



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Η Διαχείριση της Γνώσης
στις Κοινότητες Μάθησης
και στα Κοινωνικά Δίκτυα:
Η περίπτωση του διαμοιρασμού της γνώσης
στις κοινότητες πρακτικής των φοιτητών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ιωακείμ – Κίμων Ι. Κεκές

Αθήνα, 2021



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Η Διαχείριση της Γνώσης
στις Κοινότητες Μάθησης
και στα Κοινωνικά Δίκτυα:**

**Η περίπτωση του διαμοιρασμού της γνώσης
στις κοινότητες πρακτικής των φοιτητών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ιωακείμ – Κίμων Ι. Κεκές

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπουσα)

Νικόλαος Ζαράνης, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αθανάσιος Σπυριδάκος, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Π.Α.Δ.Α.

Παναγιώτης Βλάμος, Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Βασίλειος Γιαλαμάς, Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Ιωάννης Ψαρομήλιγκος, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Π.Α.Δ.Α.

Φωτεινή Παρασκευά, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, ΠΑ.ΠΕΙ

Αθήνα, 2021

Copyright © Ιωακείμ – Κίμων Κεκές, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Διευκρίνιση: Στην εργασία αυτή αναφέρεται τις περισσότερες φορές το αρσενικό γένος για όλους του φοιτητές και όλες τις φοιτήτριες, ως γενικευτική αναφορά, και χωρίς καμία υποτίμηση του γυναικείου φύλου. Στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους φοιτητές και στις φοιτήτριες αναφέρονται και τα δύο φύλα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος

*Σε όσους έμαθαν να ακολουθούν αδιαμαρτύρητα
τον δύσκολο δρόμο, τολμώντας και υπερβαίνοντας
ήττες ή απρόσμενα εμπόδια στην πορεία τους.
Με ανυπότακτη μαχητικότητα, αξιοπρέπεια,
αυταπάρνηση και με έντονη αδιασάλευτη
ροπή προς τις συνεχιζόμενες απαιτήσεις του
ιδιαίτερου καθήκοντός τους' με συνεχή
ακλόνητη πίστη και -προπαντός-
με διακριτική αλλά ατέρμονη αγάπη,
όπως αυτή εκφράζεται πάντα στις μοναδικές
υπάρξεις που νοηματοδοτούν τη ζωή τους.*

Where is the wisdom we have lost in knowledge?

Where is the knowledge we have lost in information?

T. S. Eliot, *Choruses from "The Rock"*, 1934

Ευχαριστίες

Όταν ολοκληρώνεται μία ερευνητική πορεία, νιώθεις έντονη την ανάγκη να ευχαριστήσεις τους ανθρώπους με τους οποίους, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, συμπορεύτηκες και χωρίς αυτούς δεν θα είχες φθάσει μέχρι εδώ. Η ανάγκη αυτή είναι αυθόρμητη και διαρκής και δεν αποτελεί μία τυπική διαδικασία.

Αισθάνομαι λοιπόν ειλικρινή την ανάγκη να εκφράσω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου σε όλους αυτούς τους συνοδοιπόρους μου.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα ολόψυχα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διατριβής, κυρία Αγγελική Βουδούρη - Αρτίκη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ανεκτίμητη βοήθειά της και την επιστημονική της υποστήριξη. Η αμέριστη συμπαράστασή της, η υπομονή της και η ανεκτικότητα της, όλα αυτά τα χρόνια, υπήρξαν καθοριστικά για την εκπόνηση και την ολοκλήρωση της διατριβής. Η αφειδώλετη αγάπη με την οποία με περιέβαλλε και το αμείωτο ενδιαφέρον της για μένα αποτελούν δώρα ζωής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, τον κύριο Νικόλαο Ζαράνη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης που, ως μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής, με στήριζε με το αμείωτο επιστημονικό του ενδιαφέρον, με τις πολύτιμες κατευθύνσεις του, με τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνσή σου και με την πίστη του σε μένα. Στάθηκε δίπλα μου και ως άνθρωπος και ως επιστήμονας.

Νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες και τη συγκίνησή μου για το τρίτο μέλος της Τριμελούς Επιτροπής τον αείμνηστο Καθηγητή Ιωάννη Βρεττό.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω θερμότατα τον κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο, Καθηγητή του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, που με εισήγαγε σε έναν πολυκριτηριακό τρόπο σκέψης και μου δημιούργησε το ενδιαφέρον για την Πολυκριτηριακή Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και για τις πάντα πρόθυμες υποδείξεις του και την πολύτιμη καθοδήγησή του.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στην κυρία Φωτεινή Παρασκευά, Καθηγήτρια του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά, που κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές, μας δίδαξε μέσα στα αμφιθέατρα, με την αφοπλιστική της καλοσύνη και την επιστημονική της στήριξη, να αναζητούμε, να αμφιβάλλουμε και να ερευνούμε.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κύριο Παναγιώτη Βλάμο, Καθηγητή του Τμήματος Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου, τον κύριο Βασίλειο Γιαλαμά, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κύριο Ιωάννη Ψαρομήλιγκο, Καθηγητή του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ιδιαίτερες και θερμές ευχαριστίες οφείλω ακόμη στην κυρία Εβελίνα Κοσσιέρη, Λέκτορα Εφαρμογών του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, για την πάντα πρόθυμη και ανεκτίμητη βοήθειά της στην απαιτητική και επίμοχθη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και για το γνήσιο ενδιαφέρον και την υπομονή της να μοιράζεται τις επίμονες ερευνητικές μου ανησυχίες.

Ευχαριστώ, ξεχωριστά, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των έξι Πανεπιστημίων της χώρας που συμμετείχαν με προθυμία και υπομονή στην έρευνα και στην προέρευνα και τροφοδότησαν τη διδακτορική μου διατριβή με τα απαιτούμενα ερευνητικά δεδομένα.

Ευχαριστώ ακόμη όλα τα πρόσωπα του στενού φιλικού, καθώς και του ευρύτερου οικογενειακού μου περιβάλλοντος, για την παρουσία τους στη ζωή μου, την αγάπη τους και τη συμπαράστασή τους σε όλη αυτή την πορεία.

Ατελείωτες ευχαριστίες οφείλω στη μητέρα μου και τον αδελφό μου γιατί -όπου και να βρίσκονται- τους νιώθω πάντα δίπλα μου, να με στηρίζουν και να με πλουτίζουν με την απέραντη αγάπη τους και την πολύτιμη γνώμη τους.

Τέλος, εκφράζω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στον πατέρα μου Ιωάννη Κεκέ, που ανάμεσα σε άπειρα άλλα, μου έμαθε να αναζητώ παντού τη γνώση, μου ενέπνευσε την αγάπη για τη διαχείρισή της και μου δίδαξε να βρίσκω τρόπους να την διαμοιράζομαι, εκτιμώντας την ουσία της ανθρώπινης επικοινωνίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 1 |
| Περιεχόμενα..... | 5 |
| Περιεχόμενα Σχημάτων..... | 13 |
| Περιεχόμενα Πινάκων..... | 15 |
| Περιεχόμενα Γραφημάτων..... | 23 |
| Περίληψη..... | 35 |
| Εισαγωγή: Η Προβληματική της Έρευνας..... | 39 |

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1. Η Διαχείριση Γνώσης

| | |
|--|----|
| 1.1. Εισαγωγή..... | 50 |
| 1.2. Η έννοια της γνώσης..... | 50 |
| 1.2.1. Ανατολική Αντίληψη (πεποιθήσεις ενότητας)..... | 51 |
| 1.2.2. Δυτική Αντίληψη (ρεύματα) | 51 |
| 1.2.3. Κατηγορίες γνώσης..... | 55 |
| 1.3. «Λειτουργίες» που συνδέονται με τη γνώση: Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW (Data, Information, Knowledge, Wisdom)..... | 58 |
| 1.3.1. Δεδομένα..... | 60 |
| 1.3.1.1. Κατηγορίες δεδομένων..... | 60 |
| 1.3.2. Πληροφορίες..... | 61 |
| 1.3.2.1. Κριτήρια ταξινόμησης..... | 61 |
| 1.3.2.2. Κατηγορίες δακτυλίων..... | 62 |
| 1.3.2.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα..... | 63 |

| | | |
|----------|---|----|
| 1.3.3. | Γνώση..... | 64 |
| 1.3.3.1. | Τα συστατικά της έννοιας «Γνώση» | 64 |
| 1.3.3.2. | Διαφορές ανάμεσα στη γνώση και την πληροφορία.. | 65 |
| 1.3.4. | Σοφία..... | 67 |
| 1.3.4.1. | Μοτίβα καθημερινότητας..... | 68 |
| 1.3.4.2. | Η αποτύπωση της κατανόησης..... | 70 |
| 1.3.5. | Αντίλογος στο μοντέλο DIKW..... | 72 |
| 1.4. | Ορισμός της Διαχείρισης Γνώσης..... | 73 |
| 1.5. | Τα στάδια ανάπτυξης της Διαχείρισης Γνώσης..... | 76 |
| 1.6. | Χαρακτηριστικές κατηγορίες μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης..... | 78 |
| 1.6.1. | Το μοντέλο των Πυλώνων της Διαχείρισης Γνώσης (Knowledge Management Pillars) | 80 |
| 1.6.2. | Τα μοντέλα της μεθοδολογίας CommonKADS..... | 82 |
| 1.6.2.1. | Τα μοντέλα της μεθοδολογίας..... | 82 |
| 1.6.2.2. | Το επίπεδο του περιεχομένου..... | 83 |
| 1.6.2.3. | Το επίπεδο της έννοιας..... | 83 |
| 1.6.2.4. | Το επίπεδο του τεχνουργήματος..... | 84 |
| 1.6.2.5. | Αντίλογος στο μοντέλο CommonKADS..... | 86 |
| 1.6.3. | Το μοντέλο Skandia Navigator..... | 86 |
| 1.6.3.1. | Η έννοια του πνευματικού κεφαλαίου..... | 86 |
| 1.6.3.2. | Οι πέντε κατηγορίες εστίασης..... | 87 |
| 1.6.3.3. | Αντίλογος στο μοντέλο Skandia Navigator..... | 89 |
| 1.6.4. | Το μοντέλο SECI..... | 90 |
| 1.6.4.1. | Διαστάσεις του μοντέλου SECI..... | 90 |
| 1.6.4.2. | Οι διεργασίες μετασχηματισμού γνώσης..... | 91 |
| 1.6.4.3. | Τα γνωστικά αποκτήματα (knowledge assets) | 94 |
| 1.6.4.4. | Η έννοια του Ba («χώρου») | 95 |
| 1.6.4.5. | Οι κατηγορίες του Ba («χώρου») | 96 |
| 1.6.4.6. | Αντίλογος στο μοντέλο SECI..... | 98 |
| 1.7. | Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου..... | 99 |

Κεφάλαιο 2. Ο Μαθησιακός Οργανισμός και η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης στο Πανεπιστημιακό Περιβάλλον

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.1 | Η έννοια της οργανωσιακής μάθησης και του μαθησιακού οργανισμού..... | 101 |
| 2.1.1 | Οι θεμελιώδεις αρχές ενός μαθησιακού οργανισμού..... | 102 |
| 2.2 | Η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης..... | 106 |
| 2.2.1 | Αποτελεσματικότητα σε πανεπιστημιακό περιβάλλον..... | 107 |
| 2.3 | Διαχείριση και Διαμοιρασμός Γνώσης..... | 109 |
| 2.4 | Εστίαση διατριβής/έρευνας..... | 111 |
| 2.5 | Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου..... | 112 |

Κεφάλαιο 3. Ο Διαμοιρασμός Γνώσης

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.1. | Εισαγωγή..... | 113 |
| 3.2. | Αντιλήψεις περί αντιμετώπισης της Γνώσης..... | 113 |
| 3.3. | Ορισμός του Διαμοιρασμού Γνώσης..... | 115 |
| 3.4. | Τρόποι Διαμοιρασμού Γνώσης..... | 116 |
| 3.5. | Διαμοιρασμός Γνώσης στο Πανεπιστήμιο..... | 117 |
| 3.6. | Διαμοιρασμός ρητής γνώσης..... | 119 |
| 3.6.1. | Παράγοντες επιτυχίας..... | 119 |
| 3.6.2. | Ο ρόλος των ΤΠΕ στον διαμοιρασμό ρητής γνώσης..... | 120 |
| 3.7. | Διαμοιρασμός άρρητης γνώσης..... | 121 |
| 3.7.1. | Ο ρόλος των ΤΠΕ στον διαμοιρασμό άρρητης γνώσης..... | 122 |
| 3.7.2. | Η διαβάθμιση της άρρητης γνώσης..... | 123 |
| 3.8. | Σύνοψη για ΤΠΕ και Διαμοιρασμό Γνώσης..... | 125 |
| 3.9. | Εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης..... | 126 |
| 3.9.1. | Σε ατομικό επίπεδο..... | 126 |
| 3.9.2. | Σε επίπεδο οργανισμού..... | 129 |
| 3.9.3. | Σε επίπεδο τεχνολογίας..... | 130 |
| 3.10. | Σύνοψη 3 ^{ου} κεφαλαίου..... | 132 |

Κεφάλαιο 4. Η Κοινότητα Πρακτικής

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | Εισαγωγή..... | 133 |
| 4.2 | Ιστορία της έννοιας της Κοινότητας Πρακτικής..... | 133 |
| 4.3 | Ορισμός της Κοινότητας Πρακτικής..... | 134 |
| | 4.3.1. Χαρακτηριστικά της Κοινότητας Πρακτικής..... | 134 |
| | 4.3.2. Η Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή..... | 136 |
| 4.4. | Η οργανωσιακή μάθηση από την οπτική της Κοινότητας Πρακτικής..... | 137 |
| 4.5. | Η έννοια της δυαδικότητας..... | 138 |
| | 4.5.1. Οι περιπτώσεις δυαδικότητας..... | 139 |
| 4.6. | Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης..... | 141 |
| 4.7. | Η έννοια της Κοινότητας Μάθησης..... | 142 |
| 4.8. | Η Κοινότητα Πρακτικής και οι πανεπιστημιακές Εκπαιδευτικές πρακτικές..... | 144 |
| 4.9. | Διαφορές Κοινωνικού Δικτύου - Κοινότητας Πρακτικής..... | 146 |
| 4.10. | Τα στάδια ωριμότητας μιας Κοινότητας Πρακτικής..... | 149 |
| 4.11. | Η σύνδεση της Κοινότητας Πρακτικής με τη Διαχείριση Γνώσης..... | 152 |
| 4.12. | Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου σε σχέση με τη Διαχείριση Γνώσης..... | 153 |
| | 4.12.1. Οι διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου..... | 153 |
| 4.13. | Η χρησιμότητα της Κοινότητας Πρακτικής στο Διαμοιρασμό Γνώσης..... | 155 |
| 4.14. | Εικονική Κοινότητα Πρακτικής..... | 156 |
| 4.15. | Διαδικτυακά κοινωνικά «εργαλεία» και Διαμοιρασμός Γνώσης.. | 157 |
| | 4.15.1. Ρητή και άρρητη γνώση στα διαδικτυακά κοινωνικά «εργαλεία» | 157 |
| 4.16. | Κοινωνικά εργαλεία του Web 2.0..... | 158 |
| | 4.16.1. Wiki..... | 160 |

| | |
|--|-----|
| 4.16.2. Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Network Sites)..... | 161 |
| 4.16.3. Ιστολόγια (Blogs) | 162 |
| 4.16.4. Podcast..... | 163 |
| 4.16.5. Συλλογικοί Σελιδοδείκτες (Social Bookmarks) | 163 |
| 4.17. Εμπόδια στην ανάπτυξη της Κοινότητας Πρακτικής..... | 164 |
| 4.18. Σύνοψη 4ου κεφαλαίου..... | 166 |

ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της Έρευνας

| | | |
|--------|---|-----|
| 5.1 | Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας..... | 168 |
| 5.2 | Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 172 |
| 5.3 | Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 172 |
| 5.4 | Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία..... | 175 |
| 5.5 | Επιλογή ερευνητικής μεθόδου | 178 |
| 5.6 | Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και δεοντολογία έρευνας..... | 179 |
| 5.6.1. | Διαδικασία διαμόρφωσης και τελικής σύνθεσης των ερευνητικών εργαλείων και αρχές δεοντολογίας έρευνας..... | 180 |
| 5.6.2. | Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης» | 183 |
| 5.6.3 | Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»..... | 188 |
| 5.7 | Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων..... | 189 |
| 5.8 | Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων..... | 189 |
| 5.8.1 | Αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής..... | 190 |
| 5.8.2 | Αναλύσεις Επαγωγικής Στατιστικής..... | 191 |
| | 5.8.2.1 Παραγοντική Ανάλυση - Προκαταρτικοί έλεγχοι..... | 191 |
| | 5.8.2.2 Παραγοντική Ανάλυση - Δομική εγκυρότητα Ερωτηματολογίων..... | 192 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.8.2.3 | <i>Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία των Ερωτηματολογίων</i> | 194 |
| 5.8.3 | Κύρια επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων | 194 |
| 5.8.4. | Πολυκριτηριακή Ανάλυση..... | 195 |
| 5.8.5 | Κατηγοριοποίηση και κατάταξη σημαντικότητας..... | 197 |
| 5.9 | Περιορισμοί της έρευνας..... | 197 |
| 5.10 | Σύνοψη 5ου κεφαλαίου..... | 199 |

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα της έρευνας

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.1 | Εισαγωγή..... | 201 |
| 6.2 | Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας των Ερωτηματολογίων..... | 202 |
| 6.2.1 | Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης»..... | 203 |
| 6.2.2 | Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» | 205 |
| 6.3 | Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής του «Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης» | 208 |
| 6.3.1 | Γενικές αντιλήψεις και συμπεριφορές φοιτητών, σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης..... | 208 |
| 6.3.2 | Πηγές γνώσεων εκτός από τη διδασκαλία μαθημάτων..... | 213 |
| 6.3.3 | Προτιμώμενοι δίαυλοι διαμοιρασμού γνώσεων μεταξύ φοιτητών..... | 225 |
| 6.3.4 | Προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών..... | 230 |
| 6.3.5 | Κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων..... | 239 |
| 6.3.6 | Μη διαμοιρασμός γνώσεων μεταξύ φοιτητών..... | 250 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.3.7 | Διάδοση πληροφοριών για τους καθηγητές..... | 263 |
| 6.3.8 | Αντιδράσεις σε συμπεριφορά καθηγητή | 268 |
| 6.3.9 | Προετοιμασία πριν την εξέταση μαθήματος, μέχρι σήμερα..... | 278 |
| 6.3.10 | Ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα..... | 283 |
| 6.3.11 | Η εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης..... | 296 |
| 6.3.12 | Αναστοχασμός για την εξέταση..... | 306 |
| 6.3.13 | Πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο..... | 316 |
| 6.3.14 | Αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης..... | 324 |
| 6.4 | Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»..... | 332 |
| 6.5 | Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Επαγωγικής Στατιστικής..... | 345 |
| 6.5.1 | Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 | 345 |
| 6.5.2 | Μοντέλα Πολλαπλής Παλινδρόμησης..... | 364 |
| 6.6 | Αποτελέσματα από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση | 378 |
| 6.7 | Συνολική στάθμιση σημαντικότητας..... | 387 |
| 6.8 | Σύνοψη 6 ^{ου} κεφαλαίου..... | 401 |

Κεφάλαιο 7. Σύνθεση αποτελεσμάτων - Ευρήματα Συμπεράσματα - Συζήτηση – Προτάσεις

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.1 | Εισαγωγή..... | 403 |
| 7.2 | Σύνθεση αποτελεσμάτων – Κριτική αποτίμηση / συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων..... | 404 |
| 7.2.1 | Σύνθεση και κριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων Συμπεράσματα – Συζήτηση..... | 405 |
| 7.3 | Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις..... | 439 |
| 7.4 | Επιλογικά Συμπεράσματα..... | 441 |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

| | |
|---------------------------|-----|
| Ελληνόγλωσση | 449 |
| Ξενόγλωσση | 450 |

ΜΕΡΟΣ Γ' : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

| | |
|--------------------------|-----|
| Ερευνητικά εργαλεία..... | 476 |
|--------------------------|-----|

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

| | |
|--|-----|
| Πίνακες από τη Στατιστική Επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων... | 491 |
|--|-----|

Περιεχόμενα σχημάτων

| | |
|--|-----|
| Σχήμα 1. <i>Ιδεαλιστικές και σκεπτικιστικές θεωρίες σχετικά με τη γνώση.....</i> | 53 |
| Σχήμα 2. <i>Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW.....</i> | 59 |
| Σχήμα 3. <i>Οι πέντε δακτύλιοι της πληροφορίας.....</i> | 63 |
| Σχήμα 4. <i>Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW ως προς τους άξονες συνιστωσών του.....</i> | 69 |
| Σχήμα 5. <i>Περιοχές στρατηγικής εστίασης της Διαχείρισης Γνώσης.....</i> | 75 |
| Σχήμα 6. <i>Το μοντέλο των Πυλώνων της Διαχείρισης Γνώσης.....</i> | 81 |
| Σχήμα 7. <i>Τα μοντέλα της μεθοδολογίας CommonKADS.....</i> | 82 |
| Σχήμα 8. <i>Το μοντέλο της γνώσης από τη μεθοδολογία CommonKADS.....</i> | 84 |
| Σχήμα 9. <i>Το μοντέλο Skandia Navigator.....</i> | 87 |
| Σχήμα 10. <i>Το μοντέλο SECI.....</i> | 92 |
| Σχήμα 11. <i>Η σπείρα δημιουργίας (οργανωσιακής) γνώσης.....</i> | 94 |
| Σχήμα 12. <i>Οι τέσσερις κατηγορίες Βα («χώρου»)</i> | 96 |
| Σχήμα 13. <i>Η δημιουργία γνώσης στον Μαθησιακό Οργανισμό.....</i> | 103 |
| Σχήμα 14. <i>Η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης σε πανεπιστημιακό περιβάλλον.....</i> | 107 |
| Σχήμα 15. <i>Η διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης.....</i> | 109 |
| Σχήμα 16. <i>Η διαβάθμιση της άρρητης γνώσης.....</i> | 124 |
| Σχήμα 17. <i>Η Κοινότητα Πρακτικής σε σχέση με την Ομάδα Εργασίας και το Κοινωνικό Δίκτυο.....</i> | 149 |
| Σχήμα 18. <i>Γραφική αναπαράσταση στατιστικής επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων.....</i> | 190 |
| Σχήμα 19: <i>Συσχέτιση της αντίληψης των φοιτητών για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτόν με διάφορους παράγοντες.....</i> | 362 |
| Σχήμα 20: <i>Διαγραμματική παρουσίαση των σημαντικότερων παραγόντων που συσχετίζονται με την αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτόν.....</i> | 363 |

| | |
|---|-----|
| Σχήμα 21: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων και κατηγοριών (Πολυκριτηριακή Ανάλυση)..... | 379 |
| Σχήμα 22: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης (σύμφωνα με τις αξίες των φοιτητών)..... | 381 |
| Σχήμα 23: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τους τρόπους προετοιμασίας, προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις (σύμφωνα με τις αξίες των φοιτητών)..... | 382 |
| Σχήμα 24α: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τα γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης-1 (σύμφωνα με τις εμπειρίες των φοιτητών)..... | 383 |
| Σχήμα 24β: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τα γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης-2 (σύμφωνα με τις εμπειρίες των φοιτητών)..... | 384 |
| Σχήμα 25: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων συνολικής στάθμησης σημαντικότητας..... | 388 |
| Σχήμα 26: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο..... | 391 |
| Σχήμα 27: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου..... | 395 |
| Σχήμα 28: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων συνολικής / συνθετικής στάθμησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου..... | 399 |

Περιεχόμενα πινάκων

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 1. Οι διαφορές μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης..... | 12 |
| Πίνακας 2. Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή – διαφορά παλαιού και νέου μοντέλου μάθησης..... | 136 |
| Πίνακας 3. Διαφορές Κοινότητας Μάθησης – Κοινότητας Πρακτικής..... | 143 |
| Πίνακας 4. Τα στάδια εξέλιξης της ωριμότητας μιας Κοινότητας Πρακτικής..... | 150 |
| Πίνακας 5. Διαδικασίες και υποστηρικτικές τεχνολογίες για τη δημιουργία και του Διαμοιρασμό Γνώσης, σε κάθε διεργασία του μοντέλου SECI..... | 159 |
| Πίνακας 6. Αριθμός και σχετική συχνότητα δείγματος ως προς το Πανεπιστήμιο φοίτησης..... | 176 |
| Πίνακας 7. Ποσοτικοποίηση διατακτικών μεταβλητών έρευνας..... | 201 |
| Πίνακας 8. Αποτελέσματα κριτηρίου επάρκειας Keiser-Meyer-Olkin (KMO) και τεστ σφαιρικότητας του Bartlett για το Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης» | 203 |
| Πίνακας 9. Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης..... | 204 |
| Πίνακας 10. Αποτελέσματα κριτηρίου επάρκειας Keiser-Meyer-Olkin (KMO) και τεστ σφαιρικότητας του Bartlett για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» | 206 |
| Πίνακας 11. Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων..... | 207 |
| Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων για τη γενική συμπεριφορά φοιτητών, σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης..... | 208 |
| Πίνακας 13α: Κατανομή συχνοτήτων για τις διάφορες πηγές γνώσεων, εκτός από την παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθημάτων – 1..... | 214 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 13β: Κατανομή συχνοτήτων για τις διάφορες πηγές γνώσεων, εκτός από την παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθημάτων – 2..... | 214 |
| Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων για τους προτιμώμενους διαύλους γνώσεων..... | 225 |
| Πίνακας 15α: Κατανομή συχνοτήτων για τις προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών – 1..... | 230 |
| Πίνακας 15β: Κατανομή συχνοτήτων για τις προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών – 2..... | 230 |
| Πίνακας 16α: Κατανομή συχνοτήτων για τα κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών – 1..... | 239 |
| Πίνακας 16β: Κατανομή συχνοτήτων για τα κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών – 2..... | 240 |
| Πίνακας 17α: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ Φοιτητών – 1..... | 250 |
| Πίνακας 17β: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ Φοιτητών – 2..... | 250 |
| Πίνακας 17γ: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ Φοιτητών – 3..... | 251 |
| Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων για τη διάδοση πληροφοριών για τους καθηγητές..... | 263 |
| Πίνακας 19α: Κατανομή συχνοτήτων για τις αντιδράσεις των φοιτητών, σχετικά με αντιδράσεις σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή – 1..... | 268 |
| Πίνακας 19β: Κατανομή συχνοτήτων για τις αντιδράσεις των φοιτητών, σχετικά με αντιδράσεις σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή – 2..... | 268 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες των φοιτητών, σχετικά με την προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος, μέχρι σήμερα προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος, μέχρι σήμερα..... | 278 |
| Πίνακας 21α: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα – 1..... | 283 |
| Πίνακας 21β: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα – 2..... | 284 |
| Πίνακας 22α: Κατανομή συχνοτήτων για την εμπειρία από την αίθουσα της Εξέτασης – 1..... | 296 |
| Πίνακας 22β: Κατανομή συχνοτήτων για την εμπειρία από την αίθουσα της Εξέτασης – 2..... | 296 |
| Πίνακας 23α: Κατανομή συχνοτήτων για τον αναστοχασμό για την εξέταση – 1..... | 306 |
| Πίνακας 23β: Κατανομή συχνοτήτων για τον αναστοχασμό για την εξέταση – 2..... | 306 |
| Πίνακας 24α: Κατανομή συχνοτήτων για την πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο – 1..... | 316 |
| Πίνακας 24β: Κατανομή συχνοτήτων για την πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο – 2..... | 316 |
| Πίνακας 25α: Κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο – 1..... | 324 |
| Πίνακας 25β: Κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο – 2..... | 324 |
| Πίνακας 26α: Κατανομή συχνοτήτων για τις δηλώσεις του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» / Α' τμήμα..... | 332 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 26β: Κατανομή συχνοτήτων για τις δηλώσεις του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» / Β' τμήμα..... | 332 |
| Πίνακας 27: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του έτους φοίτησης..... | 346 |
| Πίνακας 28: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του έτους φοίτησης..... | 347 |
| Πίνακας 29: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της προτίμησης της εξέτασης με ομαδική εργασία και του έτους φοίτησης..... | 348 |
| Πίνακας 30: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του φύλου..... | 349 |
| Πίνακας 31: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό γνώσης και του φύλου..... | 350 |
| Πίνακας 32: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 351 |
| Πίνακας 33: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 352 |
| Πίνακας 34: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν ζητηθεί από τον διδάσκοντα και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 353 |
| Πίνακας 35: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 354 |
| Πίνακας 36: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 355 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 37: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμορφασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής υιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει..... | 356 |
| Πίνακας 38: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμορφασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής υιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει..... | 357 |
| Πίνακας 39: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του διαμορφασμού γνώσης με οποιονδήποτε συμφοιτητή και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 358 |
| Πίνακας 40: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί οι φοιτητές να δουν τις απαντήσεις σε «σκουάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και του αν υιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία..... | 359 |
| Πίνακας 41: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν οι φοιτητές για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκουάκι» και του αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή..... | 360 |
| Πίνακας 42: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος και του αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους..... | 361 |
| Πίνακας 43: Παράγοντες / μεταβλητές που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης - Μοντέλο [1] | 366 |
| Πίνακας 44: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 367 |
| Πίνακας 45: Ανάλυση Διακύμανσης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 368 |
| Πίνακας 46: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 369 |

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 47: Παράγοντες που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης – Μοντέλο [2] | 371 |
| Πίνακας 48: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων που συμμετέχουν στο μοντέλο [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 371 |
| Πίνακας 49: Ανάλυση Διακύμανσης παράγοντων που συμμετέχουν στο μοντέλο [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 372 |
| Πίνακας 50: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 373 |
| Πίνακας 51: Παράγοντες / μεταβλητές που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης - Μοντέλο [3]..... | 374 |
| Πίνακας 52: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 375 |
| Πίνακας 53: Ανάλυση Διακύμανσης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 375 |
| Πίνακας 54: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης..... | 376 |
| Πίνακας 55: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο με τη μέθοδο Borda..... | 390 |
| Πίνακας 56: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου με τη μεθοδο Borda..... | 394 |
| Πίνακας 57: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων συνολικής / συνθετικής στάθμησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου με τη μέθοδο Borda..... | 398 |
| Πίνακας 58. Συνολική ερμηνευόμενη διακύμανση δεδομένων Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» | 492 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 59: Σημαντικότεροι παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» με τους αντίστοιχους αριθμούς δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες..... | 494 |
| Πίνακας 60: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τους σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» | 495 |
| Πίνακας 61: Συνολική ερμηνευόμενη διακύμανση για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»..... | 496 |
| Πίνακας 62: Σημαντικότεροι παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» με τους αντίστοιχους αριθμούς δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες..... | 498 |
| Πίνακας 63: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τους σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» | 499 |
| Πίνακας 64: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του έτους φοίτησης..... | 500 |
| Πίνακας 65: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του έτους φοίτησης..... | 500 |
| Πίνακας 66: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της εξέτασης με ομαδική εργασία και του έτους φοίτησης..... | 501 |
| Πίνακας 67: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του φύλου..... | 501 |
| Πίνακας 68: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 502 |
| Πίνακας 69: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 502 |
| Πίνακας 70: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν ζητηθεί από τον διδάσκοντα και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του..... | 503 |
| Πίνακας 71: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 503 |
| Πίνακας 72: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 504 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 73: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει..... | 504 |
| Πίνακας 74: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει..... | 505 |
| Πίνακας 75: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του διαμοιρασμού γνώσης με οποιονδήποτε συμφοιτητή και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 505 |
| Πίνακας 76: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί οι φοιτητές να δουν τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και του αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία..... | 506 |
| Πίνακας 77: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν οι φοιτητές για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκονάκι» και του αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή..... | 506 |
| Πίνακας 78: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος και του αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους..... | 507 |

Περιεχόμενα γραφημάτων

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών δείγματος ως προς το φύλο..... | 175 |
| Γράφημα 2: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων ως προς τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος..... | 177 |
| Γράφημα 3: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων..... | 177 |
| Γράφημα 4: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων ως προς το έτος φοίτησης των συμμετεχόντων..... | 178 |
| Γράφημα 5: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών..... | 209 |
| Γράφημα 6: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους..... | 210 |
| Γράφημα 7: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μόνο με φίλους τους..... | 211 |
| Γράφημα 8: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων με οιονδήποτε συμφοιτητή..... | 211 |
| Γράφημα 9: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν τους ζητηθεί από τον διδάσκοντα..... | 212 |
| Γράφημα 10: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων επί πληρωμή..... | 213 |
| Γράφημα 11: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων από την ιστοσελίδα (οδηγό σπουδών κ.ά.) του Τμήματος... | 216 |
| Γράφημα 12: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω ιστοσελίδων με περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα..... | 217 |
| Γράφημα 13: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω online φοιτητικών forum..... | 217 |
| Γράφημα 14: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω του συγγράμματος του μαθήματος..... | 218 |
| Γράφημα 15: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, πηγαίνοντας στη βιβλιοθήκη..... | 219 |
| Γράφημα 16: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω των προσωπικών τους σημειώσεων..... | 220 |

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 17: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων συμφοιτητών..... | 221 |
| Γράφημα 18: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω e-class ή moodle..... | 221 |
| Γράφημα 19: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων κομματικών παρατάξεων..... | 222 |
| Γράφημα 20: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω συμβουλών που θα ζητήσουν -εκτός μαθήματος- από τον διδάσκοντα ή τους συνεργάτες του..... | 223 |
| Γράφημα 21: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες..... | 223 |
| Γράφημα 22: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω πληροφόρησης από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook κ.λπ.)..... | 224 |
| Γράφημα 23: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω μαθημάτων επί πληρωμή (σε φροντιστήρια)..... | 225 |
| Γράφημα 24: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμορφισμό γνώσεων απευθείας /κατά πρόσωπο..... | 226 |
| Γράφημα 25: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμορφισμό γνώσεων μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας..... | 227 |
| Γράφημα 26: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμορφισμό γνώσεων μέσω chat/μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά.)..... | 228 |
| Γράφημα 27: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμορφισμό γνώσεων μέσω email..... | 228 |
| Γράφημα 28: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμορφισμό γνώσεων μέσω online φοιτητικών forum..... | 229 |
| Γράφημα 29: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους, κατά του διαμορφισμό γνώσης μεταξύ τους..... | 232 |
| Γράφημα 30: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν τις σημειώσεις τους (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή), κατά του διαμορφισμό γνώσης μεταξύ τους..... | 233 |
| Γράφημα 31: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν υλικό σχετικό με το μάθημα, που να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας, κατά του διαμορφισμό γνώσης μεταξύ τους..... | 234 |

- Γράφημα 32:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν υλικό σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους.....235
- Γράφημα 33:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν κοινοποιούν τη διεύθυνση ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους.....236
- Γράφημα 34:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν ανεβάζουν τα θέματα των εξετάσεων ή / και τις απαντήσεις σε online φοιτητικά forum, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους.....237
- Γράφημα 35:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν βοήθεια και καθοδήγηση (συμβουλές σχετικές με τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.), κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους.....238
- Γράφημα 36:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν μαθήματα (με ή χωρίς πληρωμή), κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους.....239
- Γράφημα 37:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους.....241
- Γράφημα 38:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους προσεγγίσουν και να γίνουν φίλοι τους.....242
- Γράφημα 39:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους αναγνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους.....243
- Γράφημα 40:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή θα τους προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα τους κάνει πιο δημοφιλείς.....243
- Γράφημα 41:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτοί έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί τους ή αισθάνονται ότι τους χρωστούν χάρη.....244
- Γράφημα 42:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν κάποια ανταπόδοση / ανταλλαγή, αντίστοιχα, από αυτούς στο μέλλον.....245
- Γράφημα 43:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή πιστεύουν ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.....245
- Γράφημα 44:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή νοιάζονται ειλικρινά για τις ανάγκες τους και τους αρέσει να βοηθούν.....246

- Γράφημα 45:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να έχουν ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις τους.....247
- Γράφημα 46:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτή η πράξη τους προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης.....247
- Γράφημα 47:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν με τον χρόνο τους.....248
- Γράφημα 48:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι να το κάνουν, για οποιονδήποτε λόγο.....249
- Γράφημα 49:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί.....249
- Γράφημα 50:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν αισθάνονται οικειότητα μαζί τους.....252
- Γράφημα 51:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι διαφορετικής εθνικότητας από εκείνους.....252
- Γράφημα 52:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη από εκείνους.....253
- Γράφημα 53:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν μοιραστεί αντίστοιχα γνώσεις μαζί τους.....254
- Γράφημα 54:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή μπορεί να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων.....254
- Γράφημα 55:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι, χάρη σε αυτές τις γνώσεις, θα αποδώσουν καλύτερα από τους ίδιους...255
- Γράφημα 56:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι ίσως τους δώσω λανθασμένες πληροφορίες.....256
- Γράφημα 57:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι αν οι δικές τους πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση.....256

| | |
|--|-----|
| Γράφημα 58: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη τους αυτή..... | 257 |
| Γράφημα 59: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι ντροπαλοί και δεν αισθάνονται ότι επικοινωνούν καλά με τους άλλους..... | 258 |
| Γράφημα 60: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστούν / δεν έχουν κάτι αξιόλογο να μοιραστούν..... | 258 |
| Γράφημα 61: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται..... | 259 |
| Γράφημα 62: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν τον χρόνο για κάτι τέτοιο..... | 260 |
| Γράφημα 63: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν θεωρούν ότι βοηθούν πρακτικά σε κάτι..... | 261 |
| Γράφημα 64: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή θεωρούν ότι διαπράττουν μια μορφή “λογοκλοπής”..... | 261 |
| Γράφημα 65: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον γι’ αυτό..... | 262 |
| Γράφημα 66: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί..... | 263 |
| Γράφημα 67: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, σε περίπτωση που τις είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως..... | 264 |
| Γράφημα 68: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, ακόμα και αν τις είχαν ακούσει ως φήμες στη σχολή..... | 265 |
| Γράφημα 69: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, για εκδίκηση, επειδή δεν τους προβίβασε στο μάθημά του/της..... | 266 |

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 70: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, χωρίς ιδιαίτερο λόγο / για ψυχαγωγία (πλάκα) | 266 |
| Γράφημα 71: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, για να γίνουν αρεστοί σε αυτούς που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια..... | 267 |
| Γράφημα 72: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το έθεταν στον/στην ίδιο/α του/την καθηγητή/τρια..... | 270 |
| Γράφημα 73: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το συζητούσαν με φίλους τους..... | 270 |
| Γράφημα 74: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το διέδιδαν σε όλη τη σχολή..... | 271 |
| Γράφημα 75: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονταν στον Σύμβουλο Καθηγητή..... | 272 |
| Γράφημα 76: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονταν στον Συνήγορο του Φοιτητή..... | 273 |
| Γράφημα 77: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα ενημέρωναν τον φοιτητικό σύλλογο..... | 274 |
| Γράφημα 78: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονταν σε μία κομματική παράταξη..... | 275 |
| Γράφημα 79: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα προσπαθούσαν να το ξεχάσουν..... | 275 |
| Γράφημα 80: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, δεν θα γνώριζαν αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου που μπορούν να απευθυνθούν για να έχουν βοήθεια..... | 276 |
| Γράφημα 81: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας και το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, θα απευθύνονταν στις κρατικές αρχές..... | 277 |
| Γράφημα 82: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διάβαζαν..... | 279 |

- Γράφημα 83:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διέπρατταν υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσαν.....280
- Γράφημα 84:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκουάκι»280
- Γράφημα 85:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσαν από ένα φίλο τους να εξεταστεί για αυτούς.....281
- Γράφημα 86:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσαν από ένα φίλο τους να τους βοηθήσει στο διάβασμα.....282
- Γράφημα 87:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έκαναν μαθήματα (π.χ. σε φροντιστήριο)282
- Γράφημα 88:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να αντιγράψουν από κάποιον άλλο.....285
- Γράφημα 89:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιούσαν «σκουάκι» που είχαν ετοιμάσει.....286
- Γράφημα 90:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ανοίξουν το βιβλίο ή τις σημειώσεις τους.....287
- Γράφημα 91:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιήσουν το κινητό τους.....287
- Γράφημα 92:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να γράψουν στον καθηγητή (στην κόλλα) σημείωμα για να τους περάσει.....288
- Γράφημα 93:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιήσουν ακουστικό για να τους μεταδώσουν πληροφορίες.....289
- Γράφημα 94:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα, ώστε να επιχειρήσουν να μάθουν τις απαντήσεις έξω από την αίθουσα.....290
- Γράφημα 95:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν τις απαντήσεις από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα.....291

| | |
|--|-----|
| Γράφημα 96: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν..... | 292 |
| Γράφημα 97: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκουάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν με τους φίλους τους, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι..... | 293 |
| Γράφημα 98: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκουάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν με φοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι..... | 294 |
| Γράφημα 99: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκουάκι», αν μπορούσαν, θα το κρατούσαν μόνο για τον εαυτόν τους..... | 295 |
| Γράφημα 100: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να διαπιστώσουν ότι άλλοι συμφοιτητές τους αντιγράφουν..... | 297 |
| Γράφημα 101: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ενημερώσουν τον επιτηρητή για έναν συμφοιτητή που τον βλέπουν να αντιγράφει..... | 298 |
| Γράφημα 102: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να συμβεί να τους πιάσουν να αντιγράφουν ή να χρησιμοποιούν κινητό ή «σκουάκι» κ.λπ..... | 299 |
| Γράφημα 103: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής..... | 300 |
| Γράφημα 104: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να μην καταφέρουν να γράψουν αυτά που επιθυμούσαν, γιατί τους ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν..... | 301 |
| Γράφημα 105: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να διαπιστώσουν ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις..... | 301 |
| Γράφημα 106: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να δουν τις απαντήσεις σε «σκουάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό..... | 302 |
| Γράφημα 107: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν σε κάποιον να εξεταστεί αντί για αυτούς..... | 303 |
| Γράφημα 108: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν..... | 303 |

- Γράφημα 109:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού τους (με σημείωμα στην κόλλα)304
- Γράφημα 110:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να γράψουν στον καθηγητή ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχουν σοβαρό πρόβλημα.....305
- Γράφημα 111:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα μοιράζονταν λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους.....308
- Γράφημα 112:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα μοιράζονταν λανθασμένες πληροφορίες με φοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους.....309
- Γράφημα 113:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα χρησιμοποιούσαν οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσαν, για να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα.....310
- Γράφημα 114:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν μειονεκτικά, αν είχαν αποτύχει, επειδή τελικά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μόνο θεμιτά μέσα.....311
- Γράφημα 115:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν καλά με τον εαυτό τους, εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα.....312
- Γράφημα 116:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν τύψεις, εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα.....313
- Γράφημα 117:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα παραδέχονταν στους φίλους τους ότι το πέρασαν με αθέμιτα μέσα.....314
- Γράφημα 118:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα σκέπτονταν, εκ των υστέρων, όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας τους και της εξέτασης για να βελτιωθούν από αυτή.....315
- Γράφημα 119:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται να διαβάσουν.....317
- Γράφημα 120:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται να φτιάξουν «σκουάκι»318
- Γράφημα 121:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να αντιγράψουν από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα.....318
- Γράφημα 122:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να αναζητήσουν βοήθεια έξω από την αίθουσα με την πρόφαση της τουαλέτας.....319

- Γράφημα 123:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να χρησιμοποιήσουν ακουστικό-μικρόφωνο, ώστε να τους δώσουν τις απαντήσεις.....320
- Γράφημα 124:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να δουν τις απαντήσεις στο κινητό τους.....321
- Γράφημα 125:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν σε κάποιον να εξεταστεί αντί για αυτούς.....321
- Γράφημα 126:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν.....322
- Γράφημα 127:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού τους.....323
- Γράφημα 128:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν τη γραπτή εξέταση.....325
- Γράφημα 129:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την προφορική εξέταση.....326
- Γράφημα 130:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την πρωμοδοτική εργασία.....327
- Γράφημα 131:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την απαλλακτική εργασία....327
- Γράφημα 132:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την ατομική εργασία.....328
- Γράφημα 133:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την ομαδική εργασία.....329
- Γράφημα 134:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τις προτιμούν τις προόδους.....329
- Γράφημα 135:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους δεν προτιμούν καμία παραδοσιακή εξέταση αλλά αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες.....330
- Γράφημα 136:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο.....331
- Γράφημα 137:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν καλά με τον εαυτό τους.....334
- Γράφημα 138:** Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει.....334

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 139: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έχουν τουλάχιστον έναν/μία καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη..... | 335 |
| Γράφημα 140: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί/κές και ότι έχουν αξία..... | 336 |
| Γράφημα 141: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους..... | 336 |
| Γράφημα 142: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους..... | 337 |
| Γράφημα 143: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν εμπιστεύονται τους νόμους του κράτους..... | 338 |
| Γράφημα 144: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία, σήμερα, μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή..... | 338 |
| Γράφημα 145: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αισθάνονται ότι, τη σημερινή εποχή, η συμμετοχή τους στα κοινά του τόπου θα είχε αξία..... | 339 |
| Γράφημα 146: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έχουν θρησκευτική πίστη..... | 340 |
| Γράφημα 147: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να ανταποδίδουν την καλοσύνη που εισπράττουν..... | 340 |
| Γράφημα 148: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν όταν είναι χαρούμενοι/ες έχουν την ανάγκη να μοιραστούν τον ενθουσιασμό τους με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους) | 341 |
| Γράφημα 149: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν όταν κάτι τους στενοχωρεί νιώθουν την ανάγκη να το μοιραστούν με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους) | 342 |
| Γράφημα 150: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αλλάζουν τη γνώμη τους, όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου..... | 342 |
| Γράφημα 151: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν εθελοντική εργασία..... | 343 |
| Γράφημα 152: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος..... | 344 |
| Γράφημα 153: Scree Plot Test για το Ερωτηματολόγιο «Διαμοφασμού της Γνώσης»...493 | |
| Γράφημα 154: Scree Plot Test για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»..... | 497 |

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν η μελέτη της διαχείρισης της γνώσης στις κοινότητες μάθησης και στα κοινωνικά δίκτυα των φοιτητών Πανεπιστημίων, μέσα από την εξέταση παραμέτρων διαμοιρασμού της γνώσης μεταξύ φοιτητών, συσχετισμένες με αρχές, αντιλήψεις και συμπεριφορές τους. Το δείγμα της έρευνας (η οποία πραγματοποιήθηκε προ πανδημίας covid-19) αποτέλεσαν χίλιοι πεντακόσιοι ενενήντα επτά (1.597) φοιτητές από έξι ελληνικά Πανεπιστήμια, με γεωγραφική διασπορά σε όλη τη χώρα (προηγήθηκε εκτεταμένη πιλοτική προέρευνα με τη συμμετοχή εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) φοιτητών).

Η έρευνα, με δεδομένη τη σκοποθεσία της και τα ερωτήματά της, ακολούθησε τη στρατηγική της ποσοτικής έρευνας, μέσω ερωτηματολογίων, με στόχο να προσεγγισθούν η πολλαπλή αιτιότητα και οι συσχετίσεις των παραγόντων στους οποίους εστιάζει η διατριβή.

Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού Γνώσης για φοιτητές» (με εκατόν σαράντα επτά δηλώσεις), καθώς και το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» (με είκοσι τέσσερις δηλώσεις).

Επιπρόσθετα, στο «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», ζητήθηκαν δύο γενικές κατηγορίες κατάταξης σημαντικότητας δηλώσεων, βασισμένες σε συγκεκριμένα κριτήρια. Η πρώτη κατηγορία εστίαζε στη σημαντικότητα παραγόντων διαμοιρασμού της γνώσης μεταξύ των φοιτητών και η δεύτερη στη σημαντικότητα παραγόντων διαμοιρασμού της γνώσης σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, καθώς και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, Παραγοντική Ανάλυση, Πολυμεταβλητές Στατιστικές Αναλύσεις, Πολυκριτηριακή Ανάλυση και μέθοδο Borda.

Αναδείχθηκε ένας πολύ μεγάλος αριθμός αποτελεσμάτων σχετικά με διάφορες διαστάσεις του διαμοιρασμού της γνώσης στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών/τριών Πανεπιστημίων. Το πλήθος των αποτελεσμάτων και ευρημάτων

προέκυψαν κυρίως λόγω: α) των εκτεταμένων ερευνητικών εργαλείων που διερευνούσαν ένα μεγάλο αριθμό παραμέτρων, β) του ασυνήθιστα μεγάλου δείγματος της έρευνας και γ) της εκτεταμένης και εξαντλητικής στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της λειτουργίας του Πανεπιστημίου, ως ανοικτού οργανισμού που μαθαίνει διαρκώς και αξιοποιεί αυτή τη γνώση για τη βελτίωση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του έργου και, γενικότερα, για την επιτυχία των στόχων του.

Λέξεις - κλειδιά: Διαχείριση Γνώσης, Διαμοιρασμός Γνώσης, Μαθησιακός Οργανισμός, Κοινότητα Μάθησης, Κοινότητα Πρακτικής, κοινωνικό δίκτυο

Abstract

The purpose of this Ph.D. Dissertation was to study knowledge management within the context of University student learning communities and social networks, by examining knowledge sharing parameters among students in relation to their principles, perceptions, and behaviors. The research (which was carried out before the covid-19 pandemic) employed a sample consisting of 1,597 students from six Greek Universities spread throughout the country, while the extensive pilot study that preceded it had 178 student participants. In view of the purpose and key questions of the research, quantitative research using questionnaires was the strategy of choice, aimed at tackling the multiple causation and correlations between factors on which this Ph.D. Dissertation is focused.

To this end, two questionnaires were produced; namely the "Student Knowledge Sharing Questionnaire" (which included 147 statements) and the "Questionnaire of Principles, Beliefs and Perceptions" (which included 24 statements).

In addition, within the "Knowledge Sharing Questionnaire", two general classification categories for statements of importance were requested, based on specific criteria. The first category focused on the importance of knowledge sharing factors among students and the second on the importance of such factors in relation to student development at the University, as well as on potential improvements in the operation of the University.

The research data was processed using Descriptive and Inferential Statistics, Factor Analysis, Multivariate Statistical Analysis, Multicriteria Analysis, and the Borda Count.

As a result, a very large number of results on various dimensions of knowledge sharing in University student learning communities emerged. The multitude of results and findings arose primarily because of: a) the extensive research tools that explored a large number of parameters; b) the unusually large research sample; and c) the extensive and exhaustive statistical processing of research data.

Moreover, the research findings can contribute to morphing the operation of the University into an open organization that constantly learns and utilizes this knowledge to improve the potential of its educational and social work and, more broadly, to achieve its goals.

Keywords: Knowledge Management, Knowledge Sharing, Learning Organization, Learning Community, Community of Practice, social network

Εισαγωγή: Η προβληματική της έρευνας

*The saddest aspect of life right now
is that science gathers knowledge
faster than society gathers wisdom*

Isaac Asimov

Η προσπάθεια κατανόησης και ορισμού της γνώσης, ακολουθεί μία μακρά πορεία, στην ανθρώπινη ιστορία, από τον Θεαίτητο του Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τον Sartre και τον Wittgenstein, μέχρι σημαντικούς, σημερινούς διανοητές. Σε όλη αυτήν την πορεία, η έννοια της γνώσης νοηματοδοτείται μέσα από διαφορετικές θεωρήσεις και διαφορετικά φιλοσοφικά, μεθοδολογικά και ερμηνευτικά πλαίσια.

Η αλματώδης τεχνολογική πρόοδος που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες έχει πολλαπλασιάσει την ποιότητα και -θεαματικά περισσότερο- την ποσότητα των διαθέσιμων γνώσεων. Παρατηρούμε την μετάβαση της ανθρωπότητας από την εποχή που η πρόσβαση στη γνώση αποτελούσε προνόμιο ή δύναμη, στην εποχή όπου η γνώση αποτελεί κεκτημένο δικαίωμα για ένα σημαντικό κομμάτι του παγκόσμιου πληθυσμού.

Η ραγδαία αύξηση των υφιστάμενων πηγών γνώσης έχει ως αποτέλεσμα και την αντίστοιχη ενίσχυση την πολυπλοκότητας στην επιλογή μεταξύ ουσιαστικής και μη, γνώσης. Πλέον, το προνόμιο αναγνωρίζεται στα άτομα ή σε οργανισμούς που κατορθώνουν να αναπτύξουν την ικανότητα διαχωρισμού των ωφέλιμων από τα μη απαραίτητα στοιχεία -εν μέσω ενός ωκεανού εύκολα προσβάσιμων γνώσεων. Η διαχείριση να γίνει διαχείριση αυτής της γνώσης αποτελεί το νέο μέτρο αξίας.

Η ανάγκη της «Διαχείρισης της Γνώσης» ξεκίνησε «επίσημα» από τον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών, εξελίχθηκε ως επιστημονικό πεδίο και σήμερα αξιοποιείται σε κάθε επίπεδο της σύγχρονης ζωής. Από θεωρητικό κατασκεύασμα εξελίχθηκε σε δομημένη μεθοδολογία και στη συνέχεια σε πρακτικό οδηγό, με κατευθύνσεις βήμα προς βήμα για τη σωστή εφαρμογή της. Από όλα τα στάδια που διέρχεται η διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης, ο διαμοιρασμός συχνά χαρακτηρίζεται ως το σημαντικότερο. Η πρόσληψη και η επεξεργασία γνώσης είναι τα δομικά συστατικά, αλλά ο διαμοιρασμός, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η ανάδραση και η τελική μετουσίωση της γνώσης είναι το στάδιο που της προσδίδει πολλαπλάσια αξία σε σχέση με την απλή και τυποποιημένη μεταφορά της.

Όπως ο διαμοιρασμός αποτελεί τη σημαντικότερη παράμετρο της διαδικασίας Διαχείρισης Γνώσης, αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το κρισιμότερο πεδίο εφαρμογής της. Η εκπαίδευση προηγείται των ατόμων προηγείται της εργασιακής τους ζωής· κατά συνέπεια, η ορθή «διδασκαλία» της Διαχείρισης Γνώσης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης θέτει τα θεμέλια για πολλαπλά οφέλη στη μετέπειτα νοοτροπία των ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο επιλύουμε το μελλοντικό πρόβλημα (δηλαδή την έλλειψη ικανοτήτων διαχείρισης γνώσης), προτού δημιουργηθεί.

Από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το Πανεπιστημιακό περιβάλλον αποτελεί το προσφορότερο έδαφος για τη διδασκαλία της Διαχείρισης Γνώσης. Στο Πανεπιστήμιο τα άτομα βρίσκονται σε μια ηλικία όπου έχουν ικανοποιητικά επίπεδα αυτοεπίγνωσης, ώστε να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και να μπορούν να οριοθετήσουν τις επιδιώξεις τους εντός αυτού. Επιπρόσθετα, έχουν απαλλαγεί από την υποχρέωση της βασικής εκπαίδευσης και καλούνται να επιλέξουν (σε μικρό ή μεγάλο βαθμό) τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία.

Τα άτομα-φοιτητές ενός Πανεπιστημίου θα σχηματίσουν αναπόφευκτα κοινότητες μάθησης και κοινωνικά δίκτυα μεταξύ τους. Μελετώντας τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ φοιτητών στο πανεπιστημιακό επίπεδο και παρεμβαίνοντας στη συνέχεια, βελτιωτικά,

στη λειτουργία του Πανεπιστημίου αυξάνουμε τις πιθανότητες να αποφύγουμε πολυπαραμετρικά προβλήματα που απορρέουν από τη μη σωστή διαχείριση γνώσης σε μελλοντικά επίπεδα της ζωής τους.

Ο ενεργός και διαμοιρασμός γνώσης οφείλει να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο μιας αποτελεσματικής διαδικασίας μάθησης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Δεδομένου ότι πολλοί φοιτητές αναμένεται να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών τους, μια θετική στάση απέναντι στον διαμοιρασμό γνώσης τους καθιστά χρησιμότερους στον εργασιακό τους χώρο (Yuen & Majid, 2007).

Η επίμονη αναζήτηση διεθνούς βιβλιογραφίας, με αντικείμενο τη διαχείριση και τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ φοιτητών, έδειξε ότι υπήρχε πολύ μικρός αριθμός σχετικών ερευνών και βεβαίως και ερευνητικών εργαλείων. Εκείνες οι έρευνες που είχαν κοινά στοιχεία με ζητήματα ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής ήταν ελάχιστες. Συγκεκριμένα: 1) Η έρευνα των T. Yuen & S. Majid (2007) που πραγματοποιήθηκε σε 180 προπτυχιακούς φοιτητές τριών Πανεπιστημίων της Σιγκαπούρης, καθώς και των S. Majid & S. Wey (2009), που πραγματοποιήθηκε σε 183 μεταπτυχιακούς φοιτητές δύο Πανεπιστημίων της Σιγκαπούρης. Οι έρευνες αυτές ήταν πανομοιότυπες και εστίαζαν σε ορισμένες πλευρές Διαμοιρασμού Γνώσης (τρόπους, τύπους, μέσα, λόγους διαμοιρασμού). 2) Η έρευνα του S. Wangripatwong, (2009), που πραγματοποιήθηκε σε 207 προπτυχιακούς φοιτητές ενός Πανεπιστημίου της Ταϊλάνδης και εστίαζε στην ικανότητα και την προθυμία διαμοιρασμού γνώσης, στον ανταγωνισμό μεταξύ συμφοιτητών, και στην υποστήριξη από την τεχνολογική ευκολία διαμοιρασμού γνώσης.

Έχοντας στη διάθεσή μας ελάχιστα (αλλά σημαντικά) ερευνητικά αποτελέσματα για συγκεκριμένες πλευρές διαχείρισης και διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών, η ανάγκη μίας έρευνας με ευρύτερη στόχευση που θα γινόταν στην ελληνική πραγματικότητα έγινε -κατά τη γνώμη μας- επιτακτική. Είναι δεδομένη, λοιπόν, η αναγκαιότητα, μίας πολύπλευρης -όσον αφορά τη διαχείριση και τον διαμοιρασμό της γνώσης μεταξύ

φοιτητών- και σε βάθος διερεύνησης του θέματος. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διαφωτίσει ένα πλήθος παραμέτρων διαχείρισης διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών, με απώτερο στόχο τις βελτιωτικές παρεμβάσεις στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών, στη λειτουργία του Πανεπιστημίου και στην εκπαιδευτική του πολιτική, για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του έργου.

Επιπλέον, η έρευνά μας επιδιώκει να αναδείξει λεπτομερώς τα κίνητρα της διαδικασίας του διαμοιρασμού γνώσης, καθώς και των εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη αυτής της νοοτροπίας. Από τη μια πλευρά, αναζητούμε τους παράγοντες ενίσχυσης του διαμοιρασμού. Όπως προαναφέραμε, η θετική στάση απέναντι στον διαμοιρασμό είναι μια συμπεριφορά που -πέρα από ατομικά οφέλη- συμβάλλει στην οικοδόμηση και στη συνεκτικότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκάστοτε κοινοτήτων όπου ανήκουν τα άτομα.

Από την άλλη πλευρά, επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τους παράγοντες και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν ή ανακόπτουν τη διαδικασία διαμοιρασμού γνώσης. Εάν η απροθυμία των ατόμων να διαμοιραστούν γνώσεις μεταξύ τους αφεθεί ανεξέλεγκτη (σε αυτή την κρίσιμη περίοδο διαμόρφωσης εντός του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος), είναι πιθανό αυτή η κατάσταση να σταθεροποιηθεί μελλοντικά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των φοιτητών και να συνεχίσουν να επιδεικνύουν την ίδια νοοτροπία στον χώρο εργασίας και κατ' επέκταση στη ζωή τους (Yuen & Majid, 2007).

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ερευνήσει μια εναλλακτική αρνητική πλευρά του διαμοιρασμού γνώσης, η οποία είναι ο διαμοιρασμός που αποσκοπεί αποκλειστικά στην προσωπική ωφέλεια του ατόμου ή στη ζημία των υπολοίπων. Πρόκειται για τη χρήση αθέμιτων μέσων για εξασφαλισθεί η επιτυχία κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και την ανάπτυξη αντιδεοντολογικών συμπεριφορών.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνά μας αποτελεί μια από τις τελευταίες μεγάλες έρευνες στην προ covid-19 εποχή και αυτό προσφέρει δυνατότητες για μελλοντικές συγκριτικές μελέτες.

Ο σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν η μελέτη της διαχείρισης της γνώσης στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών Πανεπιστημίων, μέσα από την εξέταση παραμέτρων διαμοιρασμού της γνώσης μεταξύ φοιτητών, συσχετισμένη με τις αρχές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις τους.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν:

- 1)** Η διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών, κινήτρων, πηγών, διαύλων των φοιτητών σχετικά με τον διαμοιρασμό γνώσεων στο Πανεπιστήμιο.
- 2)** Η διερεύνηση των αντιλήψεων, των προθέσεων και των συμπεριφορών των φοιτητών στον χώρο του Πανεπιστημίου, σχετικά με εξετάσεις και καθηγητές.
- 3)** Η διερεύνηση των αρχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων των φοιτητών, σχετικά με τον εαυτό τους και τους άλλους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης.
- 4)** Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με το ποιες από τις προαναφερόμενες παραμέτρους θεωρούν σημαντικές για την εξέλιξη τους στο Πανεπιστήμιο και για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Οι στόχοι αυτοί επιμερίσθηκαν, στη συνέχεια, σε δέκα επτά (17) ερευνητικά ερωτήματα (βλ. κεφάλαιο 5 και 7).

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν χίλιοι πεντακόσιοι ενενήντα επτά (1.597) φοιτητές από έξι ελληνικά Πανεπιστήμια, με γεωγραφική διασπορά σε όλη τη χώρα.

Η έρευνα με δεδομένο τον σκοπό, τα ερωτήματά της και την επιδίωξη της συλλογής μεγάλου αριθμού ερευνητικών δεδομένων, ακολούθησε τη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας.

Απαιτήθηκε η κατασκευή ερευνητικών εργαλείων, που συνυπολόγιζαν τη διερεύνηση των πολλών και διαφορετικών παραμέτρων

της έρευνας. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού Γνώσης για φοιτητές» με εκατόν σαράντα επτά (147) κατηγοριοποιημένες δηλώσεις (πέραν των δηλώσεων προτίμησης και κατάταξης σημαντικότητας για πολυκριτηριακές προσεγγίσεις, που συμπεριελάμβανε) και το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» με είκοσι τέσσερις (24) δηλώσεις.

Προηγήθηκε εκτεταμένη πιλοτική προέρευνα με τη συμμετοχή εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) φοιτητών. Η τελική σύνθεση και διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, ήταν μία μακρά και απαιτητική διαδικασία, η οποία βασίσθηκε στη συστηματική επεξεργασία και μελέτη των πιλοτικών ερωτηματολογίων, των γραπτών επισημάνσεων του κάθε ερωτώμενου, της διεξοδικής συζήτησης μεταξύ του υποψήφιου διδάκτορα και του κάθε συμμετέχοντος στην προέρευνα, καθώς και στη συνεπή ανταπόκριση των ερωτηματολογίων σε έναν αριθμό κριτηρίων και στην τήρηση των δεοντολογικών και ηθικών προτύπων για την έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στο τελικό δείγμα των φοιτητών των Πανεπιστημίων, ιδιοχείρως, από τον υποψήφιο διδάκτορα (προ πανδημίας) και όχι μέσω διαδικτύου, για να διασφαλισθεί η μεγαλύτερη αξιοπιστία τους.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, Παραγοντικής Ανάλυσης, Πολυμεταβλητές Στατιστικές Αναλύσεις, καθώς και με Πολυκριτηριακή Ανάλυση και Μέθοδο Borda (με επεξεργασία πρόσθετων δηλώσεων προτίμησης και κατάταξης σημαντικότητας σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια).

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων της διατριβής ανέδειξε έναν πολύ μεγάλο αριθμό αποτελεσμάτων σχετικά με διάφορες διαστάσεις της διαχείρισης και του διαμοιρασμού της γνώσης στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών Πανεπιστημίων, καθώς και της εξέλιξης του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο και της βελτιωτικής λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Το πλήθος των αποτελεσμάτων και ευρημάτων προέκυψαν κυρίως λόγω: α) των εκτεταμένων ερευνητικών εργαλείων που διερευνούσαν ένα μεγάλο

αριθμό παραμέτρων, β) του ασυνήθιστα μεγάλου τελικού δείγματος των συμμετεχόντων (1.597) στην έρευνα, από διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας και γ) της εκτεταμένης και εξαντλητικής στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

Η διατριβή αυτή μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία και πρωτότυπη, για τους παρακάτω λόγους:

1) Ερευνά ένα μεγάλο αριθμό παραμέτρων της διαχείρισης και του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών Πανεπιστημίου, που στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει μέχρι σήμερα διερευνηθεί και στον διεθνή χώρο έχει γίνει σε πολύ μικρό βαθμό. 2) Με δεδομένη την εξ ανάγκης (λόγω πανδημίας) εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για μεγάλο διάστημα, η διατριβή προσφέρει ερευνητικά ευρήματα που προήλθαν από την αποκλειστικά διά ζώσης εκπαίδευση (προ covid-19) και δεν είναι εύκολο με τις δεδομένες συνθήκες κάποιος πλέον να τα συλλέξει, προκειμένου να προχωρήσει σε πιθανές συγκριτικές έρευνες και αποτιμήσεις διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών, που σίγουρα έχουν διαφοροποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, στις σύγχρονες συνθήκες. 3) Επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάδειξη μεγάλου αριθμού παραμέτρων του επιστημονικού ερευνητικού χώρου της διαχείρισης και του διαμοιρασμού γνώσης, μέσα στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής των φοιτητών Πανεπιστημίων. 4) Επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάδειξη παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί από τους ίδιους τους φοιτητές, σχετικά με την προσωπική εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου, καθώς και με τις παρεμβάσεις σε επίπεδο λειτουργίας και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου, και 5) Επιδιώκει να συμβάλλει στην κατεύθυνση της λειτουργίας του Πανεπιστημίου, ως ανοικτού οργανισμού που μαθαίνει διαρκώς και αξιοποιεί αυτή τη γνώση για τη βελτίωση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του έργου και, γενικότερα, για την επιτυχία των στόχων του.

Η δομή της διατριβής περιλαμβάνει την Εισαγωγή και δύο μέρη με επτά κεφάλαια, συνολικά.

Η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής, εκτείνεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στη Διαχείριση Γνώσης. Αρχικά, γίνεται προσέγγιση της έννοιας «γνώση», μέσα από διαφορετικές διαστάσεις και θεωρήσεις, οι οποίες έχουν οδηγήσει σε κατηγοριοποιήσεις, σε συγκεκριμένα αντιληπτικά και ερμηνευτικά πλαίσια. Παρουσιάζονται, αναλυτικά, λειτουργικά μοντέλα που συνδέονται με τη γνώση. Στη συνέχεια, γίνεται εστίαση στη «Διαχείριση Γνώσης». Παρατίθενται ορισμοί, λειτουργίες, διαδικασίες, φάσεις και στάδια μέσα από τα οποία εξελίχθηκε ως επιστημονικό πεδίο, με εφαρμογή σε διάφορους χώρους μέχρι σήμερα. Ακολουθεί η ανάλυση μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης, η κατηγοριοποίησή τους, μαζί με χαρακτηριστικά παραδείγματα που εκπροσωπούν κάθε κατηγορία σε διαφορετικά πεδία εφαρμογής, καθώς και η σχετική κριτική που έχει αναδειχθεί από τον επιστημονικό διάλογο. Τέλος, γίνεται εστίαση και εμβάθυνση στο μοντέλο SECI, το οποίο συνδέεται περισσότερο με τη στόχευση της διατριβής, γιατί συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, όπου εστιάζει η διατριβή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το πανεπιστημιακό ίδρυμα ως ένας «Μαθησιακός Οργανισμός», μέσα στις σύγχρονες συνθήκες και ανάγκες. Αρχικά, παρουσιάζεται η έννοια του μαθησιακού οργανισμού (οργανισμού που μαθαίνει), οι θεμελιώδεις αρχές του, τα χαρακτηριστικά του σε διάφορες θεωρήσεις και τα σημαντικότερα μοντέλα. Ακολουθεί η αναφορά στην Προσωπική Διαχείριση Γνώσης και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας αυτής σε πανεπιστημιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης και τα επιμέρους στάδια που περιλαμβάνει. Στη συνέχεια εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους η παρούσα διατριβή εστιάζει στον Διαμοιρασμό Γνώσης -και ειδικότερα μεταξύ φοιτητών στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον Διαμοιρασμό Γνώσης ως το ουσιαστικότερο στάδιο της διαδικασίας Διαχείρισης της Γνώσης. Αρχικά παρουσιάζονται ορισμοί, θεωρήσεις και προσεγγίσεις για τον Διαμοιρασμό Γνώσης και εξετάζονται τρόποι διαμοιρασμού για κάθε κατηγορία γνώσης. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι δυνατότητες Διαμοιρασμού Γνώσης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και στους ανθρώπινους πόρους του. Συζητώνται οι παράγοντες που συνεισφέρουν στον επιτυχή διαμοιρασμό διαφόρων κατηγοριών γνώσης μεταξύ των φοιτητών και αναλύεται, ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εν λόγω διαδικασία. Ακολούθως, εξετάζονται τα πιθανά εμπόδια και τα προβλήματα αποτελεσματικού Διαμοιρασμού Γνώσης, στο Πανεπιστήμιο, σε ξεχωριστές κατηγορίες επιπέδων, ανάλογα με τη συσχέτισή τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην οργανωσιακή μάθηση στις Κοινότητες Πρακτικής και στα «κοινωνικά δίκτυα». Συνεχίζεται η συζήτηση για τις κοινότητες μάθησης και εξετάζονται, διεξοδικά, οι Κοινότητες Πρακτικής και τα κοινωνικά δίκτυα (ιστορική εξέλιξη, ορισμοί, χαρακτηριστικά, λειτουργία, μεταξύ τους διαφορές). Στη συνέχεια, εξετάζονται οι δυνατότητες ανάπτυξης της οργανωσιακής μάθησης στις Κοινότητες Πρακτικής και στα κοινωνικά δίκτυα και αναδεικνύεται η συσχέτισή τους με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, στον πανεπιστημιακό χώρο. Ακολουθεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Κοινότητας Πρακτικής στη Διαχείριση και στον Διαμοιρασμό Γνώσης στον πανεπιστημιακό χώρο. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται η έννοια της Εικονικής Κοινότητας Πρακτικής και οι τρόποι Διαμοιρασμού Γνώσης μέσω διαδικτυακών κοινωνικών εργαλείων. Τέλος, παρατίθενται τα πιθανά εμπόδια αποτελεσματικού Διαμοιρασμού Γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής.

Με το πέμπτο κεφάλαιο αρχίζει η ανάπτυξη του ερευνητικού μέρους της διατριβής (το ερευνητικό μέρος εκτείνεται σε τρία κεφάλαια). Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται, αναλυτικά, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα: ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η δεοντολογία της έρευνας, οι συμμετέχοντες στην κύρια έρευνα, τα δημογραφικά στοιχεία, η

παρουσίαση και η αιτιολόγηση της επιλογής της ερευνητικής μεθόδου, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η προέρευνα, η διαδικασία και τα κριτήρια διαμόρφωσης και τελικής σύνθεσης των ερευνητικών εργαλείων, η παρουσίαση των ερωτηματολογίων, η αιτιολόγηση του περιεχομένου τους, καθώς και της αναγκαιότητας της μεγάλης έκτασής του πρώτου (Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού Γνώσης για φοιτητές), η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων, η παρουσίαση και αιτιολόγηση όλων των στατιστικών αναλύσεων, όπως Περιγραφικής, Επαγωγικής, Παραγοντικής, Πολυμεταβλητών Αναλύσεων, Πολυκριτηρια-κής Ανάλυσης, και Μεθόδου Borda (οι δύο τελευταίες δεν συναντώνται συχνά σε διατριβές αυτού του γνωστικού αντικείμενου και εμπλούτισαν τη διαδικασία της επεξεργασίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας). Το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται, αναλυτικά, το πλήθος των αποτελεσμάτων της έρευνας από κάθε διαδικασία ερευνητικής επεξεργασίας και για όλες τις παραμέτρους της έρευνας, ομαδοποιημένα -σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα- σε ένα μεγάλο αριθμό κατηγοριών και υποκατηγοριών αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και συζητώνται αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής (έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 , Μοντέλα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης), Παραγοντικής Ανάλυσης, καθώς και από τις κατηγοριοποιήσεις και κατατάξεις σημαντικότητας, από την επεξεργασία με την Πολυκριτηριακή Ανάλυση και τη Μέθοδο Borda.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται σύνθεση αποτελεσμάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα, κριτική αποτίμηση και διεξοδική συζήτηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας. Ακολουθούν οι προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις και τέλος, τα επιλογικά συμπεράσματα/ συνοπτικές διαπιστώσεις- προτάσεις.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Διαχείριση Γνώσης

1.1 Εισαγωγή

Η Διαχείριση Γνώσης (Knowledge Management) είναι ένας όρος που καθιερώθηκε από τον χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών, αλλά χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο, ειδικά κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σε διαφορετικούς χώρους και με πολλαπλές προσεγγίσεις. Η πρώτη επίσημη αποτύπωση του όρου αποδίδεται στους Karl Wiig και Karl-Eric Sveiby, οι οποίοι τον ανέφεραν (ξεχωριστά ο καθένας) σε δημοσιεύσεις τους, εν έτει 1986. Η ιδέα όμως πίσω από τον ορισμό προϋπήρχε αρκετά πριν από το συγκεκριμένο έτος, με εναλλακτικές ονομασίες και λιγότερο συνεκτικό θεωρητικό υπόβαθρο (Garfield, 2020). Προτού όμως προχωρήσουμε σε λεπτομερή ανάλυση, ας ξεκινήσουμε εξετάζοντας το βασικό στοιχείο στον πυρήνα της Διαχείρισης Γνώσης, δηλαδή την έννοια του όρου «γνώση».

1.2. Η έννοια της γνώσης

Από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (που έθεσαν τις βάσεις ερμηνείας και κατανόησης για τον ορισμό της έννοιας «γνώση»), έως τον Sartre και τον Wittgenstein, η έννοια της γνώσης έχει διαμορφωθεί και εμπλουτισθεί ουκ ολίγες φορές στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας.

Είναι ευκολότερο να ορίσουμε την έννοια, εάν πρώτα διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες φιλοσοφικών αντιλήψεων τα χαρακτηριστικά που της προσδίδονται.

1.2.1 Ανατολική Αντίληψη (πεποιθήσεις ενότητας)

Η ανατολική αντίληψη αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια άυλη, άρρητη ιδέα. Είναι ενσωματωμένη στην αντίληψη, το χαρακτήρα και τις πράξεις του ατόμου. Αυτό την καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη στην λεκτική έκφραση και πρακτική διατύπωση.

Η αντίληψη αυτή, με εμφανείς επιρροές από τον Ζεν Βουδισμό, διαμορφώνεται από την ύπαρξη 3 πεποιθήσεων ενότητας (Nonaka & Takeuchi, 1995):

- **ενότητα ανθρωπότητας - φύσης.** Η ενσυνείδητη αποδοχή του ανθρώπου ότι αποτελεί ισότιμο μέλος και όχι κυρίαρχο του φυσικού του περιβάλλοντος. Η εναρμόνιση του τρόπου ζωής με το σεβασμό προς το περιβάλλον.
- **ενότητα σώματος - πνεύματος.** Η διαμόρφωση ισορροπίας ανάμεσα στις πνευματικές ανάγκες και τις σωματικές επιδιώξεις. Η συνειδητοποίηση ότι ο υλικοπνευματικός κόσμος το ατόμου αποτελεί μια ενιαία έκφραση.
- **ενότητα εαυτού - άλλων.** Η αντίληψη πραγμάτων διαμέσου συσχετισμού του εαυτού του ατόμου με άλλα άτομα ή πράγματα. Η επίγνωση ότι όλοι αποτελούμε μέρη ενός μεγαλύτερου συστήματος και μόνο μέσω ενότητας μπορούμε να επιτύχουμε σημαντικά πράγματα.

1.2.2 Δυτική Αντίληψη (ρεύματα)

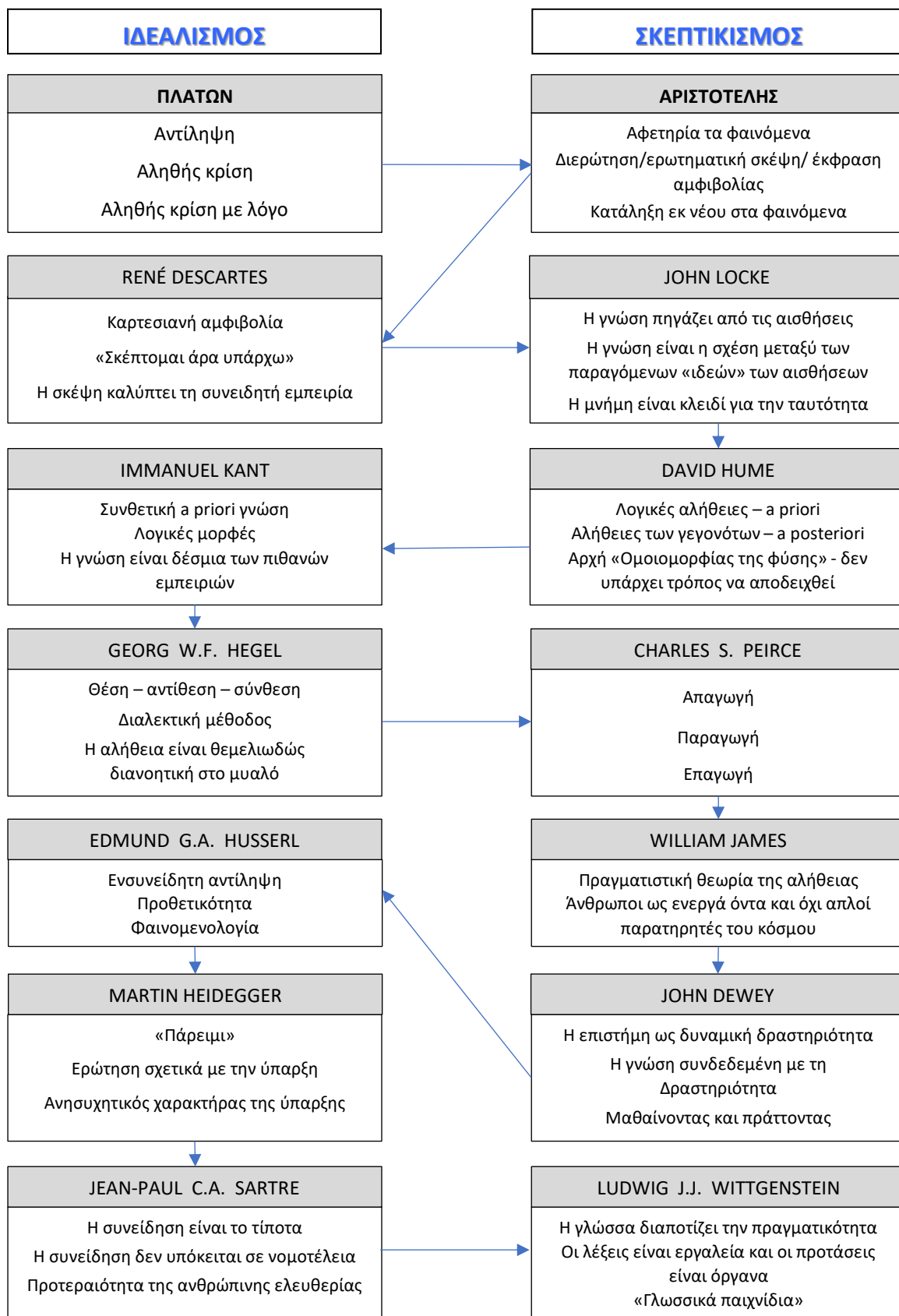
Η δυτική αντίληψη αντιμετωπίζει τη γνώση ως ένα σύστημα όπου οι εισροές είναι τα δεδομένα και οι πληροφορίες. Διαμέσου συγκεκριμένων διαδικασιών επεξεργασίας και διαμόρφωσης προκύπτουν ως εκροές τα επιθυμητά γνωστικά αποτελέσματα.

Επιπρόσθετη ιστορική ανάλυση της δυτικής αντίληψης τη διαχωρίζει σε δύο κύρια ρεύματα -αν και με την πάροδο του χρόνου προέκυψαν επιπλέον ρεύματα και τροποποιήσεις:

- Ο **ιδεαλισμός/ σκεπτικισμός (idealism)** θεωρεί τη γνώση ως μια νοητή διαδικασία. Ο περιβάλλον υλικός κόσμος δεν έχει αντικειμενική υπόσταση· η συνείδηση του ατόμου είναι η μόνη πραγματικότητα και ο κόσμος ερμηνεύεται από τις ιδέες και τις αντιλήψεις μας. Αναγνωρίζει την ύπαρξη a priori γνώσης που δεν είναι απαραίτητο να εξηγηθεί πλήρως, βάσει των αισθήσεων του ατόμου. Αναζητά την απόλυτη αλήθεια διαμέσου των λογικών συλλογισμών και της νόησης (Βρεττός, 2004).
- Ο **εμπειρισμός (empiricism)** θεωρεί τη γνώση ως παράγωγο της εμπειρίας που αποκτάται μέσω των αισθήσεων του ανθρώπου. Δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη a priori γνώσης, αλλά αντίθετα βασίζεται στην εσωτερική επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, ώστε να προκύψει η νέα γνώση. Υπερασπίζεται την αντικειμενικότητα και την επαλήθευση της γνώσης μέσω πρακτικών εμπειρικών αποδείξεων.

Αν θα έπρεπε να εκφράσουμε απλά την ουσία των δύο ρευμάτων στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος μας για την Διαχείριση Γνώσης, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι κινητήρια δύναμη του ιδεαλισμού είναι η ερώτηση «Γιατί;», ενώ του εμπειρισμού η ερώτηση «Πως;».

Στο Σχήμα 1 που ακολουθεί, απεικονίζονται οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι των δύο ρευμάτων, μαζί με μια συνοπτική αναφορά των στοιχείων που προσέφεραν στον εμπλουτισμό του εκάστοτε ρεύματος.



(Τα βέλη υποδηλώνουν κατ' εκτίμηση τη χρονολογική σειρά εμφάνισης κάθε ιδέας)

Σχήμα 1. Ιδεαλιστικές και σκεπτικιστικές θεωρίες σχετικά με τη γνώση.
Προσαρμογή από Jashapara (2011).

Η αναζήτηση για τον απόλυτο ορισμό της έννοιας «γνώση» συνεχίζεται διαμέσου των αιώνων. Η ίδια έννοια διακατέχεται από μια ασάφεια ορίων και μια γενική αοριστία. Αυτό αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο που δεν έχει ακόμα επιτρέψει τη διατύπωση ενός ορισμού, ο οποίος να μην επιδέχεται αμφισβήτηση σε κάποιο από τα μέρη του.

Για τις ανάγκες της Διαχείρισης Γνώσης και σύμφωνα με το πρίσμα υπό το οποίο θα εξετάσουμε την έννοια της γνώσης στην παρούσα διατριβή, ο ορισμός των H.T. Davenport & L. Prusak αποδίδει με επάρκεια την επιθυμητή σημασία:

«Η γνώση είναι ένας ρευστός συνδυασμός πλαισιωμένης εμπειρίας, αξιών, συμφραζομένων, αντιλήψεων εμπειρογνομώνων και “προσγειωμένης” διαίσθησης που παρέχει ένα περιβάλλον και πλαίσιο για την αξιολόγηση και την ενσωμάτωση νέων εμπειριών και πληροφοριών. Προέρχεται από το μυαλό του ατόμου-γνώστη και ταυτόχρονα εφαρμόζεται σε αυτό. Στους οργανισμούς συχνά ενσωματώνεται όχι μόνο σε έγγραφα ή αποθετήρια, αλλά και σε οργανωτικές ρουτίνες, πρακτικές και κανόνες» (Davenport & Prusak, 1998 p 5).

1.2.3 Κατηγορίες γνώσης

Οι θεωρίες της Διαχείρισης Γνώσης βασίζονται -άλλες σε μεγάλο βαθμό και άλλες ολοκληρωτικά- σε **δύο** θεμελιώδεις κατηγορίες γνώσης:

- **ρητή γνώση (explicit knowledge)**. Είναι η γνώση που μπορεί να εκφραστεί, να κωδικοποιηθεί, να προσεγγιστεί και να μεταδοθεί εύκολα με σαφή και κατανοητό τρόπο. Ορισμένα παραδείγματα είναι οι πληροφορίες που περιέχονται σε μια εγκυκλοπαίδεια ή οι οδηγίες χρήσης μιας συσκευής (Hélie & Sun, 2010). Αποδίδεται ως έννοια με τη φράση «γνωρίζω τι».
- **άρρητη γνώση (tacit knowledge)**. Είναι ένας όρος που αποδίδεται στον M. Polanyi (1958). Ο ίδιος εξέφρασε την άποψη ότι όχι μόνο υφίσταται γνώση που είναι αδύνατο να διατυπωθεί επαρκώς με λεκτικά μέσα, αλλά ακόμα και η ρητή γνώση έχει τις ρίζες της στην άρρητη (Polanyi, 1966). Είναι γνώση που παρά την αδυναμία σαφούς λεκτικής αποτύπωσής της, χαρακτηρίζεται συχνά ως ζωτικής σημασίας για την επίτευξη εργασιακής και όχι μόνο αποτελεσματικότητας (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Αποδίδεται αντίστοιχα ως «γνωρίζω πως». Για επιπρόσθετη σαφήνεια διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες (Clark, 2012a):
 - η **τεχνική διάσταση (technical dimension)**, περιλαμβάνει την τεχνογνωσία και τις δεξιότητες που προκύπτουν συνήθως από την εμπειρία και την εξάσκηση. Ορισμένα παραδείγματα είναι η δεξιότητα να παίζεις ένα μουσικό όργανο, να οδηγείς αυτοκίνητο ή να λύνεις ένα σύνθετο παζλ (Chugh, 2015).
 - Η **γνωστική διάσταση (cognitive dimension)**, περιλαμβάνει αντιλήψεις, ιδέες, πεποιθήσεις, συναισθήματα και νοητικά μοντέλα. Αν και δεν δύνανται να κωδικοποιηθούν ή να εκφραστούν λεπτομερώς και κατανοητά, διαμορφώνουν τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τις διαφορές ανάμεσα στην άρρητη και στη ρητή γνώση (Virkus, 2014):

| Ρητή Γνώση | Άρρητη γνώση |
|--|--|
| αντικειμενική, ορθολογική, τεχνική | υποκειμενική, γνωστική, βιωματική |
| δομημένη | προσωπική |
| τεκμηριωμένη | εμπειρική |
| σταθερό περιεχόμενο | δυναμικά δημιουργούμενη |
| ανεξάρτητη από το πλαίσιο αναφοράς | μεταβλητό περιεχόμενο ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς |
| εξωτερικευμένη | εσωτερικευμένη |
| εύκολη στην κωδικοποίηση και καταγραφή | δύσκολη στην κωδικοποίηση και καταγραφή |
| εύκολη στον διαμοιρασμό ή στη διδασκαλία | δύσκολη στον διαμοιρασμό ή στη διδασκαλία |

Πίνακας 1. Οι διαφορές μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης. Προσαρμογή από Virkus (2014).

