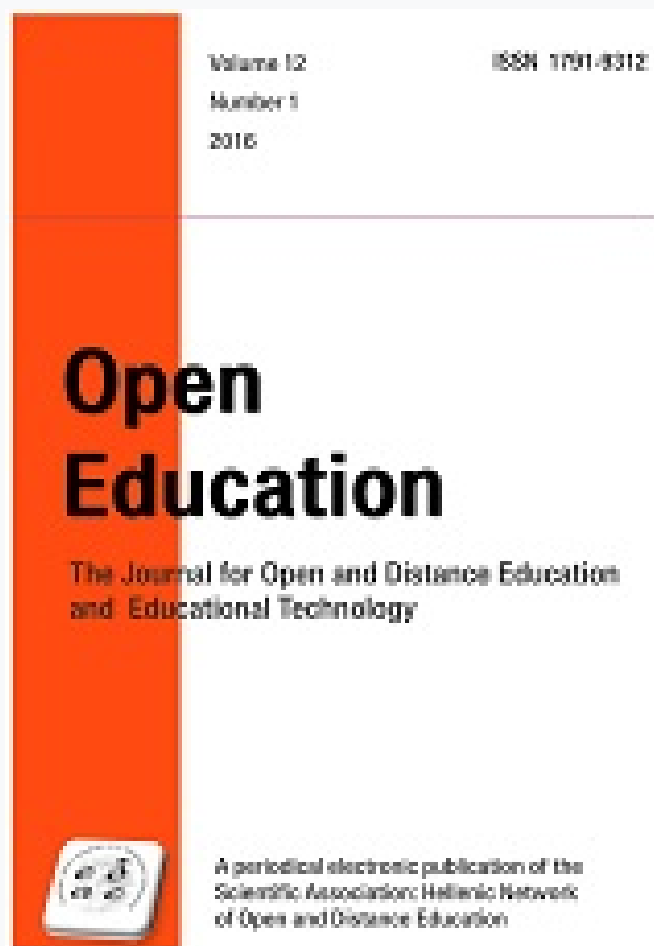


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2016)



Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως εργαλεία επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η οπτική των φοιτητών του ΕΑΠ

Ιωάννης Τίγκας

doi: [10.12681/jode.10243](https://doi.org/10.12681/jode.10243)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως εργαλεία επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η οπτική των φοιτητών του ΕΑΠ

Social Networking Sites as communication tools in Distance Learning: Hellenic Open University students' point of view

Ιωάννης Τίγκας
Εκπαιδευτικός, MSc
itigas@msn.com

Abstract

The utilization of Social Networking Sites (SNS) for educational reasons is a contemporary practice that attracts the interest of researchers, particularly as regards the desired compatibilities and its acceptance. Our study attempts an inventory of relevant trends that are expanded among the students of Hellenic Open University. In the research were investigated the factors that affect students' availability for SNS utilization, in other words contribute to the shaping of attitudes. The sample was random. According the quantitative results there are not such influences derived from demographic traits like sex, age, housing area and level of study, such as also from experience of computer use. Instead, the use of SNS and students' aspects on cooperative learning are strong prognostic factors for availability. Our similar hypotheses about students' points of view on risks arising from SNS use and its satisfaction of studies don't come true.

Περίληψη

Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί σύγχρονη πρακτική που προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον, αναφορικά, κυρίως, με τις επιζητούμενες συμβατότητες και το βαθμό αποδοχής της. Η μελέτη μας επιχειρεί μια καταγραφή των σχετικών τάσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των φοιτητών του ΕΑΠ. Η έρευνα διενεργήθηκε σε τυχαίο δείγμα, εξετάζοντας παράγοντες που δυνητικά επηρεάζουν τη διαθεσιμότητα των εξ αποστάσεως φοιτητών για αξιοποίηση των ΜΚΔ στις σπουδές, δηλαδή συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα δεν ασκούνται τέτοιες επιδράσεις από δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, περιοχή, σπουδές) και από την εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως συμβαίνει με την εξοικείωση στα ΜΚΔ. Σε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα αναδεικνύονται οι απόψεις των φοιτητών για τη συνεργατική μάθηση, ενώ δεν επαληθεύονται ανάλογες υποθέσεις μας σχετικά με τις αντιλήψεις τους για κινδύνους που ενέχει η χρήση των ΜΚΔ και με το επίπεδο ικανοποίησής τους από τις σπουδές τους.

Λέξεις-κλειδιά

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι μια σύνθετη διεργασία που επηρεάζει την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Οι σχέσεις ισχυροποιούνται ή αποδυναμώνονται, ανάλογα με

το επίπεδο αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας (Βαϊκούση, 2008). Στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα των ενηλίκων, οι μαθησιακές διαδικασίες συσχετίζονται με τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (Κόκκος, 1998· Rogers, 1999). Ειδικότερα, όταν η εκπαίδευση παρέχεται από απόσταση, μεγιστοποιείται η σημασία της διασφάλισης ποιοτικών επικοινωνιακών ευκαιριών (Κόκκος, 1998).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) οικοδομήθηκε και εξελίχθηκε παράλληλα με τις τεχνολογικές δυνατότητες επικοινωνίας. Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε καθοριστικά ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι εφαρμογές του (Κόκκος, 1999· Παναγιωτακόπουλος, 1999). Η ανάπτυξη του Web 2.0, ειδικότερα, αποτέλεσε τομή για τα δεδομένα επικοινωνίας στην εξΑΕ, από την οποία αξιοποιήθηκαν πλήρως οι νέες δυνατότητες (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011· Selwyn, 2008).

Με τον όρο Web 2.0 συμπυκνώνεται, στη διεθνή βιβλιογραφία, η δυναμική διάσταση που απέκτησε ο Παγκόσμιος Ιστός νέας γενιάς, στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας, παρέχοντας τη δυνατότητα άμεσης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των χρηστών (Boikos, Moutsoulas, & Tsekeris, 2014· O'Reilly, 2005). Η εμφάνιση του Web 2.0 άλλαξε τα δεδομένα σε σχέση με την ικανοποίηση των σύγχρονων επικοινωνιακών αναγκών (Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Σαλωνίκη, 2011) και οδήγησε στη δημιουργία και ταχύτατη εξάπλωση των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης (social networking sites) (Boikos et al., 2014· O'Reilly, 2005), οι οποίοι, στα ελληνικά, αναφέρονται συνήθως ως μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) είναι τα εργαλεία που επιτρέπουν τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων στις οποίες εντάσσονται άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα. Τα περισσότερο δημοφιλή (Facebook, Twitter, LinkedIn, Myspace, Flickr, YouTube κ.τ.ο.) εξυπηρετούν εκατομμύρια λογαριασμούς χρηστών. Το στοιχείο που τα διακρίνει από τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης είναι η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας που παρέχουν πέρα από τη δημοσίευση (δημοσιοποίηση) υλικού (Bard, 2010· Zhang, 2010). Κατά τις Μανούσου και Χαρτοφύλακα (2011, σ. 499), «η μεγάλη σημασία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αλλά κυρίως της ίδιας της κοινωνικής δικτύωσης αφορά στην προσωπική έκφραση, την επικοινωνία, την πρόσβαση, την αλληλεπίδραση με την αξιοποίηση της τεχνολογίας».

