όπως τα γνωρίζουμε από τη θεωρία: την αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και τις μεταγνωστικές ικανότητες. Οι έρευνες δείχνουν ότι καθένα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική εμπειρία με χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το ερώτημα που έχει απαντηθεί σε μικρότερο βαθμό είναι το πως μπορεί να βοηθηθεί ο εκπαιδευόμενος να αναπτύξει ικανότητες αυτορρύθμισης με την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Υπάρχουν και μελέτες που έχουν διερευνήσει στρατηγικές που οδηγούν τον εκπαιδευόμενο στην αυτοαποτελεσματικότητα, παρέχοντας τεχνικό προσανατολισμό και παράγοντες που θα βελτιώσουν τον τομέα των κινήτρων (Wang & Wu, 2008).

Οι Hillel et al. (2009) αναφέρουν ότι μία από αυτές, των Whipp και Chiarelli, εξέτασε πως έξι τελειόφοιτοι σπουδαστές χρησιμοποίησαν παραδοσιακές αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για να ολοκληρώσουν εργασίες και να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις σε διαδικτυακό περιβάλλον. Οι σπουδαστές ανταποκρίθηκαν χρησιμοποιώντας τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούμε δια ζώσης. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον ρόλο των μεμονωμένων ικανοτήτων, του διαμοιρασμού και της αλληλεπίδρασης σε μία κοινότητα.

### 1.4 Τα κίνητρα και η αυτοαποτελεσματικότητα

Για να προκύψει κοινωνική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι είναι ανάγκη να ανταλλάξουν γνώσεις σε ένα διαδραστικό περιβάλλον (Deaton, 2015). Αυτό είναι δύσκολο

να συμβεί με μετωπική διδασκαλία σε μία παραδοσιακή τάξη. Η κοινωνική μάθηση περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό γιατί είναι ελάχιστη η αλληλεπίδρασή τους. Τι γίνεται όμως όταν δεν έχουμε μία παραδοσιακή τάξη και αλληλοεπιδρούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους; Είναι δύσκολο να μιμηθούν και να μάθουν σε παραδοσιακές τάξεις. Τα κίνητρα έχουν καταλυτική σημασία στην διαδικασία της μάθησης και υπάρχουν έρευνες που θεωρούν ότι τα κίνητρα είναι πολύ περισσότερο σημαντικά σε διαδικτυακό περιβάλλον (Wang & Wu, 2008). Ο Deaton (2015), μας λέει ότι στον αντίποδα των παραδοσιακά και δια ζώσης οργανωμένων τάξεων, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν χώρο για αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα που έχουν διαφορετικούς ρόλους. Χαρακτηριστικά, το Facebook έχει βρεθεί ότι ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων, ενώ παράλληλα μειώνει το άγχος κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Alsaadat, 2018). Το Facebook επίσης προάγει τις υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συνεκπαιδευόμενων, την συνεργασία τους, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή τους (Grayet. al., 2010). Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που θεωρούν ότι τα blogs όπου υπάρχει διαδραστικότητα ανάμεσα στους συνομιλητές οδηγούν τους φοιτητές στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, αφού παρέχουν πληροφορίες ο ένας στον άλλο και έτσι βελτιώνουν ο ένας τις επιδόσεις του άλλου (Al-Rahmi&Zeki, 2017)

Στο περιβάλλον των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η αλληλεπίδραση, όπως την γνωρίζουμε από την κοινωνική θεωρία της μάθησης ενθαρρύνεται και δεδομένου ότι η ψηφιακή αλληλεπίδραση απαλλάσσει τους χρήστες από άγχη που πιθανόν έχει μία πρόσωπο, με πρόσωπο επικοινωνία. Το υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να μεταφράζεται σε μία μεγαλύτερη δέσμευση με την διαδικασία και έτσι να επιτυγχάνονται περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η ανάρτηση ενός βίντεο με μία καλή και αποτελεσματική πρακτική και τα θετικά σχόλια που μπορεί να συγκεντρώσει σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό προβολών, μπορεί να βελτιώσει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και να διαδοθεί ευρέως βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους. Το ίδιο και τα αρνητικά σχόλια που μπορεί να προκύψουν οδηγούν και αυτά με την σειρά τους σε βελτίωση, αφού μία δεύτερη κριτική ματιά ενός άλλου γνώστη του αντικειμένου μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

## 1.5 Μεταγνωστικές ικανότητες

Λίγα γνωρίζουμε για το πως μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι ως προς τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Hilletal., 2009). Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση και η ανταλλαγή πληροφοριών που προκύπτει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οδηγεί σε μαθησιακά αποτελέσματα που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες (Al – Rahmi, Zeki, 2017). Σίγουρα όμως είναι ένα πεδίο που χρήζει περεταίρω έρευνας, αφού η μεταγνώση, δηλαδή το να μάθουμε πως να μαθαίνουμε, είναι μία σημαντική δεξιότητα που απαιτείται στην χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται λίγα χρόνια προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα οι έρευνες είναι ανάγκη να γίνουν σε βάθος χρόνου. Οι περισσότεροι από εμάς ξεκινήσαμε να τα χρησιμοποιούμε χωρίς να λάβουμε κάποια οργανωμένη εκπαίδευση γι' αυτό, αλλά για προσωπική μας χρήση. Επομένως, μάθαμε πως να μαθαίνουμε, κινητοποιήσαμε μεταγνωστικές δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις που έχει η χρήση τους και ενίοτε ζητήσαμε την συνδρομή ανθρώπων του άμεσου περιβάλλοντός μας ή διαδικτυακά προκειμένου να λύσουμε απορίες. Εξάλλου, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν αναπτυχθεί με μια σαφή εστίαση στον χρήστη, ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή μηνυμάτων με οποιονδήποτε σκοπό (Kaye, 2021).

Οι Hilletal., (2009), κάνουν λόγο για την έρευνα των Tsai και Chuang που μελέτησαν τις επιστημολογικές παραδοχές και προτιμήσεις μαθητών στην Ταϊβάν. Τα ερωτηματολόγια είχαν στόχο να διερευνήσουν τις επιστημολογικές απόψεις και τις προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά τα μαθησιακά περιβάλλοντα στο ίντερνετ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με απόψεις που προέρχονται από τον κονστρουκτιβισμό τείνουν να προτιμούν τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία ενθαρρύνουν την ερευνητική μάθηση και την ανακλαστική σκέψη. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι επιστημολογικές απόψεις τους πιθανό να σχετίζονται με μία προτίμηση προς υψηλής ταξινόμησης μεταγνωστικές δραστηριότητες. Οι επιστημολογικές απόψεις επηρεάζουν ένα ευρύ πεδίο σκέψης και διαδικασιών λήψης αποφάσεων, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την επιρροή τους στην μάθηση μέσα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Στην προαναφερθείσα έρευνα η προτίμηση σε υψηλής ταξινόμησης

μεταγνωστικές δραστηριότητες δείχνει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δημιουργούν την τάση ο χρήστης τους να μπει στην διαδικασία του να ξέρει πως να μαθαίνει.



## Κεφάλαιο Δεύτερο

### 2. Κοινότητες μάθησης

Σε δυναμικά περιβάλλοντα η καινοτομία προέρχεται από την ανταλλαγή γνώσης και από επαφές μέσω του διαδικτύου που ξεπερνούν σύνορα, περιορισμούς τοπικούς κανονισμούς και ιεραρχία (Wasko & Faraj, 2005). Το να μαθαίνουμε μέσω του διαδικτύου έχει γίνει πλέον μία όλο και αυξανόμενη ανάγκη. Τον τελευταίο χρόνο που για λόγους υγείας η κοινωνική αποστασιοποίηση είναι επιβεβλημένη, έγινε αναγκαιότητα ζωτικής σημασίας. Αυτό συνέβη χωρίς να υπάρξει ένα μεταβατικό στάδιο με δυνατότητα επιλογών. Αποτέλεσε τη μόνη επιλογή. Επομένως, η έννοια της κοινότητας μάθησης μπορεί να έχει διευρυνθεί σε σχέση με αυτό που αποτελούσε πριν από ένα χρόνο περίπου και να έχουν επέλθει καταγιστικές αλλαγές. Αυτό όμως είναι κάτι που θα αποτυπώσει η βιβλιογραφία του μέλλοντος.

#### 2.1 Ορισμός της έννοιας της κοινότητας μάθησης

Παρ' όλο που χρησιμοποιείται συχνά ως όρος, η «κοινότητα μάθησης» δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει σαφή όρια στην βιβλιογραφία (Kilpatrick, et. al., 2003). Υπάρχουν όμως σε αφθονία ορισμοί, μολονότι εντοπίζουμε μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Οι Ke&Hoadley (2009), παραθέτουν μία σειρά από ορισμούς που συναντούμε στην βιβλιογραφία όπως: ιστότοπος για εκπλήρωση μάθησης, ομάδα ατόμων που μοιράζονται την επιθυμία να μάθουν, συναισθηματικό θεμέλιο για την μαθησιακή διαδικασία, σχεδιασμένο εκπαιδευτικό μοντέλο και ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο που προκύπτει φυσικά. Όπως καταλαβαίνουμε από τα παραπάνω κανένας από αυτούς τους ορισμούς δεν είναι πλήρης, ούτε ανταποκρίνεται σε όλες τις διαστάσεις της έννοιας της κοινότητας της μάθησης.

Όταν αναφερόμαστε στις ηλεκτρονικές κοινότητες ή διαδικτυακές κοινότητες μάθησης είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι έχουμε να κάνουμε με ηλεκτρονικές τοποθεσίες, εικονικά γκρουπ, ασθενείς ή ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν την κοινότητα, συστηματικά μοντέλα βελτίωσης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και συγκεκριμένες φάσεις ανάπτυξης της ηλεκτρονικής μάθησης



(Ke&Hoadley, 2009). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και αυτοί που αντιμετωπίζουν τις κοινότητες μάθησης ως κοινότητες που σχετίζονται με την πρακτική και προσομοιάζουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης με τις κοινότητες μάθησης που υπάρχουν στις φυσικές τάξεις. Με αυτή την λογική θεωρούν ότι οι αυθεντικές κοινότητες μάθησης έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αμοιβαίες δεσμεύσεις των μελών της ομάδας, συντονισμένες πρωτοβουλίες, ανατροφοδότηση σε εργασίες που έχει να εκπονήσει ο εκπαιδευόμενος (Al-Rahmi&Zeki, 2017) διαμοιρασμό πρακτικών και περιεχόμενων προς διερεύνηση (Swan&Shea, 2005).

Σύμφωνα με τους Kilpatrick, Jones and Barret (2003), μπορούμε να διακρίνουμε δύο κυρίαρχες τάσεις ως προς τον τρόπο ορισμού της έννοιας. Η πρώτη, εστιάζει στον ανθρώπινο παράγοντα μέσα στην κοινότητα και στα κέρδη που προκύπτουν από την σύμπραξη των ατόμων. Τα άτομα αυτά έχουν κοινά ενδιαφέροντα και εργάζονται προς την κατεύθυνση διαμοιρασμού των ικανοτήτων και των γνώσεών τους. Η δεύτερη, εστιάζει στο άψυχο υλικό, δηλαδή τις σχετικές δομές που βοηθούν στην ανάπτυξη της εις βάθους γνώσης προκαθορισμένων προγραμμάτων σπουδών.

## 2.2 Πώς προκύπτει μία κοινότητα μάθησης;

Πώς προκύπτει όμως μία κοινότητα μάθησης; Ποιος την δημιουργεί; Με τι αφορμή; Πώς παίρνει την πρωτοβουλία; Ποια διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα προτιμώνται και γιατί; Αυτά είναι ερωτήματα που χρήζουν διερεύνησης και σε μικρή έκταση έχει καλύψει η βιβλιογραφία δεδομένου ότι είναι ένα νέο φαινόμενο.

Οι Ke&Hoadley (2009) προσπαθώντας να απαντήσουν στο ερώτημα πώς προκύπτει μία κοινότητα μάθησης θέτουν το δίλημμα: προκύπτει έπειτα από σχεδιασμό ή προκύπτει από μία αυθόρμητη ανάγκη των μελών του; Πολλά έχουν γραφτεί για την αυθόρμητη δημιουργία των κοινοτήτων μάθησης, αλλά υπάρχει και η άλλη οπτική που μιλά για σχεδιασμό. Ορισμένοι μελετητές κάνουν λόγο για αποκλειστικό σχεδιασμό συστημάτων που στόχο έχουν να προάγουν την μάθηση και διδασκαλία στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με τους ίδιους, υπάρχουν φάσεις δημιουργίας μίας κοινότητας μάθησης στο διαδίκτυο. Η πρώτη είναι η αρχική φάση, η δεύτερη η φάση της σύγκρουσης, η τρίτη σχετίζεται με την οικειότητα και την εργασία και η τελευταία είναι η φάση της διακοπής (Tuckman et al.,

1977). Η κοινότητα μάθησης αναδύεται ουσιαστικά στην τρίτη φάση όπου η γλώσσα, οι πρακτικές μάθησης, οι συνεργατικές συνήθειες και δεξιότητες φτάνουν σε ένα ιδεατό επίπεδο. Υπάρχει όμως και ένα βασικό ερώτημα για τις κοινότητες μάθησης και την συνεισφορά τους σε αυτό που ονομάζουμε συνεργατική μάθηση. Πότε όμως μπορούμε τελικά να κάνουμε λόγο για συνεργατική μάθηση μέσα σε μία ομάδα; Με όρους που αφορούν την γνώση η συνεργατική μάθηση είναι πολύ πιο σημαντική όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι εφοδιασμένοι με γνωστικές ικανότητες (Al-Rahmi&Zeki, 2017). Επομένως είναι ανάγκη να διερευνηθεί και το ποιοι είναι αυτοί που συμμετέχουν στις κοινότητες μάθησης, ποια είναι η γνωστική τους επάρκεια και σχέση με το ίδιο το αντικείμενο της ομάδας. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως πολυπράγμονες που τους αρέσει να μαθαίνουν σε ευέλικτα περιβάλλοντα, θέλουν η ιδιωτικότητά τους και οι ανάγκες τους είναι σεβαστές, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και η γνώση που τους προσφέρεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πραγματικού κόσμου στον οποίο ζουν (Escobar-Rodríguez et al., 2014).

## 2.3 Διαδικτυακά περιβάλλοντα

Από την δεκαετία του '70 ακόμη η ανάγκη για προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αυξήθηκε, δεδομένου ότι παγκοσμίως οι εθνικές οικονομίες δημιούργησαν ανταγωνιστικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, που οδήγησαν τους ανθρώπους στην δια βίου μάθηση, προκειμένου να θεωρούνται επιτυχημένοι (LeNoue et al., 2011). Υπάρχουν πολλές ονομασίες για τις δραστηριότητες μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα όπως: e-learning, μάθηση και εκπαίδευση βασιζόμενη στο διαδίκτυο, εκπαίδευση βασιζόμενη στο ίντερνετ, διανεμημένη ψηφιακή μάθηση, ψηφιακή συνεργασία και μάθηση εξ' αποστάσεως (Alsaadat, 2018). Οι δραστηριότητες μάθησης σχετίζονταν αρχικά περισσότερο με μαθήματα που παραδίδονται στο διαδίκτυο ή στην αγγλική ορολογία online classes. Ο αριθμός των ατόμων που μπορούν να παρακολουθούν ένα τέτοιο μάθημα ποικίλει.

Υπάρχει η υπόθεση ότι ο μεγάλος αριθμός των εγγεγραμμένων εκπαιδευόμενων δημιουργεί ένα φόρτο εργασίας στον εκπαιδευτή (Hill et al., 2009) και ίσως αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την όλη διαδικασία. Για να σχεδιάσει κανείς διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα είναι ανάγκη να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στο πλαίσιο, τα

χαρακτηριστικά, τα κίνητρα, τις ικανότητες, τις προγενέστερες γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευόμενων (Alsaadat, 2018). Η αναλυτική σκέψη, το επίπεδο του τεχνολογικού αλλά και του διαδικτυακού γραμματισμού και η κουλτούρα συνεργασίας είναι επίσης σημαντικά (Vaičiūnienė & Mažeikienė, 2012). Η χρήση του διαδικτύου υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση εκτός τάξης και μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες ιδέες, είναι όμως ανάγκη να μην χρησιμοποιούμε περιορισμένα εργαλεία και λογισμικό προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να έχουν μία πιο ανοιχτόμυαλη αντίληψη για αυτά (Williams & Chinn, 2009).

Οι Hillet al., (2009) προτείνουν ένα όριο δεκαπέντε με είκοσι άτομα, αφού η έρευνα δείχνει ότι τα μικρότερα περιβάλλοντα είναι πιο ενθαρρυντικά και για τους εκπαιδευτές και για τους εκπαιδευόμενους και προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Συνάδει όμως αυτό με τις εξελίξεις των τελευταίων δέκα ετών και πολύ περισσότερο με τις αναγκαιότητες που προέκυψαν τον τελευταίο χρόνο; Πλέον άλλωστε το διαδίκτυο δεν αφορά μόνο ψηφιακές τάξεις όπου αναπτύσσεται αποκλειστικά σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, αλλά ευρύτερα περιβάλλοντα όπου ενθαρρύνεται η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, κάποιες φορές χωρίς την ύπαρξη εκπαιδευτή. Τα περιβάλλοντα που έχουν προκύψει είναι πολλά και ποικίλλουν ως προς τα κοινωνικά δίκτυα και δεσμούς που τείνουν να αναπτύξουν.

Η έρευνα μας αποκαλύπτει ότι οργανωμένη, θεσμοθετημένη εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια των κοινωνιών που ζούμε έχει ένα μικρό ποσοστό συμβολής στην ολοκλήρωση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ανθρώπου σε σχέση με αυτά που λαμβάνει από ανεπίσημους φορείς καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του (Banksetal., 2007). Είναι σημαντικό ότι το ποσοστό επιρροής της επίσημης εκπαίδευσης μειώνεται όσο ο άνθρωπος προχωρά σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, το ποσοστό επιρροής της ανεπίσημης εκπαίδευσης αυξάνεται και γίνεται όλο και πιο σημαντικό δεδομένου ότι πλέον η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε και με οποιοδήποτε τρόπο (Chen & Bryer, 2012). Πολύ περισσότερο σήμερα όπου ο καθένας μπορεί να έρθει σε επαφή με κοινότητες μάθησης σε οποιονδήποτε χώρο αν έχει σύνδεση στο διαδίκτυο και έναν υπολογιστή ή έστω ένα κινητό τηλέφωνο.

## 2.4 Κοινωνικά δίκτυα

Κοινωνικά δίκτυα όπως για παράδειγμα το Twitter και το Facebook, χρησιμοποιούνται πλέον και για την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα κάθε ηλικίας, εκπαιδευτικού επιπέδου, σε οποιοδήποτε γεωγραφικό μήκος και πλάτος της γης παρέχοντας πληροφορίες αλλά και ανατροφοδότηση με μία ασύγχρονη διαδικασία. Σχετικά πρόσφατα διεθνή στατιστικά στοιχεία μας δείχνουν ότι τον Μάρτιο του 2014 το Facebook είχε 802 εκατομμύρια ενεργούς χρήστες την ημέρα και 1,28 δισεκατομμύρια χρήστες τον μήνα, ενώ το Twitter είχε τον Νοέμβριο του 2013 232 εκατομμύρια ενεργούς λογαριασμούς (Graham, 2014, οπ. αναφ. σε Edwards, 2013, σελ. 16). Ήδη από το 2008, έχει βρεθεί ότι το 25,5% των φοιτητών του Ηνωμένου Βασιλείου χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνεί με συμμαθητές / τριες του, ενώ και πάλι έρευνα του 2008 βρήκε πως το 37% των πρωτοετών συζητά τις εργασίες στο διαδίκτυο με το 81% να θεωρεί πως είναι μία δραστηριότητα χρήσιμη για την μάθηση (Gray et al., 2010). OAlsaadat (2018), αναφέρει ως δημοφιλείς «συλλογικές υπηρεσίες» και τα Wikis, GoogleDocs και Zoho. Στο Twitter και το Facebook ο καθένας μπορεί να κάνει μία ανάρτηση και να περιμένει απαντήσεις ή και αντιδράσεις με μορφή εικονιδίων που αντικατοπτρίζουν κάποιο συναίσθημα. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μία κάποιου είδους ανατροφοδότηση για αυτόν που έκανε την ανάρτηση ή για όσους είναι σε θέση να την βλέπουν. Υπάρχουν πλέον αρκετές έρευνες που εξετάζουν τις πιθανές θετικές επιπτώσεις του Facebook και του Twitter και που διερευνούν εάν τα δύο αυτά μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενθαρρύνουν και εμπλέκουν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους (Graham, 2014; Gray et. al., 2010 ).

Οι Vaičiūnienė & Mažeikienė, (2012) επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό των κοινωνικών δικτύων με βάση όσα τους ανέφεραν εκπαιδευόμενοι / ες για την χρήση τους. Σε αυτά συμπεριλαμβάνουν:

1. Το Internet και τηλεπικοινωνίες που χρησιμοποιούνται από μεμονωμένα άτομα ή και ομάδες ατόμων και οργανισμούς με στόχο την επικοινωνία,
2. Λογισμικά που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία και συνεργασία,
3. Ιστότοπους που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία και διαμοιρασμό πληροφοριών,

4. Πληροφορίες που παρέχουν άτομα που δεν είναι απαραίτητα ειδήμονες σχετικών πεδίων και είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο (π.χ. Wikipedia).

Συμπεραίνουν μάλιστα, από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν μία πολύ ευρεία αντίληψη για το τι απαρτίζουν στις μέρες μας αυτά που αποκαλούμε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Τι είναι σε θέση να προσφέρουν τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαίδευση ενηλίκων μας αναλύει ο Alsaadat (2018), ξεκινώντας από γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να μοιραστούν πληροφορίες που μπορεί να αφορούν απλά διαδικαστικά ζητήματα όπως: ώρες συνάντησης και τοποθεσίες, αλλά και ανατροφοδότηση. Όταν μάλιστα χρησιμοποιούνται για καθαρά μαθησιακές διαδικασίες στις διαδικτυακές κοινότητες, τότε επιτρέπουν τη συνεργασία δίνοντας έμφαση στην συλλογική γνώση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ερευνητές συμφωνούν ότι εργαλεία όπως το Twitter και τα Blogs παίζουν θετικό ρόλο στην βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων και στην επίτευξη υψηλότερων επιπέδων συνεργατικής μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση (Al-Rahmi, Zeki, 2017). Βοηθούν επίσης στην σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευόμενων (Vickers et al., 2015), τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους και ενισχύουν την μαθησιακή τους απόδοση (McCarthy, 2013). Αρκετές κοινότητες μάθησης κάνουν κάτι περισσότερο από το να ευθυγραμμίζουν τους εκπαιδευόμενους σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αφού αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί προσεγγίζουν το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Tinto, 2003).

Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία έχει αρκετές θετικές παραμέτρους, αλλά όταν κάποιος πρόκειται να διαφωνήσει με τους υπόλοιπους, είναι πιο πρόθυμος να το κάνει σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, σε σχέση με την απροθυμία και την διστακτικότητα που μπορεί να επιδείξει όταν έχει φυσική παρουσία σε μία τάξη. Επιπλέον, η διαδικτυακή αλληλεπίδραση μπορεί να είναι ευεργετική για ανθρώπους που έχουν μία φυσική συστολή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποφεύγουν να εκτίθενται σε ακροατήρια. Υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν το Facebook ως εργαλείο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν άτομα τα οποία έχουν περιορισμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και το εργαλείο αυτό λειτουργεί ως ένα δημοκρατικότερο μέσο έκφρασης που τους απελευθερώνει (Escobar-Rodríguez et al., 2014; Rambe, 2012). Η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας που προσφέρουν τα κοινωνικά δίκτυα δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να

επικοινωνήσουν την ώρα που επιθυμούν ή τους είναι εύκολο ανάλογα με τις υποχρεώσεις και τον χρόνο που μπορούν να διαθέσουν με πολύ πιο ευέλικτο τρόπο καταργώντας τα στενά όρια μία τάξης (Vickers et al., 2015).

Υπάρχουν στοιχεία σε έρευνες που μαρτυρούν ότι οι φοιτητές / τριες που χρησιμοποιούν το Facebook έχουν μία πιο εύκολη προσαρμογή στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα οποία φοιτούν, ανακαλύπτουν κοινωνικές δραστηριότητες, εδραιώνουν σχέσεις και φιλίες με τους συμφοιτητές / τριές τους, αναζητούν ποικιλία νέων γνωστικών πεδίων, τα καταφέρνουν καλύτερα στο να προωθήσουν μία βελτιωμένη εικόνα του εαυτού τους στην κοινότητα και τους είναι πιο εύκολο να ακολουθήσουν μία συγκεκριμένη ατζέντα (Alsaadat, 2018). Οι απόψεις δίστανται και για τις επιπτώσεις σε σχέση με την μακρόχρονη χρήση του Facebook. Υπάρχουν ερευνητές / τριες που θεωρούν ότι θα συμπληρώσουν ή ότι θα αντικαταστήσουν την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση σε ακραίες περιπτώσεις και ερευνητές / τριες που θεωρούν ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην χρήση του Facebook και την αλληλεπίδραση στα πλαίσια μίας κοινότητας (Ellison et al., 2007).

Οι Vaičiūnienė & Mažeikienė, (2012) μας δίνουν τις θετικές και αρνητικές πλευρές της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Στις θετικές συγκαταλέγονται: Πρώτον, ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δίνουν την δυνατότητα, όταν υπάρχει φυσική γεωγραφική απόσταση, να προσπελαστεί και να είναι σε θέση ο εκπαιδευόμενος να επικοινωνήσει, ακόμη και εάν βρίσκεται σε άλλη πόλη για οτιδήποτε:

1. χόμπι, καταστάσεις, εμπειρίες. Επίσης, μπορεί να επικοινωνήσει ακόμη και με άτομα που είχε παρακολουθήσει τα ίδια μαθήματα στο παρελθόν.
2. Είναι αδύνατον κάποιος να συγκεντρώσει πολύ μεγάλο όγκο πληροφοριών. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν αυτή την δυνατότητα,
3. γνωρίζει κανείς καλύτερα τα προσωπικά ενδιαφέροντα των άλλων, δεδομένου ότι σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης υπάρχουν φόρμες που συμπληρώνει ο χρήστης με προσωπικές πληροφορίες που είναι ορατές στους άλλους χρήστες,
4. Είναι πολύ πιο εύκολο να διατηρήσεις ταυτόχρονη επαφή με τόσο μεγάλο αριθμό ατόμων σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα
5. Η νέα κουλτούρα μάθησης που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει και δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον όπου



αναπτύσσεται πιο εύκολα η κριτική ανάλυση, αλλά και δεξιότητες που σχετίζονται με την χρήση της νέας τεχνολογίας (McCarthy, 2013).

Στα αρνητικά συγκαταλέγονται: καταναλώνει κανείς πάρα πολύ χρόνο και αυτό μπορεί να αποβεί από βαρετό έως κουραστικό, τον χρόνο αυτό, ειδικότερα στο Facebook, θα μπορούσε να τον καταναλώσει σε διάβασμα, εργασία ή και σπορ, υπάρχει ο κίνδυνος το άτομο να εθίζεται στην καθημερινή χρήση του Facebook, οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν πως να επικοινωνούν στην πραγματικότητα, νοιάζονται λιγότερο ο ένας για τον άλλο, δεδομένου ότι τα πάντα μπορούν να τα βρουν σε περιβάλλοντα όπως το Facebook. Αρνητική σχέση βρέθηκε και σε έρευνες ανάμεσα στο χρόνο που καταναλώνουν οι σπουδαστές στο Facebook και στην προετοιμασία τους για την επίδοσή τους στην τάξη (Al-Rahmi&Zeki, 2017). Ερευνητές όπως ο Carr (2010) αναφέρουν επίσης πως στα διαδικτυακά περιβάλλοντα η επεξεργασία της πληροφορίας από τους εκπαιδευόμενους είναι επιφανειακή και προωθεί το γρήγορο διάβασμα της πληροφορίας, που πλέον είναι διάχυτη και προσφέρεται σε υπερπληθώρα, όπως και την διάσπαση προσοχής (Graham, 2014).

## 2.5 Κουλτούρα, φύλο, ηλικίες, εθνικές καταβολές

Η κουλτούρα, το φύλο, οι ηλικίες και οι εθνικές καταβολές και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντικατοπτρίζονται και αυτά με την σειρά τους στις διαδικασίες μάθησης που μελετώνται και αφορούν την διαδικτυακή μάθηση. Η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να έχει αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, παίρνουμε αποφάσεις με έναν τρόπο που περιλαμβάνει περισσότερη κατανόηση του διαφορετικού και έχει μία δυναμική στον τρόπο με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή με την αλλότρια κουλτούρα. Αυτή η διαδικασία μπορεί κάποιες φορές να μην είναι καν συνειδητή, απλώς συμβαίνει (Bingham&Conner, 2010).

Δύο είναι τα πρίσματα μέσα από τα οποία εξετάστηκε το ζήτημα της κουλτούρας: το φύλο και η εθνικότητα (Hill et all., 2009). Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με τη σειρά του φαίνεται να έχει θετική και αρνητική συνάφεια με την επάρκεια ή αντίστοιχα την έλλειψη πρόσβασης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η έλλειψη έκθεσης σε συναφή τεχνολογία σε σύγκριση με την επάρκεια δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση (Deaton,

2015). Η έρευνα επίσης, ανέδειξε ότι οι γυναίκες έχουν ανάγκη από περισσότερη υποστήριξη, αλλά έχουν πιο έντονη την αίσθηση ότι λειτουργούν μέσα σε μία κοινότητα μάθησης και επιδεικνύουν πιο έντονους δεσμούς επικοινωνίας (Hill, et all., οπ. αναφ. στους Jeong, 2006; Rovai, 2002; Wheeler, 2002).

Σε σχέση με έρευνες (Santos et al., 2009) που έχουν να κάνουν με διαφορετικές εθνικότητες σε μία σύγκριση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους από την Βραζιλία και εκπαιδευόμενους από την Σιγκαπούρη, παρατηρήθηκε ότι οι Βραζιλιάνοι έδιναν έμφαση στην δυνατότητα να τους παρέχεται από τις ομάδες η δυνατότητα να αντλούν πληροφορίες έτσι ώστε να βοηθηθούν, ενώ στο αντίστοιχο δείγμα εκπαιδευόμενων από την Σιγκαπούρη παρατηρήθηκε ότι υπήρχε και ενδιαφέρον για κοινωνικοποίηση. Βραζιλιάνοι επιχειρούσαν να αντλήσουν πληροφορίες που αφορούσαν για παράδειγμα, την βιβλιογραφία, χωρίς να ενδιαφέρονται για μία δυνατότητα επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο αργότερα στο campus. Αντίθετα στην Σιγκαπούρη η τάση που παρατηρήθηκε ήταν να υπάρχουν παράλληλα και συναντήσεις δια ζώσης. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι οι Βραζιλιάνοι είχαν ένα περιβάλλον με πολύ λιγότερη δυνατότητα πρόσβασης σε αγαθά όπως οι βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικά κέντρα. Βλέπουμε επομένως ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ποικίλει και διαμορφώνεται σταδιακά με βάση το προϋπάρχον περιβάλλον και τις ανάγκες του.

Η ηλικία με τη σειρά της είναι και αυτή καθοριστικός παράγοντας θετικής και αρνητικής συνάφειας ως προς την συχνότητα και αποτελεσματικότητα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για εκπαιδευτικούς λόγους. Οι Daniels και Billingsley (2014), κάνουν αναφορά στην γενιά των Millennials', δηλαδή όσων γεννήθηκαν μεταξύ του διαστήματος 1981 με 1996, για να υπογραμμίσουν ότι είναι η περισσότερο προετοιμασμένη γενιά για τον σύγχρονο διαμοιρασμό και συννοικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές που τώρα βρίσκονται στο πανεπιστήμιο ανήκουν στην γενιά που συναντούμε στην βιβλιογραφία ως Millennials, Net Generation ή Generation Y και γεννήθηκαν είτε την δεκαετία του '80 είτε πρώιμα στην δεκαετία του '90 (Escobar-Rodríguez et al., 2014). Η ηλικιακή αυτή ομάδα θεωρείται ότι έχει μεγάλη οικειότητα με την τεχνολογία και γύρω στο 70% τα άτομα που ανήκουν σε αυτή είναι ενεργοί στα κοινωνικά δίκτυα (Mourlam, 2014). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάποιοι από αυτούς δεν είναι απαραίτητα στο πανεπιστήμιο αλλά ως ενήλικες φοιτούν σε οποιοδήποτε βαθμίδα ή παρακολουθούν μία οποιαδήποτε επιμόρφωση



διαδικτυακά. Οι γενιές αυτές, αντί να είναι παθητικοί καταναλωτές της πληροφορίας, όλο και συχνότερα γίνονται ενεργητικά μέλη και παράγουν πληροφορία (McCarthy, 2013).

Την τριετία 2007 με 2010 παρατηρήθηκε αύξηση στην χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Al-Rahmi, & Zeki, 2017). Κάποιοι από την γενιά των Millennials σπούδασαν την περίοδο αυτή που παρατηρήθηκε η αύξηση. Οι αντιλήψεις τους είναι σαφώς φιλικότερες προς την τεχνολογία και των εφαρμογών της, από τους μεγαλύτερους από αυτούς σε ηλικία και αυτό δεν αφορά μόνο την τον αριθμό των τεχνολογικών αντικειμένων που προμηθεύονται αλλά την ευρύτερη αντιμετώπιση της εξέλιξης της τεχνολογίας. Έχουν πολύ μεγαλύτερη εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία (McCarthy, 2013) και σε σύγκριση με άλλες ηλικιακά ομάδες προβάδισμα. Θεωρούν περισσότερο από τους άλλους ενήλικες ότι η τεχνολογία κάνει την ζωή ευκολότερη και φέρνει πιο κοντά φίλους και συγγενείς. Αυτή η τελευταία παρατήρηση βρήκε την πλήρη εφαρμογή της τον τελευταίο χρόνο που η πρωτοφανής αναγκαστική κοινωνική αποστασιοποίηση ανάμεσα στις γενιές, για λόγους υγείας, πήρε μεγάλες διαστάσεις. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ήταν αυτά που έδωσαν μία ικανοποιητική λύση. Χαρακτηριστικό είναι το ότι από το 2005, ο αριθμός των ενηλίκων ηλικίας εικοσιπέντε με τριανταπέντε ετών που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει αυξηθεί από το οκτώ στο εβδομήντα δύο τα εκατό (Daniels & Billingsley, 2014 οπ. αναφ. στους Duggan & Brenner). Η αύξηση είναι κάτι περισσότερο από ραγδαία, θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως έκρηξη της χρήσης τους. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θα μπορούσαν να φέρουν επανάσταση και να αποτελέσουν έναυσμα και για κοινωνική κινητικότητα και οικονομική ανάπτυξη (Vickers et. al., 2015), δεδομένου ότι πλέον χρησιμοποιούνται από έναν αυξανόμενο αριθμό ανθρώπων ανά τον κόσμο καταργώντας αποστάσεις, μετακινήσεις, δυσκολίες στην πρόσβαση στην πληροφορία και την γνώση.

## Κεφάλαιο Τρίτο

### 3. Συμπεριφορά πληροφόρησης

Στις κοινότητες μάθησης που υπάρχουν στα κοινωνικά δίκτυα έχει αρχίσει ήδη να δημιουργείται μία κουλτούρα διαμοιρασμού της γνώσης η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένους άγραφους κώδικες συμπεριφοράς. Υπάρχει μία ποικιλία συμπεριφορών που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο θεωρούν οι χρήστες ότι η επικοινωνία τους μπορεί να έχει χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε τυπικότητα ή μη στην εκφορά του λόγου και γενικότερα στην συνδιαλλαγή (Alsaadat, 2018). Στην διαχείριση της πληροφορίας προκύπτουν στάδια. Ο χρόνος και ο τόπος που αναζητάται μία πληροφορία, το κενό που υπάρχει ανάμεσα στην αναζήτηση της πληροφορίας και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και τέλος την γέφυρα που κλείνει το κενό ανάμεσα στην κατάσταση – αναζήτηση και το αποτέλεσμα (Wilson, 2000).

Ας μην ξεχνάμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις (όχι σε όλες) πρόκειται για μία ασύγχρονη διαδικασία. Οι συνομιλητές έχουν την δυνατότητα να επεξεργαστούν τις απαντήσεις ή τις πληροφορίες που δίνουν, να κάνουν διορθώσεις ή να δώσουν περισσότερες διευκρινίσεις. Παρά την αυξανόμενη ανάπτυξη των πολυμέσων, ο γραπτός λόγος είναι αυτός που κυριαρχεί (Hillett al., 2009). Η δυνατότητα που έχει κανείς να επανέλθει στο γραπτό κείμενο και να αντλήσει εύκολα πληροφορίες είναι αυτή που το καθιστά πλεονεκτικό σε σχέση με τον προφορικό λόγο.

#### 3.1. Αμεσότητα και αλληλεπίδραση

Προκειμένου να διερευνήσουν την λειτουργία της αμεσότητας στις απαντήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι ερευνητές την διαχώρισαν σε τρεις κατηγορίες. Υπάρχουν οι συναισθηματικές απαντήσεις, δηλαδή προσωπικές εκφράσεις συναισθημάτων, αντιλήψεων και αξιών (Swan & Shea, 2005). Οι συνεκτικές απαντήσεις, δηλαδή συμπεριφορές που χτίζουν και διατηρούν την αίσθηση της ενότητας της ομάδας. Και τέλος οι διαδραστικές απαντήσεις, δηλαδή συμπεριφορές που παρέχουν τις αποδείξεις που αναμένει ο συνομιλητής. Δοκίμασαν αυτές τις κατηγορίες και κατέληξαν σε μία

ικανοποιητική ανάλυση των διαδικτυακών διαλόγων που επεξεργάστηκαν, βρίσκοντάς τις αρκετά αξιόπιστες. Η πιλοτική ανάλυση εντόπισε σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε διαλόγους που σχετίζονται με την ροή του λόγου και αυτό το ονόμασαν «παρουσία κοινωνικής πυκνότητας» (Swan&Shea, 2005). Σε άλλη έρευνα (Swan&Shea, 2005), όπου διερευνήθηκε και πάλι η ροή του λόγου με αντίστοιχα πρωτόκολλα, διαπιστώθηκε ότι διαφορετικά είδη που μας δείχνουν την αμεσότητα, σε διαφορετικές συνθήκες, χρόνο και περιστάσεις λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο. Οι απαντήσεις στην έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) έχουμε απαντήσεις που χαρακτηρίστηκαν συναισθηματικές και περιλαμβάνουν αισθήματα πεποιθήσεις και αξίες β) συνεκτικές, που χτίζουν κατά κάποιο τρόπο την επικοινωνία των γκρουπ και τέλος γ) τις διαδραστικές που μας δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες πραγματικά παρακολουθούν τον διάλογο που εκτυλίσσεται. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος και το πλαίσιο του διαλόγου έχουν καταλυτική σημασία για τον τρόπο με τον οποίο ρέει ένας διάλογος στις κοινότητες μάθησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και για την συμμετοχή όσων λαμβάνουν μέρος σε αυτόν.

Ενδιαφέρον έχει και το γεγονός ότι οι Al- Rahmi και Zeki (2017), χαρακτηρίζουν ηδονική (hedonic) την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και αναφέρουν ότι έχει θετική επίδραση στην ευχαρίστηση που αντλεί ο χρήστης των μέσων. Άλλωστε η σύνδεση ευχαρίστησης και μάθησης μόνο θετική επίδραση μπορεί να έχει σε έναν εκπαιδευόμενο, αφού η μάθηση δεν είναι μία επίπονη διαδικασία, αλλά χαρά, δημιουργία και ευκαιρία για κοινωνικοποίηση (Yu et. al., 2010). Οι ερευνητές του κοινωνικού κεφαλαίου βρήκαν ότι διαφορετικοί τύποι του, που περιλαμβάνουν δεσμούς με φίλους, γείτονες έχουν συνδεθεί με συναισθήματα ευεργετικά για το άτομο, όπως η αυτοπεποίθηση και η ικανοποίηση από τη ζωή (Ellison et. al., 2007). Καλό θα ήταν όμως να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχει μία λανθασμένη εντύπωση στον εκπαιδευόμενο στο τι συνιστά κοινωνικοποίηση και τι όχι και αν η επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη μίας ομάδας στην οποία ανήκει είναι μία επίπλαστη πραγματικότητα σε συναισθηματικό επίπεδο.

Εάν επιστρέψουμε σε όσα γνωρίζουμε για την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση όπως το γνωρίζουμε από τον Coleman (1988), όπου το κοινωνικό περιβάλλον και οι επιδράσεις του αποτελούν κεφάλαιο για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου, το ίδιο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν, αφού

φέρνουν τον άνθρωπο σε επαφή με άλλους ανθρώπους να αποτελέσουν πεδίο ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου για την σύγχρονη εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια το πλαίσιο της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου έχει χρησιμοποιηθεί για να ερμηνεύσει μία ποικιλία από φαινόμενα που σχετίζονται με κοινωνική εμπλοκή και διαφορετικά κοινωνικά επιτεύγματα (Wasko & Faraj, 2005). Αυτό που χρειάζεται να διερευνηθεί είναι τι επίδραση έχει αυτό το κεφάλαιο στον σύγχρονο ενήλικο εκπαιδευόμενο και εάν μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να άρει αποκλεισμούς ή το αντίθετο, δηλαδή να δημιουργήσει. Όταν όμως το κοινωνικό κεφάλαιο εξασθενεί, τότε δημιουργούνται κοινωνικές παθογένειες, μειώνεται η συμμετοχή στις κοινές δράσεις και δυνητικά δημιουργεί περισσότερη καχυποψία ανάμεσα στα μέλη μίας κοινότητας (Ellison et al., 2007).

Στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μέσω του διαδικτύου έχουμε τρία είδη της που υποστηρίζουν την μάθηση στα μαθήματα online:

α) την αλληλεπίδραση με περιεχόμενο και ουσία, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να έχουν πρόσβαση, να διαχειρίζονται και να επανασυνθέτουν επικοινωνώντας το περιεχόμενο μίας πληροφορίας

β) αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές και την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να επικοινωνούν μαζί τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση

και τέλος γ) την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και η ικανότητά τους να επικοινωνούν μεταξύ τους σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης, δημιουργώντας μία δραστήρια κοινότητα μάθησης (Swan, 2002).

Η έρευνα (Swan, 2002) μελέτησε και το πώς και το πότε ξεκινά η αλληλεπίδραση. Υπάρχει πιθανότητα διάλογοι να μην καταλήγουν σε επιθυμητά αποτελέσματα και να είναι άγονοι ως προς την επάρκεια της πληροφόρησης που προσφέρουν. Οι Hillet et al., (2009), αναφέρουν πως υπάρχει πάντα κάποιος που ξεκινά τον διάλογο και έχει κατά κάποιο τρόπο την ευθύνη να τον τροφοδοτεί και να δίνει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που ξεκίνησε. Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι μολονότι οι φοιτητές / τριες έτειναν να δίνουν αρχικά μικρά σχόλια ως απαντήσεις, όταν το άτομο που ξεκινούσε τον διάλογο για την θεματική έγραφε μακρόσυρτες, με γνωστική εμβάθυνση και ενσωματωμένες απαντήσεις των υπολοίπων χρηστών η διαδραστικότητα και οι απαντήσεις αυξάνονταν. Τα παραπάνω συμφωνούν και με τις προσεγγίσεις των θεωριών κοινωνικής

μάθησης. Ότι δηλαδή υπάρχει μίμηση της συμπεριφοράς του χρήστη που κατά κάποιο τρόπο ηγείται της θεματικής ενότητας πάνω στην οποία ξεκίνησε η συνομιλία (Boydet. al., 2011).