Η διάκριση ρητής και άρρητης γνώσης είναι η κυρίαρχη προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε μοντέλα Διαχείρισης Γνώσης (Heisig, 2009). Σε ορισμένες περιπτώσεις βέβαια διαφαίνεται μια ασάφεια στον διαχωρισμό ανάμεσα στις δύο κατηγορίες. Κάτι που ένα άτομο εξωτερικεύει με ευκολία -οπότε το θεωρεί ρητή γνώση- ίσως να δυσκολεύει αρκετά κάποιο άλλο άτομο στην έκφραση -οπότε το θεωρεί άρρητη γνώση (Dalkir, 2011). Ο Η. Tsoukas (1996) υποστηρίζει ότι η ρητή και η άρρητη γνώση θα πρέπει να θεωρούνται ως ένας ενιαίος τύπος γνώσης, ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την W.J. Orlikowski (2002) που θεωρεί αδιαχώριστους μεταξύ τους τους δύο τύπους. Η αντίληψη του διακριτού διαχωρισμού σε ρητή/άρρητη όμως παραμένει η παγιωμένη (και κατά κόρον χρησιμοποιούμενη) αντίληψη στις έρευνες που μελετούν εκφάνσεις της Διαχείρισης Γνώσης (Despres & Chauvel, 2000).

Αποδεχόμαστε τις δύο κατηγορίες γνώσης ως τα δύο άκρα ενός φάσματος γνώσης. Είναι δύσκολο να υπάρξει σαφώς διαχωρισμένη μόνο άρρητη ή μόνο ρητή γνώση. Κάθε μια κατηγορία εμπεριέχει από ελάχιστο έως σημαντικό βαθμό και στοιχεία από την άλλη. Αντί να οριοθετούμε τις δύο κατηγορίες ως διχοτομία άσπρου- μαύρου, είναι αντικειμενικότερο να λάβουμε υπόψη όλες τις ενδιάμεσες αποχρώσεις που εκφράζουν την εκάστοτε εξεταζόμενη γνώση.

Στις προαναφερθείσες δύο κατηγορίες γνώσης έχει προστεθεί μια ακόμα, αν και λιγότερο ευρέως χρησιμοποιούμενη. Η κατηγορία της **ενσωματωμένης γνώσης (embedded knowledge)** χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη γνώση που εμπεριέχεται στους κανόνες, τις διαδικασίες, την ηθική, τις ρουτίνες και την κουλτούρα μιας ομάδας ή ενός οργανισμού (Hornath, 2001). Η εν λόγω γνώση διαφοροποιείται από τις δύο κατηγορίες γνώσης που ενυπάρχουν ξεχωριστά σε κάθε άτομο· αποτελεί μια τυπική ή άτυπη ενοποίηση ενός γενικότερου πλαισίου διαδικασιών και συμπεριφορών που χαρακτηρίζει μια ομάδα ατόμων. Ορισμένοι συγγραφείς αναφέρονται επίσης με τον όρο «ενσωματωμένη γνώση» σε τμήμα της άρρητης γνώσης (Hislop, 2002), το οποίο βρίσκεται ενσωματωμένο στις πρακτικές και της δραστηριότητες που εκτελεί ένα άτομο (λ.χ. τα βήματα που ακολουθεί πολλές φορές ασυναίσθητα στην εκτέλεση μιας εργασίας). Στην παρούσα διατριβή θεωρούμε αυτή την κατηγορία γνώσης ως εμπεριεχόμενη εντός του ευρύτερου όρου «άρρητη γνώση».

Με την έννοια της γνώσης και τη διαδικασία της οργάνωσης και της διαχείρισής της συνδέονται και άλλες έννοιες, όπως τα δεδομένα, οι πληροφορίες, η κατανόηση της ίδιας της γνώσης και η σοφία. Οι έννοιες αυτές μάλιστα έχουν μία εξελικτική και ιεραρχική διασύνδεση. Η συγκεκριμένη λογική αναδεικνύει την ανάγκη της γενικότερης αξιοποίησης και του *Διαμοιρασμού*¹ Γνώσης.

¹ Στον «Διαμοιρασμό Γνώσης» αναφέρεται, αναλυτικά, το κεφάλαιο 2 της παρούσας εργασίας

Με δεδομένη τη σημαντικότητα των «λειτουργιών» που συνδέονται με τη γνώση, στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο ιεραρχικό μοντέλο DIKW του R. Ackoff (1989), το οποίο αποτελεί το πλέον αναγνωρισμένο και αποδεκτό ιεραρχικό μοντέλο που εστιάζει στις «λειτουργίες» αυτές και στις μεταξύ τους σχέσεις της. Το μοντέλο DIKW δομείται σε τέσσερα ιεραρχικά στάδια: «Δεδομένα», «Πληροφορίες», «Γνώση» και «Σοφία». Προκειμένου να αναδειχθεί η σημαντικότητα της κάθε έννοιας από αυτές, κατά την παρουσίασή τους θα αναφερθούμε και σε στοιχεία που προέρχονται από άλλους μελετητές, πέρα από τον Ackoff.

1.3 «Λειτουργίες» που συνδέονται με τη γνώση:

Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW (Data, Information, Knowledge, Wisdom)

Η πρώτη επίσημη επιστημονική αναφορά του ιεραρχικού μοντέλου² έγινε από στον καθηγητή Russell Ackoff (Wallace, 2007), πρωτοπόρο ερευνητή στο επιστημονικό πεδίο της Οργάνωσης και Διοίκησης, και πιο συγκεκριμένα στους τομείς της Επιχειρησιακής Έρευνας και της Συστημικής Επιστήμης.

Ο Ackoff (1989) υποστήριξε ότι το περιεχόμενο του ανθρώπινου νου δύναται να ταξινομηθεί σε διακριτές κατηγορίες. Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW, που ο ίδιος δημιούργησε, παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για αυτές τις κατηγορίες, βοηθώντας να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που απαιτούνται για τη μετάβαση από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο επίπεδο του ιεραρχικού μοντέλου. Συνήθως αναπαρίσταται με τη μορφή πυραμίδας (Σχήμα 2). Η πορεία ξεκινά από τα δεδομένα, τα οποία

² Η πρώτη λογοτεχνική αναφορά που θα μπορούσε να παραπέμπει στο ιεραρχικό μοντέλο DIKW απαντάται στο ποίημα «Ο βράχος» του T. S. Eliot (1980). Πιο συγκεκριμένα, στο δίστιχο:

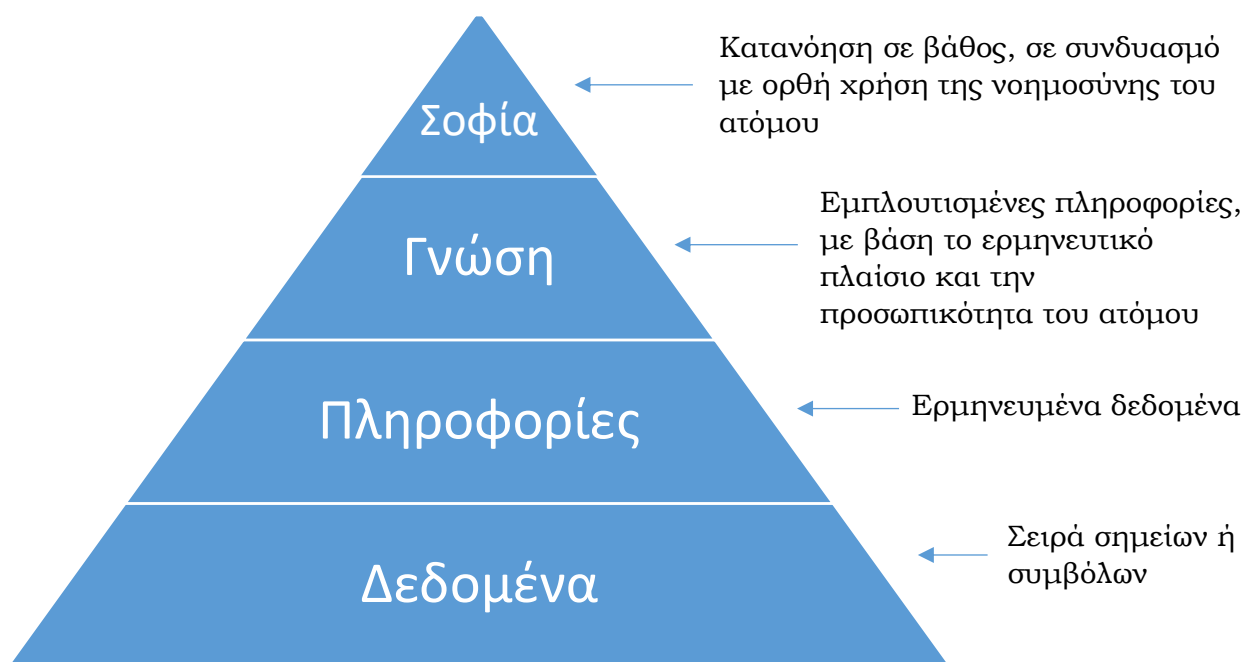
«Πού είναι η σοφία που έχουμε χάσει στη γνώση;

Πού είναι η γνώση που έχουμε χάσει στις πληροφορίες;»

χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία πληροφοριών. Οι πληροφορίες μετατρέπονται σε γνώση και αυτή με τη σειρά της μετουσιώνεται σε σοφία (Rowley, 2007).

Εκ πρώτης όψεως η δομή του ιεραρχικού μοντέλου DIKW παραπέμπει περισσότερο σε μοντέλο αξιοποιήσιμο από τον χώρο των επιχειρήσεων (Bernstein, 2011), παρουσιάζει όμως δυνητικά την ίδια χρησιμότητα και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Αναλυτικότερα, το ιεραρχικό μοντέλο DIKW διακρίνεται στις παρακάτω κατηγορίες (Ackoff, 1989):



Σχήμα 2. Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW.
Προσαρμογή από Ackoff (1989) και Seng, Zannes & Pace (2002).

1.3.1 Δεδομένα

Τα δεδομένα είναι διακριτά αντικειμενικά γεγονότα (ή παρατηρήσεις), ανοργάνωτα και αμετάβλητα (Rowley & Hartley, 2008). Κάποιες φορές παρουσιάζονται ως κομμάτια γεγονότων σχετικά με την κατάσταση του κόσμου (Gamble & Blackwell, 2002). Άλλες φορές καθίστανται αντιληπτά ως σύνολα σημείων που αντιπροσωπεύουν εμπειρικά ερεθίσματα ή αντιλήψεις (Zins, 2007). Έχουν χαρακτηριστεί και ως σύμβολα που αναπαριστούν τις ιδιότητες αντικειμένων και γεγονότων (Ackoff, 1989).

Σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, τα δεδομένα περιγράφονται καλύτερα ως δομημένα αρχεία συναλλαγών (Davenport & Prusak, 1998). Οφείλουν να είναι αντικειμενικά, αληθινά και επαληθεύσιμα (Frické, 2008).

1.3.1.1 Κατηγορίες δεδομένων

Τα δεδομένα είναι τα δομικά κομμάτια του νοήματος. Δεν έχουν κάποιο περιεχόμενο πέρα από τη σχέση στους με άλλα κομμάτια δεδομένων. Δίχως περαιτέρω γενικό πλαίσιο ή συνθήκες, τα δεδομένα δεν έχουν νόημα, καθώς ο χρήστης αδυνατεί να προσδιορίσει από πού προέρχονται, για ποιο λόγο μεταδίδονται κ.λπ. Τα δεδομένα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Τα **ποσοτικά (quantitative)**, που αποτελούν αριθμητικές πληροφορίες (λ.χ. η θερμοκρασία μιας περιοχής ή μια λίστα με βαθμολογίες φοιτητών) και τα **ποιοτικά (qualitative)**, που αποτελούν περιγραφικές πληροφορίες (λ.χ. το φύλο ή η ομάδα αίματος ενός ατόμου) (Wurman et al., 2001).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα δεδομένα ορισμένες φορές μπορούν να παρουσιαστούν ως πληροφορίες. Κάτι που αποτελεί πληροφορία για ένα άτομο, δύναται να θεωρηθεί ως απλά δεδομένα για κάποιο άλλο άτομο, καθώς ενδέχεται να μην έχει το απαραίτητο πλαίσιο αναφοράς για να τα ερμηνεύσει και να τα αξιοποιήσει πλήρως.

1.3.2 Πληροφορίες

Οι πληροφορίες προέρχονται από το σχήμα που λαμβάνουν τα δεδομένα, καθώς αυτά τακτοποιούνται και παρουσιάζονται με διαφορετικούς τρόπους με στόχο την αύξηση της χρησιμότητάς τους. Συχνά η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εφαρμογή ερωτήσεων (ποιος; που; πότε; τι;) στα διαθέσιμα δεδομένα (Ackoff, 1989). Αυτή η διαδικασία προσθέτει το γενικό πλαίσιο σε αυτά και μας επιτρέπει να κατανοήσουμε κάτι σχετικά με τα δεδομένα που μας παρουσιάζονται. Οι πληροφορίες συχνά αναφέρονται ως μήνυμα που επικοινωνείται. Όπως και με οποιοδήποτε μήνυμα, έχει αποστολέα και παραλήπτη. Σκοπός είναι να διαμορφώσει τον τρόπο αντίληψης του παραλήπτη, ώστε να επηρεάσει την κρίση και τη συμπεριφορά του (Clark, 2012b).

Κατά συνέπεια οι πληροφορίες³ θεωρούνται ως οργανωμένα δεδομένα, τα οποία έχουν υποστεί επεξεργασία κατά τέτοιο τρόπο ώστε να καταστούν ουσιαστικά και χρήσιμα, αποκτώντας νόημα για συγκεκριμένο σκοπό (Rowley, 2007). Επιπρόσθετα, έχουν χαρακτηριστεί και ως το σύνολο όλων των γεγονότων και των ιδεών που είναι διαθέσιμα προς γνώση κάποιου ατόμου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Cleveland, 1982).

1.3.2.1 Κριτήρια ταξινόμησης

Οι πληροφορίες δυνητικά είναι άπειρες, ωστόσο η οργάνωσή τους είναι πεπερασμένη, καθότι υπάρχει η δυνατότητα ταξινόμησης σύμφωνα με πέντε τρόπους-κριτήρια (Wurman, 2000):

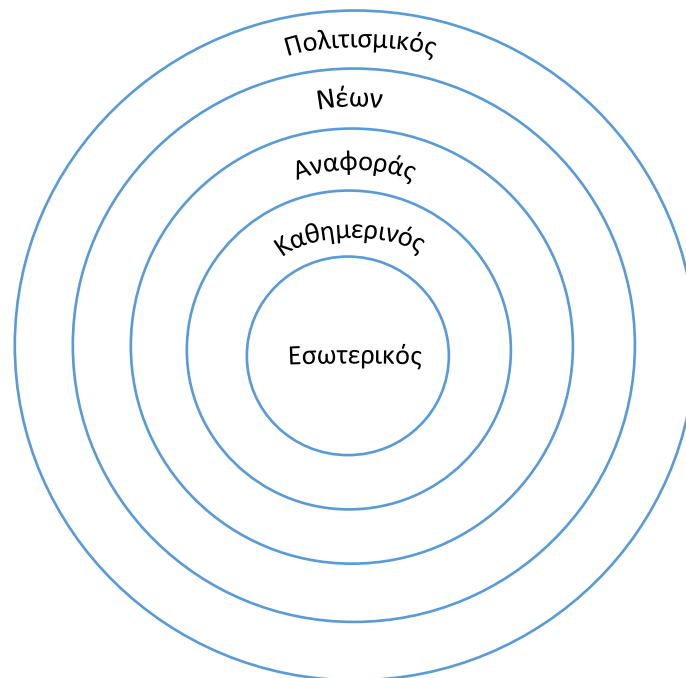
³ Σύμφωνα με τον καθηγητή Φιλοσοφίας και Ηθικής της Πληροφορίας, Luciano Floridi (2003), ο ορισμός της πληροφορίας επιδέχεται έξι διαφορετικές προσεγγίσεις: την θεωρία επικοινωνίας, την πιθανοτική, την τροπική, τη συστημική, την επαγωγική και τη σημασιολογική. Στην παρούσα διατριβή αποδεχόμαστε την προσέγγιση της θεωρίας επικοινωνίας, καθότι οι υπόλοιπες σχετίζονται κυρίως με το επιστημονικό πεδίο των Μαθηματικών και της Στατιστικής.

- την **τοποθεσία (location)** από την οποία προέρχονται.
- το **αλφάβητο (alphabet)**, δηλαδή σύμφωνα με το αρχικό γράμμα της λέξης της πληροφορίας.
- τον **χρόνο (time)** κατά τον οποίο εμφανίστηκαν.
- την **κατηγορία (category)**, δηλαδή τον τύπο, το μοντέλο ή τον παρόμοιο βαθμό σημαντικότητας.
- την **ιεραρχία (hierarchy)**, δηλαδή την (αριθμητική) ταξινόμηση σύμφωνα με το μέγεθος, το κόστος κ.λπ.

1.3.2.2 Κατηγορίες δακτυλίων

Επιπλέον, οι Wurman et al. (2001) προτείνουν την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών σε πέντε ομόκεντρους κύκλους (Σχήμα 3), ανάλογα με το βαθμό αμεσότητας που έχουν στη ζωή του ατόμου:

- **εσωτερικός (internal)**. Περιλαμβάνει τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσα στο σώμα μας και του επιτρέπουν να λειτουργεί.
- **καθημερινός (conversational)**. Περιλαμβάνει τις επίσημες και ανεπίσημες ανταλλαγές πληροφοριών που έχουμε με τους ανθρώπους γύρω μας.
- **αναφοράς (reference)**. Περιλαμβάνει τις (επιστημονικές και τεχνολογικές κυρίως) πληροφορίες που χαρακτηρίζουν τον κόσμο (λ.χ. ένα βιβλίο ή ένα λεξικό).
- **νέων (news)**. Περιλαμβάνει τα γεγονότα της επικαιρότητας, όπως αυτά μεταδίδονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.
- **πολιτισμικός (cultural)**. Περιλαμβάνει την ιστορία, τη φιλοσοφία και τις τέχνες.



Σχήμα 3. Οι πέντε δακτύλιοι της πληροφορίας.
Προσαρμογή από Wurman et al. (2001).

1.3.2.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Τα δεδομένα μετατρέπονται σε πληροφορία όταν τους προσδώσουμε κάποια επιπρόσθετη αξία. Οι Davenport & Prusak (1998) προτείνουν πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πληροφορίας, μέσω των οποίων τα δεδομένα μπορούν να αποκτήσουν αυτή την αξία. Μια πληροφορία δύναται να είναι:

- **συγκεκριμενοποιημένη (contextualized)**, όταν είναι εμφανής και σαφής ο λόγος για τον οποίο έχουν συλλεχθεί τα δεδομένα.
- **κατηγοριοποιημένη (categorized)**, όταν τα δεδομένα έχουν τοποθετηθεί σε επιμέρους κατηγορίες όπου πιθανόν ανήκουν.
- **υπολογισμένη (calculated)**, όταν τα δεδομένα έχουν δεχθεί μαθηματική ανάλυση ή στατιστική επεξεργασία.
- **διορθωμένη (corrected)**, όταν από τα δεδομένα έχουν αφαιρεθεί πιθανά λάθη.
- **συμπυκνωμένη (condensed)**, όταν τα δεδομένα έχουν αποδοθεί σε μια πιο συνοπτική και περιεκτική μορφή.

1.3.3 Γνώση

Στην έννοια της γνώσης έχουμε αναφερθεί διεξοδικά στη αρχή αυτού του κεφαλαίου. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στα «συστατικά» της και στις διαφορές με το προηγούμενο ιεραρχικό επίπεδο, αυτό της πληροφορίας.

1.3.3.1 Τα συστατικά της έννοιας «Γνώση»

Η έννοια της γνώσης γίνεται πιο κατανοητή όταν αναφέρουμε τα πέντε κυρίαρχα συστατικά που την απαρτίζουν (Davenport & Prusak, 1998):

- **εμπειρία (experience).** Η απόκτηση γνώσης είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Η εμπειρία μας επιτρέπει να συγκρίνουμε την παλαιά με την νεοπροσληφθείσα γνώση και να προβούμε στις απαραίτητες νοητικές διασυνδέσεις για την κατανόηση και ενσωμάτωσή της.
- **παγιωμένη/εμπεριστατωμένη αλήθεια και πολυπλοκότητα (ground truth and complexity).** Παγιωμένη είναι η γνώση της αλήθειας που έχει αποκτηθεί από πρακτική απόδειξη και όχι από εικασίες για τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας θεωρίας. Επιπρόσθετα, τα προβλήματα που καλούμαστε να διαχειριστούμε είναι συνήθως πολύπλοκα από τη φύση τους και πολλές φορές (χωρίς αυτό να αποδεικνύεται πάντα σωστό) βασιζόμαστε σε απλοποιημένες λύσεις για την διαχείρισή τους. Η αντίληψη των προβλημάτων συχνά περιλαμβάνει ασάφειες και η γενίκευση ήδη δοκιμασμένων λύσεων δεν αποδεικνύεται πάντα αποτελεσματική.
- **κρίση (judgment).** Σε αντίθεση με τα δεδομένα και την πληροφορία, η γνώση περιλαμβάνει εξ' ορισμού την εφαρμογή κρίσης ώστε να αποκτήσει νόημα. Όταν όμως η γνώση σταματά να εξελίσσεται, τότε μετατρέπεται σε προσωπική άποψη ή δόγμα με κίνδυνο να διαστρεβλωθεί η ουσία της.

- **εμπειρικοί κανόνες (rules of thumb).** Είναι κατευθυντήριες γραμμές που αποκτώνται συνήθως μέσω δοκιμής και λάθους και βοηθούν στην ταχύτερη αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων που μοιάζουν με ορισμένα που έχουν επιλυθεί παλαιότερα. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος υποτίμησης ή/και παρερμηνείας της πολυπλοκότητας ενός φαινομενικά απλού προβλήματος, όπως προαναφέραμε.
- **αξίες και πεποιθήσεις (values and beliefs).** Το ατομικά διαμορφωμένο σύνολο αξιών και πεποιθήσεων του κάθε ατόμου καθορίζει αντίστοιχα τα στοιχεία που θα προσλάβει ως γνώση αλλά και την ερμηνεία που θα τους αποδώσει. Για την ίδια γνώση υφίστανται συχνά πολλές διαφορετικά ερμηνευμένες παραλλαγές της.

1.3.3.2 Διαφορές ανάμεσα στη γνώση και την πληροφορία

Τα έξι ακόλουθα χαρακτηριστικά καταδεικνύουν τις διαφορές της γνώσης από την πληροφορία (McDermott, 1999):

- **Η γνώση είναι μια ανθρώπινη πράξη.** Οι πληροφορίες έχουν τη δυνατότητα να κατηγοριοποιηθούν και να αποθηκευτούν σε υλικά μέσα που τις καθιστούν εύκολα προσβάσιμες. Η γνώση όμως, ως έννοια, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ή περισσότερων ατόμων. Προκύπτει από την επιλογή συγκεκριμένων πληροφοριών και τον κατάλληλο συνδυασμό τους ώστε να μετατραπούν σε ωφέλιμη γνώση.
- **Η γνώση είναι το αποτέλεσμα/κατάλοιπο της σκέψης.** Η γνώση πηγάζει από την προσωπική εμπειρία του ατόμου. Είναι η εμπειρία σχετικά με την οποία έχει συλλογιστεί το άτομο, την έχει κατανοήσει και συγκρίνει με εμπειρίες άλλων ατόμων, και η οποία έχει διαμορφωθεί και πλαισιωθεί από γεγονότα, πληροφορίες και

κριτική σκέψη. Είναι το αποτέλεσμα της σκέψης, όπου συμβάλλει η ήδη υπάρχουσα εμπειρία και οι διαθέσιμες πληροφορίες.

- **Η γνώση δημιουργείται την παρούσα στιγμή.** Σημαντικό μέρος της γνώσης που κατέχει το άτομο υφίσταται σε άρρητη μορφή. Αλλά ακόμα και το μέρος που δύναται να εκφραστεί ρητά δεν έχει πάντα την ίδια μορφή. Είναι η εμπειρία και οι πληροφορίες του παρελθόντος, σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα και τις απαιτήσεις της στιγμής όπου καλείται η συγκεκριμένη γνώση, αυτά τα οποία διαμορφώνουν το στοχασμό που θα οδηγήσει σε αυτή τη γνώση. Η ανάκληση γνώσης και ο *διαμοιρασμός* της είναι δυναμικές νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε παρόντα χρόνο.
- **Η γνώση ανήκει στις κοινότητες.** Το άτομο γεννιέται σε έναν κόσμο ήδη γεμάτο γνώση, η οποία μεταφέρεται και εμπλουτίζεται από γενιά σε γενιά. «Έτερος ἐξ ἑτέρου σοφός τὸ τε πάλαι τὸ τε νῦν» κατά τα λεγόμενα του Βακχυλίδη του Κείου. Η απόκτηση γνώσης είναι απόρροια της συμμετοχής σε κοινότητες, ξεκινώντας από την οικογενειακή. Μέσω των κοινοτήτων, το άτομο αποκτά και αναπτύσσει γλώσσα, ιδέες, προκαταλήψεις, συμπεριφορές και δεξιότητες. Αν και η νοητική διεργασία που απαιτείται για τη δημιουργία γνώσης εκτελείται στον εγκέφαλο κάθε ατόμου ξεχωριστά, βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία άλλων που έχει απορροφήσει το εν λόγω άτομο.
- **Η γνώση κυκλοφορεί μεταξύ των κοινοτήτων με πολλούς τρόπους.** Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα μικρό ποσοστό της διαμοιραζόμενης γνώσης. Ο *διαμοιρασμός* συμβαίνει μέσω άγραφων κανόνων και διαδικασιών, συζήτησης, αφήγησης ιστοριών και συμμετοχή σε κοινές εμπειρίες. Ακόμα και η διαμόρφωση ενός χώρου ή η τοποθέτηση ορισμένων εργαλείων εκπέμπει δυνατότητες επικοινωνίας, μέσω συγκεκριμένων γνώσεων που οδήγησαν εκεί.

- **Η νέα γνώση δημιουργείται στα όρια της παλιάς γνώσης.** Τις περισσότερες φορές, η νέα γνώση προκύπτει από τη σύγκριση του νέου υλικού, γεγονότος ή ιδέας με την ήδη αποκτηθείσα γνώση. Η νέα γνώση δημιουργείται στο άτομο όταν εξετάζει ένα ήδη υπάρχον θέμα από διαφορετική οπτική γωνία, όταν το προσεγγίζει με συνδυαστικές ή εναλλακτικές προοπτικές απ' ότι εφάρμοζε μέχρι σήμερα –όταν ξεφύγει από την καθημερινή συνήθεια που βασίζει τον τρόπο λειτουργίας της στις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις.

Όσο πολυάριθμες είναι οι προσπάθειες για τον ορισμό της έννοιας «γνώση», άλλο τόσο είναι και οι προσπάθειες ταξινόμησης της σε διακριτές κατηγορίες. Στην παρούσα διατριβή, η γνώση αποτελεί κεντρική έννοια· για τον λόγο αυτό, στο θεωρητικό τμήμα της διατριβής η γνώση παρουσιάζεται και αναλύεται μέσα από διάφορες διαστάσεις, όπως σημασιολογικές, εννοιολογικές, κατηγοριοποίησης, λειτουργικές, ανάπτυξης, διαχείρισης, διαμοιρασμού και μοντελοποίησης.

1.3.4 Σοφία

Η σοφία αποτελεί την μετεξέλιξη της γνώσης, όταν αυτή πλαισιώνεται επιτυχημένα από την εμπειρία. Αποτελεί κατά μια έννοια ένα μεταγνωστικό επίπεδο και ορίζεται συχνά ως η ικανότητα λήψης σωστών αποφάσεων -με βάση τις επικρατούσες συνθήκες- και η κατάλληλη υλοποίηση αυτών των αποφάσεων (Wilson, 2015). Απαιτεί μεταξύ άλλων την εφαρμογή ορθής κρίσης και υποστηρίζεται από το χαρακτήρα και το αξιακό σύστημα του ατόμου. Αναφέρεται επίσης και ως ικανότητα αύξησης της αποτελεσματικότητας του ατόμου (Ackoff, 1989).

1.3.4.1 Μοτίβα καθημερινότητας

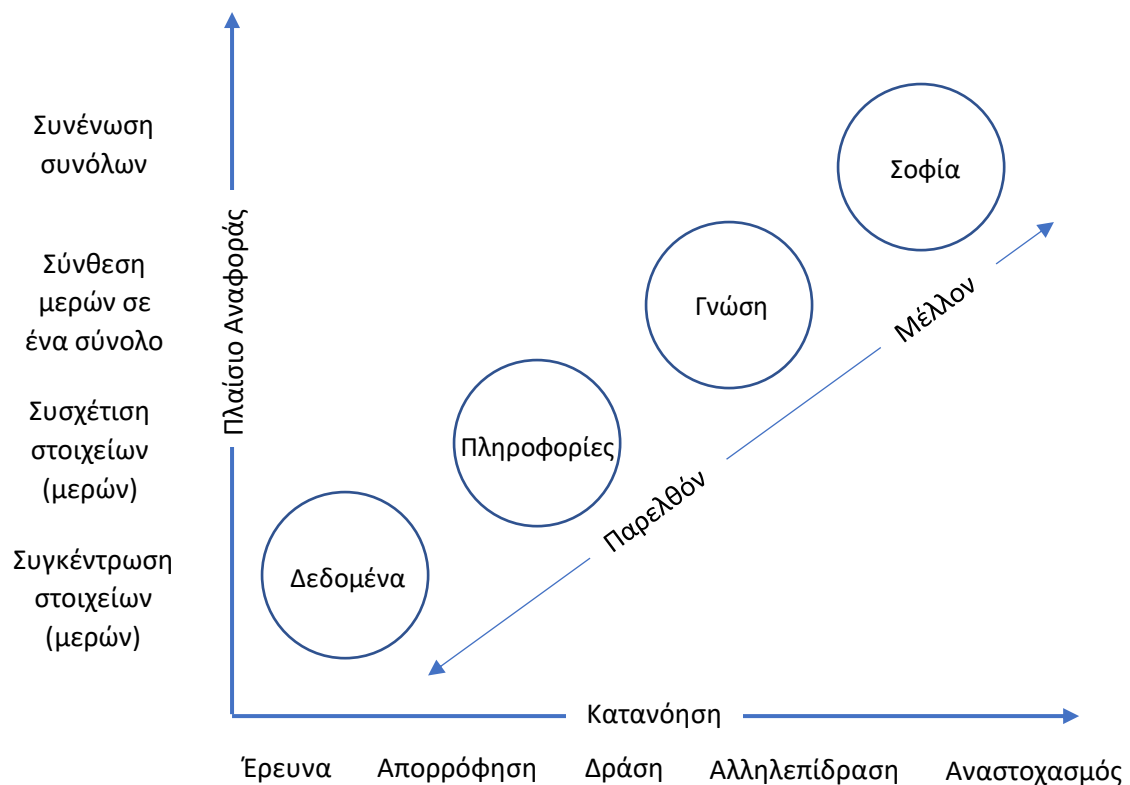
Ο συνδυασμός γνώσης και κατανόησης οδηγεί το άτομο πιο κοντά στο μέτρο της σοφίας. Πιο κοντά στην εμπειριστατωμένη αντίληψη του κόσμου, στην αναγνώριση μοντέλων και μοτίβων που υπάρχουν στην καθημερινότητα. Τα μοτίβα αυτά διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες (De Moor, 2006, όπως αναφέρεται στους Pattberg & Fluegge, 2007):

- **μοτίβα στόχου (goal patterns)**, τα οποία αντιπροσωπεύουν ατομικούς ή ομαδικούς στόχους και επιδιώξεις.
- **μοτίβα επικοινωνίας (communication patterns)**, τα οποία περιγράφουν τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις του ατόμου με άλλα άτομα (ομάδες, κοινότητες, οργανισμούς κ.λπ.).
- **μοτίβα πληροφορίας (information patterns)**, τα οποία αναλύουν και προσδιορίζουν τα απαραίτητα στοιχεία από την προσληφθείσα γνώση.
- **μοτίβα εργασίας (task patterns)**, τα οποία αποσαφηνίζουν ποια μοτίβα πληροφορίας σχετίζονται με συγκεκριμένα βήματα μιας διαδικασίας.
- **μετα-μοτίβα (meta-patterns)** ή αλλιώς μοτίβα για τα μοτίβα, τα οποία έχουν εννοιολογικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία, την επικύρωση, τη σύνδεση και την αξιολόγηση της ποιότητας άλλων μοτίβων.

Με τη συγκέντρωση αρκετών εμπειρικών μοτίβων και την εξέταση των μεταξύ τους συνδέσεων, ξεκινά η διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων και διαμόρφωσης κρίσεως.

Η σοφία είναι το στάδιο κατά τη διάρκεια του οποίου συνδράμουν οι γνώσεις, η εμπειρία, ο χαρακτήρας, οι αξίες και αρκετά ακόμη χαρακτηριστικά του ατόμου, προκειμένου να καταλήξει στο αποτέλεσμα της σωστής επιλογής για ένα ζητούμενο θέμα -και αρκετές φορές στην πρόβλεψη της πορείας που θα ακολουθήσει από αυτή την επιλογή.

Η σοφία είναι, συνεπώς, ένα χαρακτηριστικό που καθότι βιωματικό και προσωπικό, δεν μεταφέρεται εύκολα από άτομο σε άτομο -συγκριτικά με την ευκολία της μετάδοσης μιας εύληπτης συγκεκριμένης πληροφορίας.



Σχήμα 4. Το ιεραρχικό μοντέλο DIKW ως προς τους άξονες συνιστωσών του. Προσαρμογή από Clark (2010).

1.3.4.2 Η αποτύπωση της κατανόησης

Η αρχική κατηγοριοποίηση του R. Ackoff (1989), περιελάμβανε την **κατανόηση (understanding)** ως μια ακόμα κατηγορία, ευρισκόμενη μεταξύ γνώσης και σοφίας. Η έννοια της κατανόησης όμως εκφράζει στοιχεία όλων των υπόλοιπων κατηγοριών. Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 4, η κατανόηση είναι πρακτικότερα *αντιληπτή ως ένας συνεχής άξονας*, παρά ως μια ξεχωριστή κατηγορία (Cleveland, 1982):

- Τα **δεδομένα** προέρχονται από την έρευνα, τη δημιουργία, τη συλλογή και την ανακάλυψη.
- Οι **πληροφορίες** περιέχουν επιπλέον το πλαίσιο αναφοράς. Τα δεδομένα μετατρέπονται σε πληροφορίες με την οργάνωσή τους κατά τρόπο ώστε να μπορούμε εύκολα να εξαγάγουμε συμπεράσματα, καθώς και με την οπτικοακουστική παρουσίαση τους.
- Η **γνώση** πλαισιώνεται από την πολυπλοκότητα της εμπειρίας, η οποία προκύπτει από την προβολή της από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι απαιτητικές διαδικασίες –είναι πραγματικά δύσκολη η εμπειριστατωμένη μεταφορά γνώσης μεταξύ ατόμων. Η γνώση δημιουργείται από το μηδέν από το άτομο που μαθαίνει μέσω της εμπειρίας. Οι στατικές πληροφορίες του περιβάλλοντος μετατρέπονται σε δυναμική γνώση εντός του ατόμου.
- Η **σοφία** είναι το τελικό επίπεδο κατανόησης. Παρόμοια με τη γνώση, η σοφία λειτουργεί εντός του ατόμου. Μπορούμε να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας (που δημιουργούν τα δομικά στοιχεία για τη σοφία). Πρέπει ωστόσο να επικοινωνούμε με ακόμα μεγαλύτερη κατανόηση των προσωπικών πλαισίων αναφοράς του ατόμου στο οποίο απευθυνόμαστε, παρά με αποστειρωμένο *Διαμοιρασμό Γνώσης*.

Συντασσόμαστε με την επιστημονική θεώρηση του Cleveland, (1982), αυτήν της κατανόησης που λειτουργεί ως ένας συνεχής άξονας στο ιεραρχικό μοντέλο DIKW. Ο λόγος είναι ότι θεωρούμε πως κάθε μετάβαση από τη μία κατηγορία στην άλλη (δεδομένα, πληροφορίες, γνώση και σοφία) προϋποθέτει και επιφέρει ολοένα προσαυξανόμενα επίπεδα κατανόησης. Δηλαδή, η κατανόηση ενυπάρχει -σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό- σε κάθε μετάβαση από τη μία κατηγορία στην άλλη και εκτιμούμε ότι θα ήταν περιοριστικό να την αντιμετωπίσουμε ως μία «απομονωμένη» κατηγορία μεταξύ γνώσης και σοφίας. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουμε ότι η κατανόηση είναι ίσως περισσότερο αντιληπτή μεταξύ γνώσης και σοφίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Shedroff (2001), ορισμένες φορές οι διαφορές μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών δεν είναι ιδιαίτερα διακριτές και θα μπορούσαν στις περιπτώσεις αυτές οι κατηγορίες να θεωρηθούν ως μέρος του φάσματος του ιδίου χρώματος -και όχι ως διαφορετικά μεταξύ τους χρώματα.

Η γνώση αποκτάται μέσω του περιβάλλοντος (δηλαδή των εμπειριών) και της διαδικασίας κατανόησης. Όταν το άτομο διαθέτει ένα πλαίσιο αναφοράς, μπορεί να συνδέσει τις διάφορες σχέσεις των εμπειριών. Όσο μεγαλύτερο είναι το πλαίσιο, τόσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία εμπειριών από τις οποίες μπορεί να αντλήσει γνώση. Αντίστοιχα, όσο μεγαλύτερη η κατανόηση του θέματος, τόσο αποτελεσματικότερη η ικανότητα διασύνδεσης των εμπειριών του παρελθόντος (περιβάλλοντος) σε νέα γνώση μέσω δράσης, αλληλεπίδρασης, απορρόφησης, στοχασμού και αναστοχασμού (Clark, 2010).

Τα δεδομένα και οι πληροφορίες αφορούν το παρελθόν. Βασίζονται στη συλλογή γεγονότων και την προσθήκη του πλαισίου αναφοράς. Η γνώση σχετίζεται με το παρόν. Γίνεται μέρος του ατόμου και του δίνει την δυνατότητα να δράσει αξιοποιώντας τη. Όταν όμως το άτομο αποκτά σοφία, αρχίζει να ασχολείται με το μέλλον, έχοντας πλέον την ικανότητα για όραμα και σχεδιασμό για το «τι μέλλει γενέσθαι» -αντί για αντίληψη μόνο αυτού που «είναι» το παρόν ή «ήταν» το παρελθόν (Clark, 2010).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν διαθέσιμες αρκετές παραλλαγές του ιεραρχικού μοντέλου DIKW. Στην εργασία αυτή επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την αρχική μορφή του μοντέλου, η οποία είναι και η πιο συχνά συναντώμενη και περισσότερο αξιοποιήσιμη στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο λόγος είναι ότι εμπεριέχει την ουσία του μοντέλου αυτού, η οποία καλύπτει τους στόχους μας για τη Διαχείριση Γνώσης στην εκπαίδευση που μας ενδιαφέρει. Λόγω της απλοποίησης που προσφέρει στην αντίληψη του μοντέλου του, αλλά και της ευκολίας εφαρμογής του σε μια πληθώρα επιστημονικών πεδίων, το ιεραρχικό μοντέλο DIKW αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως αποδεκτά μοντέλα απεικόνισης της πορείας από τα δεδομένα έως τη σοφία (Müller & Maasdoorp, 2011).

1.3.5 Αντίλογος στο μοντέλο DIKW

Για το συγκεκριμένο ιεραρχικό μοντέλο έχουν διατυπωθεί ορισμένες αντίθετες απόψεις που θεωρούν ότι αποτελεί μια θετικιστική⁴ προσέγγιση της Διαχείρισης Γνώσης. Σύμφωνα με τους επικριτές, το ιεραρχικό μοντέλο αντιλαμβάνεται τη γνώση μόνο ως αντικείμενο (παραβλέποντας την επίδραση της άρρητης γνώσης⁵ του ατόμου) και χρησιμοποιείται ως τεχνοκρατικό μέσο για την εφαρμογή της διαδικασίας Διαχείρισης Γνώσης. Επίσης η σειριακή του μορφή δεν αναπαριστά την πιθανότητα τα δεδομένα να οδηγούν ορισμένες φορές απευθείας στη γνώση (Rowley, 2007). Μικρές παραλλαγές όπως λ.χ. το ιεραρχικό μοντέλο DITEK (Grundstein, 2013) επιχειρούν να διορθώσουν τις ελλείψεις του ιεραρχικού μοντέλου DIKW, σύμφωνα με την αντίληψη των ελαχίστων επικριτών μελετητών.

⁴ Ο Θετικισμός ορίζεται ως ένα επιστημονικό φιλοσοφικό δόγμα, το οποίο στον πυρήνα του υποστηρίζει ότι για να θεωρηθεί κάτι ως αληθές, ο μόνος τρόπος είναι η λογική απόδειξη και επαλήθευση. Απορρίπτει κατά συνέπεια οτιδήποτε υπερφυσικό ή μη απτά αποδείξιμο.

⁵ Αναλυτικότερη αναφορά για την έννοια της άρρητης γνώσης ακολουθεί στο υποκεφάλαιο 1.6.4.1. Η αντίληψη της γνώσης ως αντικειμένου εξετάζεται αντίστοιχα στο κεφάλαιο 2.

Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην προσπάθεια ορισμού της Διαχείρισης Γνώσης.

1.4 Ορισμός της Διαχείρισης Γνώσης

Η Διαχείριση Γνώσης (Knowledge Management) άρχισε να αναγνωρίζεται ευρύτερα και να παγιώνεται ως επιστημονικό πεδίο στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Bergeron, 2003)⁶. Η πρώτη ίσως αξιόλογη προσπάθεια αποσαφήνισης του ορισμού του νέου αυτού κλάδου αποδίδεται στον Davenport (1994), ο οποίος ανέφερε ότι η Διαχείριση Πληροφοριών⁷ είναι η διαδικασία του να συλλαμβάνουμε, να διανέμουμε και να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τη γνώση. Με αυτό τον τρόπο απέδωσε λιτά και περιεκτικά τον πυρήνα πολλών μετέπειτα εξελίξεων του ορισμού.

Ο όρος Διαχείριση Γνώσης έχει διατυπωθεί και αναλυθεί πολλές φορές, κυρίως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καλύπτοντας ένα αρκετά μεγάλο εύρος των διαστάσεων της έννοιας. Κάθε ορισμός του όρου, αποδίδεται από μια -έστω και κατ' ελάχιστο- διαφορετική οπτική γωνία, ανάλογα με την εστίαση που επιθυμεί να προσδώσει ο εκάστοτε επιστήμονας, τη στόχευση και τις προκαταλήψεις που πιθανόν υφίστανται στη θεώρησή του. Την περίοδο της συγγραφής της παρούσας διατριβής, οι διατυπωμένοι ορισμοί είχαν ξεπεράσει τους 100 (Girard & Girard, 2015). Γεγονός παραμένει όμως ότι η εφαρμογή της Διαχείρισης Γνώσης έχει προϋπάρξει κατά πολύ του επίσημου ορισμού της.

⁶ Όπως προαναφέραμε, για λόγους συνέπειας με τους στόχους της διατριβής, θα επικεντρωθούμε στη μελέτη της Διαχείρισης Γνώσης σε σχέση με τον πανεπιστημιακό χώρο. Για τον λόγο αυτό δεν γίνεται εκτενής αναφορά σε ζητήματα που έχουν συσχέτιση μόνο με την εξέλιξη της εν λόγω επιστήμης στον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων (όπου και γνώρισε την μεγαλύτερη άνθηση). Σχετικά στοιχεία αναφέρονται στο υποκεφάλαιο 1.5.

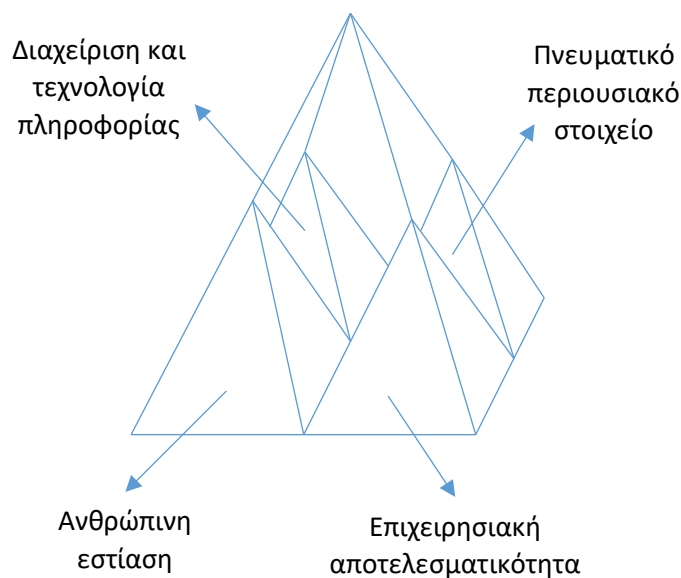
⁷ Στις απαρχές της, η «Διαχείριση Γνώσης» με τη σημερινή έννοια ήταν αντιληπτή ως «Διαχείριση (ή Επεξεργασία) Πληροφοριών».

Ο Κ.Μ. Wiig (2000) αναφέρει ενδεικτικά ότι, μια ιστορική οπτική της Διαχείρισης Γνώσης όπως υφίσταται σήμερα υποδηλώνει ότι είναι μια αρχαία αναζήτηση. Η γνώση -συμπεριλαμβάνοντας το να γνωρίζουμε κάτι, αλλά και τους λόγους για τους οποίους το γνωρίζουμε- έχει καταγραφεί από δυτικούς φιλοσόφους για χιλιετίες, και υπήρχε πολύ πριν και από την οποιαδήποτε καταγραφή. Οι ανατολικοί φιλόσοφοι παρουσιάζουν μια εξίσου μακροχρόνια καταγεγραμμένη παράδοση στο να προσδίδουν έμφαση στη γνώση και την κατανόηση, στη διεξαγωγή της πνευματικής και κοσμικής ζωής τους. Πολλές από αυτές τις προσπάθειες κατευθύνονταν στην απόκτηση θεωρητικής και αφηρημένης κατανόησης της έννοιας που πιστεύουμε ότι είναι η γνώση.

Στην παρούσα διατριβή, μας εκφράζει μια παραλλαγή του ορισμού, όπως αυτός έχει διατυπωθεί από την αμερικανική συμβουλευτική και ερευνητική εταιρία Gartner, Inc (Duhon, 1998):

«Η Διαχείριση Γνώσης είναι μια επιστήμη η οποία προωθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην αναγνώριση, σύλληψη, αξιολόγηση, ανάκτηση και **διαμοιρασμό όλων των πηγών πληροφοριών** ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτές οι πηγές μπορεί να περιλαμβάνουν βάσεις δεδομένων, κείμενα, πολιτικές, διαδικασίες και -μέχρι πρότινος ασύλληπτες- εξατομικευμένες ικανότητες και εμπειρίες.»

Η θεωρία της Διαχείρισης Γνώσης θεμελιώθηκε αναγνωρίζοντας τέσσερις συγκεκριμένες υποπεριοχές στρατηγικής εστίασης (Wiig, 2000), όπως διακρίνονται στο Σχήμα 5: την ανθρώπινη (people), την επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα (enterprise effectiveness), τη διαχείριση και τεχνολογία πληροφορίας (Information Management & Information Technology) και το πνευματικό περιουσιακό στοιχείο (intellectual asset).



Σχήμα 5. Περιοχές στρατηγικής εστίασης της Διαχείρισης Γνώσης. Προσαρμογή από Wiig (2004).

Η περιοχή όπου θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον και την ανάλυσή μας είναι η **ανθρώπινη εστίαση**, με την ενεργή συμβολή των **Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών**.

Η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα αναφέρθηκε πιο συγκεκριμένα από τους Davenport & Prusak (1998), με τη διαπίστωση ότι αναδύεται η ανάγκη για επικέντρωση στο κομμάτι εργασιακής παραγωγικότητας που αποφέρει η γνώση και στην βαθύτερη κατανόηση των ατομικών διαδικασιών γνώσης. Η γνώση γίνεται αντιληπτή ως κάτι που υπάρχει εντός του ατόμου, αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης πολυπλοκότητας και της μη προβλεψιμότητας (Davenport, 1998).

Ο Davenport άσκησε κριτική στην έμφαση ορισμένων περιπτώσεων στην κωδικοποίηση της γνώσης, σε πολλά κείμενα σχετικά με τη Διαχείριση Γνώσης. Θεωρεί ότι υπάρχει μια άνιση προσήλωση στο σχεδιασμό και την ενσωμάτωση βάσεων δεδομένων, εργαλείων και τεχνικών, παρά την ευρέως αποδεκτή άποψη που καταδεικνύει ότι οι πιο δραματικές βελτιώσεις στην ικανότητα της Διαχείρισης Γνώσης μέσα στα

επόμενα χρόνια θα αφορούν ανθρώπινο και το διαχειριστικό κομμάτι⁸. (Davenport, 1996).

1.5 Τα στάδια ανάπτυξης της Διαχείρισης Γνώσης

Η πορεία της Διαχείρισης Γνώσης έχει εξελιχθεί διανύοντας τέσσερα -έως σήμερα- στάδια ανάπτυξης. Κάθε διακριτό στάδιο δεν αντικαθιστά το προηγούμενο με την παραδοσιακή έννοια της εξέλιξης. Αντίθετα, επικεντρώνει περισσότερο και δίνει σημασία σε στοιχεία που ήδη υπήρχαν εξαρχής, όχι όμως αρκετά αναδεδειγμένα όσο κάποια άλλα στα οποία είχε δοθεί προτεραιότητα (Koenig & Neveroski, 2008).

Το **πρώτο στάδιο** βασίστηκε στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Information & Communications Technology) ή ΤΠΕ (ICT) για την ανάπτυξη της Διαχείρισης Γνώσης, στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το ανθρώπινο πνευματικό κεφάλαιο αποτέλεσε το πλαίσιο και τον σπόρο αυτής της ανάπτυξης και η ταχύτητα διαδιδόμενη καινοτομία του διαδικτύου το εργαλείο *διαμορφασμού της*. Η πρώτη επίσημη χρήση της έννοιας «Διαχείριση Γνώσης» λέγεται ότι έλαβε χώρα στη συμβουλευτική εταιρία McKinsey & Company. Συνειδητοποίησαν ότι εάν διαμοιράζονταν αποτελεσματικότερα την αποκομισθείσα γνώση στο σύνολο των εταιρικών παραρτημάτων τους, θα είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε σχέση με τους ανταγωνιστές τους και να αποκομίσουν μεγαλύτερο κέρδος. Η εταιρία Ernst and Young διοργάνωσε αντίστοιχα το πρώτο συνέδριο για Διαχείριση Γνώσης το 1992 στη Βοστώνη (Prusak, 2001). Το κυριότερο σημείο του συνεδρίου (καθώς και του πρώτου σταδίου της Διαχείρισης Γνώσης) επικεντρώθηκε στον τρόπο ανάπτυξης αυτής των νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματικότερη **ανταλλαγή και χρήση πληροφοριών και γνώσης** (Koenig, 2018).

⁸ Μια πρόβλεψη που συνεχίζει να επιβεβαιώνεται (Khasnis, 2014) έως την περίοδο συγγραφής της παρούσας διατριβής .

Το **δεύτερο στάδιο** προέκυψε όταν διαπιστώθηκε ότι η απλή αξιοποίηση νέας τεχνολογίας δεν ήταν αρκετή για να επιτρέψει την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσης. Έπρεπε να ληφθούν εξίσου υπόψη οι ανθρώπινες και πολιτισμικές διαστάσεις του συστήματος. Έγινε σαφές ότι η ενσωμάτωση της Διαχείρισης Γνώσης θα συνεπαγόταν αλλαγές στην εταιρική κουλτούρα, σε πολλές περιπτώσεις αρκετά σημαντικές.

Καθώς αυτή η ανάγκη αναγνωριζόταν σταδιακά, δύο σημαντικές έννοιες που αφορούσαν τον επιχειρησιακό κόσμο εντάχθηκαν στη θεωρία της Διαχείρισης Γνώσης.

Η πρώτη ήταν ο **Οργανισμός Μάθησης (Learning Organization)** ή ο «**Οργανισμός που μαθαίνει**» (κατά τον Ι. Κεκέ, 2007), με το έργο του P.M. Senge (1990) «Η Πέμπτη Αρχή: η τέχνη και πρακτική του οργανισμού μάθησης⁹» -την οποία θα εξετάσουμε πιο αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 1.7.

Η δεύτερη ήταν η **άρρητη γνώση (tacit knowledge)** και ο τρόπος ανεύρεσης και καλλιέργειας της, με το έργο των Ι. Nonaka & H. Takeuchi (1995) «Η Επιχείρηση της Γνώσης: Πώς οι Ιαπωνικές Επιχειρήσεις Δημιουργούν τη Δυναμική της Καινοτομίας¹⁰». Αμφότερα τα έργα, δεν περιορίστηκαν μόνο στους ανθρώπινους παράγοντες εφαρμογής και χρήσης της Διαχείρισης Γνώσης. Αφορούσαν επίσης τη δημιουργία γνώσης, καθώς και τον *διαμοιρασμό* της και την επικοινωνία. Η τελευταία και εξίσου σημαντική έννοια που αναδύθηκε στο δεύτερο στάδιο ήταν οι **"Κοινότητες Πρακτικής" (Communities of Practice)** -την οποία επίσης θα εξετάσουμε στο κεφάλαιο 4.

Το πιο ενδεικτικό παράδειγμα για την μετάβαση από το πρώτο στάδιο στο δεύτερο υπήρξε το συνέδριο σχετικά με τη Διαχείριση Γνώσης που διοργανώθηκε το 1998 από τη μη-κερδοσκοπική οργάνωση The Conference Board. Εκεί συγκεντρώθηκε για πρώτη φορά ένα αξιοσημείωτο ποσοστό συμμετεχόντων από τα τμήματα Ανθρώπινων

⁹ *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*

¹⁰ *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*

Πόρων διαφόρων εταιριών. Το επόμενο έτος τα τμήματα Ανθρώπινων Πόρων αποτελούσαν τη μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων, εκτοπίζοντας τα τμήματα Τεχνολογίας Πληροφοριών, που μέχρι πρότινος διατηρούσαν τα πρωτεία σε αριθμό συμμετεχόντων (Koenig, 2018).

Το **τρίτο στάδιο** εξελίχθηκε από την συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του περιεχομένου. Ειδικότερα όμως τη συνειδητοποίηση της σημασίας που είχε η δυνατότητα εύκολης ανακτησιμότητας του περιεχομένου και επομένως από τον προσανατολισμό στον αποτελεσματικό χαρακτηρισμό, περιγραφή και δόμηση αυτού του περιεχομένου. Κατέστη σαφές ότι η γνώση δεν έχει την αξία που θα έπρεπε αν δεν μπορεί να αναζητηθεί εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά. Το επίκεντρο του τρίτου σταδίου εκφράζεται με την έννοια της **διαχείρισης περιεχομένου (content management)**, της **ταξινόμιας (taxonomy)** σε κατηγορίες και γενικότερα των **μεταδεδομένων (metadata)** (Koenig, 2018).

Το **τέταρτο στάδιο** απλώς επικέντρωσε το ενδιαφέρον στην επέκταση της εφαρμογής της Διαχείρισης Γνώσης πέρα από τα στενά όρια της επιχείρησης ή του οργανισμού. Την συμπερίληψη δηλαδή παραγόντων όπως οι πωλητές, οι πελάτες ή οι αποδέκτες ενός προϊόντος/υπηρεσίας.

1.6 Χαρακτηριστικές κατηγορίες μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης

Η έντονα ανοδική πορεία που σημειώνει ο επιστημονικός κλάδος της Διαχείρισης Γνώσης έχει ως άμεση συνέπεια την ανάπτυξη και εφαρμογή μοντέλων (models) -ανάλογα πάντα με την ανάγκη συγκεκριμένης εστίασης ή το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα του εκάστοτε σκοπού.

Στην εργασία τους οι S. T. Ponis, G. Vagenas και E. Koronis μελέτησαν όλα τα μοντέλα της Διαχείρισης Γνώσης και τα κατηγοριοποίησαν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες, με κριτήριο την εστίαση καθενός από αυτά.

Συγκεκριμένα (Ponis, Vagenas & Koronis, 2009):

- **Ολιστικά (Holistic).** Είναι μοντέλα τα οποία επιχειρούν να συνδυάσουν τις προοπτικές των τριών κατηγοριών που ακολουθούν.
- **Τεχνολογίας Πληροφοριών (Information Technology – IT).** Είναι μοντέλα τα οποία αφορούν την αναπαράσταση ψηφιακών συστημάτων που δημιουργούνται για να υποστηρίξουν την υλοποίηση της Διαχείρισης Γνώσης.
- **Πνευματικού κεφαλαίου (Intellectual Capital).** Είναι μοντέλα τα οποία εκφράζουν κατά κύριο λόγο τις εμπονομαζόμενες Εταιρίες Γνώσης (Knowledge Companies), δηλαδή εταιρίες που αποκομίζουν κέρδος μετατρέποντας τη γνώση που διαθέτουν σε παραγωγική αξία (π.χ. Microsoft, Oracle, Google κ.ά.).
- **Διαδικασιών (Processes).** Είναι μοντέλα τα οποία επικεντρώνουν στην αποτύπωση και διευκόλυνση των διαδικασιών που περιλαμβάνονται στη Διαχείριση Γνώσης.

Στα υποκεφάλαια 1.6.1 έως 1.6.4 θα παρουσιάσουμε χαρακτηριστικά μοντέλα Διαχείρισης Γνώσης, τα οποία θα αντιστοιχούν στις τέσσερις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.

Οι C.T. Small και A.P. Sage προτείνουν μία διαφορετική κατηγοριοποίηση των μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης, με κριτήριο συγκεκριμένες επιδιώξεις αυτών των μοντέλων, αναδεικνύοντας και άλλες λειτουργικές δυνατότητές τους. Συγκεκριμένα (Small & Sage, 2005-2006):

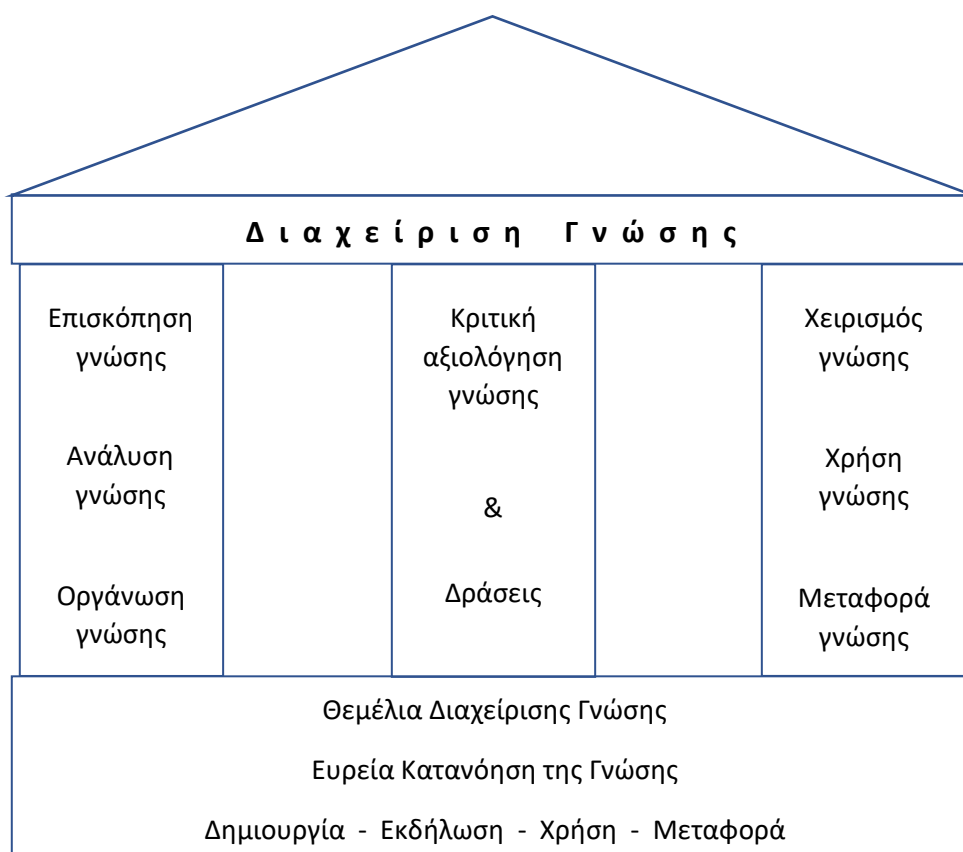
- **προγνωστικά (predictive),** όταν βοηθούν στην πρόβλεψη της μελλοντικής συμπεριφοράς ενός συστήματος.
- **επεξηγηματικά/περιγραφικά (explanatory/descriptive),** όταν βοηθούν στην κατανόηση παρατηρήσεων του παρελθόντος ενός συστήματος, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνουν περιγραφικές πληροφορίες που συνδράμουν σε αυτήν.

- **ρυθμιστικά/κανονιστικά (prescriptive)**, όταν παρέχουν μια εικόνα του πραγματικού κόσμου, όπως αυτός θα ήταν εάν εφαρμόζονταν συγκεκριμένες ενέργειες ή κανόνες στο εξεταζόμενο σύστημα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειονότητα των μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης που έχουν αναπτυχθεί έως σήμερα, ανήκουν στην κατηγορία των επεξηγηματικών/περιγραφικών μοντέλων. Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και τα χαρακτηριστικά μοντέλα που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, τα οποία αντιστοιχούν στις τέσσερις γενικές κατηγορίες μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης (Ponis, Vagenas & Koronis, 2009), οι οποίες προαναφέρθηκαν.

1.6.1 Το μοντέλο των Πυλώνων της Διαχείρισης Γνώσης (Knowledge Management Pillars) [Ολιστικό Μοντέλο]

Το μοντέλο των Πυλώνων δημιουργήθηκε από τον Karl M. Wiig (1993), ο οποίος αποσκοπούσε να παρουσιάσει τις δομές που υποβαστάζουν την έννοια της Διαχείρισης Γνώσης. Όπως βλέπουμε στο Σχήμα 6, η βάση του οικοδομήματος αποτελείται από τη ευρεία κατανόηση της γνώσης και από τις έννοιες της δημιουργίας, της εκδήλωσης, της χρήσης και της μεταφοράς γνώσης.



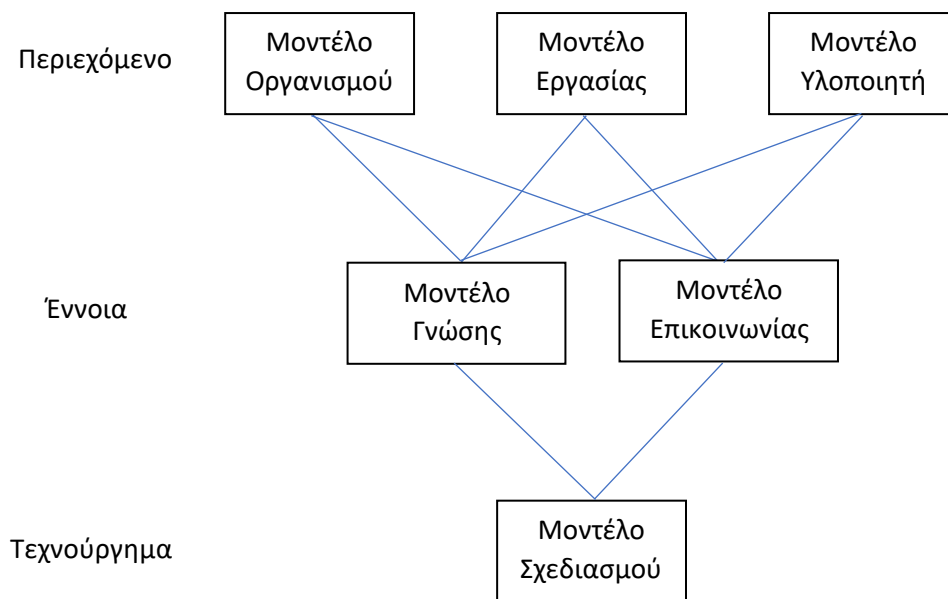
Σχήμα 6. Το μοντέλο των Πυλώνων της Διαχείρισης Γνώσης.
Προσαρμογή από Wiig (1993).

Με την προϋπόθεση αυτής της στιβαρής βάσης, τοποθετούνται επάνω της τρεις διακριτοί πυλώνες. Ο πρώτος πυλώνας αποτελείται από τα στάδια που σχετίζονται με την επισκόπηση, ανάλυση και οργάνωση της γνώσης. Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στην κριτική αξιολόγηση της γνώσης και τις δράσεις που απορρέουν από αυτή. Ο τρίτος και τελευταίος πυλώνας αφορά το χειρισμό, τη χρήση και τη μεταφορά της γνώσης. Σκεπή και οριοθέτηση του όλου οικοδομήματος είναι η έννοια της Διαχείρισης Γνώσης, που ταυτόχρονα αποτελεί και το πλαίσιο εντός του οποίου εκτελούνται οι προαναφερθείσες διεργασίες.

1.6.2 Τα μοντέλα της μεθοδολογίας CommonKADS [μοντέλο Τεχνολογίας Πληροφοριών]

1.6.2.1 Τα μοντέλα της μεθοδολογίας

Η μεθοδολογία CommonKADS αποτελείται από ένα σύνολο έξι μοντέλων, τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη εργαλείων για να υποστηρίξουν συστήματα που περιέχουν σε μεγάλο βαθμό τον παράγοντα της γνώσης (Schreiber et al., 2002).



Σχήμα 7. Τα μοντέλα της μεθοδολογίας CommonKADS. Προσαρμογή από De Parga (2020).

Τα μοντέλα διαχωρίζονται σχηματικά σε τρία επίπεδα (Kingston, Shadbolt & Tate, 1996), όπως διακρίνονται στο Σχήμα 7.

1.6.2.2 Το επίπεδο του περιεχομένου

Στο επίπεδο του **περιεχομένου (context)** υπάρχουν:

- το **μοντέλο του οργανισμού (organization model)**. Περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με τη δομή και λειτουργία του οργανισμού (λ.χ. διαδικασίες, δομικές μονάδες, πόροι), καθώς και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.
- το **μοντέλο της εργασίας (task model)**. Περιλαμβάνει τις εργασίες που είναι απαραίτητες για κάθε μια από τις λειτουργίες του οργανισμού και τους «υλοποιητές» στους οποίους έχουν ανατεθεί.
- το **μοντέλο του «υλοποιητή» (agent model)**. Περιλαμβάνει τα άτομα ή μηχανήματα που εκτελούν τις προαναφερθείσες εργασίες και τις ικανότητες του καθενός από αυτά.

1.6.2.3 Το επίπεδο της έννοιας

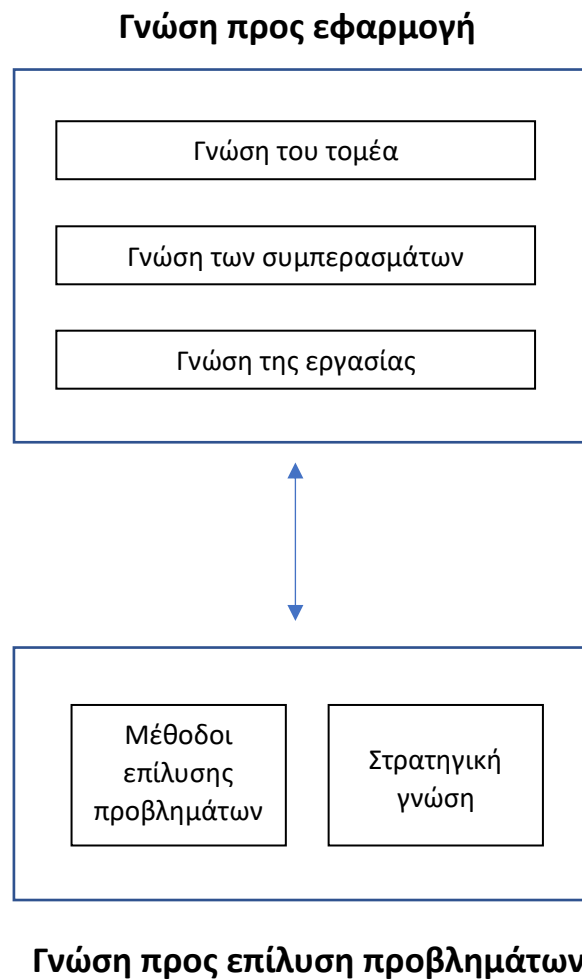
Στο επίπεδο της **έννοιας (concept)** υπάρχουν:

- το **μοντέλο της γνώσης (knowledge model)**. Περιλαμβάνει τη γνώση που απαιτείται για την εκτέλεση κάθε εργασίας.
- το **μοντέλο της επικοινωνίας (communication model)**. Περιλαμβάνει τις συναλλαγές και την επικοινωνία που απαιτείται μεταξύ των «υλοποιητών».

1.6.2.4 Το επίπεδο του τεχνουργήματος

Στο επίπεδο του τεχνουργήματος (artifact) υπάρχει το **μοντέλο του σχεδιασμού (design model)**. Το μοντέλο περιλαμβάνει το σχεδιασμό ενός συστήματος για την εκτέλεση μιας ή περισσότερων από τις προαναφερθείσες απαραίτητες εργασίες.

Μοντέλο-κλειδί στην αποτελεσματική υλοποίηση του μοντέλου σχεδιασμού αποτελεί το **μοντέλο της γνώσης (knowledge model)**. Κρίνεται, δηλαδή, απαραίτητη αρχικά η σωστή αποδόμηση μιας διεργασίας που περιλαμβάνει τον παράγοντα της γνώσης στα μικρότερα (κατανοητά και λειτουργικά) δομικά της στοιχεία (Schreiber et al., 2002).



Σχήμα 8. Το μοντέλο της γνώσης από τη μεθοδολογία CommonKADS. Προσαρμογή από De Parga (2020).

Η δομή του μοντέλου της γνώσης αποτελείται από δύο συνδεδεμένες κατηγορίες και αναπαρίσταται ως εξής (Σχήμα 8):

Στην κατηγορία της **γνώσης προς εφαρμογή (application knowledge)**, διακρίνουμε:

- τη **γνώση του τομέα (domain knowledge)**, όπου περιγράφονται οι έννοιες και οι οντότητες σχετικά με τον χρησιμοποιούμενο τομέα γνώσης.
- τη **γνώση των συμπερασμάτων (inference knowledge)**, όπου μελετάται ο συλλογισμός και τα συμπεράσματα που προκύπτουν κατά την επίλυση ενός προβλήματος ή την εκτέλεση μιας εργασίας.
- τη **γνώση της εργασίας (task knowledge)**, όπου προσδιορίζεται ο σκοπός μιας εργασίας και η μέθοδος επίτευξής του.

Στην κατηγορία της **γνώσης προς επίλυση προβλημάτων (problem solution knowledge)**, διακρίνουμε:

- τις **μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (problem solving methods)**, όπου αναλύονται οι υποκατηγορίες ενεργειών για την εκτέλεση μιας εργασίας και η σειρά με την οποία πρέπει να εκτελεστούν.
- τη **στρατηγική γνώση (strategic knowledge)**, όπου προσδιορίζεται και τροποποιείται στρατηγικά το ευρύτερο πλάνο μιας εργασίας.

Το μοντέλο της γνώσης διευκολύνει την ανακάλυψη ευκαιριών και προβλημάτων στον τρόπο που ο οργανισμός αναπτύσσει, διαμοιράζει και αξιοποιεί τη γνώση. Η λεπτομερής ανάλυση των εργασιών προς εκτέλεση, η εκτεταμένη περιγραφή της διαδικασίας, των ρόλων κάθε «υλοποιητή» και η εξέταση των αποτελεσμάτων βοηθά ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Ponis et al., 2009).

1.6.2.5 Αντίλογος στο μοντέλο CommonKADS

Η κριτική/αντίλογος που έχει ασκηθεί στο μοντέλο της γνώσης (και κατ' επέκταση στην ευρύτερη μεθοδολογία CommonKADS) αφορά την αρκετά απότομη σε κλίση καμπύλη εκμάθησης, λόγω της πολυπλοκότητας της μεθοδολογίας και του προγραμματιστικού κώδικα που απαιτείται για την υλοποίηση του μοντέλου (Gobin & Subramanian, 2009).

1.6.3 Το μοντέλο Skandia Navigator [μοντέλο Πνευματικού Κεφαλαίου]

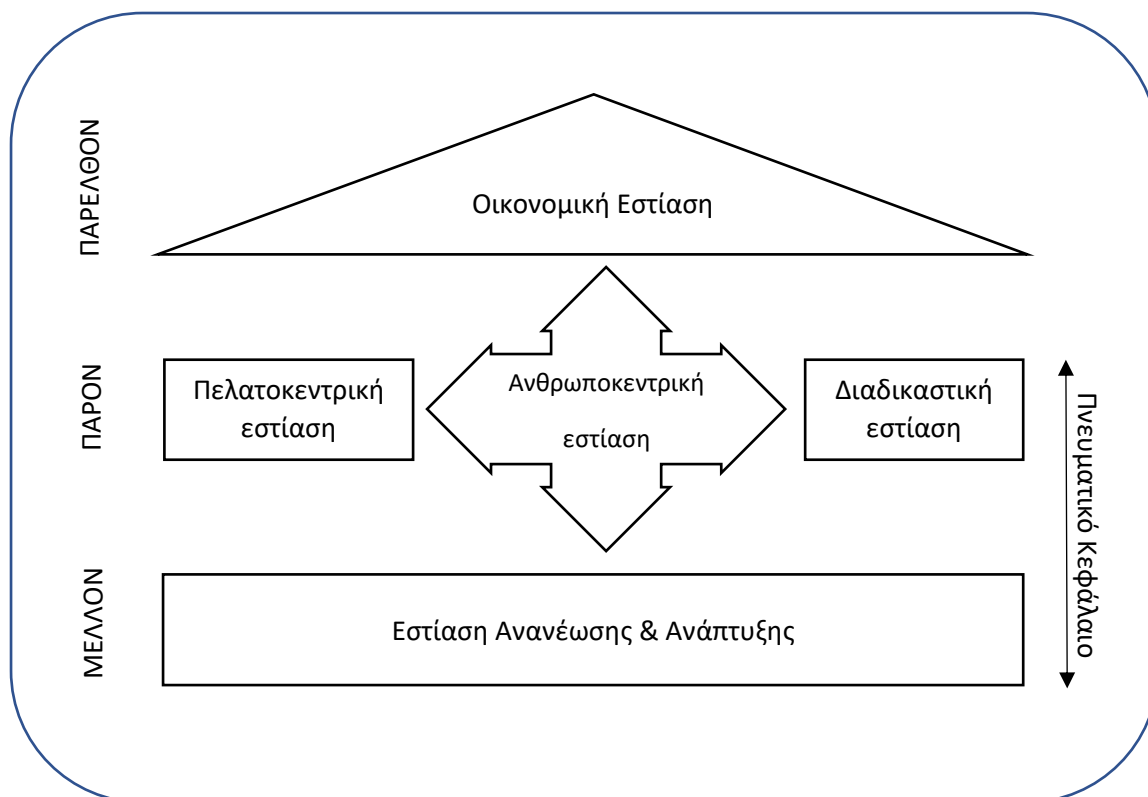
1.6.3.1 Η έννοια του πνευματικού κεφαλαίου

Το **Πνευματικό Κεφάλαιο (intellectual capital)** ορίζεται ως ένα σύνολο περιουσιακών στοιχείων γνώσης (knowledge assets)¹¹ που χαρακτηρίζουν μια επιχείρηση. Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της ανταγωνιστικής θέσης του οργανισμού, μέσω της προσθήκης αξίας στους βασικούς συμμετόχους (stakeholders) του (Marr & Schiuma, 2001).

Αρκετές φορές έχει παρατηρηθεί σύγχυση στη βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση των όρων Διαχείριση Γνώσης και Πνευματικό Κεφάλαιο (McAdam & McCreedy, 1999). Επικρατεί όμως η άποψη του (αποκαλούμενου «γκουρού της Διοίκησης Επιχειρήσεων») P. Drucker (1995), που υποστηρίζει ότι έχουμε εισέλθει σε μια κοινωνία γνώσης, όπου η βασική οικονομική αξία δε θα είναι πια το χρηματικό κεφάλαιο αλλά η ίδια η γνώση. Είναι αποδεκτή πλέον η δυνατότητα της γνώσης να μετατραπεί σε παραγωγική αξία (Handy, 1989), εξ ου και ο όρος

¹¹ Με απλά λόγια, η γνώση που διαθέτουν τα μέλη ενός οργανισμού (λ.χ. ιδέες, αντιλήψεις, δεξιότητες).

Πνευματικό Κεφάλαιο, ο οποίος υποδηλώνει την ικανότητα κεφαλαιοποίησης της. Θεωρούμε λοιπόν το Πνευματικό Κεφάλαιο ως μια σημαντική υποκατηγορία της Διαχείρισης Γνώσης, όσον αφορά φυσικά την εφαρμογή της σε επιχειρήσεις (Mentzas, Apostolou, Abecker & Young, 2003).



Σχήμα 9. Το μοντέλο Skandia Navigator.
 Προσαρμογή από Edvinsson (1997).

1.6.3.2 Οι πέντε κατηγορίες εστίασης

Το μοντέλο Skandia Navigator, αναπτύχθηκε από τον L. Edvinsson (1997) στη Skandia, μια σουηδική ασφαλιστική εταιρία. Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των άυλων περιουσιακών στοιχείων (intangible assets) μιας επιχείρησης, δηλαδή τα οικονομικά αγαθά της που δεν έχουν υλική υπόσταση, όπως λ.χ. η πνευματική ιδιοκτησία ή η φήμη. Η μέτρηση γίνεται με βάση πέντε διακριτές κατηγορίες εστίασης (Edvinsson, 1997):

- **Οικονομική εστίαση (financial focus).** Είναι η μέτρηση της οικονομικής αποδοτικότητας της εταιρείας και των μακροπρόθεσμων στόχων της.
- **Πελατοκεντρική εστίαση (customer focus).** Είναι η μέτρηση από την οπτική γωνία των πελατών της ικανότητας της εταιρίας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, μέσω των παρεχόμενων αγαθών ή υπηρεσιών που αυτή προσφέρει.
- **Ανθρωποκεντρική εστίαση (human focus).** Είναι η μέτρηση της ικανοποίησης των εργαζομένων της εταιρίας, της αποτελεσματικότητάς τους στην παραγωγή αγαθών ή υπηρεσιών, αλλά και του τρόπου δημιουργίας γνώσης εντός της εταιρίας. Η συγκεκριμένη εστίαση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα του μοντέλου Skandia Navigator, από τη σκοπιά της Διαχείρισης Γνώσης.
- **Διαδικαστική εστίαση (process focus).** Είναι η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εταιρείας και των διαδικασιών που ακολουθούνται για τη δημιουργία αγαθών ή υπηρεσιών. Οι βασικοί δείκτες γι' αυτό μπορούν να είναι οι διοικητικές δαπάνες ανά εργαζόμενο και ο αριθμός των λογαριασμών ανά εργαζόμενο.
- **Εστίαση Ανανέωσης & Ανάπτυξης (Renewal & Development focus).** Είναι η μέτρηση του τομέα Έρευνας και Ανάπτυξης μιας εταιρίας, ούτως ώστε η εταιρία να παραμένει δημιουργική και ανταγωνιστική στα αγαθά ή υπηρεσίες που προσφέρει.

Σύμφωνα με τους Edvinsson & Malone (1999), το όνομα του μοντέλου περιλαμβάνει τη λέξη «πλοηγός» (navigator) επειδή αναζητά μια ένα νέο τρόπο αναπαράστασης των εν λόγω στοιχείων μιας επιχείρησης, ο οποίος να ξεφεύγει από τα καθιερωμένα πρότυπα. Να εκφράζει μια νέα ισορροπία, ουσιαστικά, ανάμεσα στα άυλα και υλικά αγαθά.

Όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 9, αντιλαμβανόμαστε το μοντέλο Skandia Navigator ως ένα μεταφορικό οικοδόμημα. Η σκεπή εκφράζει την **Οικονομική εστίαση (Financial focus)** και θεωρείται επίσης εστίαση στο παρελθόν.

Η **Πελατοκεντρική εστίαση (customer focus)** και η **Διαδικαστική εστίαση (process focus)** απαρτίζουν τους τοίχους του οικοδομήματος. Στο επίκεντρο, ως η «ψυχή» και ουσιαστικότερος παράγοντας του οικοδομήματος βρίσκεται η **Ανθρωποκεντρική εστίαση (human focus)**. Μαζί οι τρεις αυτές κατηγορίες θεωρούνται εστίαση στο παρόν.

Η **εστίαση Ανανέωσης & Ανάπτυξης (Renewal & Development focus)** αποτελεί τα θεμέλια -επομένως, το κρίσιμο κομμάτι για την επιβίωση της εταιρίας- και θεωρείται εστίαση στο μέλλον. Το σύνολο και η αλληλεπίδραση των περισσότερων προαναφερθέντων κατηγοριών (πλην της **Οικονομικής εστίασης**) εκφράζει το Πνευματικό Κεφάλαιο της εταιρίας. Σκοπός του μοντέλου είναι παρουσιάσει με στρατηγικό τρόπο τις κατηγορίες εστίασης της εταιρίας, στοχεύοντας στην καλύτερη πρόβλεψη της μελλοντικής αποδοτικότητας και τη βελτιωμένη λήψη αποφάσεων διαχείρισης.

1.6.3.3 Αντίλογος στο μοντέλο Skandia Navigator

Ο αντίλογος που υφίσταται στο μοντέλο Skandia Navigator αφορά στην σχηματοποίηση άυλων (και κατ' επέκταση σχετικά υποκειμενικών) στοιχείων με τρόπο που θα άρμοζε περισσότερο σε υλικά στοιχεία. Αυτή όμως η οπτική αγνοεί τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που συμμετέχουν στη διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης. Άμεση συνέπεια είναι να ενέχει ο κίνδυνος να απλοποιηθεί η έννοια της γνώσης και να στερηθεί ουσιαστικών στοιχείων που αποτελούν τμήμα της, στην προσπάθεια μηχανιστικής εφαρμογής του μοντέλου. Το αποτέλεσμα είναι η απόπειρα εφαρμογής απλοϊκών λύσεων σε πολυσύνθετα -αρκετές φορές- προβλήματα (McAdam & McCreedy, 1999).

1.6.4 Το μοντέλο SECI [μοντέλο Διαδικασιών]

Το γνωστότερο, ευρύτερα διαδεδομένο και αξιοποιήσιμο μοντέλο Διαχείρισης Γνώσης προέκυψε από την έρευνα των I. Nonaka & H. Takeuchi (1995) σε μια σειρά από Ιαπωνικές επιχειρήσεις. Τα αποτελέσματα καταδεικνυαν ότι υφίσταται μια άμεση σύνδεση μεταξύ της επιτυχίας μιας επιχείρησης και της ικανότητας της να δημιουργεί και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά γνώση.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το μοντέλο SECI (Socialization, Externalization, Combination, Internalization), ξεκίνησε ως διαδικαστικό μοντέλο στη Διαχείριση Γνώσης και στη συνέχεια δέχθηκε αναθεωρήσεις και προσθήκες, προκειμένου να καταλήξει στη σημερινή του μορφή, όπου μετεξελίχθηκε πλέον σε ένα ολιστικό μοντέλο. Το μοντέλο SECI συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπου επικεντρώνεται η παρούσα διατριβή. Για τους λόγους αυτούς, θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, πιο αναλυτικά.

1.6.4.1 Διαστάσεις του μοντέλου SECI

Στην αρχική μορφή του, το μοντέλο αποτελείτο από την **επιστημολογική (epistemological)** διάσταση. Στη συνέχεια, σε μια απόπειρα βελτίωσης του, ώστε να ανταποκρίνεται στην απεικόνιση των οντοτήτων που συμμετέχουν στον *Διαμοιρασμό* Γνώσης, προστέθηκε και η **οντολογική (ontological)** διάσταση.

Η **επιστημολογική διάσταση** περιλαμβάνει το κομμάτι της γνώσης. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν για τις ανάγκες του μοντέλου το διαχωρισμό της γνώσης σε δυο κατηγορίες (τις οποίες εξετάσαμε στο υποκεφάλαιο 1.2.3):

- **ρητή γνώση (explicit knowledge)**, είναι η κατηγορία γνώσης που επικρατεί στην δυτική αντίληψη.
- **άρρητη γνώση (tacit knowledge)**, είναι η κατηγορία γνώσης στην οποία προσδίδει έμφαση η ιαπωνική/ανατολική αντίληψη.

Οι δύο κατηγορίες γνώσης θεωρούνται ως δύο οντότητες που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται (Hedlund & Nonaka, 1993). Αυτή η διεργασία, μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που παρέχει η οντολογική διάσταση, καταλήγει στο μετασχηματισμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης και στη δημιουργία νέας.