Τα ΜΚΔ, χάρη στις νέες επικοινωνιακές δυνατότητες που δημιούργησαν, εντάχθηκαν πολύ γρήγορα στις εργαλειοθήκες της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα όπως είναι και η δυνατότητα των μέσων αυτών να υποστηρίξουν τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στο μοντέλο της συνεργατικής μάθησης, το οποίο εξελίσσεται σε μία από τις περισσότερο αποδεκτές διδακτικές πρακτικές. Βάση του μοντέλου αποτελεί η ιδέα ότι ο εκπαιδευόμενος αναπροσαρμόζει τις νοητικές του δομές, συνεπώς μαθαίνει, αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του (Dooly, 2008· Johnson & Johnson, 2009). Η αξιοποίηση των ΜΚΔ προς την κατεύθυνση αυτή δημιουργεί νέες προοπτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1.1 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξΑΕ, η οποία λόγω της φύσης της υιοθέτησε νωρίς τις ασύγχρονες επικοινωνιακές λύσεις που προσέφερε το διαδίκτυο, ενσωματώνει με γοργούς ρυθμούς και συνεργατικές πρακτικές χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του Web 2.0, όπως είναι και τα ΜΚΔ (Ιοαννου, 2009· Ιοαννου, Demetriou, & Mama, 2014). Τα περισσότερα στοιχεία που διαθέτουν τα συγκεκριμένα μέσα τα καθιστούν κατάλληλα εργαλεία

επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, μετατρέποντας την κοινωνική δικτύωση σε εκπαιδευτική (Ophus & Abbitt, 2009). Σύμφωνα με τον Hargadon (2009), μέσω της χρήσης τέτοιων εργαλείων μπορούν να επιτευχθούν στόχοι της εκπαίδευσης όπως συμμετοχή, συζήτηση, εμπλοκή σε διαδικασίες, δημιουργικότητα, καλλιέργεια ενδιαφερόντων, αυθεντικότητα, ειλικρίνεια, συνεργασία, προνοητικότητα, κριτική σκέψη. Η διαδικτυακή συνεργατική μάθηση ευνοείται από το γεγονός ότι στους «ψηφιακούς τόπους συνάντησης» εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν διάλογο και να συνεργαστούν σύγχρονα και ασύγχρονα (Ioannou, 2009). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι εύκολο να υποστηρίξουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και την ανάδειξη νέων τύπων συνεργατικότητας (Selwyn, 2009), δεδομένου ότι διαθέτουν τα κατάλληλα στοιχεία γι' αυτό. Τέτοια στοιχεία είναι η δυνατότητα άμεσου διαμοιρασμού αρχείων, η εύκολη χρήση τους και η ποικιλία επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών ευκαιριών που προσφέρουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον απαλλαγμένο από τα φορμαλιστικά δεδομένα των εκπαιδευτικών λογισμικών που αναστέλλουν το ενδιαφέρον των χρηστών (Brady, Holcomb, & Smith, 2010· Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Özmen & Atici, 2014· Petrovic, Jeremic, Cirovic, Radojicic, & Milenkovic, 2014· Selwyn, 2009· Veletsianos & Navarrete, 2012).

Σε ένα άλλο επίπεδο, τα ΜΚΔ φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν λύση για διεκπεραίωση ζητημάτων της εκπαίδευσης που δε θεωρούνται μαθησιακά, αλλά απαιτούν γρήγορη και ασφαλή πληροφόρηση διδασκόντων και διδασκομένων (οργάνωση εξετάσεων, δηλώσεις μαθημάτων κ.τ.λ.) (Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Selwyn, 2009).

Η διεθνής έρευνα σχετικά με τη χρήση ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ωστόσο, αναδεικνύει και σημαντικά ανακύπτοντα προβλήματα. Οι Ετεοκλέους-Γρηγορίου και Μάνιου (2012) αναφέρονται στην περίπτωση του «ψηφιακού χάσματος», το οποίο σχετίζεται με τις προϋποθέσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να μπορούν να θεωρηθούν ικανοί χρήστες των ΜΚΔ. Οι Brady et al. (2010), θεωρούν χρονοβόρες τις διαδικασίες ενημέρωσης – και αντίδρασης ή σχολιασμού – καθενός συμμετέχοντα για τις αναρτήσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας και επισημαίνουν ότι συχνά, κατά τη χρήση των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης, προκύπτουν έντονες ανησυχίες για την ασφάλεια και τη διαφύλαξη της ιδιωτικότητας. Η ασφάλεια αλλά και το ζήτημα του διαχωρισμού της κοινωνικής και ψυχαγωγικής δραστηριότητας από την εκπαιδευτική δικτύωση, σε συνδυασμό με τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της δικτύωσης αυτής σε τεχνικό επίπεδο, επιβάλλουν, κατά τον Hargadon (2009), την ανάπτυξη αμιγώς εκπαιδευτικών ιστότοπων δικτύωσης. Υπό το πρίσμα αυτό μπορούν να εξεταστούν και τα αποτελέσματα δύο σχετικών ερευνών (Özmen & Atici, 2014· Petrovic et al., 2014) που συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς συνδυαστικά (συμπληρωματικά) με τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες (Learning Management Systems) οι οποίες δεν παρέχουν δυνατότητες δικτύωσης. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Ioannou (2009), οι ακαδημαϊκές συζητήσεις μέσω των κοινωνικών δικτύων ενδέχεται να διακρίνονται από έλλειψη συνοχής και από προβλήματα στη σύνθεση των απόψεων, σε τέτοια έκταση, που να καθιστά ανέφικτο να έχουν οι συμμετέχοντες ρεαλιστική αντίληψη της διεθνούς επιστημονικής συζήτησης για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν. Ανάλογους προβληματισμούς φαίνεται να έχουν και άλλοι ερευνητές (Özmen & Atici, 2014· Petrovic et al., 2014), καθώς προειδοποιούν ότι τα ΜΚΔ επιτρέπουν την αντιγραφή των ιδεών και την απόσπαση της προσοχής. Οι Ετεοκλέους-Γρηγορίου και Μάνιου (2012), αναγνωρίζοντας τις προαναφερθείσες

αδυναμίες, προτείνουν τη δημιουργία κλειστών ομάδων υπό την ευθύνη των διδασκόντων.