### 3.2. Οι ρόλοι στην επικοινωνία

Ο κάθε συνομιλητής μπορεί να έχει κάποιο «ρόλο» στις συνομιλίες και γενικότερα στην επικοινωνία μέσα στην κοινότητα μάθησης, όπως συμβαίνει και με την φυσική παρουσία μέσα σε μία τάξη (Alsaadat, 2009). Η κοινότητα μάθησης είναι και αυτή με τη σειρά της μία ομάδα. Τι είναι όμως αυτό που κάνει ένα σύνολο ανθρώπων ομάδα; Η αλληλεπίδραση είναι ένα πρώτο επίπεδο που μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε την ίδια την ύπαρξη της ομάδας και να την ξεχωρίσουμε. Σε εσωτερικό επίπεδο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αίσθηση ενός μέλους ότι «ανήκει» κάπου είναι αυτή που έχει καίριο ρόλο (Βαϊκούση κ.α., 1999).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο το κάθε μέλος της ομάδας με την συνεχή επικοινωνία και τριβή, αποκτά ένα ρόλο. Οι ομάδες βασίζονται σε ρόλους, οι οποίοι γίνονται αμοιβαία αποδεκτοί, αν και ο τρόπος με τον οποίο κάθε μέλος μίας ομάδας βλέπει τον ρόλο του μπορεί να διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον ίδιο ρόλο η ομάδα (Rogers, 1998). Σε έρευνα (Alsaadat, 2018), που εξέτασε τους ρόλους που υπήρξαν σε επικοινωνία ομάδας κοινότητας μάθησης σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης, με χρήση κινητών τηλεφώνων χρησιμοποιήθηκε μία «κλίμακα συμμετοχής και αυθεντίας». Έλαβαν μέρος στην έρευνα φοιτητές / τριες / εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η διάρκειά της ήταν τέσσερεις μήνες. Τα δεδομένα ήταν στοιχεία που αντλήθηκαν από διαλόγους που εκτυλίχθηκαν στο Facebook. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποκάλυψαν τέσσερα είδη ρόλων που υπάρχουν στα κοινωνικά δίκτυα, στις επικοινωνίες μέσω κινητών τηλεφώνων. Έχουμε αυτούς που παρακολουθούν χωρίς να συμμετέχουν, τα σταδιακά ενεργά μέλη και τα παθητικά μέλη, τα αναγνωρισμένα μέλη και τους καθοδηγητές. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης ότι κάποιο μέλος μπορεί και να εναλλάσσει ρόλους με το πέρασμα του χρόνου, αφού η συμμετοχή του μπορεί να γίνει πιο έντονη ή αντίστοιχα να ατονήσει (Alsaadat, 2018). Οι ρόλοι όσων συμμετέχουν στις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης μπορεί να είναι πολλαπλοί, αφού ποικίλη είναι και η ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι επαγγελματικές και οι προσωπικές ταυτότητες μπλέκονται και λειτουργούν παράλληλα (Veletsianos, 2012), λειτουργώντας κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης .

### 3.3. Ο ρόλος της εμπιστοσύνης στην επικοινωνία

Η επικοινωνία από απόσταση, χωρίς φυσική επαφή υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσει άβολες καταστάσεις ή να τεθούν ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εμπιστοσύνη που μπορεί να αναπτύξουν τα μέλη μίας κοινότητας μάθησης μεταξύ τους. Υπάρχει πιθανότητα τα μέλη να μην συναντηθούν ή να μην έχουν συναντηθεί και ποτέ. Επομένως, η συλλογική δουλειά μίας ομάδας είναι ανάγκη να διέπεται από μία κουλτούρα εμπιστοσύνης (Kilpatrick, et. al., 2003). Ψάχνοντας να βρούμε γιατί οι άνθρωποι μοιράζονται την γνώση βρέθηκε πως ευχαριστεί τους ανθρώπους το να μοιράζονται όσα γνωρίζουν και να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους (Yu et. al., 2010), αλλά παράλληλα θεωρούν πως έτσι ενισχύεται η επαγγελματική τους φήμη (Wasko & Faraj, 2005).

Οι Daniels και Billingsley (2014), θεωρούν ότι οι «υψηλού ρίσκου», όπως τις ονομάζουν, καταχωρήσεις σε αναρτήσεις και διαλόγους με τα άλλα μέλη οδηγούν στην ανάδειξη της νέας γνώσης και αυτό είναι ενδεικτικό της συνεργατικής μάθησης. Οι «υψηλού ρίσκου», αναρτήσεις υπάρχει περίπτωση να παρέχουν περισσότερες προσωπικές πληροφορίες, κριτική σκέψη ή και να προσφέρουν σχόλια που αποτελούν την επίλυση των προβλημάτων που τίθενται στην ομάδα. Αυτού του είδους οι καταχωρήσεις σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης αποκαλύπτουν συχνά προσωπικές ελπίδες, όνειρα, προσδοκίες και προσωπικές εκτιμήσεις, δηλαδή έκφραση συναισθημάτων που μπορεί να είναι πολύ προσωπικά. Το ίδιο και για να μοιραστεί άνετα μία ιδέα που μπορεί να αποδειχτεί λανθασμένη, κάτι καινούργιο ή κάτι που τελικά αποδεικνύεται ότι δεν οδηγεί σε επίλυση κάποιου προβλήματος (Kilpatrick, et. al., 2003). Είναι δύσκολο κάποιος να εκθέσει τις ιδέες του και να κριθεί από τους συνομιλητές του γι' αυτές όταν μάλιστα το ακροατήριο είναι πολύ μεγαλύτερο από το ακροατήριο μίας συμβατικής τάξης. Προκειμένου το άτομο μίας τέτοιας ομάδας να προβεί σε καταχωρήσεις που έχουν στοιχεία όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω σίγουρα είναι απαραίτητο να υπάρχει η αίσθηση της εμπιστοσύνης στην ομάδα. Το πλήθος των ατόμων που υπάρχουν στην ομάδα παίζει και αυτό τον ρόλο του, αφού όταν μιλάμε για πολύ μεγάλες ομάδες, τότε έχουμε χαλαρότερους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, λιγότερη οικειότητα και άνεση ανάμεσα στα μέλη της (Morrison, 2002). Πολύ λιγότερο μπορούμε να εμπιστευτούμε την πληροφορία που θα μας δώσει κάποιος απρόσωπα, με τον οποίο έχουμε λιγότερη οικειότητα.



### 3.4. Οι παρανοήσεις – τα εμπόδια στην επικοινωνία

Σε μία ομάδα δεν αντιλαμβάνονται όλοι την λειτουργία και τους κανόνες της πάντα με τον ίδιο τρόπο. Αυτό συμβαίνει γιατί ο καθένας δεν είναι άγραφο χαρτί, αλλά κουβαλά προηγούμενες εμπειρίες, αποκρυσταλλωμένες απόψεις, παραδοχές, προσωπικούς στόχους (Βαϊκούση κ.α., 1999; Barrantes,&Yagüe, 2015). Αυτό μπορεί να ισχύει σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για μία ομάδα που λειτουργεί δια ζώσης, είτε μία ομάδα που λειτουργεί χωρίς φυσική παρουσία. Όταν πρόκειται για μη φυσική παρουσία μπορεί να παρεισφρήσουν και άλλοι παράγοντες, όπως το ότι δεν υπάρχουν η γλώσσα του σώματος που μπορεί να μεταφέρει παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά μηνύματα. Οι Κόκκος και Λιοναράκης, (1998), αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας συντελείται μέσα από μη λεκτικά μηνύματα. Αυτά, συνοδεύουν τα λεκτικά και αποτελούν ένα αναπόσπαστο σύνολο που λειτουργεί ταυτόχρονα μεταφέροντας εκτός από ήχους, εικόνες και κινήσεις. Τα μη λεκτικά μηνύματα που περνάμε στον συνομιλητή μας, μπορούν να τον επηρεάσουν εντονότερα από λέξεις και επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουμε. Σημασία έχει ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούμε το σώμα μας απέναντι στον συνομιλητή μας.

Επομένως, όταν λείπουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία στον λόγο που συντάσσεται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, λείπει ένα μεγάλο κομμάτι της επικοινωνίας. Δεν είμαστε βέβαιοι όμως ότι λείπουν. Τα likes και τα emoticons θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν μία μορφή αποτύπωσης παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων του κώδικα επικοινωνίας που έχουμε για να επικοινωνούμε σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου ο λόγος είναι τις περισσότερες φορές γραπτός. Μπορούν όμως να υπάρξουν παρανοήσεις; Αυτό το ερώτημα μπορεί να το απαντήσει η έρευνα. Ο Alsaadat, (2018), αναφέρει ότι οι φοιτητές / τριες ισχυρίζονται πως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να προκύψουν παρανοήσεις, διαμοιρασμός της γνώσης σε μικρότερο βαθμό και λιγότερο δημιουργική σκέψη. Η ποιότητα και η ακρίβεια της πληροφορίας ποικίλει. Επίσης, θεωρούν ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης παραμορφώνει τα όρια ανάμεσα στον προσωπικό και δημόσιο χώρο στον λόγο. Και από την πλευρά των φοιτητών και από την πλευρά των ακαδημαϊκών δασκάλων υπάρχει η



αίσθηση ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επεμβαίνουν στις προσωπικές τους ζωές και εγείρουν προβληματισμούς.

## Κεφάλαιο Τέταρτο

### 4. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η εκπαίδευση ενηλίκων

Σε γενικότερες γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές γνωρίζουν μόνο να διδάσκουν ενήλικες σαν να ήταν παιδιά (Knowles, 1970). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ήρθαν να αλλάξουν τ, αφού πλέον υπάρχει μία καινούργια παράμετρος που δεν εξετάζονταν μέχρι τώρα. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων σε συνθήκες που προκύπτουν έξω από την αίθουσα με την παρέμβαση της τεχνολογίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα ώριμα με κριτήριο, όχι την ηλικία τους, αλλά την υπευθυνότητα και την κοινωνική τους εμπειρία (Κόκκος, 2008). Ο παραπάνω ορισμός δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις συνθήκες της μάθησης σε περιβάλλον εκτός τάξης που δεν έχει σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Η χρήση των ευεργετικών διευκολύνσεων που παρέχει η τεχνολογία πλέον στην εκπαίδευση είναι δεδομένη.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που έχουν να κάνουν με την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών όπως η θεωρία της διάχυσης των καινοτομιών του Rogers, το μοντέλο που βασίζεται στο ενδιαφέρον για αποδοχή, το μοντέλο της αποδοχής της τεχνολογίας και η ενωμένη θεωρία της αποδοχής της χρήσης της τεχνολογίας. Οι θεωρίες αυτές ισχυρίζονται ότι έχουν την βάση τους στην κοινωνική γνωστική θεωρία (Vaičiūnienė & Mažeikienė, 2012). Ο Straub (2009), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποδοχή της τεχνολογίας είναι μία πολύπλοκη και έμφυτη κοινωνική και αναπτυξιακή διαδικασία. Είναι λογικό το παραπάνω συμπέρασμα δεδομένου ότι δεν θεσμοθετήθηκε από επίσημους φορείς, ούτε επιβλήθηκε η χρήση της τεχνολογίας, αλλά ήρθε ως μία πραγματική ανάγκη για να εξυπηρετήσει τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής. Τον τελευταίο χρόνο μάλιστα ανταποκρίθηκε στην επιβεβλημένη αναγκαιότητα της κοινωνικής αποστασιοποίησης ως η μόνη βιώσιμη λύση.

#### 4.1. Η ανδραγωγική και ηe- ανδραγωγική

Οι θεωρητικοί της ανδραγωγικής, όπως οι E. Lindeman και Malcolm Knowles, υποστηρίζουν ότι υπάρχει ιδιαιτερότητα στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι σε

σχέση με τους ανήλικους (Κόκκος, 2008). Εστιάζει στο πως ο ενήλικος δίνει έμφαση στην αυτοκαθοδήγηση αναφορικά με την λήψη αποφάσεων (Daniels&Billingsley, 2014). Οι ενήλικες είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται με σεβασμό ως προς τις αποφάσεις τους και ως προς το ότι είναι μοναδικά ανθρώπινα πλάσματα και δεν είναι δυνατόν να τιμωρούνται, να έρχονται σε αμηχανία και να επικρίνονται ή να μην λαμβάνεται υπόψη το ότι μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα (Knowles, 1970). Οι εκπαιδευόμενοι σήμερα επιθυμούν να έχουν περισσότερη αυτονομία, επικοινωνία με την τάξη τους εκτός της τάξης, βιωματικά κοινωνικές εμπειρίες και να ελέγχουν τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία κινούνται (LeNoue, 2011). Η ανδραγωγική έχει την φιλοδοξία να οδηγήσει την εκπαίδευση ενηλίκων σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές (Κόκκος, 2008).

Η θεωρία αυτή στηρίζεται σε έξι παραδοχές σύμφωνα με τον Knowles(1970):

1. Οι ενήλικες θέλουν να γνωρίζουν πως και γιατί μαθαίνουν κάτι (Daniels&Billingsley, 2014). Επομένως, οι εκπαιδευτές έχοντας υπόψη τους αυτή την παράμετρο πρέπει να προσανατολιστούν στο να βοηθήσουν τον ενήλικο να συνειδητοποιήσει την χρησιμότητα αυτού που μαθαίνει (Κόκκος, 2008; Vickers et. al., 2015).
2. Οι ενήλικες έχουν ανάγκη να μαθαίνουν βιωματικά και όσα μαθαίνουν να σχετίζονται με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν (Daniels&Billingsley, 2014; Κόκκος, 2008; Knowles, 1970).
3. Οι ενήλικες αντιμετωπίζουν την μάθηση ως επίλυση ενός προβλήματος περισσότερο και όχι την απόκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών γνώσεων (Κόκκος, 2008; Vickers et. al., 2015).
4. Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα, όταν ένα θέμα τους αφορά άμεσα (Daniels&Billingsley, 2014).
5. Οι ενήλικες αποκτούν γνώσεις με βάση κίνητρα εσωτερικά περισσότερο και λιγότερο εξωτερικά (Κόκκος, 2008).
6. Η ετοιμότητα του ενήλικου να μαθαίνει προοδευτικά επηρεάζεται από τους κοινωνικούς ρόλους που έχει (Knowles, 1970).

Οι παραπάνω παραδοχές όπως μας λέει ο Κόκκος (2008), οδηγούν σε μία σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές όπως είναι :

1. Ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δημιουργείται με βάση τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων που μπαίνουν σε διαδικασία εκπαίδευσης.
2. Ότι ο εκπαιδευτής είναι περισσότερο συντονιστής ενεργειών, παρά μεταφορέας γνώσεων δεδομένου ότι ο ενήλικος θέλει να έχει μία βιωματική σχέση και τον έλεγχο όσων μαθαίνει.
3. Ενεργητική μάθηση με συμμετοχή του ενήλικου σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, από τον σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση.

Με βάση τα προαναφερθέντα και κάνοντας μία σύνδεση με τις ανάγκες που προκύπτουν από την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των ενηλίκων, μπορούμε να πούμε ότι αρκετά από τα στοιχεία της ανδραγωγικής είναι χρήσιμα και έχουν θέση στην μελέτη αυτής της νέας συγκυρίας. Η ενεργητική μάθηση, το προσωπικό ενδιαφέρον, η επίλυση προβλημάτων, η ανάγκη συνειδητοποίησης της χρησιμότητας των πληροφοριών που συλλέγει ο ενήλικος από την αλληλεπίδρασή του με άλλους χρήστες σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι μερικά από αυτά.

## 4.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα

Μία από τις χαρακτηριστικές παραμέτρους της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης είναι και η αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα σύμφωνα με τον Bandura αναφέρεται στην πίστη που έχει το άτομο στις δυνατότητές του να οργανώνεται και να εκτελεί μία πορεία δράσης η οποία θα δώσει, επιτεύγματα (Straub, 2009). Όταν είναι σε θέση να επιτευχθεί, η αυτοαποτελεσματικότητα μειώνει το άγχος για τις διαδικασίες της μάθησης. Επίσης έχει βρεθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει σοβαρές συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία ενός ατόμου (Wang & Wu, 2008).

Δεν συγγέται σαν όρος με τον αυτοσεβασμό ή την αυτοπεποίθηση, που είναι δύο συγγενείς, αλλά διαφορετικοί όροι. Ο αυτοσεβασμός και η αυτοπεποίθηση έχουν να κάνουν με μία πιο ολιστική όψη των ικανοτήτων του ατόμου, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μία προσωπική πεποίθηση του ατόμου σε σχέση με πολύ συγκεκριμένο καθήκον ή δουλειά που έχει να εκτελέσει μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Straub, 2009). Σε σχέση με την

ανταπόκριση σε τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευόμενος η έρευνες δείχνουν ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχει ισχυρή επίδραση στο κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος εντείνει τις προσπάθειες του και τις συνεχίζει (Wang & Wu, 2008). Συνάδει με τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού σχεδόν όλες οι θεωρίες που αναφέρονται στην εκπαίδευση των ενηλίκων έχουν να κάνουν με διαδικασίες όπου ο εκπαιδευόμενος δεν αποδέχεται παθητικά την νέα γνώση, αλλά ενεργεί (Κόκκος, 2008).

Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα των κοινωνικών δικτύων έχουν τις αντίστοιχες συνθήκες. Η τεχνολογία που αποτελεί το μέσο για την επίτευξη κοινωνικής μάθησης μέσω των κοινωνικών δικτύων, είναι μία περίπτωση που απαιτεί την ενεργοποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευόμενου (Straub, 2009), αφού πρόκειται για συγκεκριμένο πλαίσιο και απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες που το άτομο είναι ανάγκη να γνωρίζει εάν τις διαθέτει ή όχι. Έχει επίσης την ανάγκη, επικοινωνώντας μέσω του διαδικτύου με ανθρώπους που βρίσκονται στην ίδια περίπου γνωστική κατάσταση με αυτόν ή σε διαδικασία μάθησης, να διαπιστώσουν πόσα τελικά έχουν μάθει, κάνοντας συγκρίσεις με τους άλλους και μπαίνοντας σε διαδικασία κοινωνικοποίησης (Yu et. al., 2010). Έχει βρεθεί πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που έχουν άνεση στην χρήση των τεχνολογιών, ανέφεραν ότι έχουν λιγότερο άγχος και απογοήτευση όταν χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Hilletal., 2009).

#### 4.3. Η χρήση των κινητών συσκευών

Με τα πλεονεκτήματα που μας πρόσφερε η τεχνολογία, να μπορούμε δηλαδή να έχουμε συσκευές που συνδέονται με την πληροφορία σε φορητή μορφή όπως είναι οι φορητοί υπολογιστές και ακόμη περισσότερο τα κινητά τηλέφωνα που είναι μικρότερα σε μέγεθος, η βιβλιογραφία απέκτησε τον όρο «ψηφιακά διαμεσολαβούμενη μάθηση» ή όπως είναι η ορολογία στην αγγλική γλώσσα, *digitallymediatedlearning* (DML) (LeNoueet. al., 2011). Η συχνή χρήση των κινητών τηλεφώνων τείνει να αντικαταστήσει πλέον την χρήση του φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή ή και του tablet. Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει και τις κοινότητες μάθησης κυρίως των ενηλίκων, αφού οι ενήλικες έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στα κινητά τηλέφωνα, μολονότι είναι σύνηθες να έχει στην κατοχή του πλέον κινητό τηλέφωνο και ο ανήλικος. Ο Alsaadat, (2018), αναφέρει για το ζήτημα ότι η σύγχρονη ζωή κάνει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να βρίσκονται σε διαρκή κίνηση και έχουν

περισσότερο πλέον την ανάγκη να χρησιμοποιούν φορητές συσκευές. Η συνεκτικότητα που έχουν μεταξύ τους οι «κινητοί» εκπαιδευόμενοι, όπως τους ονομάζει, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μέσα από κινητές συσκευές, αποτελεί ορόσημο για την μάθηση μέσω κινητών συσκευών (LeNoue, 2011). Και αυτό γιατί αλλάζει πλέον ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε τον όρο «συμμετοχή» στην κοινότητα μάθησης. Θεωρεί ότι υπάρχει ακόμη αρκετή δουλειά που πρέπει να γίνει για να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί η συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στα κοινωνικά δίκτυα, δεδομένου ότι λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα μέσω φορητών συσκευών. Να προσθέσουμε ότι ίσως στην έρευνα θα έπρεπε να γίνει και ένας διαχωρισμός στην διερεύνηση του θέματος, αναφορικά με το τι είδους συσκευές χρησιμοποιούνται και εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην χρήση π.χ. κινητού τηλεφώνου και tablet ή φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το λογισμικό που έχει προκύψει πλέον ονομάζεται «κοινωνικό λογισμικό», socialsoftware στην αγγλική γλώσσα (LeNoue, 2011).

#### **4.4. Τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων που χρησιμοποιούν μέσα κοινωνικής δικτύωσης.**

Με τις αλλαγές στην τεχνολογία υπάρχουν σημαντικές νέες τάσεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων που σχετίζονται με την εξέλιξη της τεχνολογίας όπως:

1. οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν εμπειρίες μέσα από διαφορετικά πεδία που υπάρχει πιθανότητα να μην συσχετίζονται μεταξύ τους
2. η εργασία και η μάθηση συσχετίζονται, αλλά όχι πάντα
3. η ανεπίσημη μάθηση που προκύπτει από πολλούς διαφορετικούς δρόμους αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία
4. η τεχνολογία επηρεάζει και αλλάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε
5. μπορεί να μάθει και ένα άτομο από μόνο του, αλλά και ένας ολόκληρος οργανισμός να μπει σε διαδικασία εκπαίδευσης
6. πολλές από τις διεργασίες που πραγματοποιούνται σήμερα δέχονται την επίδραση της τεχνολογίας
7. στο «γνωρίζουμε πως» και το «γνωρίζουμε τι», έρχεται να προστεθεί και το «γνωρίζουμε που». Για να κατανοήσουμε το σήμερα δεν αρκεί μόνο να τροποποιήσουμε τις υπάρχουσες θεωρίες, αλλά να υπάρχει και ένας καινοτόμος και ένας εναλλακτικός τρόπος για να εξετάσουμε τα πράγματα. Στις μέρες μας η μάθηση είναι μία διαδικασία που προκύπτει σε περιβάλλοντα ασάφειας, αφού τα στοιχεία που έχουμε αλλάζουν διαρκώς και δεν βρίσκονται πάντοτε κάτω από των έλεγχο των ατόμων (Vaičiūnienė&Mažeikienė,2012).