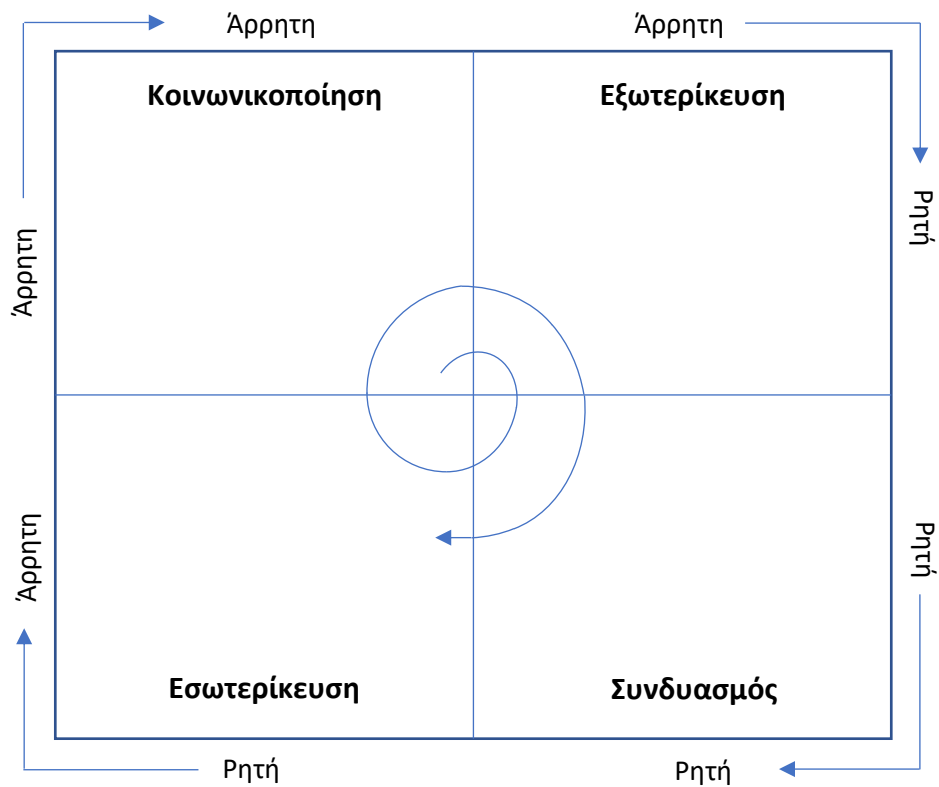
Η άρρητη γνώση αντιμετωπίζεται όμως ως η πολυτιμότερη κατηγορία και η περισσότερο υποσχόμενη για περαιτέρω αξιοποίηση, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες στην έκφραση και στη μετάδοσή της.

Η **οντολογική διάσταση** περιλαμβάνει τις οντότητες που συμμετέχουν στον *Διαμοιρασμό Γνώσης*. Διαχωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες:

- **ατομική (individual)**. Είναι το κάθε άτομο ξεχωριστά ως μονάδα.
- **ομαδική (group)**. Είναι ένα σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- **οργανωσιακή (organization)**. Είναι το ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει όλες τις ομάδες και τις αλληλεπιδράσεις τους.
- **δια-οργανωσιακή (inter-organization)**. Είναι η αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων οργανισμών μεταξύ τους.

1.6.4.2 Οι διεργασίες μετασχηματισμού γνώσης

Το μοντέλο μετασχηματισμού γνώσης ονομάστηκε SECI (Socialization, Externalization, Combination, Internalization), προερχόμενο από τα αρχικά των γραμμάτων των τεσσάρων αναπαριστώμενων διεργασιών (Κοινωνικοποίηση, Εξωτερίκευση, Συνδυασμός, Εσωτερίκευση).



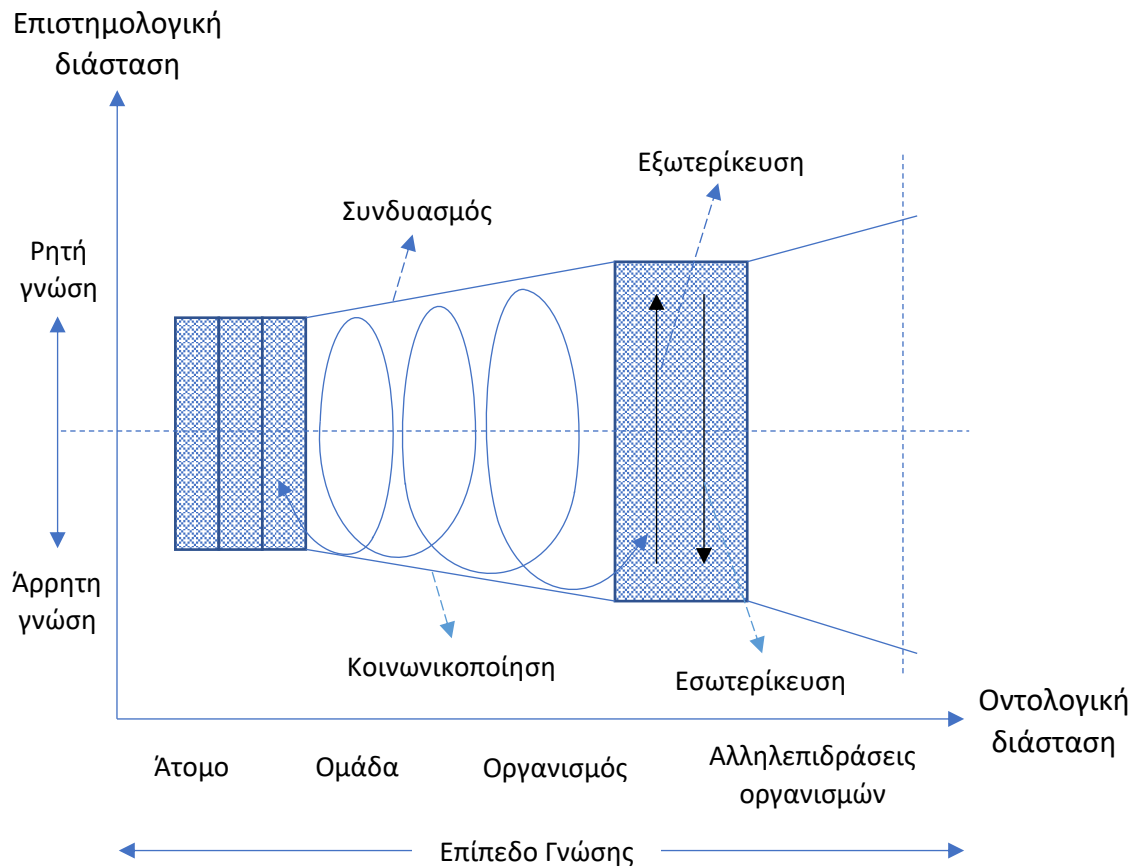
Σχήμα 10. Το μοντέλο SECI.
 Προσαρμογή από Nonaka & Takeuchi (1995).

Παρατηρούμε στο Σχήμα 10 ότι ο μετασχηματισμός γνώσης από τη μια μορφή στην άλλη προκύπτει από τις τέσσερις ξεχωριστές διεργασίες:

- **Κοινωνικοποίηση (Socialization)** είναι ο μετασχηματισμός της άρρητης γνώσης σε άρρητη. Είναι η διαδικασία στην οποία μεταδίδεται εμπειρία κατά τη διάρκεια επαγγελματικών ή κοινωνικών συναναστροφών, μέσω της αλληλεπίδρασης και της παρατήρησης. Η χρήση της γλώσσας δεν είναι συχνά απαραίτητη. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η μαθητεία ενός αρχαρίου δίπλα σε ένα έμπειρο τεχνίτη ή η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητών.

- **Εξωτερίκευση (Externalization)** είναι ο μετασχηματισμός της άρρητης γνώσης σε ρητή. Είναι η αποσαφήνιση και κωδικοποίηση της γνώσης (προφορικά ή γραπτά) με τη χρήση περιγραφικών στοιχείων, εννοιολογικών μοντέλων και μεταφορών. Θεωρείται ως το σημαντικότερο βήμα στη διαδικασία δημιουργίας γνώσης. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η εταιρική σύσκεψη παραγωγής ιδεών για τη δημιουργία ενός νέου προϊόντος ή η συγγραφή ενός άρθρου.
- **Συνδυασμός (Combination)** είναι ο μετασχηματισμός της ρητής γνώσης σε ρητή. Είναι η μεταφορά ή η ανταλλαγή ρητής γνώσης και ιδεών που καταλήγει συχνά στη δημιουργία νέας γνώσης, μέσω της αναδιάταξης των ήδη υφιστάμενων πληροφοριών. Η χρήση της τεχνολογίας έχει ενισχύσει και διευρύνει τις δυνατότητες της συγκεκριμένης διεργασίας. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι ένα διαδικτυακό forum συζήτησης ή η διεξαγωγή μιας δημοσκόπησης.
- **Εσωτερίκευση (Internalization)** είναι ο μετασχηματισμός της ρητής γνώσης σε άρρητη. Είναι η συσσώρευση και εσωτερίκευση της γνώσης και των εμπειριών που προκύπτουν από τις τρεις προηγούμενες διεργασίες, αλλά και η διαδικασία μετατροπής τους σε τεχνογνωσία. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η ανάγνωση ενός βιβλίου ή η εκμάθηση μιας δεξιότητας μέσω πρακτικής εξάσκησης.

Η συνεχής κυκλική πορεία από τη μία διεργασία στην άλλη δημιουργεί την σπείρα ανέλιξης της γνώσης, που εκφράζει την αέναη διαδικασία μάθησης (Σχήμα 11). Το μοντέλο εκφράζεται με τη μορφή της σπείρας –και όχι απλά του κύκλου- επειδή όσο εξελίσσεται η πρόσληψη γνώσης και προχωρά η διαδικασία μάθησης, τόσο περισσότερο εμβαθύνουμε σε επίπεδα κατανόησης (Nonaka & Takeuchi, 1995). Η καινοτόμος γνώση δημιουργείται πρώτα σε ατομικό επίπεδο, έπειτα μεταφέρεται σε ομαδικό επίπεδο και στη συνέχεια σε επίπεδο οργανισμού, για να καταλήξει να διαμοιράζεται σε ακόμα μεγαλύτερο φάσμα.



Σχήμα 11. Η σπείρα δημιουργίας (οργανωσιακής) γνώσης. Προσαρμογή από Nonaka & Takeuchi (1995).

1.6.4.3 Τα γνωστικά αποκτήματα (*knowledge assets*)

Τα γνωστικά αποκτήματα αποτέλεσαν προσθήκη στο μοντέλο SECI. Κάθε μια από τις τέσσερις διεργασίες μετασχηματισμού γνώσης παράγει ένα διαφορετικό είδος γνώσης. Πιο συγκεκριμένα:

- Η **κοινωνικοποίηση** παράγει εμπειρική γνώση (experiential knowledge).
- Η **εξωτερίκευση** παράγει εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge).
- Ο **συνδυασμός** παράγει συστημική γνώση (systemic knowledge).

- Η **εσωτερίκευση** παράγει διαδικαστική – λειτουργική γνώση (routine knowledge).

Για κάθε είδος παραγόμενης γνώσης, ισχύουν τα αντίστοιχα παραδείγματα που προαναφέραμε στις τέσσερις διεργασίες του μοντέλου SECI.

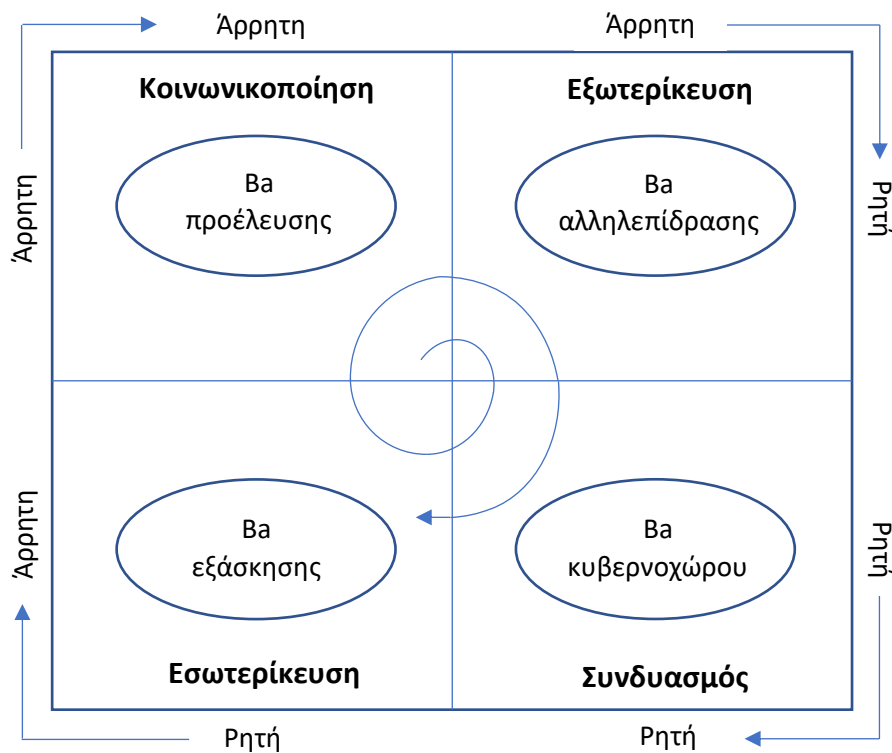
1.6.4.4 Η έννοια του Ba («χώρου»)

Η προσθήκη της έννοιας του Ba είναι μια ακόμα ενέργεια εξέλιξης του μοντέλου SECI. Η ιαπωνική λέξη «Ba» (σε ελεύθερη μετάφραση στα ελληνικά μπορούμε να την αποδώσουμε ως «χώρος»), είναι μια έννοια που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Ιάπωνα φιλόσοφο K. Nishida (Nishida, Abe & Ives, 1990). Οι I. Nonaka και N. Konno την προσαρμόζουν με το δικό τους τρόπο στο μοντέλο SECI, ούτως ώστε να σημαίνει «ένας ασφαλής διαμοιραζόμενος χώρος που λειτουργεί ως θεμέλιο για τη δημιουργία γνώσης». Ο χώρος αυτός μπορεί να είναι **φυσικός** (λ.χ. ένα εταιρικό γραφείο), **εικονικός** (λ.χ. μια συνομιλία μέσω e-mail), **νοητικός** (λ.χ. κοινές εμπειρίες ή αξίες) ή συνδυασμός των τριών. Η διαφορά ενός χώρου κανονικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης από την έννοια χώρου του Ba, είναι το γεγονός ότι στη δεύτερη περίπτωση ο χώρος χρησιμοποιείται ως μια βάση για την προώθηση της ομαδικής ή ατομικής γνώσης (Nonaka & Konno, 1998).

Η γνώση λογίζεται ως ενσωματωμένη στην έννοια του Ba και αποκτάται είτε από την προσωπική εμπειρία του ατόμου, είτε από το στοχασμό επάνω στις εμπειρίες των άλλων ατόμων. Η γνώση που διαχωρίζεται από την έννοια του Ba γίνεται αυτομάτως πληροφορία, η οποία μπορεί να μεταδοθεί ανεξάρτητα και χωρίς την ύπαρξη του Ba (Nonaka & Konno, 1998).

1.6.4.5 Οι κατηγορίες του Ba («χώρου»)

Για κάθε μια από τις τέσσερις διεργασίες μετασχηματισμού γνώσης που αναφέραμε υπάρχει ένας αντίστοιχος τύπος Ba (Σχήμα 12). Ο κάθε τύπος παρέχει στη συγκεκριμένη διεργασία τη βάση για να αναπτυχθεί και βοηθά στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της (Nonaka, Toyama & Konno, 2001).



Σχήμα 12. Οι τέσσερις κατηγορίες Ba («χώρου»). Προσαρμογή από Nonaka & Konno (1998).

Οι τέσσερις κατηγορίες Ba («χώρου») είναι (Nonaka & Nishiguchi, 2001):

- **«Χώρος» προέλευσης (originating Ba).** Συνδέεται με τη διεργασία της **κοινωνικοποίησης** και θεωρείται ως ένας τόπος όπου τα άτομα μοιράζονται συναισθήματα, εμπειρίες, σκέψεις. Τα νοητά εμπόδια ανάμεσα στο άτομο και τους άλλους αφαιρούνται μέσω της αλληλεπίδρασης και της ενσυναίσθησης. Είναι το αρχικό Ba απ’

όπου ξεκινά η διαδικασία δημιουργίας γνώσης. Διαμέσου της συνομιλίας κατά πρόσωπο και της φυσικής επαφής προκύπτει το ενδιαφέρον, η εμπιστοσύνη και η αγάπη.

- **«Χώρος» αλληλεπίδρασης ή διαλόγου (interacting / dialoguing Ba).** Συνδέεται με τη διεργασία της **εξωτερίκευσης** και είναι πιο δομημένο σε σχέση με το Ba προέλευσης. Μέσω διαλόγου, κάθε άτομο λεκτικοποιεί και δίνει κατανοητή υπόσταση στις σκέψεις του, ενώ παράλληλα καλείται να κατανοήσει τις σκέψεις των άλλων ατόμων. Η επιλογή ατόμων με τη σωστή αναλογία γνώσης/ικανοτήτων για τον απαιτούμενο στόχο και η οργάνωσή τους σε ομάδες κρίνεται απαραίτητη.
- **«Χώρος» κυβερνοχώρου ή συστηματοποίησης (cyber / systematizing Ba).** Συνδέεται με τη διεργασία του **συνδυασμού** και θεωρείται ως ένας ψηφιακός τόπος όπου η νέα γνώση συνδυάζεται με την ήδη υπάρχουσα, συστηματοποιείται και διαμοιράζεται μεταξύ των ατόμων. Η χρήση της τεχνολογίας διαδραματίζει κομβικό ρόλο σε αυτή τη διεργασία (λ.χ. χρήση δικτύων, βάσεων δεδομένων, ψηφιακών διαύλων και μέσων αποθήκευσης).
- **«Χώρος» εξάσκησης (exercising Ba).** Συνδέεται με τη διεργασία της **εσωτερίκευσης** και εστιάζει στην δημιουργία γνώσης μέσω πρακτικής εξάσκησης. Αντί για την πιο θεωρητική και διαλογική προσέγγιση του Ba αλληλεπίδρασης, ενισχύεται ο μη λεκτικός *διαμοιρασμός γνώσης*. Ουσιαστικά εκφράζεται από τη διαδικασία μάθησης από ένα πιο έμπειρο άτομο ή συνεχούς αυτοβελτίωσης μέσω εξάσκησης και εσωτερίκευσης της παραγόμενης γνώσης.

Το Βα ως έννοια διευρύνεται όσο προχωράμε στην εξέλιξη της σπείρας δημιουργίας γνώσης. Τα μεμονωμένα άτομα μαζί συμμετέχουν στο Βα της ομάδας. Οι ομάδες αντίστοιχα σχηματίζουν το Βα του οργανισμού και οι οργανισμοί με τη σειρά τους το «χώρο» (Βα) των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων.

1.6.4.6 Αντίλογος στο μοντέλο SECI

Ο αντίλογος στο αρχικό μοντέλο SECI ήταν παρόμοιος με αυτόν που δέχθηκε το μοντέλο Skandia Navigator, δηλαδή η απλοποίηση της έννοιας της γνώσης -ενώ τα προβλήματα παρουσιάζονται συχνά πιο σύνθετα- καθώς και της διαδικασίας διαμοιρασμού γνώσης, η οποία λειτουργεί με πιο περίπλοκο τρόπο από ότι υπονοούσε το μοντέλο (McAdam & McCreedy, 1999).

Οι όποιες αντιρρήσεις αντιμετωπίστηκαν, πρωτίστως, με την περαιτέρω ενίσχυση του μοντέλου με επόμενες βελτιωμένες εκδοχές, οι οποίες περιείχαν πρόσθετα εποικοδομητικά στοιχεία (όπως τα γνωστικά αποκτήματα). Μια από αυτές τις βελτιωμένες εκδοχές δημιουργήθηκε με την ενσωμάτωση της έννοιας του Βα και την εναρμόνισή της με τα υπόλοιπα στοιχεία του, όπως ήδη εξετάσαμε. Με αυτό τον τρόπο, το μοντέλο SECI κατέληξε να αποκτήσει τον ολιστικό του χαρακτήρα και την τελική του εμπλουτισμένη μορφή, με σημαντική αξιοποίηση από την παγκόσμια βιβλιογραφία.

Στη σημερινή του μορφή αποτελεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατανόησης της δημιουργίας και διαχείρισης γνώσης κατά τη λειτουργία ενός οργανισμού (Nonaka & Peltokorpi, 2007). Συν τοις άλλοις, είναι ένα πρακτικό εργαλείο, εύκολα αντιληπτό ως προς την υλοποίησή του (Grundstein, 2013).

1.7 Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Με το Κεφάλαιο 1 ξεκίνησε η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής, με την παρουσίαση της Διαχείρισης Γνώσης.

Αρχικά, έγινε προσέγγιση της έννοιας «γνώση», μέσα από διαφορετικές διαστάσεις και θεωρήσεις, οι οποίες έχουν οδηγήσει σε κατηγοριοποιήσεις, σε συγκεκριμένα αντιληπτικά και ερμηνευτικά πλαίσια. Παρουσιάστηκαν, αναλυτικά, λειτουργικά μοντέλα που συνδέονται με τη γνώση, όπως το ιεραρχικό μοντέλο DIKW (Data, Information, Knowledge, Wisdom) και οι αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις.

Στη συνέχεια, έγινε εστίαση στη «Διαχείριση Γνώσης», με την παρουσίαση ορισμών, λειτουργιών, διαδικασιών, φάσεων και σταδίων, μέσα από τα οποία αυτή εξελίχθηκε ως επιστημονικό πεδίο, με εφαρμογή σε διάφορους χώρους μέχρι σήμερα. Μελετήθηκε η έννοια της Διαχείρισης Γνώσης, από τα δομικά συστατικά της έως την πρόσφατη εξέλιξή της (τόσο σε γενικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο) και αναφέρθηκαν τα στάδια ανάπτυξής της.

Ακολούθησε η ανάλυση διαφόρων μοντέλων Διαχείρισης Γνώσης που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, η κατηγοριοποίησή τους, μαζί με χαρακτηριστικά παραδείγματα που εκπροσωπούν κάθε κατηγορία σε διαφορετικά πεδία εφαρμογής, καθώς και η σχετική κριτική που έχει αναδειχθεί από τον επιστημονικό διάλογο.

Από τα μοντέλα Διαχείρισης Γνώσης που παρουσιάστηκαν, επικεντρωθήκαμε περισσότερο και αναλύσαμε σε βάθος το μοντέλο SECI (Socialization, Externalization, Combination, Internalization), το οποίο συνδέεται περισσότερο με τη στόχευση της διατριβής, γιατί εντάσσεται στην κατηγορία των ολιστικών μοντέλων και συγκεντρώνει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης -ιδιαίτερα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, στο οποίο εστιάζει η παρούσα διατριβή.

Ο Μαθησιακός Οργανισμός και η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης στο Πανεπιστημιακό Περιβάλλον

2.1 Η έννοια της οργανωσιακής μάθησης και του μαθησιακού οργανισμού

Στο μοντέλο SECI επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας και θα αναφερόμαστε στο περιεχόμενό του στην πορεία της διατριβής, αντιμετωπίζοντας το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα ως εκπαιδευτικό οργανισμό και ενστερνιζόμενοι την επιθυμία (το Πανεπιστήμιο) να μετεξελιχθεί σε μαθησιακό οργανισμό (ή «οργανισμό που μαθαίνει», με μια άλλη απόδοση του όρου). Ας αναφέρουμε όμως πρώτα δύο έννοιες που συχνά συγχέονται μεταξύ τους: την οργανωσιακή μάθηση (organizational learning) και τον μαθησιακό οργανισμό (learning organization).

Η οργανωσιακή μάθηση αποτελείται από δύο είδη μάθησης (Argyris & Schön, 1996):

- η **μάθηση απλού βρόγχου (single-loop learning)**. Είναι η διαμόρφωση στρατηγικής για τον εντοπισμό και τη διόρθωση προβλημάτων, διατηρώντας τον υπάρχοντα σχεδιασμό, στόχους και κανόνες του οργανισμού.
- η **μάθηση διπλού βρόγχου (double-loop learning)**. Είναι η διαμόρφωση στρατηγικής για τον ίδιο σκοπό, επανεξετάζοντας όμως, αμφισβητώντας και αλλάζοντας ριζικά τους πιθανούς στόχους, τις πολιτικές επίτευξής τους, τους κανόνες και τις αρχές του οργανισμού.

Το μοντέλο SECI βασίζεται στην συνεχή αλληλεπίδραση των δύο ειδών μάθησης για τη δημιουργία νέας γνώσης (Nonaka & Takeuchi, 1995). Όταν η γνώση μεταδίδεται και ενσωματώνεται στο σύνολο της οργάνωσης, θεωρείται πλέον οργανωσιακή γνώση (organizational knowledge). Η οργανωσιακή γνώση καταλήγει συχνά στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας (organizational culture)¹², δηλαδή ενός συστήματος κοινών αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων και πεποιθήσεων που ενστερνίζονται τα άτομα που απαρτίζουν τον οργανισμό. Η ύπαρξη κοινών εμπειριών ενισχύει την διαμόρφωση μιας συμπαγούς οργανωσιακής κουλτούρας (Schein, 1985).

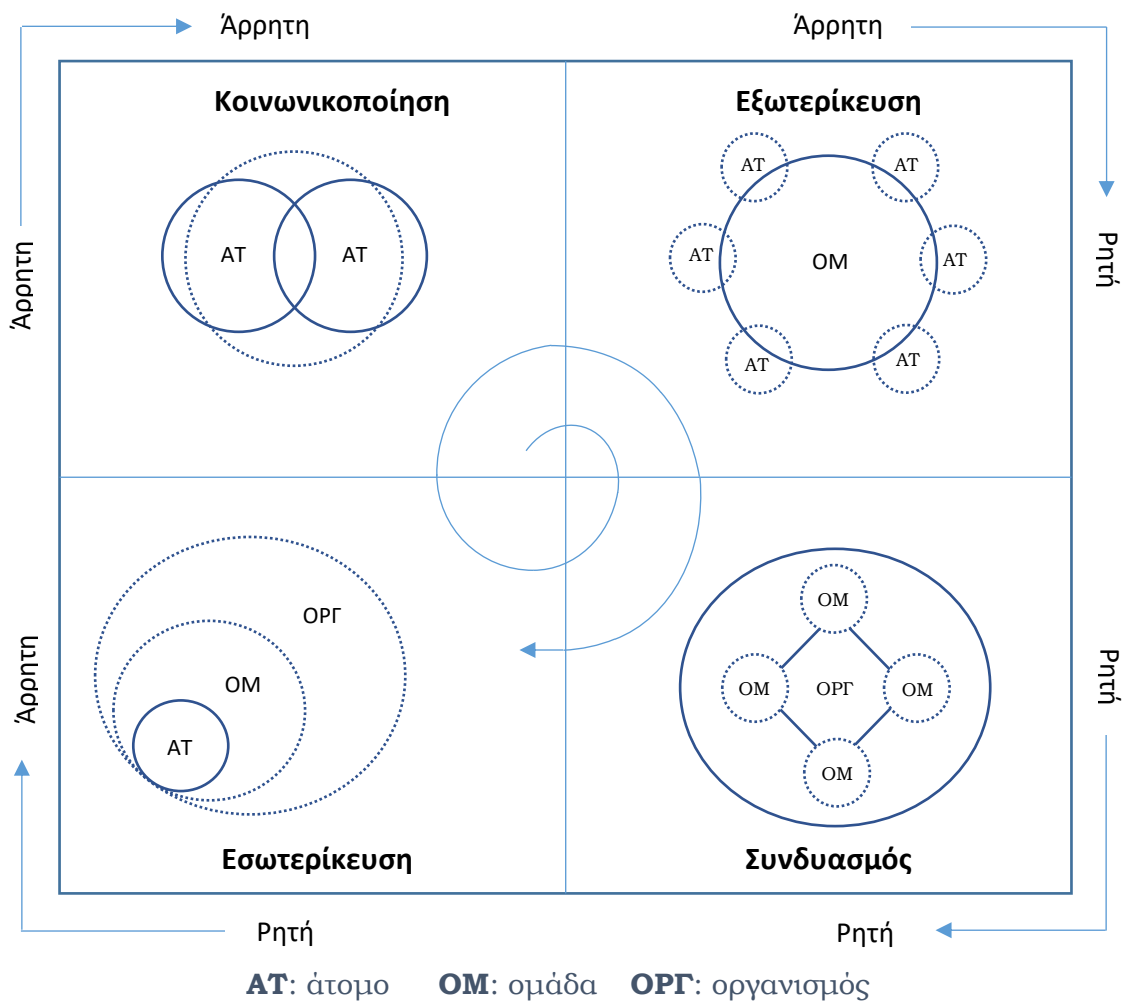
2.1.1 Οι θεμελιώδεις αρχές ενός μαθησιακού οργανισμού

Ο μαθησιακός οργανισμός (learning organization) είναι μια έννοια που εισήγαγε ο P.M. Senge¹³ (1990) και αναφέρεται στον οργανισμό που αναπτύσσει την ικανότητα να τροποποιείται και να προσαρμόζεται στις ταχύτατες μεταβολές του σημερινού κόσμου, ώστε να εξασφαλίζει την επιβίωση και ανάπτυξη του. Αυτό επιτυγχάνεται πρωτίστως με την ενίσχυση της Διαχείρισης Γνώσης σε όλα τα επίπεδα (ατομικό, ομαδικό, εντός του οργανισμού, μεταξύ των οργανισμών).

Προκειμένου να καταστεί σαφέστερη η σχέση των επιπέδων με τη Διαχείριση Γνώσης, μπορούμε να παρατηρήσουμε το τροποποιημένο σχήμα με τις διεργασίες μοντέλου μετασχηματισμού γνώσης SECI (Σχήμα 13), το οποίο αναλύσαμε στο κεφάλαιο 1.

¹² Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας εμφανίσθηκε ως επιστημονικός όρος στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Χρειάστηκε να περάσουν περίπου δέκα χρόνια έως ότου έγινε αποδεκτή η χρησιμότητά της στην ευρύτερη επιστημονική και επιχειρηματική κοινότητα (Chauvel & Despres, 2002).

¹³ Ο Peter Michael Senge είναι συστημικός επιστήμων και Καθηγητής (Senior Lecturer) στο MIT Sloan School of Management. Είναι ο δημιουργός της «Κοινωνίας της Οργανωσιακής Μάθησης (Society for Organizational Learning)» και θεωρείται ένας από τους κορυφαίους παγκόσμιους ειδικούς στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.



Σχήμα 13. Η δημιουργία γνώσης στον Μαθησιακό Οργανισμό. Προσαρμογή από Nonaka & Konno (1998).

Η λειτουργία ενός οργανισμού που μαθαίνει βασίζεται στην ανάπτυξη πέντε θεμελιωδών αρχών (Senge, 1990):

- **Προσωπική Ικανότητα για συνεχιζόμενη μάθηση (Personal Mastery).** Είναι η προδιάθεση του ατόμου για διαρκή αυτοβελτίωση, εμβάθυνση του προσωπικού του οράματος, άσκηση της υπομονής και της επιμονής με σκοπό την εξέλιξη. Είναι το συνεχές ταξίδι που αποτελεί ταυτόχρονα και τον προορισμό, η ατέρμονη ανέλιξη σε ολοένα και καλύτερο προσωπικό επίπεδο. Περιλαμβάνει τις ατομικές δεξιότητες και την πνευματική διεύρυνση, αλλά κινείται πέρα από αυτές. Είναι, ουσιαστικά, μια ισόβια διαδικασία διαρκούς μάθησης.

Η ύπαρξη της προσωπικής ικανότητας για συνεχιζόμενη μάθηση σε επίπεδο ατόμου δεν συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη της αντίστοιχα σε επίπεδο οργανισμού. Αποτελεί όμως αναγκαία προϋπόθεση, καθότι χωρίς αυτή δεν νοείται μαθησιακός οργανισμός. Άλλωστε, η μάθηση σε επίπεδο οργανισμού συντελείται μόνο δια μέσου της μάθησης των ατόμων που τον αποτελούν.

- **Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).** Είναι βαθιά ριζωμένες υποθέσεις, γενικεύσεις και εικόνες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τον κόσμο και -κατ' επέκταση- τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί εντός του κόσμου.

Η συγκεκριμένη αρχή αναδεικνύει την ανάγκη για διεξοδική αναζήτηση και εξέταση των νοητικών μοντέλων εντός του ατόμου. Σκοπός είναι να ανασυρθούν στην επιφάνεια και να τεθούν υπό αμφισβήτηση, να επιβεβαιωθεί η αξία τους (αν αποδειχθούν ορθά) ή να μεθοδευθεί η τροποποίησή τους (αν αποδειχθούν ανεπαρκή). Να εξεταστούν κατά το δυνατόν αντικειμενικά, υπό το πρίσμα της ανοικτής προοπτικής σε νέες ιδέες ή συνθήκες, χωρίς ήδη εδραιωμένες προκαταλήψεις και ιδεοληψίες. Να ενθαρρυνθεί ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας σε πολλαπλά επίπεδα.

- **Οικοδόμηση Κοινού Οράματος (Building a Shared Vision).** Είναι η διαμόρφωση μιας από κοινού προσπάθειας κατεύθυνσης μιας σαφούς εικόνας του μέλλοντος που, τα άτομα τα οποία αποτελούν έναν οργανισμό επιδιώκουν συντονισμένα να δημιουργήσουν. Όταν τα άτομα δημιουργούν και ακολουθούν ένα γνήσιο κοινό όραμα, μαθαίνουν και εξελίσσονται από επιθυμία και όχι από πειθαναγκασμό.

Η μετουσίωση του οράματος από ατομικό σε κοινό ή η συνδημιουργία ενός κοινού οράματος αποτελούν το επίκεντρο της συγκεκριμένης αρχής. Ένα σαφές όραμα δημιουργεί κίνητρο και ενθουσιασμό για την επίτευξή του. Ο ενθουσιασμός αποτελεί ένα από τα ταχύτερα μεταδιδόμενα ανθρώπινα συναισθήματα, το οποίο

με τη σειρά του εξασφαλίζει σταθερότητα και αφοσίωση στην πρόοδο προς την πραγματοποίηση του κοινού οράματος.

- **Ομαδική Μάθηση (Team Learning).** Είναι η διαδικασία του συντονισμού και της ανάπτυξης των ικανοτήτων των ατόμων ή ομάδων που αποτελούν έναν οργανισμό, με στόχο να κατακτήσουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Συνδυάζει την προσωπική ικανότητα για συνεχιζόμενη μάθηση με το κοινό όραμα, για να επισημάνει την αναγκαιότητα ομαδικής μάθησης και δράσης για την επίτευξη του οράματος.

Όταν τα άτομα μαθαίνουν στο πλαίσιο μίας ομάδας, η προσωπική εξέλιξη και η καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» επιταχύνονται σημαντικά. Η συγκεκριμένη αρχή ενθαρρύνει την ανάπτυξη του διαλόγου και της από κοινού σκέψης για τη δημιουργία γνώσης και την απόκτηση κατανόησης, η οποία δεν καθίσταται εύκολα δυνατή σε επίπεδο ατομικού συλλογισμού.

- **Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).** Είναι το στοιχείο (*η πέμπτη αρχή*) που συνενώνει όλα τα υπόλοιπα και τα μετατρέπει σε ένα συνεκτικό σώμα θεωρίας και πράξης. Η ικανότητα της συστημικής προσέγγισης¹⁴ να κατανοεί και να διαχειρίζεται το σύνολο του οργανισμού, εξετάζοντας παράλληλα τη σχέση μεταξύ των μερών του, αποτελεί τόσο το έναυσμα όσο και το μέσο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των θεμελιωδών αρχών στον πυρήνα της λειτουργίας του.

Η θεώρηση από την πλευρά του συστήματος είναι συχνά μακροπρόθεσμη. Εξετάζει τις συνέπειες που δεν είναι ορατές στο άμεσο μέλλον. Γι' αυτό το λόγο και οι βρόχοι ανατροφοδότησης -οι οποίοι συχνά αγνοούνται υπό την οπτική μιας βραχυπρόθεσμης

¹⁴ Σύμφωνα με τον Ι. Κεκέ (2008, σελ. 64), οι απαρχές της συστημικής προσέγγισης εντοπίζονται στην αντίληψη του Αριστοτέλη πως «το όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών». Η συστημική προσέγγιση «ορίζει ως σύστημα κάθε ενιαίο σύνολο, το οποίο αποτελείται από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και το βασικό ερώτημα που προτιμά είναι περισσότερο το “τι κάνει το σύστημα” και λιγότερο το “τι είναι το σύστημα”».

θεώρησης- διαδραματίζουν τόσο σημαντικό ρόλο. Επιπρόσθετα, η πολυπλοκότητα που παρουσιάζουν τα περισσότερα συστήματα επιτάσσει τη χρήση αντίστοιχα πολύπλοκων μοντέλων και αποτελεσματικού κώδικα επικοινωνίας. Αυτός ο κώδικας, με τη σειρά του, προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αρχή της Ομαδικής Μάθησης και της καίριας σημασίας της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, ως αναγκαίο συστατικό στην απρόσκοπτη συνεργασία των πέντε θεμελιωδών αρχών που πρέπει να διακατέχουν έναν οργανισμό που μαθαίνει.

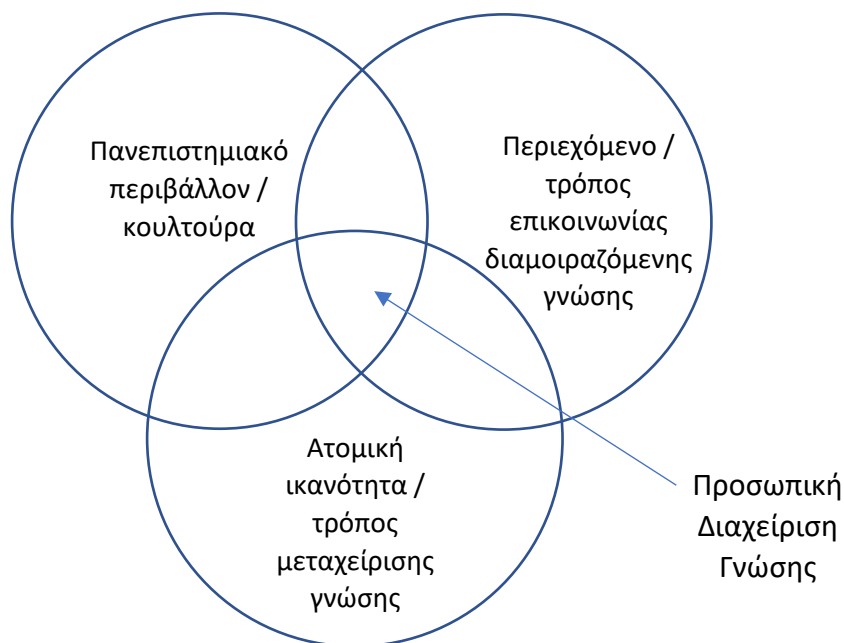
Με δεδομένη τη στόχευση αυτής της διατριβής, στη συνέχεια, όταν αναφερόμαστε στην έννοια «οργανισμός» και σε παραπλήσιες σημασίες της, θα εστιάζουμε στην περίπτωση του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος και θα εννοούμε αντίστοιχα το πανεπιστημιακό περιβάλλον.

2.2 Η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης

Ο όρος **Προσωπική Διαχείριση Γνώσης (Personal Knowledge Management)** αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τους J.L. Frand και C. Hixson (1998), ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό την οργάνωση και την ενσωμάτωση πληροφοριών, τις οποίες τα άτομα -ως μονάδες- θεωρούν ως αρκετά σημαντικές για να αποτελέσουν μέρος της προσωπικής τους γνωσιακής βάσης δεδομένων. Είναι μια στρατηγική, ουσιαστικά, για την μετατροπή τυχαίων φαινομενικά κομματιών πληροφορίας σε κάτι πιο συστημικό, κάτι που να διευρύνει τον ορίζοντα των προσωπικών γνώσεων των ατόμων.

Ο χαοτικός ρυθμός αύξησης της διαθεσιμότητας των πληροφοριών στο διαδίκτυο και η συνεχής αναδιάρθρωσή τους απαιτούν ένα *καθορισμένο* σύστημα διαχείρισης. Ενδεικτικά, μια επισκόπηση των ενεργών ιστοσελίδων του διαδικτύου για τον Οκτώβριο του 2020 αριθμεί άνω του 1,2 δις διαθέσιμες καταχωρήσεις (October 2020 Web Server Survey, 2020). Ο πλεονασμός του διαθέσιμου υλικού και η ταχύτητα

απαξίωσης σημαντικού μέρους του μειώνει την αξία των πληροφοριών και δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της εποπτείας τους. (Klapp, 1986)



Σχήμα 14. Η Προσωπική Διαχείριση Γνώσης σε πανεπιστημιακό περιβάλλον. Προσαρμογή από Frand & Hixson (1998).

2.2.1 Αποτελεσματικότητα σε πανεπιστημιακό περιβάλλον

Η αποτελεσματική προσωπική Διαχείριση Γνώσης σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα ή ο κοινός τόπος τριών ετερόκεντρων κύκλων, όπως απεικονίζεται και στο διάγραμμα Venn του Σχήματος 14 (Frand & Hixson, 1998):

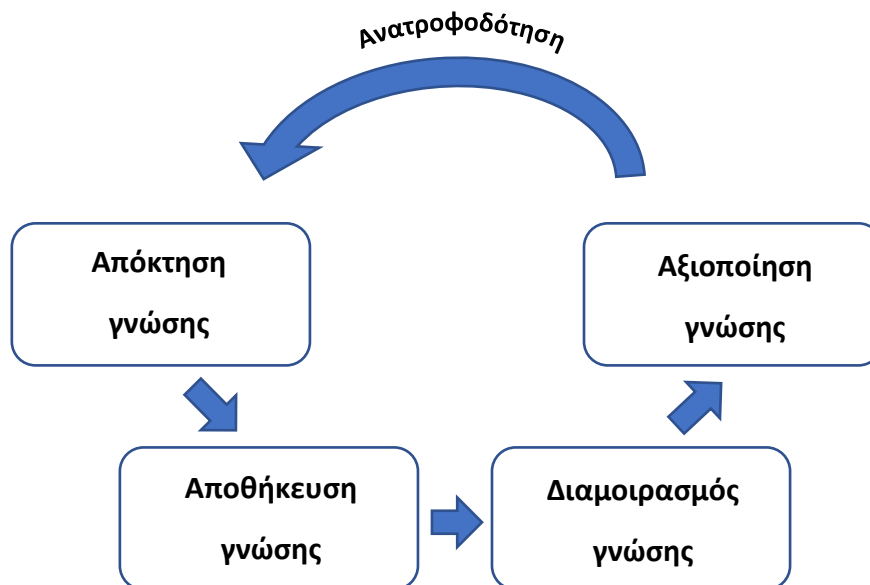
- **του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος και κουλτούρας.** Ο αντικειμενικός σκοπός είναι η απόκτηση γνώσης μέσω προσωπικής μελέτης και παρακολούθησης μαθημάτων. Οι στόχοι όμως των ατόμων που συμμετέχουν (λ.χ. φοιτητών, καθηγητών) σε αυτό το περιβάλλον δε συγκλίνουν πάντα προς την ίδια κατεύθυνση.

- **του περιεχομένου αλλά και του τρόπου επικοινωνίας της διαμοιραζόμενης γνώσης.** Κάθε διδάσκων διαθέτει τον δικό του ξεχωριστό *τρόπο Διαμοιρασμού Γνώσης*. Επίσης, για κάθε θέμα υπάρχουν συχνά πάνω από μια οπτικές θεωρήσεις και ο *τρόπος διαμοιρασμού* επηρεάζεται από την θεώρηση που ο διδάσκων επιλέγει.
- **της ικανότητας και του τρόπου που διαθέτει το άτομο να μεταχειρίζεται την διαμοιραζόμενη γνώση.** Ο φοιτητής, ως τελικός αποδέκτης της γνώσης αναλαμβάνει την ερμηνεία, την ταξινόμηση και την αφομοίωσή της. Είναι διαδικασίες που χρειάζονται χρόνο και επηρεάζονται από την αντιληπτική και διαχειριστική ικανότητα του φοιτητή.

Παρατηρούμε ότι η γνώση και η διαχείρισή της υφίστανται ως έννοιες τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Η έννοια της Διαχείρισης Γνώσης λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την έννοια της οργανωσιακής μάθησης. Είδαμε ότι η οργανωσιακή μάθηση σχετίζεται με την ενσωμάτωση της γνώσης στο σύστημα του οργανισμού. Ακολουθώντας αυτό το συλλογισμό, η οργανωσιακή μάθηση δύναται να θεωρηθεί ως το επιθυμητό αποτέλεσμα της εφαρμογής Διαχείρισης Γνώσης στο πλαίσιο του οργανισμού (Zhang, 2009). Μια άλλη αντίληψη θεωρεί την μεν οργανωσιακή μάθηση εστιασμένη στη διαδικασία, τη δε Διαχείριση Γνώσης εστιασμένη στο περιεχόμενο που αποκτάται, επεξεργάζεται, διαμοιράζεται και αξιοποιείται εντός του οργανισμού (Easterby-Smith & Lyles, 2011). Μολαταύτα, πολλά από τα μοντέλα Διαχείρισης Γνώσης δεν προσφέρονται για εφαρμογή σε οργανισμούς, καθότι αδυνατούν να εκφράσουν ή να καλύψουν την πλήρη έκταση των απαιτήσεων τους. Περισσότερο επιτυχημένα κρίνονται τα μοντέλα που εφαρμόζουν τη συστημική προσέγγιση -αντιμετωπίζουν δηλαδή τον οργανισμό ως ένα ενιαίο διασυνδεδεμένο σύστημα και αναγνωρίζουν την υφιστάμενη πολυπλοκότητα ορισμένων διεργασιών (Rubenstein-Montano et al., 2001).

2.3 Διαχείριση και Διαμοιρασμός Γνώσης

Σύμφωνα με όσα παρουσιάσθηκαν και συζητήθηκαν στο κεφάλαιο αυτό και με δεδομένη την εστίαση της διατριβής, αναδείχθηκε -μεταξύ άλλων- η θεώρηση ενός Πανεπιστημιακού Ιδρύματος ως μαθησιακού οργανισμού και η σημαντικότητα της προσωπικής Διαχείρισης Γνώσης μέσα σε αυτόν.



Σχήμα 15. Η διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης.

Προσαρμογή από Κεκές (2007), Gonzalez & Martins (2017).

Σε μία γενικευμένη και συνεκτική αντίληψη, η Διαχείριση Γνώσης συγκροτείται από μια σειρά σταδίων (Σχήμα 15), η οποία είναι (Κεκές, 2007; Gonzalez & Martins, 2017):

- **Απόκτηση γνώσης:** Με αυτόν τον όρο εννοούμε την αναζήτηση πρακτικών ή θεωρητικών γνώσεων, οι οποίες κρίνεται χρήσιμο να προστεθούν και να εμπλουτίσουν το γνωστικό κεφάλαιο του οργανισμού. Όταν το υπάρχον γνωστικό κεφάλαιο ενός οργανισμού δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες του, προκύπτει η ανάγκη

αναζήτησης γνώσεων από εξωτερικές πηγές. Η πρόσληψη νέας γνώσης οφείλει να συνοδεύεται από έλεγχο της εγκυρότητας της, στο μέτρο του δυνατού.

- **Αποθήκευση γνώσης:** Με αυτόν τον όρο εννοούμε ένα σύνολο διεργασιών με τελικό αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό αλλά και το μετασχηματισμό των αποθεμάτων γνώσης που διαθέτει ο οργανισμός. Η γνώση κατηγοριοποιείται, κωδικοποιείται και αποθηκεύεται (με τη συμβολή των ΤΠΕ) εντός του οργανισμού. Σκοπός είναι η ποιοτική και ποσοτική αύξηση της ήδη υφιστάμενης διαθέσιμης γνώσης εντός του οργανισμού.
- **Διαμοιρασμός Γνώσης:** Με αυτόν τον όρο εννοούμε την εξωτερική/μεταφορά της αποκτηθείσας γνώσης προς άλλους αποδέκτες. Είτε αυτό συντελείται μέσω άμεσων (διαπροσωπικών) ή έμμεσων (με τη βοήθεια της τεχνολογίας) κοινωνικών επαφών (φίλων, ομάδων, κοινοτήτων πρακτικής κ.λπ.), η επιλογή του «καναλιού» (μέσου) που θα χρησιμοποιηθεί έχει ιδιαίτερη σημασία ως προς την αποτελεσματικότητα του διαμοιρασμού.
- **Αξιοποίηση γνώσης:** Με αυτόν τον όρο εννοούμε την πρακτική εφαρμογή της γνώσης. Δηλαδή, την ύπαρξη της πρόθεσης αλλά και της δυνατότητας να αξιοποιηθεί τη γνώση που αποκτήθηκε ή που δημιουργήθηκε, εφαρμοζόμενη προς όφελος των στόχων του οργανισμού. Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνεται επίσης η επανεξέταση και εξέλιξη της υπάρχουσας γνώσης (ως προς τη χρησιμότητα και την εγκυρότητα του περιεχομένου της), καθώς και η δημιουργία νέας γνώσης εντός του οργανισμού.
- **Ανατροφοδότηση:** Με αυτόν τον όρο εννοούμε της επανέναρξη της διαδικασίας Διαχείρισης Γνώσης, με τον οργανισμό να έχει πλέον ενσωματώσει νέες -ωφέλιμες για τη λειτουργία- του γνώσεις. Η διαρκής επανάληψη των προηγούμενων σταδίων οδηγεί μακροπρόθεσμα την εξέλιξη και ευημερία του οργανισμού.

2.4 Εστίαση διατριβής/έρευνας

Στην παρούσα διατριβή, επιλέγουμε να εστιάσουμε κυρίως στον Διαμοιρασμό Γνώσης και ειδικότερα μεταξύ φοιτητών στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κοινότητας, επειδή:

- **η δυναμική** του Διαμοιρασμού Γνώσης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα στάδια της Διαχείριση Γνώσης,
- **οι τρόποι** Διαμοιρασμού Γνώσης επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη ζωή και την εξέλιξη των φοιτητών,
- **η ισχυρή αλληλεπιδραστική λειτουργία** του Διαμοιρασμού Γνώσης επιδρά σε διάφορες πλευρές των αντιλήψεων των φοιτητών για τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς και των συμπεριφορών τους (όπως αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρον για τον άλλο, εξωστρέφεια, προσφορά, δεκτικότητα, συμμετοχή στα κοινά, κοινωνικότητα κ.λπ.),
- **οι δυνατότητες αξιοποίησης** του Διαμοιρασμού Γνώσης θα μπορούσαν να προσφέρουν σε διαφορετικά επίπεδα στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 3, θα εξετάσουμε διεξοδικά τον Διαμοιρασμό Γνώσης, για να διερευνήσουμε (θεωρητικά σε αυτό το τμήμα) τη βαρύτητα που έχει το στάδιο αυτό.

2.5 Σύνοψη 2^{ου} κεφαλαίου

Στο Κεφάλαιο 2 εξετάστηκε το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα ως ένας «Μαθησιακός Οργανισμός», μέσα στις σύγχρονες συνθήκες και ανάγκες. Αρχικά, παρουσιάστηκε η έννοια του μαθησιακού οργανισμού (οργανισμού που μαθαίνει), οι θεμελιώδεις αρχές του, τα χαρακτηριστικά του σε διάφορες θεωρήσεις και τα σημαντικότερα μοντέλα.

Ακολούθησε η αναφορά στην Προσωπική Διαχείριση Γνώσης και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας αυτής σε πανεπιστημιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, αναλύθηκε η διαδικασία Διαχείρισης Γνώσης και τα επιμέρους στάδια που περιλαμβάνει.

Στη συνέχεια εξηγήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε να εστιάσουμε την παρούσα διατριβή και τη συνακόλουθη έρευνα στον Διαμοιρασμό Γνώσης και ειδικότερα μεταξύ φοιτητών στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Κεφάλαιο 3

Ο Διαμοιρασμός Γνώσης

3.1 Εισαγωγή

Όπως εξετάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η Διαχείριση Γνώσης είναι θεμελιώδους σημασίας για την ορθή μετάδοση του σωστού περιεχομένου γνώσης στα σωστά άτομα την κατάλληλη στιγμή. Ο Διαμοιρασμός Γνώσης μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι ίσως το πιο σημαντικό στάδιο αυτής της διαδικασίας, εάν λάβουμε υπόψη πόσο αποφασιστικής σημασίας ρόλο διαδραματίζει στο μεγαλύτερο τμήμα εξέλιξής της.

Ο Διαμοιρασμός Γνώσης μπορεί να περιγραφεί είτε ως ώθηση είτε ως έλξη. “Ωθηση”, όταν η γνώση “ωθείται” στον χρήστη για κάποιο συγκεκριμένο λόγο (π.χ. ενημερωτικά δελτία, ανεπιθύμητες δημοσιεύσεις, διαφημιστικά μηνύματα κ.λπ.). “Έλξη”, όταν ο ασχολούμενος με τη γνώση αναζητά ο ίδιος ενεργά πηγές γνώσης (π.χ. αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών, αναζήτηση γνώμης εμπειρογνώμονα, επιδίωξη συνεργασίας για συγκεκριμένο σκοπό κ.λπ.). Το κεφάλαιο 3 επικεντρώνεται στο Διαμοιρασμό Γνώσης, με δεδομένη τη θεμελιώδη σημασία που έχει στη διατριβή αυτή και προκειμένου να αναδείξει πτυχές και λειτουργίες του.

3.2 Αντιλήψεις περί αντιμετώπισης της Γνώσης

Στη βιβλιογραφία συναντάμε κατά κύριο λόγο τους όρους Διαμοιρασμός Γνώσης (Knowledge Sharing) και Μεταφορά Γνώσης (Knowledge Transfer), ενώ κάποιες φορές υπάρχουν και παραλλαγές τους όπως λ.χ. Διάδοση Γνώσης (Knowledge Dissemination). Ο απόλυτος ορισμός για κάθε έναν από αυτούς παραμένει αρκετά ασαφής (Paulin & Suneson, 2012). Εξετάζοντάς τους ιστορικά παρατηρούμε ότι ο όρος Μεταφορά

Γνώσης στην βιβλιογραφία συχνά συνδέεται με θέματα μεταφοράς τεχνογνωσίας και καινοτομίας προϊόντων (T.J. Allen, 1984). Αντίστοιχα ο όρος Διαμοιρασμός Γνώσης συνδέεται με περιπτώσεις όπως το έργο του Polanyi (1958) και των Nonaka & Takeuchi (1995), που αναλύσαμε στο κεφάλαιο 1.

Αποτέλεσμα αυτής της ασάφειας είναι χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι από αρκετούς συγγραφείς για να αποδώσουν το ίδιο περιεχόμενο (Liyanage, Elhag, Ballal & Li, 2009). Υπάρχουν όμως και συγγραφείς που θεωρούν ότι οι δύο όροι έχουν κοινό έδαφος αλλά διακριτή διαφορά. Σχηματικά, τοποθετούν τους δύο όρους στα άκρα μιας συνεχούς γραμμής. Ως μεταφορά γνώσης θεωρείται η στοχευμένη και εστιασμένη κοινοποίηση γνώσης από ένα γνωστό αποστολέα σε ένα γνωστό παραλήπτη (King, 2006a). Ως Διαμοιρασμός Γνώσης θεωρείται η λιγότερο στοχευμένη διάθεση γνώσης, πολλές φορές προς άγνωστους παραλήπτες (King, 2006b). Το κομμάτι μεταξύ των δύο άκρων περιλαμβάνει μείξεις από διαφορετικές αναλογίες των δύο όρων.

Σύμφωνα με τη θεώρηση του K. E. Sveiby (2007) -η οποία που εξετάζει εις βάθος το διαχωρισμό των δύο όρων- η διαφορά προκύπτει από την αντίληψη που διαθέτει ο εκάστοτε συγγραφέας για την γνώση:

- Όταν **η γνώση αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο**, ως κάτι προσδιορισμένο με σαφήνεια και μεταδιδόμενο με ακρίβεια, τότε αναφερόμαστε σε μεταφορά γνώσης.
- Όταν **η γνώση αντιμετωπίζεται ως κατασκεύασμα εντός ενός κοινωνικού πλαισίου**, που δεν δύναται να διαχωριστεί από το πλαίσιο ή το άτομο, τότε αναφερόμαστε σε Διαμοιρασμό Γνώσης.

Η πρώτη είναι η κλασική αντίληψη της γνώσης ως κάτι που μεταφέρεται μονόπλευρα (λ.χ. η διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο έχει ως αφειρητά γνώσης τον καθηγητή και ως στόχο τη μεταφορά της επιθυμητής γνώσης στους φοιτητές), που αποθηκεύεται και οργανώνεται κατά βούληση (λ.χ. το περιεχόμενο μιας βιβλιοθήκης). Η γνώση θεωρείται

συχνά προϊόν ατομικού στοχασμού, βασισμένου στις προσλαμβάνουσες του ατόμου (Barnes, 2015).

Η δεύτερη αντίληψη αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια ενεργή δια βίου διαδικασία, αμφίπλευρη και άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική διάσταση (λ.χ. η διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο επηρεάζεται από την επικοινωνία καθηγητή-φοιτητών και αμφότερες πλευρές έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν η μια από την άλλη). Είναι επίσης η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του ατόμου να προσδώσει νόημα στον περιβάλλοντα κόσμο. Αυτό το κατορθώνει διαμορφώνοντας την προσωπική του θεωρία και τροποποιώντας την κατάλληλα, εξετάζοντας και συγκρίνοντας την με τις θεωρίες των υπόλοιπων ατόμων. Περιλαμβάνει ακόμα και την έννοια της γνώσης ως πρακτικής, η οποία θεωρεί ότι κάποιες φορές ο μόνος τρόπος για να μάθουμε κάτι είναι εφαρμόζοντάς το στην πράξη (λ.χ. η επισκευή ενός υπολογιστή).

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής -και αν λάβουμε υπόψη τον προαναφερθέντα εννοιολογικό διαχωρισμό- συντασσόμαστε με την δεύτερη αντίληψη περί γνώσης ως κοινωνικού κατασκευάσματος. Η αντίληψη αυτή συνάδει ως προσέγγιση με τις ανάγκες της έρευνάς μας στον πανεπιστημιακό χώρο, συμβαδίζοντας παράλληλα με τις θεωρίες των Polanyi, Nonaka & Takeuchi, καθώς και του ίδιου του Sveiby.

3.3 Ορισμός του Διαμοιρασμού Γνώσης

Ως Διαμοιρασμό Γνώσης λοιπόν θεωρούμε τη δραστηριότητα μέσω της οποίας πραγματοποιείται «ανταλλαγή» γνώσεων (επίσης σκέψεων, δεξιοτήτων και εμπειριών) μεταξύ ατόμων (Bukowitz & Williams, 2000). Η δραστηριότητα αποτελείται άτυπα από την συλλογή, την οργάνωση και την επικοινωνία της γνώσης προς ένα ή περισσότερα άτομα (Van den Hooff & De Ridder, 2004).

Σκοπός είναι ο εμπλουτισμός της ήδη υπάρχουσας γνώσης ποσοτικά αλλά και ποιοτικά. Η γνώση εμπλουτίζεται με το διαμοιρασμό

της και το άτομο που τη διαμοιράζεται συχνά αποκτά πιο εμπειριστατωμένη άποψη (Sveiby, 2001). Ο διαμοιρασμός είναι ουσιαστικά η μετάδοση της γνώσης από ένα άτομο σε άλλα. Η γνώση ενός ατόμου είναι -όπως ορίσαμε- πληροφορία πλαισιωμένη και επεξεργασμένη σύμφωνα με την προσωπικότητα του ατόμου που την προσέλαβε. Αντίστοιχα τα άτομα που δέχονται τη διαμοιραζόμενη γνώση, την αντιλαμβάνονται και την εσωτερικεύουν ανάλογα με τη δική τους προσωπικότητα (Miller, 2002). Η διαπροσωπική επαφή διευκολύνει τη δημιουργία κοινού νοηματικού πλαισίου -καθώς και κατανόησης- και μας μαθαίνει τον τρόπο να μαθαίνουμε από κοινού (Brown & Isaacs, 1996).

Η άρρητη γνώση – τουλάχιστον ένα μεγάλο μέρος της- συνδέεται συχνά με την κοινωνική ή συλλογική ταυτότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τον L.S. Vygotsky¹ (1978), η κοινωνική ταυτότητα επηρεάζει τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Με άλλα λόγια, η συλλογική γνώση γίνεται η βάση της ανθρώπινης επικοινωνίας και της απόδοσης νοήματος σε αυτή την επικοινωνία (Nonaka & Takeuchi, 1995).

3.4 Τρόποι Διαμοιρασμού Γνώσης

Υφίστανται γενικά δυο τρόποι Διαμοιρασμού Γνώσης. Ο **προσωπικός διαμοιρασμός** αφορά τη διαδικασία όπου το άτομο επιλέγει τους αποδέκτες του διαμοιρασμού, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο διαμοιρασμός θα εξελιχθεί. Αυτό καθιστά τη σχέση διαμοιρασμού πιο ουσιαστική και δυνητικά πιο επιτυχημένη, εφόσον προσφέρεται η δυνατότητα να βασισθεί σε πυλώνες οικειότητας και εμπιστοσύνης.

Ο **απρόσωπος διαμοιρασμός** αφορά τη διαδικασία όπου το άτομο διαμοιράζεται γνώση με το ευρύ κοινό, διαθέτοντάς τη σε ένα τόπο κοινής πρόσβασης (λ.χ. μια βάση δεδομένων ή ένα διαδικτυακό αποθετήριο

¹ Ο Lev Semyonovich Vygotsky ήταν ψυχολόγος σοβιετικής καταγωγής των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Το έργο του ενίσχυσε σημαντικά τον τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της ανάπτυξης του παιδιού.

γνώσης) και συχνά δίχως να γνωρίζει τα άτομα που θα επιλέξουν να την αξιοποιήσουν. Αυτός ο τρόπος καθιστά τη διαμοιραζόμενη γνώση δημόσιο αγαθό (Müller, Spiliouroulou & Lenz, 2005), αν και η έλλειψη άμεσης η ορατής ανταμοιβής αποθαρρύνει αρκετά άτομα από την υλοποίησή του.

Η αντίληψη περί γνώσης ως αγαθού την μετατρέπει σταδιακά σε κινητήρια δύναμη της παγκόσμιας οικονομίας, με αποτέλεσμα να αποκτούν πλεονέκτημα οι οργανισμοί που διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη γνώση. Αντίστοιχη σημασία αποκτά η Διαχείριση Γνώσης στο Πανεπιστήμιο (Sizer, 2001). Κρίσιμο στάδιο στη διαχείριση αποτελεί ο Διαμοιρασμός Γνώσης. Ο Διαμοιρασμός Γνώσης είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές επαφές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου (Lin, Wu & Lu, 2012). Η γνώση που διαμοιράζεται τροποποιείται και διαμορφώνεται σύμφωνα με την ξεχωριστή αντίληψη του κάθε προσλαμβάνοντος ατόμου (στοχασμός, αιτιολόγηση, αναπροσαρμογή ήδη υπάρχουσας γνώσης και εξωτερίκευση του αποτελέσματος) (Foucault, 2017). Με την εξωτερίκευση της εσωτερικής διεργασίας, η γνώση καταλήγει κοινό κτήμα της ομάδας μέσα στην οποία διαμοιράστηκε (Yang, 2004) και διαμορφώνονται κοινά νοητικά μοντέλα (Fransen, Kirschner & Erkens, 2011).

Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα ενθάρρυνσης μιας τέτοιας διεργασίας διαμοιρασμού αποτελούν οι κοινότητες μάθησης και κατ' επέκταση οι Κοινότητες Πρακτικής, στις οποίες θα επικεντρωθούμε στο κεφάλαιο 4.

3.5 Διαμοιρασμός Γνώσης στο Πανεπιστήμιο

Ο ρόλος του Πανεπιστημίου ως απλού αποθετηρίου γνώσης σταδιακά εξελίσσεται προς μια πιο επίκαιρη κατεύθυνση (Bhatt, 2001). Οι μαθησιακές στρατηγικές που πηγάζουν από το πεδίο της Διαχείρισης Γνώσης έχουν αρχίσει να υιοθετούνται και σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Ismail & Yang, 2007; Petrides & Nodine, 2003). Στο Πανεπιστήμιο -υπό τη θεώρησή του ως οργανισμού που μαθαίνει- κάθε φοιτητής οφείλει να

αποζητά ενεργά την απόκτηση γνώσης, τόσο μέσω ατομικής προσπάθειας, όσο και μέσω διαμοιρασμού της με τους άλλους φοιτητές (A. Brown, 1988). Όμως δεν αρκεί η διαπίστωση ότι η γνώση εμπλουτίζεται με τον διαμοιρασμό της για να ενεργοποιήσει την εν λόγω διαδικασία.

Ο Διαμοιρασμός Γνώσης προϋποθέτει την θετική προδιάθεση του ατόμου εξίσου ως προς την αυτόβουλη αναζήτηση γνώσης και ως προς την δεκτικότητα στην προσφερόμενη γνώση. Γι' αυτό το λόγο είναι καταλυτικής σημασίας η ενθάρρυνση μιας κουλτούρας προδιάθεσης Διαμοιρασμού Γνώσης προς άλλα άτομα, δεκτικότητας αντίστοιχα στην προσφερόμενη γνώση από άλλα άτομα και η παροχή αντίστοιχων κινήτρων για την ενεργοποίηση του ατόμου σε αυτές τις κατευθύνσεις (Sadiq Sohail & Daud, 2009). Επιπροσθέτα, έχει διαπιστωθεί ότι η δεκτικότητα στην καινοτομία, η απόκτηση χρήσιμων μαθημάτων από τα σφάλματα και η ποιότητα της γνώσης συμβάλλουν θετικά στον Διαμοιρασμό Γνώσης σε δημόσιους οργανισμούς όπως το Πανεπιστήμιο (Taylor & Wright, 2004).

Ο Διαμοιρασμός Γνώσης σε πανεπιστημιακό επίπεδο έχει τη δυνατότητα να στηριχθεί σε κίνητρα σχετικά με την κοινωνική αναγνώριση των ατόμων που επιλέγουν να προβούν σε αυτή την ενέργεια (Sondergaard, Kerr & Clegg, 2007). Ατομικά κίνητρα αποτελούν επίσης οι ορατές χρηματικές ή μη απολαβές από τη συμμετοχή στη διαδικασία. Αυτό συμβαίνει επειδή ο διαμοιρασμός απαιτεί προσωπικό μόχθο και χρόνο, με αποτέλεσμα να ελαττώνεται η προδιάθεση όταν τα αντιληπτά οφέλη της διαδικασίας δεν καλύπτουν την απαιτούμενη προσπάθεια (Chua, 2003). Άλλα άτομα ενεργοποιούνται με την αντίληψη περί κοινής ωφελείας από τη γνώση και την επίγνωση ότι η φοιτητική κοινότητα αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα που ωθείται προς τα εμπρός περισσότερο με την αλληλοβοήθεια, παρά με τον ανταγωνισμό.

Η εύρεση κατάλληλων συνθηκών και κινήτρων για το Διαμοιρασμό Γνώσης έχει ερευνηθεί με μεγάλο ενδιαφέρον στο παρελθόν (J.P. Allen, 2008). Ο διαμοιρασμός άρρητης γνώσης, τα κίνητρα και τα εμπόδιά του έχουν επίσης προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών (Joia & Lemos, 2010). Το μεγαλύτερο όμως μερίδιο των ερευνών έχει εστιάσει σε περιπτώσεις μη εκπαιδευτικών οργανισμών.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν έναν κρίσιμο παράγοντα στην προσπάθεια Διαμοιρασμού Γνώσης (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Paraskeva, 2007). Έχει σημειωθεί ουσιαστική πρόοδος από την ανησυχία που εξέφρασε δύο δεκαετίες πριν ο Davenport (1995), ότι ο επιτυχημένος διαμοιρασμός δεν περιλαμβάνει υπολογιστές και έγγραφα, αλλά ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Δίχως να μειώνεται η αξία του ανθρώπινου παράγοντα, ο εκθετικός ρυθμός ανάπτυξης της τεχνολογίας μας προσφέρει αξιοποιήσιμα πρακτικά εργαλεία για την υποβοήθηση της διαδικασίας -περισσότερο βέβαια στην κατηγορία ρητής γνώσης. Οι ΤΠΕ προσφέρουν αποτελεσματική πρόσβαση σε πηγές γνώσης και ξεπερνούν τα χωρικά και χρονικά εμπόδια μεταξύ ατόμων (Hendriks, 1999). Είναι συνεπώς απαραίτητο να δοθεί εξίσου αξιολογη σημασία στην τεχνολογία, όπως αντίστοιχα στον ανθρώπινο παράγοντα και στις υποδομές υποστήριξης του διαμοιρασμού (Steyn, 2004).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους παράγοντες επιτυχούς Διαμοιρασμού Γνώσης και τον ρόλο των ΤΠΕ, ξεχωριστά για τις δύο κατηγορίες που χρησιμοποιεί η διαδικασία της Διαχείρισης Γνώσης στον πυρήνα της (ρητή και άρρητη).

3.6 Διαμοιρασμός ρητής γνώσης

3.6.1 Παράγοντες επιτυχίας

Οι W.R. Bukowitz και R.L. Williams (2000) υποστηρίζουν ότι ο επιτυχής Διαμοιρασμός Γνώσης καθορίζεται από πέντε παράγοντες:

- **Άρθρωση (Articulation).** Είναι η ικανότητα του ατόμου να εκφράσει με σαφή τρόπο τη γνώση που χρειάζεται. Το άτομο μπορεί

να εκπαιδευθεί σχετικά με την αναγνώριση των αναγκών του και την κατάλληλη διατύπωσή τους.

- **Επίγνωση (Awareness).** Είναι η ενημέρωση σχετικά με τη διαθέσιμη/ προσφερόμενη γνώση, το περιεχόμενό της και την τοποθεσία της (αν είναι απαραίτητη). Αυτός ο παράγοντας διευκολύνεται από τα άτομα που διαμοιράζονται τη γνώση και την ικανότητά τους να παρουσιάσουν εύληπτα την προσφερόμενη γνώση σε μια πληθώρα διαύλων / μέσων επικοινωνίας.
- **Πρόσβαση (Access).** Είναι η δυνατότητα πρόσβασης στην επιθυμητή γνώση. Η προσπέλαση του πραγματικού ή ψηφιακού τόπου όπου βρίσκεται η εν λόγω γνώση και η ευκολία απόκτησής της.
- **Καθοδήγηση (Guidance).** Είναι η κατεύθυνση/καθοδήγηση του ατόμου στο σωστό μονοπάτι για να αποκτήσει τη γνώση που επιθυμεί. Είναι το κομμάτι όπου ο ρόλος των διαχειριστών γνώσης (knowledge managers) γίνεται απαραίτητος για να αποφευχθεί η υπερφόρτωση γνώσεων κατά τη διάρκεια της αναζήτησης.
- **Πληρότητα (Completeness).** Είναι η πρόσβαση τόσο σε κεντρικά διαχειριζόμενες (λ.χ. ένα τηλεοπτικό κανάλι) όσο και σε ανεξάρτητες πηγές πληροφοριών (λ.χ. ένα προσωπικό blog). Η αναζήτηση πολλαπλών πηγών, εξασφαλίζει πέρα από την ποικιλία των πληροφοριών και την σχετική αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους.

Οι ΤΠΕ αποδεικνύονται εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για την υποβοήθηση ή την εκτέλεση πολλών από αυτές τις λειτουργίες.

3.6.2 Ο ρόλος των ΤΠΕ στο διαμοιρασμό ρητής γνώσης

Η χρησιμότητα των ΤΠΕ στο διαμοιρασμό ρητής γνώσης είναι πρόδηλη. Χαρακτηρίζονται συχνά ως «συστήματα γνώσης», υπό την έννοια ότι

διευκολύνουν τις διαδικασίες αποθήκευσης και Διαμοιρασμού Γνώσης (Alavi & Tiwana, 2003). Ορισμένα ενδεικτικά εργαλεία που χρησιμεύουν στις προαναφερθείσες διαδικασίες είναι (Franco & Mariano, 2007):

- **συστήματα** υποστήριξης ηλεκτρονικής μάθησης και συνεργασίας.
- **βάσεις** εξόρυξης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης δεδομένων.
- **λογισμικό** ατομικής ή ομαδικής απομακρυσμένης επικοινωνίας.
- **πλατφόρμες** αναζήτησης ειδικών ανά κατηγορία ενδιαφέροντος.

Η ρητή γνώση αποθηκεύεται εύκολα σε ψηφιακές υποδομές και με αυτόν τον τρόπο μας προφέρονται δυνατότητες πιο προηγμένες από την απλή ανθρώπινη επεξεργασία. Η τεχνολογία είναι η προφανής λύση και για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας ανεξαρτήτως χρονικού και γεωγραφικού περιορισμού (Baker, Thorne & Dutnell, 1997). Μολαταύτα, η αυξημένη χρήση τεχνολογίας σε υποδομές και επικοινωνίες δεν μετατρέπει αυτόματα έναν οργανισμό συσσώρευσης πληροφοριών σε οργανισμό Διαμοιρασμού Γνώσης. Η ύπαρξη οργανωσιακής κουλτούρας και μελετημένης υποδομής απαιτείται για να εναρμονίσει τις τεχνολογικές δυνατότητες με την ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Mohamed, Stankosky and Murray, 2006).

3.7 Διαμοιρασμός άρρητης γνώσης

Η άρρητη γνώση απαιτεί εκ των πραγμάτων κοινωνική αλληλεπίδραση για να εξασφαλισθεί ο αποτελεσματικός διαμοιρασμός της. Οι Davenport & Prusak (1998) προτείνουν τη δημιουργία ανεπίσημων δικτύων, προσωπικών ή επαγγελματικών, τα οποία να ενθαρρύνουν την βιωματική ανταλλαγή άρρητης γνώσης. Βεβαίως, η ανεπίσημη μορφή αυτών των δικτύων καθώς και η έλλειψη σαφούς οργανωτικής δομής καθιστά δύσκολη την μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Σε επαγγελματικό επίπεδο, προτείνουν επίσης την ενθάρρυνση της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας -σε συνδυασμό με τη δυνατότητα παράκαμψης της παραδοσιακής δομής για την εκάστοτε ροή εργασιών- με επιθυμητό αποτέλεσμα την εύρεση δημιουργικών λύσεων.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η προσπάθεια κωδικοποίησης της γνώσης είναι μια δύσκολη διαδικασία, που αρκετές φορές καταλήγει στην υποβάθμιση της παραγόμενης γνώσης (Bukowitz & Williams, 2000). Είναι πιο απλή στην υλοποίηση και πιο αποτελεσματική διαδικασία η ανεύρεση ατόμων που θεωρούνται ειδικοί σε κάτι (επειδή συσώρευσαν επαρκή ποσότητα άρρητης γνώσης), παρά η αναλυτική εξήγηση του τρόπου με τον οποίο συσσωρεύτηκε η εν λόγω γνώση (Davenport & Prusak, 1998).

Εν πάση περιπτώσει, η προσπάθεια προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ατομικής και συχνά οργανωσιακής κουλτούρας, με θετική στάση προς το διαμοιρασμό άρρητης γνώσης και ευελιξία στις μεθόδους που απαιτούνται για να εξασφαλίσουν την επιτυχία αυτής της επιδίωξης.

3.7.1 Ο ρόλος των ΤΠΕ στο διαμοιρασμό άρρητης γνώσης

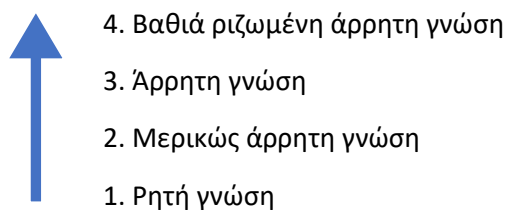
Ο ρόλος των ΤΠΕ στο διαμοιρασμό άρρητης γνώσης αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης μεταξύ ερευνητών (Panahi, Watson & Partridge, 2013). Από τη μια, υπάρχει η πλευρά των επιστημόνων που θεωρεί (άμεσα ή έμμεσα) ότι η γνώση ανήκει απόλυτα σε μια από της δύο κατηγορίες: είναι είτε ρητή, είτε άρρητη (Mohamed, Stankosky & Murray, 2006). Η πλευρά αυτή συμφωνεί με την αντίστοιχη θέση του Polanyi (1966), ο οποίος υποστηρίζει ότι η άρρητη γνώση είναι αυστηρά προσωπική και είναι αδύνατο να μετατραπεί σε ρητή και να διατυπωθεί λεκτικά· μπορεί μόνο να μεταφερθεί ως άρρητη και να αποκτηθεί ως εμπειρία σε συνθήκες άμεσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω μαθητείας, εξάσκησης, παρατήρησης κ.λπ. (Flanagin, 2002; Haldin-Herrgard, 2000; Hislop, 2002). Κατ' επέκταση είναι εξίσου αδύνατη η διάδοσή της με τη χρήση των ΤΠΕ, αφού αυτό θα προϋπέθετε την κωδικοποίηση της σε ρητή

(Johannessen, Olaisen & Olsen, 2001). Βέβαια η συγκεκριμένη πλευρά βασίζεται σε έρευνες που διεξήχθησαν πριν την εξάπλωση των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων (Fill, 2011).

3.7.2 Η διαβάθμιση της άρρητης γνώσης

Στον αντίποδα, υπάρχει η πλευρά των επιστημόνων που θεωρεί ότι ακόμα και αν οι ΤΠΕ στερούνται της αποτελεσματικότητας διαμοιρασμού της κατά πρόσωπο αλληλεπίδρασης, δύνανται μολαταύτα να λειτουργήσουν υποστηρικτικά (Chennamaneni & Teng, 2011; Jasimuddin, Klein & Connell, 2005). Θεωρούν ότι η γνώση είναι ένα συνεχές φάσμα το οποίο περιλαμβάνει βαθμούς άρρητης γνώσης. Η αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ αυξάνεται όσο κινούμαστε προς χαμηλότερους βαθμούς άρρητης γνώσης (Ambrosini & Bowman, 2001). Η διαβάθμιση αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο της διαμοιραζόμενης γνώσης (Chilton & Bloodgood, 2010), αλλά και το άτομο που τη διαμοιράζεται. Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 16, η διαβάθμιση της άρρητης γνώσης παρουσιάζει τέσσερα στάδια:

1. **Ρητή γνώση**, την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να εκφράσει αποτελεσματικά στην ολότητά της.
2. **Μερικώς άρρητη γνώση**, την οποία μπορεί να μεταδώσει το άτομο αποτελεσματικά, εφόσον του τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις.
3. **Άρρητη γνώση**, την οποία το άτομο μπορεί να μεταδώσει σε κάποιο βαθμό μέσω μεταφορικών σχημάτων λόγου ή ιστοριών.
4. **Βαθιά ριζωμένη άρρητη γνώση**, τη λειτουργία της οποίας αγνοεί το άτομο ή αδυνατεί να την εξηγήσει.



Σχήμα 16. *Η διαβάθμιση της άρρητης γνώσης. Προσαρμογή από Ambrosini & Bowman (2001).*

Το μοντέλο Διαχείρισης Γνώσης SECI που εξετάσαμε στο κεφάλαιο 1, περιλαμβάνει στην εξελιγμένη έκδοσή του έναν εικονικό χώρο (cyber ba) αλληλεπίδρασης, με την χρήση των ΤΠΕ να αποκτά κομβικό ρόλο (Nonaka & Konno, 1998). Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τη διεργασία της εξωτερίκευσης (μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή), της εσωτερίκευσης (ρητή σε άρρητη) και της κοινωνικοποίησης (άρρητη σε άρρητη) του μοντέλου SECI (Lopez-Nicolas & Soto-Acosta, 2010; McDermott, 1999). Εξασφαλίζουν, ουσιαστικά, αυτό το χώρο γόνιμου διαλόγου, έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, ιδεών και επιχειρημάτων (Alavi and Leidner, 2001). Ενισχύεται σταδιακά η άποψη ότι η χρήση των ΤΠΕ στο Διαμοιρασμό Γνώσης μπορεί να αποτελέσει κάτι παραπάνω από απλή συγκέντρωση πληροφοριών (Hamilton & Scandura, 2003).

Ένας σημαντικός τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι για την αναζήτηση έμπειρων ατόμων/ειδικών που διαθέτουν άρρητη γνώση για προσφορά, ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι αυτά τα άτομα πολλές φορές δεν εντοπίζονται σε κοινό γεωγραφικό τόπο (Sarkiunaite & Kriksciuniene, 2005). Οι ΤΠΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διεργασία της κοινωνικοποίησης, παρέχοντας έναν ψηφιακό χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ανεξαρτήτως της απόστασης των ατόμων (Marwick, 2001). Στη διεργασία της εξωτερίκευσης μπορούν να υποστηρίξουν την κωδικοποίηση και οργάνωση της γνώσης (Khan & Jones, 2011). Όσο για τη διεργασία της εσωτερίκευσης, μπορούν να παρέχουν το απαραίτητο περιβάλλον εξάσκησης δεξιοτήτων. Οι ΤΠΕ

προσφέρουν αξιοσημείωτη δυνατότητα στη μετατροπή και τον διαμοιρασμό της άρρητης γνώσης (Falconer, 2006).

3.8 Σύνοψη για ΤΠΕ και Διαμοιρασμό Γνώσης

Η σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ προσφέρει σημαντικές προοπτικές διευκόλυνσης της διαδικασίας Διαχείρισης Γνώσης. Είναι όμως απαραίτητο να ακολουθήσουμε μια ισορροπημένη προσέγγιση στην εφαρμογή τους. Η δυαδική λογική πάνω στην οποία δημιουργήθηκε το παγκόσμιο τεχνολογικό οικοδόμημα (Kosko, 1993) αποτελεί συχνή τροχοπέδη για την αντίληψη της τεχνολογίας ως ουσιαστικού αρωγού στο Διαμοιρασμό Γνώσης. Η γνώση, με την απόπειρα μηχανικής αποθήκευσής της, αποτινάσσει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα από το οποίο διαμοιράστηκε και μετατρέπεται σε ρητή κωδικοποιημένη γνώση. Χωρίς το προσωπικό (σκέψη) και κοινωνικό (ανθρώπινη συσχέτιση) πλαίσιο ερμηνείας δε διαφέρει από την πληροφορία (Brown and Duguid, 2000).

Σαφώς και η πρόοδος στο πεδίο της τεχνητής νοημοσύνης δίνει ελπίδες για μια πιο εμπειριστατωμένη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διαδικασία διαμοιρασμού. Με τα σημερινά δεδομένα όμως παραμένει αρκετά δύσκολο να προσαρμόσουμε στη δυαδική λογική διαδικασίες σύνθετου κοινωνικού πλαισίου. Για να αποκτήσουμε αποτελεσματική αντίληψη όμως οφείλουμε να αποδεχόμαστε τις ΤΠΕ όχι ως ανεξάρτητες, αλλά ως αλληλένδετες με το κοινωνικό πλαίσιο όπου αξιοποιούνται, τις διαδικασίες, πολιτικές και λειτουργικές νόρμες που τις πλαισιώνουν (Zack & McKenney, 1995). Συνεπώς επικεντρωνόμαστε στις τεχνολογικές δυνατότητες που υποβοηθούν και πολλαπλασιάζουν την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Όπως θα παρουσιάσουμε αναλυτικά οι Κοινότητες Πρακτικής και τα (ψηφιακά και μη) κοινωνικά δίκτυα αποτελούν το κατάλληλο περιβάλλον για την αξιοποίηση των ΤΠΕ προς όφελος του αποτελεσματικού Διαμοιρασμού Γνώσης (Mohamed, Stankosky & Murray, 2006).

3.9 Εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης

Η διαδικασία οργανωμένου Διαμοιρασμού Γνώσης είναι απαιτητική στην υλοποίησή της, συναντώντας τακτικά εμπόδια στην προσπάθεια αποτελεσματικής εφαρμογής της. Αξίζει να λάβουμε υπόψη ότι οι ελάχιστες σχετικές έρευνες που διενεργήθηκαν σε Πανεπιστήμια -κυρίως της Ασίας- έδειξαν ότι τα εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης που παρατηρούνται σε πανεπιστημιακό περιβάλλον, παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ομοιότητας με αυτά του επιχειρηματικού περιβάλλοντος (Cheng, Ho & Lau, 2009). Στη συνέχεια, αναφέρουμε τα εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης που προκύπτουν συχνότερα, από σχετικές έρευνες (Attewell, 1992; Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005; Gammelgaard & Ritter, 2005; Hislop, Bosua & Helms, 2018; Holste & Fields, 2010; Kogut & Zander, 1992; Nonaka, 1994; Petrides & Nodine, 2003; Riege, 2005, 2007; Stenmark, 2000; Tippins, 2003; Yang & Farn, 2009), ομαδοποιημένα σε τρεις διακριτές κατηγορίες:

- σε ατομικό επίπεδο
- σε επίπεδο οργανισμού
- σε επίπεδο τεχνολογίας.

3.9.1 Σε ατομικό επίπεδο

Τα συνηθέστερα εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης σε ατομικό επίπεδο είναι:

- **γενική έλλειψη χρόνου** επαφής/ αλληλεπίδρασης για Διαμοιρασμό Γνώσης και για αναζήτηση ατόμων που έχουν ανάγκη συγκεκριμένες γνώσεις που διατίθενται.
- **ανησυχία / φόβος** ότι ο Διαμοιρασμός Γνώσης μπορεί να μειώσει ή να θέσει σε κίνδυνο την ασφάλεια της εργασιακής απασχόλησης του ατόμου που τη διαμοιράζεται -αφού οι γνώσεις του ίσως του προσδίδουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

- **χαμηλό αυτοσυναίσθημα** /μη συνειδητοποίηση της αξίας που διαθέτουν οι γνώσεις μας για τα άλλα άτομα.
- **επικράτηση/κυριαρχία του διαμοιρασμού άρρητης γνώσης** -ο οποίος απαιτεί πρακτική μάθηση, εξάσκηση, παρατήρηση, διάλογο και αλληλεπίδραση- έναντι της ρητής, η οποία διαμοιράζεται λιγότερο περίπλοκα.
- **ανεπαρκής σύλληψη και αξιολόγηση γνώσεων**, σε συνδυασμό με ελλιπή ανάδραση, επικοινωνία και προδιάθεση διαμοιρασμού.
- **συστολή** ή ελλιπής δεξιότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας με άλλα άτομα /έλλειψη κοινωνικού δικτύου.
- **ηλικιακές διαφορές/διαφορές φύλου.**
- **διαφορές στα επίπεδα εκπαίδευσης /κοινωνικά επίπεδα / τα άτομα δεν ανήκουν στον φιλικό κύκλο.**
- **έλλειψη εμπιστοσύνης στους ανθρώπους**, επειδή ενδέχεται να καπηλευθούν /παρουσιάσουν τη γνώση ως δική τους και να λάβουν άδικη ανταμοιβή /ηθική αναγνώριση για αυτό.
- **έλλειψη εμπιστοσύνης στην ακρίβεια** και την αξιοπιστία της γνώσης ή της πηγής από την οποία προέρχεται.
- **διαφορές στον εθνικό /θρησκευτικό /γλωσσικό πολιτισμό** ή καταγωγή και τις αξίες /πεποιθήσεις που συνδέονται με αυτά.
- **μεγάλος όγκος** διαθέσιμης γνώσης.