Παρά το συμπέρασμα ότι η «διαρκής δικτύωση», όλο και περισσότερων ατόμων, σε ψηφιακές κοινότητες, για κοινωνικούς ή ψυχαγωγικούς λόγους, μπορεί να επεκταθεί ώστε να συμπεριλάβει και την παράμετρο της εκπαίδευσης από απόσταση, στο οποίο καταλήγουν πολλοί ερευνητές (π.χ. Hargadon, 2009· Ioannou, 2009· Ioannou et al., 2014· McCarthy, 2010· Ophus & Abbitt, 2009· Selwyn, 2008· Selwyn, 2009), στην Ελλάδα διαπιστώνεται σχετική υστέρηση στην έρευνα για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Με εξαίρεση τα ευρήματα εμπειρικής μελέτης που δημοσιεύτηκαν από τη Σαλωνίκη (2011), σύμφωνα με τα οποία οι διδάσκοντες του ΕΑΠ δε γνωρίζουν και δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης, όσα σχετίζονται με τη χρήση των ΜΚΔ για τους σκοπούς της εξΑΕ στην Ελλάδα αποτελούν ερευνητικά παρθένο πεδίο. Η εργασία μας εντάσσεται στην προσπάθεια χαρτογράφησης αυτού του πεδίου, με την προσδοκία αποκόμισης ωφέλιμων συμπερασμάτων για όλους τους εμπλεκόμενους στην εξΑΕ (φορείς, διδάσκοντες, διδασκόμενους), όπως προμηνύει η ευρεία σχετική επιστημονική συζήτηση που εξελίσσεται σε διεθνές επίπεδο.

1.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνά μας αποσκοπεί στη διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της οπτικής των εξ αποστάσεως φοιτητών του ΕΑΠ, έναντι της σκοπιμότητας χρήσης των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης, ως επικοινωνιακά εργαλεία, στο πλαίσιο των σπουδών τους.

Η παντελής έλλειψη ερευνητικών εργασιών στην Ελλάδα, σε σχέση με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφήνει αναπάντητα ερωτήματα και για το ειδικότερο ζήτημα των απόψεων και στάσεων που υιοθετούν οι φοιτητές του ΕΑΠ για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μάθησης μέσω των συγκεκριμένων εφαρμογών. Τα ερωτήματα αυτά αναφέρονται στο βαθμό της διαθεσιμότητας των φοιτητών να ενταχθούν σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης στο πλαίσιο των σπουδών τους, στη συσχέτιση επιμέρους παραγόντων με τη διαμόρφωση του επιπέδου της διαθεσιμότητας αυτής και στην επίδραση που μπορεί να έχει η εισαγωγή της δικτύωσης στην ολοκλήρωση ή/και στην αναζήτηση πανεπιστημιακών σπουδών από απόσταση. Η «διαθεσιμότητα» χρησιμοποιείται εδώ ως μονολεκτική περιεκτική περιγραφή ενός δείκτη που συμπεριλαμβάνει τρεις διακριτές εκφάνσεις της προσωπικής στάσης του κάθε φοιτητή μπροστά στην προοπτική να χρησιμοποιηθούν τα ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών του: α) την πρόθεσή του ή όχι να «δικτυωθεί», β) την έκφραση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για την επιλογή – από το Πανεπιστήμιο ή από καθηγητές συμβούλους – του συγκεκριμένου τρόπου εργασίας, ανεξάρτητα από το αν τελικά θα συμμετάσχει και γ) τη διάθεσή του να κοινοποιήσει την προσωπική του στάση και να την υπερασπιστεί.

Εξειδικεύοντας τον προαναφερόμενο σκοπό, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες βασίζεται ο σχεδιασμός της έρευνάς μας:

EY1: Η ικανοποίηση των φοιτητών του ΕΑΠ από την εμπλοκή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές διαδικασίες συσχετίζεται με τη διαθεσιμότητά τους για συγκρότηση ομάδων εργασίας, στο πλαίσιο των σπουδών τους, με χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Από έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας συμβατικής εκπαίδευσης (Δραγογιάννης, Λαλάς, & Παπαδοπούλου, 2013) διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των νέων απέναντι στην προοπτική αξιοποίησης των κοινωνικών δικτύων για τους σκοπούς της επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι θετικές. Επιπλέον,

όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες σε άλλες χώρες (Brady et al., 2010· Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Özmen & Atici, 2014· Petrovic et al., 2014· Selwyn, 2009· Veletsianos & Navarrete, 2012), οι φοιτητές έχουν γενικά θετική στάση έναντι της δικτύωσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς και όσοι διαθέτουν εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης που συγκροτούνται σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι. Η έννοια της «ικανοποίησης» στις προαναφερόμενες μελέτες σχετίζεται με τη θετική συμβολή της κοινωνικής δικτύωσης στην υπόθεση της μάθησης. Υποθέτουμε πως οι μη ικανοποιημένοι φοιτητές – από την ποιότητα των σπουδών τους ή/και από τις επιλογές τους εν γένει – δε θα εκτιμούσαν θετικά ούτε τη συμβολή των ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης. Επιδιώκουμε, συνεπώς, να μετρήσουμε την «ικανοποίηση» σε σχέση τόσο με την πορεία των σπουδών όσο και με την απόφαση εμπλοκής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες από απόσταση. Στην περίπτωση θετικής αποτίμησης των στοιχείων αυτών εικάζεται ότι θα είναι αυξημένη και η διαθεσιμότητα για κοινωνική δικτύωση, στον βαθμό που αυτή θεωρείται από τους φοιτητές ότι εξυπηρετεί τις επιδιώξεις τους. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα αναμένεται η επαλήθευση της EY1.

EY2α: Ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του ΕΑΠ, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής και το επίπεδο των προηγούμενων σπουδών, δεν επιδρούν στη διαθεσιμότητά τους για χρήση των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών τους.

EY2β: Ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του ΕΑΠ, όπως είναι οι δεξιότητές τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (η/υ), η εμπειρία τους στην αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης και η αντίληψή τους για την ασφάλεια της ιδιωτικότητάς τους, επιδρούν στη διαθεσιμότητά τους για χρήση των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών τους.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δε διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στην υπόθεση 2α συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στάσεων των φοιτητών έναντι της «εκπαιδευτικής δικτύωσης». Αντίθετα, η ασφάλεια και το λεγόμενο «ψηφιακό χάσμα» που περιλαμβάνονται στην EY2β αναφέρονται σε μελέτες ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση των ΜΚΔ στην εκπαίδευση (Brady et al., 2010· Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Hargadon, 2009· McCarthy, 2010· Özmen & Atici, 2014· Petrovic et al., 2014).

EY3: Οι θετικές αντιλήψεις των φοιτητών του ΕΑΠ για τη συνεργατική μάθηση, καθώς και για την αποτελεσματικότητα των «ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης», επιδρούν αυξητικά στη διαθεσιμότητά τους για χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο πλαίσιο των σπουδών τους.