Σύμφωνα με τον Castañet. al.,(2013) αναμένεται μέχρι το 2030 να υπάρχει ρευστότητα στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ρευστότητα αυτή σημαίνει ότι θα μπορεί ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εύκολα να μεταπηδά από το ένα αντικείμενο σπουδών στο άλλο εάν και όποτε το επιθυμεί, με τρόπο που να ταιριάζει στις προσωπικές του ανάγκες. Προκειμένου να εξυπηρετηθεί καλύτερα η έννοια αυτής της ρευστότητας, θα υπάρχουν πολλαπλοί μηχανισμοί αξιολόγησης, πιστοποίησης και αναγνώρισης αυτών των σπουδών οι οποίοι θα συνυπάρχουν αρμονικά.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία για τον ενήλικο είναι το να δει άμεσα αποτελέσματα στην καθημερινότητά του όταν μπαίνει ξανά σε διαδικασία μάθησης. Ο

ενήλικος πολύ περισσότερο προβληματίζεται με βάση το «τι μαθαίνω και γιατί», δεδομένου ότι ξέρει να ξεχωρίζει τα κίνητρα. Αναπτύσσεται μία ισχυρότερη σύνδεση πλέον με την αγορά εργασίας και αυτό δημιουργεί μία νέα τάση: λύνουμε προβλήματα του κόσμου που ζούμε και δεν ασχολούμαστε απλά και μόνο με ένα αντικείμενο (Vickers et. al., 2015).

Η στρατηγική της επαρκούς ανατροφοδότησης είναι επίσης μία τάση που κυριαρχεί, αφού χωρίς αυτή δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην διαδικασία της αξιολόγησης και σχετίζεται με την αποτελεσματική μάθηση. Οι Wang & Wu (2008), αναφέρουν τρεις τύπους ανατροφοδότησης: α) αυτή που σχετίζεται με την γνώση των αποτελεσμάτων β) την γνώση της σωστής ή της λανθασμένης απάντησης και τέλος γ) την σύνθετη ανατροφοδότηση. Από τις τρεις σύμφωνα με την έρευνά τους η αποτελεσματικότερη είναι η σύνθετη ανατροφοδότηση.



## Κεφάλαιο Πέμπτο

### 5. Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται όλη η στρατηγική της έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Εντός του κεφαλαίου έχουν τοποθετηθεί ενότητες που αφορούν τη μέθοδο, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το δείγμα, την ερευνητική διαδικασία, την αξιοπιστία, τη δεοντολογία και του περιορισμούς της έρευνας. Επιχειρήθηκε αρχικά να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα με την καταγραφή σε μορφή ημερολογίου των διαλόγων και των αλληλεπιδράσεων των φοιτητών του ΕΑΠ. Επομένως ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο με περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Δεν κατέστη δυνατό γιατί κατά πάσα πιθανότητα υπήρξαν δυσλειτουργίες στο εργαλείο καταγραφής. Ίσως χρειαζόταν ένας διαφορετικός σχεδιασμός με περισσότερα ποσοτικά χαρακτηριστικά. Έτσι επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Αρχικά όμως, το κεφάλαιο ξεκινά με τις ενότητες της αναγκαιότητας και της πρωτοτυπίας της έρευνας.

#### 5.1 Αναγκαιότητα και σημασία έρευνας

Η πανδημία covid-19 έφερε πολλές αλλαγές στην καθημερινότητα του ανθρώπου και επηρέασε πολλούς τομείς σε παγκόσμιο επίπεδο. Ένας τομέας που δοκιμάστηκε έντονα ήταν και αυτός της εκπαίδευσης καθώς η δια ζώσης εκπαίδευση περιορίστηκε σημαντικά εξαιτίας των μέτρων προστασίας εξαιτίας της πανδημίας. Έτσι, πολλοί φοιτητές / τριες στράφηκαν σε κοινότητες μάθησης στο Διαδίκτυο, έτσι ώστε να λύσουν απορίες και να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε σημαντικό και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Ελλάδας και συγκεκριμένα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, να διερευνηθούν οι στάσεις των φοιτητών ως την ανταλλαγή γνώσης, η συχνότητα με την οποία ενδεχομένως οι φοιτητές / τριες αντάλλασσαν γνώσεις σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και η εμπειρία τους από το πλαίσιο αυτό. Η διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων θα δώσει σημαντικά δεδομένα σε ερευνητές αλλά και υπεύθυνους του ΕΑΠ, έτσι ώστε να κινητροδοτήσουν τους φοιτητές / τριες να συμμετέχουν εντονότερα σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και να βελτιώσουν τις υπάρχουσες παροχές έτσι ώστε, αντίστοιχα, να βελτιωθούν και οι ήδη υπάρχουσες διαδικτυακές κοινότητες μάθησης.

## 5.2 Πρωτοτυπία έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τη μάθηση εκτός της αίθουσας στην εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στις ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης σε διαδικτυακές κοινότητες. Αφενός, παρόμοιες θεματολογίες έρευνας μπορεί να εντοπίσει κανείς στη βιβλιογραφία. Αφετέρου, η εστίαση της παρούσας έρευνας αφορούσε το ΕΑΠ κάνοντας την κατεύθυνση της έρευνας πολύ συγκεκριμένη. Εκτός λοιπόν από το ότι η παρούσα έρευνα αφορούσε αποκλειστικά τους φοιτητές / τριες του ΕΑΠ, έγινε και εστίαση σε συγκεκριμένες μεταβλητές οι οποίες διερευνήθηκαν. Οι μεταβλητές αυτές ήταν: η συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, η πρόθεση ανταλλαγής γνώσης, η στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης και η εμπειρία από την συμμετοχή διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Επομένως, η πρωτοτυπία της έρευνας βασίστηκε από τη μία στην πολύ συγκεκριμένα μερίδα φοιτητών στην οποία εστίασε και από την άλλη στο γεγονός πως διερευνήθηκαν πολύ συγκεκριμένες μεταβλητές.

## 5.3 Μέθοδος

Οι μέθοδοι έρευνας χωρίζονται σε δυο βασικές κατηγορίες, τις ποιοτικές και τις ποσοτικές. Υπάρχει και μια περίπτωση που οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια μικτή στρατηγική με χαρακτηριστικά τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων. Από τη μία, η ποιοτική μέθοδος, όπως ορίζει και το όνομα της, αφορά σε ποιοτικά δεδομένα. Τα δεδομένα της ποιοτικής μεθοδολογίας έτσι, βασίζονται σε λέξεις και εκφράσεις και έτσι μια ποιοτική έρευνα μπορεί να διερευνήσει σε βάθος ένα θέμα ή πολύ συγκεκριμένες πτυχές ενός θέματος. Παρόλα αυτά, συνήθως η ποιοτική μέθοδος αφορά κοινωνικά θέματα τα οποία ο καθένας μπορεί να αντιληφθεί διαφορετικά και έτσι η αντίληψη κάθε ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην έρευνα (Creswell & Creswell, 2019).

Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική μέθοδος, αφορά σε ποσοτικά δεδομένα. Τα δεδομένα της ποσοτικής μεθοδολογίας, βασίζονται σε αριθμούς και ποσοτικοποίησιμα δεδομένα και έτσι μια ποσοτική έρευνα μπορεί να διερευνήσει ένα θέμα με βάση τις τάσεις που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παράλληλα, συνήθως η ποσοτική μέθοδος αφορά θέματα στα οποία αναζητούνται γενικά συμπεράσματα και τα δεδομένα

εξετάζονται ως σύνολο. Τέλος, σε πολλές ποσοτικές έρευνες συνηθίζεται να διερευνάται και η σχέση μεταξύ ορισμένων μεταβλητών (Creswell & Creswell, 2019).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τελικά χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία. Οι λόγοι επιλογής της μεθόδου αυτής συνδέονταν με τη φύση των δεδομένων, τους στόχους της έρευνας που μπορούσαν να διερευνηθούν ποσοτικά και με το ότι η παρούσα έρευνα είχε ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της και τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μεταβλητών. Πιο αναλυτικά, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης επιχειρήθηκε να γίνει σύγκριση στις τιμές των μεταβλητών και να αναζητηθούν σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος. Παράλληλα, η έρευνα χαρακτηρίστηκε ως συγχρονική καθώς αφορά τη λήψη δεδομένων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, πως αρχικά επιχειρήθηκε να προσεγγισθούν ποιοτικά τα ερωτήματα μέσω ημερολογίων καταγραφής των ανταλλαγών γνώσης των φοιτητών στο forum της ενότητας ΕΚΠ, αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί λόγω της ποσότητας των δεδομένων που θα προέκυπταν.

## 5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε έρευνες και ιδιαίτερα σε ποσοτικές, είναι το ερωτηματολόγιο. Η δημοφιλής χρήση του αιτιολογείται από το ότι προσφέρει στους ερευνητές σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία ταυτίζονται με τους λόγους επιλογής του και στην παρούσα έρευνα. Τα πλεονεκτήματα, λοιπόν, το ερωτηματολογίου είναι (Τσιώλης, 2014):

1. Η ευκολία με την οποία διανέμεται με μικρό κόστος.
2. Η ευκολία συμπλήρωσης από τους συμμετέχοντες.
3. Η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων με τυποποιημένες μεθόδους.
4. Η ανωνυμία που προσφέρει στους συμμετέχοντες.
5. Η συλλογή πολλών δεδομένων σε μικρό χρόνο.
6. Η δυνατότητα κάλυψης πολλών τύπων ερωτήσεων.

7. Η επιλογή που δίνει στους ερευνητές να μην είναι παρόντες κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης.
8. Το γεγονός πως οι ερευνητές, όταν δεν είναι παρόντες κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης, δεν μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Τα παραπάνω πλεονεκτήματα οδήγησαν στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως το βασικό μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο σχεδιάστηκε και βασίστηκε σε επτά ενότητες. Η πρώτη ενότητα είχε σκοπό την εισαγωγή των συμμετεχόντων στην έρευνα. Εντός του τμήματος αυτού, είχαν τοποθετηθεί δύο φόρμες για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούσαν την έρευνα. Η φόρμα ενημέρωσης περιείχε τα στοιχεία της ερευνήτριας και το σκοπό της έρευνας. Επίσης, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες / ουσες για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και περιείχε ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους. Η φόρμα συγκατάθεσης, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες / ουσες για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που κατέγραφαν, τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων, με βάση τον κανόνα GDPR (ΕΕ) 2016/679, την εθελοντική συμμετοχή και το δικαίωμα εθελοντικής αποχώρησης.

Η δεύτερη ενότητα αφορούσε τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την οικογενειακή κατάσταση.

Η επόμενη ενότητα οδηγούσε και στο βασικό τμήμα του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε με σκοπό την εξαγωγή δεδομένων που θα μπορούσαν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω. Η ενότητα αυτή λοιπόν σχετιζόταν με τη στάση των φοιτητών του ΕΑΠ προς την ανταλλαγή γνώσης. Σημειώνεται πως το τμήμα αυτό διαμορφώθηκε με βάση την κλίμακα «Attitude toward Knowledge Sharing» (Bock et al., 2005). Η κλίμακα περιείχε πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου που βασιζόνταν σε πενταβάθμια τακτική κλίμακα από το (1) Καθόλου έως το (5) Πάρα πολύ. Η κλίμακα διαμορφώνεται από το μέσο όρο των απαντήσεων στις πέντε ερωτήσεις και όσο πιο υψηλός είναι ο μέσος όρος, τόσο πιο θετική η στάση των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ προς την ανταλλαγή γνώσης.

Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με την πρόθεση των φοιτητών του ΕΑΠ για ανταλλαγή γνώσης. Σημειώνεται πως το τμήμα αυτό διαμορφώθηκε με βάση την κλίμακα «Intention to Share Knowledge» (Bock et al., 2005). Η κλίμακα περιείχε πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου που βασίζονταν σε πενταβάθμια τακτική κλίμακα από το (1) Πολύ σπάνια έως το (5) Πολύ συχνά. Η κλίμακα αποτελούνταν από δύο υποκλίμακες και διαμορφώνεται από το μέσο όρο των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Οι υποκλίμακες αφορούν την ρητή γνώση (explicit knowledge), δηλαδή τη γνώση που μπορεί να μοιραστεί εύκολα, διότι υπάρχει σε μορφή στην οποία μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση (θέμα 1 και 2 στο αντίστοιχο τμήμα). Η δεύτερη αφορά την σιωπηρή γνώση (implicit knowledge), δηλαδή τη γνώση που έχει κάποιος, αλλά δύσκολα μπορεί να μοιραστεί. Προέρχεται συνήθως από την εμπειρία και τη δυσκολία να βρεθεί ο τρόπος για να εκφραστεί (θέματα 3-5 στο αντίστοιχο τμήμα). Όσο πιο μεγάλος ο μέσος όρος στις υποκλίμακες, τόσο πιο θετική είναι και η πρόθεση ανταλλαγής γνώσης.

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζονταν με την εμπειρία των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης. Σημειώνεται πως το τμήμα αυτό διαμορφώθηκε με βάση την κλίμακα «Preferred and Actual Form of the Constructivist Online Learning Environment Survey (COLLES)» (Bock et al., 2005). Η κλίμακα περιείχε 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου που βασίζονταν σε πενταβάθμια τακτική κλίμακα από το (1) Σχεδόν ποτέ έως το (5) Πολύ συνέχεια. Η κλίμακα αποτελούνταν από έξι υποκλίμακες κανονικά, οι οποίες διαμορφώνονται από το μέσο όρο των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις υποκλίμακες. Αυτές αφορούσαν τη σχετικότητα (relevance), τον στοχασμό (reflection), την αλληλεπίδραση (interaction) και την υποστήριξη από τους συμμαθητές / τριες (peer support). Η υποκλίμακα «σχετικότητα» βασίζονταν στα θέματα 1-4 του αντίστοιχου τμήματος, ο «στοχασμός» στα 5-8, η «αλληλεπίδραση» στα 9-12 και η «υποστήριξη από τους συμμαθητές / τριες» στα 13-16. Όσο πιο μεγάλος ο μέσος όρος στις υποκλίμακες, τόσο πιο θετική είναι και η εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης.

Σημειώνεται πως οι κλίμακες στάσης ανταλλαγής γνώσης, πρόθεσης ανταλλαγής γνώσης και εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης χρησιμοποιήθηκαν αφού πρώτα μεταφράστηκαν στα ελληνικά και προσαρμόστηκαν ώστε να συμφωνούν με τον πληθυσμό-

στόχο, δηλαδή, τους φοιτητές / τριες του ΕΑΠ. Η μετάφραση και προσαρμογή έγινε υπό την καθοδήγηση της επιβλέπουσας της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια, η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης. Η ενότητα αυτή αποτελούνταν από μία βασική ερώτηση που σχετίζονταν με τη συχνότητα αυτή και βασίζονταν σε μια πενταβάθμια τακτική κλίμακα από το (1) Πολύ σπάνια έως το (5) Πολύ συχνά.

Τέλος, η έβδομη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την γενική εμπειρία των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ από τις online κοινότητες μάθησης, η οποία στηρίχθηκε σε δύο ερωτήσεις. Η μία αφορούσε τη συχνότητα έκφρασης της άποψης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ στις online κοινότητες μάθησης σε σύγκριση με την αντίστοιχη συχνότητα στην τάξη δια ζώσης. Η ερώτηση βασίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το (1) Διαφωνώ απόλυτα έως το (5) Συμφωνώ απόλυτα. Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε τη χρήση των online κοινοτήτων μάθησης και των κοινωνικών δικτύων την περίοδο εγκλεισμού λόγω του κορωνοϊού. Η ερώτηση βασίζονταν σε πενταβάθμια τακτική κλίμακα από το (1) Πολύ λιγότερο έως το (5) Πολύ περισσότερο.

Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας. Ωστόσο, η διανομή του έγινε ηλεκτρονικά στα πλαίσια προστασίας από την πανδημία του κορωνοϊού. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η υπηρεσία Google Forms.

## 5.5 Δειγματοληψία και δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν όλοι οι φοιτητές / τριες του ΕΑΠ που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό ή προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, καθώς ο πληθυσμός αυτός ήταν πολύ δύσκολο να προσεγγιστεί στο σύνολο του, ήταν απαραίτητη η χρήση δειγματοληψίας έτσι ώστε να συμμετέχει στην έρευνα ένα μέρος του πληθυσμού-στόχου.

Γενικότερα, μια δειγματοληψία μπορεί πραγματοποιηθεί είτε με τη χρήση πιθανότητας περύληψης στο δείγμα είτε χωρίς πιθανότητα. Ωστόσο, συνήθως για να εκτελεστεί μια τέτοια δειγματοληψία, θα πρέπει να υπάρχει λίστα με όλα τα άτομα που περιλαμβάνει ο πληθυσμός και από εκεί να γίνει η επιλογή του δείγματος. Το βασικό

πλεονέκτημα μιας δειγματοληψίας με πιθανότητα, είναι ότι το δείγμα που δημιουργείται μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και έτσι τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν και να εφαρμοστούν στον πληθυσμό (Lohr, 2019).

Από την άλλη, μια δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, δε βασίζεται στις πιθανότητες και συνήθως η επιλογή των ατόμων στην έρευνα γίνεται με κριτήριο την ευκολία. Ωστόσο, συνήθως για να εκτελεστεί μια τέτοια δειγματοληψία, δεν απαιτείται να υπάρχει λίστα με όλα τα άτομα που περιλαμβάνει ο πληθυσμός ώστε από εκεί να γίνει η επιλογή του δείγματος. Το βασικό πλεονέκτημα μιας δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, είναι ότι μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα χωρίς να απαιτείται πολύ χρόνος. Σημειώνεται όμως πως στις περισσότερες περιπτώσεις, το δείγμα που δημιουργείται δεν είναι αντιπροσωπευτικό (Lohr, 2019).

Μελετώντας τα παραπάνω στοιχεία, η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της έρευνας ήταν δειγματοληψία ευκολίας. Η δειγματοληψία αυτή είναι χωρίς πιθανότητα, αλλά μπορεί να δημιουργήσει εύκολα και γρήγορα ένα δείγμα. Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε από τη μία στη διαθεσιμότητα αυτών αλλά και στην προθυμία για συμμετοχή.

Σημειώνεται πως η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά και η ερευνήτρια προκειμένου να προσεγγίσει τους φοιτητές / τριες του ΕΑΠ, καταχώρησε τον ειδικό σύνδεσμο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε διαδικτυακές ομάδες φοιτητών / τριών του ΕΑΠ στο κοινωνικό δίκτυο Facebook. Εκεί, η καταχώρηση συνοδεύονταν από μια σύντομη ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έρευνα, καθώς και μια ευγενική παράκληση συμμετοχής. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων των 100 συνολικά συμμετεχόντων, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου μεταφέρθηκαν αρχικά σε αρχείο Excel για να μετακινηθούν στον προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας. Από εκεί ακολούθησε η μεταφορά των δεδομένων στο πρόγραμμα SPSS 25 για να γίνει η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.



## 5.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Για να διερευνηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, η ερευνήτρια έλαβε συγκεκριμένα μέτρα κατά τη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από την επιβλέπουσα για το αν ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και για το αν όντως μετρά αυτά που έχει σχεδιαστεί να μετρά. Αυτό οδήγησε στην εξασφάλιση της φαινομενικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Επίσης, σχετικά με την εγκυρότητα, αξίζει να αναφερθεί πως στην έρευνα έγινε χρήση κλιμάκων οι οποίες έχουν υποστεί αρχικό έλεγχο και έχουν δημοσιευθεί σε καταλογογραφημένα περιοδικά. Επίσης, έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές για να μετρήσουν δομές της ανταλλαγής γνώσης.

Παράλληλα, στα πλαίσια ενίσχυσης της εγκυρότητας, έγινε και πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έτσι ώστε να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες ή λάθη στις ερωτήσεις. Η πιλοτική εφαρμογή έγινε σε πέντε φοιτητές / τριες

του ΕΑΠ που στη συνέχεια δεν συμμετείχαν στην τελική έρευνα (Bryman, 2017).

Παράλληλα, για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha που δημιουργήθηκε από τον Cronbach. Ο δείκτης μετρά την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, και έχει εύρος απόλυτων τιμών από 0 έως 1. Επισημαίνεται πως τα επίπεδα αξιοπιστίας ξεκινούν αυξάνονται όσο η τιμή πλησιάζει το 1 (Cronbach, 1951).

Στην έρευνα σχηματίστηκαν, με βάση το ερωτηματολόγιο, οι μεταβλητές του Πίνακα παρακάτω. Για να εξεταστεί κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές ήταν αξιόπιστες, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, όλες οι μεταβλητές – κλίμακες όπως και οι υποκλίμακες τους είχαν μεγαλύτερες από το 0,7 τιμές στον δείκτη Cronbach's alpha και έτσι αφενός υπήρχε ικανοποιητική αξιοπιστία και αφετέρου μπορούσαν να δημιουργηθούν οι βασικές μεταβλητές της έρευνας.

**Πίνακας 1: Τιμές του συντελεστή α για τις κλίμακες της έρευνας**

Κλίμακα – Υποκλίμακα	Αριθμός θεμάτων	Cronbach's α
Στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης	5	0,805
Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης	2	0,791



Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης	3	0,854
Εμπειρία - Σχετικότητα	4	0,893
Εμπειρία - Στοχασμός	4	0,898
Εμπειρία - Αλληλεπίδραση	4	0,915
Εμπειρία - Υποστήριξη από τους συμφοιτητές	4	0,931

---

## 5.7 Δεοντολογικά στοιχεία

Η παρούσα έρευνα, ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας έτσι ώστε να θεωρηθεί έγκυρη και να σεβαστεί τους συμμετέχοντες της. Αρχικά, πριν τη συμμετοχή κάθε ατόμου στην έρευνα, προηγούνταν αναλυτική ενημέρωση με τις φόρμες ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Έτσι, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν με αληθή στοιχεία, χωρίς πρόθεση παραπλάνησης, για τα στοιχεία της έρευνας και της ερευνήτριας. Επίσης, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα οικειοθελούς αποχώρησης από την έρευνα με παράλληλη καταστροφή των στοιχείων του, συμμετείχε εθελοντικά και διατηρούσε την ανωνυμία του. Ακόμη, τα προσωπικά δεδομένα του δείγματος προστατεύονταν από τον κανόνα GDPR (ΕΕ) 2016/679. Τέλος, όπως προτείνει ο Bryman (2017), η ερευνήτρια δεν άσκησε καμία πίεση στους συμμετέχοντες για να συμμετάσχουν στην έρευνα και δεν είχε καμία πρόθεση εξαπάτησης τους.