Τα εμπόδια σε επίπεδο ατόμου ομαδοποιούνται νοητά σε τρεις κατηγορίες: σε αυτή που **σχετίζεται με τους φόβους**, επιφυλάξεις και δισταγμούς, σε αυτή που **σχετίζεται με τα κίνητρα** και σε αυτή που **σχετίζεται με τη γνώση** (Deci & Ryan, 2000).

Η πρώτη κατηγορία αφορά **προσωπικές ανησυχίες** του ατόμου, όπως έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του και σε άλλα άτομα (Chow & Chan, 2008), έλλειψη χρόνου, ενδεχόμενο υποκλοπής και εκμετάλλευσης της διαμοιραζόμενης γνώσης, μείωση της αξίας του ατόμου όταν η γνώση του διαμοιραστεί ή χαμηλό αυτοσυναίσθημα (Matschke et al., 2014).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, τα κίνητρα διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες: στα ενδογενή και στα εξωγενή κίνητρα. Τα **ενδογενή** αναφέρονται στην παρακίνηση που δημιουργεί η επιθυμία του ατόμου να βοηθήσει αλτρουιστικά άλλα άτομα (Ma & Chan, 2014), να επιβεβαιώσει την εγκυρότητα των γνώσεων του ή η απόλαυση της ίδιας της διαδικασίας διαμοιρασμού, χωρίς το άτομο να αποζητά εξωτερική επιβράβευση (Wasko & Faraj, 2005). Είναι κίνητρα που ενυπάρχουν στο άτομο δίχως να επηρεάζονται από κάποια εξωτερική παρακίνηση ή πίεση (Deci & Ryan, 2000). Η απουσία αυτών των κινήτρων δυσχεραίνει τη διαδικασία Διαμοιρασμού Γνώσης. Τα **εξωγενή** αφορούν εξωτερικούς παράγοντες που δημιουργούν την επιθυμία συμβολής στη διαδικασία Διαμοιρασμού Γνώσης, όπως οι χρηματικές απολαβές, η προαγωγή ή η απόδοση κύρους και αξίας στο άτομο. Όταν το προσωπικό κόστος Διαμοιρασμού Γνώσης είναι μεγαλύτερο από τις απολαβές, τότε δημιουργούνται εμπόδια στη διαδικασία. Το ίδιο ισχύει όταν επικρατήσουν οι φόβοι ή οι επιφυλάξεις για τον αρνητικό αντίκτυπο που δύναται να έχει για το άτομο η διαδικασία διαμοιρασμού.

Στα εμπόδια που σχετίζονται με την **κατηγορία της γνώσης**, διακρίνουμε τις περιπτώσεις υπερφόρτωσης όγκου γνώσεων, με αποτέλεσμα τη δυσκολία διαχείρισης και κατακερματισμού γνώσεων, όπου τμήματα της γνώσης βρίσκονται διάσπαρτα στον οργανισμό με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν αντίστοιχα τη διαδικασία συγκρότησης και διαμοιρασμού της (Gammelgaard & Ritter, 2005).

3.9.2 Σε επίπεδο οργανισμού

Τα συνηθέστερα εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης σε επίπεδο οργανισμού είναι:

- **ασαφής ή ελλιπής ενσωμάτωση πρωτοβουλίας**/στρατηγικής για την ενίσχυση του Διαμοιρασμού Γνώσης ή ελλιπή κίνητρα για την ενίσχυση του Διαμοιρασμού Γνώσης.
- **έλλειψη σωστής υλοποίησης**/καθοδήγησης ή ενημέρωσης για τα οφέλη και την αξία του Διαμοιρασμού Γνώσης.
- **έλλειψη επίσημων και ανεπίσημων χώρων**/κατάλληλων υποδομών για δημιουργία νέας γνώσης, για αναστοχασμό και διαμοιρασμό υπάρχουσας γνώσης.
- **έλλειψη κινήτρων ανταμοιβής** και συστημάτων αναγνώρισης που θα παρακινήσουν τα άτομα να διαμοιραστούν γνώση.
- **ανεπάρκεια υποστήριξης**, είτε από την υπάρχουσα κουλτούρα για τον Διαμοιρασμό Γνώσης, είτε από την ύπαρξη αντίθετης κουλτούρας επικεντρωμένης στον εγωκεντρισμό ή/και στον ανταγωνισμό.
- **ανεπάρκεια πόρων** που θα παρείχαν ικανές ευκαιρίες Διαμοιρασμού Γνώσης.
- **περιορισμός των ροών επικοινωνίας και γνώσης** ιεραρχικά/από την ιεραρχική δομή προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (π.χ. μόνο από τα ανώτερα κλιμάκια προς τα κατώτερα), γραφειοκρατία κ.ά.
- **περιορισμός των δυνατοτήτων** Διαμοιρασμού Γνώσης από τον τρόπο που είναι διαμορφωμένος ο (εργασιακός) χώρος.
- **μεγάλο μέγεθος οργανισμού** ή μεγάλος αριθμός ατόμων, με αποτέλεσμα να μη διευκολύνεται ο οργανωμένος Διαμοιρασμός Γνώσης.

- **κατακερματισμένη γνώση** σε διάσπαρτα κομμάτια εντός του οργανισμού.

Τα εμπόδια σε επίπεδο οργανισμού αφορούν την οργανωσιακή κουλτούρα που τον διέπει. Προβλήματα παρατηρούνται στις περιπτώσεις όπου δεν προωθείται συνειδητά η συναδελφική αλληλεγγύη και δεν ενθαρρύνεται ενεργά ο Διαμοιρασμός Γνώσης (Holsapple & Joshi, 2000). Όταν δηλαδή δεν υφίσταται η αίσθηση της κοινότητας και η αντίληψη της γνώσης ως ενός κοινού αγαθού, που όταν διαμοιράζεται ωφελεί όλα τα άτομα του οργανισμού. Η έλλειψη εξωτερικών επιβραβεύσεων και ανταμοιβών δυσχεραίνει επίσης τις προοπτικές του διαμοιρασμού (Razmerita, Kirchner & Sudzina, 2009).

3.9.3 Σε επίπεδο τεχνολογίας

Τα συνηθέστερα εμπόδια Διαμοιρασμού Γνώσης σε επίπεδο τεχνολογίας είναι:

- **ελλιπής ενσωμάτωση των ΤΠΕ**, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι διεκπεραιώνουν το έργο τους.
- **έλλειψη τεχνικής υποστήριξης** (εσωτερική ή εξωτερική) και άμεσης συντήρησης των χρησιμοποιούμενων ΤΠΕ -και γενικότερα των τεχνολογικών συστημάτων- με συνέπεια να παρεμποδίζονται οι συνήθεις διαδικασίες (ρουτίνες) εργασίας και η επικοινωνιακή ροή.
- **μη ρεαλιστικές προσδοκίες των ατόμων** ως προς τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που διαθέτει η τεχνολογία στην κάλυψη (συγκεκριμένων) αναγκών τους.
- **έλλειψη συμβατότητας** μεταξύ διαφόρων τεχνολογικών συστημάτων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται.

- **απροθυμία χρήσης** τεχνολογικών συστημάτων λόγω ελλιπούς σχετικής εμπειρίας.
- **έλλειψη κατάρτισης** όσον αφορά την εξοικείωση με τα (νέα) τεχνολογικά συστήματα.
- **έλλειψη επικοινωνίας** και επεξήγησης όλων των πλεονεκτημάτων που προσφέρουν τα υφιστάμενα ή νέα τεχνολογικά συστήματα.

Τα εμπόδια σε επίπεδο τεχνολογίας αναφέρονται κυρίως στη διαχείρισή των ΤΠΕ από τον ανθρώπινο παράγοντα. Σημαντικό ποσοστό των εμποδίων αποτελεί η έλλειψη εξοικείωσης ή η αδιαφορία ως προς το εκάστοτε τεχνολογικό σύστημα υποστήριξης Διαμοιρασμού Γνώσης. Πολλές φορές, επίσης, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις απαιτήσεις των ατόμων και τις δυνατότητες που προσφέρει το σύστημα, με αποτέλεσμα ο διαμοιρασμός να εκτελείται αναποτελεσματικά ή να υφίσταται αδικαιολόγητα μεγάλο χρονικό κόστος και προσπάθεια (Vuori & Okkonen, 2012).

3.10 Σύνοψη 3^{ου} κεφαλαίου

Το κεφάλαιο 3 επικεντρώθηκε στον «Διαμοιρασμό Γνώσης» ως το ουσιαστικότερο στάδιο της διαδικασίας Διαχείρισης Γνώσης. Αρχικά παρουσιάστηκαν ορισμοί, θεωρήσεις και προσεγγίσεις για τον Διαμοιρασμό Γνώσης και εξετάστηκαν τρόποι διαμοιρασμού για κάθε κατηγορία γνώσης.

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν οι δυνατότητες Διαμοιρασμού Γνώσης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και στους ανθρώπινους πόρους του. Συζητήθηκαν οι παράγοντες που συνεισφέρουν στον επιτυχή διαμοιρασμό διαφόρων κατηγοριών γνώσης μεταξύ των φοιτητών και αναλύθηκε, διεξοδικά, ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εν λόγω διαδικασία.

Ακολούθως, εξετάστηκαν τα πιθανά εμπόδια και τα προβλήματα αποτελεσματικού Διαμοιρασμού Γνώσης στο Πανεπιστήμιο, σε ξεχωριστές κατηγορίες επιπέδων, ανάλογα με τη συσχέτισή τους.

Κεφάλαιο 4

Η Κοινότητα Πρακτικής

4.1 Εισαγωγή

Η ιδέα ότι η Διαχείριση Γνώσης -όπως και ο Διαμοιρασμός της- διευκολύνονται μέσω ομάδων κοινής δράσης ή (όπως αποδίδεται συχνότερα) Κοινοτήτων Πρακτικής, αποκτά ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον (Κεκές & Μυλωνάκου, 2006). Οι Κοινότητες Πρακτικής αποτελούν σημαντικές εστίες δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου και ουσιαστικούς αρωγούς στη διαδικασία Διαχείρισης και Διαμοιρασμού Γνώσης (Lesser & Prusak, 1999), εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα σε πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην έννοια της Κοινότητας Πρακτικής, εξετάζοντας παράλληλα και τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς και τις διαφορές μεταξύ κοινωνικού δικτύου, κοινότητας μάθησης και Κοινότητας Πρακτικής.

4.2 Ιστορία της έννοιας της Κοινότητας Πρακτικής

Η έννοια της **Κοινότητας Πρακτικής (Community of Practice)** δημιουργήθηκε από τους J. Lave και E. Wenger για να χαρακτηρίσει μια ομάδα ανθρώπων που έχουν ως επίκεντρο την συλλογική απόκτηση και τον αμοιβαίο Διαμοιρασμό Γνώσης σχετικά με ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος ή τη συλλογική και αποτελεσματική αντιμετώπιση κάποιου κοινού προβλήματος (Lave & Wenger, 1991).

Οι ρίζες της έννοιας «Κοινότητα Πρακτικής» συναντώνται στην απόπειρα κατανόησης της ανθρώπινης μάθησης, χρησιμοποιώντας ανθρωπολογικά και κοινωνιολογικά στοιχεία (Lave, 1988). Το υπόβαθρό της αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Έρευνας για τη Μάθηση (Institute for Research on Learning) της εταιρίας Xerox Palo Alto Research Centre.

Για αρκετά χρόνια, τα μοντέλα Συμπεριφορισμού (Behaviourism models) κυριαρχούσαν στη διαδικασία Διαμοιρασμού Γνώσης. Τα μοντέλα αυτά όριζαν τη γνώση ως αντικείμενο που μπορούσε να μεταφερθεί από το ένα άτομο στο άλλο. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ξεκίνησε μια στροφή προς την υιοθέτηση των μοντέλων Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού (Social Constructivist models), μεγάλο μέρος των οποίων βασίστηκε στο έργο του Vygotsky. Τα εν λόγω μοντέλα αποδέχθηκαν τη γνώση ως κατασκεύασμα του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου αυτή δημιουργείται και διαμοιράζεται. Με αυτό τον τρόπο ξεκίνησε η δόμηση της θεωρίας της Κοινότητας Πρακτικής (Kimble, 2006).

4.3 Ορισμός της Κοινότητας Πρακτικής

Η Κοινότητα Πρακτικής είναι κάτι περισσότερο από μια απλή ομάδα. Είναι μια συγκέντρωση ατόμων που μοιράζονται ένα κοινό όραμα, πάθος ή ανησυχία και αναζητούν τρόπους να βελτιωθούν και να το ενισχύσουν μέσω τακτικής αλληλεπίδρασης (Wenger, 2008). Αυτή η αλληλεπίδραση συμβαίνει για σημαντικό χρονικό διάστημα σε ένα περιβάλλον πρόσφορο για δημιουργία, επεξεργασία και Διαμοιρασμό Γνώσης (Laister & Koubek, 2001).

4.3.1 Χαρακτηριστικά της Κοινότητας Πρακτικής

Απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια ομάδα ή κοινότητα ως Κοινότητα Πρακτικής είναι να συνδυάζει τα τρία παρακάτω χαρακτηριστικά (Wenger, 2008):

- **Τομέας (Domain).** Η Κοινότητα Πρακτικής είναι κάτι περισσότερο από μια απλή ομάδα ή ένα δίκτυο συνδεδεμένων ατόμων. Διαθέτει ταυτότητα που προσδιορίζεται από ένα κοινό τομέα ενδιαφέροντος.

Η συμμετοχή σε μια Κοινότητα Πρακτικής απαιτεί αφοσίωση στο συγκεκριμένο τομέα ενδιαφέροντος, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει ένα σύνολο δεξιοτήτων που ξεχωρίζει τα άτομα που ανήκουν σε αυτή από τα άτομα που βρίσκονται εκτός της. Ο τομέας ενδιαφέροντος δεν αναγνωρίζεται απαραίτητα ως «ειδημοσύνη» από τα άλλα άτομα εκτός της κοινότητας, ούτε και χρειάζεται αυτή η αναγνώριση για να προσδώσει αξία στην εκάστοτε Κοινότητα Πρακτικής.

- **Κοινότητα (Community).** Τα μέλη μιας Κοινότητας Πρακτικής συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες και συζητήσεις πάνω στο πεδίο ενδιαφερόντων τους, αλληλοβοηθούνται και διαμοιράζονται πληροφορίες και γνώση· οικοδομούν σχέσεις ειλικρινούς ενδιαφέροντος που τους επιτρέπουν να ωφεληθούν από τη γνώση των άλλων ατόμων και με τη σειρά τους να προσφέρουν όφελος στην κοινότητα. Όμως, όπως προαναφέραμε, μια ομάδα ατόμων (λ.χ. τα άτομα που έχουν αναλάβει το ίδιο αντικείμενο σε έναν εργασιακό χώρο) δεν αποτελούν Κοινότητα Πρακτικής -εκτός και αν αλληλεπιδρούν τακτικά για τον εργασιακό τους στόχο, διαμοιράζονται γνώση και εξελίσσονται συνειδητά από τις κοινές τους εμπειρίες.
- **Πρακτική (Practice).** Τα μέλη μίας Κοινότητας Πρακτικής είναι ομάδες ειδικών, άτομα που αναπτύσσουν δηλαδή ένα κοινό ευρύ σύνολο από πηγές γνώσης (εμπειρίες, ιστορίες, εργαλεία, τρόπους αντιμετώπισης επαναλαμβανόμενων προβλημάτων). Η διαδικασία αυτή απαιτεί την συλλογική αλληλεπίδραση των ατόμων για ουσιαστικό χρονικό διάστημα. Η διαρκής ενασχόληση και τριβή με το αντικείμενο/πρακτική του κοινού ενδιαφέροντος των ατόμων τα καθιστά μέλη μιας Κοινότητας Πρακτικής.

Ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών που αναφέραμε δημιουργεί εν τέλει μια Κοινότητα Πρακτικής. Αναπτύσσοντας αυτή την δυναμική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών, τροφοδοτούμε και εξελίσσουμε ουσιαστικά την εν λόγω Κοινότητα Πρακτικής.

4.3.2 Η Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή

Στο πρώιμο στάδιο ανάπτυξης της έννοιας της Κοινότητας Πρακτικής, οι J. Lave και E. Wenger (1991) καθιέρωσαν τη διαδικασία της **Νόμιμης Περιφερειακής Συμμετοχής (Legal Peripheral Participation)**. Είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο εντάσσεται ως νέο μέλος μιας Κοινότητας Πρακτικής και σταδιακά ενσωματώνεται στην ομάδα (Lave & Wenger, 1991). Το νέο μέλος αναλαμβάνει αρχικά απλά -αλλά απαραίτητα- καθήκοντα και εγκλιματίζεται προοδευτικά στους κανόνες, στον τρόπο λειτουργίας και στους κώδικες επικοινωνίας της Κοινότητας Πρακτικής. Όσο εξελίσσεται και προσαρμόζεται αναλαμβάνει όλο και πιο ουσιαστικό ρόλο έως ότου φθάσει στο επίπεδο ενός έμπειρου πλέον μέλους της Κοινότητας Πρακτικής.

| Παλαιό μοντέλο μάθησης | Νέο μοντέλο μάθησης |
|---|--|
| επικέντρωση στη διδασκαλία | επικέντρωση στη μάθηση |
| αίθουσα διδασκαλίας | χώρος ανάλογα με το αντικείμενο |
| μάθηση μέσω κλασσικής διδασκαλίας | μάθηση μέσω παρατήρησης |
| | μάθηση μέσω περιφερειακής συμμετοχής |
| πηγή μάθησης ο διδάσκων (ατομική μάθηση) | πηγή μάθησης οι άλλοι μαθητές μαζί με τον διδάσκοντα (ομαδική μάθηση) |
| Οργανωμένο εκ των προτέρων σε πρόγραμμα σπουδών | Ανεπίσημο, κατευθυνόμενο από το αντικείμενο διδασκαλίας (με επίσημα στοιχεία μαθητείας) |
| η μάθηση είναι μια μηχανιστική, εγκεφαλική διαδικασία μετάδοσης και απορρόφησης πληροφοριών | η μάθηση είναι η κατανόηση του πως πρέπει να συμπεριφερθούμε και του τι πρέπει να κάνουμε - αποτελεί μια αλλαγή ταυτότητας |

Πίνακας 2. *Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή – διαφορά παλαιού και νέου μοντέλου μάθησης. Πηγή: Cox (2005).*

Η απόκτηση νέας γνώσης και ο διαμοιρασμός της ήδη υπάρχουσας προκύπτει ως απόρροια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την Κοινότητα Πρακτικής. Αντί για συγκεκριμένους γνωσιακούς στόχους προς επίτευξη, το άτομο αποκτά πρόσβαση στους υλικούς και άυλους «πόρους» της Κοινότητας Πρακτικής και αρχίζει η αλλαγή του από απλό παρατηρητή σε πλήρως ενεργό μέλος (Lave & Wenger, 1991). Ο Πίνακας 2 αναφέρει ενδεικτικά τις διαφορές ανάμεσα στο παλιό μοντέλο μάθησης/ απόκτησης γνώσης, σε σύγκριση με το νέο, το οποίο βασίζεται στη Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή (Cox, 2005).

4.4 Η οργανωσιακή μάθηση από την οπτική της Κοινότητας Πρακτικής

Αντικρύζοντας την οργανωσιακή μάθηση από την οπτική γωνία της Κοινότητας Πρακτικής, διαχωρίζουμε δύο έννοιες (J.S. Brown & Duguid, 1991):

- Η **κανονική πρακτική (canonical practice)** αναφέρεται στην προσήλωση στους επίσημους κανόνες και τις τυποποιημένες διαδικασίες μιας Κοινότητας Πρακτικής.
- Η **μη-κανονική πρακτική (non-canonical practice)** αναφέρεται στα ανεπίσημα στοιχεία και διεργασίες που διέπουν τη λειτουργία μιας Κοινότητας Πρακτικής.

Η προσήλωση στους τύπους και τους κανόνες -αν και απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία μιας Κοινότητας Πρακτικής- θα πρέπει να εφαρμόζεται με μέτρο και όχι εις βάρος των ανεπίσημων διεργασιών. Η εμπειριστατωμένη μεταφορά γνώσης προέρχεται από τον μη δομημένο διάλογο και την αφήγηση ιστοριών. Η εύρεση λύσεων και η καινοτομία απαιτούν ελαστικά περιθώρια ατομικής έκφρασης ελευθερίας και

ενθάρρυνση της αντισυμβατικής σκέψης που οδηγεί στη δημιουργικότητα (J.S. Brown & Duguid, 1991).

Στον πυρήνα της, η έννοια της πρακτικής αναφέρεται στην αναζήτηση και εύρεση νοήματος ως εμπειρία στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Η συμμετοχή σε μια Κοινότητα Πρακτικής ενισχύει αυτή την θεώρηση (Wenger, McDermott & Snyder, 2010). Η διαδικασία της Νόμιμης Περιφερειακής Συμμετοχής, αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στην θεμελίωση της έννοιας της Κοινότητας Πρακτικής, αν και η εστίαση της βρίσκεται στην ενσωμάτωση νέων ατόμων σε μια ήδη υπάρχουσα στατική Κοινότητα Πρακτικής. Η συγκεκριμένη διαδικασία χρειάστηκε να τροποποιηθεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνεται στο σημερινό (εργασιακό και μη) περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πίεση, ταχύτατες εξελίξεις και αρκετές φορές ανταγωνιστικές επιδιώξεις.

4.5 Η έννοια της δυαδικότητας

Εξελίσσοντας τη θεωρία της Κοινότητας Πρακτικής, ο E. Wenger άφησε στο παρασκήνιο τη διαδικασία της Νόμιμης Περιφερειακής Συμμετοχής, αντικαθιστώντας τη με τη δυναμική της **δυαδικότητας (duality)**. Η δυαδικότητα αναφέρεται σε ένα ζεύγος φαινομενικά αντιδιαμετρικών στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (Wenger, 2008). Λόγω της αντίθετης δυναμικής τους, είναι απαραίτητη η συνεχής αναπροσαρμογή της αντίρροπης τάσης αναμεσά τους, ώστε να διατηρείται μια ισορροπία που χαρακτηρίζεται ως «δημιουργική ένταση» -αν και ορισμένες φορές αυτό δύναται να λειτουργήσει περιοριστικά (Yukawa, 2002).

4.5.1 Οι περιπτώσεις δυαδικότητας

Στη θεωρία της Κοινότητας Πρακτικής διακρίνονται τέσσερις περιπτώσεις δυαδικότητας:

- **συμμετοχή (participation) – «πραγμοποίηση» (reification)**

Η **συμμετοχή** αναφέρεται στην ενεργό αλληλεπίδραση από την οποία προκύπτει η γνώση και στην διαρκή διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου σε σχέση με την Κοινότητα Πρακτικής.

Η **«πραγμοποίηση»** αναφέρεται στην διαδικασία μετατροπής αφηρημένων εννοιών (κατ' επέκταση, της άρρητης γνώσης) σε χειροπιαστές (διαδικασία της εξωτερίκευσης σύμφωνα με το μοντέλο SECI).

Η μεταξύ τους ισορροπία αποσκοπεί στην αποκρυστάλλωση του επιθυμητού νοήματος (το οποίο αποτελεί τον πυρήνα της πρακτικής, όπως προαναφέρθηκε) και τον αποτελεσματικό διαμοιρασμό του στην Κοινότητα Πρακτικής.

- **προσχεδιασμένα (designed) χαρακτηριστικά – αναδυόμενες (emergent) δραστηριότητες**

Η συγκεκριμένη δυαδικότητα αφορά τα χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητες του πλαισίου αναφοράς και λειτουργίας μιας Κοινότητας Πρακτικής.

Τα **προσχεδιασμένα** χαρακτηριστικά είναι αυτά, τα οποία οι σχεδιαστές έχουν προετοιμάσει για να υλοποιηθούν εντός της Κοινότητας Πρακτικής, με σκοπό να επιτύχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Οι **αναδυόμενες** δραστηριότητες είναι εκείνες, οι οποίες προκύπτουν χωρίς προσχέδιο κατά την αλληλεπίδραση και εξελισσόμενη διαμόρφωση μιας Κοινότητας Πρακτικής.

Το αποτέλεσμα της μεταξύ τους ισορροπίας είναι η διαμόρφωση της συνολικής πρακτικής που πραγματοποιείται εντός της Κοινότητας Πρακτικής.

- **Προσδιορισμός (identification) ταυτότητας – διαπραγματευσιμότητα (negotiability)**

Ο **προσδιορισμός** είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του εντός της Κοινότητας Πρακτικής. Δεν περιορίζεται μόνο στην ερμηνεία και κατανόηση της λειτουργίας της Κοινότητας Πρακτικής, αλλά επεκτείνεται και στην προσωπική συμβολή στην διαμόρφωση της κατεύθυνσής της.

Η **διαπραγματευσιμότητα** είναι, με τη σειρά της, η διαδικασία έκφρασης και εφαρμογής ή αποδοχής τροποποιήσεων της ατομικής συμβολής στο ευρύτερο ομαδικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο για τη λειτουργία της Κοινότητας Πρακτικής.

Η ισορροπία μεταξύ των δύο ανωτέρω διαδικασιών:

- διαμορφώνει τις δυναμικές σχέσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην Κοινότητα Πρακτικής,
- αποσαφηνίζει την επίδραση του ρόλου των συμμετεχόντων στην Κοινότητα Πρακτικής και
- αναδεικνύει τις επικοινωνιακές, τις διαπραγματευτικές και τις ηγετικές δεξιότητες του κάθε μέλους της Κοινότητας Πρακτικής.

- **Τοπικότητα (local) – παγκοσμιότητα (global) Διαμοιρασμού Γνώσης**

Η συγκεκριμένη δυαδικότητα αναφέρεται στην σχέση μιας Κοινότητας Πρακτικής με άλλες Κοινότητες Πρακτικής. Επικεντρώνει στον Διαμοιρασμό Γνώσης μιας ομάδας, η οποία πιθανόν να καλύπτει τις ανάγκες μιας άλλης μέσω διαπραγμάτευσης και υπερκέρρασης των εμποδίων σε αυτή τη διαδικασία διαμοιρασμού.

Η ισορροπία μεταξύ της **τοπικότητας** και της **παγκοσμιότητας** προσδιορίζει την ικανότητα μιας Κοινότητας Πρακτικής να διαμορφώνει υγιείς σχέσεις με άλλες αντίστοιχες Κοινότητες Πρακτικής, καθώς και να προσφέρει και να αποκτά χρήσιμες γνώσεις για τις δικές της επιδιώξεις.

4.6 Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Ο ευρύτερα καθιερωμένος επιστημονικός ορισμός της «κοινότητας» την χαρακτηρίζει ως μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι συνδέονται με κοινωνικούς δεσμούς, μοιράζονται κοινές αντιλήψεις ή προοπτικές και συμμετέχουν σε από κοινού δράσεις (MacQueen et al., 2001). Επιπλέον, τα μέλη μίας κοινότητας μοιράζονται κοινές αξίες, κοινούς κανόνες, το αίσθημα του «ανήκειν», κοινές πεποιθήσεις, συνήθειες και συμπεριφορές (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019). Υπάρχουν κοινότητες **τοπικές/παραδοσιακές** (όπου τα άτομα βρίσκονται σε συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία) ή **εικονικές/διαδικτυακές** [όταν η συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) βοηθά στην αντιμετώπιση του γεωγραφικού περιορισμού]. Μια κοινότητα αναπτύσσει συχνά την ξεχωριστή της κουλτούρα και τρόπο λειτουργίας της, ενώ μπορεί να συνεχίσει να υφίσταται ακόμα και αν αντικατασταθούν όλα τα αρχικά μέλη της (Riel & Polin, 2004).

Η θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Cognitive theory) του A. Bandura¹⁶ (1989) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές διασυνδέσεις του ατόμου (και η μίμηση σε μικρό ή μεγάλο βαθμό των προτύπων που παρουσιάζονται σε αυτές) επηρεάζουν την προδιάθεση του προς ενέργειες όπως ο Διαμοιρασμός Γνώσης. Προσδίδει έμφαση στη σημασία της κοινωνικής επίδρασης στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου, αντίστοιχη με τη θεωρία του Vygotsky. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο θεωρίες είναι ότι ο Bandura εστιάζει στη συμπεριφοριστική ανάπτυξη, ενώ ο Vygotsky στην γνωστική ανάπτυξη. Σε αυτή τη βάση της θεωρίας Κοινωνικής Μάθησης, η αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα, η θετική στάση της κοινότητας ως προς το διαμοιρασμό (Yoo, Suh & Lee, 2002) και η ανταποδοτικότητα ως νοοτροπία (Bock et al., 2005), λειτουργούν ενισχυτικά στην ατομική προδιάθεση για διαμοιρασμό.

¹⁶ Ο Albert Bandura είναι Καναδο-Αμερικανός ψυχολόγος και ομότιμος καθηγητής της Κοινωνικής Επιστήμης και της Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Stanford. Με το επιστημονικό του έργο, μεταξύ άλλων, συνεισέφερε σημαντικά στην μετάβαση από τον Συμπεριφορισμό στη Γνωστική Ψυχολογία.

4.7 Η έννοια της Κοινότητας Μάθησης

Ο όρος «Κοινότητα Μάθησης (Learning Community)» αναφέρεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου ο εκπαιδευτής/καθηγητής απομακρύνεται από το ρόλο εξουσίας του ειδήμονα και προσεγγίζει τους εκπαιδευόμενους/φοιτητές ως συμμετοχός και αρωγός της διαδικασίας μάθησης. Αποκτά σχεδόν ισότιμο ρόλο με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και το δικαίωμα να εκφράσει τυχόν άγνοια κάποιων πραγμάτων χωρίς να υποτιμάται ο ρόλος του.

Η αξία της κοινότητας μάθησης αναγνωρίστηκε από πολλά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ή τουλάχιστον υπήρξαν αξιόλογες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση) από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Graves, 1992). Βέβαια αυτή η αλλαγή του καθιερωμένου ρόλου του καθηγητή προκάλεσε κάποιες φορές αμηχανία ή έλλειψη ενεργούς συμμετοχής από ορισμένους φοιτητές. Αντίστοιχες παρατηρήσεις επί της διαδικασίας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης βασίζεται σημαντικά στην οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης -και κατ' επέκταση ελευθερίας έκφρασης- μεταξύ των συμμετεχόντων από την αρχή (Kling & Courtright, 2004).

Απλά και μόνο ο χαρακτηρισμός μιας ομάδας ατόμων ως κοινότητα μάθησης δεν αρκεί για να αρχίσουν να συμπεριφέρονται αντίστοιχα. Υπάρχουν πιθανά εμπόδια, για τα οποία οφείλει να υπάρξει μέριμνα εξαρχής (Li et. al., 2009). Για παράδειγμα, αν η ομάδα αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς χωρίς καθοδήγηση, τότε ίσως απορρίψει την πιθανότητα ενσωμάτωσης νέων ατόμων ή την αποδοχή εξωτερικών συνεισφορών (Wenger, McDermott, Snyder, 2010). Επίσης, η ενθάρρυνση της ομαδικής σκέψης δύναται να λειτουργήσει καταπιεστικά ως προς την έκφραση της ατομικότητας. Στην περίπτωση των διαδικτυακών κοινοτήτων, η ενδεχόμενη δυσκολία στην πρόσβαση ίσως επηρεάσει αρνητικά την ικανότητα ενεργού συμμετοχής ορισμένων ατόμων (Johnson, 2001).

| | Κοινότητα Μάθησης | Κοινότητα Πρακτικής |
|---------------------------|---|--|
| Μέλη | Άτομα που μοιράζονται τη επιθυμία απόκτησης μάθησης υψηλού επιπέδου | Άτομα που μοιράζονται ένα κοινό όραμα, πάθος ή ανησυχία |
| Κοινότητα | Τα άτομα συνυπάρχουν σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον, όπου μαθαίνουν ταυτόχρονα | Τα άτομα αναπτύσσουν σχέσεις που τους επιτρέπουν να αλληλλοεξελίσσονται, χωρίς να είναι απαραίτητη η καθημερινή κοινή παρουσία σε ένα χώρο |
| Ηγεσία | Ορίζεται από τον συντονιστή ή δημιουργό της κοινότητας | Είτε ορίζεται εκ των προτέρων από τα μέλη, είτε προκύπτει από την εξέλιξη της κοινότητας |
| Στόχος | Τα άτομα αναζητούν τις βέλτιστες πρακτικές συνεργασίας και μάθησης, αναπτύσσοντας στην πορεία νέες δεξιότητες | Τα άτομα αναπτύσσουν την πρακτική τους μέσω συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων, συζητήσεων και Διαμοιρασμού Γνώσης |
| Κουλτούρα | Είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη υποστήριξης από την πανεπιστημιακή κοινότητα, ώστε να επιτευχθούν οι βέλτιστες πρακτικές | Ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε να ενισχυθεί ο Διαμοιρασμός Γνώσης |
| Αποτελεσματικότητα | Βασίζεται στα αποτελέσματα των πανεπιστημιακών επιδόσεων | Χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για να υπολογίσει κατά πόσο τα άτομα αλλάζουν και βελτιώνουν την απόδοσή τους |

Πίνακας 3. Διαφορές Κοινότητας Μάθησης – Κοινότητας Πρακτικής.
 Προσαρμογή από Blankenship & Ruona (2007).

Μια ισχυρά δομημένη κοινότητα μάθησης ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των ατόμων, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την οικοδόμηση σχέσεων σε θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Wenger, 1996). Παρέχει την υποδομή για το Διαμοιρασμό Γνώσης και επιδιώκει το συνδυασμό της εμπειρίας των παλαιότερων μελών με την εναλλακτική οπτική των νεοεισαχθέντων. Ένας χαρακτηριστικός τύπος ή υποκατηγορία κοινότητας μάθησης είναι και η Κοινότητα Πρακτικής (Wenger, McDermott, Snyder, 2010). Εστιάζουμε στη συγκεκριμένη υποκατηγορία καθότι αποτελεί μια στοχευμένη μορφή κοινότητας με σημαντικά δυνητικά οφέλη στην εφαρμογή της στο πανεπιστημιακό περιβάλλον μάθησης. Στον Πίνακα 3 αναφέρονται επιγραμματικά οι διαφορές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης σε σύγκριση με την Κοινότητα Πρακτικής.

4.8 Η Κοινότητα Πρακτικής και οι πανεπιστημιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

Μια Κοινότητα Πρακτικής δύναται να θεωρηθεί ως ένα κοινωνικό σύστημα μάθησης. Παρουσιάζει αρκετά από τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα σύστημα, όπως συνδυαστική δομή (το σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών), πολύπλοκες σχέσεις, αυτό-οργάνωση και διαρκή διαπραγμάτευση της ταυτότητας της (Κεκές, 2008; Wenger, 2010). Στον χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης, η δυνητική ενσωμάτωσή της παρουσιάζει μια ευκαιρία ανανέωσης του κατεστημένου (και συχνά παρωχημένου) τρόπου διδασκαλίας (Schwier, Campbell & Kenny, 2004).

Για παράδειγμα, η Κοινότητα Πρακτικής επηρεάζει τις πανεπιστημιακές εκπαιδευτικές πρακτικές σε τρεις διαστάσεις (Wenger, McDermott & Snyder, 2010):

- **Εσωτερική:** Οργάνωση των εκπαιδευτικών εμπειριών που προωθούν την πανεπιστημιακή μάθηση, μέσω συμμετοχής σε κοινότητες ανάλογα με τα διδασκόμενα θέματα.
- **Εξωτερική:** Σύνδεση των φοιτητικών εμπειριών με την πρακτική εξάσκηση (όπου προσφέρεται η δυνατότητα) και ενθάρρυνση συμμετοχής σε ευρύτερες κοινότητες εκτός του πανεπιστημιακού χώρου.
- **Διά βίου:** Κάλυψη των διαρκών εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών και μετά τη λήξη της πανεπιστημιακής φοίτησης, μέσω συμμετοχής Κοινοτήτων Πρακτικής που διατηρούν και ανανεώνουν το ενδιαφέρον για τα επιθυμητά θέματα (π.χ. δίκτυο Alumni).

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, το Πανεπιστήμιο δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα που παρέχει γνώση, η οποία αξιοποιείται εντός των ορίων του. Αντίθετα, αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος. Με αυτή τη λογική, στο επίκεντρο θα πρέπει να είναι όχι μόνο η διαδικασία φοίτησης αλλά κυρίως η ίδια η ζωή του φοιτητή και έτσι το Πανεπιστήμιο θα διαδραματίζει ένα ρόλο που θα αποσκοπεί στη διαρκή και μακροχρόνια υποστήριξη και βελτίωσης αυτής της ποιότητας ζωής (Wenger, McDermott & Snyder, 2010).

Το Πανεπιστήμιο είναι ουσιαστικά ένας αυτόνομος εκπαιδευτικός οργανισμός και αντιμετωπίζει αυξανόμενα προβλήματα σχετικά με την απόκτηση γνώσης. Σε έναν εργασιακό οργανισμό η θεωρία της Κοινότητας Πρακτικής ίσως να προσθέτει ένα επιπλέον επίπεδο πολυπλοκότητας - χωρίς να αλλάζει δραστικά τον θεμελιωμένο τρόπο λειτουργίας. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου, όμως, μεταμορφώνει ριζικά τον κατεστημένο τρόπο εκπαίδευσης, βελτιώνοντας τη λειτουργία του σε πολύ σημαντικό βαθμό. Σύμφωνα με τον Wenger (2010), αυτό αποτελεί ένα εγχείρημα που χρειάζεται πολύ χρόνο για να επιτευχθεί.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τονίσθηκε η ανάγκη της διαπαιδαγώγησης των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της μεταξύ τους συνεργασίας (Fullan, 1993). Πολλές έρευνες στον ελληνικό και διεθνή

χώρο έχουν αποδείξει ότι τα άτομα πολύ πιο εύκολα μαθαίνουν, εμπνέονται, ανακαλύπτουν και -κάποιες φορές- επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους και αναλαμβάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις, όταν λειτουργούν στο πλαίσιο ομάδων (Kekes & Mylonakou 2006; Mylonakou-Keke, 2015; Wideen, 1992), Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι Κοινότητες Πρακτικής αποτελούν την πορεία μιας πραγματικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Κεκές, 2007). Επιπλέον, η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης μπορεί να εξεταστεί και ως κοινωνιολογικό φαινόμενο που εμπεριέχει δυναμικές σχέσεων, κοινότητες και κοινωνικές δράσεις (Kuhn, 1970).

Ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουν αρκετές απόπειρες δημιουργίας και συντήρησης μιας Κοινότητας Πρακτικής, αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις ένα σταθερό εμπόδιο· πρόκειται για την αδυναμία δόμησης γερών θεμελίων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν (Wilson & Berne, 1999). Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει (Μυλωνάκου - Κεκέ 2013; Mylonakou- Keke, 2018) ότι μέσα από συνεκπαιδευτικές¹⁷ (synducational) μεθόδους, το εμπόδιο αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με τη δημιουργία διαφόρων επιπέδων σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων [π.χ. «αυθεντικές» σχέσεις (authentic relationships), Mylonakou - Keke 2015].

4.9 Διαφορές Κοινωνικού Δικτύου - Κοινότητας Πρακτικής

Οι ομοιότητες ενός κοινωνικού δικτύου και μιας Κοινότητας Πρακτικής είναι εμφανείς ως προς τη μορφή τους. Αποτελούν και οι δύο κατηγορίες δικτύων ατόμων, διαμέσου των οποίων ανταλλάσσονται (συνειδητά ή μη)

¹⁷ Ως Συνεκπαίδευση [Synducation (synergy+ education)] έχει ορισθεί η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και/ή κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Kekes & Mylonakou, 2006; Mylonakou & Kekes, 2007).

σε σημαντικό βαθμό πληροφορίες και γνώση. Το κοινωνικό δίκτυο αποτελεί μια τακτική κοινωνικοποίησης σε ατομικό επίπεδο ενώ η Κοινότητα Πρακτικής σε ομαδικό (Saks & Ashforth, 1997). Αμφότερες είναι δυνητικά ανεπίσημες μορφές αλληλοδιδασκαλίας, οι οποίες ξεφεύγουν από το παραδοσιακό μοτίβο διδάσκοντα-διδασκομένων και μονόπλευρης ροής τη γνώσης (Chao, 2007). Υφίστανται όμως σημαντικές διαφορές στον τρόπο λειτουργίας τους.

Ποια είναι πρακτικά η διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση απλοποιείται εάν αντιληφθούμε το κοινωνικό δίκτυο και την Κοινότητα Πρακτικής ως δύο τύπους δομικών διαδικασιών. Το κοινωνικό δίκτυο εστιάζει στη συνδεσιμότητα των ατόμων ενώ η Κοινότητα Πρακτικής στην ταυτότητά της. Συνυπάρχουν και τα δύο μαζί, έχοντας συμπληρωματικές δυνάμεις και αδυναμίες.

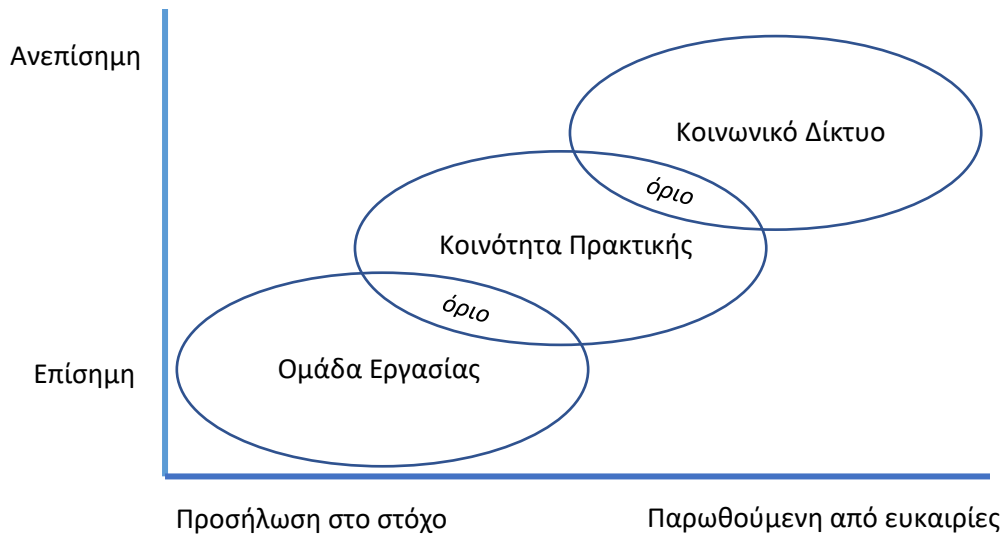
Το κοινωνικό δίκτυο διαθέτει τεράστιο εύρος διασυνδέσεων. Είναι πιο περίπλοκο από την Κοινότητα Πρακτικής και περιλαμβάνει όλες τις διαθέσιμες μορφές επικοινωνίας. Μια ερώτηση απευθυνόμενη σε ένα κοινωνικό δίκτυο δύναται να φέρει ως αποτέλεσμα καινοτόμες ιδέες, λύσεις και εναλλακτικές προοπτικές. Εάν όμως δοθεί έμφαση κυρίως στην διευρυμένη δικτύωση, το κοινωνικό δίκτυο κινδυνεύει να εξελιχθεί σε ένα κατακερματισμένο, απροσδιόριστο και κατ' επέκταση αναποτελεσματικό σύνολο (Wenger, 2010).

Τα άτομα ενός οργανισμού δημιουργούν προσωπικές διασυνδέσεις ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι προτεραιότητες όμως αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τροποποιώντας αντίστοιχα τις διασυνδέσεις αυτές και μεταβάλλοντας δυναμικά τη μορφή του κοινωνικού δικτύου (Ashforth, 2001). Στην περίπτωση μας, για παράδειγμα, οι φοιτητές ενός Πανεπιστημίου κατά τα αρχικά χρόνια φοίτησης δημιουργούν διασυνδέσεις με συμφοιτητές τους, με γνώμονα προσωπικά και ψυχαγωγικά κριτήρια. Παρατηρείται –όσο πλησιάζει η περίοδος αποφοίτησης– ότι το συγκεκριμένο κοινωνικό δίκτυο αλλάζει εστίαση. Κάποια άτομα παραμένουν επικεντρωμένοι σε ελάχιστες αλλά ισχυρές φιλίες που δημιούργησαν. Άλλα άτομα έχουν διευρύνει το δίκτυο τους ώστε να περιλαμβάνει καθηγητές ή συμφοιτητές που δυνητικά θα

αποβούν χρήσιμοι στη διευκόλυνση μιας επαγγελματικής αποκατάστασης. Η κινητήριος δύναμη ενός τέτοιου κοινωνικού δικτύου είναι κατά βάση εγωκεντρική.

Αντίστοιχα η Κοινότητα Πρακτικής -που αποτελεί δίκτυο λόγω της σύνδεσης των ατόμων που την απαρτίζουν- διαφέρει από το κοινωνικό δίκτυο λόγω του στοχευμένου κοινού οράματος που τη διαποτίζει. Το όραμα και η δυναμική επιδίωξη αυτού, προσδίδουν μεγάλη αποτελεσματικότητα στην Κοινότητα Πρακτικής. Εάν όμως υπερिιοχύσει η κλειστή έννοια της κοινότητας, τότε ενέχει ο κίνδυνος ομογενοποίησης της σκέψης των ατόμων και απομόνωσης από τις υπόλοιπες Κοινότητες Πρακτικής.

Ο συναισθηματικός αντίκτυπος της Κοινότητας Πρακτικής, η αίσθηση οικειότητας και η ικανότητα για ενσυναίσθηση, προκύπτουν από την ισορροπία μεταξύ της ιδέας που εμπνέει η έννοια «κοινότητα» και των περιορισμένων συγκριτικά πρακτικών που οδηγούν στην υλοποίηση αυτής της ιδέας. Η εικόνα της Κοινότητας Πρακτικής συνδέεται με την εικόνα οικείων ατόμων, με τα οποία υφίσταται δυναμική αλληλεπίδραση, κοινές εμπειρίες και δραστηριότητες (Amit, 2002). Τα κοινά βιώματα και η αίσθηση ευθύνης προς την κοινότητα οδηγούν στη σταδιακή οικοδόμηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα (Burt, 2007).



Σχήμα 17. Η Κοινότητα Πρακτικής σε σχέση με την Ομάδα Εργασίας και το Κοινωνικό Δίκτυο. Προσαρμογή από Jarche (2012).

Η Κοινότητα Πρακτικής γίνεται αντιληπτή ευκολότερα εάν τη θεωρήσουμε ότι τοποθετείται χωρικά μεταξύ της εργασιακής ομάδας και του κοινωνικού δικτύου ενός ατόμου (Σχήμα 17). Δυνητικά, η Κοινότητα Πρακτικής μπορεί να αποτελέσει την ενδιάμεση κατηγορία που γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στις υπόλοιπες δύο (Jarche, 2012).

4.10 Τα στάδια ωριμότητας μιας Κοινότητας Πρακτικής

Η Κοινότητα Πρακτικής είναι ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο διέρχεται από ορισμένα διαδοχικά στάδια εξελισσόμενης ωριμότητας κατά την ανάπτυξή του.

| | |
|------------------------|---|
| Πιθανή | Η κοινότητα δημιουργείται |
| Ανοικοδομούμενη | Η κοινότητα αυτοπροσδιορίζεται και επισημοποιεί τις λειτουργικές αρχές της |
| Συμμετέχουσα | Η κοινότητα αναλαμβάνει δράση και βελτιώνει τις διαδικασίες της |
| Ενεργή | Η κοινότητα αντιλαμβάνεται και παρουσιάζει βελτιώσεις βασισμένες στη Διαχείριση Γνώσης και τη συλλογική δράση των μελών της |
| Προσαρμοζόμενη | Η κοινότητα και οι οργανισμοί που την υποστηρίζουν χρησιμοποιούν την γνώση για καινοτομία ή ανταγωνιστικό πλεονέκτημα |

Πίνακας 4. Τα στάδια εξέλιξης της ωριμότητας μιας Κοινότητας Πρακτικής. Προσαρμογή από Gongla & Rizzuto (2001).

Τα εν λόγω στάδια εξέλιξης της Κοινότητας Πρακτικής, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, ακολουθούν την παρακάτω πορεία (Gongla & Rizzuto, 2001). Στα στάδια αυτά έχουμε προσθέσει και τον ρόλο των ΤΠΕ (Panahi, Watson, & Partridge, 2013):

- **Πιθανή.** Στόχος είναι η αρχική διασύνδεση, με σκοπό να ωθήσει τα άτομα να βρουν το ένα το άλλο και να δημιουργήσουν μια Κοινότητα Πρακτικής. Σε αυτό το στάδιο, τα δυνητικά μέλη της Κοινότητας Πρακτικής εντοπίζονται μεταξύ τους και ο οργανισμός ορίζει καθήκοντα που διευκολύνουν τη δημιουργία μιας μεταξύ τους κοινότητας.

Οι ΤΠΕ που χρησιμεύουν σε αυτό μπορεί να περιλαμβάνουν email, chat room, λίστες, τηλεφωνικές κλήσεις, τηλεδιασκέψεις, διαδικτυακά forum και καταλόγους.

- **Ανοικοδομούμενη.** Στόχος είναι η ρύθμιση του πλαισίου λειτουργίας της Κοινότητας Πρακτικής. Επίσης, η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της Κοινότητας Πρακτικής, ώστε να μάθει ο ένας τον άλλον και να αρχίσει ο Διαμοιρασμός Γνώσης.

Ο οργανισμός αναγνωρίζει την Κοινότητα Πρακτικής και τα άτομα αναλαμβάνουν ρόλους.

Οι ΤΠΕ που υποστηρίζουν αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν εργαλεία αρχικής ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης, συστήματα διαχείρισης εγγράφων και βιβλιοθηκών και εργαλεία για την υποστήριξη συνεργατικής εργασίας.

- **Ενδιαφερόμενη.** Στόχος είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης στην Κοινότητα Πρακτικής και η ενίσχυση της μάθησης. Σε αυτό το στάδιο δημιουργείται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της. Οι τεχνικές Διαμοιρασμού Γνώσης αναλύονται σε μια προσπάθεια να αποκαλυφθεί η άρρητη γνώση. Τα μέλη αναζητούν ενεργά και συνεισφέρουν υλικό για την οικοδόμηση της γνώσης της Κοινότητας Πρακτικής. Ο οργανισμός αλληλεπιδρά με την κοινότητα και τα νέα μέλη συμμετέχουν ενεργά και κοινωνικοποιούνται εντός της. Ως επακόλουθο, η κοινότητα αρχίζει να αναπτύσσει αποτελεσματικότερες στρατηγικές Διαμοιρασμού Γνώσης.

Οι ΤΠΕ που υποστηρίζουν αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και forum.

- **Ενεργή.** Στόχος είναι η προώθηση της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων με επίκεντρο τους επιμέρους σκοπούς του οργανισμού. Τα μέλη της Κοινότητας Πρακτικής συνδέονται και αλληλεπιδρούν με άλλες Κοινότητες Πρακτικής. Ο οργανισμός υποστηρίζει ενεργά αυτή την προσπάθεια και αρχίζει να βασίζεται στην παραγόμενη αξία των γνώσεων της κοινότητας.

Οι ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης και forum, εργαλεία συνεργασίας και προγράμματα τηλεδιάσκεψης.

- **Προσαρμοζόμενη.** Στόχος είναι η υποστήριξη της καινοτομίας και της δημιουργίας γνώσεων. Η Κοινότητα Πρακτικής διαμορφώνει το περιβάλλον της μέσω της δημιουργίας νέων γνώσεων. Ο οργανισμός

χρησιμοποιεί την Κοινότητα Πρακτικής για να αναπτύξει νέες δυνατότητες και να ανταποκριθεί και να επηρεάσει το περιβάλλον του.

Οι ΤΠΕ που συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση περιλαμβάνουν σχεδόν όλες τις τεχνολογίες που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες κατηγορίες.

4.11 Η σύνδεση της Κοινότητας Πρακτικής με τη Διαχείριση Γνώσης

Η Κοινότητα Πρακτικής αποτελεί παράδειγμα για το γεγονός ότι η Διαχείριση Γνώσης -όπως εξετάσαμε- είναι κάτι περισσότερο από απλή διαχείριση πληροφορίας. Είναι μια κοινωνική λύση, η οποία διευκολύνει τον Διαμοιρασμό (ρητής και άρρητης) Γνώσης σε σημαντικά πιο εμπλουτισμένο βαθμό από την παραδοσιακή ατομική χρήση συστημάτων ΤΠΕ για τον ίδιο σκοπό (Cox, 2005).

Οι κύριες παραδοχές που απεικονίζουν τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας της Κοινότητας Πρακτικής με τη θεωρία Διαχείρισης Γνώσης συνοψίζονται ως εξής (Botha, Kourie & Snyman, 2014):

- Η μάθηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο.
- Η γνώση είναι ενσωματωμένη στη γλώσσα, τις αρχές και την κουλτούρα της Κοινότητας Πρακτικής.
- Η απόκτηση γνώσης και η συμμετοχή ως μέλος σε μια Κοινότητα Πρακτικής είναι δύο στοιχεία αδιαχώριστα.
- Μαθαίνουμε εφαρμόζοντας πράγματα, οπότε η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρακτική εξάσκηση.
- Η ενδυνάμωση είναι ο παράγοντας-κλειδί για τη μάθηση. Τα πιο ευεπίφορα περιβάλλοντα μάθησης και Διαμοιρασμού Γνώσης

δημιουργούνται όταν υπάρχει πραγματικός αντίκτυπος στο άτομο αλλά και στην ομάδα των συμμετεχόντων στην Κοινότητα Πρακτικής.

4.12 Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου σε σχέση με τη Διαχείριση Γνώσης

Η έννοια του «κοινωνικού κεφαλαίου (social capital)» αποτελεί μία υποκατηγορία του οργανωσιακού κεφαλαίου ενός οργανισμού, όπως στην περίπτωση μας το Πανεπιστήμιο.

Η πρώτη αναφορά του όρου ιστορικά αποδίδεται στον Alexis de Tocqueville¹⁸, το έτος 1832 (Polson et al., 2013). Είναι ξεχωριστή έννοια από το «ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital)» ενός οργανισμού, το οποίο αναφέρεται σε ατομικές ικανότητες (Becker, 1964). Το κοινωνικό κεφάλαιο εστιάζει στις συλλογικές ικανότητες, όπως προκύπτουν από τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και Κοινότητες Πρακτικής (Huysman & Wulf, 2004). Η μεταφορά της εστίασης από το άτομο στην κοινότητα, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης, η παρόθηση προς διαμοιρασμό, η σύναψη ειλικρινών σχέσεων, η αρμονική αλληλεπίδραση, η έλλειψη διακρίσεων και η αποφυγή στερεοτυπικών χαρακτηρισμών αποτελούν στοιχεία αυξημένου κοινωνικού κεφαλαίου.

4.12.1 Οι διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου

Το κοινωνικό κεφάλαιο προσδιορίζεται από τρεις διαστάσεις (Huysman, 2004; Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998):

¹⁸ Ο Alexis de Tocqueville υπήρξε Γάλλος διπλωμάτης, κοινωνικός επιστήμων και ιστορικός. Είναι ευρέως γνωστός για την ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα.

- τη **δομική (structural)**, που εκδηλώνεται ως διασυνδέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- τη **σχεσιακή (relational)**, που εκδηλώνεται ως προσδιορισμός της θέσης του ατόμου, εμπιστοσύνη και ανταποδοτικότητα,
- τη **γνωστική (cognitive)**, που εκδηλώνεται ως κοινό όραμα και ενιαίος κώδικας επικοινωνίας.

Το κοινωνικό κεφάλαιο δημιουργείται ως αποτέλεσμα της επιτυχούς Διαχείρισης Γνώσης και λογίζεται ως μέρος της αποτελεσματικότητας της εν λόγω διαδικασίας. Όπου παρατηρούμε υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου, συνήθως συνοδεύονται από αντίστοιχα οφέλη διαμοιραζόμενης γνώσης (D. Cohen & Prusak, 2001). Η έννοια της Κοινότητας Πρακτικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσπάθεια ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου. Ενθαρρύνεται, δηλαδή, η πρωτοβουλία του Διαμοιρασμού Γνώσης μέσω κοινών πρακτικών, σχέσεων εμπιστοσύνης και αίσθησης ενότητας. Ως φυσικό επακόλουθο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού (Wasko & Faraj, 2005). Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου, όπου η γνώση δεν χαρακτηρίζεται ως τόσο έντονος ανταγωνιστικός παράγοντας όσο σε έναν ιδιωτικό οργανισμό, ο διαμοιρασμός την βοηθά να εμπλουτισθεί, αλλά και να ελεγχθεί ως προς την ακρίβειά της.

Η έμφαση στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου εντός της Κοινότητας Πρακτικής ή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην υπερκέραση αρκετών εμποδίων Διαμοιρασμού Γνώσης. Τα άτομα ενδυναμώνονται για να επιτύχουν αυτό το στόχο όταν έχουν την δυνατότητα, τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για να διαμοιραστούν γνώση. Επί τούτοις, η συνεισφορά και κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ πολλαπλασιάζει σε αποτελεσματικότητα την υποστήριξη της διαδικασίας Διαμοιρασμού Γνώσης (Wasko & Faraj, 2005).

4.13 Η χρησιμότητα της Κοινότητας Πρακτικής στο Διαμοιρασμό Γνώσης

Η Κοινότητα Πρακτικής, με βάση τα χαρακτηριστικά της όπως τα αναλύσαμε έως τώρα, βοηθά δυνητικά στην αντιμετώπιση τεσσάρων εμποδίων Διαμοιρασμού Γνώσης (Lesser & Fontaine, 2004):

- **επίγνωση (awareness).** Η Κοινότητα Πρακτικής αυξάνει την επίγνωση των ατόμων για τη γνώση που διαθέτουν τα υπόλοιπα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν.
- **πρόσβαση (access).** Η Κοινότητα Πρακτικής παρέχει τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο που απαιτείται για την αλληλεπίδραση και διασύνδεση των ατόμων.
- **εφαρμογή (application).** Η Κοινότητα Πρακτικής διασφαλίζει ότι τα άτομα που συμμετέχουν συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση και μοιράζονται κοινούς κώδικες επικοινωνίας· στοιχεία απαραίτητα για τον αποτελεσματικό διαμοιρασμό των γνώσεων τους.
- **αντίληψη (perception).** Η Κοινότητα Πρακτικής δημιουργεί ένα πλαίσιο εντός του οποίου ενθαρρύνεται ο Διαμοιρασμός Γνώσης μεταξύ των ατόμων –ενέργεια η οποία χαίρει εκτίμησης και σεβασμού από τα εν λόγω άτομα.

Είναι ουσιαστικό να επισημάνουμε ότι τα κίνητρα για Διαμοιρασμό Γνώσης έχουν καθοριστική σημασία ως παράγοντες επιτυχίας μιας Κοινότητας Πρακτικής. Τα άτομα που την απαρτίζουν παροτρύνονται να συμμετέχουν πιο ενεργά όταν πιστεύουν ότι η γνώση είναι ηθικά προσανατολισμένη και προασπίζει το κοινό καλό ή το συμφέρον της κοινότητας (Ardichvili, Page & Wentling, 2003).

4.14 Εικονική Κοινότητα Πρακτικής

Η ταχύτατη εξάπλωση του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) έχει απλοποιήσει τις επαφές των ατόμων ανεξαρτήτως γεωγραφικών συνόρων και έχει αυξήσει σημαντικά τον όγκο και τη ροή των διαθέσιμων πληροφοριών. Οι εξελίξεις έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μιας νέας μορφής Κοινότητας Πρακτικής, πέρα από την συμβατική της υλοποίηση μέσω φυσικής παρουσίας. Η επονομαζόμενη Εικονική Κοινότητα Πρακτικής (Virtual Community of Practice) αποτελεί την ψηφιακή εξ' αποστάσεως υλοποίηση της θεωρίας της Κοινότητας Πρακτικής (Dubé, Bourhis & Jacob, 2005). Αρκετές φορές χρησιμοποιείται ο ευρύτερος όρος Διαδικτυακή Κοινότητα (Online Community) για να περιγράψει ακριβώς την ίδια έννοια.

Η Εικονική Κοινότητα Πρακτικής προσφέρει μια εξαιρετική λύση για (Lewis & Allan, 2005):

- συνένωση ατόμων από διαφορετικά περιβάλλοντα,
- Διαμοιρασμό Γνώσης,
- παροχή υποστήριξης για συνεργασία και
- ανάπτυξη συναντίληψης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Επιθυμητά χαρακτηριστικά της Εικονικής Κοινότητας Πρακτικής (όσον αφορά τουλάχιστον τον πανεπιστημιακό χώρο που εξετάζουμε) είναι ο κοινός σκοπός, η συνειδητή συμβολή στη δημιουργία και στον Διαμοιρασμό Γνώσης, καθώς και η σημαντική συχνότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Kleanthous & Dimitrova, 2006).

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η παροχή ουσιαστικής υποστήριξης, η οποία να διασφαλίζει ότι η Εικονική Κοινότητα Πρακτικής λειτουργεί αποτελεσματικά. Αναγκαία προϋπόθεση είναι η κατανόηση του τρόπου, των λειτουργιών και των παραγόντων επιτυχίας της εκάστοτε Εικονικής Κοινότητας Πρακτικής (Fischer & Ostwald, 2001), και όχι η

χρήση νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων για την άκριτη ενίσχυση ήδη υφιστάμενων συνηθειών (McDermott, 1999). Είναι ουσιώδης η επίτευξη της κατάλληλης ισορροπίας εστίασης ανάμεσα στις ΤΠΕ, τους προσωπικούς (λ.χ. κίνητρα) και τους κοινωνικούς παράγοντες (λ.χ. κουλτούρα μιας κοινότητας).

4.15 Διαδικτυακά κοινωνικά «εργαλεία» και Διαμοιρασμός Γνώσης

Η πρόοδος των ΤΠΕ, παρά τις επιμέρους αντιρρήσεις που εκφράζονται κατά διαστήματα, τις εξελίσσει σε ολοένα και μεγαλύτερους αρωγούς της διαδικασίας Διαμοιρασμού Γνώσης. Τα διαδικτυακά κοινωνικά εργαλεία του επονομαζόμενου Web 2.0¹⁹ παρέχουν βελτιωμένες ευκαιρίες για την υλοποίηση της, όπως διαφαίνεται από σχετικές έρευνες, οι οποίες έχουν να προσφέρουν αξιοπρόσεκτα αποτελέσματα, παρά τον μικρό τους αριθμό (Hildrum, 2009; López, Peón & Ordás, 2009; Sher & Lee, 2004; Wild & Griggs, 2008). Άλλωστε, στο επίκεντρο των κοινωνικών εργαλείων συναντάμε την αλληλεπίδραση και τον διαμοιρασμό (John, 2012).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι προσφερόμενες δυνατότητες του Web 2.0 εναρμονίζονται ιδανικά με το μοντέλο SECI (Chatti et al., 2007; Lindvall et al., 2003).

4.15.1 Ρητή και άρρητη γνώση στα διαδικτυακά κοινωνικά «εργαλεία»

Η ρητή γνώση διαμοιράζεται εύκολα μέσω βάσεων δεδομένων, αποθετηρίων γνώσης και άλλων ψηφιακών εργαλείων. Στο

¹⁹ Ο όρος “Web 2.0” αναφέρεται στην εξέλιξη του παγκόσμιου ιστού (world wide web), την επονομαζόμενη και ως «κοινωνικός ιστός (social web)», η οποία ενσωματώνει περισσότερα κοινωνικά στοιχεία όπως τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, τα wiki και τα blog. Ουσιαστικά δεν παρατηρείται κάποια δραματική τεχνολογική εξέλιξη στον τρόπο λειτουργίας του παγκόσμιου ιστού, απλώς χρησιμοποιείται ο όρος “Web 2.0” για να σηματοδοτήσει την πρόσφατη και πιο κοινωνική μετεξέλιξη της δομής του. Εν έτει 2021, αρχίζουμε σταδιακά να μεταβαίνουμε στην εξέλιξη “Web 3.0”.

(ομολογουμένως πιο περίπλοκο) κομμάτι του διαμοιρασμού άρρητης γνώσης, τα κοινωνικά εργαλεία που θα αναλύσουμε είναι εμφανώς αποτελεσματικά, όταν πρόκειται για μικρούς έως μεσαίους βαθμούς «αρρητότητας» της γνώσης (Chennamaneni & Teng, 2011). Για μεγαλύτερους βαθμούς, οι εφαρμογές διαδικτυακής επικοινωνίας διευκολύνουν την διεργασία της εξωτερίκευσης με την υποστήριξη της κατά πρόσωπο επικοινωνίας (Yi, 2006).

4.16 Κοινωνικά εργαλεία του Web 2.0

Αποτελεί ίδιον της ανθρώπινης φύσης η συμμετοχή σε κοινότητες. Πέρα από την έννοια της Κοινότητας Πρακτικής, που προϋποθέτει συγκεκριμένη οργάνωση και μεθόδευση που θα οδηγήσει στη δημιουργία της, ο Διαμοιρασμός Γνώσης δύναται να επιτευχθεί και σε απλούστερες μορφές κοινοτήτων. Τέτοιες θεωρούνται οι ομάδες που απαρτίζονται από άτομα που επιλέγουν συνειδητά να ανήκουν σε μια ομάδα, μοιράζονται κοινούς στόχους, ενδιαφέροντα, ηθικούς κώδικες ή παραδόσεις (Muniz & O' Guinn, 2001).

Διευρύνοντας τη σημασία των κοινοτήτων ώστε να περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, καταλήγουμε στην έννοια του κοινωνικού δικτύου. Τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα αποτελούν αντίστοιχα υλοποίηση κοινωνικών δικτύων με την αρωγή της τεχνολογίας. Παρόλο που μοιράζονται κοινά στοιχεία με τα συμβατικά δίκτυα δια ζώσης επικοινωνίας των ατόμων (λ.χ. κοινά ενδιαφέροντα, αξίες, στόχους), διαφέρουν ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους. Πολλές φορές η επικοινωνία εξ' αποστάσεως είναι ασύγχρονη (Johnson, 2001). Άλλοτε υπάρχει φωνητική επικοινωνία στον ίδιο χρόνο, αλλά απουσιάζει η οπτική επαφή· κατά συνέπεια απουσιάζει το πλαίσιο ερμηνείας της συζήτησης, η οποία ενισχύεται από μη λεκτικούς κώδικες και γλώσσα του σώματος (Van den Hooff & De Leeuw van Weenen, 2004). Επιπρόσθετα, στον απρόσωπο Διαμοιρασμό Γνώσης απαιτείται μεγαλύτερος βαθμός ατομικής παρακίνησης, λόγω συχνής έλλειψης άμεσης ανταμοιβής ή αναγνώρισης.

| Κατά πρόσωπο / διά ζώσης | | Εξ αποστάσεως / με την υποστήριξη των ΤΠΕ | |
|---|--|--|---|
| Κοινωνικοποίηση | Εξωτερίκευση | Κοινωνικοποίηση | Εξωτερίκευση |
| -Ομαδικές συναντήσεις -Συζητήσεις -Διαπροσωπικές επαφές -Μαθητεία -Συμμετοχή -Παρατήρηση | -Ομαδικός διάλογος -Ερωταπαντήσεις -Αφήγηση ιστοριών -Μεταφορές/ Αναλογίες | -Διαδικτυακά meeting σε πραγματικό χρόνο -Chat -Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής -Ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης -Ιστολόγια | -Ερωταπαντήσεις -Ιστολόγια/Wiki -Forum -Συστήματα τηλεδιάσκεψης -Συλλογικοί σελιδοδείκτες |
| Συνδυασμός | Εσωτερίκευση | Συνδυασμός | Εσωτερίκευση |
| -Βιβλία -Άρθρα -Αναφορές -Παρουσιάσεις | -Μάθηση μέσω πράξης -Μάθηση μέσω βιβλίων, άρθρων, παρουσιάσεων κ.λπ. | -Όλες οι μορφές τεχνολογίας -Αναζήτηση κειμένου -Podcast -Ιστολόγια/Wiki -Συλλογικοί σελιδοδείκτες | -Οπτικοακουστικό υλικό -Διαδικτυακή μάθηση -E-mail -Ιστοσελίδες -Podcast |

Πίνακας 5. Διαδικασίες και υποστηρικτικές τεχνολογίες για τη δημιουργία και τον Διαμοιρασμό Γνώσης, σε κάθε διεργασία του μοντέλου SECI. Προσαρμογή από Panahi, S., Watson, J., & Partridge H. (2013).

Τα κοινωνικά εργαλεία του Web 2.0 -και κατ' επέκταση οι ΤΠΕ- υποστηρίζουν τον Διαμοιρασμό Γνώσης (Psaromiligkos et al., 2012; Vlamos et al., 2012) με τους τρόπους που αναλύσαμε στις ενότητες 3.6 και 3.7. Τα εν λόγω εργαλεία είναι κατ' ουσίαν παρόμοια στον τρόπο

λειτουργίας τους με την κοινωνική μάθηση που πραγματοποιείται σε μια Κοινότητα Πρακτικής (Wenger, 2010). Στον Πίνακα 5 συγκεντρώνονται αναφορικά τα εργαλεία και οι δραστηριότητες που διευκολύνουν τις διεργασίες του μοντέλου SECI -είτε πρόκειται για επικοινωνία κατά πρόσωπο, είτε για επικοινωνία υποβοηθούμενη τεχνολογικά. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα κυριότερα διαθέσιμα τεχνολογικά κοινωνικά εργαλεία που εξυπηρετούν το Διαμοιρασμό Γνώσης.

4.16.1 Wiki

Το Wiki είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή που επιτρέπει σε όλους τους χρήστες να τροποποιούν το περιεχόμενό της κατά βούληση. Σύμφωνα με το δημιουργό του Ward Cunningham²⁰, αποτελεί την απλούστερη μορφή διαδικτυακής βάσης δεδομένων, που είναι ελεύθερη σε πρόσβαση για όλους. Ενδεικνύεται για ακαδημαϊκή χρήση, καθότι αποτελεί τη σύγχρονη μετεξέλιξη της εγκυκλοπαιδείας. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι η Wikipedia, η μεγαλύτερη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια του κόσμου.

Το wiki μπορεί να αξιοποιηθεί στις διεργασίες της εξωτερίκευσης και του συνδυασμού του μοντέλου SECI (Cress & Kimmerle, 2008) ως συνεργατικό εργαλείο, καθώς και για το σχεδιασμό αλληλεπιδραστικών πληροφοριών (Kussmaul, 2010). Παρέχει, δηλαδή, την δυνατότητα συλλογικής συμβολής γνώσης μαζί με ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Απαιτείται όμως προσοχή, επειδή δεν έχουν αγαθές προθέσεις όλα τα άτομα που συμβάλλουν σε ένα wiki. Υπάρχουν φορές που η διαμοιραζόμενη γνώση μπορεί να είναι ανακριβής ή να παραποιηθεί από πρόθεση. Συν τοις άλλοις, δεν υπάρχει κάποια άμεση αμοιβή ή ορατή αναγνώριση των ατόμων που συμβάλλουν, με αποτέλεσμα να χρειάζονται κίνητρα για το Διαμοιρασμό Γνώσης.

²⁰ Ο Ward Cunningham δημιούργησε το πρώτο Wiki εν έτει 1994, υπό την ονομασία "WikiWikiWeb". Η έμπνευση το τίτλου προήρθε από τη χαβανέζικη λέξη "wiki", η οποία έχει τη σημασία "γρήγορος".

4.16.2 Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Network Sites)

Οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν τον ιδανικό τόπο ψηφιακής αλληλεπίδρασης των ατόμων. Προσφέρουν μια πληθώρα τρόπων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και αποτελούν την κυρίαρχη διαδικτυακή τάση τα τελευταία δέκα χρόνια. Χαρακτηριστικότερα παραδείγματα είναι το Facebook και το LinkedIn.

Οι σελίδες αυτές μπορούν να υποθάψουν απομακρυσμένες Κοινότητες Πρακτικής με όλα τα συνοδά χαρακτηριστικά τους (Chatti et al., 2007). Υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη διεργασία της κοινωνικοποίησης του μοντέλου SECI, επειδή δημιουργούν διόδους εμπιστοσύνης και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων (Zheng, Li & Zheng, 2010) -δίχως βέβαια να παραβλέπουμε τις πιθανότητες κακόβουλης χρήσης (λ.χ. ύπαρξη ψεύτικων προφίλ με σκοπό εξαπάτησης άλλων ατόμων).

Όπως συμβαίνει με το ευρύτερο ζήτημα χρήσης της τεχνολογίας στο Διαμοιρασμό Γνώσης, αντίστοιχος διχασμός υφίσταται και ως προς την αξιοποίηση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης προς όφελος της διαδικασίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Υπάρχουν οι σκεπτικιστές που θεωρούν ότι η στοχευμένη εκπαίδευση αδυνατεί να συμβαδίσει με τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (και κατ' επέκταση τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα), τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως για ψυχαγωγική αλληλεπίδραση (Kirschner, 2015). Ισχυρίζονται ότι τα εν λόγω δίκτυα αποτελούν ένα χώρο αυθόρμητης έκφρασης της προσωπικότητας των ατόμων (Manago, Taylor & Greenfield, 2012), που περισσότερο αποσπά από την εκπαιδευτική διαδικασία, παρά ωφελεί στην υποστήριξή της. (Hollis & Was, 2016; Kirschner & Karpinski, 2010). Επιπρόσθετα, πολλές φορές βρίθουν άχρηστου περιεχομένου, με αποτέλεσμα να απαιτείται χρονική δαπάνη για το διαχωρισμό των πραγματικά ουσιαστών γνώσεων.

Η αντίθετη πλευρά διατηρεί μια πιο δεκτική στάση ως προς τις δυνατότητες των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων. Θεωρεί ότι έχουν τη

δυνατότητα να υποστηρίξουν δομές δημιουργίας και Διαμοιρασμού Γνώσης, οι οποίες αντικαθιστούν το παραδοσιακό μοτίβο διδάσκοντος-διδασκομένου με την ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπιδραστική μάθηση μεταξύ των ατόμων (Bingham & Connor, 2015; Greenhow & Robelia, 2009; Selwyn, 2009). Απαιτείται φυσικά ένα αρχικό χρονικό διάστημα για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων.

Αντίστοιχες έρευνες καταδεικνύουν τις δυνατότητες υποστήριξης του Διαμοιρασμού Γνώσης, τις οποίες προσφέρουν τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα, υπό την προϋπόθεση της εφαρμογής κατάλληλων προσθηκών (Tsovaltzi, Judele, Puhl & Weinberger, 2015; Wang et al., 2012). Όμως και σε αυτό το κομμάτι είναι απαραίτητη η διεξαγωγή περαιτέρω εμπειρισταωμένων επιστημονικών ερευνών.

4.16.3 Ιστολόγια (Blogs)

Τα ιστολόγια αποτελούν ιστοσελίδες δημοσίευσης περιεχομένου (λ.χ. κειμένου, εικόνας, ήχου), με κατάταξη εμφάνισης από την πιο πρόσφατη ανάρτηση έως την πιο παλαιά. Σε κάθε ανάρτηση ο δημιουργός έχει τη δυνατότητα αποδοχής σχολίων και αλληλεπίδρασης με τους αναγνώστες. Υποκατηγορία των ιστολογίων είναι τα μικρο-ιστολόγια (microblogs) που λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, με τη διαφορά ότι επιτρέπουν αρκετά μικρότερη έκταση αναρτώμενου κειμένου. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι το Twitter.

Αντίστοιχα με τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, τα ιστολόγια παρέχουν ένα χώρο ελεύθερης έκφρασης και αλληλεπίδρασης των ατόμων. Συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στον αποτελεσματικό Διαμοιρασμό Γνώσης, καθότι η διατύπωση των προσωπικών εμπειριών του ατόμου αποτελεί μια από τις κυριότερες εκφράσεις διαμοιρασμού (Ardichvili et al., 2003). Υποστηρίζουν την διεργασία της κοινωνικοποίησης του μοντέλου SECI (Jarrahi & Sawyer, 2013), παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον ενημέρωσης και ανταλλαγής απόψεων –δεδομένης, βέβαια, της καλής προαίρεσης των συμμετεχόντων

για επικοινωνία και διάλογο. Υφίσταται όμως και το ενδεχόμενο παρερμηνείας των συζητήσεων, αφού στην ασύγχρονη επικοινωνία απουσιάζει συνήθως το πλαίσιο αναφοράς και η γλώσσα του σώματος· στοιχεία τα οποία αποσαφηνίζουν ευκολότερα το περιεχόμενο του επικοινωνούμενου μηνύματος.

4.16.4 Podcast

Τα Podcast αποτελούν ηχογραφημένο υλικό το οποίο διατίθεται στο διαδίκτυο για κατέβασμα, συχνά με τη μορφή (αυτοτελών ή μη επεισοδίων) και περιεχόμενο που καθορίζεται ελεύθερα από τον εκάστοτε δημιουργό τους. Ονομάζονται vodcasts, όταν εκτός από ήχο περιέχει και εικόνες ή video.

Τα podcast υποστηρίζουν τη διεργασία της εσωτερίκευσης του μοντέλου SECI, προσφέροντας νέα γνώση ή ανατροφοδοτώντας την ήδη υπάρχουσα. Στην περίπτωση των vodcasts, προσφέρουν έναν ενισχυμένο τρόπο οπτικοποίησης γνώσης που δεν αποδίδεται πλήρως λεκτικά (Chatti et al., 2007).

4.16.5 Συλλογικοί Σελιδοδείκτες (Social Bookmarks)

Οι συλλογικοί σελιδοδείκτες είναι ένα σύνολο από αγαπημένες ιστοσελίδες ατόμων στο διαδίκτυο που έχουν επισημανθεί από αυτά ως ενδιαφέρουσες. Συνοδεύονται από τις αντίστοιχες ετικέτες που προσδιορίζουν το περιεχόμενο του και επιτρέπουν τον διαχωρισμό τους σε κατηγορίες. Πολλές φορές συνοψίζουν τα βασικά στοιχεία της κάθε ιστοσελίδας, βοηθώντας στον ταχύτερο εντοπισμό της αναζητούμενης γνώσης. Προσφέρουν υποστήριξη στις διεργασίες της εξωτερίκευσης και του συνδυασμού, του μοντέλου SECI. Τα κοινωνικά εργαλεία δεν έχουν τη δυνατότητα ή το σκοπό να αντικαταστήσουν πλήρως τον παραδοσιακό

τρόπο Διαμοιρασμού Γνώσης. Αξιοποιούνται όμως συμπληρωματικά για να καλύψουν τυχόν αδυναμίες ή δυσκολίες στην επικοινωνία.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διευκολύνουν τη νοητή μετάβαση από τον απλό διαδικτυακό Διαμοιρασμό Γνώσης σε μια σειρά από συνεχόμενες συζητήσεις (ατομικές ή ομαδικές), οι οποίες εμπεριέχουν με φυσικό τρόπο τη διαδικασία του διαμοιρασμού (Majchrzak et al., 2013).

4.17 Εμπόδια στην ανάπτυξη της Κοινότητας Πρακτικής

Η θεωρία της Κοινότητας Πρακτικής δυνητικά προσφέρει μια εύλογη λύση σε πολλά κλασσικά προβλήματα της θεωρίας Διαχείρισης Γνώσης, επειδή είναι ένα κοινωνικό εργαλείο που διευκολύνει τη δημιουργία και το διαμοιρασμό (ακόμα και της δύσκολα προσδιοριζόμενης άρρητης) γνώσης (Papargyris & Poulmenakou, 2003).

Η εφαρμογή της θεωρίας της Κοινότητας Πρακτικής ενέχει όμως και κινδύνους, ειδικά όταν η κοινότητα παρουσιάζεται ως μια αρμονική συνύπαρξη ιδεών και πεποιθήσεων, δίχως εντάσεις ή συγκρουσιακά επεισόδια. Η επιβολή της αρμονίας μπορεί να καταλήξει δυναστική ιδεολογία και οι όποιες (εύλογες ή μη) αντιρρήσεις διαταράσσουν την ισορροπία της ομάδας να στιγματιστούν ως κατακριτέες και αντί-ομαδικές (Sennett, 2015).

Υπάρχει φυσικά και η μερίδα επιστημόνων που εντοπίζει ορισμένες αδυναμίες στην θεωρία της Κοινότητας Πρακτικής. Η μερική ασάφεια στον ορισμό της έννοιας μπορεί να δυσκολέψει το έργο συγκρότησης μιας αποτελεσματικής Κοινότητας Πρακτικής για την επίλυση ενός προσδιορισμένου προβλήματος (Botha, 2014). Επίσης το πεπερασμένο πλήθος ατόμων ανά Κοινότητα Πρακτικής περιορίζει τη συνεννόηση και τον αποτελεσματικό Διαμοιρασμό Γνώσης, όταν ο αριθμός των ατόμων αυξάνει κατά πολύ (λ.χ. ο αριθμός εισακτέων σε ένα μεγάλο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα, που συχνά ξεπερνά τα 800 άτομα).

Διαπιστώσαμε, κατά τη διάρκεια του κεφαλαίου 4, ότι η Κοινότητα Πρακτικής λειτουργεί από τη φύση της ως κοινότητα Διαμοιρασμού Γνώσης. Ακόμη και στην περίπτωση απλών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της, αυτές οι αλληλεπιδράσεις λειτουργούν ως δίαυλοι Διαμοιρασμού Γνώσης. Στη διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον McDermott (1999), διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες εμποδίων που καλούνται οι κοινότητες να υπερκεράσουν, προκειμένου να διασφαλίσουν την ομαλή ανάπτυξή τους, μέσα από συγκεκριμένες προσπάθειες:

- **Τεχνικά εμπόδια.** Τα άτομα και οι ΤΠΕ πρέπει να αξιοποιούνται με σκοπό την υποβοήθηση της από κοινού σκέψης και αλληλεπίδρασης και όχι να καθιστούν απλά προσβάσιμη τη γνώση.
- **Κοινωνικά εμπόδια.** Οι Κοινότητες Πρακτικής πρέπει να διατηρούν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικότητας ώστε να ενθαρρύνεται η καινοτόμος σκέψη -χωρίς όμως να λειτουργεί εις βάρος της ενότητας, του κοινού οράματος και των κοινών ενδιαφερόντων.
- **Διαχειριστικά εμπόδια.** Είναι απαραίτητη η δημιουργία και υποστήριξη ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αποδίδεται η απαραίτητη αξία και εκτίμηση στο Διαμοιρασμό Γνώσης.
- **Προσωπικά εμπόδια.** Τα άτομα που συμμετέχουν στις Κοινότητες Πρακτικής πρέπει να είναι δεκτικά προς τις ιδέες των άλλων, διατεθειμένα να μοιραστούν τις δικές τους και να διατηρούν μια διακαή επιθυμία για την αναζήτηση νέας γνώσης.

Όταν μια Κοινότητα Πρακτικής αναπτύσσεται έχοντας υπόψη την πιθανότητα να παρουσιαστούν τα συγκεκριμένα εμπόδια και προσπαθεί να τα διαχειριστεί με τους προαναφερθέντες τρόπους, τότε αποκτά το ιδανικό υπόβαθρο για τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας της και την αποτελεσματικότερη επίτευξη του σκοπού της (Tsui, 2006).

4.18 Σύνοψη 4^{ου} κεφαλαίου

Το κεφάλαιο 4 επικεντρώθηκε στην οργανωσιακή μάθηση, στις «Κοινότητες Πρακτικής» και στα «κοινωνικά δίκτυα». Συνεχίστηκε η συζήτηση για τις κοινότητες μάθησης και εξετάστηκαν, διεξοδικά, οι Κοινότητες Πρακτικής και τα κοινωνικά δίκτυα (ιστορική εξέλιξη, ορισμοί, χαρακτηριστικά, λειτουργία, μεταξύ τους διαφορές).

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι δυνατότητες ανάπτυξης της οργανωσιακής μάθησης στις Κοινότητες Πρακτικής και στα κοινωνικά δίκτυα και αναδείχθηκε η συσχέτισή τους με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, στον πανεπιστημιακό χώρο. Ακολούθησε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Κοινότητας Πρακτικής στη Διαχείριση και στον Διαμοιρασμό Γνώσης στον πανεπιστημιακό χώρο.

Επιπρόσθετα, αναπτύχθηκε η έννοια της Εικονικής Κοινότητας Πρακτικής και οι τρόποι Διαμοιρασμού Γνώσης μέσω διαδικτυακών κοινωνικών «εργαλείων». Τέλος, παρατέθηκαν τα πιθανά εμπόδια αποτελεσματικού Διαμοιρασμού Γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

«ἄ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μαθάνομεν»

Αριστοτέλης, Ἠθικὰ Νικομάχεια Β1,4

[γιατί όσα πρέπει να κάνουμε, αφού τα μάθουμε,
αυτά τα μαθαίνουμε κάνοντάς τα]

5.1 Εισαγωγή: Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με τη διαχείριση γνώσης, αν και οι έρευνες που εστιάζουν στον διαμοιρασμό γνώσης αποτελούν ένα μικρό ποσοστό τους. Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών διαχείρισης γνώσης εστιάζουν σε περιβάλλοντα οργανισμών και επιχειρήσεων και όχι σε Πανεπιστήμια. Θεωρούμε ότι τα άτομα (που μετέχουν σε αυτές τις έρευνες) φθάνουν σε αυτά τα εργασιακά περιβάλλοντα με την νοοτροπία τους ήδη παγιωμένη ως προς την αντίληψη του διαμοιρασμού γνώσης. Γι' αυτό το λόγο, είναι ωφέλιμο να ερευνήσουμε την εν λόγω αντίληψη στο στάδιο όπου η κουλτούρα διαμοιρασμού γνώσης διαμορφώνεται πιο έντονα προτού αποτυπωθεί ως στάση, δηλαδή στο περιβάλλον της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Ο ενεργός και διαμοιρασμός γνώσης είναι σημαντικό να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο μιας αποτελεσματικής διαδικασίας μάθησης σε πανεπιστημιακό περιβάλλον. Πολλοί φοιτητές, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, αναμένεται να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό, οπότε μία θετική στάση απέναντι στον διαμοιρασμό γνώσης τους καθιστά ακόμα πιο χρήσιμους και αποτελεσματικούς στον εργασιακό τους χώρο (Yuen & Majid, 2007).

Από την ενδελεχή αναζήτηση και μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, με αντικείμενο τη διαχείριση και τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ φοιτητών, έδειξε ότι υπήρχε πολύ μικρός αριθμός σχετικών ερευνών και ερευνητικών εργαλείων. Εκείνες οι έρευνες που είχαν κοινά στοιχεία με ζητήματα ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής ήταν ελάχιστες (βλ. αναλυτικά, υποκεφάλαιο 5.6.1).