Η εξΑΕ, ως μέθοδος, ευνοεί την αυτονομία της μάθησης και για πολλές δεκαετίες συνεπαγόταν και τη σχετική απομόνωση του εκπαιδευόμενου εξαιτίας των περιορισμένων δυνατοτήτων επικοινωνίας (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998). Οι τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, ωστόσο, αλλά και θεωρητικές απόψεις (Keegan, 2001), αφήνουν πολλά περιθώρια για αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και από τους ευρισκόμενους σε απόσταση (μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή) εκπαιδευόμενους (Hargadon, 2009· Ιοαννου, 2009· Ιοαννου et al., 2014· Ophus & Abbitt, 2009). Οι φοιτητές του ΕΑΠ που θεωρούν ότι οι «ψηφιακές κοινότητες μάθησης» μπορούν να υποκαταστήσουν τη δια ζώσης ομαδοποίηση και αισθάνονται ότι συνεργατικές πρακτικές μάθησης μπορούν να τους ωθήσουν σε μεγαλύτερη πρόοδο στις σπουδές τους, αναμένεται να επιβεβαιώσουν με τις απαντήσεις τους την EY3.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

2.1 Σχεδιασμός και ερευνητική διαδικασία

Η μελέτη μας, με βάση τις στοχεύσεις της, επιχειρεί μια καταγραφή τάσεων και συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών. Για τις έρευνες αυτού του τύπου η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται περισσότερο ενδεδειγμένη (Creswell, 2011). Οι αντιστοιχίσεις μεταξύ των ερευνητικών σχεδιασμών και των μεθόδων συλλογής δεδομένων δεν είναι αυστηρά προδιαγεγραμμένες. Εντούτοις, για τις συσχετιστικές-διερευνητικές κοινωνικές έρευνες η χρήση δομημένων ερωτηματολογίων θεωρείται από τις πλέον κατάλληλες πρακτικές, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλης κλίμακας αριθμητικών δεδομένων, στη βάση των μεταβλητών που έχει προδιαγράψει ο ερευνητής (Creswell, 2011· Robson, 2010).

Στην παρούσα μελέτη, οι ανάγκες μέτρησης μεταβλητών που δεν είχαν στο παρελθόν ερευνηθεί μεταξύ των φοιτητών του ΕΑΠ, επέβαλαν την ανάπτυξη ενός νέου εργαλείου, το οποίο υποβλήθηκε σε έλεγχο εγκυρότητας. Τρία άτομα που ανήκουν στον πληθυσμό-στόχο της έρευνας, γνώριμα στον ερευνητή, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς πρόσθετες διευκρινίσεις. Τα αποτελέσματα, σε σύγκριση με τις γνωστές από πριν στάσεις τους για τα ερευνώμενα ζητήματα, κατέδειξαν ότι το εργαλείο μέτρησης χρειαζόταν οριακές βελτιώσεις, οι οποίες έγιναν. Ακολούθησε μετατροπή του σε ψηφιακή μορφή με τη βοήθεια ειδικής εφαρμογής (google forms) και αναρτήθηκε σε αποκλειστικής χρήσης ιστότοπο, η ηλεκτρονική διεύθυνση του οποίου τέθηκε στη διάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η πρόσβαση στη συγκεκριμένη τοποθεσία με οποιοδήποτε άλλο τρόπο (π.χ. μέσω μιας μηχανής αναζήτησης) είναι αδύνατη.

Η συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων αυτού του τύπου γίνεται χωρίς τη μεσολάβηση ερευνητή και χωρίς να απαιτείται οποιαδήποτε διαδικασία πιστοποίησης. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία του συμμετέχοντα, αποφεύγεται ο κίνδυνος της οφειλόμενης στην προσωπική επαφή άσκησης επιρροής και εκλείπουν τα κενά στη συμπλήρωση ερωτήσεων που έχουν χαρακτηριστεί «υποχρεωτικές», ενισχύοντας την ποιότητα της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Creswell, 2011· Robson, 2010). Σημειώνεται, πάντως, ότι η συγκεκριμένη διαδικασία περιορίζει τις δυνατότητες ελέγχου του ποσοστού συμμετοχής.

2.2 Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο συντέθηκε από 28 κλειστές ερωτήσεις διαφόρων τύπων (κατηγορικές, τακτικές) και μορφών (ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, δίπολα επιθέτων, διχοτομικές ερωτήσεις, κλίμακες διαβάθμισης), επιδιώκοντας πολύπλευρες προσεγγίσεις των μεταβλητών που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν εννοιολογικά «ασταθείς». Τέτοιες λογίζονται η «ακανοποίηση» των φοιτητών του ΕΑΠ από την εμπλοκή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές διαδικασίες, η «διαθεσιμότητά» τους για χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο πλαίσιο των σπουδών τους και η «ασφάλεια» που νιώθουν όταν χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των μέσων αυτών. Για τη μέτρηση των τριών αυτών μεταβλητών δημιουργήθηκαν ξεχωριστές κλίμακες, οι οποίες εξετάστηκαν στατιστικά ως προς την αξιοπιστία τους.

Στην εξάβαθμη (1-6) κλίμακα της ικανοποίησης εντάχθηκαν οι ερωτήσεις 14-19 (Cronbach's $\alpha=0,795$) (οι 15, 18 και 19 με αντεστραμμένες τιμές). Πρόκειται για έξι δίπολα επιθέτων ή μετοχών με την ακόλουθη σειρά: επιβαρυνμένος – χαλαρός, τυχερός – άτυχος, αγχωμένος – ήρεμος, ανήσυχος – ήσυχος, αποφασιστικός – διστακτικός, ενθουσιασμένος – προβληματισμένος. Οι ερωτώμενοι θα έπρεπε να

τοποθετηθούν εγγύτερα στον ένα ή στον άλλο πόλο, ανάλογα με το πώς αισθάνονταν για το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να σπουδάσουν από απόσταση.