## 5.8 Περιορισμοί έρευνας

Ένας πρώτος περιορισμός που αντιμετώπισε η έρευνα, ήταν η δειγματοληψία που επιλέχθηκε για να προκύψει το τελικό δείγμα ήταν ευκολίας. Επομένως, εφόσον η δειγματοληψία αυτή δεν βασίζεται στις πιθανότητες, το τελικό δείγμα που δημιουργήθηκε δεν ήταν αντιπροσωπευτικό. Αποτέλεσμα αυτού ήταν πως τα ευρήματα και τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούσαν να έχουν εφαρμογή στο γενικό πληθυσμό παρά μόνο στα άτομα που συμμετείχαν σε αυτή. Επίσης, σημαντικό περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε και η πανδημία covid-19 εφόσον κάθε επαφή με το δείγμα ήταν απαραίτητο να γίνει από απόσταση και διαδικτυακά, δημιουργώντας μια πολύ ασθενή σχέση της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες της έρευνας.



## Κεφάλαιο Έκτο

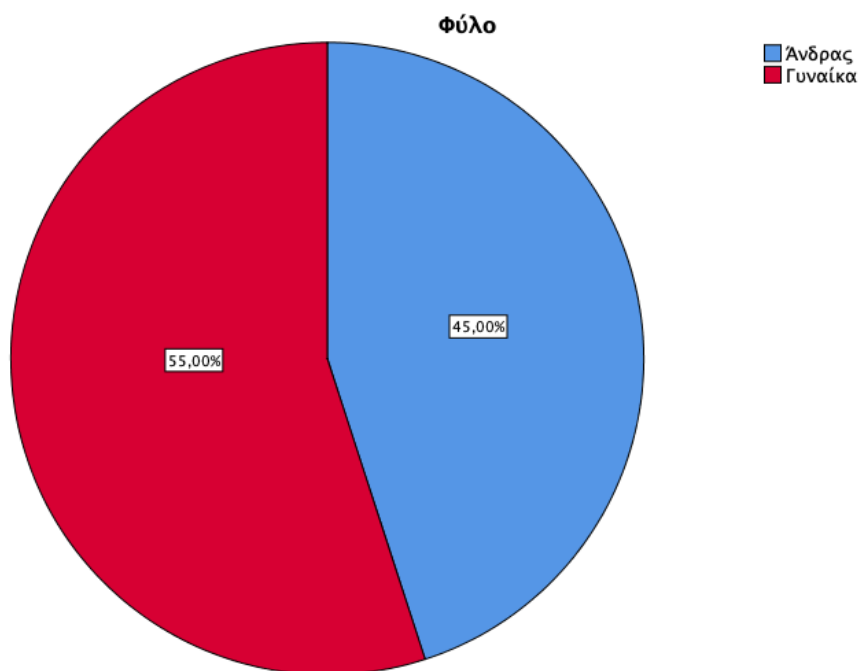
Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Έπειτα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως και τα στοιχεία των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Πριν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας των δεδομένων των μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της σχέσης της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης και των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

### 6. Αποτελέσματα έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας των βασικών μεταβλητών της έρευνας και αντίστοιχα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Έπειτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής στα οποία περιγράφονται με περιγραφικά στατιστικά μέτρα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως και τα στοιχεία των βασικών μεταβλητών της έρευνας. Πριν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής των δεδομένων των μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της σχέσης της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ σε online κοινότητες μάθησης και των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

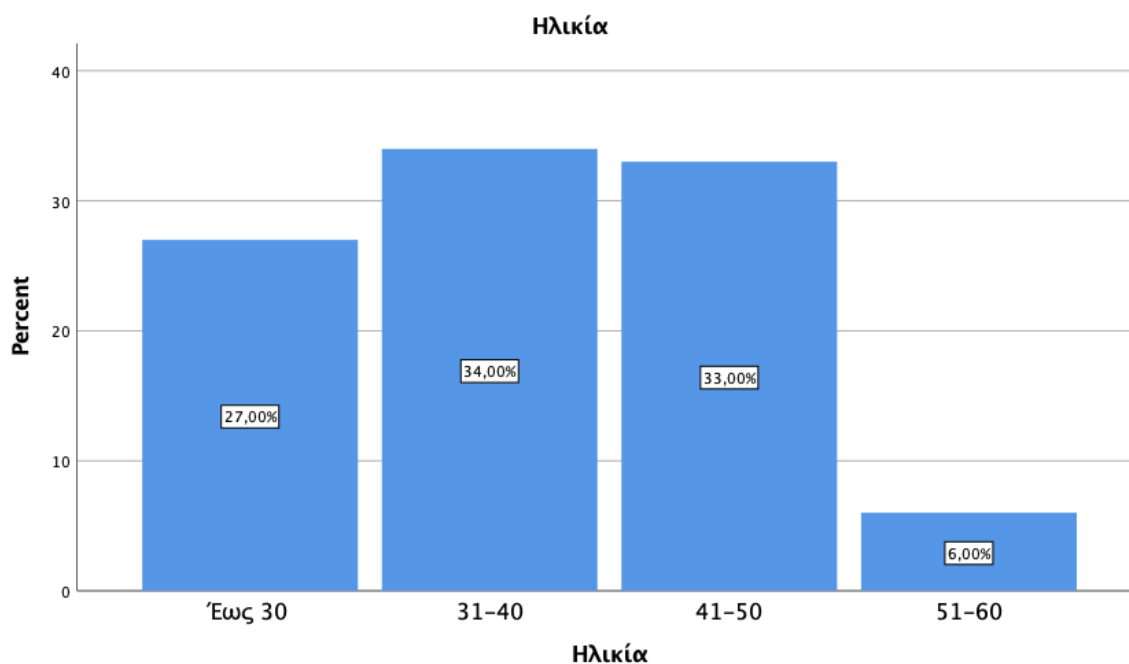
## 6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, σημειώνεται πως στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 100 φοιτητές / τριες συνολικά που σπούδαζαν στο ΕΑΠ. Από αυτούς, το 55% ήταν γυναίκες και το 45% ήταν άνδρες.



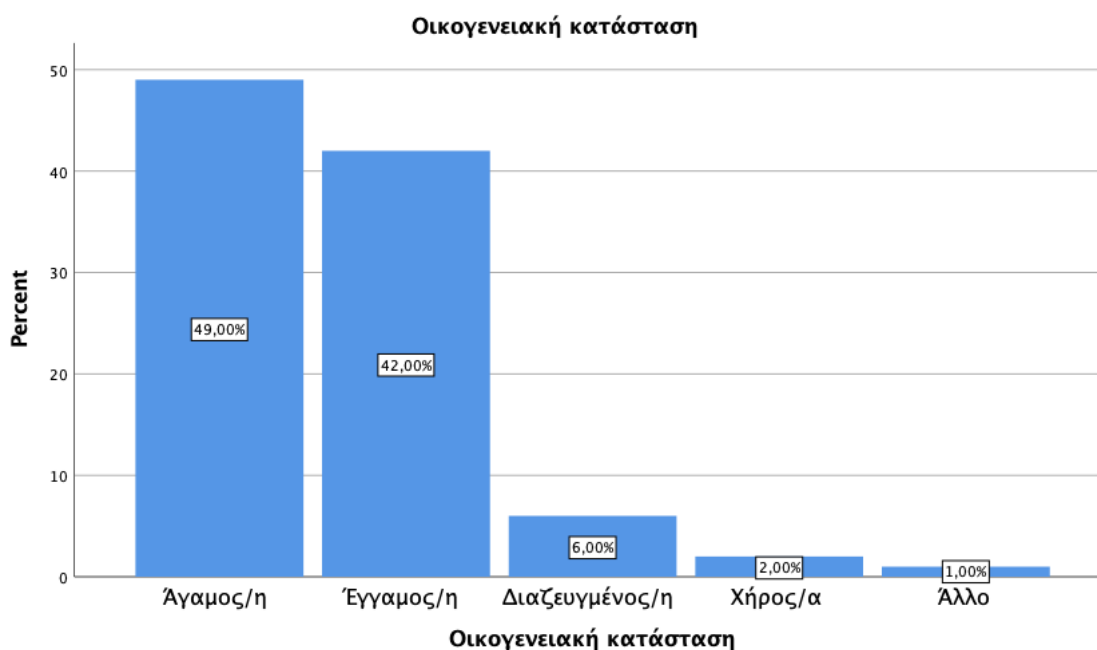
Γράφημα 1: Φύλο

Επίσης, σημειώνεται πως το 34% του δείγματος ήταν από 31 έως 40 ετών και το 33% ήταν από 41 έως 50 ετών. Παράλληλα, το 27% των φοιτητών / τριών ήταν έως 30 ετών και μόλις το 6% ήταν 51 έως 60 ετών.

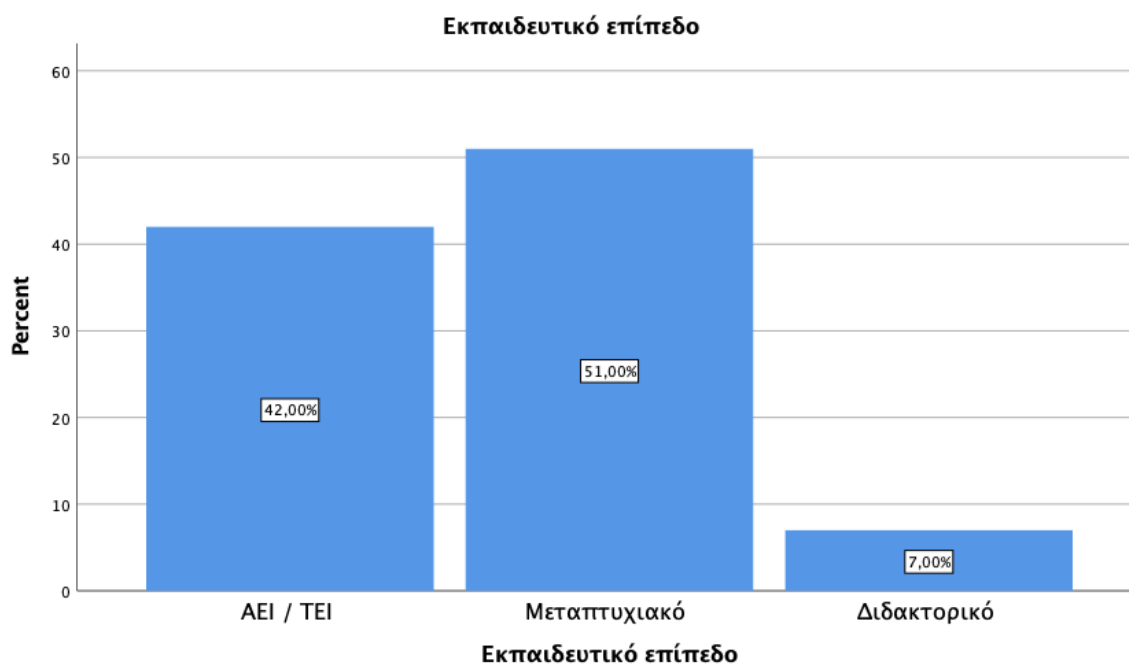


**Γράφημα 2: Ηλικία**

Στη συνέχεια, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σε μια ερώτηση αναφορικά με την οικογενειακή του κατάσταση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 49% των φοιτητών / τριών ήταν άγαμοι/ες, ενώ το 42% ήταν έγγαμοι/ες. Μικρά ποσοστά στο δείγμα αντιστοιχούσαν στους/τις διαζευγμένους/ες και τους/τις χήρους/ες τα οποία ήταν 6% και 2% αντίστοιχα.



Τελευταίο δημογραφικό στοιχείο ήταν το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο που όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, για το 51% των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ ήταν το μεταπτυχιακό. Ωστόσο, το 42% των φοιτητών / τριών δήλωσαν πως είχαν πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ και μόλις το 7% δήλωσαν πως είχαν στην κατοχή τους διδακτορικό.



**Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό επίπεδο**

## 6.2 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS 25 και το πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η ανάλυση ήταν η κωδικοποίηση των απαντήσεων. Το πρόγραμμα δέχεται δεδομένα σε αριθμητική μορφή και έτσι όλες οι απαντήσεις μετατράπηκαν σε αριθμούς. Η ανάλυση ήταν περιγραφική και επαγωγική. Στην περιγραφική χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα και πίνακες με ποσοστά, συχνότητες, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Στην επαγωγική χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι για τη διερεύνηση της σχέσης της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης με την πρόθεση ανταλλαγής γνώσης, τη στάση προς την ανταλλαγή γνώσης και την εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης. Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν ο Kruskal – Wallis και ο Mann Whitney εφόσον ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov έδειξε πως τα δεδομένα των μεταβλητών της έρευνας δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Kruskal – Wallis χρησιμοποιήθηκε εφόσον η συχνότητα ανταλλαγής γνώσης περιείχε ως μεταβλητή πάνω από δύο ομάδες. Επιπλέον, ο έλεγχος Mann Whitney χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο σε ζευγάρια ομάδων της μεταβλητής της της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης όταν εντοπίζονταν διαφορές στις μεταβλητές της πρόθεσης ανταλλαγής γνώσης, της στάσης προς την ανταλλαγή γνώσης ή της εμπειρίας από τις online κοινότητες μάθησης.

## 6.3 Στάση προς την ανταλλαγή γνώσης

Το επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου, αναφερόταν στη στάση προς την ανταλλαγή γνώσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ. Στο τμήμα αυτό είχαν τοποθετηθεί πέντε ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές / τριες δηλώνουν σε ποσοστό 95% πως το να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές / τριες τους είναι πολύ ή πάρα πολύ καλό. Ο μέσος όρος στην ερώτηση αυτή ήταν 4,56, επομένως οι φοιτητές / τριες είχαν θετική στάση στο να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές / τριες τους ( $TA = 0,63$ ). Αντίθετα, το 90% του δείγματος δήλωσε πως το να μοιράζεται τις γνώσεις του με συμφοιτητές / τριες είναι λίγο ή καθόλου επιζήμιο. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 4,66 αφού αντιστράφηκαν και έτσι οι φοιτητές / τριες έδειξαν και πάλι θετική στάση στο ότι το να μοιράζονται γνώσεις είναι κάτι επικερδές ( $TA = 0,86$ ). Επίσης, το 91% των φοιτητών / τριών, δήλωσε πως το να μοιράζεται γνώσεις του με συμφοιτητές / τριες του είναι πολύ ή πάρα πολύ ευχάριστο. Ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή ήταν

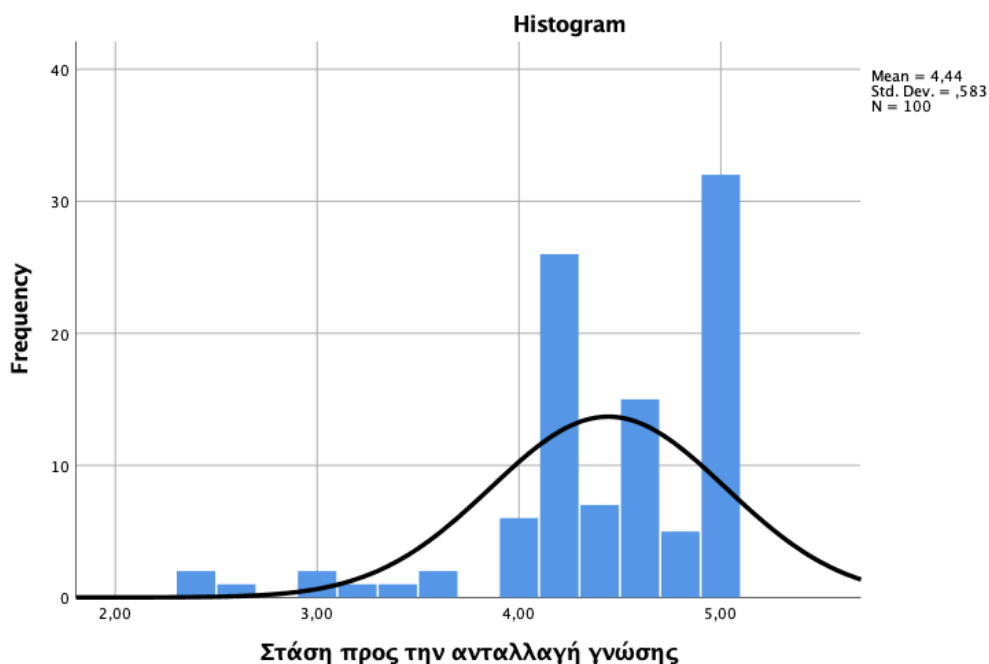


4,32 και συμπεραίνεται πως και πάλι οι φοιτητές / τριες είχαν θετική στάση στο ότι ο διαμοιρασμός γνώσεων είναι κάτι ευχάριστο ( $TA = 0,75$ ). Επιπλέον, το 86% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως το να μοιράζεται γνώσεις του με συμφοιτητές / τριες του είναι πολύ ή πάρα πολύ χρήσιμο. Εδώ ο μέσος όρος έφτασε τις 4,35 μονάδες με τυπική απόκλιση τις 0,82 και αυτό δείχνει πως η στάση των φοιτητών / τριών ήταν και πάλι θετική ως προς το να μοιράζονται γνώσεις είναι χρήσιμο. Τέλος, το 86% των συμμετεχόντων και πάλι, δήλωσε πως το να μοιράζεται γνώσεις του με συμφοιτητές / τριες του, είναι πολύ ή πάρα πολύ σοφή κίνηση. Ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση ήταν 4,32 και πάλι, επομένως η στάση των φοιτητών / τριών για το αν ο διαμοιρασμός γνώσεων είναι σοφή κίνηση ήταν θετική ( $TA = 0,82$ ). Σημειώνεται πως οι μέσοι όροι που αναφέροντα παραπάνω αφορούν την κλίμακα Καθόλου – Πάρα πολύ.

**Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν τη στάση προς την ανταλλαγή γνώσης**

	Ανταπόκριση γνώσεων										ΜΟ±ΤΑ
	Καθόλου		Λίγο		Ούτε λίγο ούτε πολύ		Πολύ		Πάρα πολύ		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
2. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι επιζήμιο για μένα	82	82,0%	8	8,0%	7	7,0%	0	0,0%	3	3,0%	4,66±0,86
1. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι καλό	0	0,0%	1	1,0%	4	4,0%	33	33,0%	62	62,0%	4,56±0,63
4. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι χρήσιμο για μένα	0	0,0%	4	4,0%	10	10,0%	33	33,0%	53	53,0%	4,35±0,82
3. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι ευχάριστο	0	0,0%	4	4,0%	5	5,0%	46	46,0%	45	45,0%	4,32±0,75
5. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι μια σοφή κίνηση	0	0,0%	5	5,0%	7	7,0%	39	39,0%	49	49,0%	4,32±0,82

Παράλληλα, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις δημιουργήθηκε η μεταβλητή «Στάση προς την ανταλλαγή γνώσης». Θα πρέπει να τονιστεί πως στη δεύτερη ερώτηση αντιστράφηκαν οι απαντήσεις, καθώς η διατύπωσή της ήταν αντίθετη από τις άλλες. Σύμφωνα με την ανάλυση λοιπόν, το εύρος τιμών της στάσης προς την ανταλλαγή γνώσης κυμάνθηκε από 2,40 έως 5. Ο μέσος όρος της στάσης προς την ανταλλαγή γνώσης έφτασε τις 4,44 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,58. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο αντάλλασσαν κυρίως πολύ γνώσεις με τους συμφοιτητές / τριες και θεωρούσαν πως η ανταλλαγή αυτή ήταν χρήσιμη ευχάριστη και εποικοδομητική.



**Γράφημα 4: Κατανομή μεταβλητής στάσης προς την ανταλλαγή γνώσης**

## 6.4 Πρόθεση ανταλλαγής γνώσης

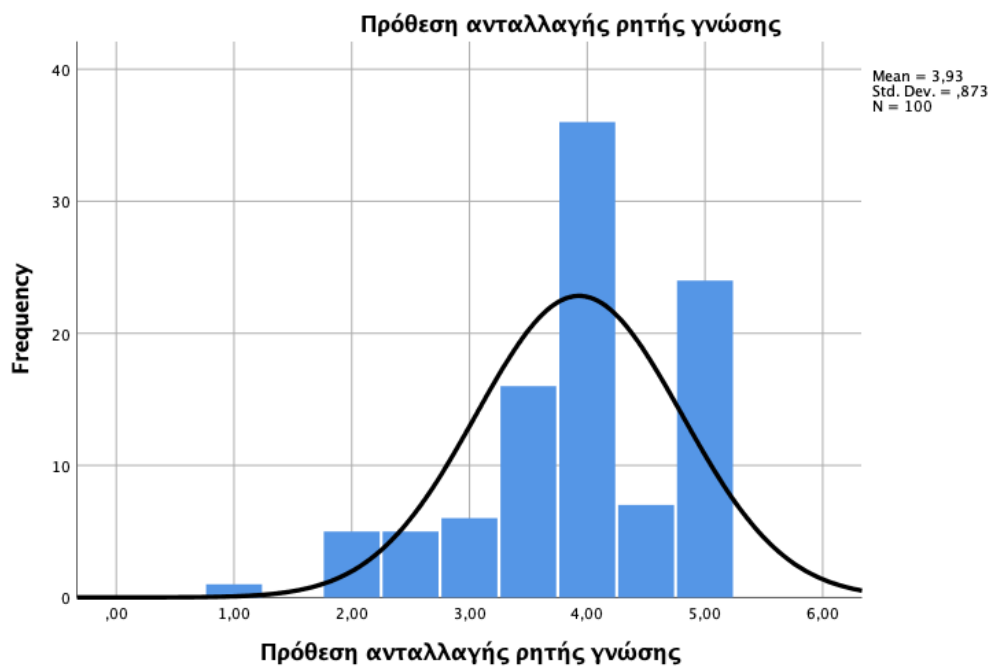
Το επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου, αναφερόταν στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ. Στο τμήμα αυτό είχαν τοποθετηθεί πέντε ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές / τριες δήλωσαν σε ποσοστό 55% πως μοιράζονται συχνά ή πολύ συχνά έγγραφα, papers και άλλο υλικό με συμφοιτητές / τριες τους. Ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 3,88 μονάδες και η τυπική απόκλιση 1,06 και έτσι συμπεραίνεται πως ο διαμοιρασμός εγγράφων, papers και άλλου υλικού ήταν σχετικά συχνός. Ακόμα, το 80% του δείγματος δήλωσε πως μοιράζεται συχνά ή πολύ συχνά τρόπους επίλυσης ασκήσεων και μεθόδους με τους συμφοιτητές / τριές του. Ο μέσος όρος απαντήσεων ήταν 3,98 μονάδες και η τυπική απόκλιση 0,85 και έτσι και ο διαμοιρασμός των τρόπων επίλυσης ασκήσεων ήταν σχετικά συχνός. Επίσης, το 79% των φοιτητών / τριών, δήλωσε πως μοιράζεται συχνά ή πολύ συχνά την εμπειρία του ή τον τρόπο συγγραφής εργασιών με συμφοιτητές / τριές του. Ο μέσος όρος των απαντήσεων εδώ έφτασε τις 4,01 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,92 και έτσι συμπεραίνεται πως οι φοιτητές / τριες μοιράζονταν συχνά την εμπειρία τους ή τον τρόπο συγγραφής εργασιών με συμφοιτητές / τριες τους. Επιπλέον, το 86% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως προσφέρει τις γνώσεις του σχετικά με το πώς απαντάται ένα ερώτημα ή μια εργασία όταν του το ζητούν συμφοιτητές / τριές του. Ο μέσος όρος των απαντήσεων στην αντίστοιχη ερώτηση ήταν 4,25 και η τυπική απόκλιση 0,89. Το γεγονός αυτό δείχνει πως συχνά οι φοιτητές / τριες προσέφεραν τις γνώσεις τους σχετικά με το πώς απαντάται ένα ερώτημα ή μια εργασία όταν τους ζητούνταν. Τέλος, το 88% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως προσπαθεί συχνά ή πολύ συχνά να μοιράζεται τις γνώσεις του με συμφοιτητές / τριές του, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Από το ότι ο μέσος όρος της ερώτησης εδώ ήταν 4,26 και η τυπική απόκλιση ήταν 0,85 συμπεραίνεται πως η πιο συχνά ενέργεια από τις υπόλοιπες ήταν ο διαμοιρασμός γνώσεων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Σημειώνεται πως οι μέσοι όροι που αναφέροντα παραπάνω αφορούν την κλίμακα Πολύ σπάνια – Πολύ συχνά.

**Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν την πρόθεση ανταλλαγής γνώσης**

	Ούτε συχνά										ΜΟ±ΤΑ
	Πολύ σπάνια		Σπάνια		ούτε σπάνια		Συχνά		Πολύ συχνά		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
5. Προσπαθώ να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο	2	2,0%	2	2,0%	8	8,0%	44	44,0%	44	44,0%	4,26±0,85
4. Προσφέρω τις γνώσεις μου σχετικά με το πώς απαντάται ένα ερώτημα ή μια εργασία όταν μου το ζητούν συμφοιτητές μου	0	0,0%	8	8,0%	6	6,0%	39	39,0%	47	47,0%	4,25±0,89
3. Μοιράζομαι την εμπειρία μου ή τον τρόπο συγγραφής εργασιών με συμφοιτητές	2	2,0%	5	5,0%	14	14,0%	48	48,0%	31	31,0%	4,01±0,92
2. Μοιράζομαι τρόπους επίλυσης ασκήσεων και μεθόδους με τους συμφοιτητές μου	1	1,0%	6	6,0%	13	13,0%	54	54,0%	26	26,0%	3,98±0,85
1. Μοιράζομαι έγγραφα, papers και άλλο υλικό με συμφοιτητές μου	5	5,0%	6	6,0%	14	14,0%	46	46,0%	29	29,0%	3,88±1,06

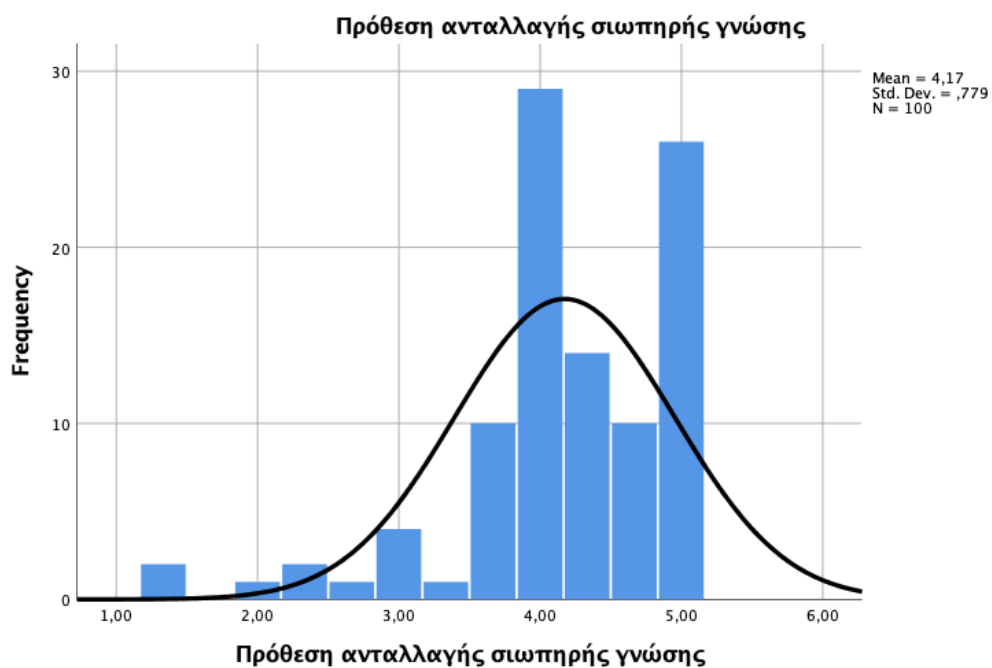
Παράλληλα, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές «Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης» και «Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης». Η πρώτη μεταβλητή βασίστηκε στις δύο πρώτες ερωτήσεις και η δεύτερη μεταβλητή στις τρεις επόμενες.

Σύμφωνα με την ανάλυση λοιπόν, το εύρος τιμών της πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης κυμάνθηκε από 1 έως 5. Ο μέσος όρος της πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης έφτασε τις 3,93 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,87. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν συχνά την πρόθεση να ανταλλάσσουν γνώση με τους συμφοιτητές / τριές τους.



Γράφημα 5: Κατανομή μεταβλητής πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης

Παράλληλα, το εύρος τιμών της πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης κυμάνθηκε από 1,33 έως 5. Ο μέσος όρος της πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης έφτασε τις 4,17 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,78. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν συχνά την πρόθεση να ανταλλάσσουν σιωπηρή γνώση. Επίσης, οι φοιτητές / τριες κατά μέσο είχαν πιο συχνά την πρόθεση να ανταλλάσσουν σιωπηρή γνώση παρά ρητή.



Γράφημα 6: Κατανομή μεταβλητής πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης

## 6.5 Εμπειρία από online κοινότητες μάθησης

Το επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου, αναφερόταν στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ. Στο τμήμα αυτό χρησιμοποιήθηκαν 16 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές / τριες δήλωσαν σε ποσοστό 75% πως στις online κοινότητες η μάθηση εστιάζει συχνά ή πολύ συχνά σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Ακόμα, το 75% του δείγματος δήλωσαν πως οι γνώσεις που αποκτούν είναι σημαντικές για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ως φοιτητές / τριες. Επίσης, το 78% των φοιτητών / τριών, δήλωσε πως μαθαίνει συχνά ή πολύ συχνά να βελτιώνει τις πρακτικές που χρησιμοποιεί. Επιπλέον, το 71% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως οι γνώσεις που αποκτά συνδέονται συχνά ή πολύ συχνά ομαλά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί.

Παράλληλα, το 84% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως σκέφτεται συχνά ή πολύ συχνά κριτικά σχετικά με το πως μαθαίνει. Ακόμα, το 81% δήλωσε πως σκέφτεται συχνά ή πολύ συχνά κριτικά σχετικά με τις ιδέες του. Επίσης, το 79% δήλωσε πως σκέφτεται συχνά ή πολύ συχνά κριτικά σχετικά με τις ιδέες των συμφοιτητών / τριών του. Επιπροσθέτως, το 77% δήλωσε πως σκέφτεται συχνά ή πολύ συχνά κριτικά σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό.

Στη συνέχεια, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 60% δήλωσαν πως εξηγούν συχνά ή πολύ συχνά τις ιδέες τους στους συμφοιτητές / τριες τους. Ωστόσο, οι φοιτητές σε ποσοστό 27% δήλωσαν πως εξηγούν ούτε συχνά ούτε σπάνια τις ιδέες τους στους συμφοιτητές / τριες τους. Επίσης, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 62% δήλωσαν πως ζητούν συχνά ή πολύ συχνά από τους συμφοιτητές / τριές τους να εξηγήσουν τις ιδέες τους. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 22% δήλωσαν πως ζητούν ούτε συχνά ούτε σπάνια από τους συμφοιτητές / τριές τους να εξηγήσουν τις ιδέες τους. Ακόμα, οι φοιτητές σε ποσοστό 55% δήλωσαν πως αυτό συμβαίνει συχνά ή πολύ και το 29% δήλωσαν αυτό συμβαίνει ούτε συχνά ούτε σπάνια. Επιπλέον, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 55% δήλωσαν πως οι συμφοιτητές / τριές τους, απαντούν συχνά ή πολύ συχνά στις ιδέες τους. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 34% δήλωσαν πως οι συμφοιτητές / τριές τους, απαντούν ούτε συχνά ούτε σπάνια στις ιδέες τους.

Παράλληλα, το 57% των συμμετεχόντων, δήλωσε πως οι συμφοιτητές / τριές ενθαρρύνουν συχνά ή πολύ συχνά τη συμμετοχή τους. Ωστόσο, το 31% απάντησε ούτε συχνά ούτε σπάνια. Ακόμα, το 81% δήλωσε πως οι συμφοιτητές / τριες επαινούν συχνά ή

πολύ συχνά τη συνεισφορά του. Παρόλα αυτά, το 30% απάντησε ούτε συχνά ούτε σπάνια. Επίσης, το 71% δήλωσε πως οι συμφοιτητές / τριες εκτιμούν συχνά ή πολύ συχνά τη συνεισφορά του. Παρόλα αυτά, το 23% απάντησε ούτε συχνά ούτε σπάνια. Τέλος, το 68% δήλωσε πως οι συμφοιτητές / τριες του δείχνουν ενσυναίσθηση με την προσπάθεια για μάθηση συχνά ή πολύ συχνά. Ωστόσο, το 24% απάντησε ούτε συχνά ούτε σπάνια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια αναφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις. Με βάση λοιπόν το μέσο όρο, οι φοιτητές / τριες πιο συχνά:

- 1) Σκέφτονται κριτικά σχετικά με το πως μαθαίνουν ( $MO \pm TA = 4,16 \pm 0,84$ )
- 2) Σκέφτονται κριτικά σχετικά με τις ιδέες τους ( $MO \pm TA = 4,06 \pm 0,83$ )
- 3) Μαθαίνουν πως να βελτιώνουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ως φοιτητές / τριες ( $MO \pm TA = 3,95 \pm 0,93$ )
- 4) Σκέφτονται κριτικά σχετικά με τις ιδέες των συμφοιτητών / τριών τους ( $MO \pm TA = 3,93 \pm 0,83$ )
- 5) Σκέφτονται κριτικά σχετικά με τις ιδέες στο εκπαιδευτικό υλικό ( $MO \pm TA = 3,92 \pm 0,96$ )
- 6) Οι γνώσεις που αποκτούν είναι σημαντικές για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ως φοιτητές / τριες ( $MO \pm TA = 3,82 \pm 0,88$ )
- 7) Πιστεύουν ότι η μάθηση εστιάζει σε θέματα που τους ενδιαφέρουν ( $MO \pm TA = 3,80 \pm 0,68$ )
- 8) Οι συμφοιτητές / τριές / τριες τους εκτιμούν τη συνεισφορά τους ( $MO \pm TA = 3,76 \pm 0,84$ )
- 9) Οι γνώσεις που αποκτώνται συνδέονται ομαλά με τις πρακτικές των φοιτητών / τριών ( $MO \pm TA = 3,75 \pm 0,93$ ).

Αντίθετα, λιγότερο συχνά:

- 1) Οι συμφοιτητές / τριες ζητούν επεξήγηση των ιδεών άλλων φοιτητών / τριών ( $MO \pm TA = 3,44 \pm 0,96$ )
- 2) Οι συμφοιτητές / τριες απαντούν σε ιδέες άλλων φοιτητών / τριών ( $MO \pm TA = 3,50 \pm 0,98$ )



3) Οι συμφοιτητές / τριες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή άλλων φοιτητών / τριών  
( $MO \pm TA = 3,56 \pm 0,95$ )

4) Οι φοιτητές / τριες ζητούν την επεξήγηση των ιδεών των συμφοιτητών /  
τριών τους ( $MO \pm TA = 3,57 \pm 1,07$ ).

Σημειώνεται πως οι μέσοι όροι που αναφέροντα παραπάνω αφορούν την κλίμακα  
Πολύ σπάνια – Πολύ συχνά.

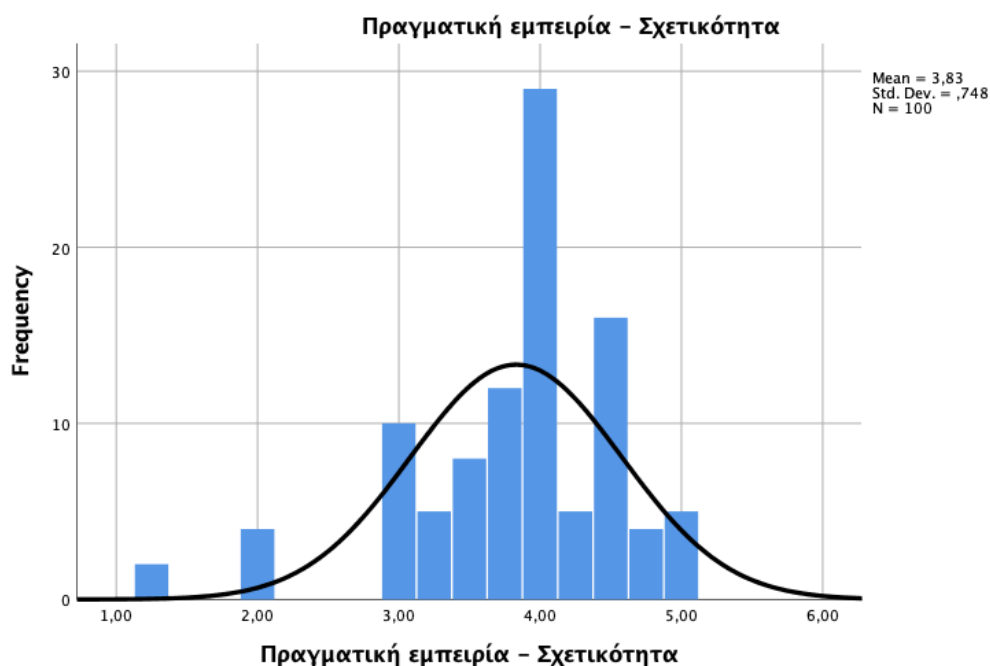
**Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στα θέματα που αφορούν την εμπειρία από  
online κοινότητες μάθησης**

	Ούτε συχνά										MO±TA
	Πολύ σπάνια		Σπάνια		ούτε σπάνια		Συχνά		Πολύ συχνά		
Στις online κοινότητες ...	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
5. Σκέφτομαι κριτικά σχετικά με το πως μαθαίνω	2	2,0%	1	1,0%	13	13,0%	47	47,0%	37	37,0%	4,16±0,84
6. Σκέφτομαι κριτικά σχετικά με τις ιδέες μου	2	2,0%	1	1,0%	16	16,0%	51	51,0%	30	30,0%	4,06±0,83
3. Μαθαίνω πως να βελτιώνω τις πρακτικές που χρησιμοποιώ ως φοιτητής	2	2,0%	5	5,0%	18	18,0%	46	46,0%	29	29,0%	3,95±0,93
7. Σκέφτομαι κριτικά σχετικά με τις ιδέες συμφοιτητών / τριών μου	3	3,0%	1	1,0%	17	17,0%	58	58,0%	21	21,0%	3,93±0,83
8. Σκέφτομαι κριτικά σχετικά με τις ιδέες στο εκπαιδευτικό υλικό	3	3,0%	6	6,0%	14	14,0%	50	50,0%	27	27,0%	3,92±0,96
2. Οι γνώσεις που αποκτώ είναι σημαντικές για τις πρακτικές που χρησιμοποιώ ως φοιτητής	2	2,0%	7	7,0%	16	16,0%	57	57,0%	18	18,0%	3,82±0,88
1. Η μάθηση εστιάζει σε θέματα που με ενδιαφέρουν	0	0,0%	5	5,0%	20	20,0%	65	65,0%	10	10,0%	3,80±0,68
15. Οι συμφοιτητές μου εκτιμούν τη συνεισφορά μου	3	3,0%	3	3,0%	23	23,0%	57	57,0%	14	14,0%	3,76±0,84

4. Οι γνώσεις που αποκτώ συνδέονται ομαλά με τις πρακτικές που χρησιμοποιώ ως φοιτητής	3	3,0%	7	7,0%	19	19,0%	54	54,0%	17	17,0%	3,75±0,93
16. Οι συμφοιτητές μου δείχνουν ενσυναίσθηση με τη προσπάθειά μου να μάθω	3	3,0%	5	5,0%	24	24,0%	59	59,0%	9	9,0%	3,66±0,83
14. Οι συμφοιτητές μου επαινούν τη συνεισφορά μου	3	3,0%	4	4,0%	30	30,0%	54	54,0%	9	9,0%	3,62±0,83
9. Εξηγώ τις ιδέες μου στους συμφοιτητές μου	3	3,0%	10	10,0%	27	27,0%	43	43,0%	17	17,0%	3,61±0,98
10. Ζητώ από τους συμφοιτητές μου να εξηγήσουν τις ιδέες τους	5	5,0%	11	11,0%	22	22,0%	44	44,0%	18	18,0%	3,57±1,07
13. Οι συμφοιτητές μου ενθαρρύνουν τη συμμετοχή μου	3	3,0%	9	9,0%	31	31,0%	43	43,0%	14	14,0%	3,56±0,95
12. Οι συμφοιτητές μου απαντούν στις ιδέες μου	5	5,0%	7	7,0%	34	34,0%	41	41,0%	13	13,0%	3,50±0,98
11. Οι συμφοιτητές μου, μου ζητούν να εξηγήσω τις ιδέες μου	4	4,0%	12	12,0%	29	29,0%	46	46,0%	9	9,0%	3,44±0,96

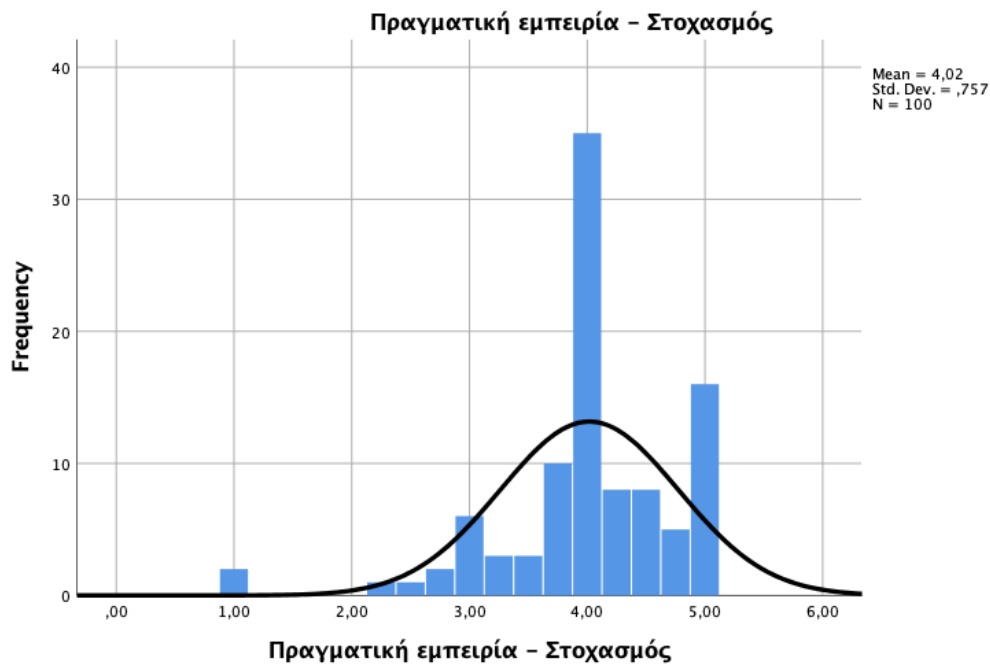
Παράλληλα, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις δημιουργήθηκαν οι μεταβλητές «Σχετικότητα» (ερωτήσεις 1-4), «Στοχασμός» (ερωτήσεις 5-8), «Αλληλεπίδραση» (ερωτήσεις 9-12) και «Υποστήριξη από συμφοιτητές» (ερωτήσεις 13-16).

Σύμφωνα με την ανάλυση λοιπόν, το εύρος τιμών της σχετικότητας κυμάνθηκε από 1,25 έως 5. Ο μέσος όρος της σχετικότητας έφτασε τις 3,83 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,75. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν θετική εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης αναφορικά με τον παράγοντα της σχετικότητας.