Με δεδομένα, λοιπόν, τα λιγοστά ερευνητικά αποτελέσματα και μάλιστα επικεντρωμένα σε συγκεκριμένες πλευρές διαχείρισης και διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών, αναδύθηκε η ανάγκη μίας πολύπλευρης και σε βάθος διερεύνησης του θέματος, η οποία θα είχε ευρύτερη στόχευση από τις λιγοστές παρόμοιες και που θα γινόταν στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί μια από τις τελευταίες μεγάλες έρευνες στην προ covid-19 εποχή, επιχειρεί να διαφωτίσει ένα πλήθος παραμέτρων διαχείρισης διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών διαφορετικών ελληνικών Πανεπιστημίων με γεωγραφική διασπορά, οι οποίοι συμμετείχαν σε διά ζώσης εκπαίδευση. Ο απώτερος στόχος της διατριβής είναι οι προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών, στη λειτουργία του Πανεπιστημίου και στην εκπαιδευτική του πολιτική, για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του έργου.

Επιπλέον, αυτή η εκτεταμένη ερευνητική προσπάθεια επιδιώκει να αναδείξει λεπτομερώς τα κίνητρα του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών, καθώς και των εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη αυτής της νοοτροπίας. Από τη μια πλευρά, αναζητούμε τους παράγοντες ενίσχυσης του διαμοιρασμού. Όπως προαναφέραμε, η θετική στάση απέναντι στον διαμοιρασμό είναι μια συμπεριφορά που, εκτός από τα ατομικά οφέλη που προσφέρει, συμβάλλει στην οικοδόμηση και στη συνεκτικότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής των φοιτητών.

Μία σημαντική διάσταση της έρευνας αυτής είναι ότι επιδιώκει να εντοπίσει τους παράγοντες και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν ή

ανακόπτουν τη διαδικασία διαμοιρασμού γνώσης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Εάν η απροθυμία των φοιτητών να διαμοιραστούν γνώσεις μεταξύ τους αφηθεί ανεξέλεγκτη (σε αυτή την κρίσιμη περίοδο διαμόρφωσης εντός του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος), είναι πιθανό αυτή η κατάσταση να σταθεροποιηθεί μελλοντικά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητα των φοιτητών και να συνεχίσουν να επιδεικνύουν την ίδια νοοτροπία στον χώρο εργασίας και κατ' επέκταση στη ζωή τους (Yuen & Majid, 2007).

Στην ίδια κατεύθυνση, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ερευνήσει μια εναλλακτική αρνητική πλευρά του διαμοιρασμού γνώσης, η οποία είναι ο διαμοιρασμός που αποσκοπεί αποκλειστικά στην προσωπική ωφέλεια του ατόμου ή στη ζημία των υπολοίπων. Πρόκειται για τη χρήση αθέμιτων μέσων για εξασφαλισθεί η επιτυχία κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και την ανάπτυξη αντιδεοντολογικών συμπεριφορών.

Συνοπτικά, η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί **αναγκαία και πρωτότυπη**, για τους παρακάτω λόγους:

- α)** Ερευνά ένα μεγάλο αριθμό παραμέτρων της διαχείρισης και του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών Πανεπιστημίου, που στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει μέχρι σήμερα διερευνηθεί και στον διεθνή χώρο έχει γίνει σε πολύ μικρό βαθμό.
- β)** Με δεδομένη την εξ ανάγκης (λόγω πανδημίας) εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για μεγάλο διάστημα, η διατριβή προσφέρει ερευνητικά ευρήματα που προήλθαν από την αποκλειστικά δια ζώσης εκπαίδευση (προ covid-19) και δεν είναι εύκολο με τις δεδομένες συνθήκες κάποιος πλέον να τα συλλέξει, προκειμένου να προχωρήσει σε πιθανές συγκριτικές έρευνες και αποτιμήσεις διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών, που σίγουρα έχουν διαφοροποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, στις σύγχρονες συνθήκες.

- γ)** Πραγματοποιήθηκε σε ένα ασυνήθιστα μεγάλο δείγμα (1.597) φοιτητών από διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας. Επιπλέον, δέχθηκε εκτεταμένη και εξαντλητική στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών της δεδομένων με αναλύσεις (πέραν από της Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, Παραγοντικής Ανάλυσης, Πολυμεταβλητών Στατιστικών Αναλύσεων) Πολυκριτηριακής Ανάλυσης (μέθοδος Αναλυτικής Ιεράρχησης) και Μεθόδου Borda, για την επεξεργασία των ειδικών κατηγοριοποιήσεων και των κατατάξεων σημαντικότητας παραμέτρων, με συγκεκριμένα κριτήρια. Οι δύο αυτές στατιστικές επεξεργασίες δεν συναντώνται συχνά σε διατριβές αυτού του γνωστικού αντικείμενου, αλλά κυρίως στον χώρο της Επιχειρησιακής Έρευνας.
- δ)** Επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάδειξη μεγάλου αριθμού παραμέτρων του επιστημονικού ερευνητικού χώρου της διαχείρισης και του διαμοιρασμού γνώσης, μέσα στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής των φοιτητών Πανεπιστημίων. Επιπλέον, επιδιώκει διερευνήσει τη συσχέτιση παραμέτρων διαμοιρασμού γνώσης με αρχές και αντιλήψεις των φοιτητών για τον εαυτόν τους και τους άλλους.
- ε)** Επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάδειξη παραγόντων που θεωρούνται σημαντικοί από τους ίδιους τους φοιτητές, σχετικά με την προσωπική εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου, καθώς και με τις παρεμβάσεις σε επίπεδο λειτουργίας και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου, και
- στ)** Επιδιώκει να συμβάλλει στην κατεύθυνση της λειτουργίας του Πανεπιστημίου, ως ανοικτού οργανισμού που μαθαίνει διαρκώς και αξιοποιεί αυτή τη γνώση για τη βελτίωση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του έργου και, γενικότερα, για την επιτυχία των στόχων του.

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της διαχείρισης της γνώσης στις κοινότητες μάθησης των φοιτητών Πανεπιστημίων, μέσα από την εξέταση παραμέτρων διαμοιρασμού της γνώσης μεταξύ φοιτητών, συσχετισμένη με τις αρχές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις τους.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν:

- 1)** Η διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών, κινήτρων, πηγών, διαύλων των φοιτητών σχετικά με τον διαμοιρασμό γνώσεων στο Πανεπιστήμιο.
- 2)** Η διερεύνηση των αντιλήψεων, των προθέσεων και των συμπεριφορών των φοιτητών στον χώρο του Πανεπιστημίου, σχετικά με εξετάσεις και καθηγητές.
- 3)** Η διερεύνηση των αρχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων των φοιτητών, σχετικά με τον εαυτό τους και τους άλλους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης.
- 4)** Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με το ποιες από τις προαναφερόμενες παραμέτρους θεωρούν σημαντικές για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση τον σκοπό και τους στόχους κατηγοριοποιούνται και διαμορφώνονται ως εξής:

A) Σχετικά με τον διαμοιρασμό γνώσεων (αντιλήψεις, συμπεριφορές, κίνητρα, πηγές, δίαυλοι)

1. Η συμμετοχή των φοιτητών στον μεταξύ τους διαμοιρασμό γνώσης πόσο σημαντική θεωρείται για τους ίδιους, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο;
2. Ποιες είναι οι πηγές από τις οποίες προτιμούν να αποκτούν γνώση οι φοιτητές για τα μαθήματα, πέραν από την ίδια τη διδασκαλία των μαθημάτων;
3. Ποιοι είναι οι δίαυλοι/τρόποι που προτιμούν οι φοιτητές για τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους;
4. Ποιες είναι οι προτιμώμενες ενέργειες που κάνουν οι φοιτητές κατά τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους;
5. Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους φοιτητές να επιδιώκουν να μοιράζονται γνώσεις μεταξύ τους;
6. Ποιοι είναι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές αποφεύγουν τον μεταξύ τους διαμοιρασμό γνώσεων;
7. Η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και η ενεργός συμμετοχή στον διαμοιρασμό επηρεάζεται από το έτος φοίτησης;
8. Η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και η ενεργός συμμετοχή στον διαμοιρασμό επηρεάζεται από το φύλο των φοιτητών;

B) Σχετικά με προθέσεις και συμπεριφορές διαμοιρασμού γνώσεων στον χώρο του Πανεπιστημίου, όσον αφορά καθηγητές και εξετάσεις

9. Ποιες είναι οι αντιδράσεις των φοιτητών για τους καθηγητές σε ορισμένες περιπτώσεις και συγκεκριμένα:

9α) Πώς διαχειρίζονται οι φοιτητές αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα των καθηγητών;

- 9β)** Πώς θα αντιδρούσαν οι φοιτητές σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητών (όχι για ζητήματα εξετάσεων και βαθμολογιών);
- 10.** Ποιοι είναι οι τρόποι προετοιμασίας πριν την εξέταση, που υιοθετούν οι φοιτητές, μέχρι σήμερα, προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα;
- 11.** Ποιες είναι οι ενέργειες που θα ανέπτυξαν οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια της εξέτασης μέχρι σήμερα, προκειμένου να επιτύχουν στα μαθήματα;
- 12.** Ποια είναι η εμπειρία που έχουν οι φοιτητές, στην αίθουσα της εξέτασης, μέσα από τα γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα;
- 13.** Ποιος είναι ο αναστοχασμός που κάνουν οι φοιτητές για τη διαδικασία των εξετάσεων, μέσα από σκέψεις, προθέσεις και αυτοκριτική;
- 14.** Ποιες είναι οι συμπεριφορές που προτίθεται να αναπτύξουν οι φοιτητές, κατά την επόμενη εξεταστική περίοδο, προκειμένου να επιτύχουν;
- 15.** Ποιοι είναι οι τρόποι αξιολόγησης που προτιμούν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο;

Γ) Σχετικά με αρχές, πεποιθήσεις, αντιλήψεις των φοιτητών

- 16.** Υπάρχουν πεποιθήσεις και αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον εαυτόν τους και τους άλλους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης;

Δ) Σχετικά με τη λειτουργία του Πανεπιστημίου

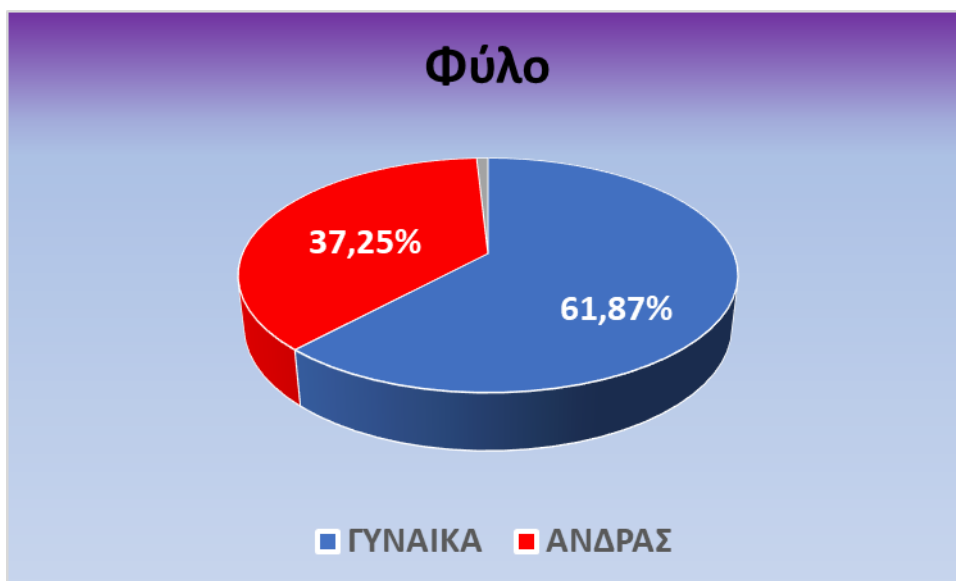
- 17.** Ποιες από τις προαναφερόμενες παραμέτρους θεωρούν οι φοιτητές σημαντικές για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου;

5.4 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές και φοιτήτριες (προπτυχιακού κυρίως αλλά και μεταπτυχιακού επιπέδου) από διάφορα Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν χίλια πεντακόσια ενενήντα επτά (1.597) άτομα, που είχαν συμπληρωμένες σε όλες τις ερωτήσεις (εκτός από ελάχιστα σχετικά με το φύλο, βλ. στη συνέχεια) και στα δύο ερωτηματολόγια.

1. Φύλο συμμετεχόντων

Το δείγμα μας (των 1.597 φοιτητών) αποτελείται από εννιακόσια ογδόντα οκτώ (988) γυναίκες και πεντακόσιους ενενήντα πέντε (595) άνδρες, ποσοστά 61,87% και 37,25% αντίστοιχα (Γράφημα 1). Υπήρχαν δεκατέσσερα (14) ερωτηματολόγια, σε ποσοστό 0,88%, στα οποία το φύλο δεν ήταν καταχωρημένο. Ωστόσο αυτά τα ερωτηματολόγια ελήφθησαν υπόψη σε όλες τις διαδικασίες της στατιστικής επεξεργασίας, εκτός από αυτές που συμπεριελάμβαναν το φύλο.



Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών δείγματος ως προς το φύλο

2. Πανεπιστήμια φοίτησης συμμετεχόντων

Τα Πανεπιστήμια στα οποία φοιτούσαν οι συμμετέχοντες ήταν έξι και είχαν μία γεωγραφική διασπορά σε όλη τη χώρα (Πίνακας 1).

| Πανεπιστήμιο φοίτησης συμμετεχόντων | | Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα / Ποσοστό |
|-------------------------------------|--|-------------|-----------------------------|
| Valid | ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ (ΕΚΠΑ) | 448 | 28,05% |
| | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ (ΠΑΔΑ) | 183 | 11,46% |
| | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ (ΠΙ) | 388 | 24,30% |
| | ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ (ΔΠΘ) | 177 | 11,08% |
| | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ (ΠΑ) | 223 | 13,96% |
| | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ (ΠΚ) | 178 | 11,15% |
| | Total | 1597 | 100% |
| Missing | System | 0 | 0% |
| Total | | 1597 | 100% |

Πίνακας 6: Αριθμός και σχετική συχνότητα δείγματος ως προς το Πανεπιστήμιο φοίτησης

3. Ηλικίες Συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία (66,6%) ήταν έως 20 ετών. Στην ηλικιακή ομάδα 21-30 ετών ήταν το 29,6% του δείγματος. Αθροιστικά, το 96,2% του δείγματος ήταν έως 30 ετών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν και ερωτώμενοι άνω των 40 ετών σε ποσοστό 1%.



Γράφημα 2: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων ως προς τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος

Η μέση ηλικία των ερωτώμενων ήταν 21,2 έτη. Ο μικρότερος ηλικιακά ερωτώμενος ήταν 18 ετών, ενώ ο μεγαλύτερος 59 ετών.

4. Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων

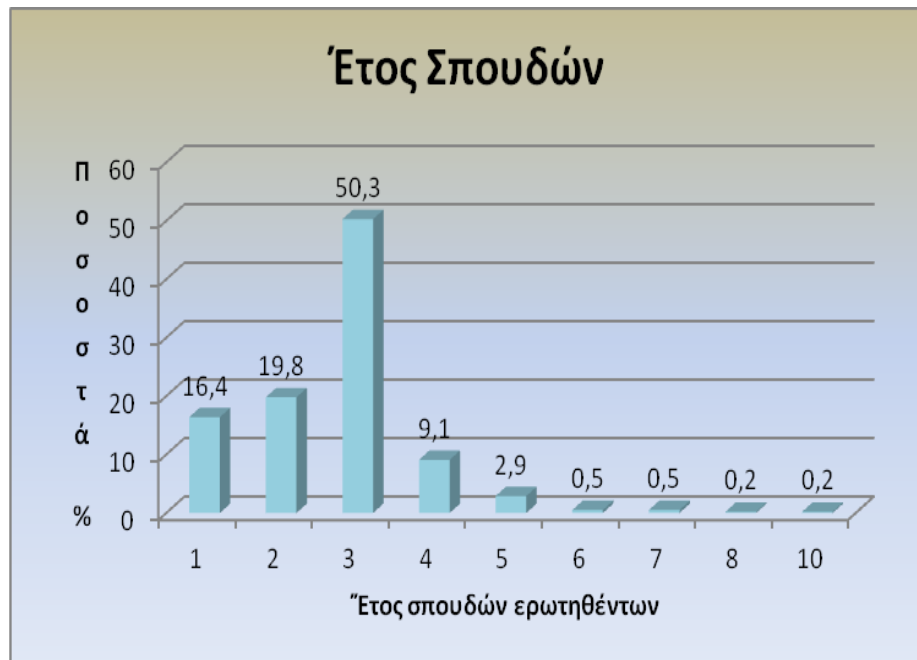
Στο δείγμα συμμετείχαν 1.515 προπτυχιακοί φοιτητές, ποσοστό 94,9% και 82 μεταπτυχιακοί φοιτητές (όλοι από το ΕΚΠΑ), ποσοστό 5,1% (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων

5. Έτος φοίτησης συμμετεχόντων

Οι μισοί από τους φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στο 3^ο έτος σπουδών, σε ποσοστό 50,3%. Στα τέσσερα πρώτα έτη σπουδών ανήκε το 95,7%, ενώ μόνο το 4,3% ήταν επί πτυχίω φοιτητές, δηλαδή είχαν υπερβεί το 4^ο έτος σπουδών (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων ως προς το έτος φοίτησης των συμμετεχόντων

5.5 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ευρύτατη και διαρκής επιστημονική συζήτηση για την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου (Cooper, 2006; Chamberlain, 2000; Creswell, 2016; Mertens, 2009) και τη μεθοδολογία μιας επιστημονικής εργασίας (Bell, 1997; Κεκές, 2004).

Η έρευνά μας, με δεδομένη τη σκοποθεσία της, τα ερωτήματά της και την επιδίωξη της συλλογής μεγάλου αριθμού ερευνητικών δεδομένων, ακολούθησε τη στρατηγική της ποσοτικής έρευνας (Blaikie, 2014; Oakley, 2005) και συγκεκριμένα της δειγματοληπτικής έρευνας

(μεγάλου αριθμού δείγματος), μέσω ερωτηματολογίων, με στόχο να προσεγγίσουμε την πολλαπλή αιτιότητα και τις συσχετίσεις των παραγόντων στους οποίους εστιάζει η διατριβή.

Η διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάζεται, αναλυτικά, στη συνέχεια.

5.6 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και δεοντολογία έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία συλλέγουμε τα δεδομένα της έρευνας είναι καθοριστικά για την ποιότητα της έρευνας, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, το πλήθος, το είδος και τις δυνατότητες αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και γενικά για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την πληρότητα της έρευνας.

Με δεδομένα τον σκοπό, τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας απαιτήθηκε η κατασκευή ερευνητικών εργαλείων, που συνυπολόγιζαν τη διερεύνηση των πολλών και διαφορετικών παραμέτρων της έρευνας.

Με αυτή τη λογική, κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια με μία σειρά κατηγοριοποιημένων δηλώσεων (βλ. Παράρτημα I και αναλυτική περιγραφή στη συνέχεια), το «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης» και το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων». Τα ερωτηματολόγια αυτά συντάχθηκαν από τον ερευνητή / υποψήφιο διδάκτορα, με την έγκριση των μελών της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, σε όλα τα στάδια κατασκευής των ερωτηματολογίων.

5.6.1. Διαδικασία διαμόρφωσης και τελικής σύνθεσης των ερευνητικών εργαλείων και αρχές δεοντολογίας έρευνας

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη διαμόρφωση και την τελική σύνταξη των δύο ερωτηματολογίων ήταν τρία:

1^ο Στάδιο: Ενδελεχής **βιβλιογραφική μελέτη ερευνών** με σχετικό αντικείμενο. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι υπήρχε πολύ μικρός αριθμός σχετικών ερευνητικών εργαλείων στοχευμένων στα ζητήματα ενδιαφέροντος της διατριβής και συγκεκριμένα:

α) Η έρευνα των T. Yuen & S. Majid (2007) που πραγματοποιήθηκε σε 180 προπτυχιακούς φοιτητές τριών Πανεπιστημίων της Σιγκαπούρης, καθώς και των S. Majid & S. Wey (2009), που πραγματοποιήθηκε σε 183 μεταπτυχιακούς φοιτητές δύο Πανεπιστημίων της Σιγκαπούρης. Οι έρευνες αυτές ήταν πανομοιότυπες και συμπεριελάμβαναν ερωτήσεις, η πρώτη σχετικά με τους τρόπους Διαμοιρασμού Γνώσης, τους λόγους για τους οποίους διαμοιράζονταν ή δεν διαμοιράζονταν οι φοιτητές γνώση, τους τύπους και τα μέσα με τα οποία διαμοιράζονταν γνώση και η δεύτερη (όπως και η πρώτη) σχετικά με τους τρόπους και τους λόγους διαμοιρασμού και μη της γνώσης και επιπλέον προτάσεις για βελτίωση του διαμοιρασμού της γνώσης.

β) Η έρευνα του S. Wangripatwong, (2009), που πραγματοποιήθηκε σε 207 προπτυχιακούς φοιτητές ενός Πανεπιστημίου της Ταϊλάνδης και συμπεριελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την ικανότητα και την προθυμία Διαμοιρασμού Γνώσης και με τον ανταγωνισμό μεταξύ συμφοιτητών, καθώς και με την υποστήριξη Διαμοιρασμού Γνώσης από καθηγητές και με την τεχνολογική ευκολία Διαμοιρασμού Γνώσης.

Με δεδομένο ότι οι ερωτήσεις των προαναφερόμενων ερωτηματολογίων είτε ήταν περιορισμένες σχετικά με τους άξονες διερεύνησης που ήταν κοινί με τη δική μας έρευνα, είτε δεν αντιμετώπιζαν τις επιπλέον ανάγκες της έρευνάς μας, αξιοποιήσαμε ορισμένες ερωτήσεις από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια· ήταν

αναγκαίο να δημιουργήσουμε τα δικά μας ερωτηματολόγια, που εστίαζαν σε περισσότερους τομείς.

2ο Στάδιο: Πιλοτική προέρευνα, προκειμένου να αναδειχθούν και να αντιμετωπισθούν στη συνέχεια πιθανές αδυναμίες των ερωτηματολογίων, όπως ενδεχόμενες ασάφειες των δηλώσεων, ανάγκη συμπλήρωσης ή επαναδιατύπωσης ή αντικατάστασης δηλώσεων για τον σκοπό της έρευνας, αντιμετώπιση δυσκολιών κατά τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου, προσδιορισμός απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και άλλες πολύ χρήσιμες επισημάνσεις που έγιναν από τους συμμετέχοντες του πιλοτικού δείγματος της προέρευνας.

Το πιλοτικό αυτό δείγμα στο οποίο τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ιδιοχειρώς, αποτελούσαν εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) φοιτητές (153 προπτυχιακοί και 25 μεταπτυχιακοί φοιτητές), με προσπάθεια εκπροσώπησης -όσο αυτό ήταν εφικτό- όλου του φάσματος των δημογραφικών χαρακτηριστικών, που αναφέρονται στις αντίστοιχες ερωτήσεις- δηλώσεις των ερωτηματολογίων. Επίσης, στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν -ως εξωτερικοί διευκολυντές- δύο μέλη ΔΕΠ και δύο μέλη ΕΔΙΠ, των οποίων οι επισημάνσεις ήταν εξαιρετικά χρήσιμες.

Μετά τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής των ερωτηματολογίων, αφού ακολούθησε η διόρθωση και η βελτίωσή τους, προσδιορίσθηκε η σύνθεση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

3ο Στάδιο: Η τελική σύνθεση των δύο ερωτηματολογίων, μετά τις γραπτές επισημάνσεις του κάθε ερωτώμενου και τη διεξοδική συζήτηση μεταξύ του ερευνητή και του κάθε συμμετέχοντος στην προέρευνα, επεδίωκε να διασφαλίζει:

- α)** τη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων-δηλώσεων και των οδηγιών συμπλήρωσης,

- β)** την κατανόηση από την πλευρά των ερωτώμενων όλων των όρων, των υποδείξεων και γενικά των στοιχείων των ερωτηματολογίων,
- γ)** την απόλυτη κατανόηση της λειτουργίας και του τρόπου συμπλήρωσης των κατηγοριών των δηλώσεων κατάταξης σημαντικότητας (βλ. αναλυτικά στο 5.6.2), με δεδομένο ότι αυτού του τύπου οι κατατάξεις δεν είναι κάτι σύνηθες σε ερωτηματολόγια και γίνονται για την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία της Πολυκριτηριακής Ανάλυσης,
- δ)** την ορθότητα της κατηγοριοποίησης του μεγάλου αριθμού των δηλώσεων του πρώτου ερωτηματολογίου στις αντίστοιχες κατηγορίες,
- ε)** την καταλληλότητα της σειράς των κατηγοριών των δηλώσεων εντός του πρώτου ερωτηματολογίου, αλλά και με τις δηλώσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου, ώστε να μην δημιουργείται σκόπιμος επηρεασμός από προηγούμενες δηλώσεις στη συμπλήρωση των επόμενων,
- στ)** τον σεβασμό προς κάθε ερωτώμενο, το αίσθημα ασφάλειας από το είδος των δηλώσεων και της συνακόλουθης ειλικρίνειας κατά τη συμπλήρωση των απαντήσεων, ειδικά ορισμένων δηλώσεων και προκειμένου να αποφευχθούν απαντήσεις του τύπου «τί θα ήταν σωστό να κάνω» και να γραφεί «τί πραγματικά έκανα»,
- ζ)** την αποφυγή δημιουργίας αρνητικών συναισθημάτων κατά τη συμπλήρωση, για διάφορους λόγους, όπως λ.χ. από το περιεχόμενο ορισμένων δηλώσεων ή από την έκταση ειδικά του πρώτου ερωτηματολογίου,
- η)** το αίσθημα ασφάλειας και σεβασμού της ανωνυμίας των ερωτώμενων κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερευνητικών εργαλείων,

- θ) τη σαφή ενημέρωση των συμμετεχόντων για τον σκοπό της χορήγησης των ερωτηματολογίων,
- ι) την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων,
- ια) τη συγκατάθεση του κάθε συμμετέχοντα για τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου, την επεξεργασία των δεδομένων τους για ερευνητικούς σκοπούς, με τη διαβεβαίωση του ερευνητή για την τήρηση των ελληνικών και διεθνών δεοντολογικών και ηθικών προτύπων για την έρευνα (research ethics).

Οι παραπάνω επιδιωκόμενοι άξονες αναδεικνύουν τον σεβασμό στη γενικότερη ηθική και δεοντολογία, καθώς και τη συνέπεια μίας σύγχρονης ερευνητικής διαδικασίας (ethical, legal and practical considerations).

5.6.2. Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Το «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», περιέχει εκατόν σαράντα επτά (147) δηλώσεις, κατανεμημένες, σε δύο γενικά μέρη και δεκατέσσερις (14), δεκαεπτά (17) με εκείνες τις επιμέρους κατηγορίες των δηλώσεων κατάταξης.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συγκαταλέγονται επτά (7) δηλώσεις, οι οποίες αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, η μόνιμη κατοικία, το Πανεπιστημιακό Τμήμα που φοιτούν, το επίπεδο των σπουδών (προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό), το έτος των σπουδών, τα μαθήματα στα οποία έχουν επιτυχώς εξετασθεί και αυτά που απομένουν για τη λήψη του τίτλου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συγκαταλέγονται εκατόν σαράντα (140) δηλώσεις – ερωτήσεις [εκατόν τριάντα δύο (132) κλειστές και οκτώ (8) ανοικτές] και υπάρχουν και επιπλέον δηλώσεις κατάταξης σημαντικότητας. Συνολικά, όλες οι δηλώσεις είναι κατανεμημένες σε

δεκαεπτά (17) κατηγορίες, με αυτές της κατάταξης σημαντικότητας, εκ των οποίων οι δεκατέσσερις (14)²¹ κατηγορίες (132)²² δηλώσεων ήταν:

- **Γενικές Αντιλήψεις και Συμπεριφορές:** Σχετικά με τον διαμοιρασμό γνώσης.
- **Πηγές γνώσεων:** Με ποιον τρόπο γίνεται η πρόσληψη γνώσεων σχετικά με ένα μάθημα, πέραν από την ίδια την προβλεπόμενη διδασκαλία του.
- **Προτιμώμενοι δίαυλοι:** Προτιμώμενοι τρόποι διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών.
- **Ενέργειες κατά τον διαμοιρασμό γνώσης:** Προτιμώμενες ενέργειες κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ φοιτητών.
- **Κίνητρα διαμοιρασμού γνώσης:** Λόγοι για τους οποίους επιδιώκεται ο διαμοιρασμός γνώσης μεταξύ φοιτητών.
- **Μη διαμοιρασμός γνώσης:** Λόγοι για τους οποίους αποφεύγεται ο διαμοιρασμός γνώσης μεταξύ φοιτητών.
- **Πληροφορίες για τον καθηγητή/τρια:** Πρόθεση και αιτιολόγηση διάδοσης αρνητικών πληροφοριών για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας.
- **Αντιδράσεις σε συμπεριφορά καθηγητή:** Αντιδράσεις φοιτητή σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας (εκτός ζητημάτων εξετάσεων και βαθμολογιών).

²¹ Οι υπόλοιπες τρεις ήταν κατηγορίες κατάταξης δηλώσεων και στο τέλος υπήρχε και τελική κατηγοριοποίηση και κατάταξη σημαντικότητας δηλώσεων (περιγράφονται στη συνέχεια).

²² Αναφερόμαστε μόνο στις κλειστές δηλώσεις και όχι στις επιπλέον οκτώ (8) ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες λόγω του μεγάλου πλήθους των αποτελεσμάτων και των ευρημάτων από τις συνολικά εκατόν τριάντα εννέα (7+132) κλειστές δηλώσεις του ερωτηματολογίου αυτού, δεν εντάχθηκαν στην επεξεργασία της παρούσας έρευνας (βλ. υποκεφάλαιο 5.9).

- **Προετοιμασία πριν την εξέταση, μέχρι σήμερα:** Τρόποι προετοιμασίας, πριν την εξέταση, που έχει κάνει ο φοιτητής, προκειμένου να περάσει επιτυχώς ένα μάθημα, μέχρι σήμερα.
- **Ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης, μέχρι σήμερα:** Συμπεριφορά που θα ανέπτυξε ο φοιτητής, κατά τη διάρκεια της εξέτασης μέχρι σήμερα, αν μπορούσε, προκειμένου να περάσει επιτυχώς ένα μάθημα.
- **Η εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης:** Γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα, μέσα στην αίθουσα της εξέτασης.
- **Αναστοχασμός για την εξέταση:** Σκέψεις, προθέσεις και αυτοκριτική για την εξέταση μαθήματος.
- **Πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο:** Συμπεριφορά που προτίθεται να αναπτύξει ο φοιτητής, κατά την επόμενη εξεταστική περίοδο, προκειμένου να επιτύχει.
- **Αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης:** Τρόποι εξέτασης μαθημάτων που προτιμώνται.

Αυτές οι κατηγορίες των δηλώσεων δεν παρουσιάστηκαν με την παραπάνω λογική σειρά (δηλαδή, πριν, κατά τη διάρκεια, μετά την εξέταση). Οι κατηγορίες των δηλώσεων παρουσιάστηκαν με την οπτική «*in medias res*», προκειμένου να «αιφνιδιαστούν» οι ερωτώμενοι και να δώσουν αυθόρμητα κατά το δυνατόν περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις, ώστε να αποφευχθεί η συμπλήρωση όχι αυτού που θα ήταν σωστό να γίνει, αλλά αυτού που πραγματικά ίσχυε.

Οι εκατόν τριάντα δύο (132) δηλώσεις «κλειστού τύπου» απαντήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ, (Norman, 2010).

Στο «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», επιπλέον, δημιουργήθηκαν τρεις (3) ιδιαίτερες **κατηγορίες δηλώσεων κατάταξης** (με 23 συνολικά δηλώσεις), δομημένες έτσι ώστε να αξιοποιηθούν στη στατιστική Πολυκριτηριακή Ανάλυση και στη Μέθοδο Borda. Στις κατηγορίες αυτές οι ερωτώμενοι θα έπρεπε να κατατάξουν τις δηλώσεις της εκάστοτε προηγούμενης κατηγορίας (που μόλις είχαν απαντήσει με κλίμακα Likert), από την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική λιγότερο σημαντική, ως προς τις αξίες τους (τις δύο κατηγορίες δηλώσεων κατάταξης) και ως προς την εμπειρία τους (την τρίτη κατηγορία δηλώσεων κατάταξης). Οι φοιτητές χαρακτήριζαν με τον αριθμό 1 την πιο σημαντική, σύμφωνα με την εκτίμησή τους και συνέχιζαν στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις ήταν το ίδιο σημαντικές για αυτούς, μπορούσαν να δώσουν τον ίδιο αριθμό. Επίσης, αν θεωρούσαν ότι κάποια δήλωση απέχει κατά πολύ σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν έναν απομακρυσμένο αριθμό που θα δήλωνε την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 100 στην τελική τους επιλογή.

Οι δηλώσεις που κατετάγησαν από τους ερωτώμενους με την παραπάνω λογική της επεξεργασίας της Πολυκριτηριακής Ανάλυσης ανήκαν στις κατηγορίες:

- α)** *Γενικές Αντιλήψεις και Συμπεριφορές, σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης, (κατάταξη ως προς τις αξίες τους),*
- β)** *Προετοιμασία πριν την εξέταση: Τρόποι προετοιμασίας για τη επιτυχή εξέταση ενός μαθήματος (κατάταξη ως προς τις αξίες τους),*
- γ)** *Η εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης: Γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα, μέσα στην αίθουσα της εξέτασης (κατάταξη ως προς την εμπειρία τους).*

Επιπρόσθετα, στο «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», έγινε ακόμη μία **τελική κατηγοριοποίηση και κατάταξη**

σημαντικότητας, με συγκεκριμένα κριτήρια, η οποία ζητήθηκε από τους φοιτητές στο τέλος του Ερωτηματολογίου αυτού.

Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους φοιτητές να επιλέξουν δηλώσεις, **ανεξαρτήτως με τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο**, που θα αποφασίσουν οι ίδιοι από όλες τις κατηγορίες του Ερωτηματολογίου και τις οποίες να κατατάξουν, επιλέγοντας από αυτή που κρίνουν την πιο σημαντική²³ ως τη λιγότερο σημαντική δήλωση, με κριτήριο:

- α)** τη σημαντικότητα **σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο,**
- β)** τη σημαντικότητα **σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου,**
- γ)** τη σημαντικότητα, επιλέγοντας από τις αμέσως προηγούμενες επιλογές/ κατατάξεις, τις δηλώσεις εκείνες, τις οποίες οι φοιτητές έκριναν ότι ήταν οι πλέον σημαντικές και που κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να ληφθούν περισσότερο υπόψη, **σε επίπεδο λειτουργίας και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου.**

Οι διαδικασίες των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων, πέρα από την ειδική επεξεργασία που ακολούθησε, βοηθούν τον ερωτώμενο να συνειδητοποιήσει και τον ερευνητή να κατανοήσει περισσότερες παραμέτρους για τον τρόπο λήψης απόφασης σε διάφορα επίπεδα από αυτά που εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα.

²³ Σε κλίμακα από 1 έως 10. Σημείωναν με τον αριθμό 1 την πιο σημαντική για αυτούς και συνέχιζαν στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις ήταν για αυτούς το ίδιο σημαντικές, μπορούσαν να έχουν τον ίδιο αριθμό. Αν θεωρούσαν ότι κάποια δήλωση απείχε σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αριθμό που να δηλώνει την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 10 (λιγότερο σημαντική) στην τελική τους επιλογή.

5.6.3 «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»

Το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων», περιέχει είκοσι τρεις (23) δηλώσεις, επικεντρωμένες στους παρακάτω άξονες:

- Πόσο καλά νιώθω με τον εαυτό μου
- Πόσο εκτιμώ ότι με στηρίζει η οικογένειά μου
- Κατά πόσο έχω τουλάχιστον έναν καλό και έμπιστο φίλο/φίλη
- Κατά πόσο μοιράζομαι τα συναισθήματά μου (ξεχωριστά τα θετικά και τα αρνητικά) με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου)
- Πόσο σημαντικό αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου και κατά πόσο νιώθω ότι έχω αξία
- Κατά πόσο μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους
- Πόσο με ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από εμένα
- Κατά πόσο εμπιστεύομαι τους νόμους του κράτους
- Κατά πόσο πιστεύω ότι η δημοκρατία, σήμερα, μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή
- Κατά πόσο πιστεύω ότι η συμμετοχή μου στα κοινά του τόπου θα είχε αξία, τη σημερινή εποχή
- Κατά πόσο έχω θρησκευτική πίστη
- Κατά πόσο επιδιώκω να ανταποδίδω την καλοσύνη που εισπράττω
- Κατά πόσο μπορώ να αλλάξω τη γνώμη μου, όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου
- Κατά πόσο παρέχω εθελοντική εργασία
- Κατά πόσο επιθυμώ να βοηθήσω να γίνει ο κόσμος καλύτερος

Οι δηλώσεις απαντήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

5.7 Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν (προ covid-19) στους φοιτητές των Πανεπιστημίων ιδιοχείρως, ώστε να αποφύγουμε τα προβλήματα από την χορήγηση μέσω διαδικτύου και να διασφαλίσουμε τη μεγαλύτερη αξιοπιστία τους. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο δίνονταν διάφορες διευκρινίσεις, όπως ο σκοπός της έρευνας, η ανωνυμία των απαντήσεων, η προαιρετική συμπλήρωσή τους, καθώς και η δήλωση συναίνεσης του ερωτώμενου.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2018.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν διαδοχικά στους ερωτώμενους. Αρχικά, χορηγήθηκε στους φοιτητές το «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης» και στη συνέχεια, το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων». Σε γενικές γραμμές τα ερωτηματολόγια χρειάστηκε περίπου 30 λεπτά για συμπληρωθούν.

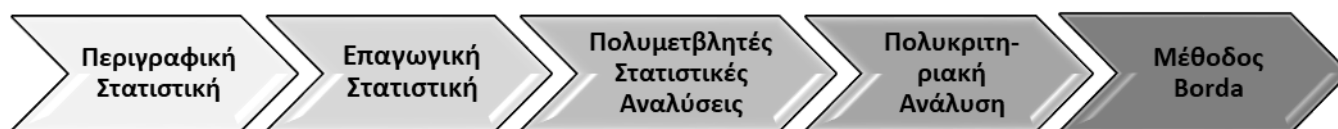
Προκειμένου να γίνει συστηματική και αξιόπιστη διαχείριση των δεδομένων της έρευνας, υπήρξε μέριμνα στην κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, ώστε να αντιστοιχισθούν τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τον ίδιο ερωτώμενο.

5.8 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Η διαδικασία της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το πλήθος και την ποιότητα των αποτελεσμάτων και ακολούθως τις δυνατότητες ανάλυσης και ερμηνείας τους.

Στην έρευνα αυτή έγινε μία ποσοτική (στατιστική) επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, που περιελάμβανε αναλύσεις Περιγραφικής

Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, Παραγοντικής Ανάλυσης, Πολυμεταβλητές Στατιστικές Αναλύσεις, Πολυκριτηριακή Ανάλυση και Μέθοδο Borda.



Σχήμα 18. Γραφική αναπαράσταση στατιστικής επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Όλα τα ερευνητικά δεδομένα καταχωρήθηκαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences /SPSS (Version 26), το οποίο αξιοποιήθηκε για τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας, με εξαίρεση την Πολυκριτηριακή Ανάλυση, η οποία πραγματοποιήθηκε με Analytical Hierarchical Process (AHP) (Saaty, 1987). Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία καταχώρισης των ερευνητικών δεδομένων έγινε επανέλεγχος, προκειμένου να εντοπισθούν ενδεχόμενα σφάλματα εισαγωγής στοιχείων στο SPSS 26.

Η επεξεργασία και οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στα δεδομένα της έρευνας περιγράφονται στη συνέχεια.

5.8.1 Αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής

Η αρχική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics) σε μία προσπάθεια οργανωμένης και συνοπτικής παρουσίασης (Aldous, 2016), περιελάμβανε:

- Πινακοποίηση στατιστικών δεδομένων (μέτρηση συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων κ.λπ.).
- Υπολογισμό βασικών αριθμητικών μέτρων (μέσοι, διάμεσοι, ποσοστιαία σημεία, επικρατούσες τιμές, ασυμμετρίες, κ.ά.).
- Δημιουργία κατάλληλων γραφημάτων για τις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεταβλητές του δείγματος.

5.8.2 Αναλύσεις Επαγωγικής Στατιστικής

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με Επαγωγική Στατιστική (Inferential Statistics) συμπεριέλαβε τους ακόλουθους ελέγχους (Βουδούρη, 2017; Γιαλαμάς, 2012):

- Έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές της έρευνας που εμπίπτουν στις κατάλληλες κατηγορίες.
- Έλεγχο συσχετίσεων των ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, αλλά και μεταξύ μετασχηματισμένων μεταβλητών από τα δεδομένα της έρευνας.
- Κατασκευή μαθηματικών μοντέλων απλής και πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

5.8.2.1 Παραγοντική Ανάλυση - Προκαταρτικοί έλεγχοι

Ο σκοπός της Παραγοντικής Ανάλυσης (Factor Analysis) είναι να αντικαταστήσει έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών από έναν μικρότερο αριθμό ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στις αρχικές μεταβλητές και ονομάζονται παράγοντες (factors).

Στα ερευνητικά δεδομένα που προήλθαν από τα δύο Ερωτηματολόγια «Διαμοιρασμού της Γνώσης» και «Αρχών, Πεποιθήσεων

και Αντιλήψεων» έγιναν οι ακόλουθοι προκαταρκτικοί έλεγχοι παραγοντικής ανάλυσης (Cozby & Bates, 2020; Hill, 2011):

- α)** Το κριτήριο επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin (KMO)* για τον έλεγχο της επάρκειας/ καταλληλότητας του δείγματος. Το κριτήριο KMO είναι ένα μέτρο που εξετάζει κατά πόσο ταιριάζουν τα δεδομένα της έρευνας για την ανάλυση παραγόντων. Η δοκιμή μετρά την επάρκεια δειγματοληψίας για κάθε μεταβλητή που συμμετέχει. Η μέτρηση που μας δίνει είναι ένα μέτρο του ποσοστού διακύμανσης μεταξύ μεταβλητών που μπορεί να είναι κοινή διακύμανση. Όσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό, τόσο πιο κατάλληλα είναι τα δεδομένα της έρευνας για την παραγοντική ανάλυση.
- β)** Το τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett (Bartlett's test of sphericity)* για την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση. Ο έλεγχος αυτός εξετάζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, δίνοντας την πιθανότητα ο πίνακας συσχετίσεων να περιέχει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ -τουλάχιστον- κάποιων μεταβλητών. Γίνεται με τη χρήση της χ^2 κατανομής, ενώ η p-τιμή ελέγχου εξαρτάται από το επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο συνήθως ορίζεται στο 5%.

5.8.2.2 Παραγοντική Ανάλυση - Δομική εγκυρότητα Ερωτηματολογίων

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας των Ερωτηματολογίων (Fabrigar et al., 1999; Kline, 1994; Pituch & Stevens, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013), έγιναν:

- α)** Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (*principal component analysis*)

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη, προκειμένου να εξετασθεί η παραγοντική δομή και η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων. Μέσω αυτής, επαναπροσδιορίστηκαν οι συντεταγμένες των δεδομένων σε καταλληλότερο σύστημα. Οι νέες συντεταγμένες που προέκυψαν αποτέλεσαν γραμμικό συνδυασμό των αρχικών μας μεταβλητών. Με αυτόν τον τρόπο, προσδιορίστηκε με ακρίβεια ο αριθμός των παραγόντων που θα έπρεπε να εξαχθούν από την ανάλυση και υπολογίστηκε η διακύμανση που εξηγείται από τους επιμέρους παράγοντες.

β) *Ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation) και η πλάγια περιστροφή (oblimin rotation/ $\delta=0$) των αξόνων*

Η μέθοδος αυτή πραγματοποιήθηκε για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων που θα πρέπει να εξαχθούν από τη συγκεκριμένη ανάλυση των ερωτηματολογίων, καθώς και την αναζήτηση των αλληλοσυσχετίσεων των παραγόντων αυτών και την ένταση αυτών. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, με δεδομένο ότι ενδείκνυται για την παραγοντική δομή των ερωτηματολογίων.

γ) *Επιλογή του αριθμού των παραγόντων για την οποία αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια:*

i) Scree Plot Test, για τη γραφική απεικόνιση των συνιστωσών της έρευνας.

ii) Monte Carlo PCA, για παράλληλες αναλύσεις.

Μέσω του PCA έγινε σύγκριση των ιδιοτιμών που παράγονται από το SPSS (Initial Eigenvalues με Random Eigenvalues), υπολογίστηκε η Ερμηνεύσιμη Διακύμανση κάθε παράγοντα, καθώς και η Συνολική Ερμηνεύσιμη Διακύμανση (Total Variance explained).

δ) *Κριτήρια αποδοχής της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων, η οποία συνίσταται στα ακόλουθα:*

- i) η φόρτιση του ερωτήματος στον παράγοντα να είναι πάνω από την τιμή 0,40.
- ii) οι εταιρικότητες (communality h^2) οι οποίες υπολογίζουν το ποσοστό της διακύμανσης, που εξηγείται από τους παράγοντες.

5.8.2.3 Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία των Ερωτηματολογίων

Για την αποτίμηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) των δύο ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω έλεγχοι (Chan & Idris, 2017; L. Cohen et al., 2007):

- α)** Συντελεστής Cronbach's alpha, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) όλων των ερωτήσεων/δηλώσεων.
- β)** Έλεγχος ενδοσυσχετίσεων (inter-item correlation) μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας, προκειμένου να υπολογισθεί η ισχύς της σχέσης που αναπτύσσεται σε κάθε ζεύγος μεταβλητών της έρευνας και του κατά πόσο εκτιμά η μία την άλλη, επιτυχώς.
- γ)** Έλεγχος των διορθωμένων συσχετίσεων (corrected item-total correlations) της τιμής κάθε ερωτήματος με τη συνολική τιμή της κλίμακας, προκειμένου να εκτιμηθεί η συμβολή κάθε ερώτησης/δήλωσης στην κλίμακα.

5.8.3 Κύρια επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Για την κύρια επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγιναν οι παρακάτω αναλύσεις: α) Περιγραφικής Στατιστικής (κατανομή και διασπορά των δεδομένων, σχετικές συχνότητες, αθροιστικές σχετικές συχνότητες, μέσες τιμές, επικρατούσες, διάμεσες τιμές, τυπικές

αποκλίσεις, ασυμμετρίες και κυρτώσεις κ.λπ.) και β) Επαγωγικής Στατιστικής: i) Crosstabulation analysis, χ^2 test, Fishers's exact test, ii) Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) με τη συσχέτιση (Correlation) των μεταβλητών της έρευνας και iii) Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης (Multiple Analysis of Variance). Αξιοποιήθηκαν οι παράγοντες που προέκυψαν από τη Παραγοντική Ανάλυση ως οι νέες μεταβλητές, για τις οποίες ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις και δημιουργήθηκαν μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

5.8.4. Πολυκριτηριακή Ανάλυση

Όπως προαναφέρθηκε, τρεις (3) από τις δεκαεπτά (17) ομάδες ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» ήταν ερωτήσεις κατάταξης, προκειμένου να δεχθούν επεξεργασία Πολυκριτηριακής Ανάλυσης.

Η Πολυκριτηριακή Ανάλυση (Multicriteria Analysis) εντάσσεται στην Επιχειρησιακή Έρευνα και περιλαμβάνει μεθόδους και τεχνικές για την ανάλυση και υποστήριξη των αποφασιζόντων να διαχειριστούν ημι-δομημένα ή κακώς δομημένα προβλήματα απόφασης δηλαδή, όταν (Siskos & Spyridakos, 1999; Zorounidis & Pardalos, 2010):

- Οι παράμετροι είναι ρευστές και οι συνέπειες μιας απόφασης δεν είναι εφικτό να προσδιοριστούν εκ των προτέρων με ακρίβεια.
- Στις αποφάσεις εμπλέκονται πολλά και ανταγωνιστικά κριτήρια, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία εναλλακτική απόφαση που να υπερέχει όλων των άλλων σε όλα τα κριτήρια.
- Η λήψη και εφαρμογή μιας εναλλακτικής απόφασης αποκλείει την εφαρμογή άλλων και συνεπώς δεν είναι δυνατόν, ακόμη και εκ των υστέρων, να γνωρίζουμε το αποτέλεσμα της εφαρμογής των εναλλακτικών.

- Δεν υπάρχει άριστη απόφαση, αλλά καλή απόφαση που εναρμονίζεται στις υπάρχουσες συνθήκες και ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις/ προτεραιότητες του αποφασίζοντος ατόμου.

Η Πολυκριτηριακή Ανάλυση στοχεύει στην υποστήριξη των αποφασιζόντων και στην ανάλυση των προτιμήσεών τους, έτσι ώστε να οδηγηθούν στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Περιλαμβάνει τέσσερα θεωρητικά ρεύματα:

α) Θεωρητικό Ρεύμα των Συστημάτων Αξιών (θεωρία Πολυκριτήριας Χρησιμότητας, Αναλυτική Συνθετική Διαδικασία), όπου στόχος είναι να προσεγγιστεί ένα σύστημα αξιών που αποτυπώνει την μεταβολή των προτιμήσεων του αποφασίζοντος στην κλίμακα των κριτηρίων.

β) Τις Μεθόδους των Σχέσεων Υπεροχής (outranking relations), όπου δημιουργούνται γράφοι των εναλλακτικών αποφάσεων και κατάταξή τους, με βάση κατώφλια αδιαφορίας, ασθενούς και ισχυρούς προτίμησης και ασυγκρισιμότητας (ELECTRE, PROMETHEE).

γ) Αναλυτική - Συνθετική Προσέγγιση, κατά τις οποίες εκτιμάται το μοντέλο προτιμήσεων των αποφασιζόντων με διαδραστικές διαδικασίες με βάση την έκφραση των σφαιρικών προτιμήσεων των αποφασιζόντων σε ένα περιορισμένο υποσύνολο των εναλλακτικών .

δ) Τις Μεθόδους του Πολυστοχικού Γραμμικού και Μη Γραμμικού Προγραμματισμού για την επίλυση προβλημάτων αποφάσεων, όπου οι εναλλακτικές αποφάσεις είναι άπειρες.

Για τη συγκεκριμένη κατάταξη το αριθμητικό εύρος αποτίμησης της βαρύτητας προτίμησης από τους ερωτώμενους ήταν από 1 έως 100. Για την Πολυκριτηριακή Ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η Μέθοδος Αναλυτικής Ιεράρχησης (Analytical Hierarchical Process/AHP, Saaty, 1987).

5.8.5. Κατηγοριοποίηση και κατάταξη σημαντικότητας

Υπήρξε ακόμη μία **τελική κατηγοριοποίηση σημαντικότητας των δηλώσεων** από όλο το Ερωτηματολόγιο, από τους φοιτητές, με τρία κριτήρια (σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου, σε σχέση με τη μεγαλύτερη, κατά τη γνώμη τους, σημαντικότητα και από τα δύο προηγούμενα κριτήρια).

Για αυτή την τελική κατηγοριοποίηση σημαντικότητας το αριθμητικό εύρος αποτίμησης της βαρύτητας σημαντικότητας από τους ερωτώμενους ήταν από 1 έως 10.

Για την επεξεργασία αυτής της κατηγοριοποίηση σημαντικότητας αξιοποιήθηκε η «**μέθοδος/κανόνας/μέτρηση/ κριτήριο Borda**». Η μέθοδος Borda (Dummett, 1998; García-Lapresta, et al., 2010; Marchant, 1996) εξάγει την τελική κατάταξη μεταξύ των προτιμήσεων των ερωτώμενων, στηριζόμενος στην ατομική κατάταξη. Πρόκειται για μέθοδο «κοινωνικής επιλογής» και στηρίζεται σε ένα είδος βαθμολόγησης βασισμένο στην παρατήρηση και στην προσωπική εκτίμηση του ερωτώμενου. Σε κάθε κατάταξη μετρήθηκε πόσες φορές μια εναλλακτική πρόταση υπερέχει των άλλων. Η μέθοδος Borda είναι αυτή που μας δίνει την κατάταξη, συνθέτοντας τις ατομικές προτιμήσεις των ερωτώμενων.

5.9 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας της διδακτορικής διατριβής εμπεριείχε τους ακόλουθους περιορισμούς:

- Η χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας έγινε ιδιοχείρως από τον ερευνητή στους φοιτητές πριν την πανδημία. Η σημερινή κατάσταση της υποχρεωτικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει

προφανώς επηρεάσει σημαντικά πολλούς παράγοντες του διαμοιρασμού της γνώσης μεταξύ φοιτητών, που η έρευνα αυτή δεν συμπεριλαμβάνει.

- Οι συμμετέχοντες φοιτητές στην έρευνα (1.597 από έξι Πανεπιστήμια της χώρας) ήταν μόνο αυτοί που πήγαιναν στο Πανεπιστήμιο και προφανώς παρακολουθούσαν τα μαθήματα, γιατί τους συναντήσαμε και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στα αμφιθέατρα και στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, προέρχονται μόνο από τους κατά κανόνα συνεπείς ως προς την παρακολούθηση φοιτητές. Δεν γνωρίζουμε ποιες απαντήσεις θα έδιναν οι φοιτητές που για οιονδήποτε λόγο δεν παρακολουθούν τα μαθήματα.
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία συμπεριελάμβαναν και ανοικτές ερωτήσεις (οκτώ το Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης» και μία το «Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»). Λόγω του πολύ μεγάλου δείγματος της έρευνας και του πλήθους των αποτελεσμάτων που προήλθαν από τις ποσοτικές μεταβλητές, δεν προχωρήσαμε στην επεξεργασία των ανοικτών αυτών ερωτήσεων, που θα πρόσθεταν και άλλα αποτελέσματα.
- Δεν υπάρχει επαρκής διεθνής βιβλιογραφία σχετική με το αντικείμενο της διατριβής, στην οποία θα μπορούσε η έρευνα να στηριχθεί, να έχει αρκετά αφειρητικά σημεία και επαρκείς δυνατότητες σύγκρισης αποτελεσμάτων. Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, παρόμοιες με τη δική μας σε ορισμένα μόνο σημεία, και αυτό κατέστησε τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας απαιτητικό και χρονοβόρο (με ανάγκη εκτεταμένης προέρευνας). Επιπλέον, οι ελάχιστες υπάρχουσες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό και δεν μπορούν να δώσουν ασφαλείς συγκρίσεις με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, γιατί υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στη δομή και λειτουργία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

5.10 Σύνοψη 5ου κεφαλαίου

Με το πέμπτο κεφάλαιο άρχισε η ανάπτυξη του ερευνητικού μέρους της διατριβής (το ερευνητικό μέρος εκτείνεται σε τρία κεφάλαια).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάσθηκε, αναλυτικά, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα: ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η δεοντολογία της έρευνας, οι συμμετέχοντες στην κύρια έρευνα, τα δημογραφικά στοιχεία, η παρουσίαση και η αιτιολόγηση της επιλογής της ερευνητικής μεθόδου, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η προέρευνα, η διαδικασία και τα κριτήρια διαμόρφωσης και τελικής σύνθεσης των ερευνητικών εργαλείων, η παρουσίαση των ερωτηματολογίων, η αιτιολόγηση του περιεχομένου τους, καθώς και της αναγκαιότητας της μεγάλης έκτασής του πρώτου (Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού Γνώσης για φοιτητές), η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων, η παρουσίαση και αιτιολόγηση όλων των στατιστικών αναλύσεων, όπως Περιγραφικής, Επαγωγικής, Παραγοντικής, Πολυμεταβλητών Αναλύσεων, Πολυκριτηριακής Ανάλυσης, και Μεθόδου Borda (οι δύο τελευταίες δεν συναντώνται συχνά σε διατριβές αυτού του γνωστικού αντικειμένου). Το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με τους περιορισμούς της έρευνας.

Κεφάλαιο 6ο

Αποτελέσματα της έρευνας

Ἔστιν οὖν επιστήμη δόξα αληθής μετά λόγου

[Ἄρα, επιστήμη (δηλαδή γνώση εξακριβωμένη),
είναι η γνώμη που επαληθεύεται με τεκμήρια και συλλογισμούς]

Πλάτων, Θεαίτητος, [201-202]

6.1 Εισαγωγή

Πριν παρουσιασθούν τα αποτελέσματα από τις στατιστικές αναλύσεις κρίνονται απαραίτητες ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, ειδικά από τις αναλύσεις της Περιγραφικής Στατιστικής.

Οι μεταβλητές της έρευνας στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην κατηγορία των διατακτικών μεταβλητών, δηλαδή των μεταβλητών οι οποίες είναι κατηγορικές και για τις τιμές των οποίων ισχύει μία κατάταξή τους. Η κατάταξη αυτή αντιστοιχίζεται στις τιμές που χρησιμοποιήθηκαν για την ποσοτικοποίηση αυτών των διατακτικών μεταβλητών, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

| Τιμή μεταβλητής | Κωδικοποίηση |
|-----------------|--------------|
| 1 | «Καθόλου» |
| 2 | «Λίγο» |
| 3 | «Αρκετά» |
| 4 | «Πολύ» |
| 5 | «Πάρα πολύ» |

Πίνακας 7. Ποσοτικοποίηση διατακτικών μεταβλητών έρευνας

Η μέση τιμή είναι ένα αριθμητικό σημείο συσσώρευσης των ποσοτικών μεταβλητών μιας έρευνας, δηλαδή αποτελεί ένα είδος σημείου ισορροπίας των δεδομένων. Στην περίπτωση των διατακτικών μεταβλητών, όπου ο ερωτώμενος καλείται να αξιολογήσει σε μία πενταβάθμια κλίμακα από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ» (η οποία ακολουθείται από μία κωδικοποίηση με στόχο την ποσοτικοποίηση των δεδομένων), θεωρείται περισσότερο εύλογη η αναζήτηση του *μέτρου της επικρατούσας τιμής (mode)* το οποίο δείχνει την επιλογή της πλειοψηφίας των ερωτώμενων, καθώς μπορεί να αντιστοιχηθεί άμεσα με μία εκ των πέντε απαντήσεων: «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

Είναι κατανοητό ότι η μέτρηση της διασποράς στην περίπτωση των διατακτικών μεταβλητών πενταβάθμιας κλίμακας Likert δεν έχει νόημα, καθώς οι τιμές που μπορούν να λάβουν είναι από 1 έως 5, σύμφωνα με την κωδικοποίηση της έρευνας.

Σημαντικό βέβαια παραμένει αν όλες οι απαντήσεις έχουν επιλεγεί από τους ερωτώμενους, ιδιαιτέρως αν αυτές είναι η πρώτη ή η τελευταία στη σειρά κατάταξης τους, δίνοντας μας μια εικόνα της άποψης των ερωτώμενων φοιτητών για τη συγκεκριμένη ερώτηση. Αυτό επιτυγχάνεται με την αναζήτηση μέγιστης (maximum) και ελάχιστης (minimum) τιμής σε κάθε μία μεταβλητή, των οποίων ο υπολογισμός φαίνεται στους συγκεντρωτικούς Πίνακες 12 - 26.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα προηγηθούν τα αποτελέσματα από τους προκαταρκτικούς ελέγχους Παραγοντικής Ανάλυσης για τη δομική εγκυρότητα και την εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία των Ερωτηματολογίων, γιατί αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την αξιοπιστία της έρευνας.

6.2 Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας των Ερωτηματολογίων

Από τους προκαταρκτικούς ελέγχους (βλ. αναλυτικά, 5.8.2) παραγοντικής ανάλυσης (Fabrigar et al., 1999; Kaiser, 1974; Kline, 1994; Pituch & Stevens, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013) προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

6.2.1 Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin / KMO* (για τον έλεγχο της επάρκειας/ καταλληλότητας του δείγματος) φαίνονται στον Πίνακα 8.

| KMO and Bartlett's Test | | |
|--|--------------------|-----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,834 |
| | Approx. Chi-Square | 55889,699 |
| Bartlett's Test of Sphericity | df | 6441 |
| | Sig. | ,000 |

Πίνακας 8. Αποτελέσματα κριτηρίου επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin (KMO)* και τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett* για το Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Η τιμή του KMO είναι 0,834 με $p\text{-value} < 0,05$ (που έχουμε ορίσει ως επίπεδο σημαντικότητας) και δείχνει καταλληλότητα του δείγματος για παραγοντική ανάλυση.

Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett test (Πίνακας 8) απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχέτισης είναι μοναδιαίος (δηλαδή οι συσχετίσεις είναι μηδενικές) με τιμή ελεγκοσυνάρτησης 55889,699 και 6441 βαθμούς ελευθερίας ($p\text{-value} < 0,05$).

Συνεπώς, τα ερευνητικά δεδομένα του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Η Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) ανέδειξε συνολικά τριάντα τρεις στατιστικά σημαντικούς παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. (βλ. Παράρτημα II, Πίνακα 58). Ωστόσο, επιλέγουμε τους οκτώ σημαντικότερους από τους στατιστικά σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 52,156% της συνολικής μεταβλητότητας (αθροιστικής συνολικής ερμηνευόμενης διακύμανσης).

Η ιδιοτιμή του όγδοου παράγοντα είναι 3,714. Η επιλογή των οκτώ πρώτων σημαντικότερων παραγόντων αποτελεί μία γραφικά ορθή επιλογή με την έννοια ότι μετά τον όγδοο παράγοντα, δεν αυξάνεται σημαντικά η ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου (ενώ αυξάνεται η πολυπλοκότητά του).

Ο αριθμός των οκτώ σημαντικότερων παραγόντων που αναδείχθηκαν από τη μέθοδο Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) επιβεβαιώθηκε και από το Scree Plot Test (βλ. Παράρτημα II, Γράφημα 153).

Οι παράγοντες αυτοί (Πίνακας 9) προσδιορίζονται ως: 1) Διαμοιρασμός γνώσης και διάθεση προσφοράς, 2) Διαμοιρασμός γνώσης και κοινωνική αναγνώριση /συμφέρον, 3) Μη διαμοιρασμός γνώσης, 4) Πηγές γνώσεων για τα μαθήματα, 5) Επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα, 6) Αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις, 7) Φιλία, διαμοιρασμός γνώσης και εξετάσεις και 8) Διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές (βλ. και Παράρτημα II, Πίνακα 59)

Οι σημαντικότεροι παράγοντες του 1^{ου} Ερωτηματολογίου ήταν:

| | Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης |
|----|--|
| 1. | Διαμοιρασμός γνώσης και διάθεση προσφοράς |
| 2. | Διαμοιρασμός γνώσης και κοινωνική αναγνώριση /συμφέρον |
| 3. | Μη διαμοιρασμός γνώσης |
| 4. | Πηγές γνώσεων για τα μαθήματα |
| 5. | Επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα |
| 6. | Αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις |
| 7. | Φιλία, διαμοιρασμός γνώσης και εξετάσεις |
| 8. | Διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές |

Πίνακας 9. *Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης*

Μετά από αυτή τη διαδικασία, ελέγχθηκε η αξιοπιστία (reliability) των μεταβλητών κάθε παράγοντα του συγκεκριμένου Ερωτηματολογίου και οι δείκτες έδειξαν αποδεκτή αξιοπιστία. Επιπλέον, ο βασικός δείκτης της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης», ο συντελεστής Cronbach's alpha βρέθηκε πολύ ικανοποιητικός (0,897). Επίσης ικανοποιητικές είναι οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για τους οκτώ σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα II, Πίνακα 60).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman (Spearman's correlation coefficient), ο οποίος έδειξε επαρκείς συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συγκροτούσαν κάθε παράγοντα. Επίσης αποδεκτές τιμές είχαν οι συσχετίσεις των μεταβλητών με την κλίμακα

Συνεπώς, οι μεταβλητές της έρευνας για το Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα.

6.2.2 Έλεγχοι Σφαιρικότητας Δομικής Εγκυρότητας, Συνέπειας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»

Τα αποτελέσματα από τους προκαταρτικούς ελέγχους για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» έδειξαν τα παρακάτω:

Η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) είναι 0,791 (Πίνακας 10) με p-value <0,05 (που έχουμε ορίσει ως επίπεδο σημαντικότητας), η οποία δείχνει ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα αυτού του Ερωτηματολογίου είναι αρκετά υψηλές και συνεπώς υποστηρίζεται η καταλληλότητα του δείγματος για παραγοντική ανάλυση.

| KMO and Bartlett's Test | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,791 |
| | Approx. Chi-Square | 4645,963 |
| Bartlett's Test of Sphericity | df | 120 |
| | Sig. | ,000 |

Πίνακας 10. Αποτελέσματα κριτηρίου επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin (KMO)* και τεστ σφαιρικότητας του *Bartlett* για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»

Ο έλεγχος σφαιρικότητας *Bartlett's Test of Sphericity* (Πίνακας 10) απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση πως ο πίνακας συσχέτισης είναι ο μοναδιαίος (δηλαδή οι συσχετίσεις είναι μηδενικές) με τιμή ελεγκοσυνάρτησης 4645,96, και 120 βαθμούς ελευθερίας ($p\text{-value} < 0,05$).

Συνεπώς, τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Η Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) ανέδειξε έξι βασικούς και στατιστικά σημαντικούς παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας. (βλ. Παράρτημα II, Πίνακα 61). Αυτοί οι έξι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες ερμηνεύουν το 51,451% της συνολικής μεταβλητότητας (αθροιστικής συνολικής ερμηνευόμενης διακύμανσης) και η ιδιοτιμή του έκτου παράγοντα είναι 1,05. Ο αριθμός των έξι στατιστικά σημαντικών παραγόντων που αναδείχθηκαν από τη μέθοδο Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) επιβεβαιώθηκε και από το *Scree Plot Test* (βλ. Παράρτημα II, Γράφημα 154).

Οι παράγοντες αυτοί (Πίνακας 11) προσδιορίζονται ως: 1) Σχέσεις με εαυτό / ταυτότητα, 2) Σχέσεις με οικεία πρόσωπα, 3) Έκφραση συναισθημάτων, 4) Διαλλακτικότητα, 5) Πρόθεση για κοινωνική προσφορά, 6) Πεποιθήσεις για πολιτεία /θεσμούς (βλ. και Παράρτημα II, Πίνακα 62)

Οι σημαντικότεροι παράγοντες του 2ου Ερωτηματολογίου ήταν:

| | Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων |
|----|--|
| 1. | Σχέσεις με εαυτό / ταυτότητα |
| 2. | Σχέσεις με οικεία πρόσωπα |
| 3. | Έκφραση συναισθημάτων |
| 4. | Διαλλακτικότητα |
| 5. | Πρόθεση για κοινωνική προσφορά |
| 6. | Πεποιθήσεις για πολιτεία /θεσμούς |

Πίνακας 11. *Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων*

Μετά από αυτή τη διαδικασία, ελέγχθηκε η αξιοπιστία (reliability) των μεταβλητών κάθε παράγοντα του συγκεκριμένου Ερωτηματολογίου και οι δείκτες έδειξαν αποδεκτή αξιοπιστία. Επιπλέον, ο βασικός δείκτης της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης», ο συντελεστής Cronbach's alpha βρέθηκε πολύ ικανοποιητικός (0,837). Επίσης ικανοποιητικές είναι οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για τους έξι σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα II, Πίνακας 63).

Έγινε, επίσης, έλεγχος μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman (Spearman's correlation coefficient), ο οποίος έδειξε επαρκείς συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συγκροτούσαν κάθε παράγοντα. Επιπλέον, αποδεκτές τιμές είχαν οι συσχετίσεις των μεταβλητών με την κλίμακα.

Συνεπώς, οι μεταβλητές της έρευνας για το Ερωτηματολόγιο Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων συνθέτουν ικανοποιητικά μία κλίμακα.

6.3 Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής του «Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής για κάθε δήλωση και των δύο ερωτηματολογίων. Η σύνθεση των αποτελεσμάτων, η κριτική αποτίμηση και η συζήτηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων γίνονται στο κεφάλαιο 7.

6.3.1 Γενικές αντιλήψεις και συμπεριφορές φοιτητών, σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης

| | Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μοιράζομαι γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές | Συμμετέχω ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές μου | Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, μόνο εάν ανήκουν στον κύκλο των φίλων μου | Μοιράζομαι ελεύθερα γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή μου | Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, εάν μου το ζητήσει ο διδάσκοντας | Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επί πληρωμή | |
|---------|--|---|---|--|--|--|------------|
| N | Έγκυρη Missing | 1589 8 | 1590 7 | 1587 10 | 1588 9 | 1583 14 | 1586 11 |
| Mode | | 4,00 | 3,00 | 2,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων για τη γενική συμπεριφορά φοιτητών, σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης

Σχετικά με τη γενική συμπεριφορά των φοιτητών για τον διαμοιρασμό της γνώσης, στον Πίνακα 12 παρατηρούμε ότι στο σύνολο των ερωτήσεων οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

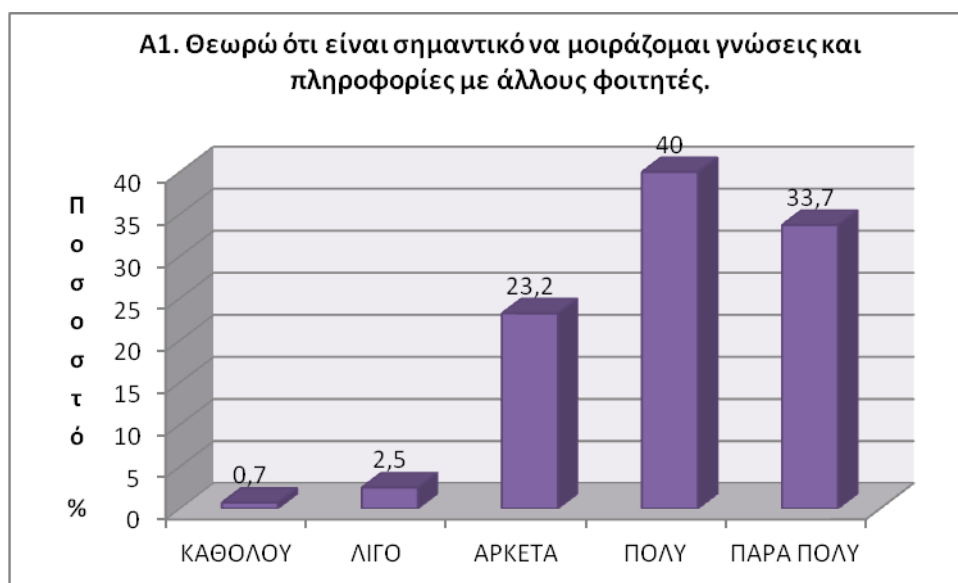
Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι είναι σημαντικό να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές η συνηθέστερη απάντηση ήταν το «πολύ».

Στην ερώτηση αν συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους η συνηθέστερη απάντηση ήταν «αρκετά», όπως και στις ερωτήσεις σε ποιο βαθμό μοιράζονται ελεύθερα γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή τους και αν μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους εάν τους το ζητήσει ο διδάσκοντας.

Στην ερώτηση αν μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, μόνο εάν ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους, η συνηθέστερη απάντηση ήταν «λίγο».

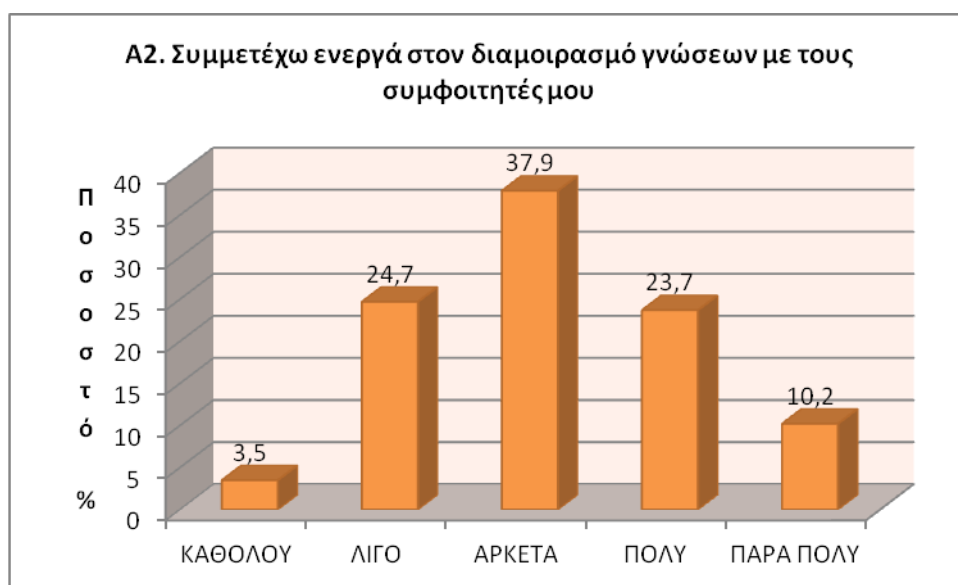
Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ερώτηση αν μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους επί πληρωμή η συνηθέστερη απάντηση ήταν «καθόλου».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τη γενική συμπεριφορά των φοιτητών σχετικά με τον διαμοιρασμό γνώσης, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



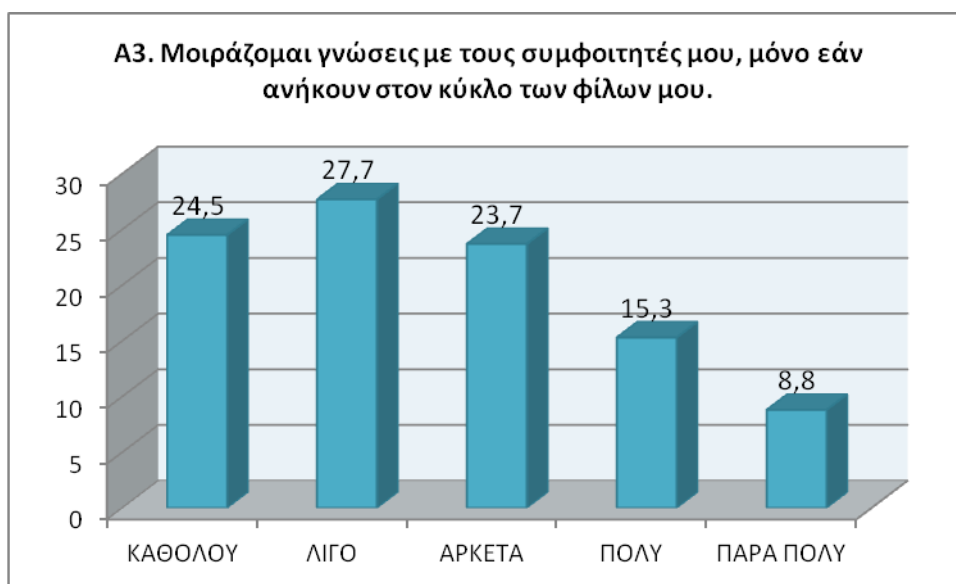
Γράφημα 5: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 5), ένα πολύ υψηλό ποσοστό (73,7%) θεωρεί ότι είναι πολύ ως πάρα πολύ σημαντικό να διαμοιράζεται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές και ένα μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,7%) δεν συμμερίζεται καθόλου αυτή την άποψη.



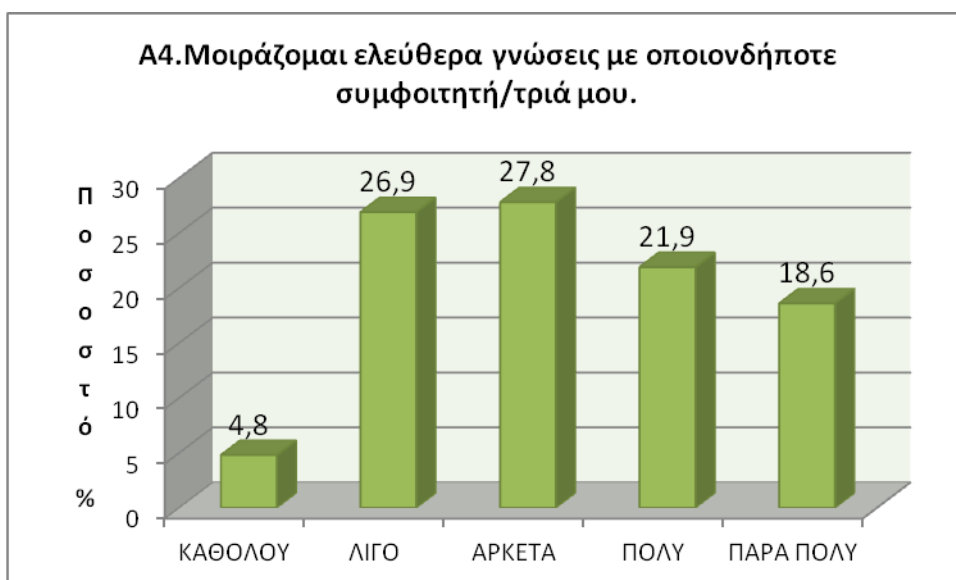
Γράφημα 6: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων για την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους

Οι φοιτητές (Γράφημα 6) συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους πολύ ως πάρα πολύ (33,9%) και αρκετά σε μεγάλο σχετικά ποσοστό (37,9%). Δηλαδή, ένα υψηλό ποσοστό (71,8%) έχουν ενεργή δραστηριότητα στον τομέα αυτό.



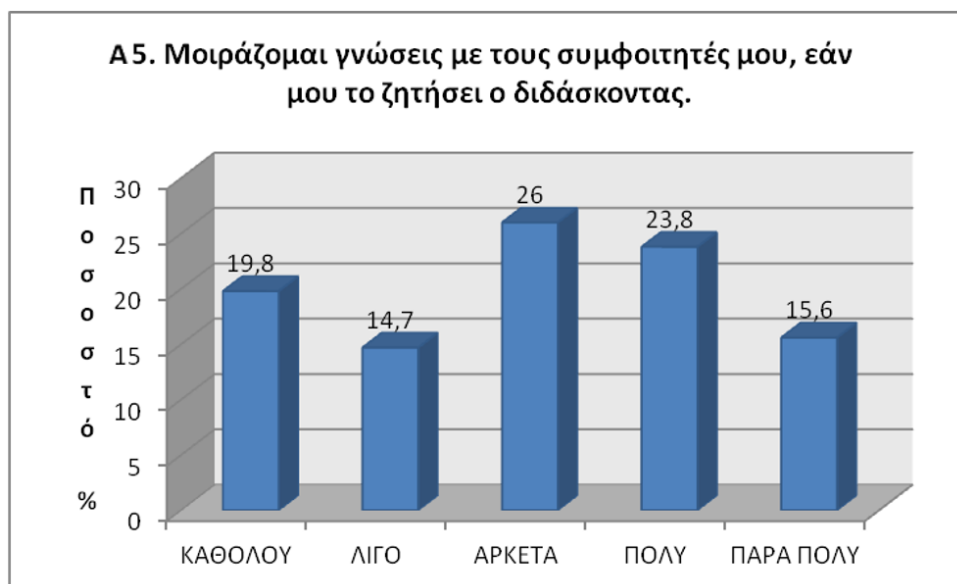
Γράφημα 7: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μόνο με φίλους τους

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (52,2%) απάντησαν (Γράφημα 7) ότι διαμοιράζονται γνώσεις με άλλους φοιτητές, χωρίς να αποτελεί κριτήριο η φιλία τους με αυτούς.



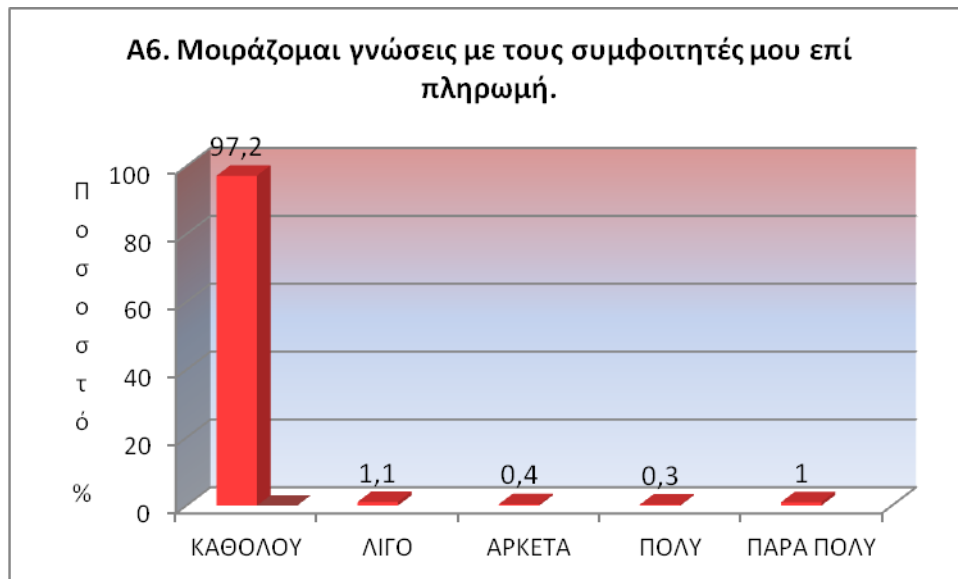
Γράφημα 8: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων με οποιονδήποτε συμφοιτητή

Στην ίδια κατεύθυνση με τις αμέσως προηγούμενες δηλώσεις ήταν και οι απαντήσεις (Γράφημα 8) στο σχετικό ερώτημα, που έδειξε ότι υψηλό ποσοστό (68,3%) φοιτητών μοιράζονται ελεύθερα γνώσεις με οιονδήποτε συμφοιτητή τους, από αρκετά έως πάρα πολύ.



Γράφημα 9: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν τους ζητηθεί από τον διδάσκοντα

Οι φοιτητές στο αν διαμοιράζονται γνώση με συμφοιτητές, αν τους το ζητήσει ο διδάσκοντας (Γράφημα 9) μοιράζονται με παραπλήσιο ποσοστό μεταξύ του πάρα πολύ και πολύ (39,4%) και του καθόλου και λίγο (34,5%).



Γράφημα 10: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων επί πληρωμή

Στη συντριπτική τους πλειονότητα (97,2%) οι φοιτητές (Γράφημα 10) δήλωσαν ότι δεν μοιράζονται τη γνώση επί πληρωμή. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,3%, 21 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι το κάνει αυτό πάρα πολύ και πολύ.

6.3.2 Πηγές γνώσεων εκτός από τη διδασκαλία μαθημάτων

Διερευνήθηκε με ποιους τρόπους γίνεται η πρόσληψη γνώσεων σχετικά με ένα υποχρεωτικό μάθημα, πέραν από την παρακολούθηση των προβλεπόμενων ωρών διδασκαλίας του.

| | | Πρόσληψη γνώσεων/πληροφοριών μέσω της ιστοσελίδας του τμήματος (οδηγό σπουδών κ.ά.) | Πρόσληψη γνώσεων μέσω σχετικών ιστοσελίδων στο Internet | Πρόσληψη γνώσεων του μέσω online φοιτητικών forum | Πρόσληψη γνώσεων μέσω του συγγράμματος του μαθήματος | Πρόσληψη γνώσεων του μέσω της βιβλιοθήκης | Πρόσληψη γνώσεων μέσω των προσωπικών μου σημειώσεων |
|---------|---------|---|---|---|--|---|---|
| N | Έγκυρη | 1588 | 1591 | 1589 | 1588 | 1586 | 1591 |
| | Missing | 9 | 6 | 8 | 9 | 11 | 6 |
| Mode | | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 13α: Κατανομή συχνοτήτων για τις διάφορες πηγές γνώσεων, εκτός από την παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθημάτων - 1

| | | Πρόσληψη γνώσεων μέσω των σημειώσεων συμφοιτητών | Πρόσληψη γνώσεων μέσω e-class ή moodle | Πρόσληψη γνώσεων μέσω σημειώσεων κομματικών παρατάξεων | Πρόσληψη γνώσεων μέσω συμβουλών από τον διδάσκοντα ή κάποιον από τους συνεργάτες του | Πρόσληψη γνώσεων μέσω σημειώσεων που προμηθεύομαι από «φωτοτυπάδικα» | Πρόσληψη γνώσεων μέσω πληροφόρησης από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook κ.λπ.) (σε φροντιστήρια) | Πρόσληψη γνώσεων μέσω παρακολούθησης μαθημάτων επί πληρωμή |
|---------|---------|--|--|--|--|--|---|--|
| N | Έγκυρη | 1588 | 1591 | 1582 | 1583 | 1589 | 1590 | 1587 |
| | Missing | 9 | 6 | 15 | 14 | 8 | 7 | 10 |
| Mode | | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 2,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 13β: Κατανομή συχνοτήτων για τις διάφορες πηγές γνώσεων, εκτός από την παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθημάτων - 2

Στους Πίνακες 13α και 13β φαίνεται ότι στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πέρα πολύ).

Στην ερώτηση αν η πρόσληψη γνώσεων σχετικά με ένα υποχρεωτικό μάθημα, πέραν από την ίδια την προβλεπόμενη ώρα διδασκαλίας του, γίνεται και μέσω της ιστοσελίδας του τμήματός τους (οδηγό σπουδών κ.ά.), η συνηθέστερη απάντηση ήταν «αρκετά». Στις ερωτήσεις αν η πρόσληψη γνώσεων γίνεται μέσω ιστοσελίδων με περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα ή μέσω online φοιτητικών forum ή μέσω της βιβλιοθήκης, η συνηθέστερη απάντηση ήταν «λίγο». Στην ερώτηση για την πρόσληψη γνώσεων μέσω του συγγράμματος του μαθήματος, η συνηθέστερη απάντηση ήταν «πολύ», ενώ μέσω των προσωπικών τους σημειώσεων η συνηθέστερη απάντηση ήταν «πάρα πολύ».