Η διαθεσιμότητα μετρήθηκε σε πεντάβαθμη κλίμακα (1-5) με τις ερωτήσεις 24 και 25. Στην ερώτηση 24 («Πόσο θα σας ικανοποιούσε η συστηματική χρήση κάποιου ιστότοπου κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία με τους συμφοιτητές σας και τους καθηγητές συμβούλους στο πλαίσιο των σπουδών σας στο ΕΑΠ;») οι πιθανές απαντήσεις ήταν: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και απόλυτα. Η ερώτηση 25 είχε οκτώ παραμέτρους από τις οποίες, στη διαδικασία της επεξεργασίας, εξαιρέθηκαν η 5η και η 8η προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha=0,825$) (για τις 3η, 4η, 6η και 7η αντιστράφηκαν οι τιμές). Κάθε παράμετρος αποτελούσε πιθανή απάντηση στο ερώτημα «Πώς θα αντιδρούσατε αν ο καθηγητής σύμβουλος σάς ζητούσε να ανοίξετε λογαριασμό σε συγκεκριμένο ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης προκειμένου να τον χρησιμοποιήσετε στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως σπουδών σας;». Ο συμμετέχων έπρεπε να δηλώσει το βαθμό αποδοχής (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ κάπως, δεν είμαι σίγουρος/η αν συμφωνώ ή αν διαφωνώ, διαφωνώ κατά βάση, διαφωνώ απόλυτα) καθεμιάς από τις οκτώ προτεινόμενες απαντήσεις: α) Θα το έκανα ευχαρίστως, β) Θα το έκανα αν με έπειθε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος δουλειάς θα με βοηθούσε στις σπουδές μου, γ) Θα του ζητούσα να εξαιρεθώ, δ) Θα εγκατέλειπα τη θεματική ενότητα ή τις σπουδές στο ΕΑΠ, ε) Θα το έκανα απρόθυμα επειδή θα ήμουν υποχρεωμένος/η, στ) Θα απευθυνόμουν στον συντονιστή της θεματικής ενότητας ή σε άλλο όργανο του ΕΑΠ, ζ) Θα ζητούσα και τη γνώμη των συμφοιτητών μου, η) Θα επεδίωκα τη διαμόρφωση κοινής στάσης με τους συμφοιτητές μου.

Για τη μεταβλητή της ασφάλειας (Cronbach's $\alpha=0,734$) συνυπολογίστηκαν οι παράμετροι 1, 2, 4 και 5 της ερώτησης 13 (οι δύο τελευταίες μετά από αντιστροφή), με εύρος τιμών 1-5. Στην ερώτηση «Ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιείτε ή όχι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τι άποψη έχετε για τα ζητήματα ασφάλειας που εγείρονται σε σχέση με τη χρήση τους;», όπως και στην περίπτωση της διαθεσιμότητας, οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις προτεινόμενες απαντήσεις: α) Γενικά πιστεύω ότι είναι ασφαλές να χρησιμοποιεί κανείς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, β) Τα προσωπικά μου δεδομένα είναι ασφαλή, γ) Οι δημοσιεύσεις μου θα είναι για πάντα διαθέσιμες σε όλους, δ) Η ιδιωτικότητά μου μπορεί να παραβιαστεί και ε) Οι ιδέες μου μπορούν να αντιγραφούν ή να αξιοποιηθούν από άλλους χωρίς την άδειά μου.

2.3 Δείγμα

Το μέγεθος του δείγματος σε μια ποσοτική εμπειρική μελέτη δεν καθορίζεται από κανόνες διότι εξαρτάται από το σκοπό της έρευνας και από τη φύση του πληθυσμού που ερευνάται (Cohen et al., 2007· Creswell, 2011· Robson, 2010). Ο πληθυσμός αναφοράς αυτής της μελέτης (φοιτητές του ΕΑΠ) είναι ιδιαίτερα μεγάλος (ΕΑΠ, 2014) καθώς ανέρχεται σε δεκάδες χιλιάδες. Σε κάθε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό φοιτητή παρέχεται από το ίδρυμα, με την εγγραφή, διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Έχοντας στη διάθεσή μας το σύνολο των διευθύνσεων αυτών, αποφασίστηκε να περιοριστεί ο πληθυσμός – στη λογική της «δειγματοληψίας κατά συστάδες» (Creswell, 2011, σ. 182) – σε ένα σύνολο 30.000 φοιτητών, εγγραφέντων από το 2011 και μετά. Ακολούθησε τυχαιοποίηση του πληθυσμού με χρήση της συνάρτησης «rand» των υπολογιστικών φύλλων (Excel). Από τη νέα, τυχαία, ταξινόμηση, επιλέχθηκαν ως δείγμα οι πρώτοι 3.000 φοιτητές (10% του πληθυσμού). Η διεξαγωγή της έρευνας γνωστοποιήθηκε σ' αυτούς με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ζητήθηκε η συμμετοχή τους (ηλεκτρονικά) μέσω συνδέσμου που οδηγούσε στο αναρτημένο ερωτηματολόγιο. Η ηλεκτρονική φόρμα έμεινε διαθέσιμη

για 18 ημέρες (τέλη Φεβρουαρίου – αρχές Μαρτίου 2015). Στο διάστημα αυτό συμμετείχαν αυθόρμητα (χωρίς υπενθύμιση) 334 φοιτητές του ΕΑΠ.

Το 42,5% των συμμετεχόντων (N=142) είναι άνδρες και το 57,5% γυναίκες (N=192). Οι 160 (47,9%) σπουδάζουν σε προπτυχιακό επίπεδο και οι υπόλοιποι 174 (52,1%) σε μεταπτυχιακό. Πριν την εγγραφή τους στο ΕΑΠ μόνο 3 είχαν αποκτήσει διδακτορικό τίτλο (0,9%) και 27 (8,1%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού. Με βασικό τίτλο σπουδών μπήκαν στο ΕΑΠ 189 (56,6%) συμμετέχοντες, με τίτλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 104 (31,1%), ενώ 11 (3,3%) κατείχαν άλλο τίτλο σπουδών (π.χ. ΙΕΚ, κολλεγίου). Σε σχέση με την ηλικία, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ότι ανήκει στην ομάδα 30-39 (N=171, 51,2%). Ποσοστό 28,7% (N=96) εντάχθηκε στην ηλικιακή ομάδα 40-49 και οι υπόλοιποι μοιράστηκαν μεταξύ των ομάδων 18-29 και 50-59 (N=43, 12,9% και N=24, 7,2% αντίστοιχα). Τέλος, αναφορικά με τον τόπο διαμονής, 290 συμμετέχοντες (86,8%) δήλωσαν ότι κατοικούν σε αστική (πληθυσμός>10.000) περιοχή, 30 (9%) ότι προέρχονται από ημιαστική (2.000-10.000) και μόλις 14 (4,2%) ερωτηθέντες απάντησαν ότι η περιοχή τους είναι αγροτική (πληθυσμός<2.000).

2.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε αποκλειστικά με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS (v. 22). Οι μεταβλητές εξετάστηκαν αρχικά ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Διαπιστώθηκε ότι γενικά δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικότητας και συνεπώς, για όλες τις επεξεργασίες που ακολούθησαν επιλέχθηκαν μη παραμετρικές δοκιμασίες.