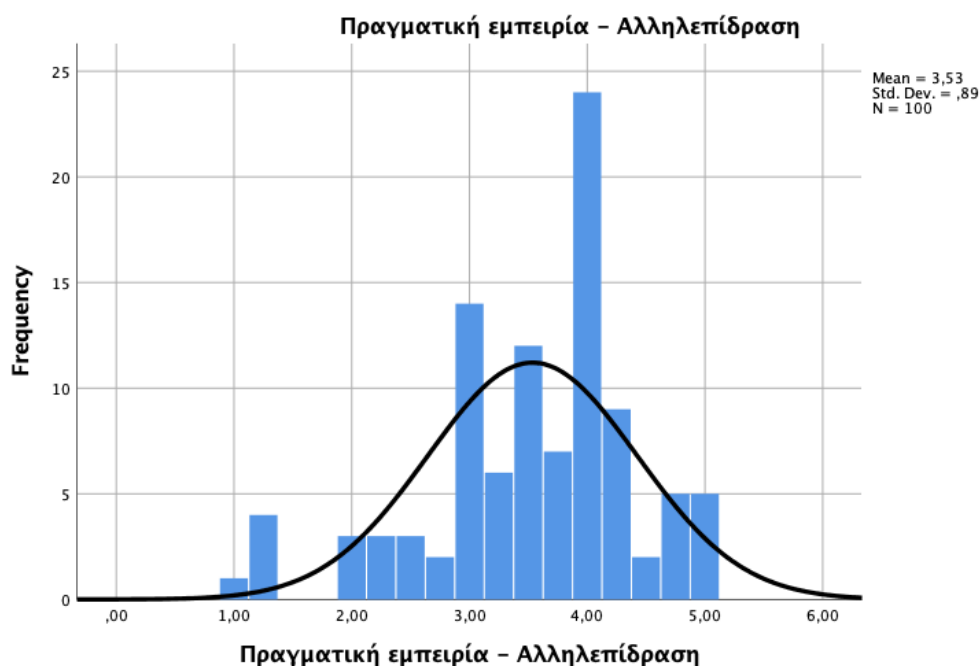
**Γράφημα 7: Κατανομή μεταβλητής σχετικότητας ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης**

Αναφορικά με το στοχασμό, η αντίστοιχη μεταβλητή του κυμάνθηκε σε τιμές από 1 έως 5. Ο μέσος όρος του στοχασμού έφτασε τις 4,02 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,76. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν σχετικά θετική εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης αναφορικά με τον παράγοντα του στοχασμού.



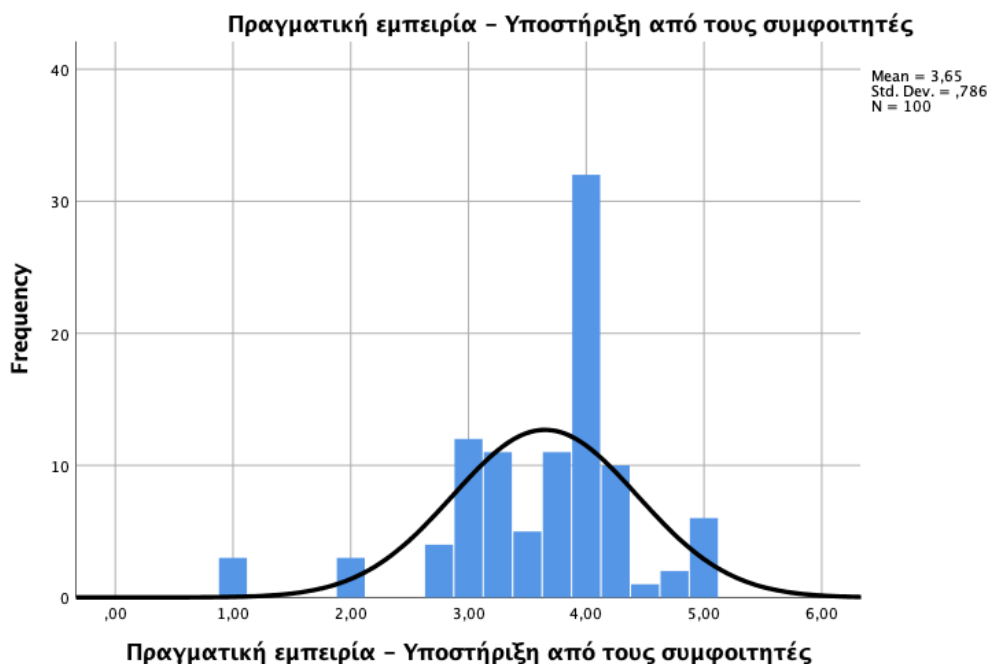
**Γράφημα 8: Κατανομή μεταβλητής στοχασμού ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης**

Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το εύρος τιμών της αλληλεπίδρασης κυμάνθηκε από 1 έως 5. Ο μέσος όρος της αλληλεπίδρασης έφτασε τις 3,53 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,89. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν σχετικά θετική εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης αναφορικά με τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης.



**Γράφημα 9: Κατανομή μεταβλητής αλληλεπίδρασης ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης**

Τέλος, αναφορικά με την υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες, η αντίστοιχη μεταβλητή του κυμάνθηκε σε τιμές από 1 έως 5. Ο μέσος όρος του στοχασμού έφτασε τις 3,65 μονάδες και η τυπική απόκλιση τις 0,79. Επομένως, τα στοιχεία αυτά δείχνουν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν σχετικά θετική εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης αναφορικά με τον παράγοντα της υποστήριξης από τους συμφοιτητές / τριες.

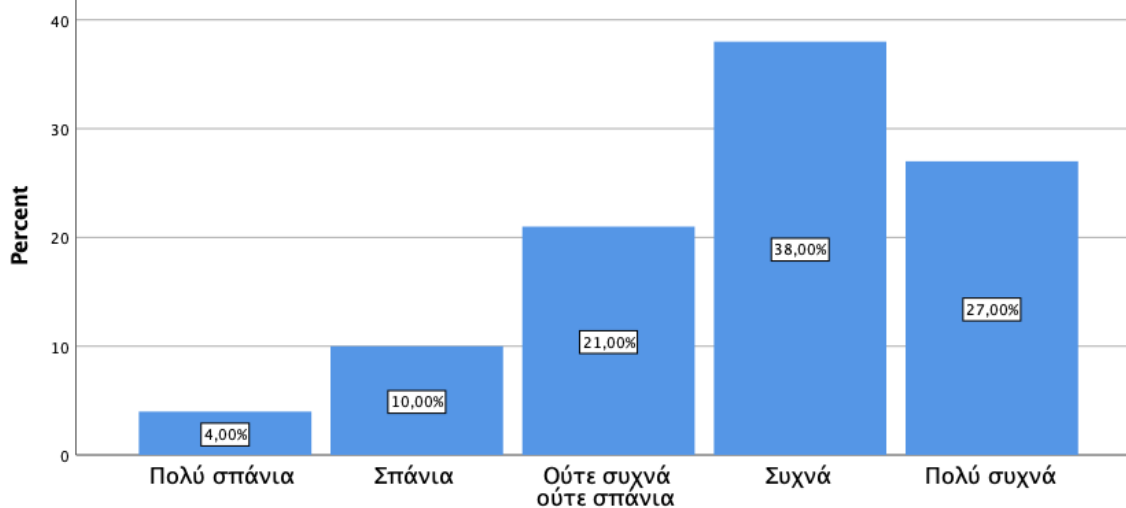


Γράφημα 10: Κατανομή μεταβλητής υποστήριξης από τους συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης

## 6.6 Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης

Για τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης χρησιμοποιήθηκε μια ερώτηση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ, το 38% μοιράζεται συχνά τις γνώσεις του με συμφοιτητές / τριες σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Επιπλέον, το 27% μοιράζεται πολύ συχνά τις γνώσεις του με συμφοιτητές σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Παρόλα αυτά, οι φοιτητές / τριες σε ποσοστό 21% απάντησαν ούτε συχνά ούτε σπάνια στη σχετική ερώτηση. Τέλος, το 14% απάντησε σπάνια ή πολύ σπάνια.

**Πόσο συχνά μοιράζεσαι τις γνώσεις σου με συμφοιτητές σου σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης  
(μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή online πλατφόρμες όπου ανταλλάσσεται γνώση)**



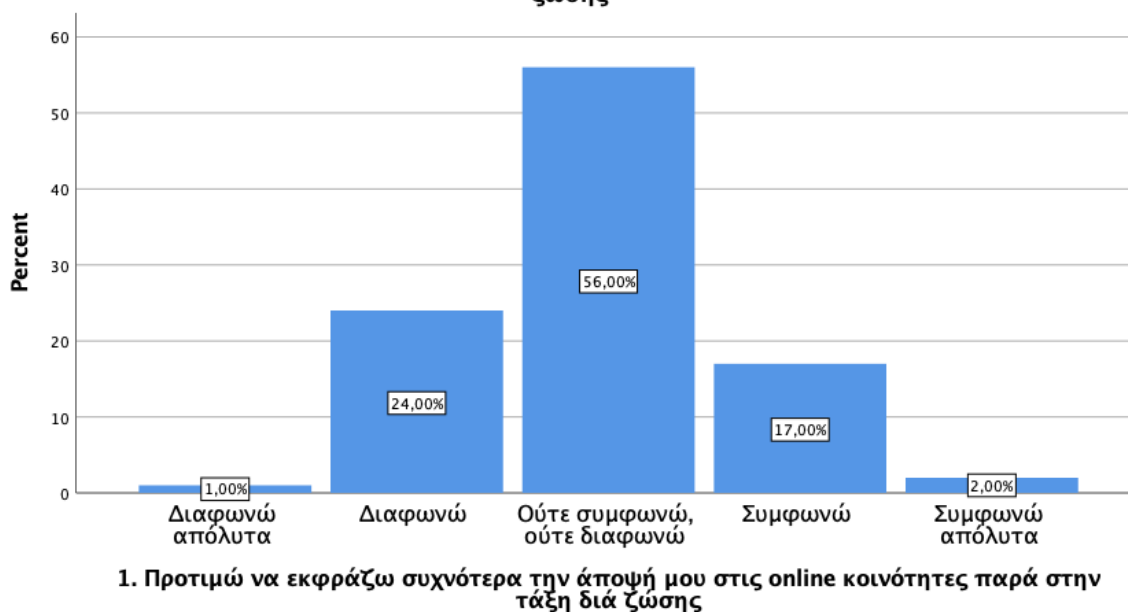
**Πόσο συχνά μοιράζεσαι τις γνώσεις σου με συμφοιτητές σου σε ηλεκτρονικές κοινότητες  
μάθησης (μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή online πλατφόρμες όπου ανταλλάσσεται γνώση)**

**Γράφημα 11: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής  
γνώσεων με συμφοιτητές / τριες σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης**

## 6.7 Άλλες ερωτήσεις

Στο τέλος του ερωτηματολογίου τοποθετήθηκαν ακόμα δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη, το 56% των φοιτητών / τριών διατήρησε ουδέτερη στάση στο ότι προτιμά να εκφράζει συχνότερα την άποψή του στις online κοινότητες παρά στην τάξη διά ζώσης. Στην ερώτηση αυτή, το 19% έδειξε θετική στάση, ενώ το 25% έδειξε αρνητική.

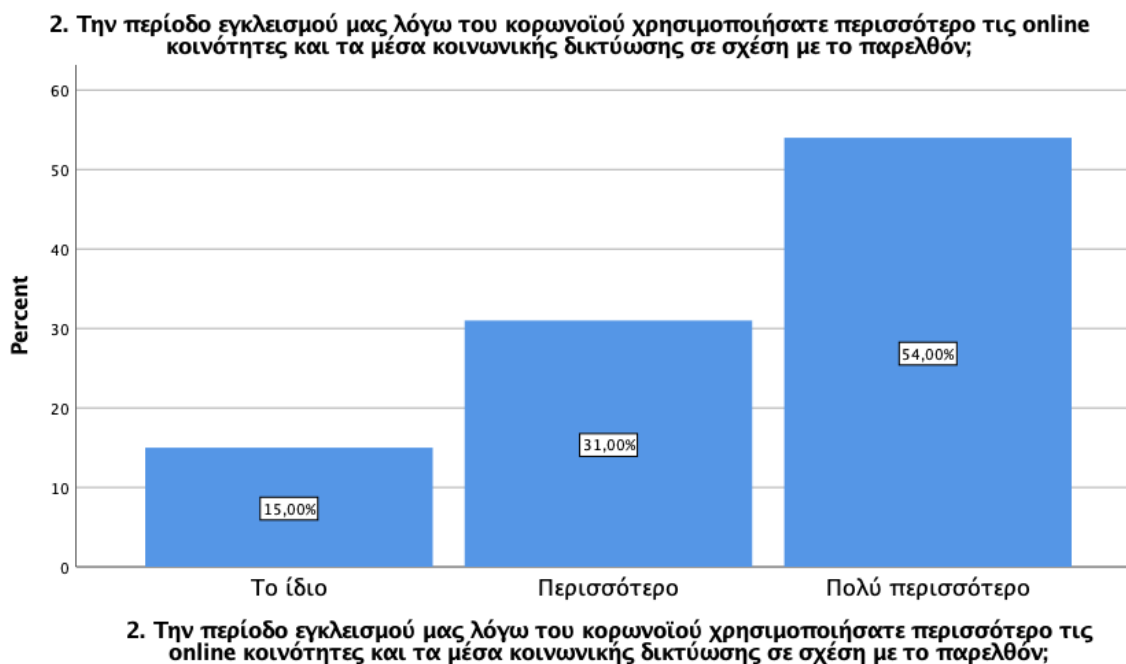
### 1. Προτιμώ να εκφράζω συχνότερα την άποψή μου στις online κοινότητες παρά στην τάξη διά ζώσης



Γράφημα 12: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την προτίμηση έκφρασης της άποψης του στις online κοινότητες μάθησης παρά στην τάξη δια ζώσης

Στη δεύτερη ερώτηση, το δείγμα κλήθηκε να σημειώσει αν κατά την περίοδο εγκλεισμού λόγω του κορωνοϊού χρησιμοποίησε περισσότερο τις online κοινότητες. Και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με το παρελθόν. Αξιοσημείωτο είναι πως στην ερώτηση το 85% του δείγματος δήλωσε πολύ περισσότερη ή περισσότερη χρήση των online κοινοτήτων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.





**Γράφημα 13: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των online κοινοτήτων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κατά την περίοδο του εγκλεισμού σε σύγκριση με το παρελθόν**

## 6.8 Έλεγχοι κανονικότητας των νέων μεταβλητών

Για να ελεγχθεί η κατανομή των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov. Η επιλογή του ελέγχου στηρίχθηκε στο ότι το δείγμα βασίστηκε σε πάνω από 30 άτομα. Τα αποτελέσματα λοιπόν, ήταν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0,05$ ) και επιβεβαιώθηκε έτσι η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου. Άρα, οι μεταβλητές της έρευνας δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Επομένως, στους ελέγχους της επαγωγικής στατιστικής παρακάτω, έγινε χρήση μη παραμετρικών μεθόδων.

**Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov Smirnov**

	Kolmogorov Smirnov		
	Τιμή ελέγχου	Βαθμοί ελευθερίας	p
Στάση προς την ανταλλαγή γνώσης	0,189	100	0,000
Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης	0,202	100	0,000
Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης	0,202	100	0,000
Εμπειρία - Σχετικότητα	0,180	100	0,000
Εμπειρία - Στοχασμός	0,211	100	0,000
Εμπειρία - Αλληλεπίδραση	0,149	100	0,000
Εμπειρία - Υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες	0,182	100	0,000

## 6.9 Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης

Για τον έλεγχο των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στρατηγική. Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μη παραμετρικός λόγω μη κανονικής κατανομής των δεδομένων στις μεταβλητές της έρευνας. Επίσης, το γεγονός πως η συχνότητα ανταλλαγής γνώσης περιείχε πέντε ανεξάρτητες ομάδες οδήγησε στην επιλογή του Kruskal Wallis. Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά αποτελέσματα για τις βασικές μεταβλητές της έρευνας.

### 6.9.1 Διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάλογα με τη συχνότητας ανταλλαγής γνώσης

Για τη διερεύνηση των διαφορών στην στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis. Τα αποτελέσματα αρχικά ήταν στατιστικά σημαντικά [ $H(4) = 20,318$ ,  $p < 0,001$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης.

**Πίνακας 6: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και στάσης ως προς την ανταλλαγή γνώσης**

Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	
$\chi^2$ του ελέγχου Kruskal-Wallis	20,318
Βαθμοί ελευθερίας	4
p	0,000

a. Kruskal Wallis Test

Σημειώνεται παράλληλα, πως όντως, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε online κοινότητες μάθησης, η στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης γίνεται πιο θετική. Αντίθετα, παρατηρείται πως οι φοιτητές / τριες που σπάνια ή πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, φαίνεται να έχουν λιγότερο θετική στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης από τα άτομα που συχνά ή πολύ συχνά ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης.

**Πίνακας 7: Μέσες ταξινομήσεις για τη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης**

	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	n	Μέσες ταξινομήσεις
Στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης	Πολύ σπάνια	4	5,00
	Σπάνια	10	12,00
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	29,55
	Συχνά	38	49,64
	Πολύ συχνά	27	62,70
	Σύνολο	100	

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν πολλές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετική στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σπάνια, είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά.

**Πίνακας 8: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στη στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
Στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης	Πολύ σπάνια	Σπάνια	*0,000
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	*0,000
		Συχνά	*0,000
		Πολύ συχνά	*0,000
	Σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,000
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,511
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	1,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,000
		Σπάνια	0,511
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	0,077
	Συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000

	Σπάνια	1,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Πολύ συχνά	0,284
Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	1,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,077
	Συχνά	0,284
*p < 0,05		

#### 6.9.2 Διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης

Για τη διερεύνηση των διαφορών στην πρόθεση ανταλλαγής γνώσης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης χρησιμοποιήθηκε ξανά ο έλεγχος Kruskal Wallis. Εδώ υπήρχαν δύο μεταβλητές. Η πρώτη ήταν η «Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης». Το αποτέλεσμα του ελέγχου ήταν [ $H(4) = 18,204, p = 0,001$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης.

**Πίνακας 9: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και πρόθεσης ανταλλαγής ρητής γνώσης**

	Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης
$\chi^2$ του ελέγχου Kruskal-Wallis	18,204
Βαθμοί ελευθερίας	4
p	0,001

a. Kruskal Wallis Test

Σημειώνεται δε, πως όντως, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε online κοινότητες μάθησης, η πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης γίνεται πιο έντονη. Αντίθετα, παρατηρείται πως οι φοιτητές / τριες που σπάνια ή πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, φαίνεται να έχουν λιγότερο έντονη πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.

**Πίνακας 10: Μέσες ταξινομήσεις για την πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης**

	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	n	Μέσες ταξινομήσεις
Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης	Πολύ σπάνια	4	8,63
	Σπάνια	10	27,35
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	35,83
	Συχνά	38	43,96
	Πολύ συχνά	27	56,26
	Σύνολο	100	

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν πολλές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά. Το ίδιο ισχύει και για τους φοιτητές / τριες που σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης.

**Πίνακας 11: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
Πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης	Πολύ σπάνια	Σπάνια	0,146
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	*0,000
		Συχνά	*0,000
		Πολύ συχνά	*0,000
	Σπάνια	Πολύ σπάνια	0,146
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	*0,039
		Συχνά	*0,034
		Πολύ συχνά	*0,030
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,000
		Σπάνια	*0,039
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	

	Πολύ συχνά	1,000
Συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	*0,034
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Πολύ συχνά	1,000
Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	*0,030
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Συχνά	1,000

\*p < 0,05

Η δεύτερη μεταβλητή της πρόθεσης ανταλλαγής γνώσης ήταν η «Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης». Το αποτέλεσμα του ελέγχου ήταν [ $H(4) = 16,882$ ,  $p = 0,002$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης.

**Πίνακας 12: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και πρόθεσης ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης**

	Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης
$\chi^2$ του ελέγχου Kruskal-Wallis	16,882
Βαθμοί ελευθερίας	4
p	0,002

a. Kruskal Wallis Test

Σημειώνεται παράλληλα, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε online κοινότητες μάθησης, η πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης γίνεται πιο έντονη. Αντίθετα, παρατηρείται πως οι φοιτητές / τριες που σπάνια ή πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, φαίνεται να έχουν λιγότερο έντονη πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης.

**Πίνακας 13: Μέσες ταξινομήσεις για την πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης**

Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	n	Μέσες ταξινομήσεις
--	---	-----------------------

Πρόθεση ανταλλαγής	Πολύ σπάνια	4	19,63
σιωπηρής γνώσης	Σπάνια	10	20,20
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	38,36
	Συχνά	38	45,66
	Πολύ συχνά	27	67,37
	Σύνολο	100	

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν πολλές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σπάνια, είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά. Ακόμα, οι φοιτητές / τριες που σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης πολύ συχνά.

**Πίνακας 14: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
Πρόθεση ανταλλαγής σιωπηρής γνώσης	Πολύ σπάνια	Σπάνια	*0,007
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	*0,000
		Συχνά	*0,000
		Πολύ συχνά	*0,000
	Σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,007
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	0,056
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,000
		Σπάνια	1,000
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	0,367
	Συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000

	Σπάνια	1,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Πολύ συχνά	*0,040
Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	0,056
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,367
	Συχνά	*0,040
*p < 0,05		

### 6.9.3 Διαφορές στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης

Για τη διερεύνηση των διαφορών στην εμπειρία από online κοινότητες μάθησης ανάλογα με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο έλεγχος Kruskal Wallis. Εδώ υπήρχαν τέσσερις μεταβλητές. Η πρώτη ήταν η Σχετικότητα», η δεύτερη ο «Στοχασμός», η τρίτη η «Αλληλεπίδραση» και η τέταρτη η «Υποστήριξη από τους συμφοιτητές».

Τα αποτελέσματα για τη σχετικότητα ήταν [ $H(4) = 15,797$ ,  $p = 0,003$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχετικότητα που αφορά την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης.

Επίσης, τα αποτελέσματα για τη αλληλεπίδραση ήταν [ $H(4) = 36,969$ ,  $p < 0,001$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση που αφορά την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης.

Τέλος, τα για την υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες [ $H(4) = 26,508$ ,  $p < 0,001$ ]. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση του ελέγχου και προκύπτει πως ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος με διαφορετική συχνότητα ανταλλαγής γνώσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες που αφορά την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης.



**Πίνακας 15: Αποτελέσματα σχέσης συχνότητας ανταλλαγής γνώσης και εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης**

	Εμπειρία - Σχετικότητα	Εμπειρία - Στοχασμός	Εμπειρία - Αλληλεπίδραση	Εμπειρία - Υποστήριξη από τους συμφοιτητές
$\chi^2$ του ελέγχου Kruskal-Wallis	15,797	5,808	36,969	26,508
Βαθμοί ελευθερίας	4	4	4	4
p	0,003	0,214	0,000	0,000

a. Kruskal Wallis Test

Αξίζει να σημειωθεί ακόμα πως όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε online κοινότητες μάθησης, η σχετικότητα ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης γίνεται πιο θετική. Επίσης, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε online κοινότητες μάθησης, η αλληλεπίδραση ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης γίνεται πιο θετική. Τέλος, το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες.