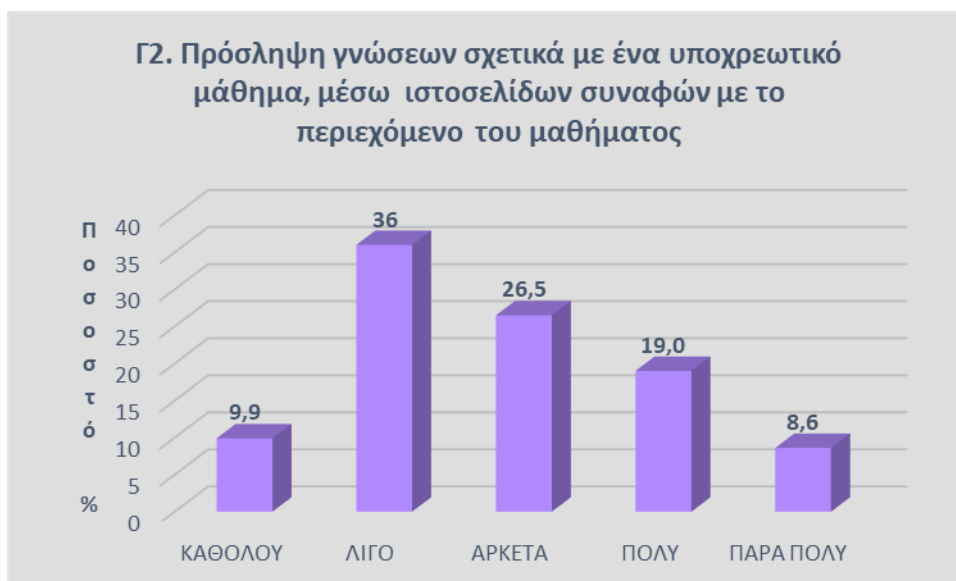
Στις ερωτήσεις αν η πρόσληψη γνώσεων γίνεται μέσω σημειώσεων συμφοιτητών ή σημειώσεων που προμηθεύονται από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες οι περισσότεροι απάντησαν «αρκετά». Η μελέτη του μαθήματος μέσω πλατφόρμας ηλεκτρονικής τάξης (e-class ή moodle) προτιμάται από τους περισσότερους φοιτητές, που στην πλειονότητά τους δήλωσαν «πάρα πολύ». Αντίθετα, για την πρόσληψη γνώσεων μέσω σημειώσεων κομματικών παρατάξεων, μέσω πληροφόρησης από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook, Twitter κ.λπ.) και μέσω παρακολούθησης μαθημάτων επί πληρωμή σε φροντιστήρια, η πλειονότητα των φοιτητών απάντησε «καθόλου». Για την πρόσληψη γνώσεων μέσω συμβουλών -εκτός μαθήματος- από τον διδάσκοντα ή κάποιον από τους συνεργάτες του η επικρατέστερη απάντηση ήταν «λίγο».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τις πηγές γνώσεων των φοιτητών όσον αφορά ένα υποχρεωτικό μάθημα, εκτός από τη διδασκαλία του φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



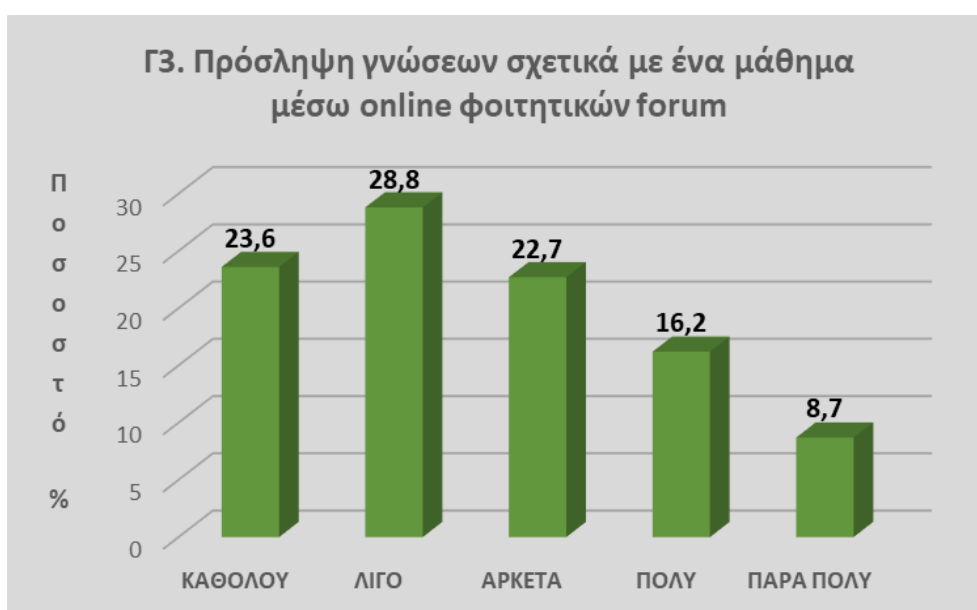
Γράφημα 11: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων από την ιστοσελίδα (οδηγό σπουδών κ.ά.) του Τμήματος

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 11), ένα πολύ υψηλό ποσοστό θεωρεί ότι είναι πολύ ως πάρα πολύ σημαντικό (47,5%) και αρκετά σημαντικό (25,3%) να προσλαμβάνει γνώσεις σχετικά με ένα υποχρεωτικό μάθημα, πέραν από την ίδια την προβλεπόμενη ώρα διδασκαλίας από την ιστοσελίδα του Τμήματός του, κυρίως από τον οδηγό σπουδών. Μόνο το 9,6% δεν συμμετέχει καθόλου σε αυτή τη διαδικασία. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ένα ποσοστό 72,8% των φοιτητών μελετούν τον οδηγό σπουδών από αρκετά ως πάρα πολύ.



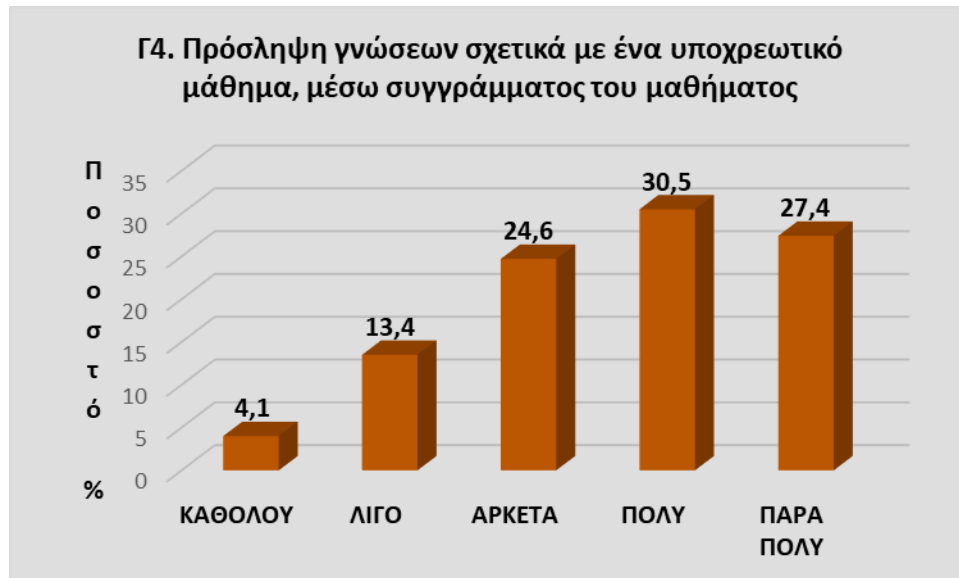
Γράφημα 12: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω ιστοσελίδων με περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα

Ένα ποσοστό 27,6% των φοιτητών (Γράφημα 12) ανατρέχουν σε ιστοσελίδες με περιεχόμενο σχετικό με ένα υποχρεωτικό μάθημα, ενώ ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (45,9%) επισκέπτονται ελάχιστα ή καθόλου τέτοιες ιστοσελίδες.



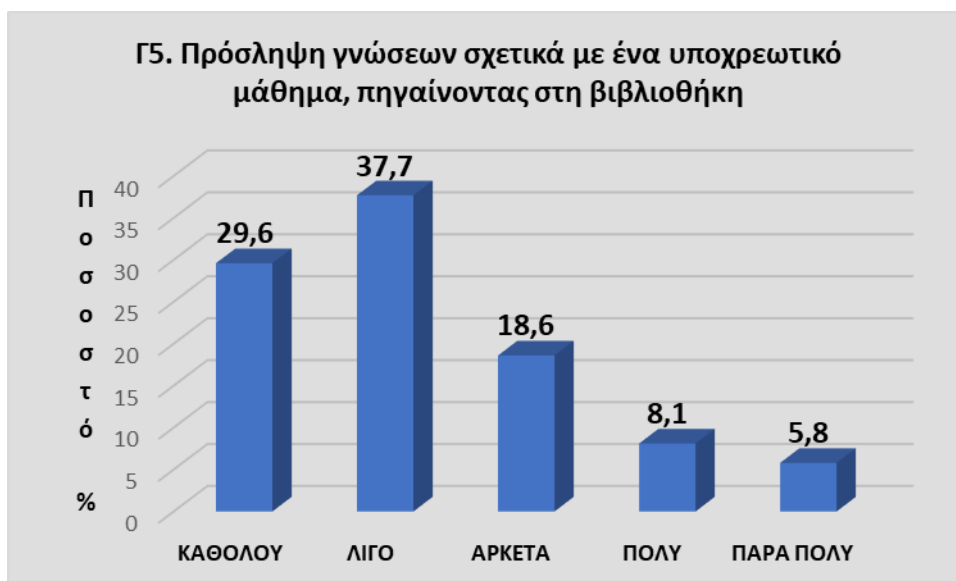
Γράφημα 13: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω online φοιτητικών forum

Η πλειονότητα των φοιτητών (52,4%), προτιμά (Γράφημα 13) ελάχιστα ή καθόλου την πρόσληψη γνώσεων για τα μαθήματα, μέσα από τα online φοιτητικά forum και σημαντικά μικρότερο ποσοστό (24,9%) επιλέγει σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό τον τρόπο αυτό.



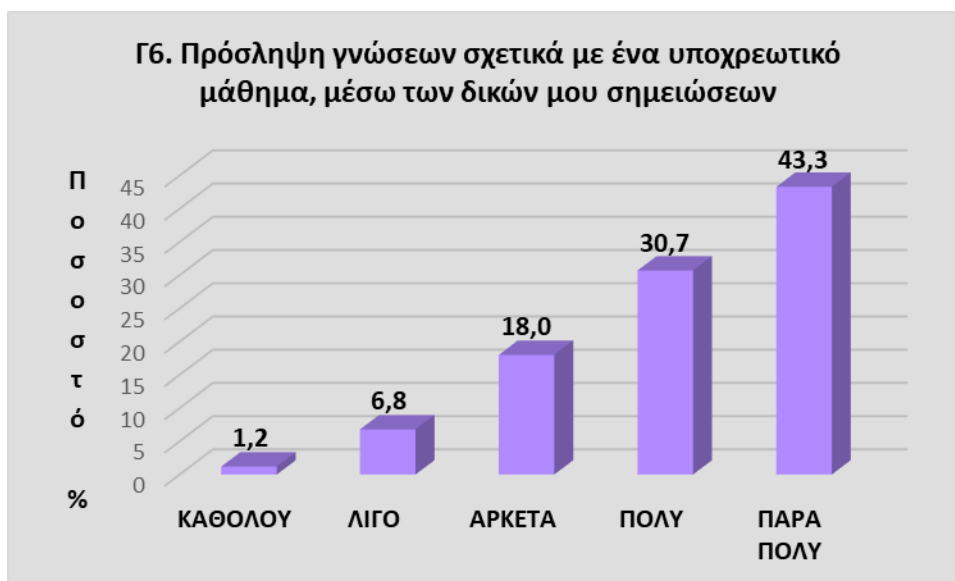
Γράφημα 14: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω του συγγράμματος του μαθήματος

Οι περισσότεροι φοιτητές (57,9%) προτιμούν (Γράφημα 14) να αποκτούν γνώση, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό από τη μελέτη του συγγράμματος του μαθήματος. Συνολικά, από αρκετά ως πάρα πολύ, δηλώνει την προτίμηση αυτή το 82,5% των φοιτητών.



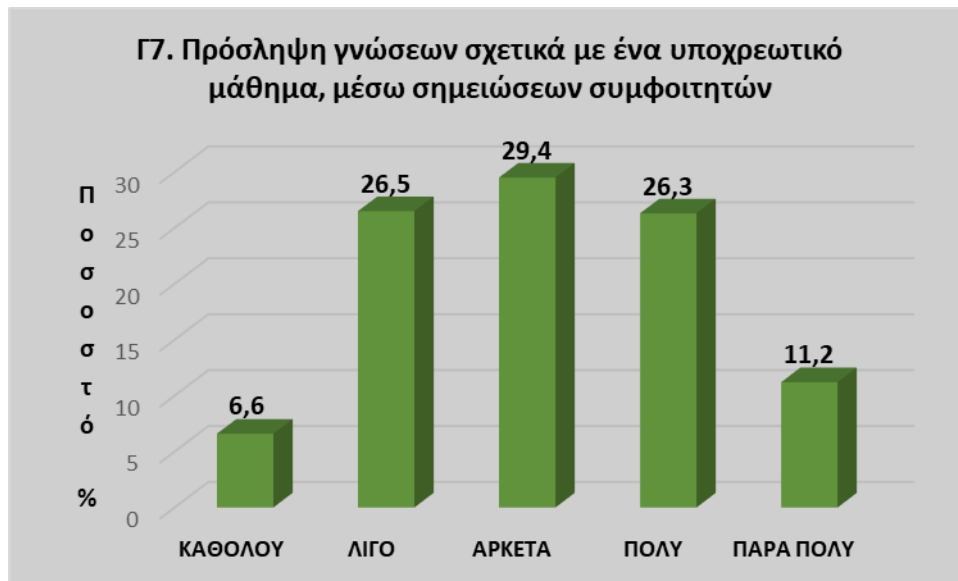
Γράφημα 15: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, πηγαίνοντας στη βιβλιοθήκη

Η απόκτηση γνώσεων με φυσική παρουσία στη βιβλιοθήκη (Γράφημα 15) επιλέγεται από αξιοσημείωτα μικρό ποσοστό (13,9%, πολύ και πάρα πολύ) φοιτητών, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (67,3%) πηγαίνει λίγο ή καθόλου στη βιβλιοθήκη. Αυτό το εύρημα προξενεί εντύπωση και προβληματίζει, με δεδομένο ότι δεν τίθεται ζήτημα απόστασης, αφού οι βιβλιοθήκες στα περισσότερα Τμήματα βρίσκονται μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου, τον οποίο θα μπορούσαν οι φοιτητές να επισκέπτονται συχνά (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



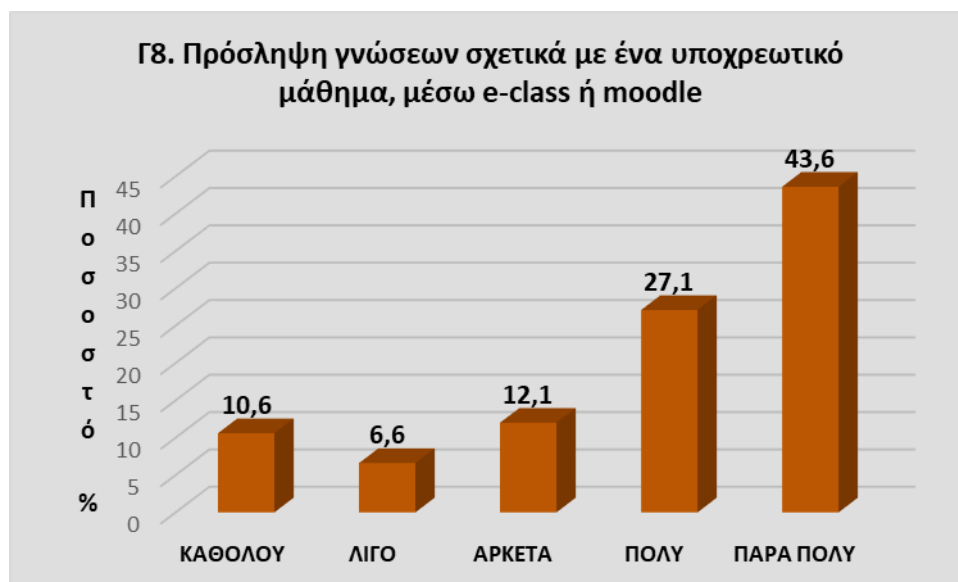
Γράφημα 16: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω των προσωπικών τους σημειώσεων

Οι φοιτητές (Γράφημα 16) στη συντριπτική τους πλειονότητα (74%) προσλαμβάνουν γνώσεις σχετικά με ένα μάθημα (πέραν από την ίδια την προβλεπόμενη ώρα διδασκαλίας του), μέσα από τη μελέτη των προσωπικών τους σημειώσεων. Επισημαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (μέσα από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα αμφιθέατρα) ήταν φοιτητές που, προφανώς, παρακολουθούσαν τα μαθήματα του Τμήματός τους, οπότε φαίνεται ότι εμπιστεύονταν τις προσωπικές τους σημειώσεις (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



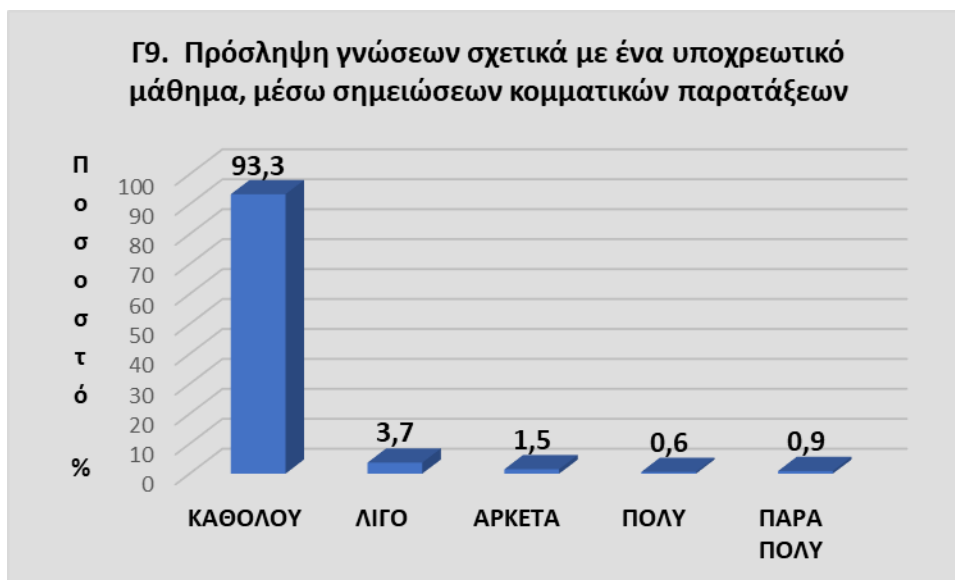
Γράφημα 17: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων συμφοιτητών

Οι απαντήσεις των φοιτητών στο αν προσλαμβάνουν γνώσεις από τις σημειώσεις των συμφοιτητών τους (Γράφημα 17) είναι κατά 37,5% σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ μόνο το 6,6% των φοιτητών δεν το επιλέγει αυτό καθόλου.



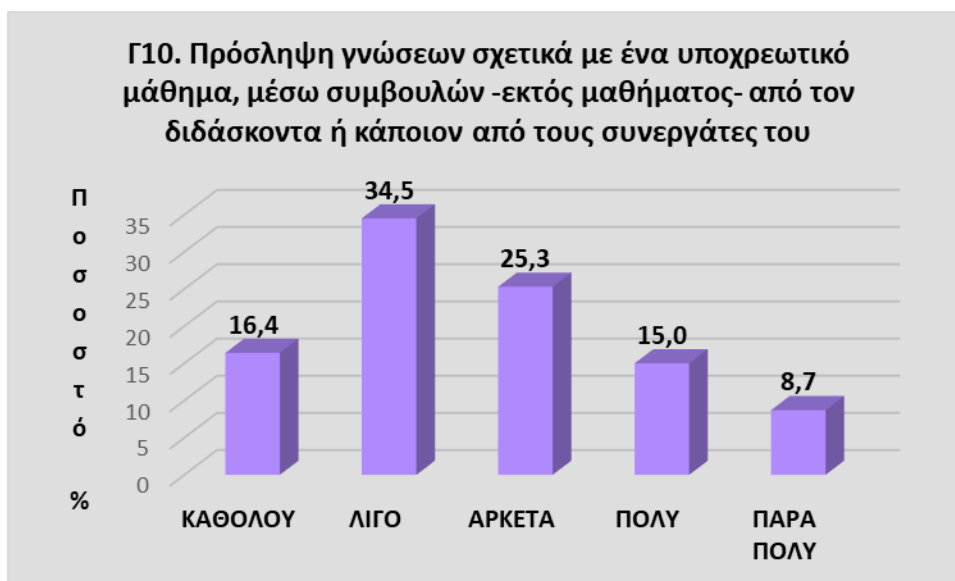
Γράφημα 18: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω e-class ή moodle

Η συντριπτική πλειονότητα (70,7%) των φοιτητών προσλαμβάνει γνώσεις για ένα μάθημα μέσω e-class ή moodle (Γράφημα 18) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Υπάρχει ένα ποσοστό 10,6% των φοιτητών που δεν αξιοποιεί καθόλου την ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος.



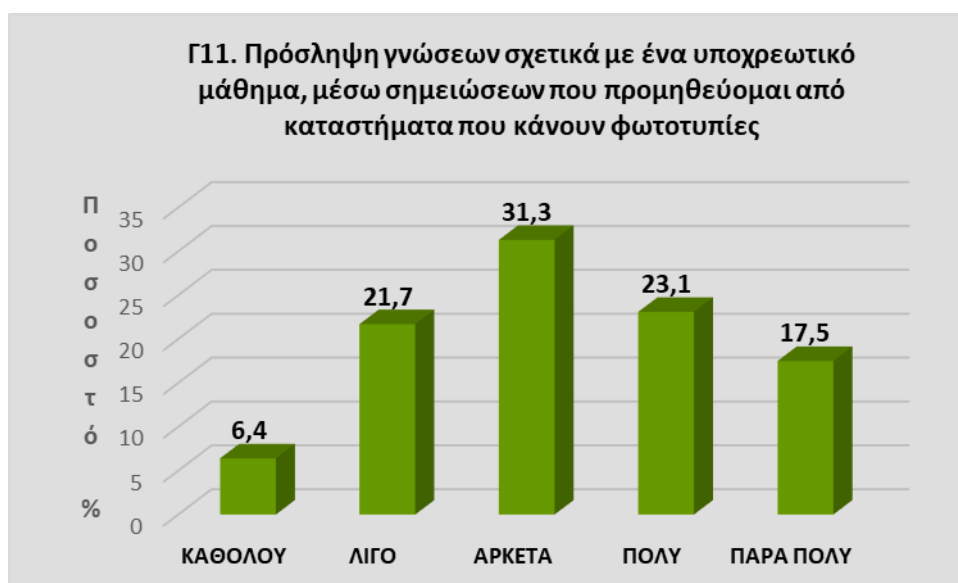
Γράφημα 19: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων κομματικών παρατάξεων

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (93,3%) δεν επιλέγει καθόλου τις σημειώσεις που δίνουν οι κομματικές παρατάξεις μέσα στο Πανεπιστήμιο (Γράφημα 19). Μόνο το 1,5% επιλέγει αυτόν τον τρόπο πολύ και πάρα πολύ.



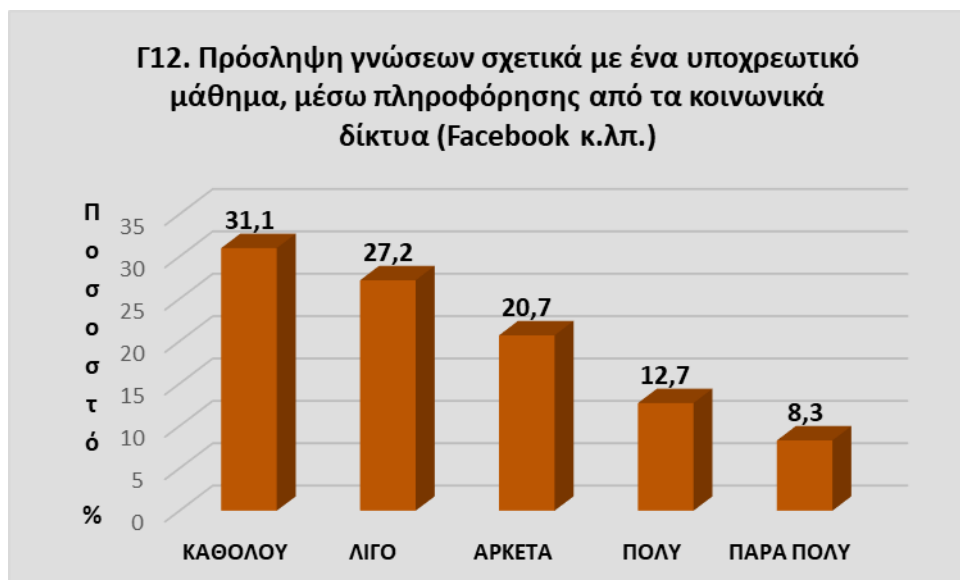
Γράφημα 20: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω συμβουλών που θα ζητήσουν -εκτός μαθήματος- από τον διδάσκοντα ή τους συνεργάτες του

Συμβουλές για περαιτέρω γνώσεις ζητούν -εκτός μαθήματος- από τον διδάσκοντα ή κάποιον από τους συνεργάτες του (Γράφημα 20), επιλέγει πάρα πολύ και πολύ το 23,7% και αρκετά το 25,3%. Οι υπόλοιποι (50,9%) φοιτητές δεν επιλέγουν κάτι τέτοιο ή το επιλέγουν λίγο.



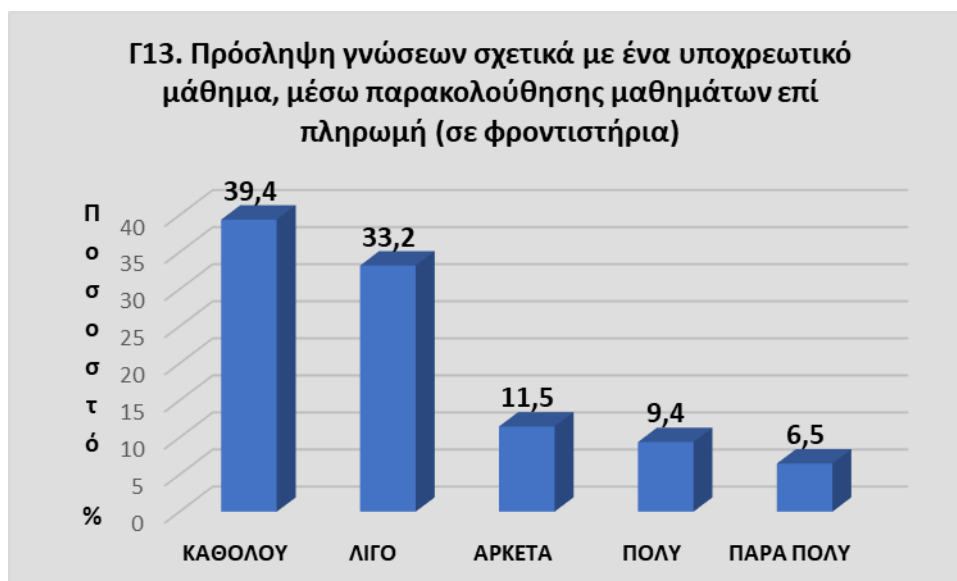
Γράφημα 21: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω σημειώσεων από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες

Σε μεγάλο βαθμό (Γράφημα 21), προτιμάται η πρόσληψη γνώσεων σχετικά με ένα μάθημα, από σημειώσεις που προμηθεύονται οι φοιτητές από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες (40,6%, πολύ και πάρα πολύ) και 71,9% από αρκετά ως πάρα πολύ. Μόνο το 6,4% δεν ακολουθεί αυτή τη δυνατότητα.



Γράφημα 22: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω πληροφόρησης από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook κ.λπ.)

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 22) προτιμούν ελάχιστα ή καθόλου (58,3%) την πρόσληψη γνώσεων για τα μαθήματα, μέσα από τη σχετική πληροφόρηση που προέρχεται από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook, Twitter κ.λπ.).



Γράφημα 23: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για την πρόσληψη γνώσεων, μέσω μαθημάτων επί πληρωμή (σε φροντιστήρια)

Όσον αφορά την πρόσληψη γνώσεων σχετικά με ένα μάθημα από φροντιστήρια εκτός Πανεπιστημίου, που γίνεται επί πληρωμή (Γράφημα 23), η πλειονότητα των φοιτητών απάντησε ότι παρακολουθεί φροντιστήριο καθόλου (39,4%) ή λίγο (33,2%).

6.3.3 Προτιμώμενοι δίαυλοι διαμοιρασμού γνώσεων μεταξύ φοιτητών

| | Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω απευθείας / κατά πρόσωπο | Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας | Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω μέσω chat / μηνυμάτων (WhatsApp, Viber κ.λπ.) | Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω μέσω e-mail | Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω μέσω online φοιτητικών forum | |
|---------|--|---|---|---|--|-----------|
| N | Έγκυρη Missing | 1591 6 | 1589 8 | 1590 7 | 1586 11 | 1588 9 |
| Mode | | 5,00 | 3,00 | 5,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

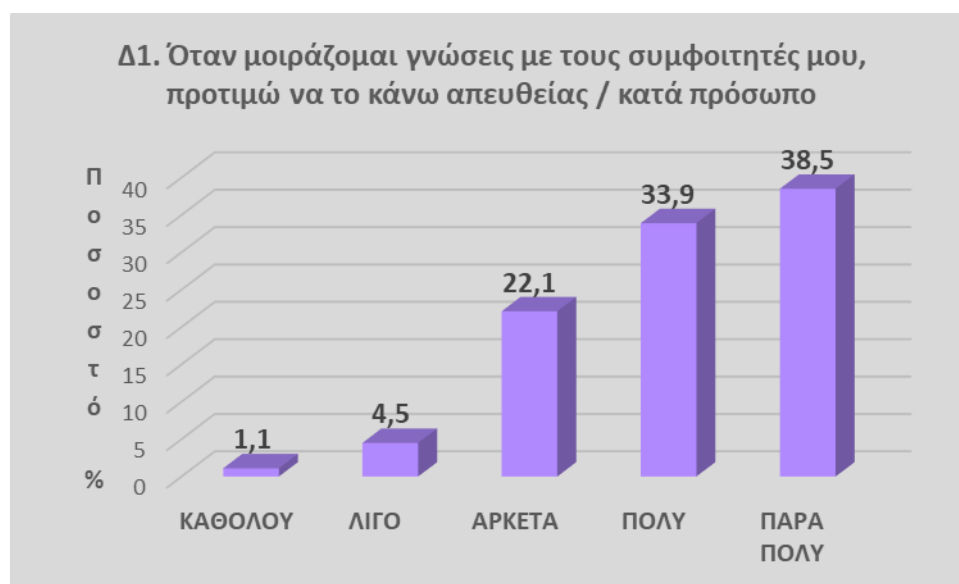
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων για τους προτιμώμενους δίαυλους γνώσεων

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Οι ερωτήσεις σχετικά με τους προτιμώμενους διαύλους διαμοιρασμού γνώσεων μεταξύ φοιτητών, στις οποίες οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι προτιμούν «πάρα πολύ», ήταν μέσω απευθείας / κατά πρόσωπο επικοινωνίας και μέσω chat / μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά.).

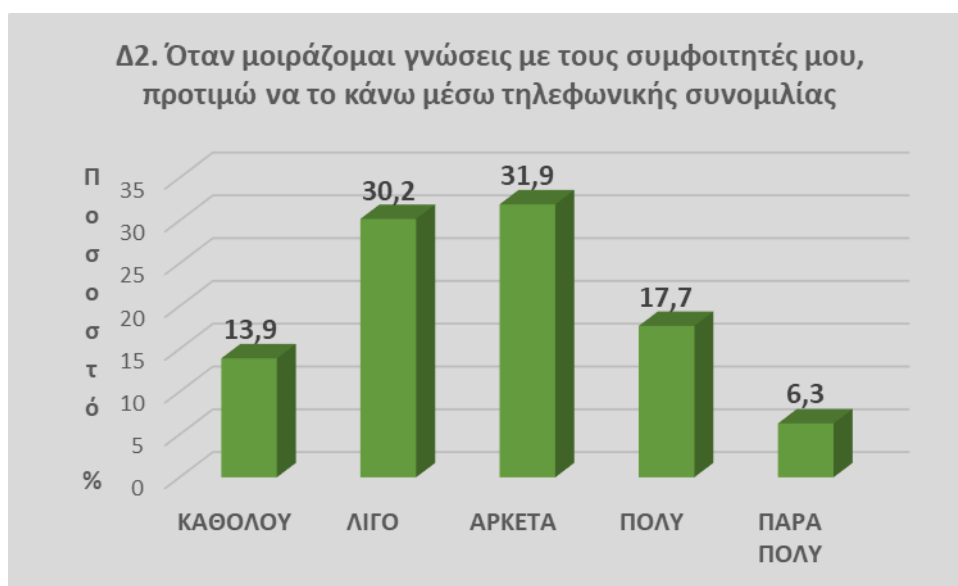
Στην ερώτηση σχετικά με την επιλογή της τηλεφωνικής συνομιλίας οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν «αρκετά», ενώ μέσω e-mail και online forum η επικρατέστερη απάντηση ήταν «λίγο».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τους προτιμώμενους από τους φοιτητές διαύλους για τον διαμοιρασμό γνώσης, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



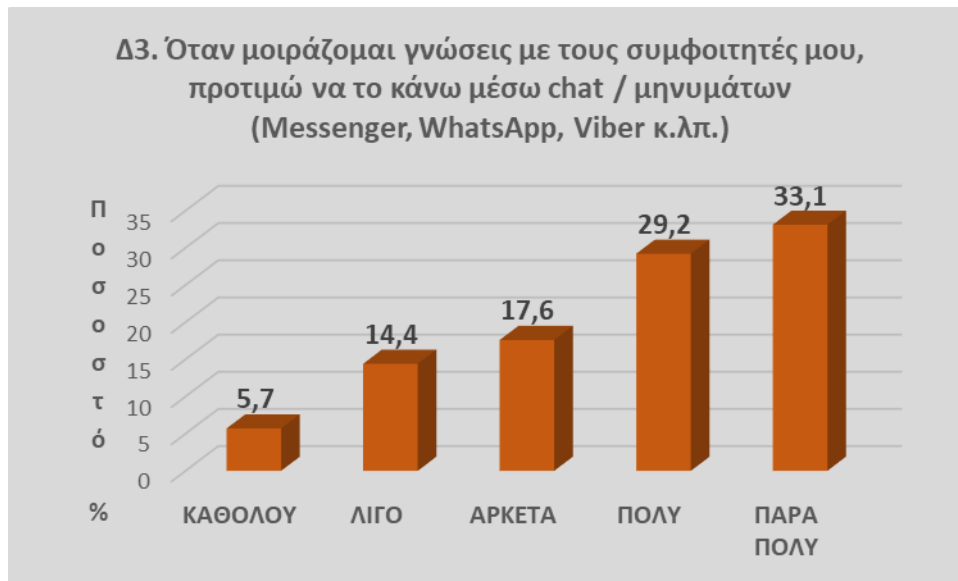
Γράφημα 24: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων απευθείας / κατά πρόσωπο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών (Γράφημα 24), η συντριπτική πλειονότητα (72,4%) επιλέγει να μοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές μέσω απευθείας / κατά πρόσωπο επικοινωνίας, σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό και αρκετά ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22,1%), Δηλαδή, από πάρα πολύ έως αρκετά, προτιμά την κατά πρόσωπο επικοινωνία για τον διαμοιρασμό γνώσεων το 94,5% των φοιτητών.



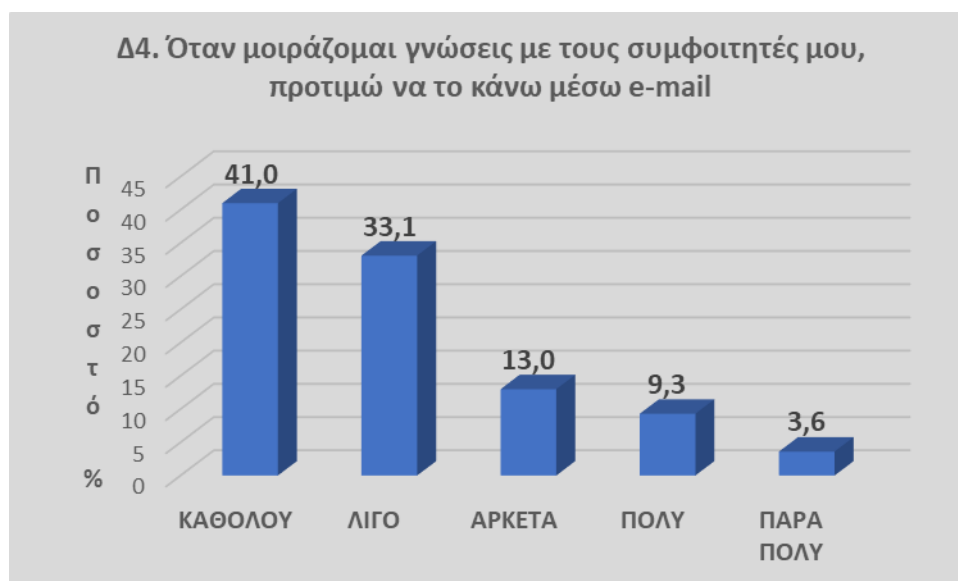
Γράφημα 25: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας

Η τηλεφωνική συνομιλία για τον διαμοιρασμό γνώσεων (Γράφημα 25), επιλέγεται πολύ και πάρα πολύ από το 24% των φοιτητών και καθόλου ή λίγο από το 44,1% των φοιτητών.



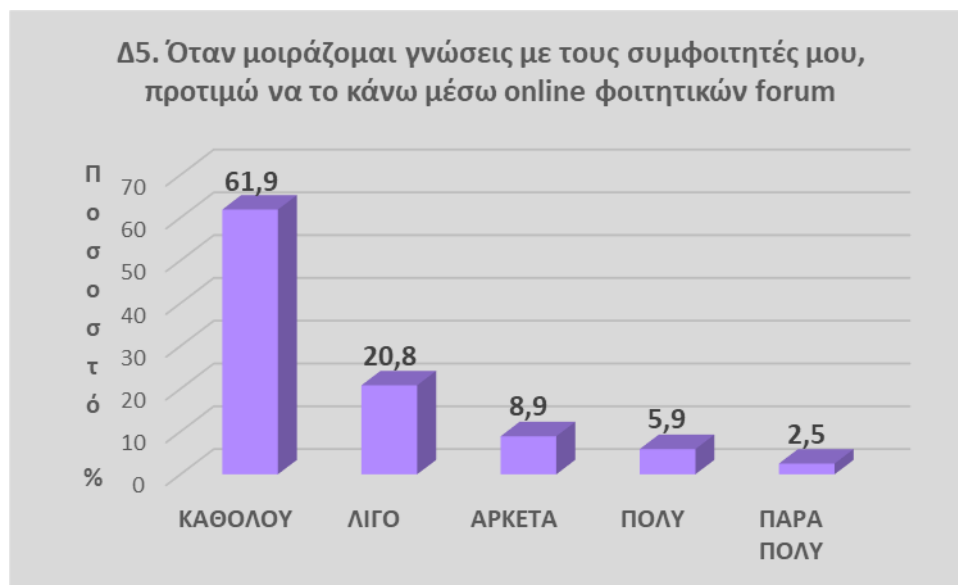
Γράφημα 26: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μέσω chat/μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά.)

Η πλειονότητα των φοιτητών (62,3%), προτιμά πολύ και πάρα πολύ (Γράφημα 26) τον διαμοιρασμό γνώσεων μέσω chat / μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά.), ενώ μόνο μικρό ποσοστό (5,7%) δεν χρησιμοποιεί καθόλου αυτή τη δυνατότητα.



Γράφημα 27: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μέσω email

Ο διαμοιρασμός γνώσεων μέσω e-mail (Γράφημα 27) δεν προτιμάται από τη φοιτητική κοινότητα, καθώς το 74,1% δεν το αξιοποιεί λίγο ή καθόλου και μόνο το 12,9% των φοιτητών το προτιμά πολύ και παρά πολύ. Αυτό πιθανόν συνδέεται με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



Γράφημα 28: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τον διαμοιρασμό γνώσεων μέσω online φοιτητικών forum

Ο διαμοιρασμός γνώσεων μέσω online forum (Γράφημα 28) δεν επιλέγεται καθόλου από το 61,9% των φοιτητών, ενώ παρά πολύ το επιλέγει μόνο το 2,5%. Συνολικά, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (82,7%) το προτιμά λίγο έως καθόλου και ένα μικρό (8,4%) το προτιμά πολύ έως παρά πολύ. Αυτό, συγκρινόμενο με προηγούμενο σχετικό αποτέλεσμα (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων) δείχνει ότι οι φοιτητές δεν προτιμούν τα online φοιτητικά forum για να διαμοιραστούν γνώση.

6.3.4 Προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών

| | | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως εκφράζω την προσωπική μου γνώμη και τις αντιλήψεις μου | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως παρέχω τις σημειώσεις μου (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή) | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως παρέχω υλικό σχετικό με το μάθημα, που να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως παρέχω υλικό σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων |
|---------|---------|---|--|--|---|
| N | Έγκυρη | 1591 | 1592 | 1587 | 1588 |
| | Missing | 6 | 5 | 10 | 9 |
| Mode | | 4,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | ,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 15α: Κατανομή συχνοτήτων για τις προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών - 1

| | | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως κοινοποιώ τη διεύθυνση ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως ανεβάζω τα θέματα των εξετάσεων ή /και τις απαντήσεις σε φοιτητικά forum | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως παρέχω βοήθεια και καθοδήγηση (συμβουλές σχετικές με τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.) | Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως παρέχω μαθήματα (με ή χωρίς πληρωμή) |
|---------|---------|--|---|---|---|
| N | Έγκυρη | 1586 | 1588 | 1585 | 1585 |
| | Missing | 11 | 9 | 12 | 11 |
| Mode | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 15β: Κατανομή συχνοτήτων για τις προτιμώμενες ενέργειες κατά το διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών - 2

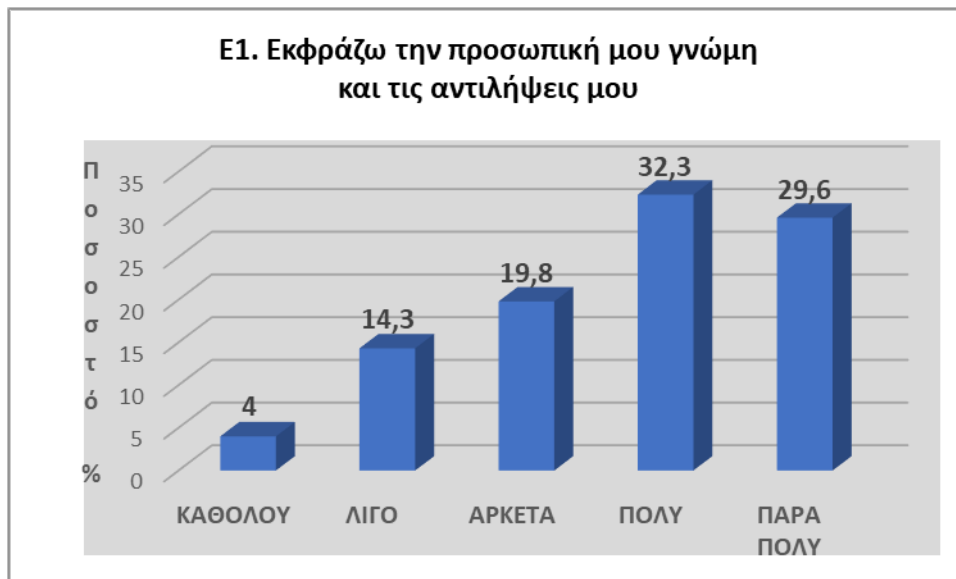
Όπως φαίνεται στους Πίνακες 15α και 15β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής για τους τύπους / κατηγορίες γνώσεων που διαμοιράζονται, οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι όταν μοιράζονται γνώσεις, συνήθως εκφράζουν, σε μεγάλο βαθμό, την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους.

Σε μέτριο βαθμό οι φοιτητές, όταν διαμοιράζονται γνώσεις, παρέχουν τις σημειώσεις τους (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή), ή υλικό σχετικό με το μάθημα, το οποίο να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας ή σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων.

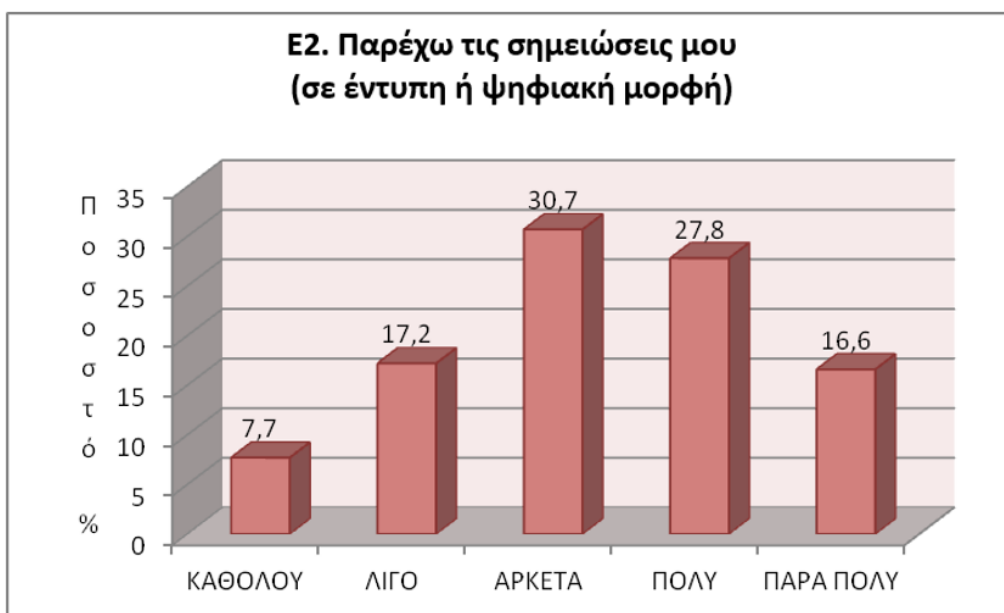
Η πλειονότητα των φοιτητών απάντησε ότι δεν εμπλέκεται καθόλου με το να κοινοποιεί τη διεύθυνση ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα ή με το να ανεβάζει τα θέματα των εξετάσεων ή /και τις απαντήσεις σε φοιτητικά forum ή με το να παρέχει βοήθεια και καθοδήγηση (συμβουλές σχετικές με τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.) ή με το να παρέχει μαθήματα με ή χωρίς πληρωμή (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τους τύπους / κατηγορίες γνώσεων που διαμοιράζονται μεταξύ φοιτητών, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



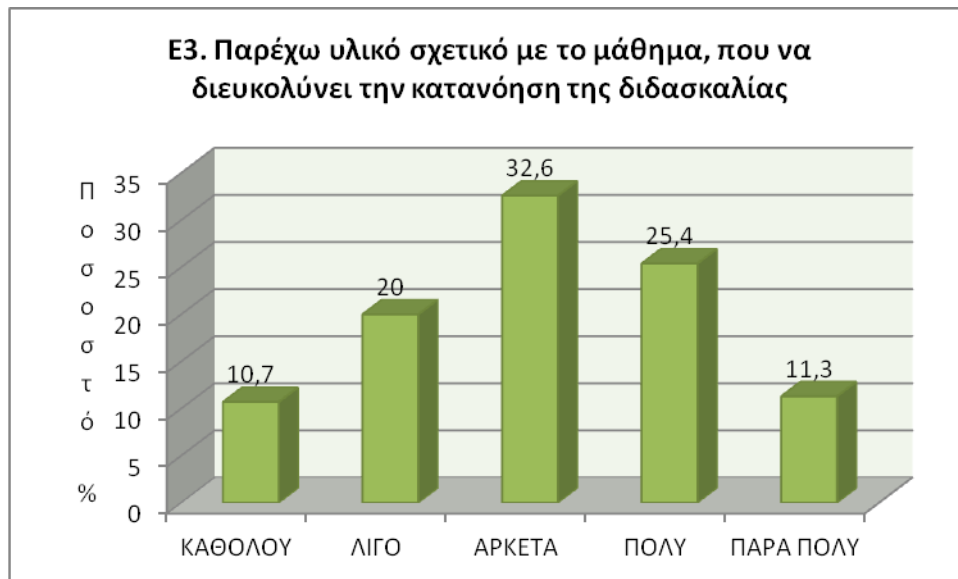
Γράφημα 29: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους, κατά του διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Στην ερώτηση (Γράφημα 29) αν όταν μοιράζονται γνώσεις, συνήθως εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους οι περισσότεροι φοιτητές (61,9%) απάντησαν ότι το κάνουν αυτό πολύ και πάρα πολύ και 81,7% από αρκετά έως πολύ, ενώ δεν γίνεται καθόλου μόνο από το 4% των φοιτητών (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



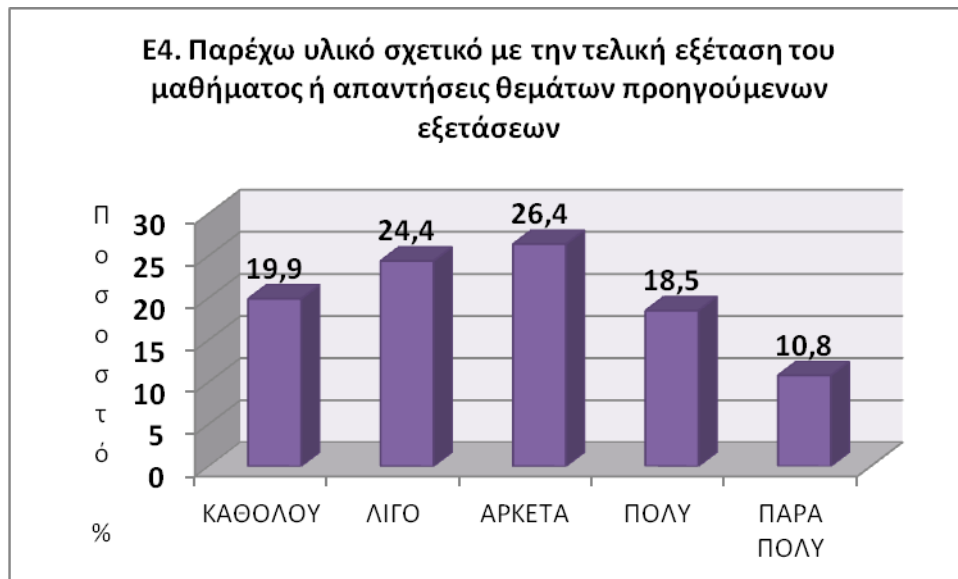
Γράφημα 30: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν τις σημειώσεις τους (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή), κατά του διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Σχετικά με το αν παρέχουν τις σημειώσεις τους (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή) η συντριπτική πλειονότητα (Γράφημα 30) των φοιτητών (81,4%) επιλέγει να τις παρέχει στους συμμαθητές της, από αρκετά έως πάρα πολύ. Λίγοι φοιτητές μόνο (7,7%) το αποφεύγουν τελείως αυτό.



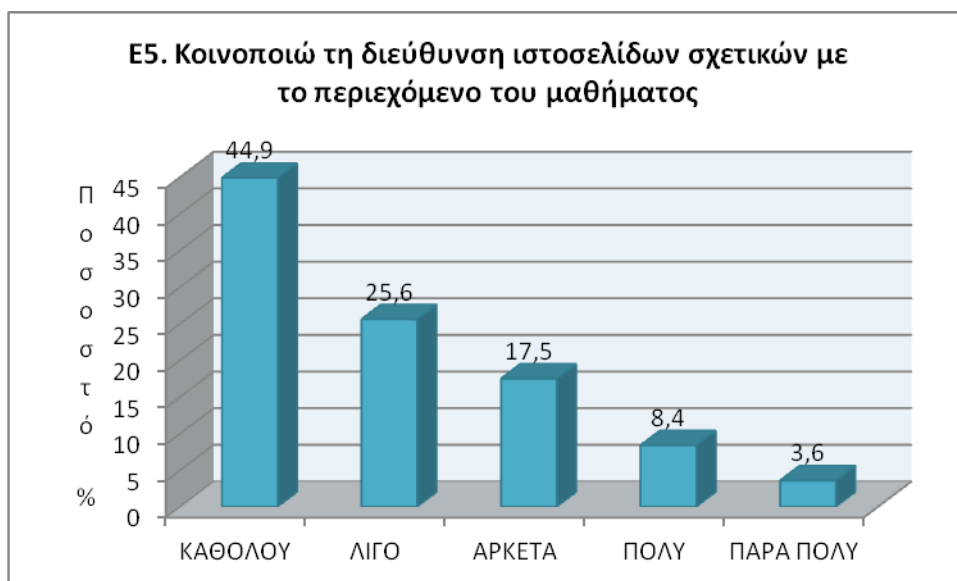
Γράφημα 31: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν υλικό σχετικό με το μάθημα, που να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Σχετικά με το αν παρέχουν στους συμφοιτητές τους υλικό σχετικό με το μάθημα που να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας (Γράφημα 31), το 36,7% των φοιτητών απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ και συνολικά με αυτούς που παρέχουν το υλικό αρκετά, είναι το 69,3% των φοιτητών, δηλαδή ένα υψηλό ποσοστό.



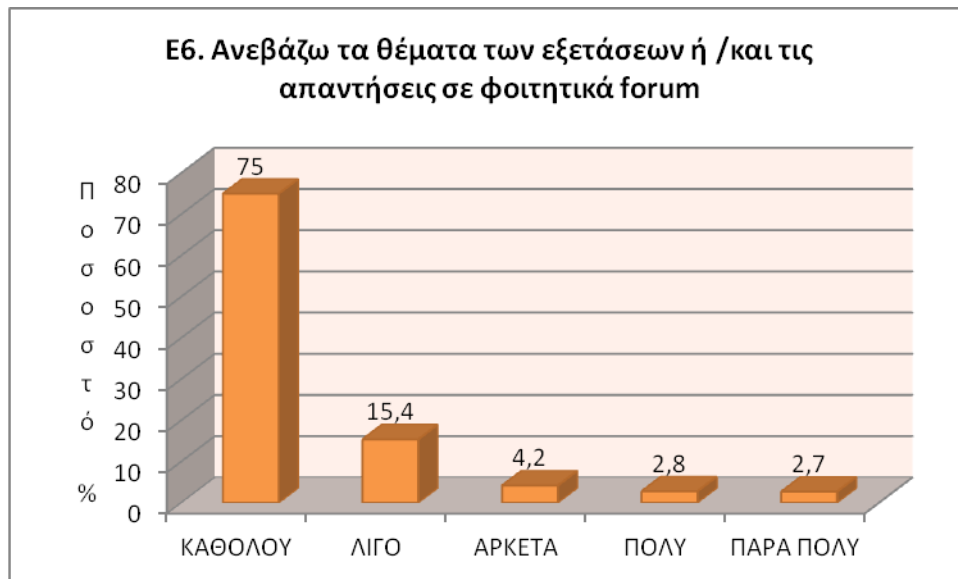
Γράφημα 32: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν υλικό σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Όσο για το αν παρέχουν στους συμφοιτητές τους υλικό σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή αν παρέχουν απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων (Γράφημα 32) το 44,3% των φοιτητών απάντησε ότι το κάνει από καθόλου έως λίγο και ένα μικρότερο ποσοστό (29,3%) το παρέχει από πολύ έως πάρα πολύ, κάτι τέτοιο δεν συνηθίζεται πολύ κάτι τέτοιο εντός της φοιτητικής κοινότητας.



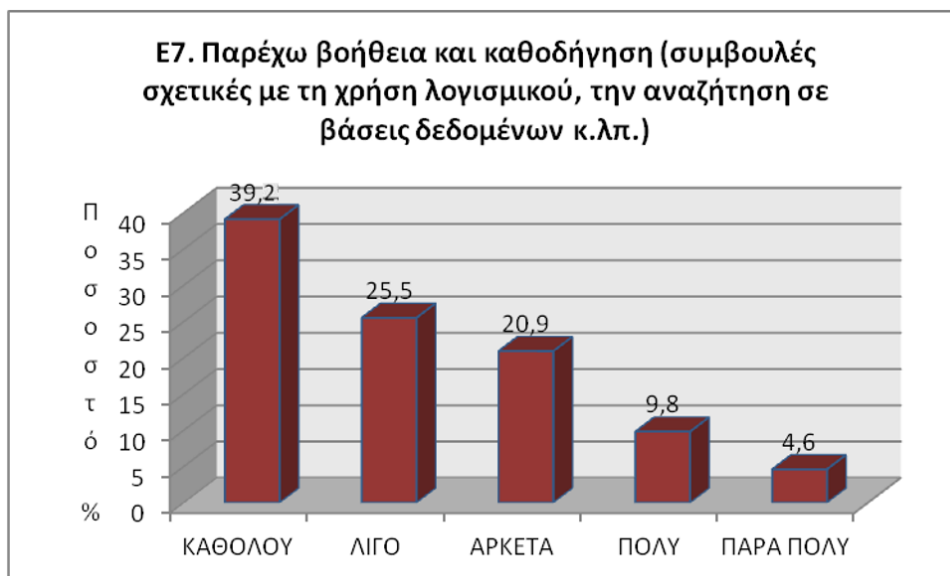
Γράφημα 33: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν κοινοποιούν τη διεύθυνση ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Η κοινοποίηση διευθύνσεων ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα (Γράφημα 33), συναντάται αρκετά σπάνια μεταξύ των φοιτητών, αφού καθόλου απάντησε το 44,9 % των φοιτητών και καθόλου έως λίγο το 70,5%, ενώ μόνο το 12% κάνει τέτοιες κοινοποιήσεις, σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.



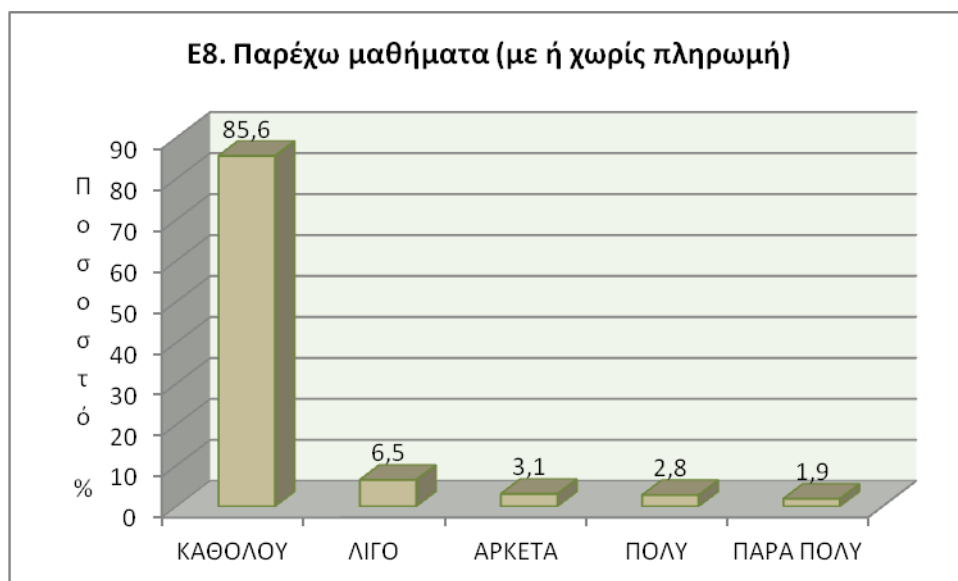
Γράφημα 34: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν ανεβάζουν τα θέματα των εξετάσεων ή /και τις απαντήσεις σε online φοιτητικά forum, κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Αξιοσημείωτο είναι το πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών (Γράφημα 34) που δεν ασχολείται καθόλου (75%) με την ανάρτηση σε online φοιτητικά forum θεμάτων των εξετάσεων ούτε με τις απαντήσεις αυτών. Μόνο το 2,7% των φοιτητών προβαίνει στην ανάρτηση των θεμάτων των εξετάσεων ή / και των απαντήσεων σε online φοιτητικά forum.



Γράφημα 35: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν βοήθεια και καθοδήγηση (συμβουλές σχετικές με τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.), κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών (64,7%) δεν ασχολείται καθόλου ή το κάνει σε ελάχιστο βαθμό (Γράφημα 35), με τη βοήθεια και τις συμβουλές καθοδήγησης σε συμφοιτητές, για τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.ά., Πολύ λίγοι, μόνο 4,6% παρέχουν τέτοια βοήθεια και καθοδήγηση σε πολύ μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 36: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν μαθήματα (με ή χωρίς πληρωμή), κατά τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους

Η παροχή μαθημάτων από φοιτητές σε συμφοιτητές, με ή χωρίς πληρωμή (Γράφημα 36) δεν συνηθίζεται εντός της φοιτητικής κοινότητας, με δεδομένο ότι το 86,5% απάντησε ότι τέτοια μαθήματα δεν παρέχει καθόλου και μόνο το 1,9% κάνει κάτι τέτοιο πάρα πολύ.

6.3.5 Κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων

| | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων μου | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή επιθυμώ να τους προσεγγίσω και να γίνουν φίλοι μου | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή επιθυμώ να αναγνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις μου | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή θα μου προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα με κάνει πιο δημοφιλή | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί μου ή αισθάνομαι ότι τους χρωστάω χάρη | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή κάποια ανταπόδοση από αυτούς στο μέλλον | |
|---------|--|--|--|---|--|---|-----------|
| N | Εγκυρη Missing | 1587 10 | 1588 9 | 1586 11 | 1590 7 | 1588 9 | 1589 8 |
| Mode | | 4,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 16α: Κατανομή συχνοτήτων για τα κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών - 1

| | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή πιστεύω ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή νοιάζομαι ειλικρινά για τις ανάγκες τους και μου αρέσει να βοηθώ | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή επιθυμώ να έχω ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις μου | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή αυτή η πράξη μου προσφέρει μία αίσθηση ικανοποίησης | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή δεν έχω κάτι καλύτερο να κάνω με τον χρόνο μου | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή αισθάνομαι υποχρεωμένος να το κάνω, για οποιονδήποτε λόγο | Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή δεν γνωρίζω ακριβώς γιατί |
|----------------|---|--|---|---|--|---|---|
| N | 1589 | 1591 | 1588 | 1588 | 1586 | 1587 | 1582 |
| Έγκυρη Missing | 8 | 6 | 9 | 9 | 11 | 10 | 15 |
| Mode | 5,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 16β: Κατανομή συχνοτήτων για τα κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών - 2

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 16α και 16β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής για τα κίνητρα διαχείρισης γνώσεων οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

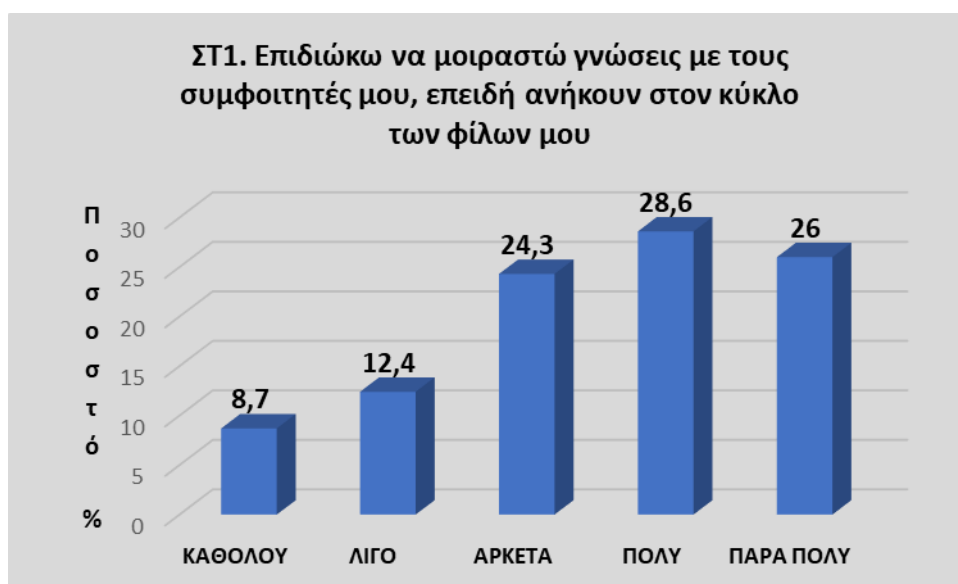
Οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι -σε πολύ μεγάλο βαθμό- επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή πιστεύουν ότι είναι προς το συμφέρον όλων όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και σε καμία περίπτωση επειδή επιθυμούν να αναγνωρίσουν οι συμφοιτητές τους με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους ή επειδή θα τους προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα τους κάνει πιο δημοφιλείς ή επειδή επιθυμούν κάποια ανταπόδοση / ανταλλαγή, αντίστοιχα, από αυτούς στο μέλλον ή επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι να το κάνουν για οποιονδήποτε λόγο ή επειδή δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν με τον χρόνο τους ή επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί.

Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι επιδιώκουν, αρκετά, να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους προσεγγίσουν και να γίνουν φίλοι τους ή επειδή έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί τους ή αισθάνονται ότι τους χρωστούν χάρη ή επειδή νοιάζονται ειλικρινά για

τις ανάγκες τους και τους αρέσει να βοηθούν ή επειδή επιθυμούν να έχουν ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις τους ή επειδή αυτή η πράξη τους προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης.

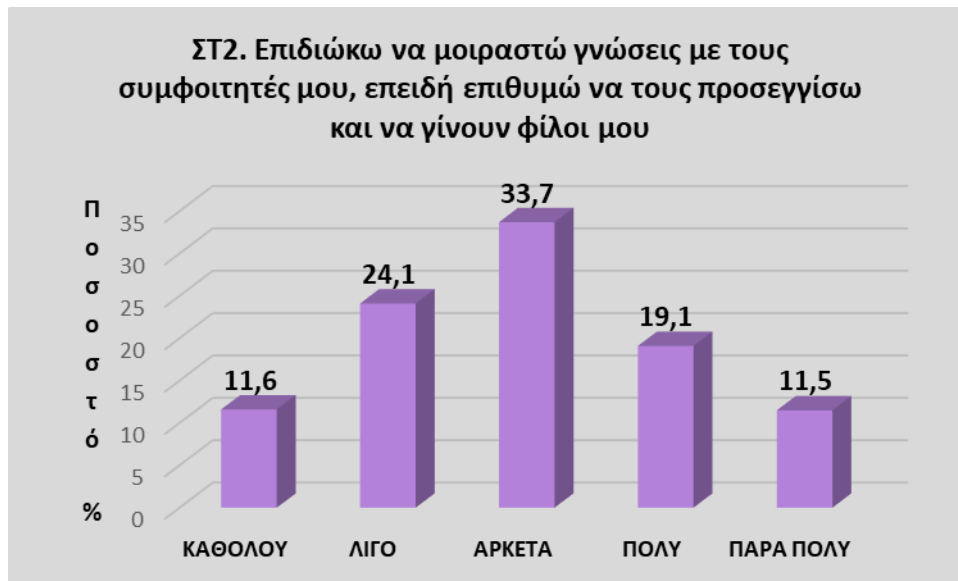
Στην ερώτηση αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους η επικρατέστερη απάντηση ήταν ότι το κάνουν αυτό πολύ.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τα κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



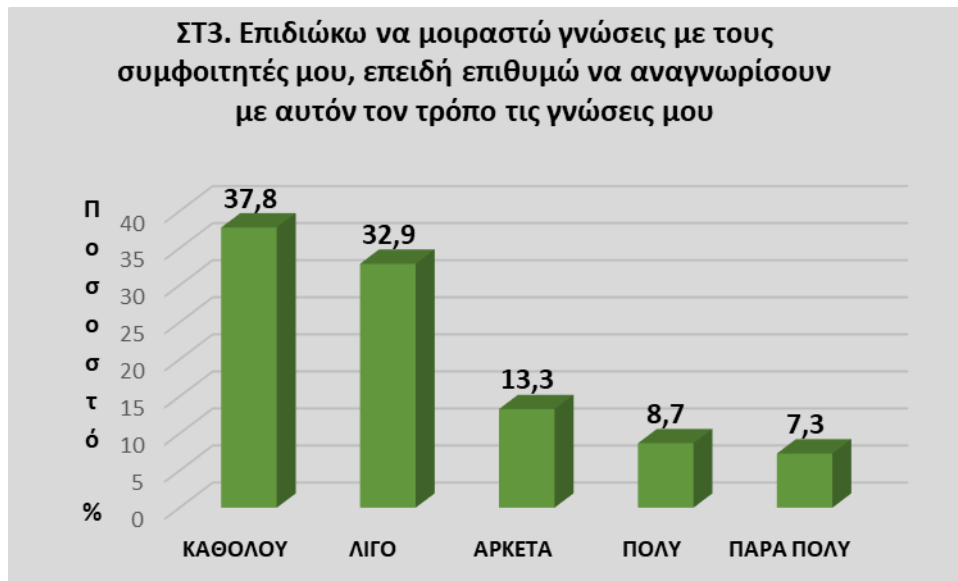
Γράφημα 37: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους (Γράφημα 37), οι περισσότεροι φοιτητές (54,6%) απάντησαν ότι το κάνουν αυτό πολύ και πάρα πολύ και 78,9% από αρκετά έως πολύ, ενώ δεν επηρεάζεται καθόλου από αυτό μόνο το 8,7% των φοιτητών.



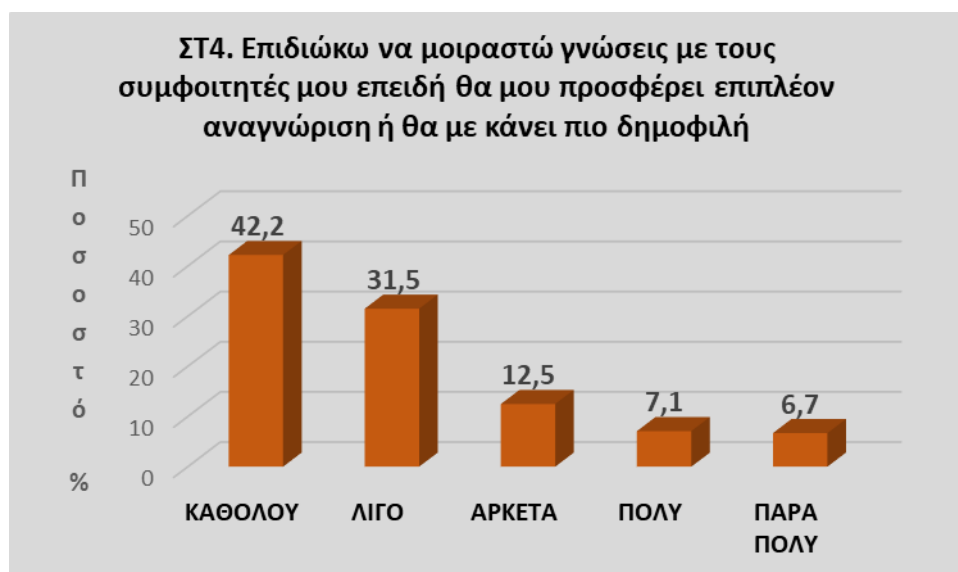
Γράφημα 38: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους προσεγγίσουν και να γίνουν φίλοι τους

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους προσεγγίσουν και να γίνουν φίλοι τους (Γράφημα 38), το 35,7% απάντησε ότι αυτό το κάνει λίγο ή καθόλου και το 30,6% πολύ και πάρα πολύ. Συνολικά, δήλωσαν ότι το επιδιώκουν αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ το 64,3%.



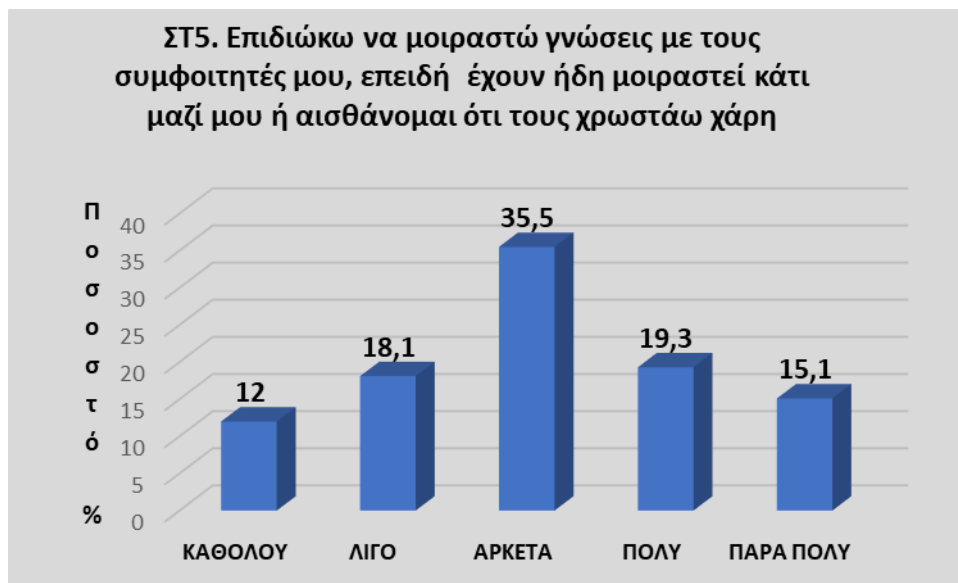
Γράφημα 39: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους αναγνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να τους αναγνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους (Γράφημα 39), το 70,7% απάντησε ότι αυτό το κάνει λίγο ή καθόλου και το 16% πολύ και πάρα πολύ.



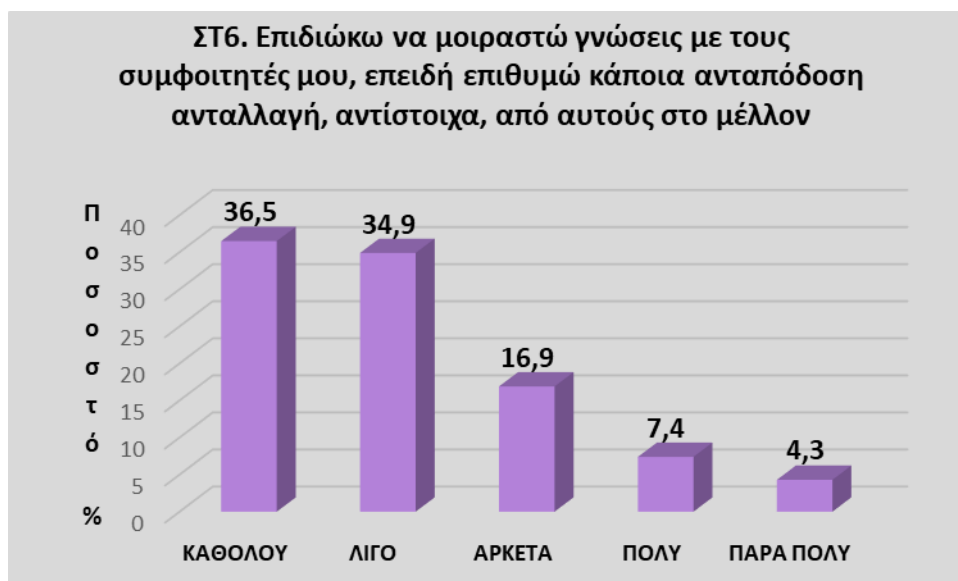
Γράφημα 40: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή θα τους προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα τους κάνει πιο δημοφιλείς

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή θα τους προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα τους κάνει πιο δημοφιλείς (Γράφημα 40), το 73,7% απάντησε ότι αυτό το κάνει λίγο ή καθόλου και το 13,8% πολύ και πάρα πολύ.



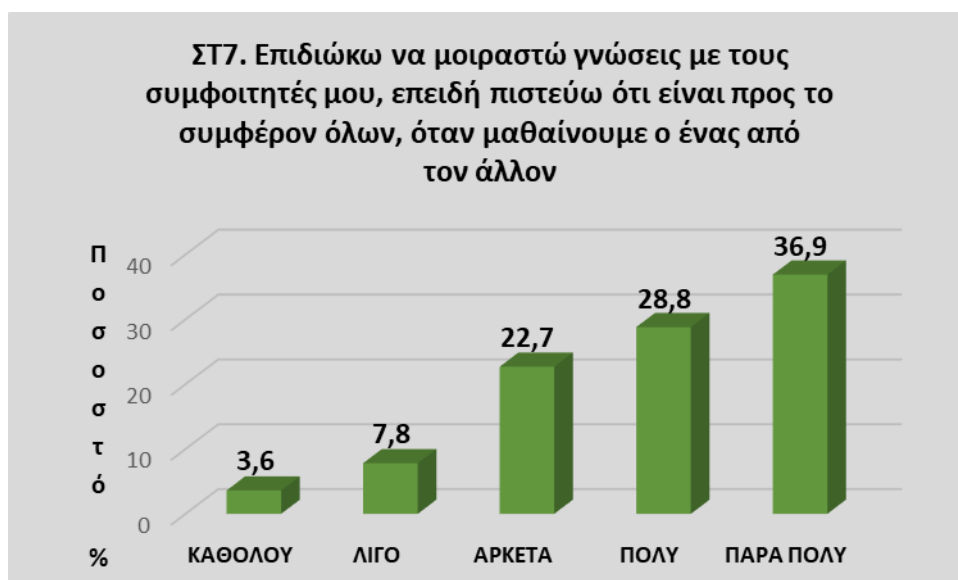
Γράφημα 41: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτοί έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί τους ή αισθάνονται ότι τους χρωστούν χάρη

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτοί έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί τους ή αισθάνονται ότι τους χρωστούν χάρη (Γράφημα 41), το 34,4% απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ και το 30,1% λίγο ή καθόλου.



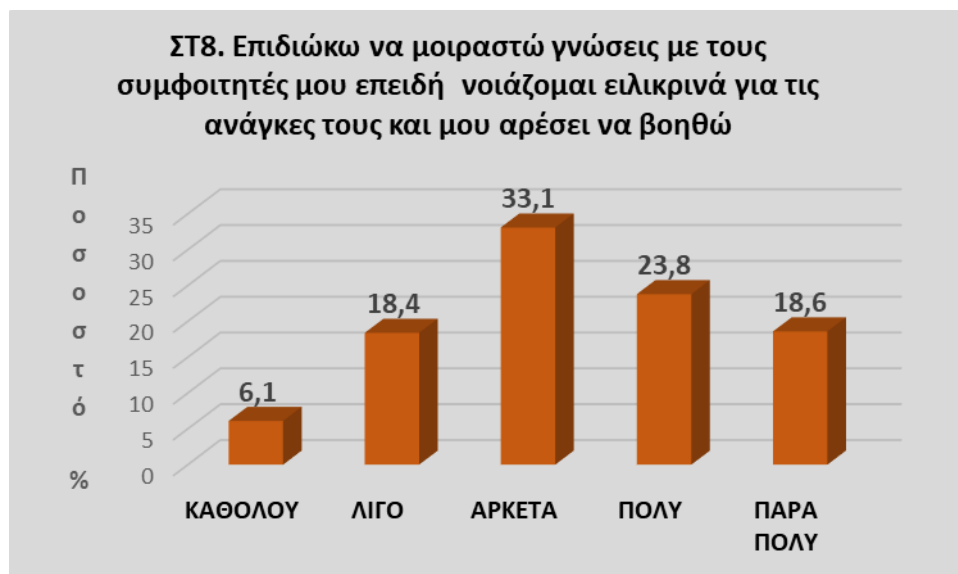
Γράφημα 42: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν κάποια ανταπόδοση / ανταλλαγή, αντίστοιχα, από αυτούς στο μέλλον

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν κάποια ανταπόδοση ή ανταλλαγή, αντίστοιχα, από αυτούς στο μέλλον (Γράφημα 42), το 71,4% απάντησε ότι αυτό το επιδιώκει λίγο ή καθόλου και το 11,7% πολύ και πάρα πολύ.



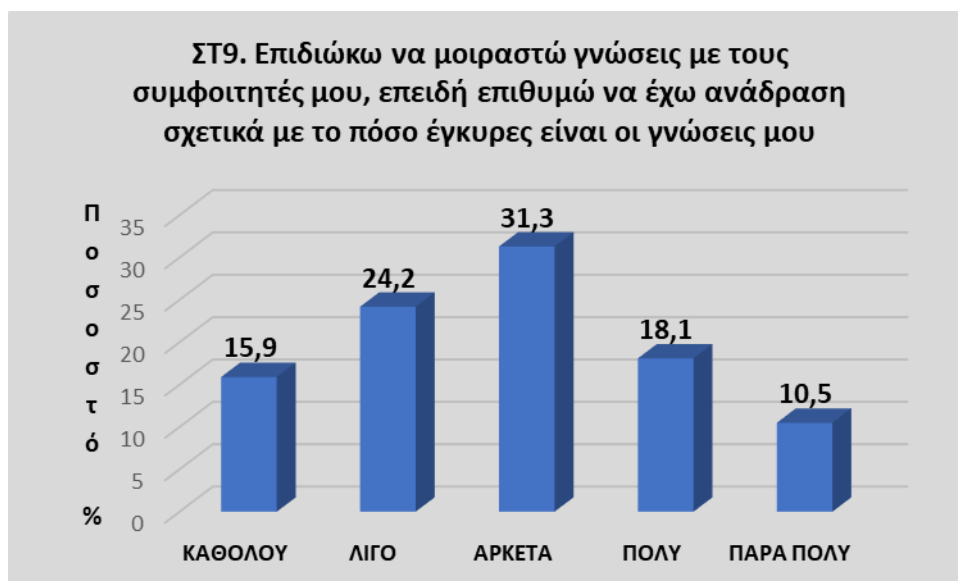
Γράφημα 43: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή πιστεύουν ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον

Σχετικά με το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επειδή πιστεύουν ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον (Γράφημα 43), το 65,7% απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ και το 11,4% λίγο ή καθόλου. Συνολικά, δήλωσαν ότι το επιδιώκουν αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ το 88,4%.



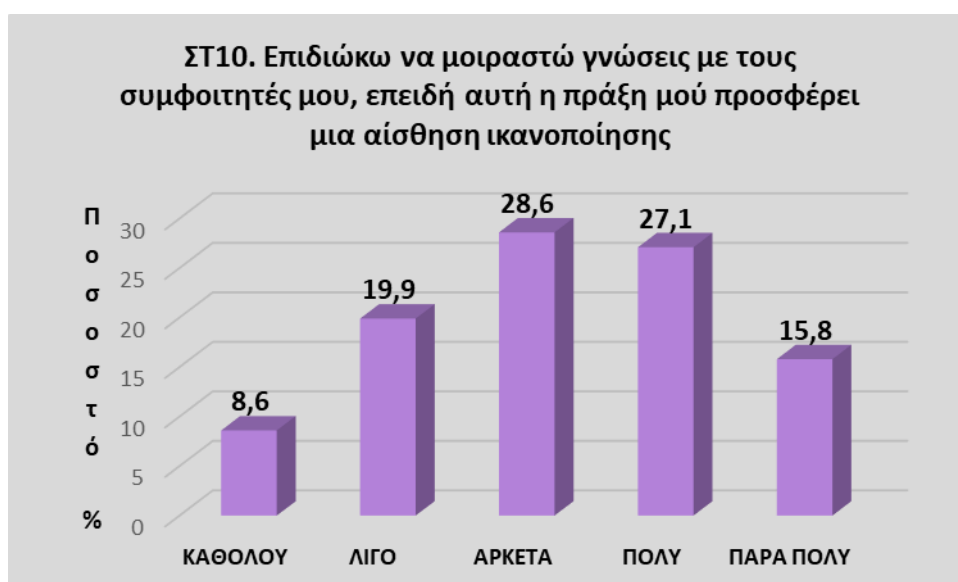
Γράφημα 44: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή νοιάζονται ειλικρινά για τις ανάγκες τους και τους αρέσει να βοηθούν

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτοί νοιάζονται ειλικρινά για τις ανάγκες τους και τους αρέσει να βοηθούν (Γράφημα 44), το 42,4% απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ και το 24,5% λίγο ή καθόλου.



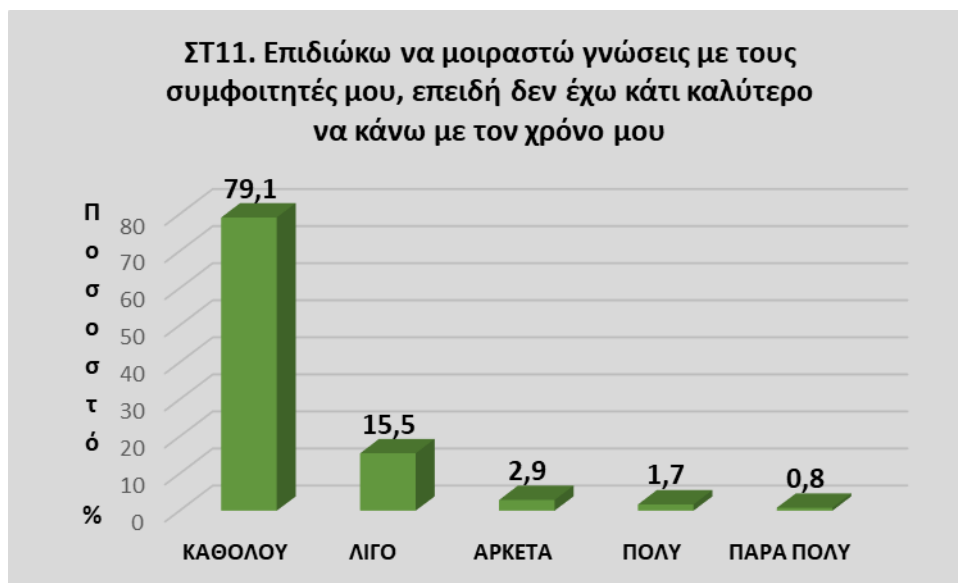
Γράφημα 45: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να έχουν ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις τους

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν να έχουν ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις τους (Γράφημα 45), το 40,1% απάντησε ότι αυτό το κάνει λίγο ή καθόλου και το 28,6% ότι το επιδιώκει πολύ και πάρα πολύ.