3. Αποτελέσματα

Η διαθεσιμότητα των φοιτητών του ΕΑΠ για χρήση των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών τους, όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, είναι αρκετά υψηλή (M=3,71, SD=0,80). Υψηλή χαρακτηρίζεται και η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την εμπλοκή τους σε εξ αποστάσεως σπουδές που παρέχει το ΕΑΠ (M=4,37, SD=0,88). Αντίθετα, η αντίληψη για το πόσο ασφαλές είναι να χρησιμοποιεί κανείς ιστότοπους αυτού του τύπου (π.χ. Facebook, Twitter, LinkedIn, Myspace, Flickr, YouTube) δε φθάνει στο μέσο όρο της προσφερόμενης κλίμακας (1-5) (M=2,23, SD=0,64), αν και οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητά τους (N=281, 84,1%), δηλώνουν ότι διατηρούν προσωπικό λογαριασμό σε ένα ή και περισσότερα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Πίνακας 1: Βασικά στατιστικά μέτρα των τριών μεταβλητών κλίμακας (διαθεσιμότητα, ικανοποίηση, ασφάλεια)

	Διαθεσιμότητα χρήσης των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ	Ικανοποίηση από σπουδές	Αντίληψη για την ασφάλεια κατά τη χρήση των ΜΚΔ
N	334	334	334
Μέση τιμή	3,7083	4,3653	2,2328
Διάμεσος	3,8571	4,3333	2,2500
Τυπική απόκλιση	,80071	,88143	,64191
Διασπορά	,641	,777	,412

Για τον έλεγχο των σχέσεων της «διαθεσιμότητας» με την «ικανοποίηση» και την «ασφάλεια» χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (βλ. πίνακα 2), από τον οποίο προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Μεταξύ διαθεσιμότητας και ικανοποίησης ο συντελεστής είναι πολύ κοντά στο 0

($p=0,058$, $p=0,294$) αλλά και στην περίπτωση του ζεύγους διαθεσιμότητα-ασφάλεια το αποτέλεσμα είναι ανάλογο ($p=0,082$, $p=0,134$).

Πίνακας 2: Συσχέτιση της διαθεσιμότητας με την ικανοποίηση και την ασφάλεια

	Ικανοποίηση από σπουδές	Αντίληψη για την ασφάλεια κατά τη χρήση των ΜΚΔ
Διαθεσιμότητα χρήσης Spearman's rho	,058	,082
των ΜΚΔ στο πλαίσιο Sig. (2-tailed)	,294	,134
των σπουδών στο ΕΑΠ N	334	334

Με σκοπό την εκτίμηση της επίδρασης που ασκείται στη διαμόρφωση της διαθεσιμότητας από τις δίτιμες μεταβλητές του φύλου και της διατήρησης ή όχι προσωπικού λογαριασμού σε ένα τουλάχιστον μέσο κοινωνικής δικτύωσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney. Από τα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 3) συνάγεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στον τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος μεταξύ ανδρών και γυναικών φοιτητών του ΕΑΠ ($U=12228,5$, $p=0,107$, $r=-0,088$), ενώ αντίθετα παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ εκείνων που χρησιμοποιούν ήδη τα ΜΚΔ για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους ($N=281$) και όσων τα αποφεύγουν ($N=53$) ($U=4355,5$, $p<0,01$, $r=-0,262$).

Πίνακας 3: Έλεγχος υποθέσεων για τη σχέση διαθεσιμότητας-φύλου και διαθεσιμότητας-χρήσης ΜΚΔ

		Φύλο	Προσωπικός λογαριασμός σε ΜΚΔ
Διαθεσιμότητα χρήσης των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ	Mann-Whitney U	12228,500	4355,500
	Wilcoxon W	22381,500	5786,500
	Z	-1,611	-4,802
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,107	,000
	N	334	334

Για τον έλεγχο ανάλογων υποθέσεων, που αναφέρονται στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal Wallis (βλ. πίνακα 4). Για τις τρεις πρώτες μεταβλητές τουλάχιστον, δηλαδή την ηλικία ($H(3)=4,16$, $p=0,25$), τις σπουδές ($H(4)=1,64$, $p=0,80$) και την περιοχή κατοικίας ($H(2)=3,60$, $p=0,17$), δε διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ανεξάρτητων δειγμάτων. Ανάλογο αποτέλεσμα καταγράφεται και σε ό,τι αφορά την εξοικείωση με τον η/υ ($H(3)=7,24$, $p=0,065$), αν και σ' αυτή την περίπτωση ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας βρίσκεται πολύ κοντά στο όριο ($\alpha=0,05$). Επισημαίνεται ότι σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων (99,4%), από τις πέντε κατηγορίες εξοικείωσης στη χρήση η/υ που ήταν διαθέσιμες κατατάχθηκαν αποκλειστικά στις τρεις υψηλότερες.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα διαδοχικών μονοπαραγοντικών αναλύσεων διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής «διαθεσιμότητα» ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία», «σπουδές», «περιοχή κατοικίας» και «εξοικείωση με τον η/υ»

		Ηλικιακή ομάδα	Επίπεδο σπουδών πριν το ΕΑΠ	Τύπος περιοχής κατοικίας	Βαθμός εξοικείωσης με η/υ
Διαθεσιμότητα	Chi-Square	4,156	1,643	3,604	7,241
χρήσης των ΜΚΔ	df	3	4	2	3
στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ	Asymp. Sig.	,245	,801	,165	,065

Η μεταβλητή «Στάση έναντι της Συνεργατικής Μάθησης» αποτελεί άθροισμα των τιμών που προέκυψαν από τις ερωτήσεις 20 («Τι άποψη έχετε για τη συνεργατική μάθηση;») και 28 («Το να συνεργάζεστε και να αλληλεπιδράτε με ανθρώπους που έχουν ανάλογα επιστημονικά ενδιαφέροντα με εσάς, κατά πόσο θεωρείτε ότι σας διευκολύνει να βελτιώσετε τις επιδόσεις σας ως φοιτητής/τρια;»). Συνεπώς η μέτρηση έγινε με πιθανό εύρος τιμών 2-10. Τόσο από τη μεταβλητή αυτή (N=263, M=7,56, SD=1,43), όσο και από την άποψη που εκφράζουν οι φοιτητές για το αν τα ΜΚΔ ευνοούν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μάθησης (N=263, M=2,99 με SD=0,64, κλίμακα 1-4), συνάγεται ότι οι στάσεις του δείγματος, σε ό,τι σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία σε μαθησιακό πλαίσιο, είναι θετικές. Οι δύο αυτές μεταβλητές, ελέγχθηκαν για το αν συσχετίζονται με τη διαθεσιμότητα με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Ο έλεγχος έγινε αφού αφαιρέθηκαν από το δείγμα οι συμμετέχοντες που απάντησαν πως δεν ξέρουν τι είναι η συνεργατική μάθηση ή/και οι συνεργατικές πρακτικές μάθησης ή/και αν τα ΜΚΔ ευνοούν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μάθησης (N=263). Τα αποτελέσματα (πίνακας 5) δείχνουν ότι υπάρχουν συσχετίσεις, μεταξύ όλων των ζευγών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,01$. Από τη διασταύρωση διαθεσιμότητας και στάσης έναντι της συνεργατικής μάθησης προκύπτει $p=0,432$ με $p<0,01$. Μεταξύ διαθεσιμότητας και αντίληψης για το αν τα ΜΚΔ διευκολύνουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ο συντελεστής κινείται σε ακόμα υψηλότερο επίπεδο ($p=0,456$ και $p<0,01$). Σημειώνεται ότι στατιστικά σημαντική είναι και η σχέση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών ($p=0,276$, $p<0,01$).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ διαθεσιμότητας και μεταβλητών που αναφέρονται στη συνεργατική μάθηση

		Διαθεσιμότητα	Τα ΜΚΔ
		χρήσης των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ	Στάση έναντι της Συνεργατικής Μάθησης
Διαθεσιμότητα χρήσης των ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ	Spearman's rho	1,000	,432**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
Στάση έναντι της Συνεργατικής Μάθησης	Spearman's rho	,432**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
Τα ΜΚΔ ευνοούν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μάθησης;	Spearman's rho	,456**	,276**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο 0.01 (διπλής κατεύθυνσης).