**Πίνακας 16: Μέσες ταξινομήσεις για την εμπειρία από online κοινότητες μάθησης σε σχέση με τη συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης**

	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	n	Μέσες ταξινομήσεις
Εμπειρία - Σχετικότητα	Πολύ σπάνια	4	8,13
	Σπάνια	10	35,35
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	44,60
	Συχνά	38	49,22
	Πολύ συχνά	27	61,00
	Σύνολο	100	
Εμπειρία - Αλληλεπίδραση	Πολύ σπάνια	4	3,75
	Σπάνια	10	23,65
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	39,36
	Συχνά	38	46,92
	Πολύ συχνά	27	73,30
	Σύνολο	100	
Εμπειρία - Υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες	Πολύ σπάνια	4	12,88
	Σπάνια	10	37,90

Ούτε συχνά ούτε σπάνια	21	50,98
Συχνά	38	62,63
Πολύ συχνά	27	71,44
Σύνολο	100	

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στην σχετικότητα ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν πολλές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετική στάση ως προς την σχετικότητα ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά. Ακόμα, οι φοιτητές / τριες που σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικότερη στάση ως προς την σχετικότητα ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης πολύ συχνά.

**Πίνακας 17: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην σχετικότητα ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Σχετικότητα	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
Πολύ σπάνια	Σπάνια		0,124
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια		*0,000
	Συχνά		*0,000
	Πολύ συχνά		*0,000
Σπάνια	Πολύ σπάνια		0,124
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια		0,065
	Συχνά		0,220
	Πολύ συχνά		*0,013
Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Πολύ σπάνια		*0,000
	Σπάνια		0,065
	Συχνά		1,000
	Πολύ συχνά		1,000
Συχνά	Πολύ σπάνια		*0,000
	Σπάνια		0,220

	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Πολύ συχνά	1,000
Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	*0,013
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Συχνά	1,000
*p < 0,05		

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στην αλληλεπίδραση ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν πολλές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετική στάση ως προς την αλληλεπίδραση ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σπάνια, είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά. Ακόμα, οι φοιτητές / τριες που σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικότερη στάση ως προς την αλληλεπίδραση ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε συχνά, είτε πολύ συχνά.

**Πίνακας 18: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Αλληλεπίδραση	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
Πολύ σπάνια	Σπάνια		*0,014
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια		*0,000
	Συχνά		*0,000
	Πολύ συχνά		*0,000
Σπάνια	Πολύ σπάνια		*0,014
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια		*0,005
	Συχνά		*0,006
	Πολύ συχνά		*0,000
Ούτε συχνά ούτε σπάνια		Πολύ σπάνια	*0,000

	Σπάνια	*0,005
	Συχνά	1,000
	Πολύ συχνά	0,053
Συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	*0,006
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
	Πολύ συχνά	*0,003
Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
	Σπάνια	*0,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,053
	Συχνά	0,003

\*p < 0,05

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και ο έλεγχος Mann Whitney για να ελεγχθούν οι διαφορές στην υποστήριξη από συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν ορισμένες διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές / τριες που πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετική στάση ως προς την υποστήριξη από συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης είτε σε μέτρια συχνότητα, είτε πολύ συχνά. Ακόμα, οι φοιτητές / τριες που σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικότερη στάση ως προς την υποστήριξη από συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης πολύ συχνά. Επίσης, οι φοιτητές / τριες που συχνά ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης, έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο θετικότερη στάση ως προς την υποστήριξη από συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από online κοινότητες μάθησης, από τα άτομα που ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε online κοινότητες μάθησης πολύ συχνά.

**Πίνακας 19: Αποτελέσματα Mann Whitney για τις διαφορές στην υποστήριξη από συμφοιτητές  
ανάμεσα στις ομάδες της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης**

Υποστήριξη από συμφοιτητές	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	Συχνότητα ανταλλαγής γνώσης σε online κοινότητες μάθησης	p
	Πολύ σπάνια	Σπάνια	1,000
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	*0,014
		Συχνά	0,053
		Πολύ συχνά	*0,000
	Σπάνια	Πολύ σπάνια	1,000
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,018
		Συχνά	0,515
		Πολύ συχνά	*0,000
	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Πολύ σπάνια	*0,014
		Σπάνια	0,108
		Συχνά	1,000
		Πολύ συχνά	0,484
	Συχνά	Πολύ σπάνια	0,053
		Σπάνια	0,515
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	1,000
		Πολύ συχνά	*0,007
	Πολύ συχνά	Πολύ σπάνια	*0,000
		Σπάνια	*0,000
		Ούτε συχνά ούτε σπάνια	0,484
		Συχνά	*0,007

\*p < 0,05

## Βασικά συμπεράσματα

### 1. Ποια είναι η στάση των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ για την ανταλλαγή γνώσης;

Τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πως οι φοιτητές / τριες του ΕΑΠ και κατά μέσο όρο είχαν θετική στάση προς την ανταλλαγή γνώσης. Επιπλέον, σημείωσαν πως το να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους ήταν καλό, δεν ήταν επιζήμιο, ήταν χρήσιμο και ευχάριστο.

### 2. Σε ποια επίπεδα κινείται η πρόθεση των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ για ανταλλαγή γνώσης;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, βρέθηκε πως οι φοιτητές / τριες του ΕΑΠ και κατά μέσο όρο ήταν θετικοί στο να ανταλλάσσουν ρητή γνώση όπως και σιωπηρή. Επίσης, οι φοιτητές / τριες ήταν πιο θετικοί κατά μέσο όρο στο να ανταλλάσσουν σιωπηρή γνώση παρά ρητή. Ακόμα, μοιράζονταν υλικό και εμπειρία με τους συμφοιτητές / τριες καθώς και απαντούσαν σε ερωτήσεις τους.

### 3. Ποια είναι η πραγματική εμπειρία των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ από τις online κοινότητες;

Τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ έδειξαν πως οι φοιτητές / τριες και κατά μέσο όρο είχαν θετική εμπειρία από τις online κοινότητες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον παράγοντα της σχετικότητας, η εμπειρία παρέμεινε θετική με τις online κοινότητες μάθησης να έχουν ενδιαφέροντα θέματα, να δίνουν πρακτικές γνώσεις και να βελτιώνουν τις δεξιότητες των φοιτητών / τριών σύμφωνα με τις απόψεις των τελευταίων. Η εμπειρία αναφορικά με τον στοχασμό ήταν σχετικά θετική. Αυτό γιατί η κριτική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού υλικού και των απόψεων των συμφοιτητών / τριών από τους φοιτητές / τριες δεν ήταν πολύ συχνά. Η αλληλεπίδραση όμως κινήθηκε σε θετικά επίπεδα εφόσον οι φοιτητές / τριες απαντούσαν συχνά στα σχόλια των υπολοίπων και ζητούσαν επεξηγήσεις. Τέλος, η υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες ήταν σχετικά θετική. Αυτό γιατί οι φοιτητές / τριες έδειχναν ενσυναίσθηση, επαινούσαν τη συνεισφορά και ενθάρρυναν τη συμμετοχή συχνά αλλά όχι πολύ συχνά.

4. Ποια είναι η σχέση της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης με τη στάση προς την ανταλλαγή γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;

Η ανάλυση έδειξε πως όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης, η στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης γίνεται πιο θετική. Αντίθετα, παρατηρείται πως οι φοιτητές / τριες που σπάνια ή πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε onlineκοινότητες μάθησης, φαίνεται να έχουν λιγότερο θετική στάση ως προς την ανταλλαγή γνώσης, από τα άτομα που συχνά ή πολύ συχνά ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε onlineκοινότητες μάθησης.

5. Ποια είναι η σχέση της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης με την πρόθεση προς την ανταλλαγή γνώσης σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;

Από τα αποτελέσματα βρέθηκε πως όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης, η πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης γίνεται πιο έντονη. Αντίθετα, παρατηρείται πως οι φοιτητές / τριες που σπάνια ή πολύ σπάνια ανταλλάσσουν τη γνώση τους σε onlineκοινότητες μάθησης, φαίνεται να έχουν λιγότερο έντονη πρόθεση ανταλλαγής ρητής γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης.

6. Ποια είναι η σχέση της συχνότητας ανταλλαγής γνώσης με την πραγματική εμπειρία από τις online κοινότητες σε φοιτητές / τριες του ΕΑΠ;

Οι απαντήσεις των φοιτητών / τριών έδειξαν πως όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης, η σχετικότητα ως μέρος της εμπειρίας από onlineκοινότητες μάθησης γίνεται πιο θετική. Άρα όσοι ανταλλάσσουν πιο συχνά γνώσεις σε onlineκοινότητες, δηλώνουν πως οι onlineκοινότητες μάθησης έχουν ενδιαφέροντα θέματα, να δίνουν πρακτικές γνώσεις και βελτιώνουν τις δεξιότητες τους.

Επίσης, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης, η αλληλεπίδραση ως μέρος της εμπειρίας από onlineκοινότητες μάθησης γίνεται πιο θετική. Άρα όσοι ανταλλάσσουν πιο συχνά γνώσεις σε onlineκοινότητες, δηλώνουν πως στις onlineκοινότητες μάθησης οι συμφοιτητές / τριες απαντούν συχνά στα σχόλια των υπολοίπων και ζητούν επεξηγήσεις.

Τέλος, όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή γνώσης σε onlineκοινότητες μάθησης, η υποστήριξη από τους συμφοιτητές / τριες ως μέρος της εμπειρίας από onlineκοινότητες

μάθησης γίνεται πιο θετική. Άρα όσοι ανταλλάσσουν πιο συχνά γνώσεις σε onlineκοινότητες, δηλώνουν πως στις onlineκοινότητες μάθησης οι συμμετοχητές / τριες δείχνουν ενσυναίσθηση, επαινούν τη συνεισφορά και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή.

## Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα μπορούσε να διερευνηθεί με ημερολογιακή καταγραφή η συχνότητα με την οποία συμμετέχοντες σε online κοινότητες συμμετέχουν σε διαλόγους. Προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος η πρόθεση για διαμοιρασμό της γνώσης, ρητής και άρρητης να αναζητηθούν οι χρήστες και με ημιδομημένες συνεντεύξεις να αναζητηθούν ποιοτικά τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα

Θα μπορούσε να διερευνηθεί σε δύο με τρία χρόνια από τώρα η τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με την χρήση των online κοινοτήτων ως προς τη συχνότητά τους και αυτό για να δούμε εάν η συχνότερη χρήση παρατηρείται λόγω της υγειονομικής κρίσης



## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Al-Rahmi, W. M., & Zeki, A. M. (2017). A model of using social media for collaborative learning to enhance learners' performance on learning. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 29(4), 526-535.
- Alsaadat, K. (2018). The Impact of Social Media Technologies on Adult Learning. *International Journal of Electrical & Computer Engineering* (2088-8708), 8.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown: General Learning Press
- Banks, J., Au, K., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Heath, S., et al. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments* (Consensus Report). Learning in Informal and Formal Environment (LIFE) Center. Retrieved from [http://www. life-slc.org/knowledge-base/report-learning-in-and-out-of-school-in-diverse-environments](http://www.life-slc.org/knowledge-base/report-learning-in-and-out-of-school-in-diverse-environments)
- Barrantes, C., & Yagüe, J. L. (2015). Adults' education and agricultural innovation: A social learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 163-168.
- Bingham, T., & Conner, M. (2010). *The new social learning: A guide to transforming organizations through social media*. Berrett-Koehler Publishers.
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS quarterly*, 29(1), 87-111.
- Boyd, R., Richerson, P. J., & Henrich, J. (2011). The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(Supplement 2), 10918-10925.
- Castañó Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2013). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 171-186.

- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 87-104.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Daniels, K. N., & Billingsley, K. Y. (2014). "Facebook"--It's Not Just for Pictures Anymore: The Impact of Social Media on Cooperative Learning. *Journal of Educational Technology*, 11(3), 34-44.
- Deaton, S. (2015). Social Learning Theory in the Age of Social Media: Implications for Educational Practitioners. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 1-6.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of computer-mediated communication*, 12(4), 1143-1168.
- Escobar-Rodríguez, T., Carvajal-Trujillo, E., & Monge-Lozano, P. (2014). Factors that influence the perceived advantages and relevance of Facebook as a learning tool: An extension of the UTAUT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(2).
- Graham, M. (2014). Social media as a tool for increased student participation and engagement outside the classroom in higher education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2(3), 16.
- Gray, K., Annabell, L., & Kennedy, G. (2010). Medical students' use of Facebook to support learning: Insights from four case studies. *Medical teacher*, 32(12), 971-976.
- Hill, J. R., Song, L., & West, R. E. (2009). Social learning theory and web-based learning environments: A review of research and discussion of implications. *The Amer. Jnl. of Distance Education*, 23(2), 88-103.

- Kaye, L. K. (2021). Exploring the “socialness” of social media. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100083.
- Ke, F., & Hoadley, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 487.
- Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). *Defining learning communities*. Launceston, Tasmania: Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Book Company.
- LeNoue, M., Hall, T., & Eighmy, M. A. (2011). Adult education and the social media revolution. *Adult learning*, 22(2), 4-12.
- Lohr, S. L. (2019). *Sampling: Design and Analysis: Design and Analysis*. Chapman and Hall/CRC.
- McCarthy, J. (2013). Learning in Facebook: First year tertiary student reflections from 2008 to 2011. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3).
- Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. *Academy of management Journal*, 45(6), 1149-1160.
- Mourlam, D. (2014). Social Media and Education: Perceptions and Need for Support. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 23-28.
- Ponton, M. K., & Rhea, N. E. (2006). Autonomous learning from a social cognitive perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(2), 38-49.
- Rambe, P. (2012). Activity theory and technology mediated interaction: Cognitive scaffolding using question-based consultation on Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8).

- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., ... & Stringer, L. C. (2010). What is social learning? *Ecology and society*, 15(4).
- Ross, S. N. (2007). Albert Bandura. In Kincheloe, J. L., & Horn, R. A. (Eds.). (2007). *The Praeger handbook of education and psychology* (Vol. 1). (pp. 49 -56). London: Greenwood Publishing Group.
- Santos, I. M., Hammond, M., Durli, Z., & Chou, S. Y. (2009, July). Is there a role for social networking sites in education?. In *IFIP world conference on computers in education* (pp. 321-330). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of educational research*, 79(2), 625-649.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Swan, K., & Shea, P. (2005). The development of virtual learning communities. *Learning together online: Research on asynchronous learning networks*, 239-260.
- Sthapornnanon, N., Sakulbumrungsil, R., Theeraroungchaisri, A., & Watcharadamrongkun, S. (2009). Social constructivist learning environment in an online professional practice course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(1), 10-18.
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, 1(8), 1-8.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.
- Vaičiūnienė, V., & Mažeikienė, V. (2012). Social media in adult education: Insights gained from Grundtvig learning partnership project “institutional strategies targeting the uptake of social networking in adult education (ISTUS)”. *Social Technologies*, 2(2), 473-482.

- Van Schaik, C. P., & Burkart, J. M. (2011). Social learning and evolution: the cultural intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1008-1016.
- Veletsianos, G. (2012). Higher education scholars' participation and practices on Twitter. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 336-349.
- Vickers, R., Field, J., & Melakoski, C. (2015). Media culture 2020: Collaborative teaching and blended learning using social media and cloud-based technologies. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 62-73.
- Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589-1598.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS quarterly*, 35-57.
- Williams, J., & Chinn, S. J. (2009). Using Web 2.0 to support the active learning experience. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 165.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing science*, 3(2), 49-56.
- Yu, A. Y., Tian, S. W., Vogel, D. R., & Kwok, R. C. W. (2010). Embedded Social Learning in Online Social Networking. In ICIS (p. 100).

## Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. D. & Creswell, J. W. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας. Προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων*. Αθήνα: Προπομπός.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Τόμος Β΄*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <https://www.ebooks4greeks.gr/methodologia-ths-ereynas-stis-episthmes-ygeias>.

Rogers, Α., (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M. (2012). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιμπουκλή, Α. (1999). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Δ΄*. Αθήνα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

## ΠαράρτημαΑ: Ερωτηματολόγιο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητέ/η κύριε/ία

Ονομάζομαι Σοφία Μαρκοπούλου και είμαι φοιτήτρια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου της σχολής Ανθρωπιστικών σπουδών. Στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της εργασίας μου με τίτλο «Μάθηση εκτός της αίθουσας στην εκπαίδευση ενηλίκων: Ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης σε online κοινότητες και forums», επιθυμώ να σας προσκαλέσω να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.

Ο βασικός στόχος της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση της στάσης των φοιτητών / τριών του ΕΑΠ για την ανταλλαγή γνώσης, της πρόθεσης αυτών για ανταλλαγή γνώσης και των απόψεων αυτών για τα αποτελέσματα της χρήσης των online κοινοτήτων στη μάθηση.

Η συνεισφορά σας αποτελεί πολύτιμη βοήθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι αυστηρά ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα παρέχετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την θετική σας ανταπόκριση.

Σε περίπτωση αποριών ή διευκρινήσεων μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email: sofatsouf@hotmail.com

### ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω για την εμπιστευτικότητα των στοιχείων που καταγράφετε, καθώς και τη διασφάλιση των προσωπικών σας δεδομένων, με βάση τον κανόνα GDPR (ΕΕ) 2016/679. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διατηρείτε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα όποτε επιθυμείτε αποσύροντας τα δεδομένα σας.

Προχωρώντας στο επόμενο τμήμα, συμφωνείτε να συμμετάσχετε εθελοντικά στην παρούσα έρευνα.



### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να σημειώσετε μόνο μια απάντηση.

#### 1. Φύλο

Άνδρας

☐

Γυναίκα

☐

#### 2. Ηλικία

Έως 30

☐

31-40

☐

41-50

☐

51-60

☐

Άνω των 60

☐

#### 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο

(επιλέξτε το ανώτερο)

ΑΕΙ / ΤΕΙ

☐

Μεταπτυχιακό

☐

Διδακτορικό

☐

Μεταδιδακτορική έρευνα

☐

**4. Οικογενειακή  
κατάσταση**

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Άλλο


### ΣΤΑΣΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΝΩΣΗΣ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να σημειώσετε μόνο μια απάντηση σε κάθε σειρά.

Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	------------------------------	------	--------------

1. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι καλό
2. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι επιζήμιο για μένα
3. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι ευχάριστο
4. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι χρήσιμο για μένα
5. Το να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου είναι μια σοφή κίνηση

## ΠΡΟΘΕΣΗ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να σημειώσετε μόνο μια απάντηση σε κάθε σειρά.

Πολύ σπάνια	Σπάνια	Ούτε συχνά ούτε σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
----------------	--------	---------------------------------	-------	---------------

1. Μοιράζομαι έγγραφα, papers και άλλο υλικό με συμφοιτητές μου
2. Μοιράζομαι τρόπους επίλυσης ασκήσεων και μεθόδους με τους συμφοιτητές μου
3. Μοιράζομαι την εμπειρία μου ή τον τρόπο συγγραφής εργασιών με συμφοιτητές
4. Προσφέρω τις γνώσεις μου σχετικά με το πώς απαντάται ένα ερώτημα ή μια εργασία όταν μου το ζητούν συμφοιτητές μου
5. Προσπαθώ να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με συμφοιτητές μου με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο

**ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ONLINE ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ**

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να σημειώσετε μόνο μια απάντηση σε κάθε σειρά.

Στις online κοινότητες	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν συνέχεια
------------------------	----------------	--------	------------------	-------	--------------------

1. Η μάθηση εστιάζει σε  
θέματα που με  
ενδιαφέρουν

2. Οι γνώσεις που  
αποκτώ είναι  
σημαντικές για τις  
πρακτικές που  
χρησιμοποιώ ως  
φοιτητής

3. Μαθαίνω πως να  
βελτιώνω τις  
πρακτικές που  
χρησιμοποιώ ως  
φοιτητής

4. Οι γνώσεις που  
αποκτώ συνδέονται  
ομαλά με τις  
πρακτικές που  
χρησιμοποιώ ως  
φοιτητής

5. Σκέφτομαι κριτικά  
σχετικά με το πώς  
μαθαίνω
6. Σκέφτομαι κριτικά  
σχετικά με τις ιδέες  
μου
7. Σκέφτομαι κριτικά  
σχετικά με τις ιδέες  
συμφοιτητών μου
8. Σκέφτομαι κριτικά  
σχετικά με τις ιδέες  
στο εκπαιδευτικό  
υλικό
9. Εξηγώ τις ιδέες μου  
στους συμφοιτητές  
μου
10. Ζητώ από τους  
συμφοιτητές μου να  
εξηγήσουν τις ιδέες  
τους
11. Οι συμφοιτητές μου,  
μου ζητούν να  
εξηγήσω τις ιδέες μου
12. Οι συμφοιτητές μου  
απαντούν στις ιδέες  
μου

13. Οι συμφοιτητές μου  
ενθαρρύνουν τη  
συμμετοχή μου
14. Οι συμφοιτητές μου  
επαινούν τη  
συνεισφορά μου
15. Οι συμφοιτητές μου  
εκτιμούν τη  
συνεισφορά μου
16. Οι συμφοιτητές μου  
δείχνουν  
ενσυναίσθηση με τη  
προσπάθειά μου να  
μάθω

## ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, καλείστε να σημειώσετε μόνο μια απάντηση σε κάθε σειρά.

Πολύ	Σπάνια	Ούτε	Συχνά	Πολύ
σπάνια		συχνά		συχνά
		ούτε		
		σπάνια		

1. Πόσο συχνά μοιράζεσαι τις γνώσεις σου με συμφοιτητές σου σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης (μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή online πλατφόρμες όπου ανταλλάσσεται γνώση)



## ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ONLINE ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	-------------------------------------	---------	--------------------

1. Προτιμώ να  
εκφράζω  
συχνότερα την  
άποψή μου στις  
online  
κοινότητες παρά  
στην τάξη διά  
ζώσης

Πολύ λιγότερο	Λιγότερο	Το ίδιο	Περισσότερο	Πολύ περισσότερο
------------------	----------	------------	-------------	---------------------

2. Την περίοδο  
εγκλεισμού μας  
λόγω του  
κορωνοϊού  
χρησιμοποιήσατε  
περισσότερο τις  
on-line κοινότητες  
και τα μέσα  
κοινωνικής  
δικτύωσης σε

σχέση με το  
παρελθόν;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.