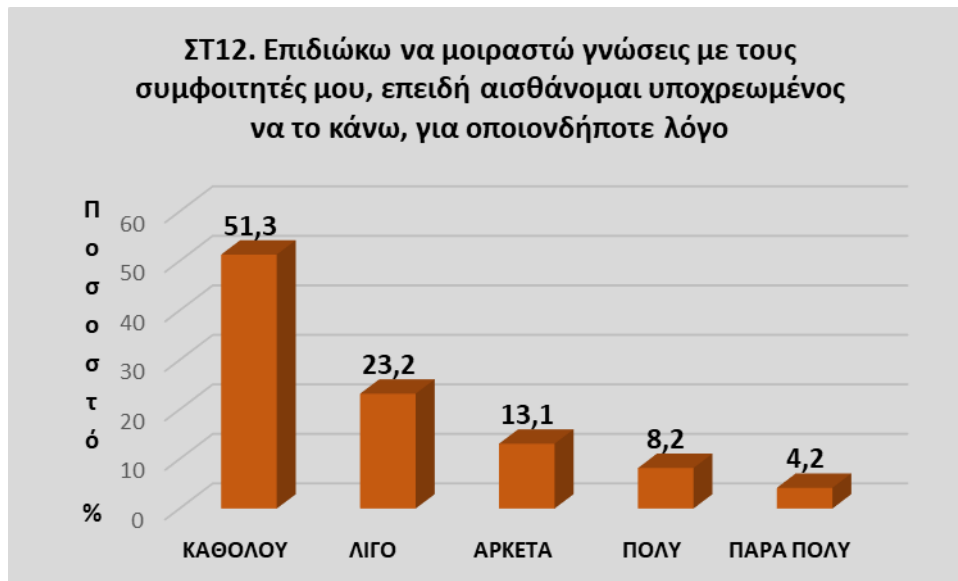
Γράφημα 46: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αυτή η πράξη τους προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επειδή αυτή η πράξη τους προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης (Γράφημα 46), το 42,9% απάντησε ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ και το 28,5% λίγο ή καθόλου. Συνολικά, δήλωσαν ότι το επιδιώκουν αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ το 71,5%.



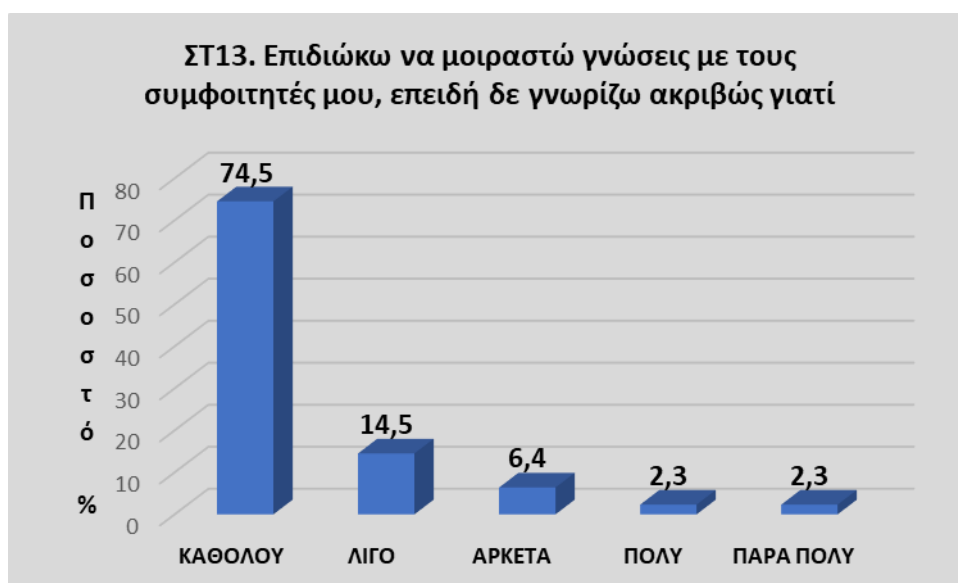
Γράφημα 47: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν με τον χρόνο τους

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν με τον χρόνο τους (Γράφημα 47), η συντριπτική πλειονότητα (79,1%) των φοιτητών απάντησε ότι δεν το επιδιώκει καθόλου.



Γράφημα 48: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι να το κάνουν, για οποιονδήποτε λόγο

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι να το κάνουν, για οποιονδήποτε λόγο (Γράφημα 48), ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (74,5%) των φοιτητών απάντησε ότι αυτό το επιδιώκει λίγο ή καθόλου και μόνο το 12,4% πολύ έως πάρα πολύ.



Γράφημα 49: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί

Σχετικά με το αν επιδιώκουν οι φοιτητές να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί (Γράφημα 49), η συντριπτική πλειονότητα (75,5%) των φοιτητών απάντησε ότι δεν το επιδιώκει καθόλου και μόνο το 2,3% πάρα πολύ.

6.3.6 Μη διαμοιρασμός γνώσεων μεταξύ φοιτητών

| | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή φοβάμαι ότι, χάρη σε αυτές τις γνώσεις, θα αποδώσουν καλύτερα από εμένα | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή φοβάμαι ότι ίσως τους δώσω λανθασμένες πληροφορίες | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή ανησυχώ / φοβάμαι ότι, αν οι δικές μου πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή φοβάμαι ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη μου αυτή | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή είμαι ντροπαλός/ή και δεν αισθάνομαι ότι επικοινωνώ καλά με τους άλλους | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν γνωρίζω ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστώ / δεν έχω κάτι αξιόλογο να μοιραστώ | |
|---------|--|---|--|--|--|---|-----------|
| N | Εγκυρη Missing | 1590 7 | 1588 9 | 1585 12 | 1584 13 | 1588 9 | 1588 9 |
| Mode | | 1,00 | 2,00 | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 17α: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών - 1

| | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν αισθάνομαι οικειότητα μαζί τους | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή είναι διαφορετικής εθνικότητας από εμένα | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη από εμένα | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν έχουν μοιραστεί αντίστοιχα γνώσεις μαζί μου | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή μπορεί να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων | |
|---------|--|---|--|--|---|------------|
| N | Εγκυρη Missing | 1587 10 | 1589 8 | 1586 11 | 1588 9 | 1587 10 |
| Mode | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 17β: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών - 2

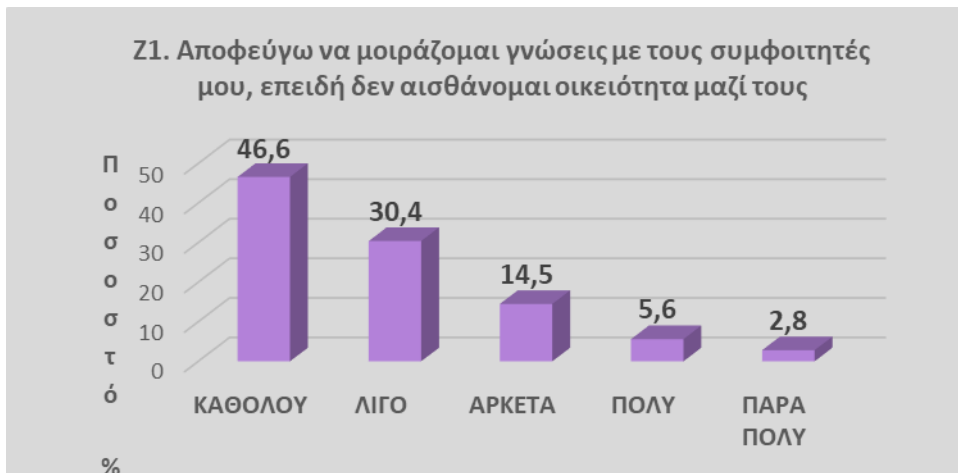
| | | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή λειτούργω ανεξάρτητα και δεν μου αρέσει να συνεργάζομαι | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν έχω τον χρόνο για κάτι τέτοιο | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν θεωρώ ότι βοηθάω πρακτικά σε κάτι | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή θεωρώ ότι διαπράττω μια μορφή “λογοκλοπής” | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν έχω κανένα ενδιαφέρον γι’ αυτό | Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή δεν γωρίζω ακριβώς γιατί |
|---------|----------------|--|--|--|---|---|---|
| N | Εγκυρη fissing | 1586 | 1588 | 1587 | 1585 | 1588 | 1577 |
| | | 11 | 9 | 10 | 12 | 9 | 20 |
| Mode | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 17γ: Κατανομή συχνοτήτων για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών - 3

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 17α, 17β και 17γ στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής για τους τύπους / κατηγορίες γνώσεων που διαμοιράζονται, οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Στις ερωτήσεις/δηλώσεις για τους λόγους που οι φοιτητές δεν διαμοιράζονται γνώσεις, η συνηθέστερη απάντηση ήταν «καθόλου» σε όλες εκτός από δύο. Οι δύο δηλώσεις που η δημοφιλέστερη απάντηση ήταν «λίγο» είναι: «αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή φοβάμαι ότι ίσως τους δώσω λανθασμένες πληροφορίες» και επειδή «ανησυχώ / φοβάμαι ότι, αν οι δικές μου πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για τον μη διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ φοιτητών φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



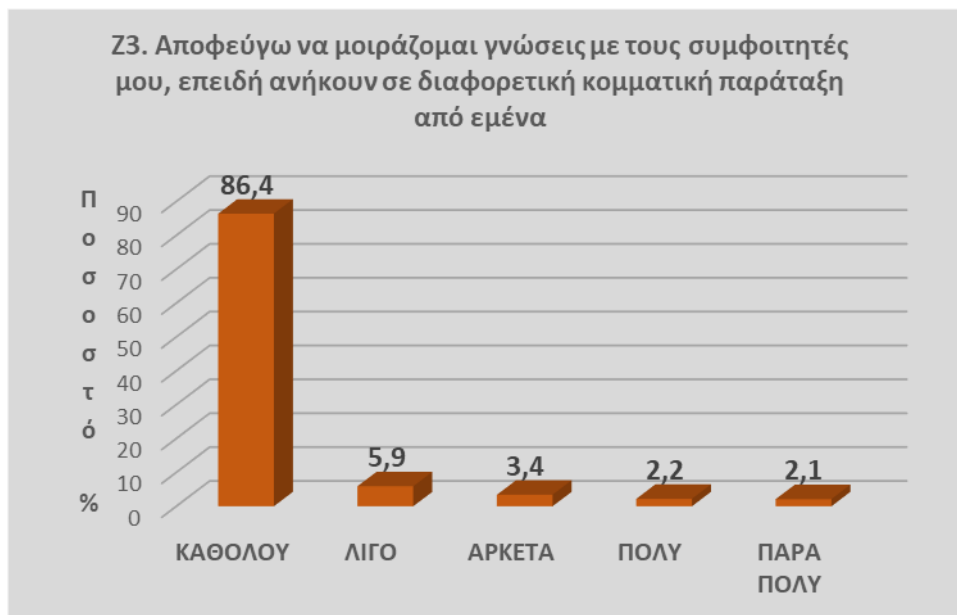
Γράφημα 50: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν αισθάνονται οικειότητα μαζί τους

Οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν (Γράφημα 50) ότι αποφεύγουν λίγο ή καθόλου (77%) να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν αισθάνονται οικειότητα μαζί τους. Αποφεύγει πολύ και πάρα πολύ το 8,6% των φοιτητών.



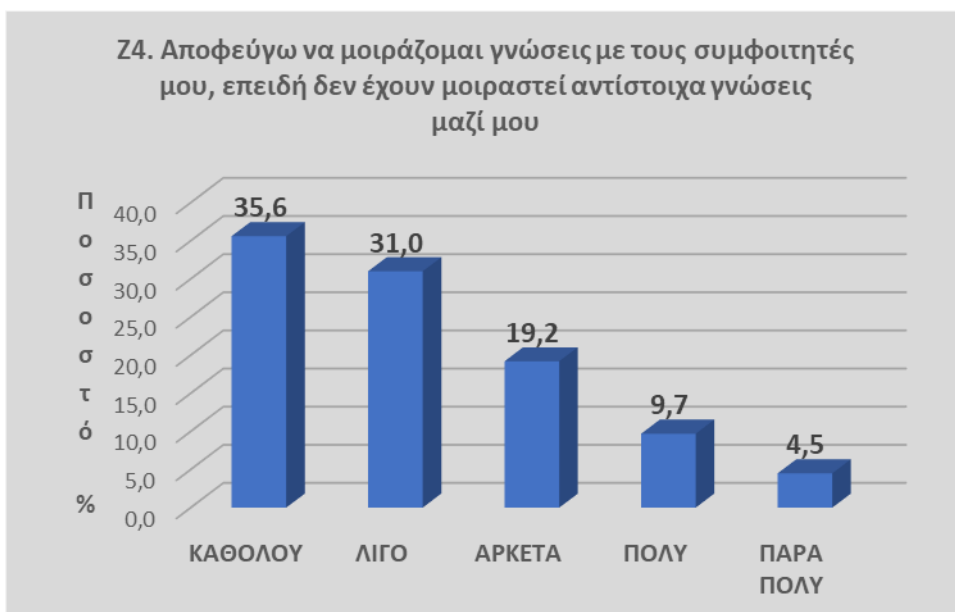
Γράφημα 51: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι διαφορετικής εθνικότητας από εκείνους

Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 51) σε πολύ υψηλό ποσοστό (93,4%) ότι δεν αποφεύγουν καθόλου να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι διαφορετικής εθνικότητας από εκείνους. Πολύ και πάρα πολύ επηρεάζεται από τη διαφορετική εθνική ταυτότητα το 1% των φοιτητών.



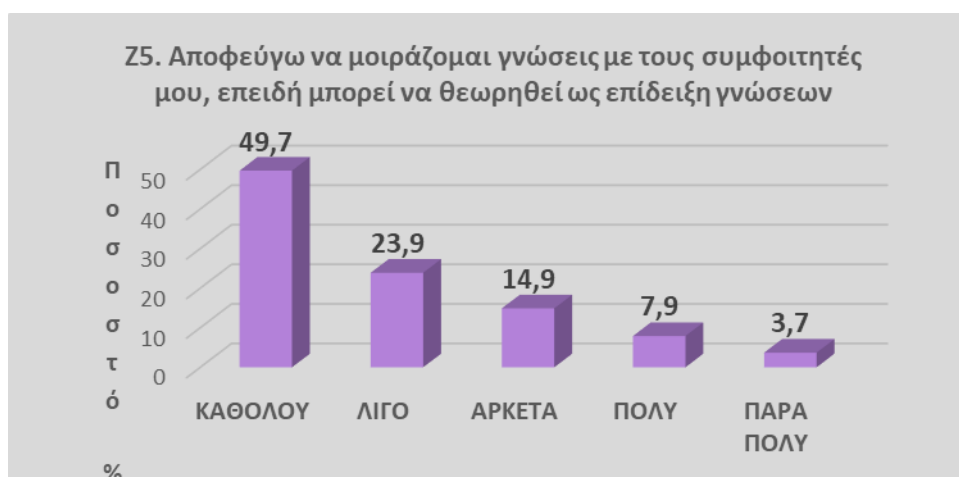
Γράφημα 52: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη από εκείνους

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (86,4%) απάντησε (Γράφημα 52) ότι δεν αποφεύγει καθόλου να μοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές της, επειδή αυτοί ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη από εκείνους. Από τη διαφορετική κομματική παράταξη επηρεάζεται, πολύ και πάρα πολύ, ένα μικρό ποσοστό φοιτητών (4,3%).



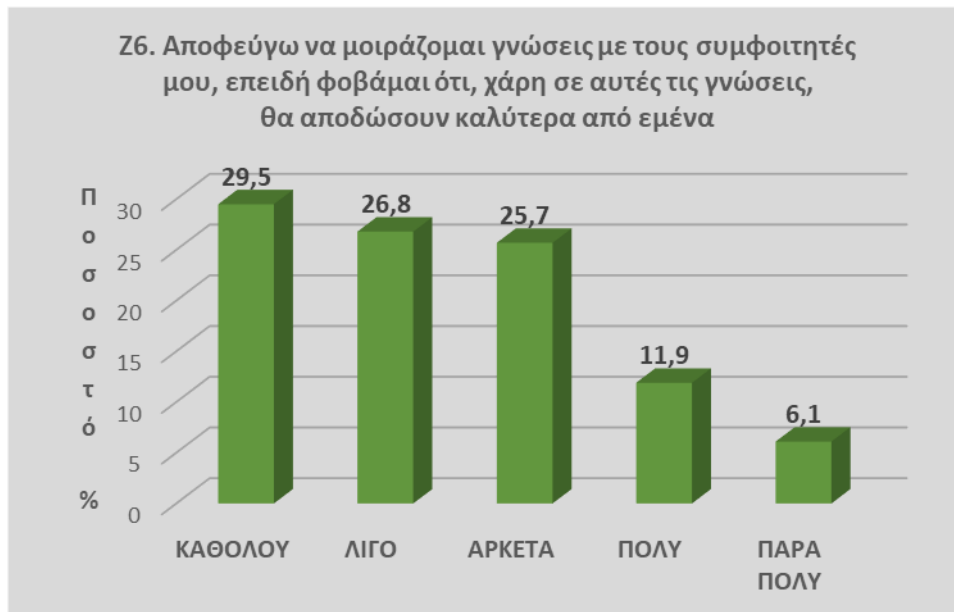
Γράφημα 53: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν μοιραστεί αντίστοιχα γνώσεις μαζί τους

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 53) αποφεύγουν λίγο ή καθόλου (66,6%) να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν μοιραστεί και εκείνοι αντίστοιχα γνώσεις μαζί τους. Πολύ και πάρα πολύ λειτουργεί ανταποδοτικά το 14,2% των φοιτητών.



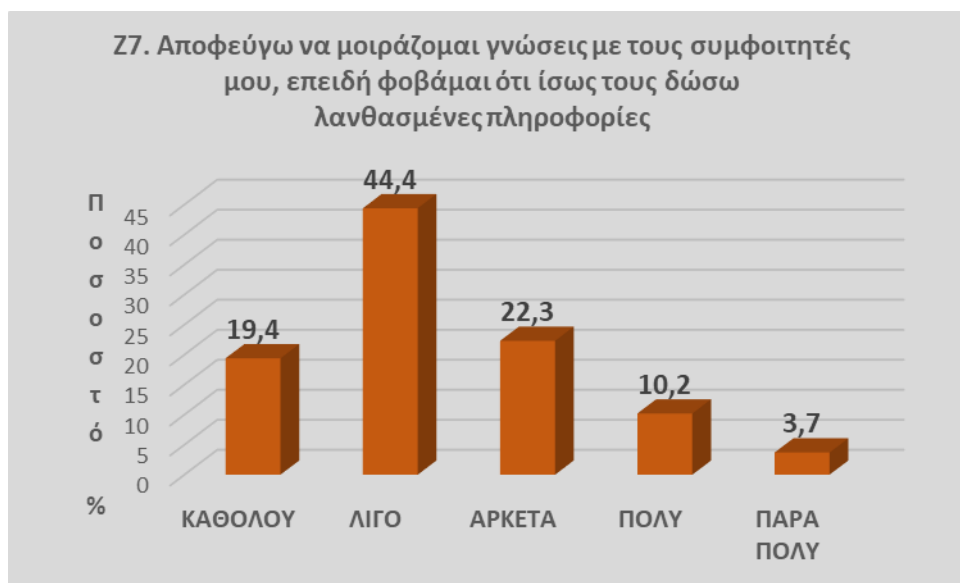
Γράφημα 54: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή μπορεί να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων

Ένας μικρός αριθμός φοιτητών (11,6%) απάντησε (Γράφημα 54) ότι αποφεύγει πολύ και πάρα πολύ να μοιραστεί γνώσεις με τους συμφοιτητές, επειδή αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων. Δεν το αποφεύγει καθόλου και λίγο, υψηλό ποσοστό (73,6%) φοιτητών.



Γράφημα 55: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι, χάρη σε αυτές τις γνώσεις, θα αποδώσουν καλύτερα από τους ίδιους

Μεγάλος αριθμός φοιτητών (56,3%) απάντησε (Γράφημα 55) ότι δεν αποφεύγει να μοιράζεται γνώσεις, επειδή φοβάται ότι, χάρη σε αυτές τις γνώσεις, θα αποδώσουν οι συμφοιτητές καλύτερα από τους ίδιους. Αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ το 18% των φοιτητών (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



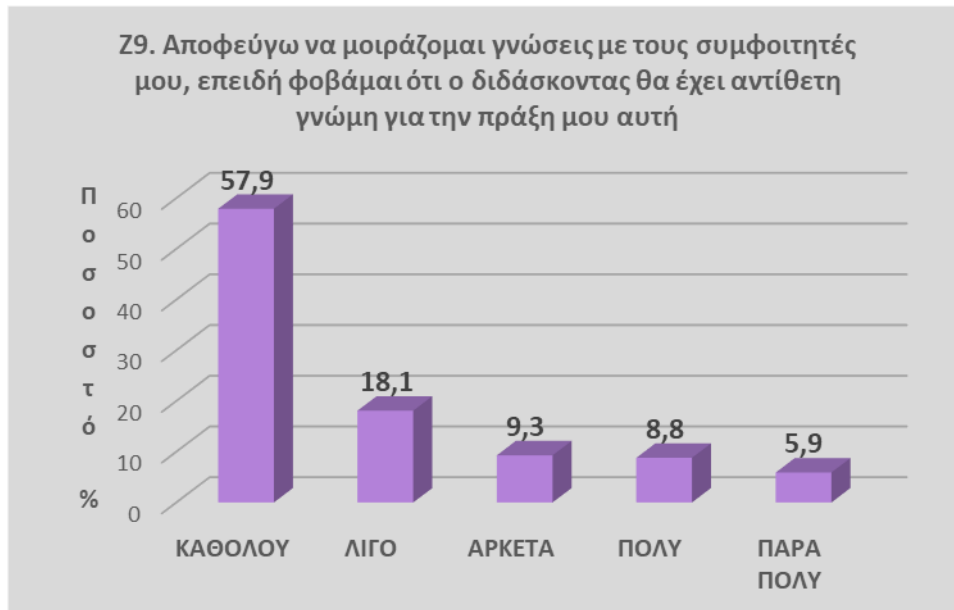
Γράφημα 56: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι ίσως τους δώσουν λανθασμένες πληροφορίες

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 56) αποφεύγουν λίγο ή καθόλου (63,8%) να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι ίσως τους δώσουν λανθασμένες πληροφορίες. Αποφεύγει πολύ και πάρα πολύ να το κάνει αυτό το 13,9% των φοιτητών.



Γράφημα 57: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι αν οι δικές τους πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (57,9%) απάντησαν (Γράφημα 57) ότι αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι αν οι δικές τους πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση. Το 17,6% των φοιτητών δηλώνει ότι αυτό το κάνει πολύ και πάρα πολύ.



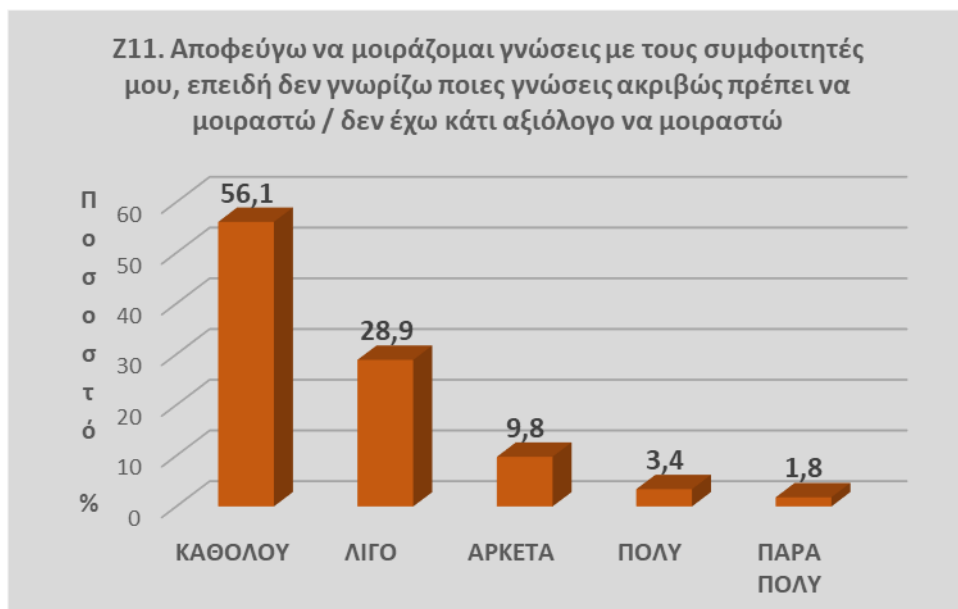
Γράφημα 58: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή φοβούνται ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη τους αυτή

Πολλοί φοιτητές (76%) δήλωσαν (Γράφημα 58) ότι δεν αποφεύγουν ή αποφεύγουν λίγο να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές της, επειδή φοβούνται ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη τους αυτή. Αντίθετα, το 14,7% των φοιτητών αποφεύγει να το κάνει αυτό πολύ και πάρα πολύ.



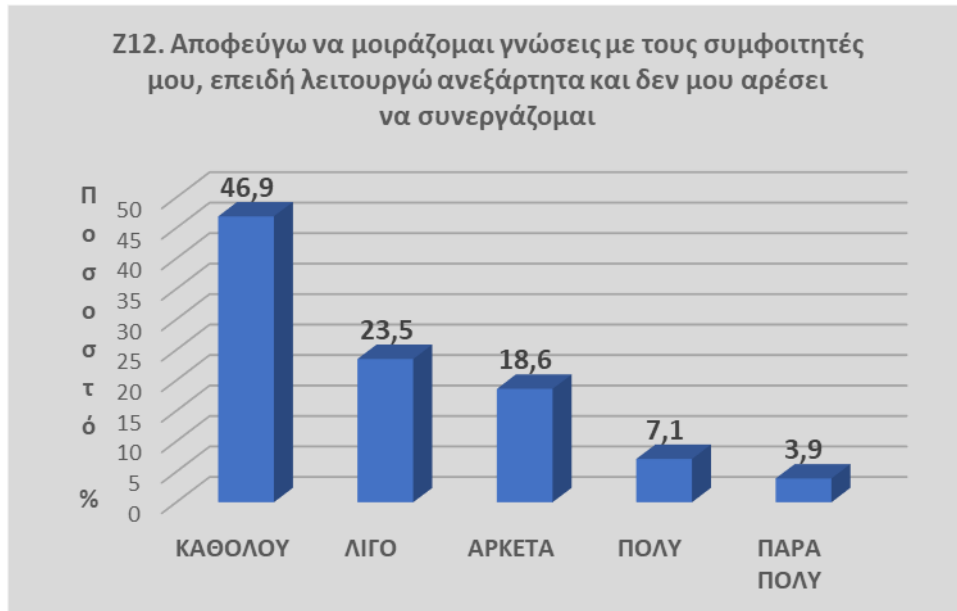
Γράφημα 59: Ιστογράμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι ντροπαλοί και δεν αισθάνονται ότι επικοινωνούν καλά με τους άλλους

Οι περισσότεροι φοιτητές (82,1%) αποφεύγουν λίγο ή καθόλου να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή είναι ντροπαλοί και δεν αισθάνονται ότι επικοινωνούν καλά με τους άλλους (Γράφημα 59). Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (7,8%) φοιτητών αποφεύγει να το κάνει αυτό πολύ και πάρα πολύ.



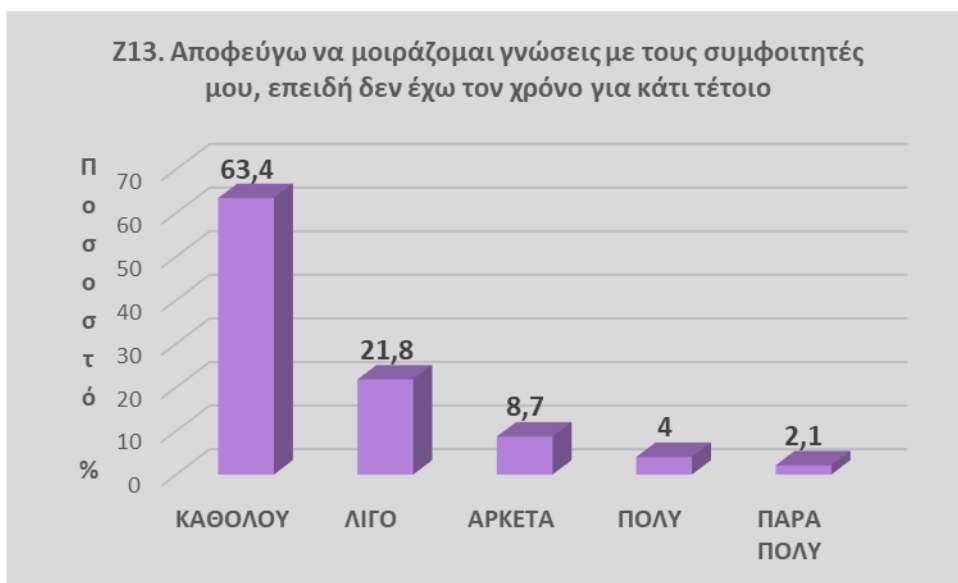
Γράφημα 60: Ιστογράμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστούν / δεν έχουν κάτι αξιόλογο να μοιραστούν

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 60) αποφεύγουν λίγο ή καθόλου (85%) να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστούν ή δεν έχουν κάτι αξιόλογο να μοιραστούν, ενώ το 5,2% αποφεύγει να το κάνει αυτό πολύ και πάρα πολύ.



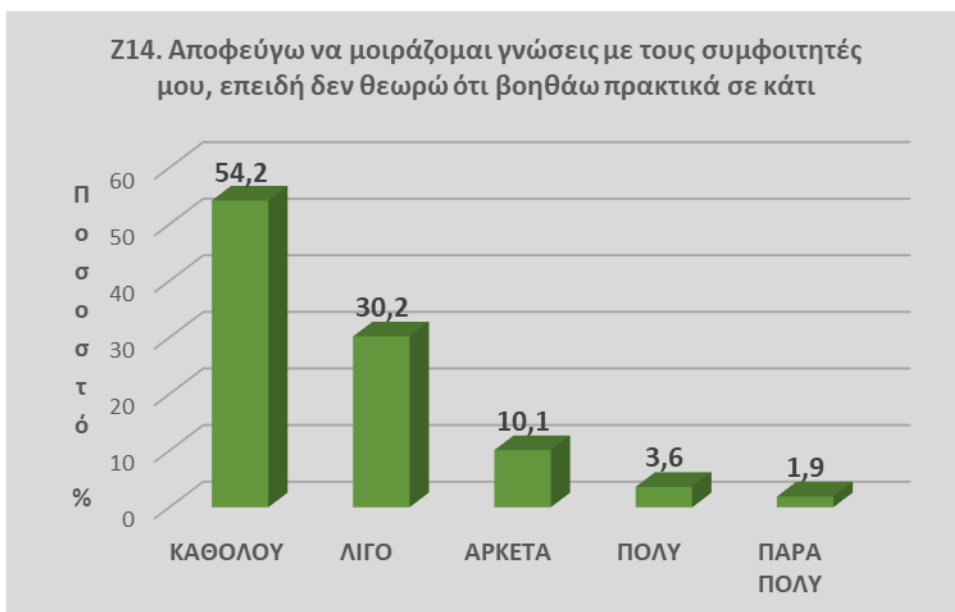
Γράφημα 61: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 61) δεν αποφεύγουν καθόλου ή αποφεύγουν λίγο να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται και είναι αθροιστικά το 70,4%. Αυτό το κάνει πολύ ή πάρα πολύ το 11% των φοιτητών.



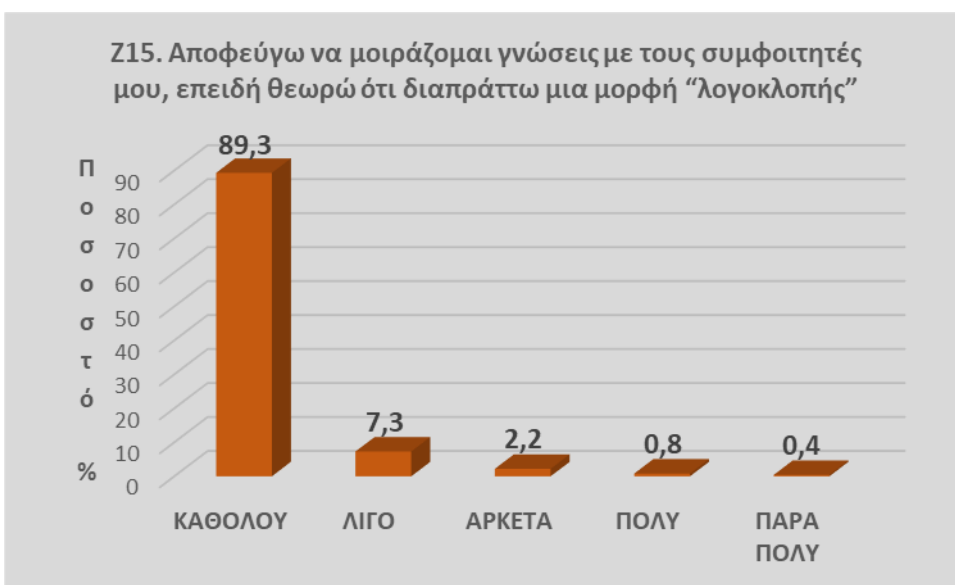
Γράφημα 62: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν τον χρόνο για κάτι τέτοιο

Οι περισσότεροι φοιτητές (85,2%) δεν αποφεύγουν καθόλου ή αποφεύγουν λίγο (Γράφημα 62) να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν τον χρόνο για κάτι τέτοιο, ενώ το 6,1% των φοιτητών αποφεύγει πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 63: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν θεωρούν ότι βοηθούν πρακτικά σε κάτι

Οι περισσότεροι φοιτητές (84,4%) δήλωσαν (Γράφημα 63) ότι αποφεύγουν λίγο ή καθόλου να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν θεωρούν ότι βοηθούν πρακτικά σε κάτι και το 5,5% αποφεύγει να το κάνει αυτό πολύ και πάρα πολύ.



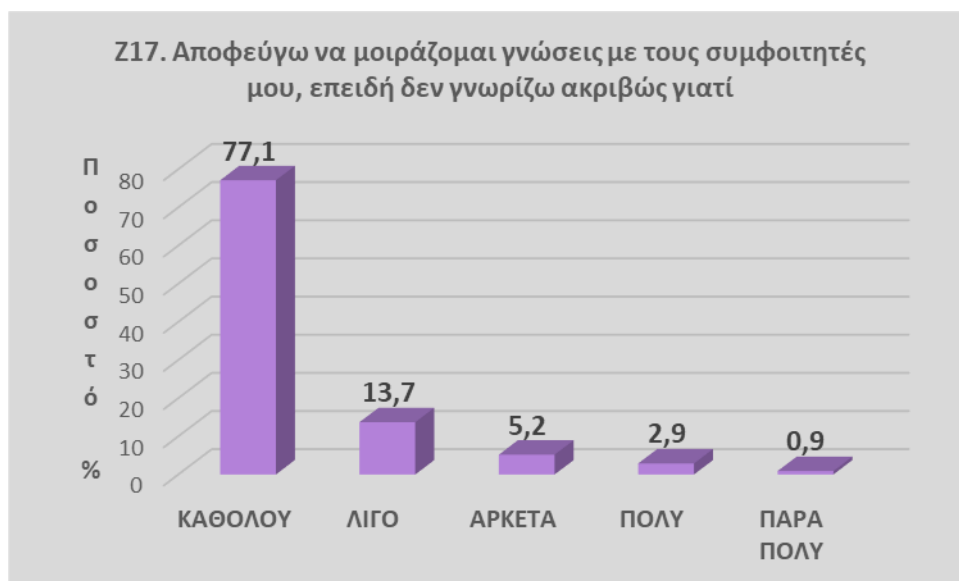
Γράφημα 64: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή θεωρούν ότι διαπράττουν μια μορφή “λογοκλοπής”

Η συντριπτική πλειονότητα (89,3%) των φοιτητών (Γράφημα 64) δεν αποφεύγει καθόλου να μοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές της, επειδή θεωρεί ότι διαπράττει μια μορφή “λογοκλοπής”.



Γράφημα 65: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον γι' αυτό

Το 76,7% των φοιτητών (Γράφημα 65) δεν αποφεύγει καθόλου ή αποφεύγει λίγο να μοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν έχει κανένα ενδιαφέρον γι' αυτό, ενώ αυτό γίνεται πολύ και πάρα πολύ από το 10,6% των φοιτητών.



Γράφημα 66: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί

Το 90,8% των φοιτητών (Γράφημα 66) δεν αποφεύγει καθόλου ή αποφεύγει λίγο να μοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές, επειδή δεν γνωρίζει ακριβώς γιατί. Μόνο στο 3,8% συμβαίνει αυτό.

6.3.7 Διάδοση πληροφοριών για τους καθηγητές

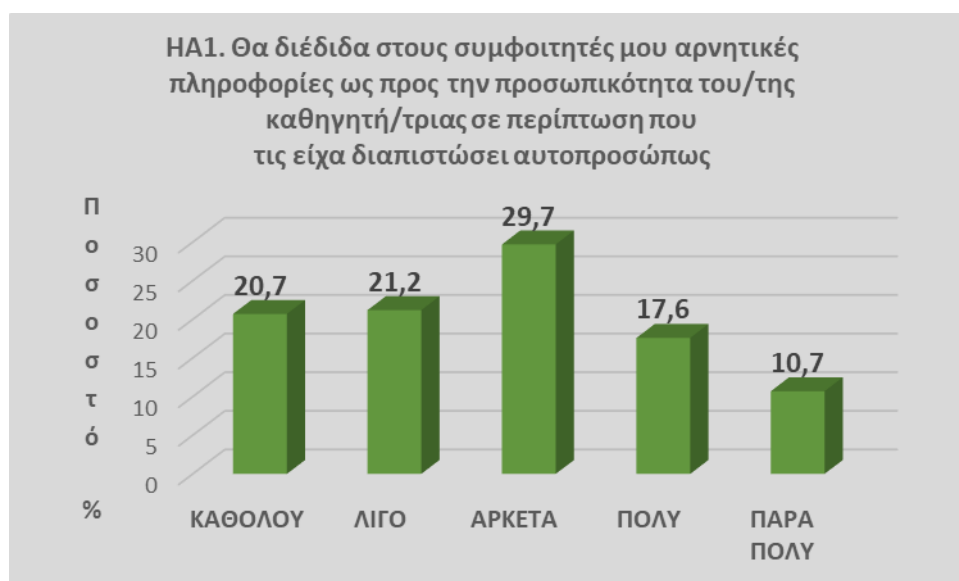
| | Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας σε περίπτωση που τις είχα διαπιστώσει αυτοπροσώπως | Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας ακόμα και αν τις είχα ακούσει ως φήμες στη σχολή | Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας για εκδίκηση, επειδή δε με προβίβασε στο μάθημά του/της | Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας χωρίς ιδιαίτερο λόγο / για ψυχαγωγία (πλάκα) | Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας για να γίνω αρεστός σε αυτούς που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια | |
|---------|--|--|---|--|--|-----------|
| N | Έγκυρη Missing | 1591 6 | 1590 7 | 1590 7 | 1591 6 | 1590 7 |
| Mode | | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων για τη διάδοση πληροφοριών για τους καθηγητές

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

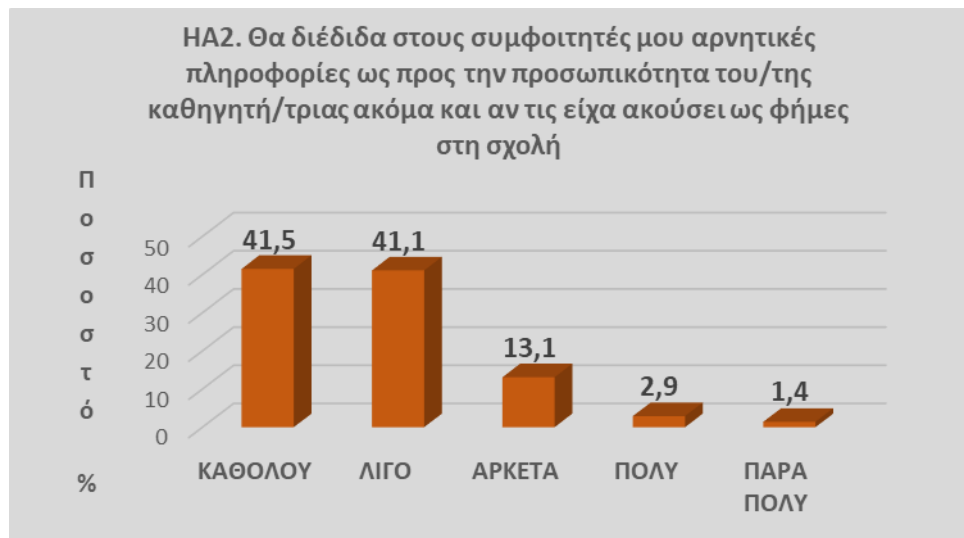
Στις ερωτήσεις σχετικά με τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τον/την καθηγητή/τρια σε όλες τις ερωτήσεις, πλην μίας, η συνηθέστερη απάντηση ήταν «καθόλου». Στη μοναδική δήλωση στην οποία δόθηκε ως δημοφιλέστερη απάντηση το «αρκετά» ήταν σχετικά με το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας κάποιου μαθήματος σε περίπτωση που τις είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους/τις καθηγητές/τριες, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



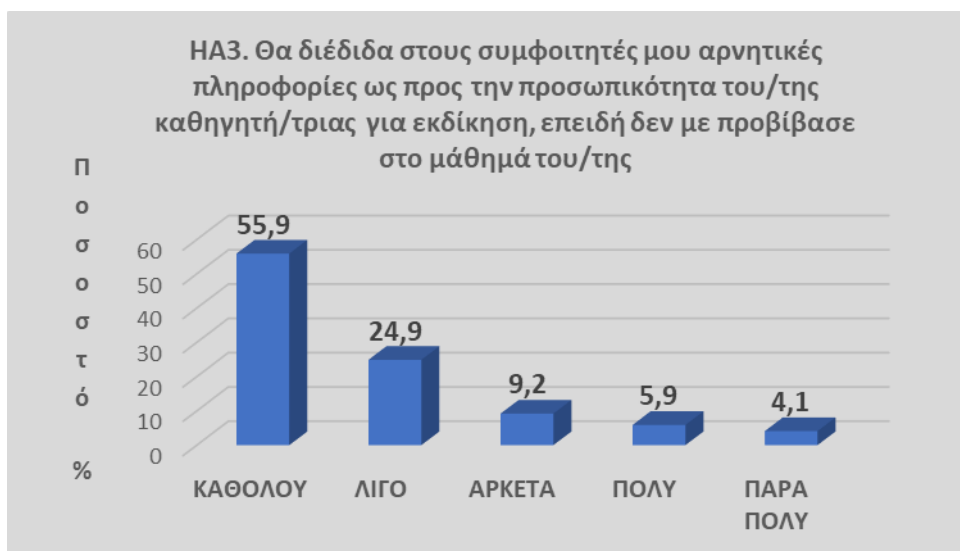
Γράφημα 67: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, σε περίπτωση που τις είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως

Οι περισσότεροι φοιτητές (Γράφημα 67) θα διέδιδαν ελάχιστα ή καθόλου (41,9%) αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, σε περίπτωση που τις είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως και θα το έκανε σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (28,3%). Από πάρα πολύ έως αρκετά, θα διέδιδε αρνητικές πληροφορίες για τους καθηγητές το 58% των φοιτητών, σε περίπτωση που τις είχε διαπιστώσει αυτοπροσώπως.



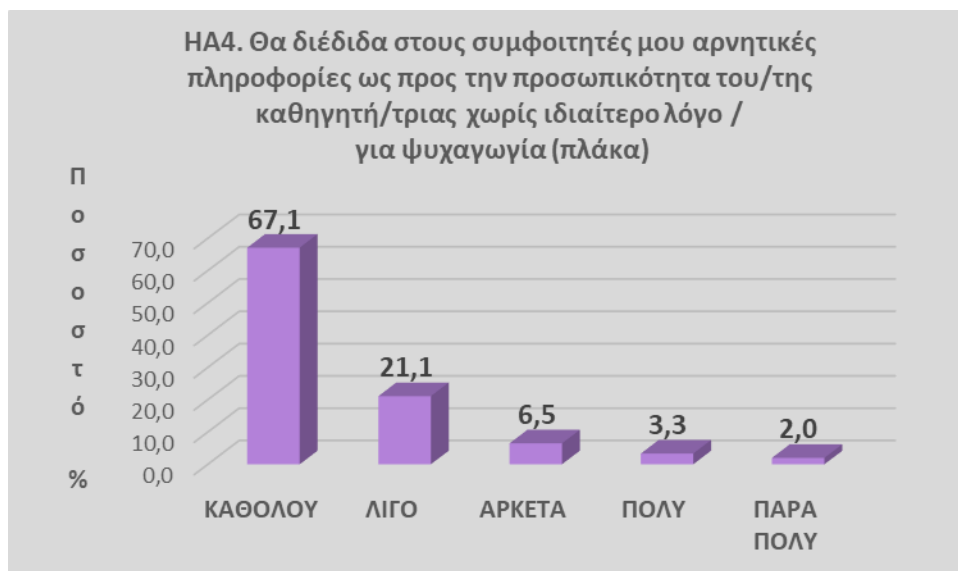
Γράφημα 68: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, ακόμα και αν τις είχαν ακούσει ως φήμες στη σχολή

Σχετικά με τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους/τις καθηγητές/τριες, ακόμα και αν τις είχαν ακούσει ως φήμες στη σχολή (Γράφημα 68) το 41,5% δεν θα διέδιδε καθόλου το 41,5% θα διέδιδε λίγο το 41,1% και το 4,3% θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 69: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, για εκδίκηση, επειδή δεν τους προβίβασε στο μάθημά του/της

Δεν θα διέδιδαν καθόλου αρνητικές πληροφορίες για καθηγητή/τρια για λόγους εκδίκησης, επειδή δεν τους προβίβασε στο μάθημά του/της (Γράφημα 69), πάνω από τους μισούς φοιτητές (55,9%), ενώ θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (10%) φοιτητών.



Γράφημα 70: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, χωρίς ιδιαίτερο λόγο / για ψυχαγωγία (πλάκα)

Δεν θα διέδιδε καθόλου αρνητικές πληροφορίες για καθηγητή/τρια, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, για ψυχαγωγία και για «πλάκα» (Γράφημα 70), το 67,1% των φοιτητών, και το 5,3% θα το έκανε πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 71: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, για να γίνουν αρεστοί σε αυτούς που κακολογούν του/την καθηγητή/τρια

Οι περισσότεροι φοιτητές (71,2%) δεν θα διέδιδαν καθόλου αρνητικές πληροφορίες για καθηγητή /τρια, προκειμένου να γίνουν αρεστοί σε αυτούς που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια (Γράφημα 71), ωστόσο θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ το 4,7% των φοιτητών.

6.3.8 Αντιδράσεις σε συμπεριφορά καθηγητή

| | | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα το έθετα στον ίδιο τον καθηγητή | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα το συζητούσα με φίλους μου | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα το διέδιδα σε όλη τη σχολή | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα απευθυνόμουν στον σύμβουλο καθηγητή | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα απευθυνόμουν στον συνήγορο του φοιτητή |
|---------|---------|---|--|--|---|--|
| N | Έγκυρη | 1586 | 1588 | 1582 | 1569 | 1564 |
| | Missing | 11 | 9 | 15 | 28 | 33 |
| Mode | | 1,00 | 5,00 | 3,00 | 4,00 | 2,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 19α: Κατανομή συχνοτήτων για τις αντιδράσεις των φοιτητών, σχετικά με αντιδράσεις σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή - 1

| | | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα ενημέρωνα τον φοιτητικό σύλλογο | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα απευθυνόμουν σε μία κομματική παράταξη | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή θα προσπαθούσα να το ξεχάσω | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή δεν θα γνώριζα αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου πού μπορώ να απευθυνθώ για να έχω βοήθεια | Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή και το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, θα απευθυνόμουν στις κρατικές αρχές |
|---------|---------|---|--|--|--|--|
| N | Έγκυρη | 1576 | 1571 | 1587 | 1589 | 1580 |
| | Missing | 21 | 26 | 10 | 8 | 17 |
| Mode | | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 5,00 | 3,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 19β: Κατανομή συχνοτήτων για τις αντιδράσεις των φοιτητών, σχετικά με αντιδράσεις σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή - 2

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 19α και 19β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας αυτής οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Σε ερωτήσεις σχετικές με τις αντιδράσεις των φοιτητών αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, η συνηθέστερη δήλωση ήταν «πάρα πολύ» στο ότι θα το συζητούσαν με φίλους τους και στο ότι δεν θα γνώριζαν αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου που μπορούν να απευθυνθούν για να έχουν βοήθεια.

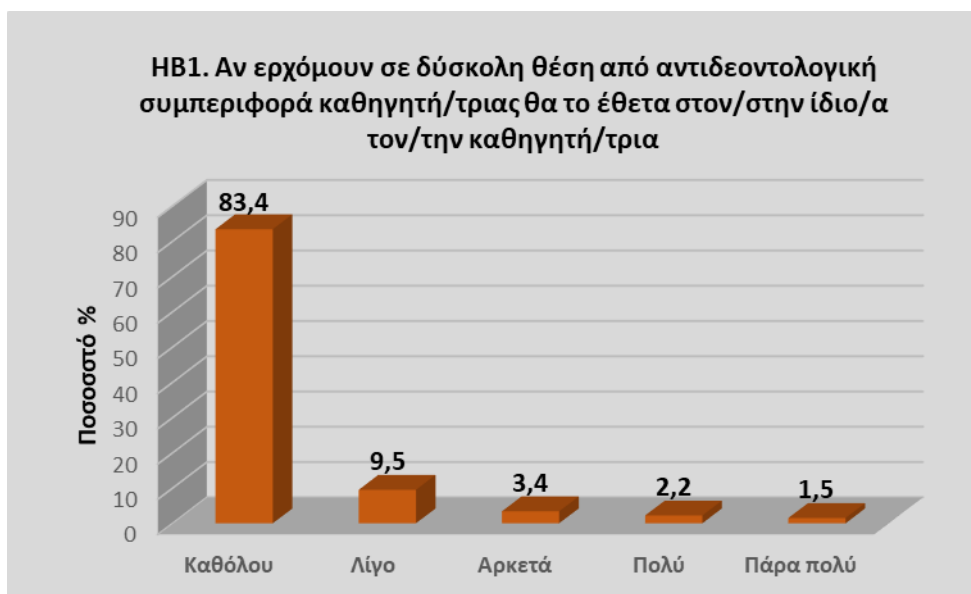
Η δήλωση «πολύ» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν για το ότι θα απευθύνονταν στον Σύμβουλο Καθηγητή, αν υπήρχε, όπως χειρόγραφα είχαν συμπληρώσει στο ερωτηματολόγιο (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

Η δήλωση «αρκετά» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν για το ότι θα το διέδιδαν στη σχολή, θα προσπαθούσαν να το ξεχάσουν και αν το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, θα απευθύνονταν στις κρατικές αρχές.

Η δήλωση «λίγο» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν για το ότι θα απευθύνονταν στον Συνήγορο του Φοιτητή και για το ότι θα ενημέρωναν τον φοιτητικό σύλλογο.

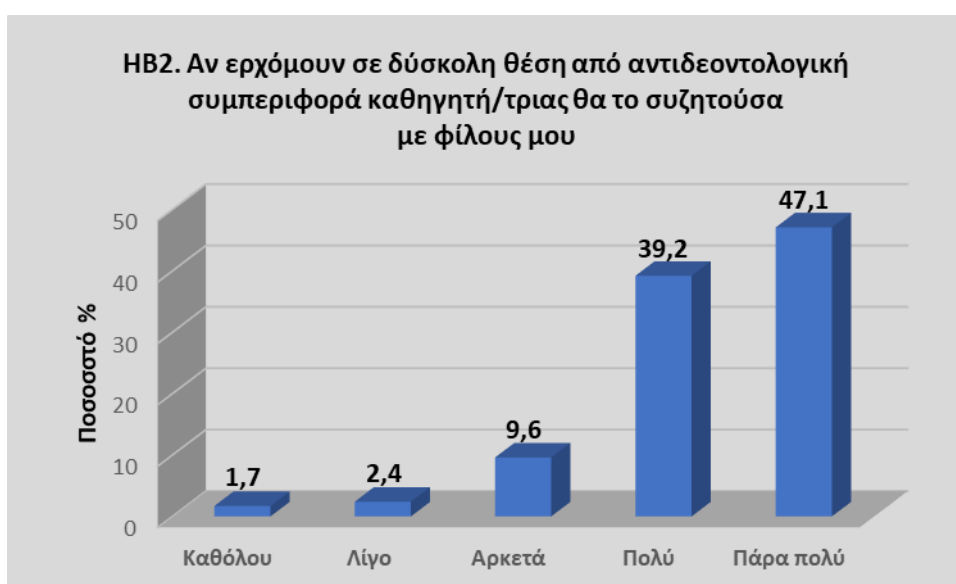
Η δήλωση «καθόλου» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν για το να το έθεταν το ζήτημα στον/στην ίδιο/α τον/την καθηγητή/τρια που δημιούργησε το πρόβλημα και για το να απευθύνονταν σε μία κομματική παράταξη.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για τις αντιδράσεις των φοιτητών σε συμπεριφορά καθηγητή, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



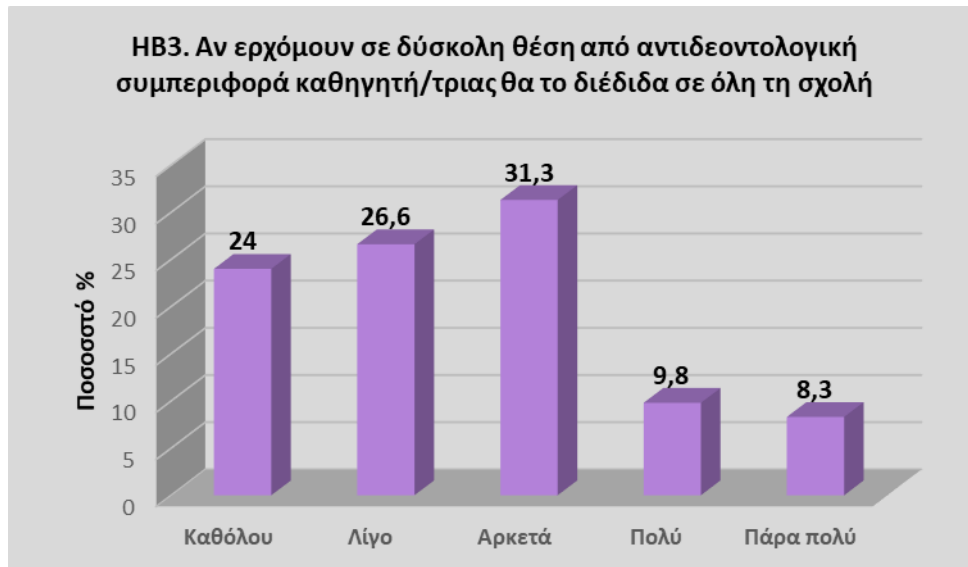
Γράφημα 72: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το έθεταν στον/στην ίδιο/α του/την καθηγητή/τρια

Η συντριπτική πλειονότητα (83,4%) των φοιτητών (Γράφημα 72) αν ερχόταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, δεν θα το έθετε καθόλου στον/στην ίδιο/α τον/την καθηγητή/τρια. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (3,7%) θα το έθετε πολύ και πάρα πολύ.



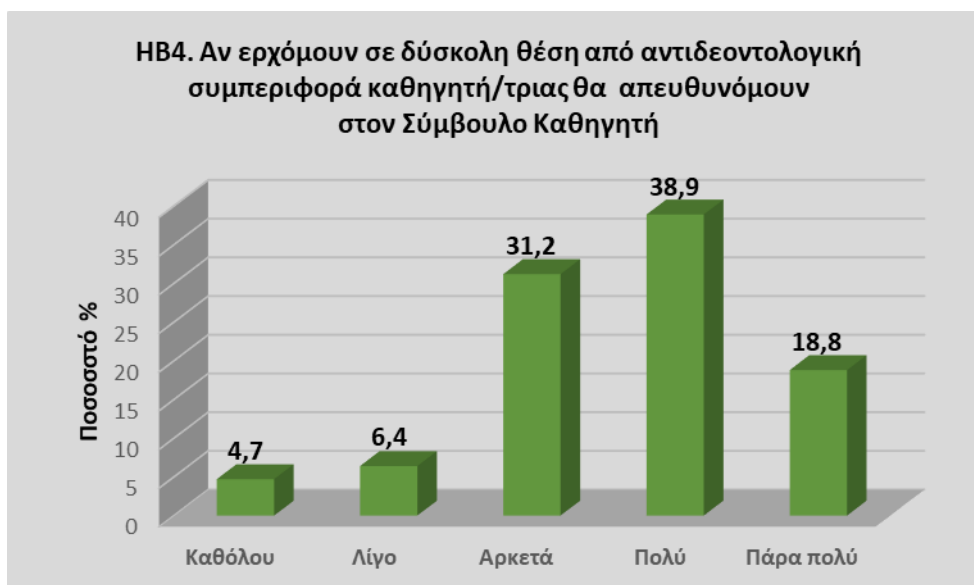
Γράφημα 73: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το συζητούσαν με φίλους τους

Ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών (86,3%) των φοιτητών (Γράφημα 73) αν ερχόταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, θα το συζητούσε με φίλους του.



Γράφημα 74: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα το διέδιδαν σε όλη τη σχολή

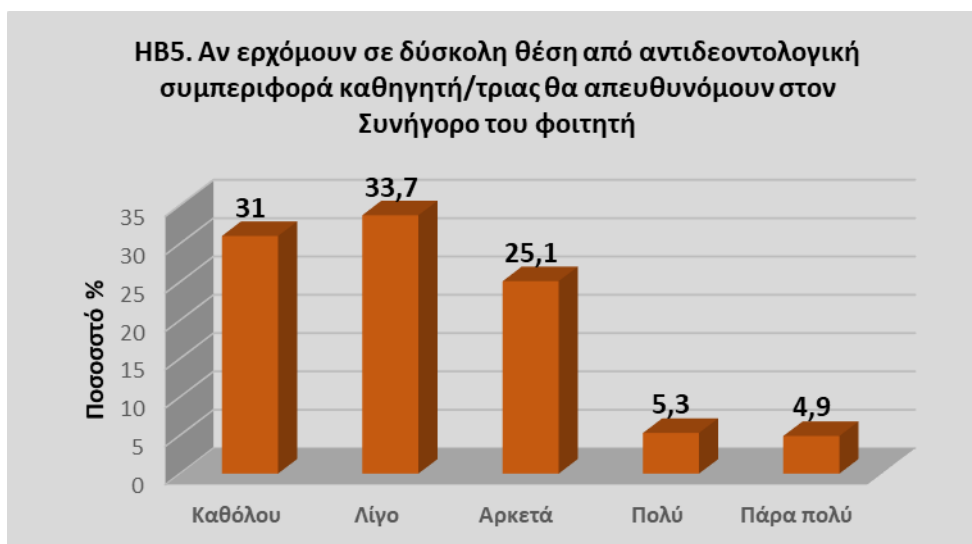
Αν έρχονταν σε δύσκολη θέση (Γράφημα 74) από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητών/τριών θα το διέδιδαν στη σχολή, πολύ και πάρα πολύ, αρκετοί φοιτητές (18,1%), ενώ θα το διέδιδαν, καθόλου ή λίγο, οι μισοί φοιτητές (50,6%).



Γράφημα 75: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονται στον Σύμβουλο Καθηγητή

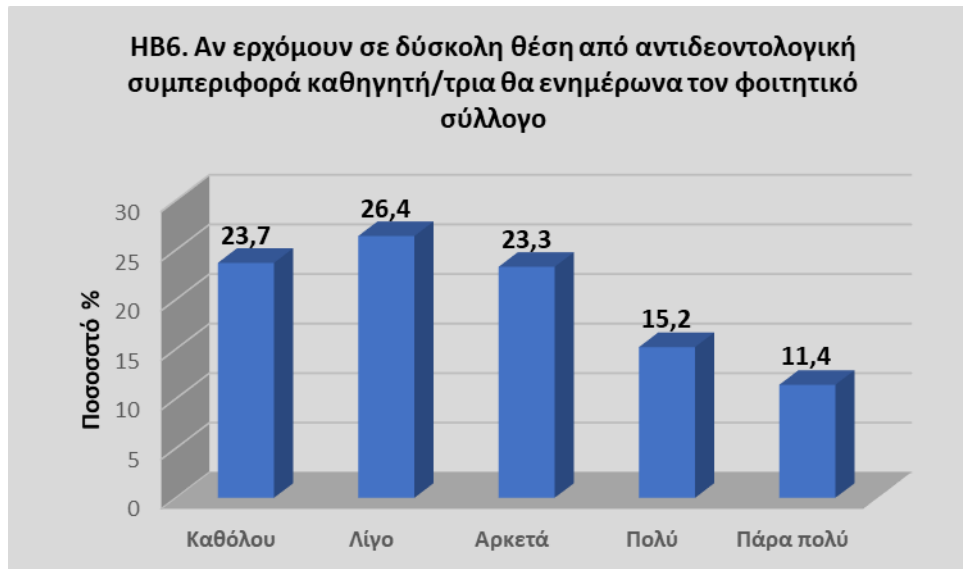
Στον Σύμβουλο Καθηγητή θα απευθυνόταν πολύ και πάρα πολύ το 57,7% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πολύ το 88,97% των φοιτητών (Γράφημα 75).

Κάτι αξιοσημείωτο βρέθηκε σε αυτή την απάντηση, όπως και στην αμέσως επόμενη ερώτηση. Όπως προαναφέρθηκε, η δήλωση «Θα απευθυνόμουν στον Σύμβουλο Καθηγητή», ήταν συμπληρωμένη, χειρόγραφα, με φράσεις όπως «αν υπήρχε», «απαντώ σαν να υπάρχει» κ.ά. από υψηλό ποσοστό (47%) φοιτητών, που αναδεικνύει το ζήτημα της μη καλής πληροφόρησης των φοιτητών, με δεδομένο ότι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ορίζονται αυτά τα πρόσωπα (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



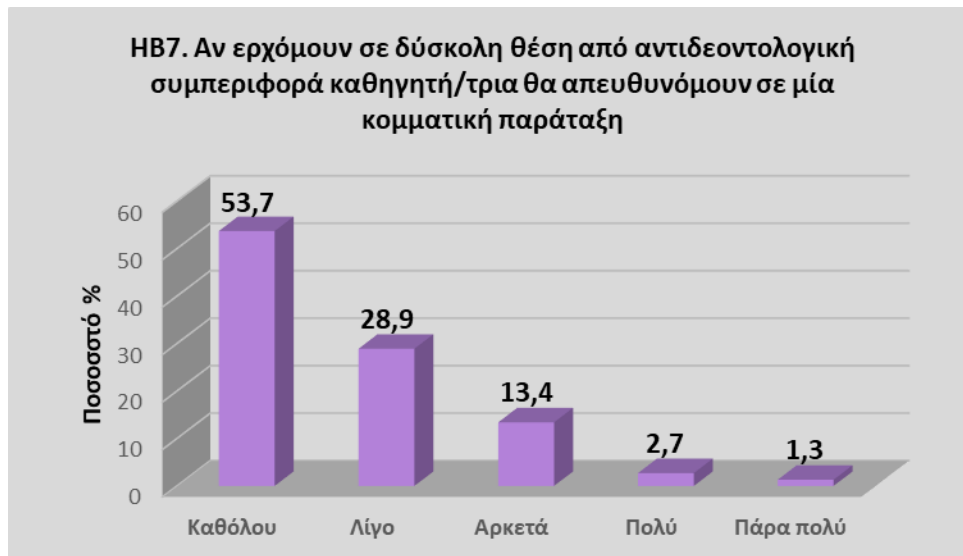
Γράφημα 76: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονται στον Συνήγορο του Φοιτητή

Στον Συνήγορο του Φοιτητή (Γράφημα 76) δήλωσε ότι θα απευθυνόταν, πολύ και πάρα πολύ, το 9,9% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πολύ, το 35% των φοιτητών, ενώ καθόλου έως λίγο, το 64,7%. Και αυτή δήλωση ήταν συμπληρωμένη στο ερωτηματολόγιο, χειρόγραφα, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 38,3%), κυρίως με ερωτηματικά και ερωτήσεις, όπως «τι είναι αυτό;» «υπάρχει αυτό;» κ.ά.



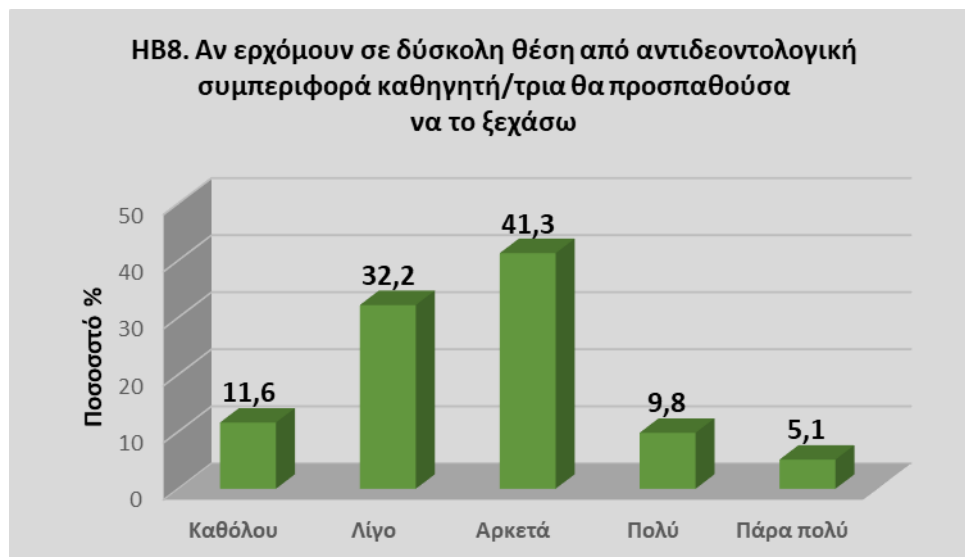
Γράφημα 77: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα ενημέρωναν τον φοιτητικό σύλλογο

Οι μισοί (50,1%) φοιτητές (Γράφημα 77) θα ενημέρωναν λίγο ή καθόλου τον φοιτητικό σύλλογο, αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, ενώ το ένα τέταρτο των φοιτητών (26,6%) θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 78: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα απευθύνονται σε μία κομματική παράταξη

Σε μία κομματική παράταξη (Γράφημα 78) θα απευθυνόταν πολύ και πάρα πολύ ένα μικρό ποσοστό (4%) των φοιτητών, ενώ το 82,6% θα το έκανε λίγο ή καθόλου.



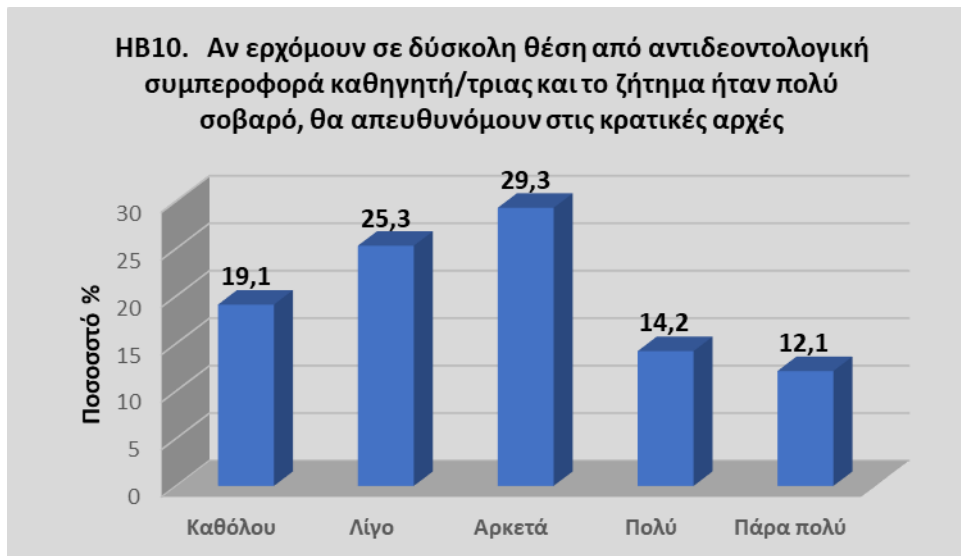
Γράφημα 79: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας θα προσπαθούσαν να το ξεχάσουν

Το πρόβλημα από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας (Γράφημα 79), θα προσπαθούσε να το ξεχάσει, πολύ και πάρα πολύ, το 14,9% των φοιτητών και καθόλου ή λίγο το 43,8%.



Γράφημα 80: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, δεν θα γνώριζαν αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου που μπορούν να απευθυνθούν για να έχουν βοήθεια

Είναι εντυπωσιακό το αποτέλεσμα από την απάντηση της συντριπτικής πλειονότητας (88,9%) των φοιτητών (Γράφημα 80) που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου που μπορούν να απευθυνθούν για να έχουν βοήθεια, σε σχέση με αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας. Μόνο το 2,7% γνωρίζει πολύ καλά την ύπαρξη προσώπων και φορέων που μπορεί να απευθυνθεί.



Γράφημα 81: Ιστιόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έρχονται σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας και το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, θα απευθύνονται στις κρατικές αρχές

Η μεγάλη σοβαρότητα του ζητήματος (Γράφημα 81) θα ωθούσε πολύ και πάρα πολύ τους φοιτητές να απευθυνθούν στις κρατικές αρχές, σε ποσοστό 26,3%, ενώ αυτό δεν θα το έκανε καθόλου ή θα το έκανε λίγο το 44,4% των φοιτητών.

6.3.9 Προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος, μέχρι σήμερα

| | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διάβαζα | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διέπραττα υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσα | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχνα «σκονάκι» | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσα από ένα φίλο μου να εξεταστεί για εμένα | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσα από έναν φίλο μου να με βοηθήσει στο διάβασμα | Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα (π.χ. σε φροντιστήριο) | |
|---------|--|--|---|--|--|--|------|
| N | Έγκυρη | 1590 | 1590 | 1591 | 1590 | 1588 | 1588 |
| | Missing | 7 | 7 | 6 | 10 | 9 | 9 |
| Mode | | 4,00 | 3,00 | 3,00 | 1,00 | 3,00 | 2,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες των φοιτητών, σχετικά με την προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος, μέχρι σήμερα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 20, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για την προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος που είχαν κάνει οι φοιτητές μέχρι την ημέρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καλύφθηκε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

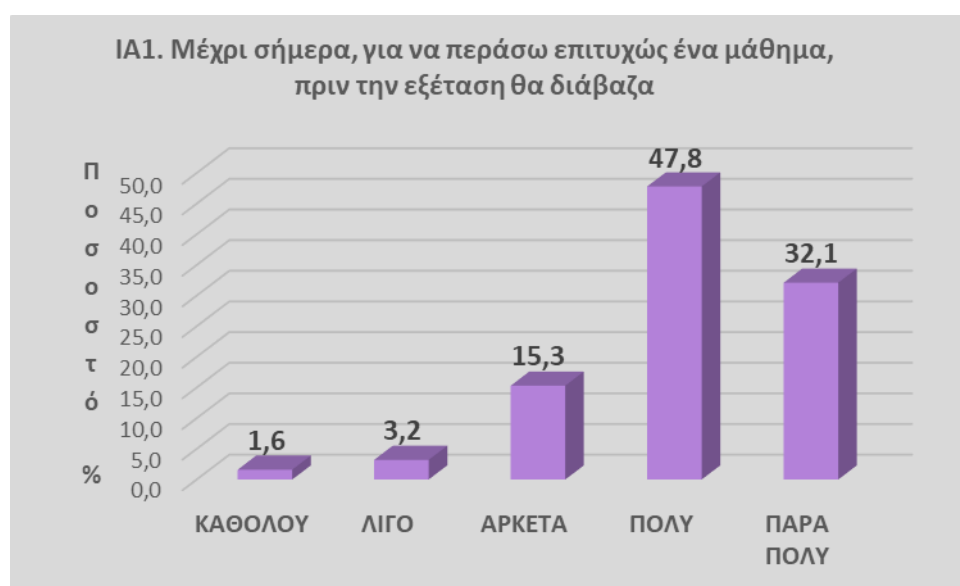
Στην κατηγορία αυτή, παρότι διερευνάται στην ουσία τι έχει γίνει σχετικά με την προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν σαν υποθετικές για να μειώσουν το «βάρος» των αθέμιτων ενεργειών και να απαντηθούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια.

Στην ερώτηση «Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διάβαζα», οι φοιτητές έδωσαν ως συνηθέστερη απάντηση το «πολύ».

Η δήλωση «αρκετά» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν για το ότι για την προετοιμασία πριν την εξέταση του μαθήματος μέχρι σήμερα, θα διέπρατταν υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσαν, θα έφτιαχναν «σκονάκι» και θα ζητούσαν από έναν φίλο τους να τους βοηθήσει στο διάβασμα.

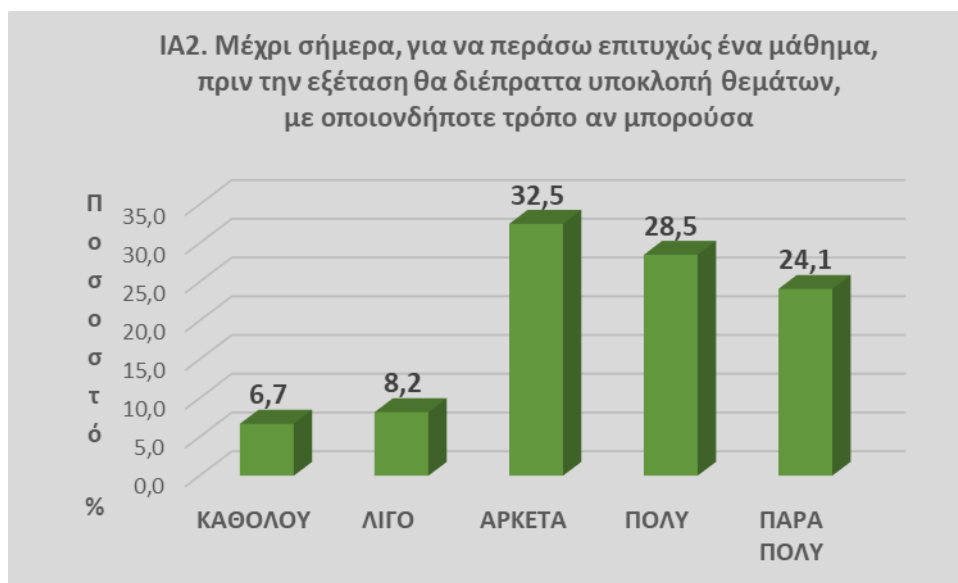
Η δήλωση «λίγο» ως συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών για το τι θα έκαναν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα ήταν για το ότι θα έκαναν μαθήματα (π.χ. σε φροντιστήριο) και η δήλωση «καθόλου» για το ότι θα ζητούσαν από ένα φίλο τους να εξεταστεί για αυτούς.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση, για την προετοιμασία που έχει γίνει πριν την εξέταση του μαθήματος, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



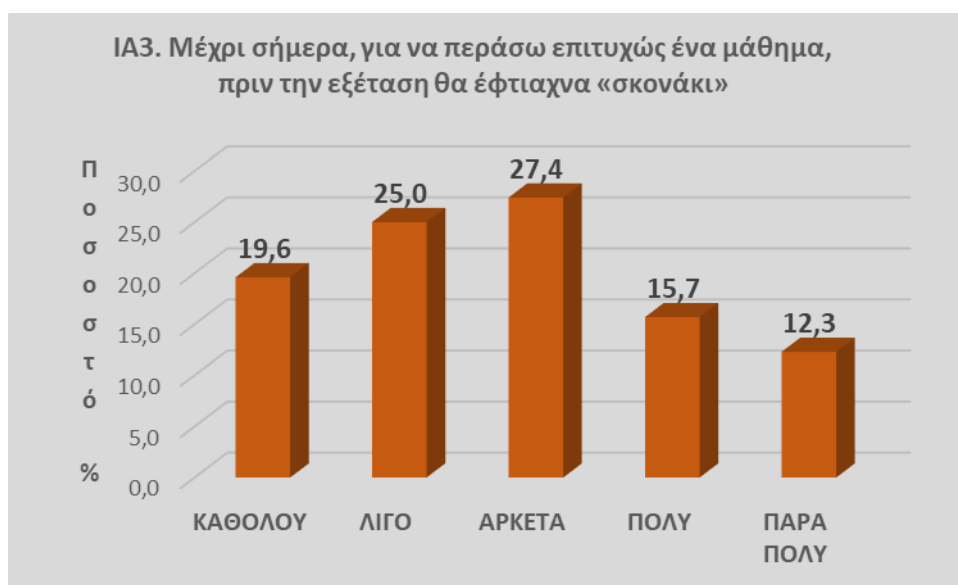
Γράφημα 82: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διάβαζαν

Οι περισσότεροι φοιτητές (79,9%) για την προετοιμασία πριν την εξέταση ενός μαθήματος, προκειμένου να το περάσουν επιτυχώς, (Γράφημα 82) δήλωσαν ότι θα διάβαζαν πολύ και πάρα πολύ.



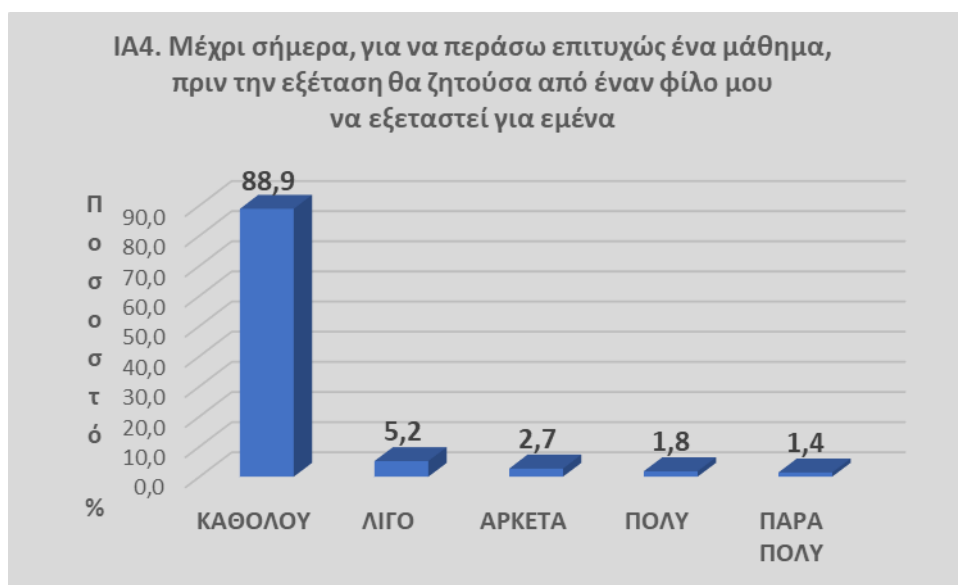
Γράφημα 83: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διέπρατταν υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσαν

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (52,6%) δήλωσαν ότι θα διέπρατταν, πολύ και πάρα πολύ (Γράφημα 83), υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσαν, προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα.



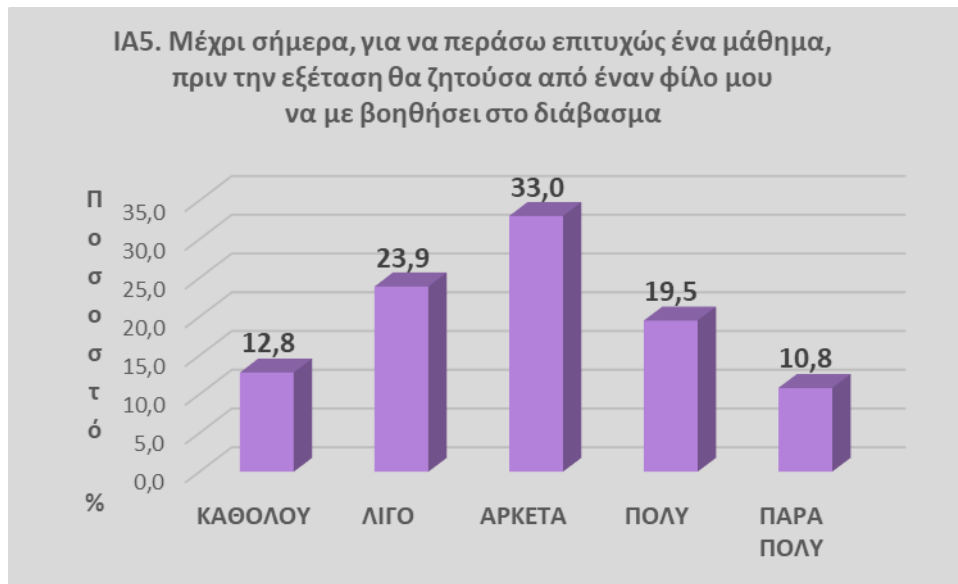
Γράφημα 84: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκονάκι»

Ότι θα έφτιαχναν «σκονάκι» δήλωσαν (Γράφημα 84) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 28% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πού, θα το έκανε αυτό το 55,4% των φοιτητών. Καθόλου δήλωσε δεν θα έφτιαχνε «σκονάκι» το 19,6% και λίγο το 25%.



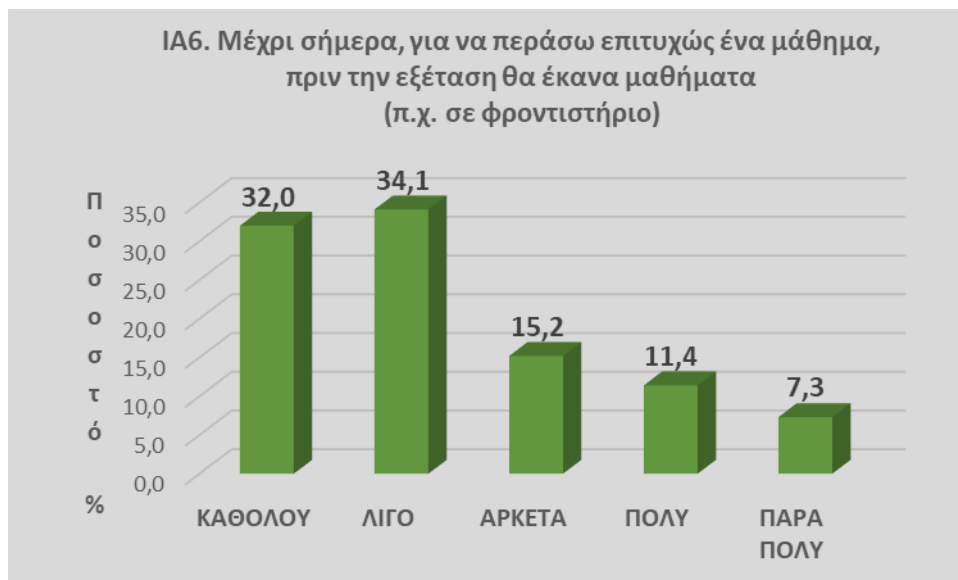
Γράφημα 85: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσαν από ένα φίλο τους να εξεταστεί για αυτούς

Πάρα πολλοί φοιτητές (88,9%) δεν θα ζητούσαν καθόλου από ένα φίλο τους να εξεταστεί για αυτούς, προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα (Γράφημα 85). Ένας μικρός αριθμός φοιτητών (3,2%) δήλωσε ότι θα ζητούσε, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, από ένα φίλο, να εξεταστεί στη θέση του, προκειμένου να έχει επιτυχές αποτέλεσμα στην εξέταση μαθήματος.



Γράφημα 86: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα ζητούσαν από ένα φίλο τους να τους βοηθήσει στο διάβασμα

Οι φοιτητές δήλωσαν ότι θα ζητούσαν, πολύ και πάρα πολύ (Γράφημα 86) από ένα φίλο να τους βοηθήσει στο διάβασμα, σε ποσοστό 30,3%, ενώ καθόλου δήλωσε το 12,8%.



Γράφημα 87: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έκαναν μαθήματα (π.χ. σε φροντιστήριο)

Για την επιτυχή εξέταση σε μάθημα (Γράφημα 87), οι περισσότεροι φοιτητές (66,1%) δήλωσαν ότι θα κατέφευγαν λίγο ή καθόλου σε πρόσθετα μαθήματα, π.χ. στο φροντιστήριο, ενώ το 18,7% θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ. Βεβαίως, αυτό εξαρτάται και από το μάθημα και το Τμήμα που φοιτούν οι φοιτητές.

6.3.10 Ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα

| | | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα αντέγραφα από κάποιον άλλο | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα χρησιμοποιούσα το «σκονάκι» που είχα ετοιμάσει | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα άνοιγα το βιβλίο ή τις σημειώσεις μου | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα χρησιμοποιούσα το κινητό μου | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα έγραφα στον καθηγητή (στην κόλλα) σημείωμα για να με περάσει | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα χρησιμοποιούσα ακουστικό για να μου μεταδώσουν πληροφορίες |
|---------|---------|---|---|--|---|---|---|
| N | Έγκυρη | 1589 | 1589 | 1588 | 1587 | 1590 | 1588 |
| | Missing | 8 | 8 | 9 | 10 | 7 | 9 |
| Mode | | 2,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | ,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 21α: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα - 1

| | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα ζητούσα να πάω τουαλέτα, ώστε να επιχειρήσω να μάθω τις απαντήσεις/λύσεις έξω από την αίθουσα | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα ζητούσα τις απαντήσεις από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν μπορούσα, θα ζητούσα την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν είχα κάνει σκονάκι, θα το μοιραζόμουν με τους φίλους μου, αν μπορούσα, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι | Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν είχα κάνει «σκονάκι» θα το μοιραζόμουν αν μπορούσα, με φοιτητές που δεν είναι φίλοι μου, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι | Θ12. Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα κατά τη διάρκεια της εξέτασης αν είχα κάνει «σκονάκι», αν μπορούσα,θα το κρατούσα μόνο για τον εαυτό μου | |
|---------|--|--|---|---|---|---|-----------|
| N | Έγκυρη Missing | 1586 11 | 1591 6 | 1588 9 | 1591 6 | 1590 7 | 1588 9 |
| Mode | | 1,00 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

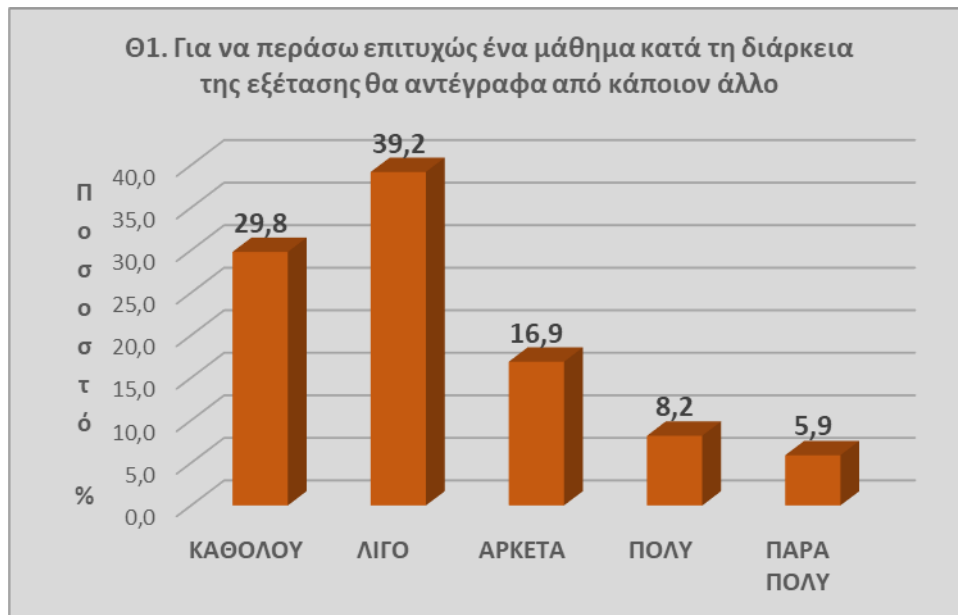
Πίνακας 21β: Κατανομή συχνοτήτων για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα - 2

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 21α και 21β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για τις ενέργειες που θα έκαναν οι φοιτητές -αν μπορούσαν- κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Στην ερώτηση προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, αν κατά τη διάρκεια της εξέτασης θα αντέγραφαν από κάποιον άλλο, η επικρατέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν «λίγο».