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των ΜΚΔ για την εκπαιδευτική επικοινωνία, σύμφωνα με τις ενδείξεις που υπάρχουν, έχει αρχίσει άτυπα να υιοθετείται και στην Ελλάδα (στην ερώτηση 21, η οποία αναφέρεται σ' αυτό, 162 συμμετέχοντες (48,5%) απάντησαν ότι έχουν σχετική εμπειρία). Ωστόσο οι κυρίαρχες και επίσημες πρακτικές του ΕΑΠ δεν περιλαμβάνουν τέτοιους σχεδιασμούς. Η ικανοποίηση που αισθάνονται οι φοιτητές για την εμπλοκή τους στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση απορρέει από τον υφιστάμενο τρόπο λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Αυτό αποτελεί ενδεχομένως μια εξήγηση για τη μη επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης (πίνακας 2).

Η ικανοποίηση από τη συμβολή της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως καταγράφεται σε διεθνείς μελέτες (Brady et al., 2010· Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Özmen & Atıcı, 2014· Petrovic et al., 2014· Selwyn, 2009· Veletsianos & Navarrete, 2012), προκύπτει μετά την αξιοποίηση των ΜΚΔ. Η έρευνά μας, αντίθετα, επιχείρησε να διαγνώσει τις απόψεις των φοιτητών σε μια θεωρητική βάση της δυνητικής εφαρμογής ανάλογων πρακτικών. Η διασύνδεση διαθεσιμότητας-ικανοποίησης, που μπορεί να ανιχνευθεί σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δραγογιάννης κ.α., 2013), ενισχύεται ενδεχομένως, έμμεσα, από άλλους παράγοντες, όπως η αναμενόμενη για τις νεότερες ηλικίες εξοικείωση με τη χρήση ΜΚΔ, που και στην παρούσα μελέτη φαίνεται ότι ασκεί επιδράσεις (πίνακας 3). Υπό αυτή την οπτική θα ήταν σκόπιμη η πειραματική διερεύνηση του ζητήματος, που θα επέτρεπε να αναδειχθούν ευκρινέστερα ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ διαθεσιμότητας για χρήση ΜΚΔ στις σπουδές και ικανοποίησης από την εμπλοκή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, μετά από μια περίοδο εφαρμογής.

Τα ευρήματά μας, σε σχέση με τις μεταβλητές της ΕΥ2α (βλ. πίνακες 3 και 4), επιβεβαιώνουν πλήρως τη συγκεκριμένη υπόθεση, όπως ήταν αναμενόμενο μετά την επισκόπηση σχετικών διεθνών ερευνών. Το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο προηγούμενων σπουδών και η περιοχή κατοικίας δεν αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται, θετικά ή αρνητικά, με την αύξηση της διαθεσιμότητας για συμμετοχή σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης, με τη βοήθεια των ΜΚΔ.

Η αντίληψη που έχουν οι φοιτητές του ΕΑΠ για ενδεχόμενους κινδύνους, σε σχέση με την ιδιωτικότητά τους, από τη χρήση ΜΚΔ (βλ. πίνακα 1), μπορεί να παραλληλιστεί με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Brady et al., 2010· Hargadon, 2009· Özmen & Atıcı, 2014· Petrovic et al., 2014). Εντούτοις, το χαμηλό σκορ που εμφανίζεται στην κλίμακα της «ασφάλειας» δεν σχετίζεται καθόλου με τη διαμόρφωση του βαθμού διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων για χρήση των ΜΚΔ (βλ. πίνακα 2) και δεν επιβεβαιώνεται, έτσι, το ένα σκέλος της ΕΥ2β. Μια ερμηνεία γι' αυτό μπορεί να αναζητηθεί στην κλίμακα της διαθεσιμότητας, από τις διατυπώσεις της οποίας δημιουργείται η αίσθηση ότι ενδεχόμενη εισαγωγή των ΜΚΔ στις διαδικασίες του ΕΑΠ θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο κατόπιν σχεδιασμού από το Πανεπιστήμιο. Σ' αυτή την περίπτωση αίρονται, ενδεχομένως, ορισμένες επιφυλάξεις που σχετίζονται με την ασφάλεια. Παράλληλα δημιουργείται η εντύπωση πως το να εγείρει κανείς ενστάσεις τον οδηγεί σε αντιπαράθεση με τα όργανα του ιδρύματος. Ανεξάρτητα, πάντως, από τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ερμηνευθεί το συγκεκριμένο εύρημα, φαίνεται ότι υπάρχει γενικότερα η τάση, μεταξύ των χρηστών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, να παραβλέπουν τις πιθανότητες παραβίασης της ιδιωτικότητάς τους. Στην έρευνά μας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά, αν και η αντίληψή τους για την «ασφάλεια» δεν μπορεί να χαρακτηριστεί θετική (βλ. πίνακα 1). Ακόμα κι αν εξαιρεθούν όσοι απάντησαν ότι

δεν έχουν λογαριασμό ούτε σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης, η αντίληψη για την ασφάλεια ουσιαστικά δεν μεταβάλλεται ($N=281$, $M=2,24$, $SD=0,64$).

Η ύπαρξη του λεγόμενου «ψηφιακού χάσματος», από τα δεδομένα της έρευνάς μας, αμφισβητείται. Οι δύο χαμηλότερες, από πέντε, συνολικά, κατηγορίες εμπειρίας στη χρήση υπολογιστών, που είχαν προβλεφθεί στο ερωτηματολόγιό μας, ουσιαστικά ακυρώθηκαν στην πράξη, αφού σχεδόν κανείς δεν τις επέλεξε. Ο μεγαλύτερος όγκος των συμμετεχόντων (75,5%) αυτοκατατάχθηκε στις δύο υψηλότερες κατηγορίες. Αν και μεταξύ των κατηγοριών εμπειρίας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί στατιστικά σημαντική η διαφοροποίηση ως προς τη διακύμανση των τιμών της διαθεσιμότητας (βλ. πίνακα 4), αυτή βρίσκεται πολύ κοντά στο όριο. Οι αναστολές για τη χρήση των ΜΚΔ στην εκπαίδευση που, κατά τις Ετεοκλέους-Γρηγορίου και Μάνιου (2012), προκαλούνται εξαιτίας των απαιτούμενων δεξιοτήτων, φαίνεται ότι πράγματι υπάρχουν σε ορισμένο βαθμό αλλά χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για την αποσαφήνιση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές εκδηλώνονται.

Η τρίτη συνιστώσα της ΕΥ2β, που αναφέρεται στη σχέση διαθεσιμότητας-εμπειρίας στη χρήση ΜΚΔ, καθώς και η ΕΥ3 στο σύνολό της, επαληθεύονται πλήρως (βλ. πίνακες 3 και 5). Οι φοιτητές που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους τα ΜΚΔ, θεωρούν προφανώς, ότι αυτά αποτελούν για τους ίδιους προνομιακό πεδίο δράσης και εκφράζουν την ετοιμότητά τους να τα εντάξουν και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν. Ανάλογες διαπιστώσεις περιλαμβάνονται και στις μελέτες άλλων συγγραφέων (Ετεοκλέους-Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Hargadon, 2009· Ioannou, 2009· Ioannou et al., 2014· McCarthy, 2010· Ophus & Abbitt, 2009· Selwyn, 2008· Selwyn, 2009), από τις οποίες αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα μετατροπής της «κοινωνικής δικτύωσης» σε «εκπαιδευτική δικτύωση».

Οι ιδέες του Hargadon (2009) για τους εκπαιδευτικούς στόχους που μπορούν να υπηρετηθούν μέσα από τις «ψηφιακές κοινότητες μάθησης» αντιστοιχίζονται με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης (Dooly, 2008· Johnson & Johnson, 2009). Οι φοιτητές του ΕΑΠ φαίνεται πως διαβλέπουν την ύπαρξη δυνατοτήτων για άμεση συνεργασία και αλληλεπίδραση με άλλους, παρότι σπουδάζουν από απόσταση, μέσω των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό δεν είναι καινοφανές. Αρκετοί ερευνητές (Ioannou, 2009· Ioannou et al., 2014· Ophus & Abbitt, 2009· Selwyn, 2009) έχουν μελετήσει εκδοχές ανάλογων πρακτικών με θετικά αποτελέσματα. Η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων του δείγματός μας για τη συνεργατική μάθηση και για την αποτελεσματικότητα των «ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης» με τη διαθεσιμότητα για εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΜΚΔ, υποδεικνύει ίσως ότι θα μπορούσαν και στην Ελλάδα να δοκιμαστούν τέτοιες πρακτικές.

Βιβλιογραφία

- Bard, M. (2010, 02 08). 15 Categories of Social Media. Retrieved 12 23, 2014, from <http://www.mirnabard.com/2010/02/15-categories-of-social-media/>
- Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές Επικοινωνίας. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή, Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Δ. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων (σσ. 199-219). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Boikos, C., Moutsoulas, K., & Tsekeris, C. (2014). The Real of the Virtual: Critical Reflections on Web 2.0. *tripleC*, 12(1), pp. 405-412. Retrieved 12 23, 2014, from <http://www.triple-c.at>
- Brady, K. P., Holcomb, L. B., & Smith, B. V. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), σσ. 151-170.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge. Retrieved 09 29, 2013, from www.eBookstore.tandf.co.uk

- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. In M. Dooly (Ed.), *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (pp. 21-45). Bern: Peter Lang. Retrieved 12 23, 2014, from <http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat.melindadooly/files/Chpt1.pdf>
- Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χ., & Παπαδοπούλου, Π. (2013). Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 5th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 11-13 Οκτωβρίου 2013. Πειραιάς.
- ΕΑΠ. (2014). Το ΕΑΠ Σήμερα. Retrieved 02 20, 2015, from Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <http://www.eap.gr/view.php?artid=1173#>
- Ετεοκλέους-Γρηγορίου, Ν., & Μάνιου, Θ. (2012). Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση σε φοιτητές στην Κύπρο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 171, σσ. 89-119.
- Hargadon, S. (2009, 12 9). Educational Networking: The Important Role Web 2.0 Will Play in Education. Retrieved 12 23, 2014, from <http://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html>
- Ioannou, A. (2009). Towards a Promising Technology for Online Collaborative Learning: Wiki + Threaded Discussion. Στο G. Siemens, & C. Fulford (Επιμ.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (σσ. 3389-3394). Chesapeake, VA: AACE.
- Ioannou, A., Demetriou, S., & Mama, M. (2014). Exploring factors influencing collaborative knowledge construction in online discussions: Student facilitation and quality of initial postings. *American Journal of Distance Education*, 28(3), 183-195.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. (Α. Μελίστα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων - διδασκόμενων. Τόμος Β* (σσ. 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). Συζήτηση για τη χρήση του η/υ ως μέσου διδασκαλίας. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Τόμος Γ* (σσ. 365-404). Πάτρα: ΕΑΠ.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), σσ. 729-740.
- Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα 28-30/04/2011, (σσ. 497-510).
- Ματραλής, Χ., & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά "εργαλεία" - μέθοδοι. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α* (σσ. 37-94). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ophus, J. D., & Abbitt, J. T. (2009). Exploring the Potential Perceptions of Social Networking Systems in University Courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4), pp. 639-648.
- O'Reilly, T. (2005, 09 30). What is Web 2.0: Design Patterns and Buisness Models for the Next Generation of Software. Ανάκτηση 12 23, 2014, από <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
- Özmen, B., & Atıcı, B. (2014). Learners' Views Regarding the Use of Social Networking Sites in Distance Learning. *The international review of research in open and distance learning*, 15(4), σσ. 21-42.
- Petrovic, N., Jeremic, V., Cirovic, M., Radojicic, Z., & Milenkovic, N. (2014). Facebook Versus Moodle in Practice. *American Journal of Distance Education*, 28(2), σσ. 117-125. doi:10.1080/08923647.2014.896581
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, & Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Τόμος Γ* (σσ. 187-326). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Selwyn, N. (Επιμ.). (2008). Education 2.0? Designing the web for teaching and learning. Ανάκτηση 10 28, 2014, από <http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), σσ. 157-174. doi:10.1080/17439880902923622
- Σαλωνίκη, Μ. (2011). Οι δυνατότητες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Κ. Γλέζου, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος, 6-8 Μαΐου 2011, (σσ. 1-8).
- Veletsianos, G., & Navarrete, C. C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities. *The international review of research in open and distance learning*, 13(1), σσ. 144-166.
- Zhang, J. (2010). Social Media and Distance Education. UMUC Digital Repository. Ανάκτηση 12 23, 2014, από <http://cdm16240.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16240coll5/id/56>