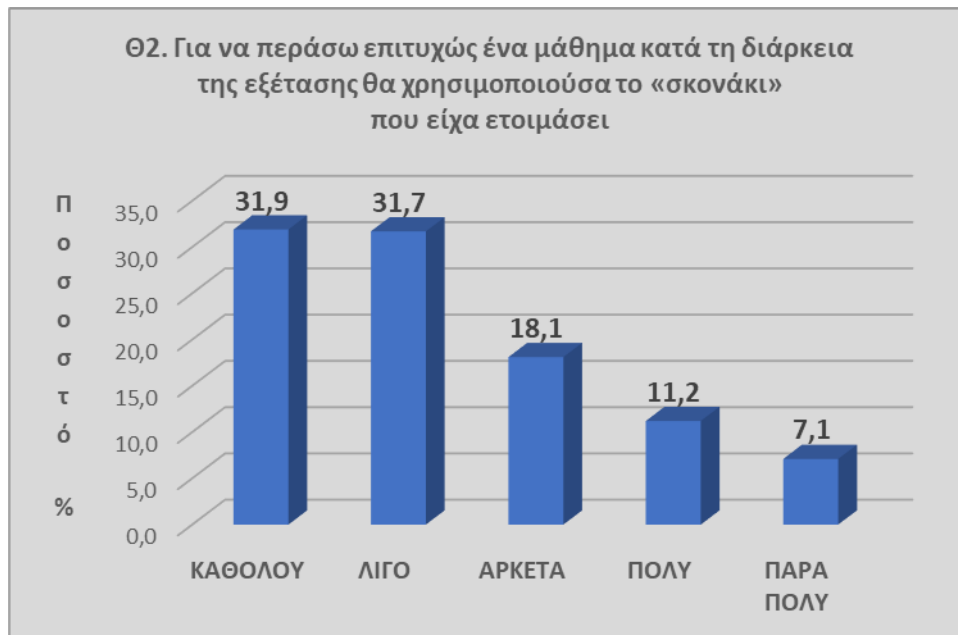
Σε όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικά με τις αθέμιτες ενέργειες που είχαν πρόθεση να κάνουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος συνηθέστερη απάντηση ήταν το «καθόλου».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για τις ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, μέχρι σήμερα, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



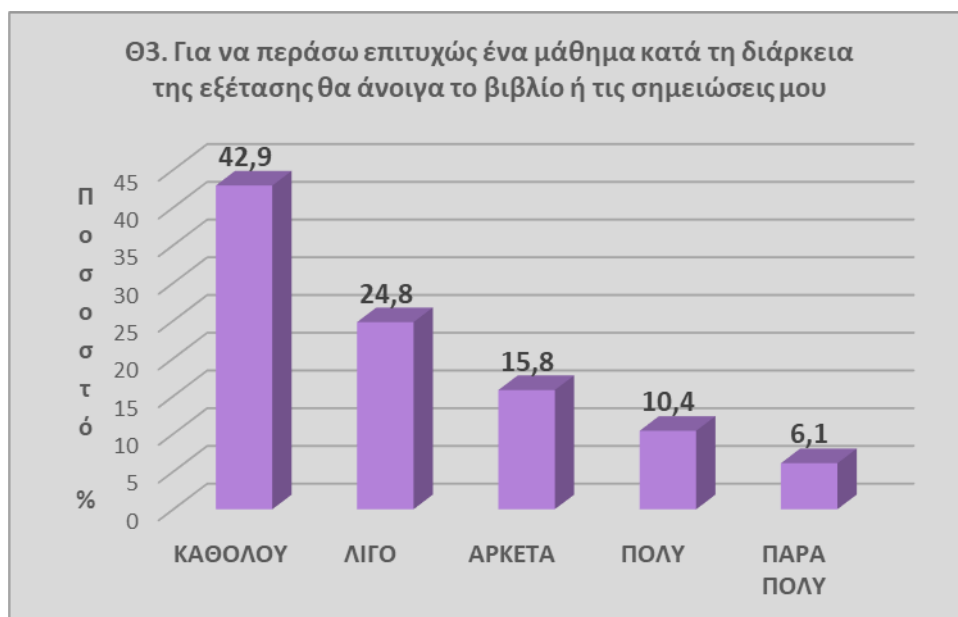
Γράφημα 88: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να αντιγράψουν από κάποιον άλλο

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (39,2%) δήλωσε (Γράφημα 88) ότι προκειμένου να περάσει επιτυχώς ένα μάθημα, θα αντέγραφε από κάποιον άλλο λίγο. Το 29,8% δεν θα το έκανε αυτό καθόλου, ενώ το 14,1% δήλωσε ότι θα αντέγραφε από άλλον πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 89: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιούσαν «σκονάκι» που είχαν ετοιμάσει

Ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών (31,9%) δεν θα χρησιμοποιούσε καθόλου «σκονάκι» κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Γράφημα 89). Ωστόσο, το 18,3% δήλωσε ότι θα το χρησιμοποιούσε σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



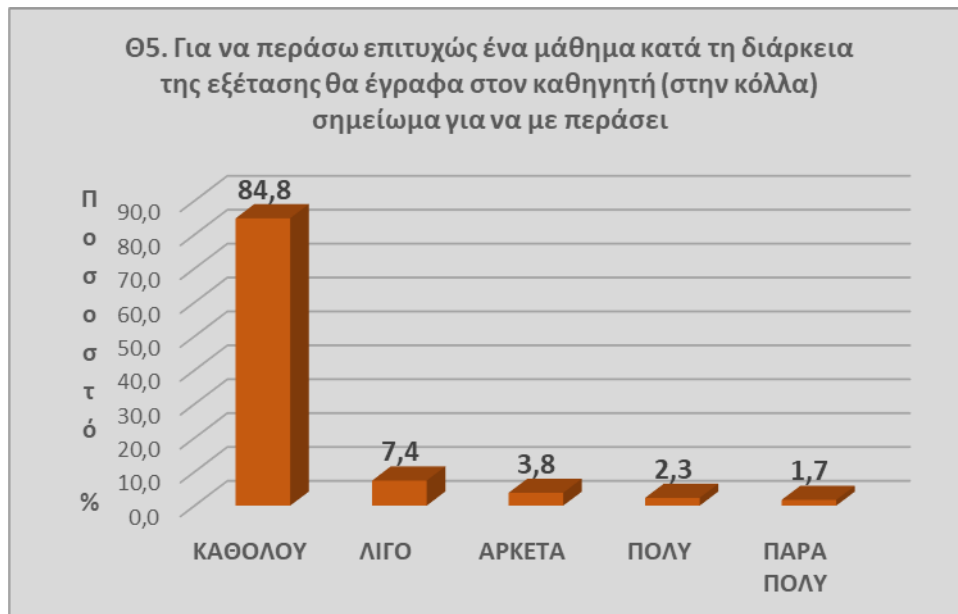
Γράφημα 90: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ανοίξουν το βιβλίο ή τις σημειώσεις τους

Οι περισσότεροι φοιτητές (42,9%) δήλωσαν ότι (Γράφημα 90) κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, δεν θα άνοιγαν το βιβλίο ή τις σημειώσεις τους καθόλου, ενώ το 16,5% θα το έκανε αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 91: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τους ενέργειες κατά τη διάρκεια τους εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιήσουν το κινητό τους

Επίσης, (Γράφημα 91) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό το 16,3% αν μπορούσε θα χρησιμοποιούσε κινητό, πολύ και πάρα πολύ, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ενώ το 44,2% δεν θα το έκανε αυτό καθόλου.



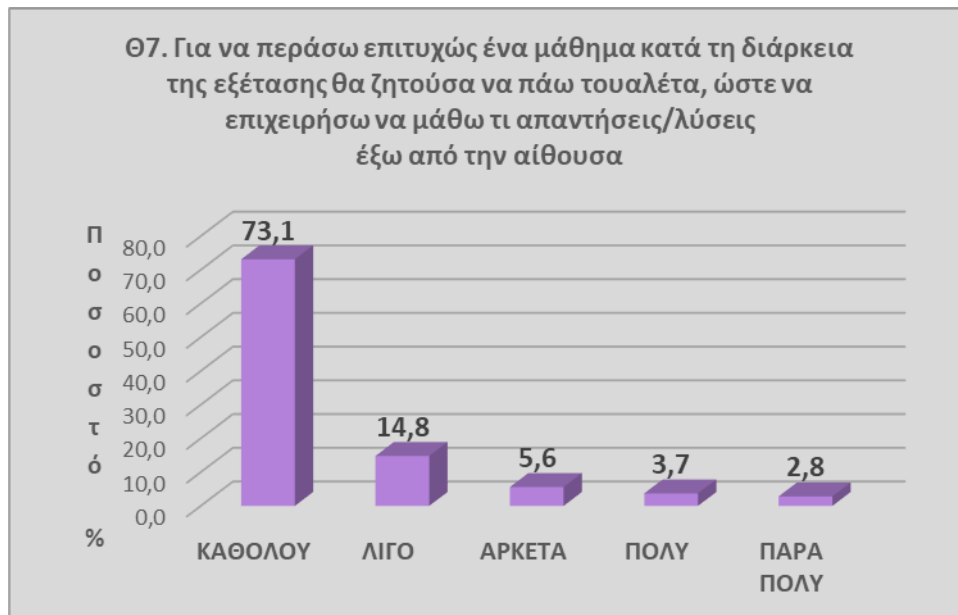
Γράφημα 92: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να γράψουν στον καθηγητή (στην κόλλα) σημείωμα για να τους περάσει

Η συντριπτική πλειονότητα (84,8%) των φοιτητών (Γράφημα 92) δήλωσε ότι δεν θα έγραφε καθόλου στον καθηγητή σημείωμα (στην κόλλα), προκειμένου να περάσει το μάθημα. Μόνο το 4% θα το έκανε αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



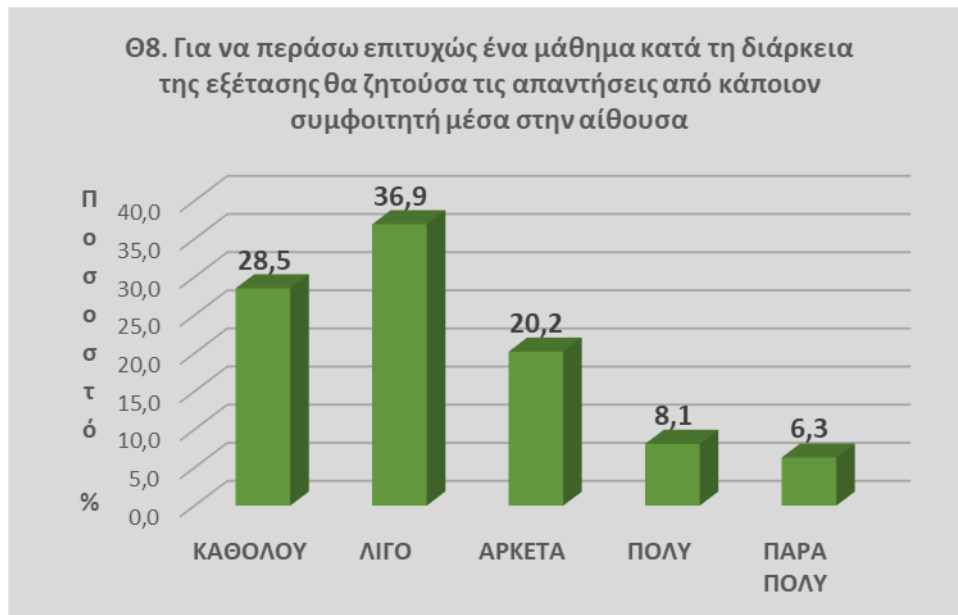
Γράφημα 93: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να χρησιμοποιήσουν ακουστικό για να τους μεταδώσουν πληροφορίες

Παρομοίως, (Γράφημα 93) ένα πολύ υψηλό ποσοστό (86,6%) των φοιτητών δήλωσε ότι δεν θα χρησιμοποιούσε καθόλου ακουστικό για να του μεταδώσουν πληροφορίες, ενώ αυτό θα το έκανε, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 4,5% των φοιτητών.



Γράφημα 94: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα, ώστε να επιχειρήσουν να μάθουν τις απαντήσεις έξω από την αίθουσα

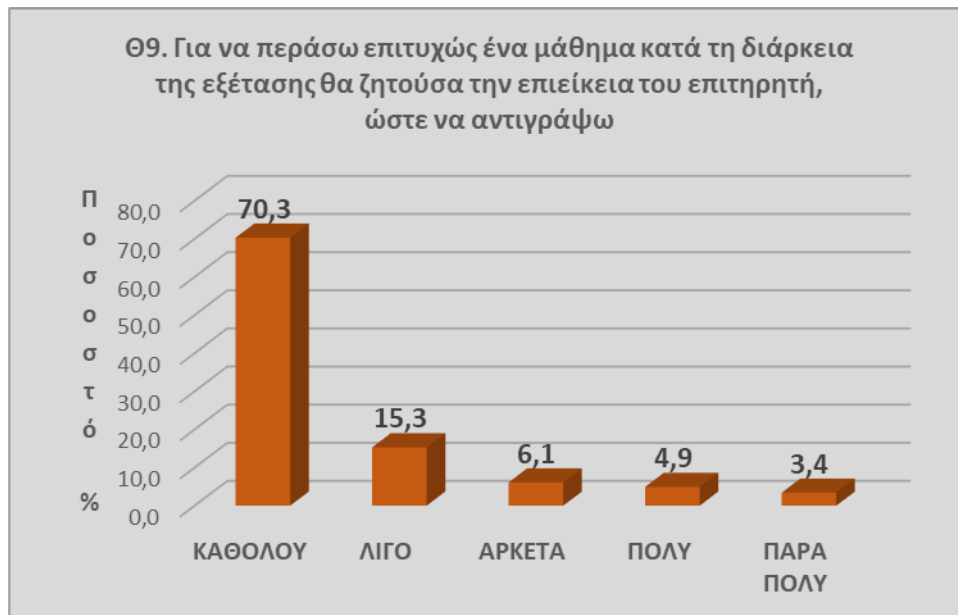
Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 94) σε υψηλό ποσοστό (73,1%) ότι δεν θα ζητούσαν καθόλου να πάνε τουαλέτα, ώστε να επιχειρήσουν να μάθουν τις απαντήσεις των θεμάτων έξω από την αίθουσα. Πολύ και πάρα πολύ δήλωσε ότι θα το έκανε αυτό το 6,5% των φοιτητών.



Γράφημα 95: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν τις απαντήσεις από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα

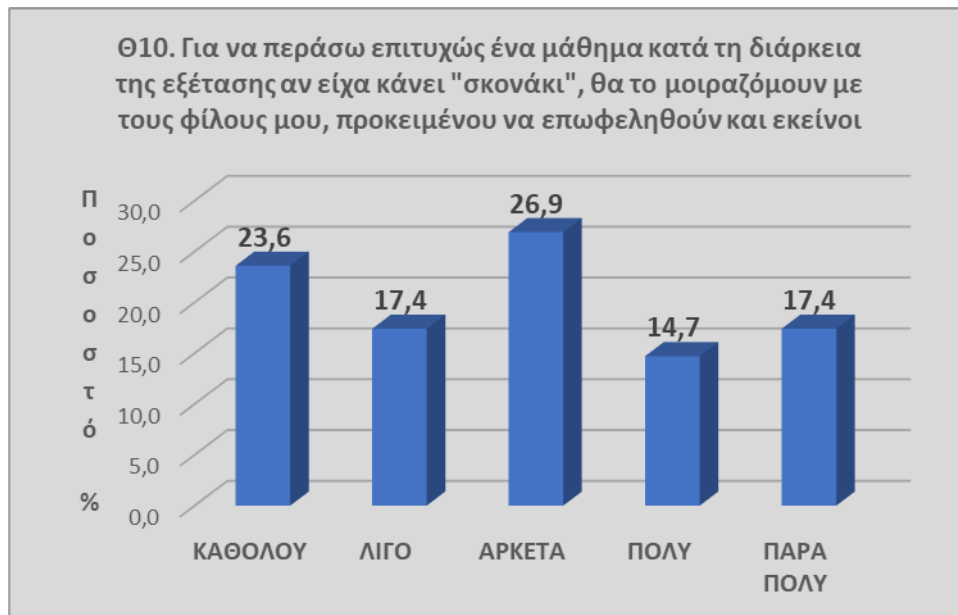
Σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό το 14,4% των φοιτητών (Γράφημα 95) δήλωσε ότι αν μπορούσε θα ζητούσε τις απαντήσεις από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα, το 20,2% θα το έκανε αυτό αρκετά, το 36,9% λίγο και το 28,5% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν θα το έκανε καθόλου.

Όπως είδαμε, παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στη σχετική ερώτηση που έχει προηγηθεί (ότι προκειμένου να περάσει επιτυχώς ένα μάθημα, θα αντέγραφε από κάποιον άλλο). Συγκεκριμένα, είχε δηλώσει ότι θα αντέγραφε από συμφοιτητή κατά τη διάρκεια της εξέτασης, πολύ και πάρα πολύ το 14,1% των φοιτητών, το 16,9 % θα το έκανε αυτό αρκετά, το 39,2% λίγο και το 29,8% ότι δεν θα το έκανε καθόλου.



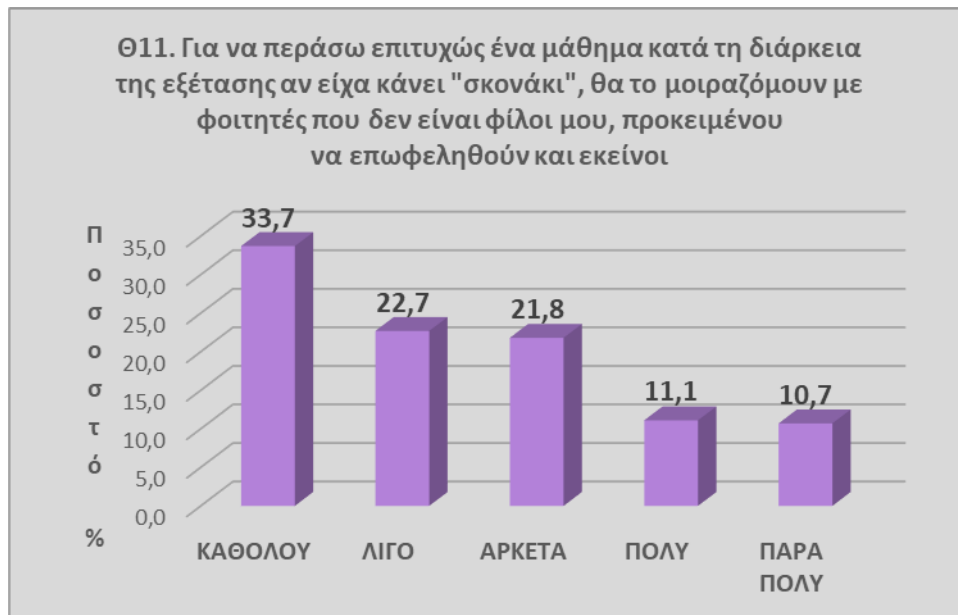
Γράφημα 96: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν μπορούσαν, να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν

Ένας μικρός αριθμός φοιτητών (8,3%) δήλωσε (Γράφημα 96) ότι θα ζητούσε, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, την επιείκεια του επιτηρητή για να αντιγράψει, ενώ καθόλου δεν θα κατέφευγε σε κάτι τέτοιο το 70,3% των φοιτητών.



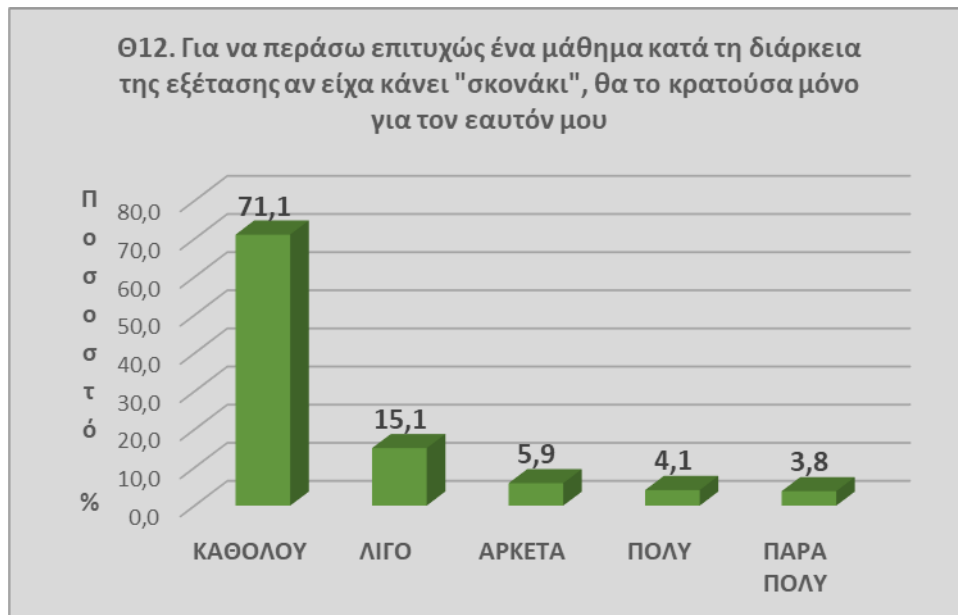
Γράφημα 97: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκονάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν με τους φίλους τους, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι

Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 97) ότι αν είχαν «σκονάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν με τους φίλους τους, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι, πολύ και πάρα πολύ, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, 32,1%, αρκετά το 26,9%, λίγο το 17,4% και καθόλου το 23,6%.



Γράφημα 98: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκονάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν με φοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι

Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 98) ότι αν είχαν «σκονάκι», θα το μοιραζόντουσαν αν μπορούσαν, με φοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, πολύ έως πάρα πολύ, σε ποσοστό 21,8%, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι, κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Καθόλου δεν θα το έκανε αυτό το 33,7% των φοιτητών.



Γράφημα 99: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης μαθήματος, αν είχαν «σκονάκι», αν μπορούσαν, θα το κρατούσαν μόνο για τον εαυτό τους

Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 99) ότι αν είχαν «σκονάκι», θα το κρατούσαν μόνο για τον εαυτό τους, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 7,9%, ενώ καθόλου δεν συμφώνησε με αυτή τη δήλωση το 71,1% των φοιτητών.

6.3.11 Η εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης

| | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να διαπιστώσω ότι άλλοι συμφοιτητές μου αντιγράφουν | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να ενημερώσω τον επιτηρητή για έναν συμφοιτητή που τον βλέπω να αντιγράφει | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να με πιάσουν να αντιγράφω ή να χρησιμοποιώ κινητό κ.λπ. | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να μην κατάφερω να γράψω αυτά που επιθυμώ γιατί με ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να διαπιστώσω ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις | |
|---------|--|---|---|---|--|--|------------|
| N | Έγκυρη Missing | 1590 7 | 1587 10 | 1586 11 | 1589 8 | 1585 12 | 1586 11 |
| Mode | | 5,00 | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 22α: Κατανομή συχνοτήτων για την εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης - 1

| | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να δω τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να ζητήσω σε κάποιον να εξεταστεί αντί για εμένα | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να ζητήσω την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να ζητήσω την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού μου (σημείωμα στην κόλλα) | Μέσα στην αίθουσα της εξέτασης μου έχει συμβεί να γράψω στον καθηγητή ψευτικές δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχω σοβαρό πρόβλημα | |
|---------|---|---|---|--|---|-----------|
| N | Έγκυρη Missing | 1591 6 | 1585 12 | 1588 9 | 1589 8 | 1590 7 |
| Mode | | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 22β: Κατανομή συχνοτήτων για την εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης - 2

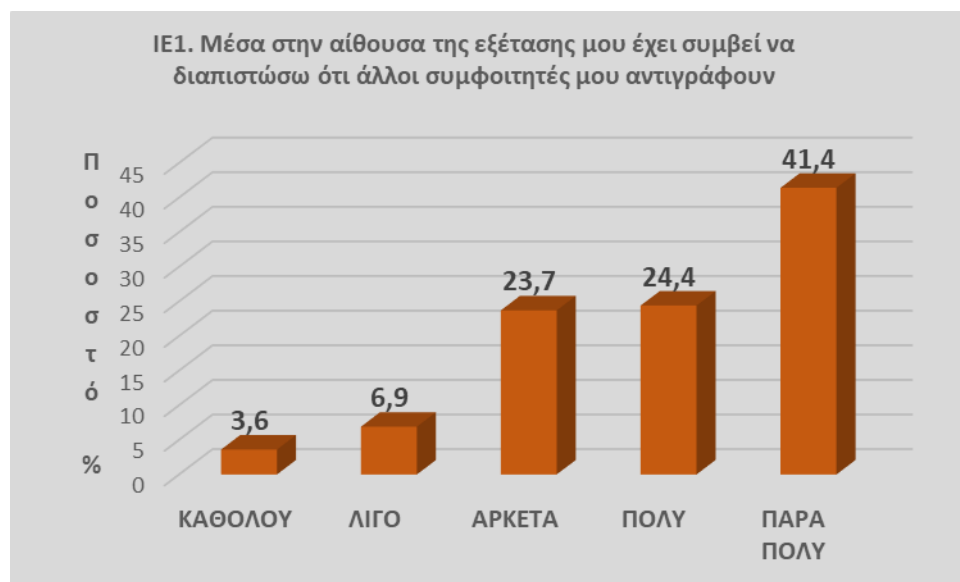
Όπως φαίνεται στους Πίνακες 22α και 22β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για την εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Στην ερώτηση αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να διαπιστώσουν ότι άλλοι συμφοιτητές τους αντιγράφουν η επικρατέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν το «πάρα πολύ».

Στις ερωτήσεις αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να δουν τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και αν έχει συμβεί να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής οι περισσότεροι φοιτητές έδωσαν την απάντηση «αρκετά».

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις της κατηγορίας αυτής η συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν το «καθόλου».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για την εμπειρία που έχουν οι φοιτητές από την αίθουσα της εξέτασης φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



Γράφημα 100: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να διαπιστώσουν ότι άλλοι συμφοιτητές τους αντιγράφουν

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (89,5%) δήλωσε (Γράφημα 100) ότι έχει διαπιστώσει ότι άλλοι συμφοιτητές αντιγράφουν σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό. Ένα πολύ μικρό ποσοστό μόνο (3,6%) δεν έχει παρατηρήσει καθόλου κάτι τέτοιο στην αίθουσα εξέτασης.



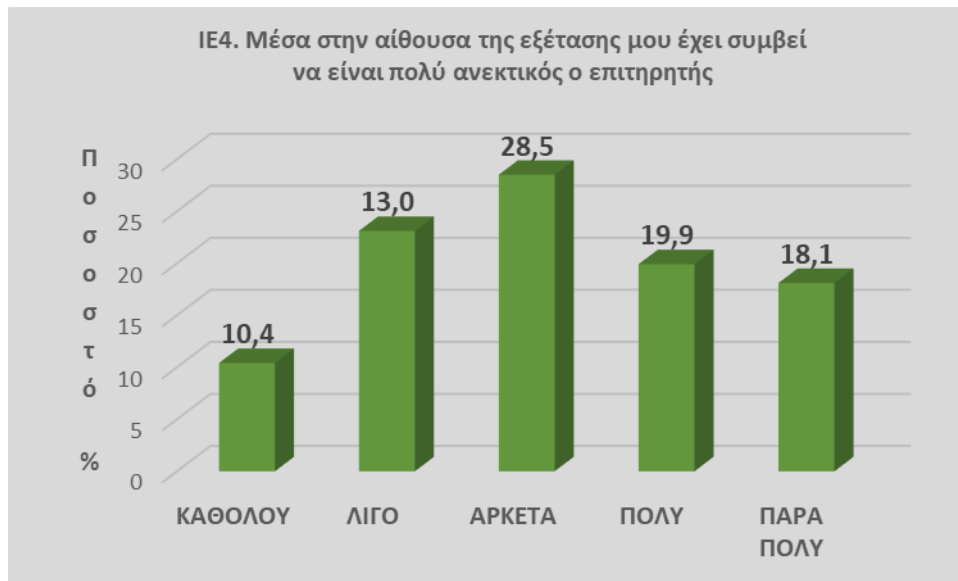
Γράφημα 101: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ενημερώσουν τον επιτηρητή για έναν συμφοιτητή που τον βλέπουν να αντιγράφει

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (95,1%) δεν έχει ενημερώσει ποτέ τον επιτηρητή ότι κάποιος συμφοιτητής αντιγράφει (Γράφημα 101). Ωστόσο, υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό 2,1% που το έχει κάνει αυτό από αρκετά έως πολύ.



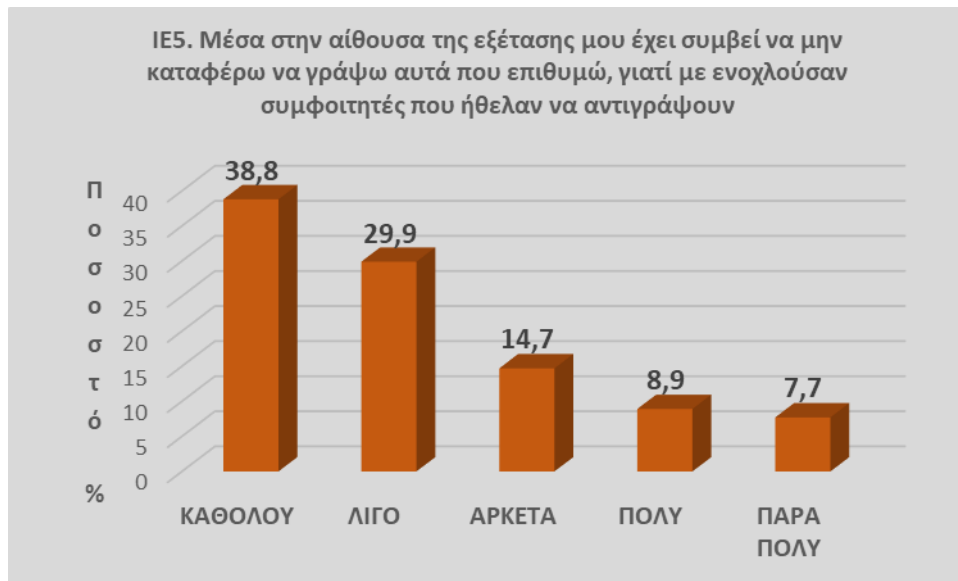
Γράφημα 102: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να τους πιάσουν να αντιγράφουν ή να χρησιμοποιούν κινητό ή «σκονάκι» κ.λπ.

Το 82,3% των φοιτητών δήλωσε (Γράφημα 102) ότι ποτέ δεν τους έχουν πιάσει να αντιγράφουν στην αίθουσα εξέτασης, ενώ σε προηγούμενη ερώτηση το 89,5% έχει διαπιστώσει ότι άλλοι συμφοιτητές αντιγράφουν από αρκετά έως πάρα πολύ (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων). Μόνο στο 2,3% έχει συμβεί να τους έχουν πιάσει να αντιγράφουν πολύ και πάρα πολύ.



Γράφημα 103: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής

Αξιοσημείωτο ποσοστό φοιτητών (38%) δήλωσε ότι τους έχει συμβεί στην εξέταση να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 103) και το 66,5% δήλωσε ότι αυτό έχει συμβεί από αρκετά ως πάρα πολύ. Μόνο το 10,4% των φοιτητών δεν έχει συναντήσει ποτέ ανεκτικό επιτηρητή.



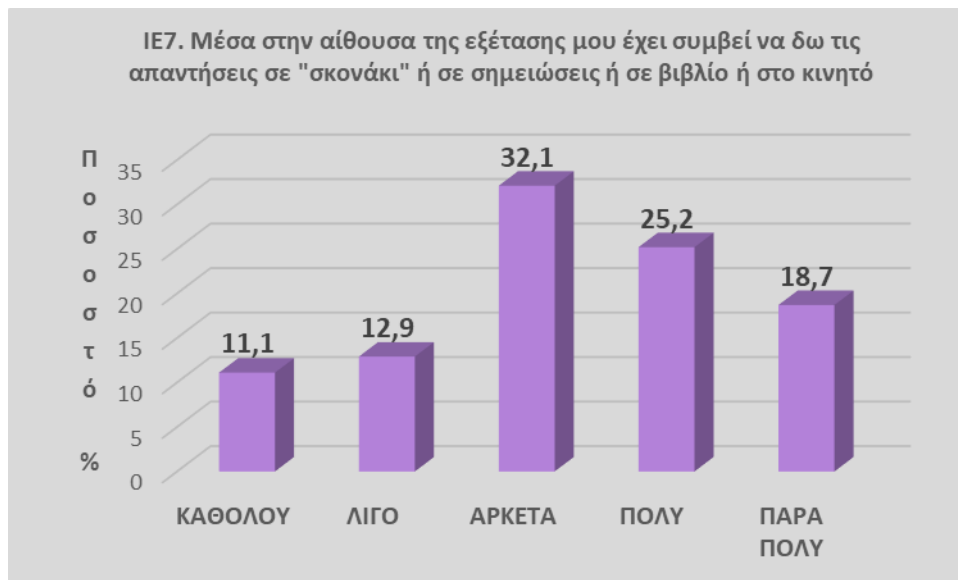
Γράφημα 104: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να μην καταφέρουν να γράψουν αυτά που επιθυμούσαν, γιατί τους ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν

Η μη καλή απόδοση των φοιτητών στις εξετάσεις (Γράφημα 104), γιατί τους ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν έχει συμβεί πολύ και πάρα πολύ στο 16,6% των φοιτητών και καθόλου στο 38,8%.



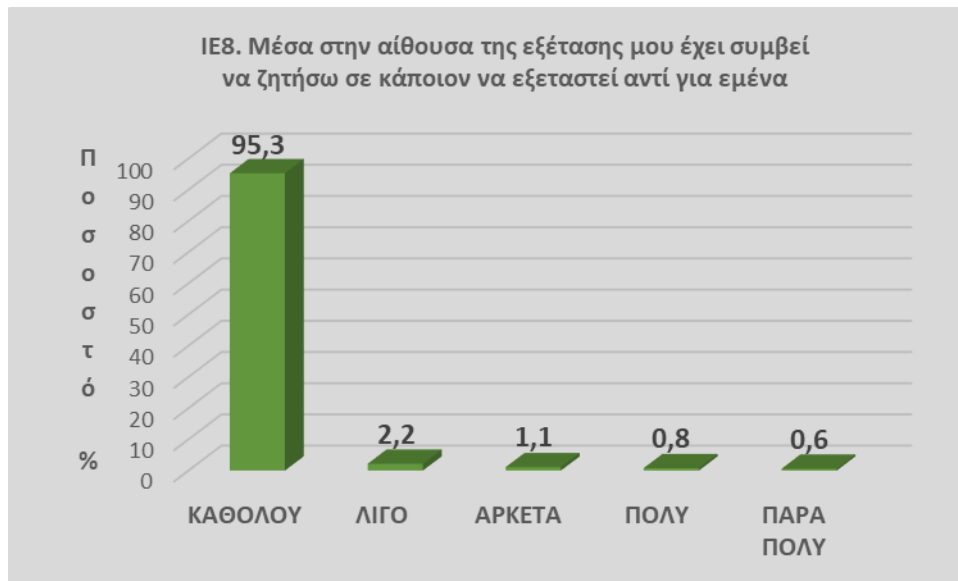
Γράφημα 105: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να διαπιστώσουν ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις

Στην αίθουσα της εξέτασης (Γράφημα 105), δεν φαίνεται να είναι πολύ δημοφιλές μεταξύ των φοιτητών το ακουστικό-μικρόφωνο για να μετάδοση των απαντήσεων των θεμάτων. Το 82,8% ποτέ δεν έχει διαπιστώσει ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις.



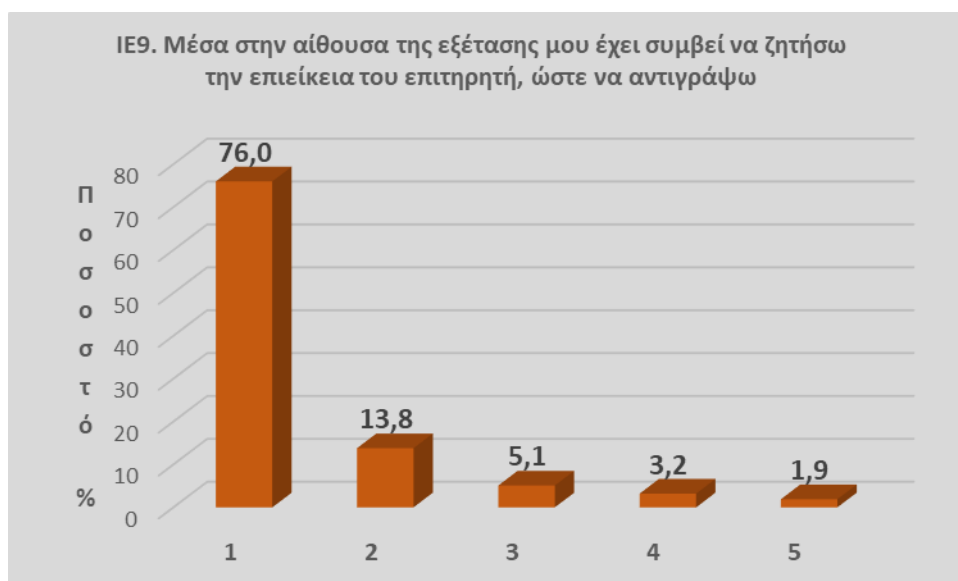
Γράφημα 106: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να δουν τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό

Μεγάλος αριθμός φοιτητών σε ποσοστό 76% δήλωσε (Γράφημα 106), ότι κατά τη διάρκεια της εξέτασης, προκειμένου να δει τις απαντήσεις των θεμάτων, έχει χρησιμοποιήσει, από αρκετά έως και πάρα πολύ, διάφορα αθέμιτα μέσα («σκονάκι», βιβλίο, σημειώσεις, κινητό τηλέφωνο). Ένα ποσοστό 11,1% φοιτητών δεν έχει καταφύγει καθόλου σε τέτοια μέσα, κατά τη διάρκεια της εξέτασης.



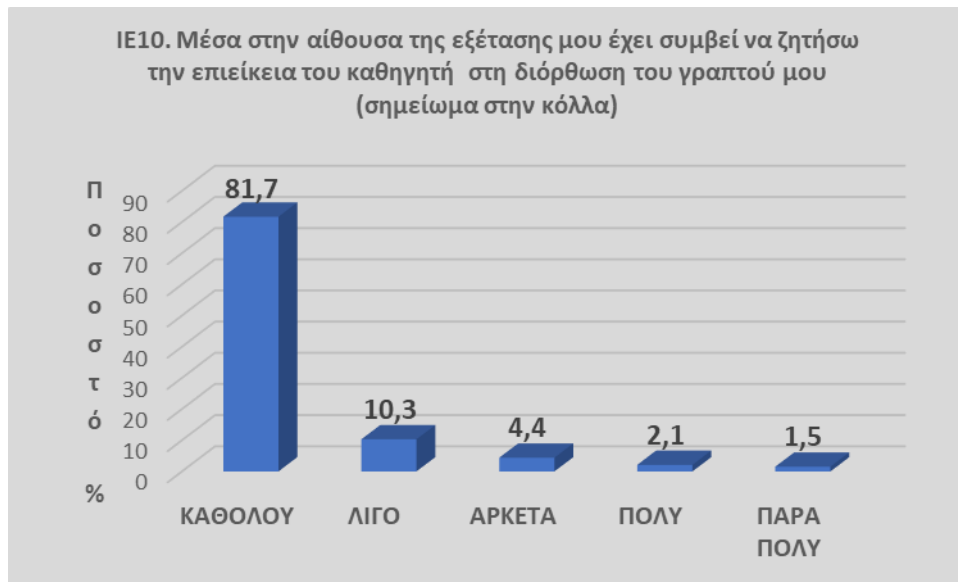
Γράφημα 107: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν σε κάποιον να εξεταστεί αντί για αυτούς

Οι περισσότεροι φοιτητές (95,3%) δεν έχουν ζητήσει ποτέ από κάποιον να εξεταστεί αντί για αυτούς (Γράφημα 107). Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι φοιτητές δήλωσαν ότι έχουν καταφύγει σε κάτι τέτοιο (πολύ και πάρα πολύ, 1,4%).



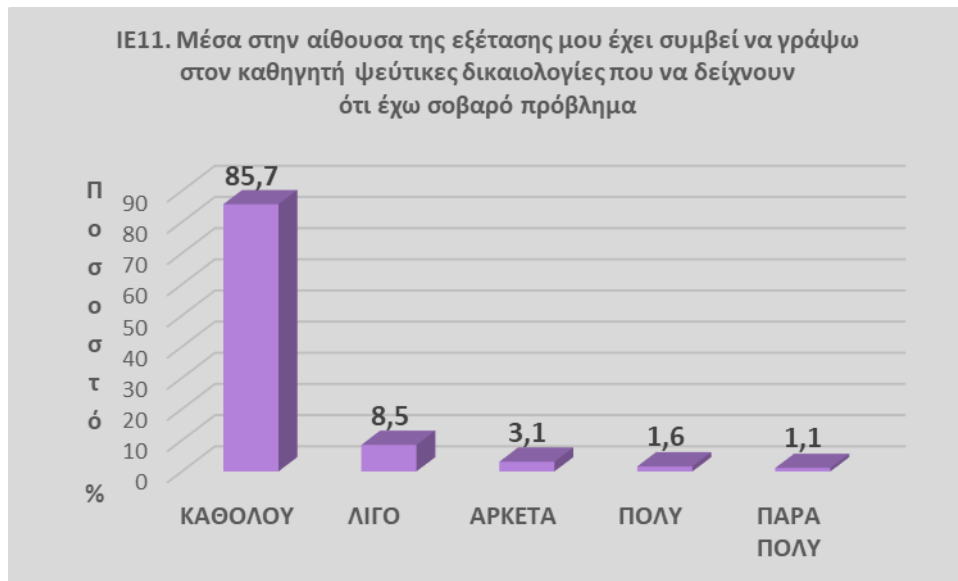
Γράφημα 108: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν

Η πλειονότητα των φοιτητών (76%) δεν έχει ποτέ ζητήσει την επιείκεια του επιτηρητή για να αντιγράψει (Γράφημα 108). Ένα ποσοστό 10,2% το έχει κάνει αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ.



Γράφημα 109: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να ζητήσουν την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού τους (με σημείωμα στην κόλλα)

Ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών (81,7%) δεν έχει ζητήσει ποτέ την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού του, με σημείωμα στην κόλλα (Γράφημα 109). Ένα ποσοστό 8% την έχει ζητήσει από αρκετά έως πάρα πολύ.



Γράφημα 110: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να γράψουν στον καθηγητή ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχουν σοβαρό πρόβλημα

Η πλειονότητα των φοιτητών (85,7%) δεν έχει ποτέ γράψει στον καθηγητή ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχει σοβαρό πρόβλημα (Γράφημα 110). Ένα μικρό ποσοστό 5,8% έχει καταφύγει σε αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ.

6.3.12 Αναστοχασμός για την εξέταση

| | | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα μοιραζόμουν λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους μου, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από εμένα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα μοιραζόμουν λανθασμένες πληροφορίες με φοιτητές που δεν είναι φίλοι μου, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από εμένα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα χρησιμοποιούσα οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσα, για να έχω ένα καλύτερο αποτέλεσμα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα αισθανόμουν μειονεκτικά αν είχα αποτύχει σ' ένα μάθημα, επειδή τελικά επέλεξα να χρησιμοποιήσω μόνο θεμιτά μέσα |
|---------|---------|---|--|--|--|
| N | Έγκυρη | 1589 | 1589 | 1592 | 1586 |
| | Missing | 8 | 8 | 5 | 11 |
| Mode | | 1,00 | 1,00 | 3,00 | 2,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 23α: Κατανομή συχνοτήτων για τον αναστοχασμό για την εξέταση -1

| | | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα αισθανόμουν καλά με τον εαυτό μου εάν περνούσα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα αισθανόμουν τύψεις, εάν περνούσα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα θα παραδεχόμουν στους φίλους μου ότι πέρασα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα, εκ των υστέρων, θα σκεπτόμουν όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας μου και της εξέτασης για να βελτιωθώ από αυτή |
|---------|---------|--|--|--|--|
| N | Έγκυρη | 1588 | 1590 | 1590 | 1587 |
| | Missing | 9 | 7 | 7 | 10 |
| Mode | | 3,00 | 2,00 | 2,00 | 3,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 7,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 23β: Κατανομή συχνοτήτων για τον αναστοχασμό για την εξέταση - 2

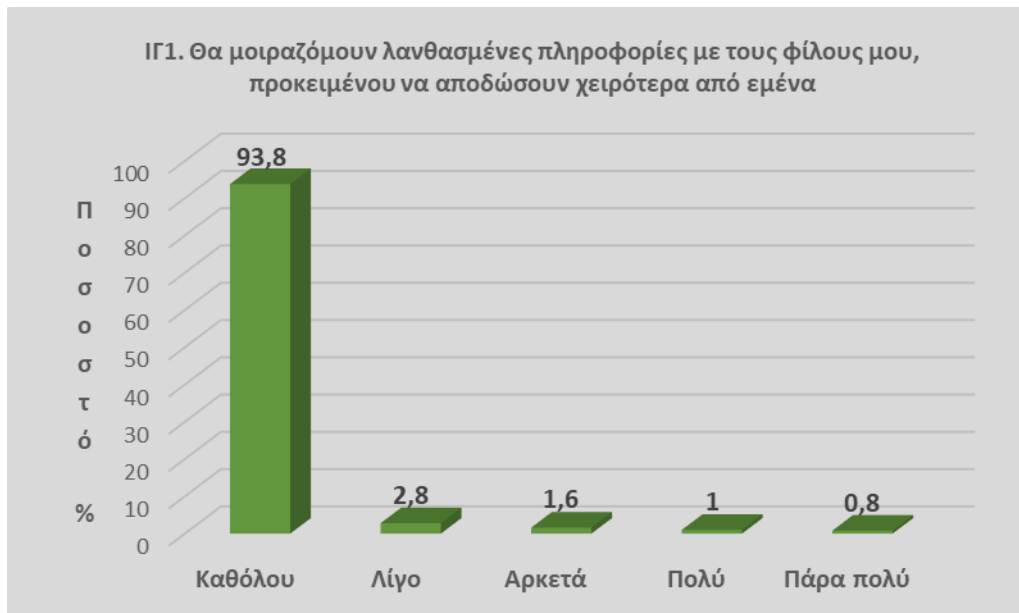
Όπως φαίνεται στους Πίνακες 23α και 23β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για τον αναστοχασμό για την εξέταση, οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Στις ερωτήσεις αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα μοιράζονταν λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους τους, ή με συμφοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους η επικρατέστερη απάντηση ήταν καθόλου.

Στις ερωτήσεις αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα χρησιμοποιούσαν οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσαν, για να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα, αν θα αισθάνονταν καλά με τον εαυτό τους εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα και αν θα σκέπτονταν, εκ των υστέρων, όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας τους και της εξέτασης για να βελτιωθούν από αυτή οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν αρκετά.

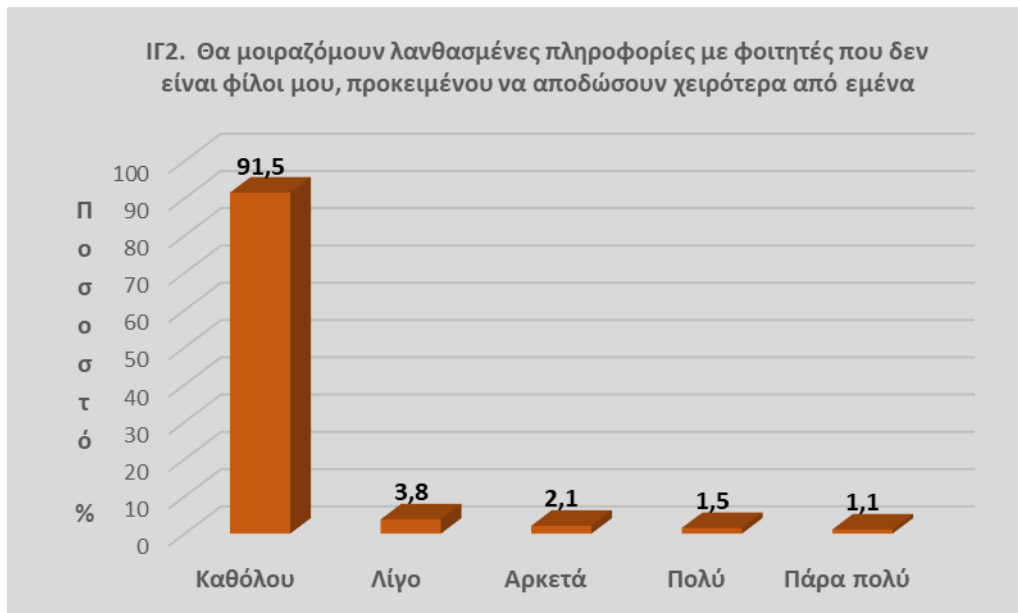
Στις ερωτήσεις αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν μειονεκτικά, αν είχαν αποτύχει, επειδή τελικά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μόνο θεμιτά μέσα, αν θα αισθάνονταν τύψεις, εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα και αν θα παραδέχονταν στους φίλους τους ότι το πέρασαν με αθέμιτα μέσα η επικρατέστερη απάντηση ήταν λίγο.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για τον αναστοχασμό που θα έκαναν οι φοιτητές για την εξέταση φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



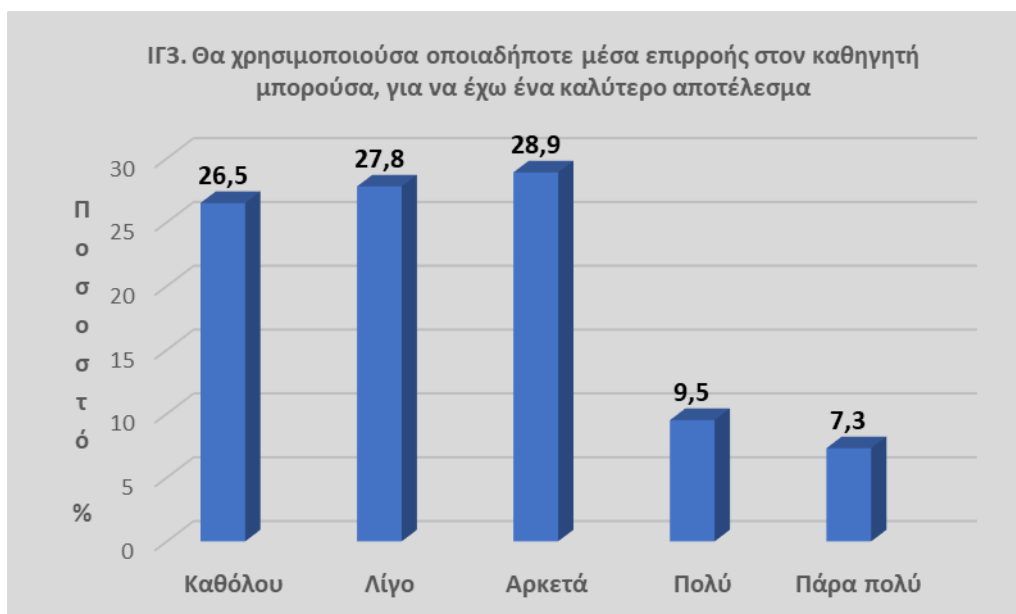
Γράφημα 111: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα μοιράζονταν λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους

Πολύ μεγάλος αριθμός φοιτητών (93,8%) δεν θα μοιραζόταν ποτέ λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους (Γράφημα 111). Ένα ποσοστό 3,4% θα το έκανε αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ.



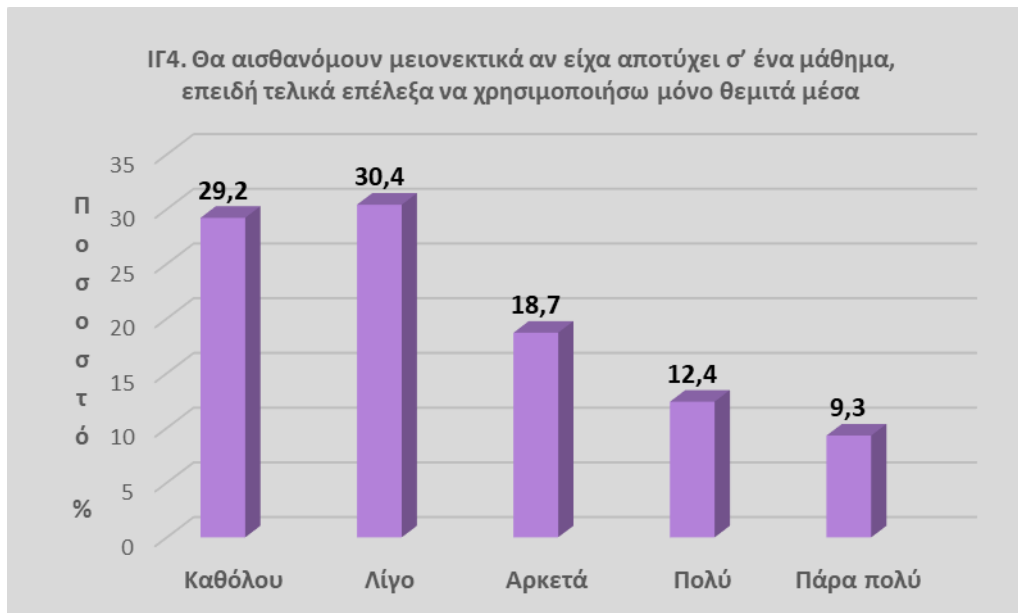
Γράφημα 112: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα μοιράζονταν λανθασμένες πληροφορίες με φοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους

Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (91,5%) δεν θα μοιραζόταν ποτέ λανθασμένες πληροφορίες με συμφοιτητές που δεν είναι φίλοι τους, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από τους ίδιους (Γράφημα 112). Ένα ποσοστό 4,7% θα το έκανε αυτό από αρκετά έως πάρα πολύ.



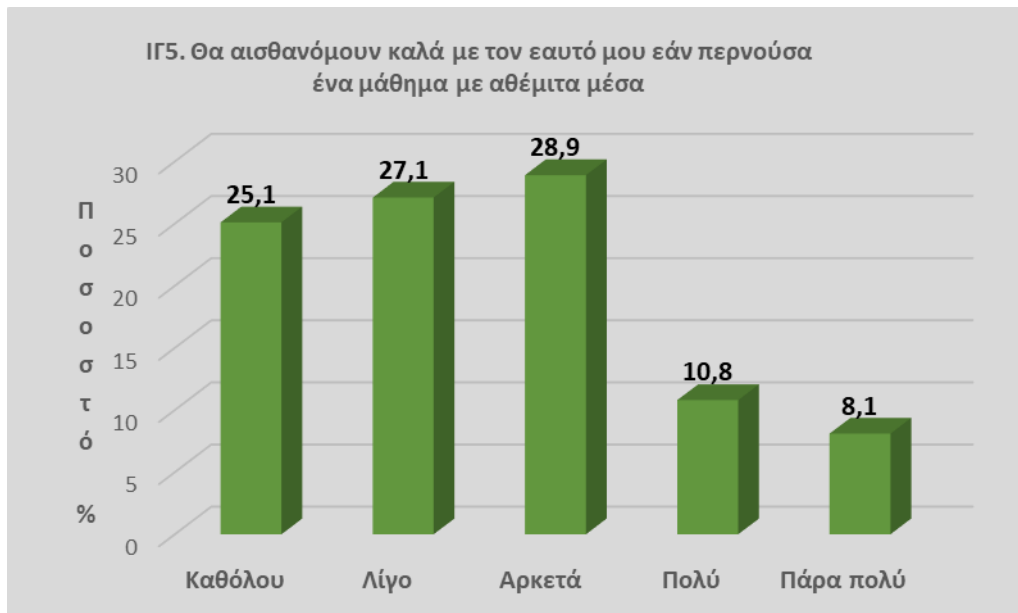
Γράφημα 113: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα χρησιμοποιούσαν οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσαν, για να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα

Ως προς το αν θα χρησιμοποιούσαν οι φοιτητές οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσαν για να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα στην αξιολόγησή τους (Γράφημα 113), ένα ποσοστό 16,8% δήλωσε ότι θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ, ενώ το 26,5% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν θα το έκανε αυτό καθόλου. Γενικά, το 73,5% των φοιτητών δήλωσε ότι θα χρησιμοποιούσε, από λίγο έως πάρα πολύ, οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή, για να διασφαλίσουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα στην εξέταση.



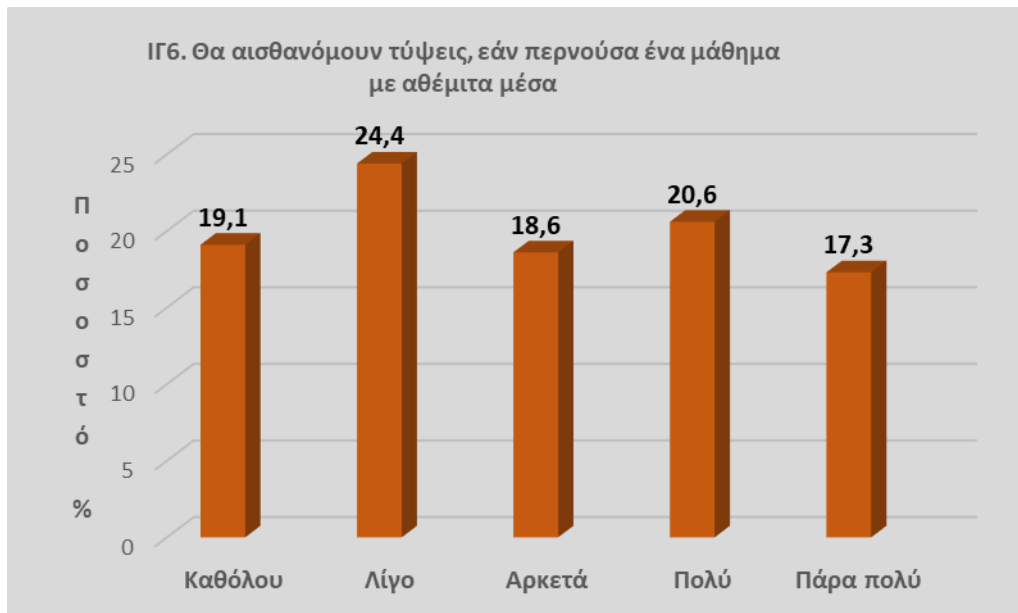
Γράφημα 114: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν μειονεκτικά, αν είχαν αποτύχει, επειδή τελικά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μόνο θεμιτά μέσα

Οι φοιτητές θα αισθάνονταν μειονεκτικά, αν είχαν αποτύχει στην εξέταση ενός μαθήματος, επειδή τελικά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μόνο θεμιτά μέσα (Γράφημα 114), σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 21,7%, ενώ καθόλου δεν θα αισθανόταν μειονεκτικά το 29,2%.



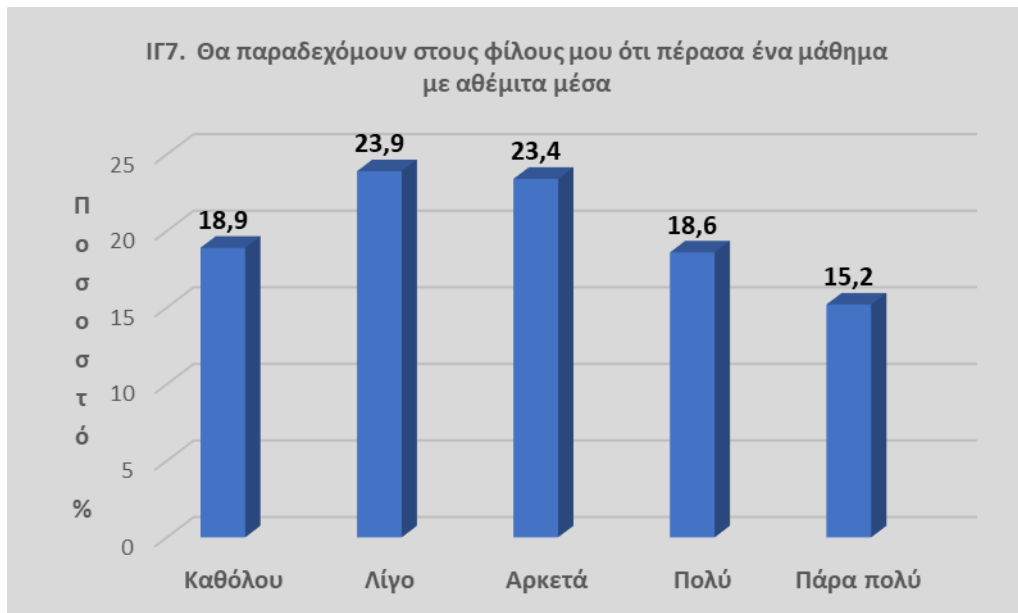
Γράφημα 115: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν καλά με τον εαυτό τους, εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα

Οι φοιτητές θα αισθάνονταν καλά με τον εαυτό τους εάν περνούσαν ένα μάθημα στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα (Γράφημα 115), σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 18,9%, ενώ δεν θα αισθανόταν καθόλου καλά το 25,1%.



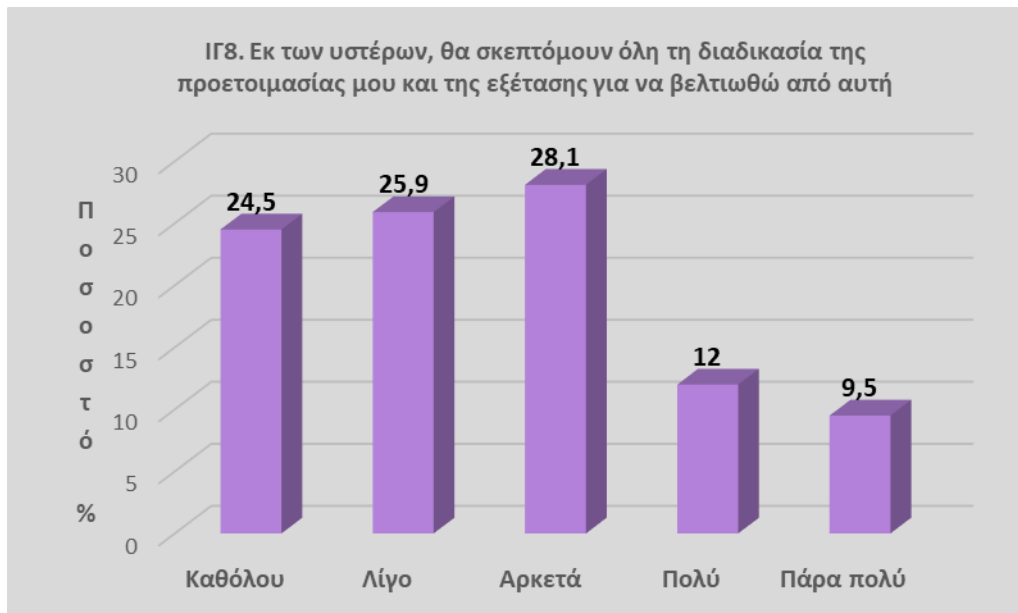
Γράφημα 116: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα αισθάνονταν τύψεις, εάν το περνούσαν με αθέμιτα μέσα

Οι φοιτητές θα αισθάνονταν τύψεις εάν περνούσαν ένα μάθημα στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα (Γράφημα 116), σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 37,9%, ενώ δεν θα αισθανόταν καθόλου τύψεις το 19,1% και λίγο το 24,4%.



Γράφημα 117: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα παραδέχονταν στους φίλους τους ότι το πέρασαν με αθέμιτα μέσα

Ως προς την παραδοχή στους φίλους τους ότι πέρασαν ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα (Γράφημα 117), περίπου ισοκατανέμονται οι δηλώσεις των φοιτητών σε όλες τις δυνατότητες της απάντησης. Ένα ποσοστό 18,9% δεν θα αποκάλυπτε τίποτα, το 18,6% θα το παραδεχόταν σε μεγάλο βαθμό και το 15,2% σε πολύ μεγάλο. Γενικά οι περισσότεροι φοιτητές (81,1%) θα το παραδέχονταν, από λίγο έως πάρα πολύ.



Γράφημα 118: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την εξέτασή τους σε ένα μάθημα θα σκέπτονταν, εκ των υστέρων, όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας τους και της εξέτασης για να βελτιωθούν από αυτή

Η μετά την εξέταση επεξεργασία της όλης διαδικασίας, με στόχο την αυτοβελτίωση (Γράφημα 118) δεν απασχολεί καθόλου το 24,5% των φοιτητών και πολύ και πάρα πολύ το 21,5%, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

6.3.13 Πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο

| | | Στην επόμενη εξεταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να διαβάσω | Στην επόμενη εξεταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να φτιάξω «σκονάκι» | Στην επόμενη εξεταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να αντιγράψω από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα | Στην επόμενη εξεταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να αναζητήσω βοήθεια έξω από την αίθουσα με την πρόφαση της τουαλέτας | Στην επόμενη εξεταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να χρησιμοποιήσω ακουστικό-μικρόφωνο, ώστε να μου δώσουν τις απαντήσεις |
|---------|---------|---|--|--|--|--|
| N | Έγκυρη | 1591 | 1590 | 1588 | 1585 | 1584 |
| | Missing | 6 | 7 | 9 | 12 | 13 |
| Mode | | 4,00 | 3,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 24α: Κατανομή συχνοτήτων για την πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο - 1

| | | Στην επόμενη εξέταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να δω τις απαντήσεις στο κινητό μου | Στην επόμενη εξέταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να ζητήσω σε κάποιον να εξεταστεί αντί για εμένα | Στην επόμενη εξέταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να ζητήσω την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | Στην επόμενη εξέταστική σκέφτομαι (αν μπορέσω) να ζητήσω την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού μου |
|---------|---------|--|---|---|--|
| N | Έγκυρη | 1586 | 1583 | 1587 | 1589 |
| | Missing | 11 | 14 | 10 | 8 |
| Mode | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

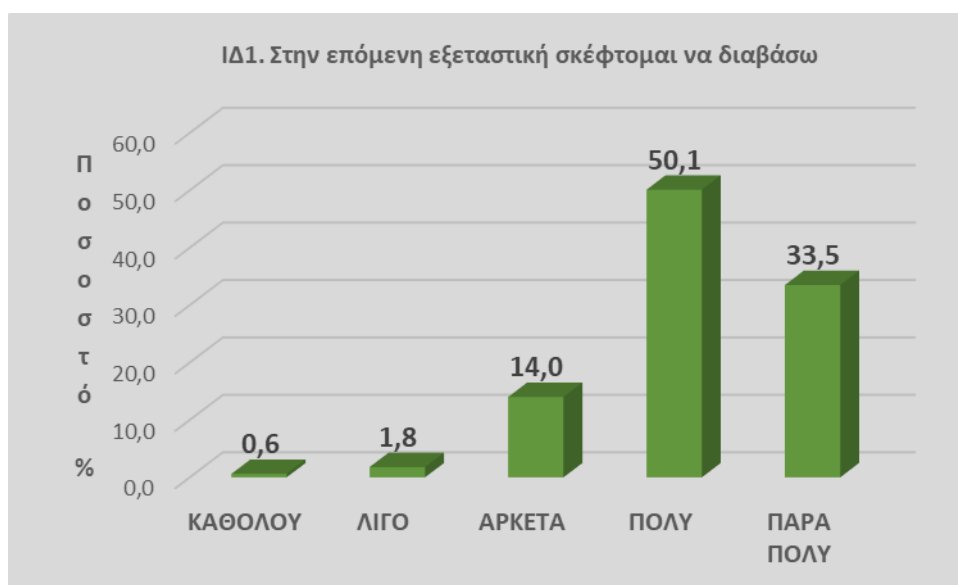
Πίνακας 24β: Κατανομή συχνοτήτων για την πρόθεση για την επόμενη εξεταστική περίοδο - 2

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 24α και 24β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για τη συμπεριφορά που προτιθενται να αναπτύξουν για να επιτύχουν στην επόμενη εξεταστική περίοδο, οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Η δήλωση «καθόλου» ήταν για όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν τη χρησιμοποίηση αθέμιτων μέσων, η συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών, εκτός από την περίπτωση να φτιάξουν «σκονάκι», που είχε ως επικρατέστερη απάντηση το «αρκετά».

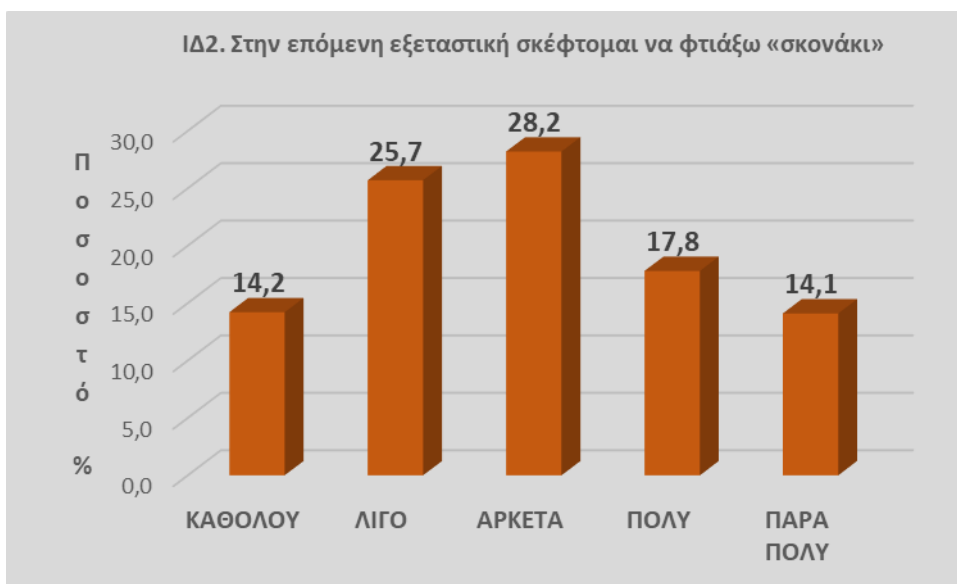
Στην ερώτηση αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται να διαβάσουν η επικρατέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν «πολύ».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για τη συμπεριφορά που προτίθενται να αναπτύξουν οι φοιτητές για να επιτύχουν στην επόμενη εξεταστική περίοδο, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



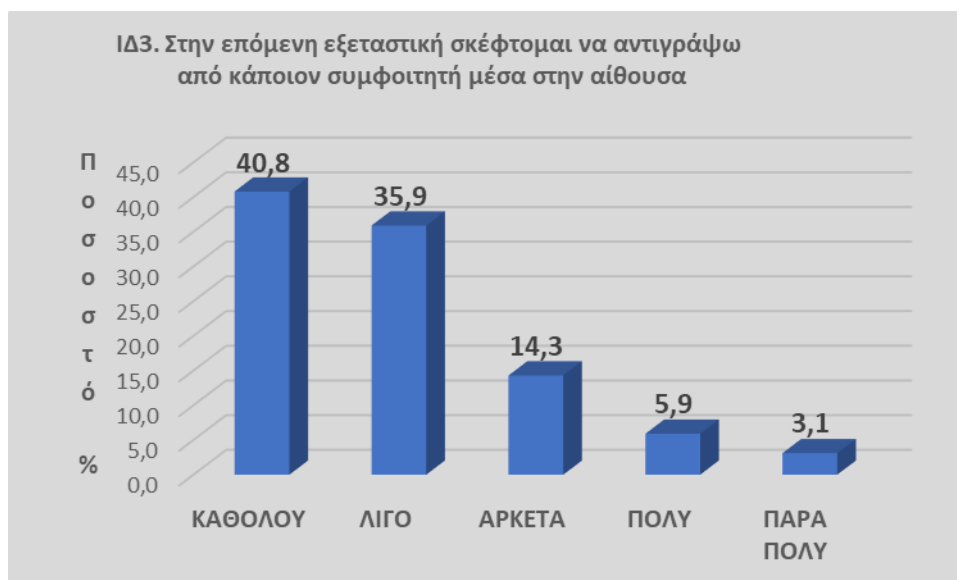
Γράφημα 119: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται να διαβάσουν

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (83,6%) δηλώνει ότι προτίθεται να μελετήσει πολύ και πάρα πολύ για να επιτύχει στην επόμενη εξεταστική περίοδο (Γράφημα 119). Μόνο το 2,4% δηλώνει ότι θα διαβάσει λίγο ή καθόλου.



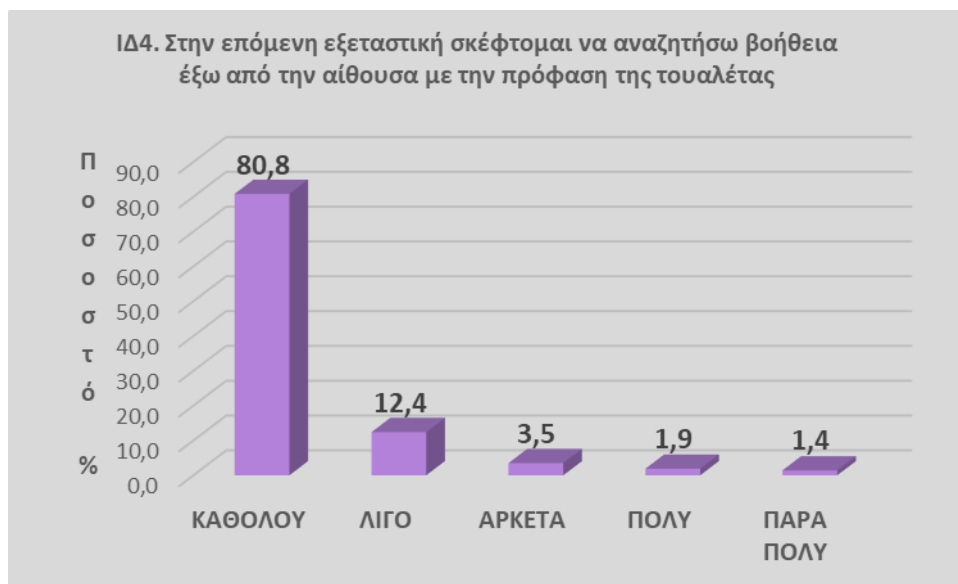
Γράφημα 120: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται να φτιάξουν «σκονάκι»

Οι φοιτητές δηλώνουν ότι προτίθενται να καταφύγουν στο «σκονάκι» από αρκετά έως παρά πολύ σε ποσοστό 60,1% (Γράφημα 120), ενώ μόνο το 14,2% δεν θα κάνει καθόλου κάτι τέτοιο.



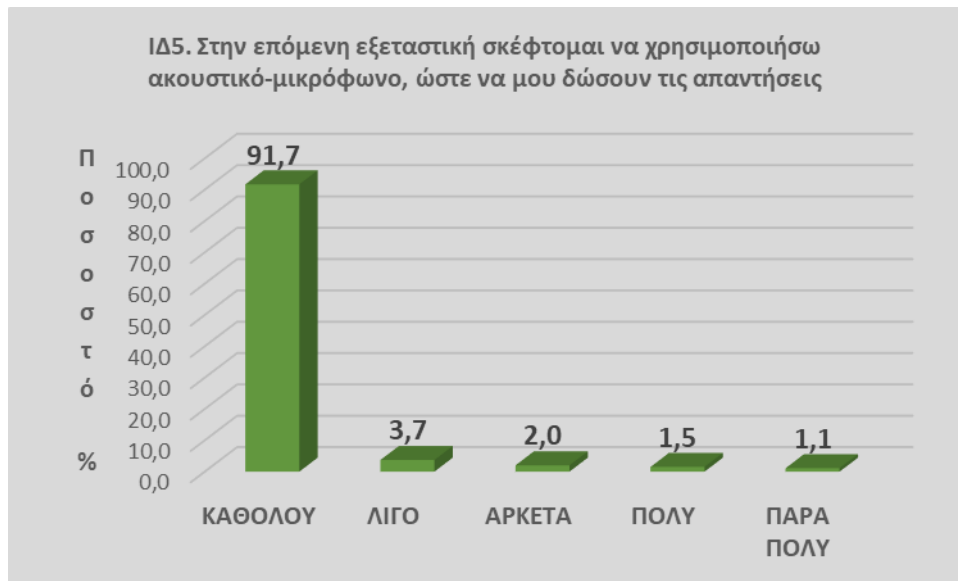
Γράφημα 121: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να αντιγράψουν από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα

Το 40,8% των φοιτητών δηλώνει ότι δεν προτίθεται καθόλου να αντιγράψει από κάποιον συμφοιτητή στην επόμενη εξεταστική (Γράφημα 121), ενώ το 23,3% δηλώνει ότι προτίθεται να το κάνει αυτό από αρκετά, έως πάρα πολύ.



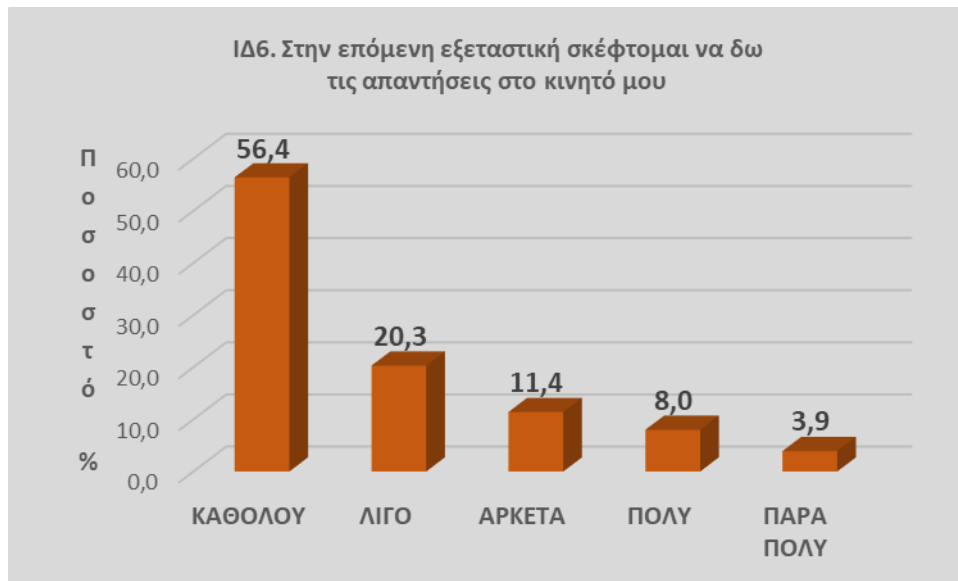
Γράφημα 122: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να αναζητήσουν βοήθεια έξω από την αίθουσα με την πρόφαση της τουαλέτας

Η «εξωτερική» βοήθεια με πρόφαση την τουαλέτα δηλώθηκε από το 80,8% των φοιτητών ότι δεν αποτελεί καθόλου πρόθεση για την επόμενη εξεταστική (Γράφημα 122). Ένα μικρό ποσοστό (3,3%) δήλωσε ότι σκοπεύει να το κάνει αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 123: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να χρησιμοποιήσουν ακουστικό-μικρόφωνο, ώστε να τους δώσουν τις απαντήσεις

Επίσης, η βοήθεια από ακουστικό-μικρόφωνο δηλώθηκε από το 91,7% των φοιτητών ότι δεν αποτελεί καθόλου πρόθεση για την επόμενη εξεταστική (Γράφημα 123). Μόνο ένα 2,6% δήλωσε ότι προτίθεται να το κάνει αυτό πολύ και πάρα πολύ.



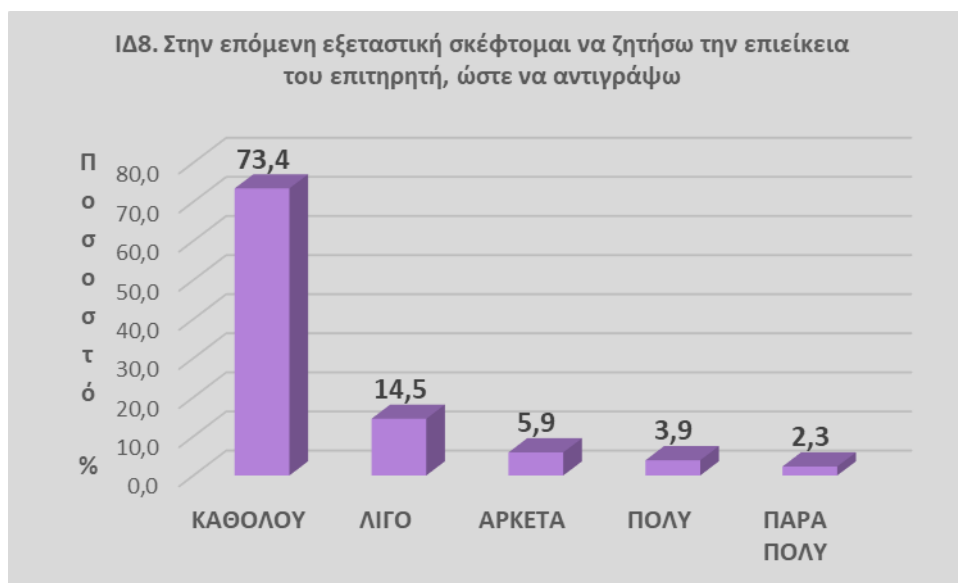
Γράφημα 124: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να δουν τις απαντήσεις στο κινητό τους

Η πρόθεση για βοήθεια από το κινητό στην επόμενη εξεταστική (Γράφημα 124) δηλώνεται ότι θα προτιμηθεί, πολύ έως πάρα πολύ, από το 11,9% των φοιτητών και καθόλου από το 56,4%.



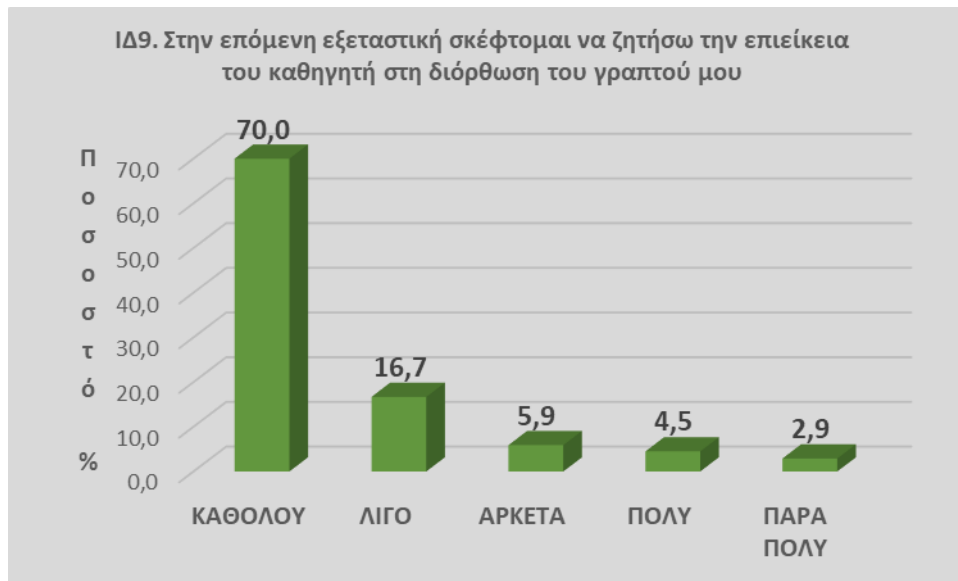
Γράφημα 125: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν σε κάποιον να εξεταστεί αντί για αυτούς

Η εξέταση από άλλο πρόσωπο στη θέση των φοιτητών δεν πρόκειται να επιλεγεί καθόλου ως δυνατότητα, για την επόμενη εξεταστική περίοδο (Γράφημα 125), από το 91,5% των φοιτητών και μόλις το 2,3% δήλωσε ότι θα το έκανε αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 126: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν

Το αίτημα για επιείκεια από τον επιτηρητή, ώστε να αντιγράψουν, δεν το σκέπτεται καθόλου για την επόμενη εξεταστική το 73,4% των φοιτητών (Γράφημα 126), ενώ το 12,1% των φοιτητών θα το επιλέξει αυτό αν μπορέσει από αρκετά έως πάρα πολύ.



Γράφημα 127: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών αν για την επόμενη εξεταστική περίοδο σκέφτονται (αν μπορέσουν) να ζητήσουν την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού τους

Την επιείκεια του καθηγητή στην αξιολόγηση του γραπτού τους για την επόμενη εξεταστική περίοδο, προτίθεται αν μπορέσει, να ζητήσει, από αρκετά έως και πάρα πολύ, το 13,3% των φοιτητών (Γράφημα 127), ενώ καθόλου δε το σκέπτεται αυτό το 70% των φοιτητών.

6.3.14 Αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης

| | | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ τη γραπτή εξέταση | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ την προφορική εξέταση | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ την πριμοδοτική εργασία | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ την απαλλακτική εργασία | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ την ατομική εργασία |
|---------|---------|---|---|---|---|---|
| N | Έγκυρη | 1591 | 1590 | 1590 | 1589 | 1588 |
| | Missing | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 |
| Mode | | 5,00 | 1,00 | 3,00 | 5,00 | 3,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 25α: Κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο - 1

| | | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ την ομαδική εργασία | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ τις προόδους | Δεν προτιμώ καμία παραδοσιακή εξέταση, αλλά αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες | Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου θα ήθελα να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο |
|---------|---------|---|--|---|--|
| N | Έγκυρη | 1586 | 1588 | 1585 | 1587 |
| | Missing | 11 | 9 | 12 | 10 |
| Mode | | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 5,00 |
| Minimum | | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 25β: Κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο - 2

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 25α και 25β, στο σύνολο των ερωτήσεων της κατηγορίας για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο, οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

Η επικρατέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν «πάρα πολύ» στις ερωτήσεις αν προτιμούν τη γραπτή εξέταση ως τρόπο εξέτασης στη σχολή τους και στο αν προτιμούν την απαλλακτική εργασία.

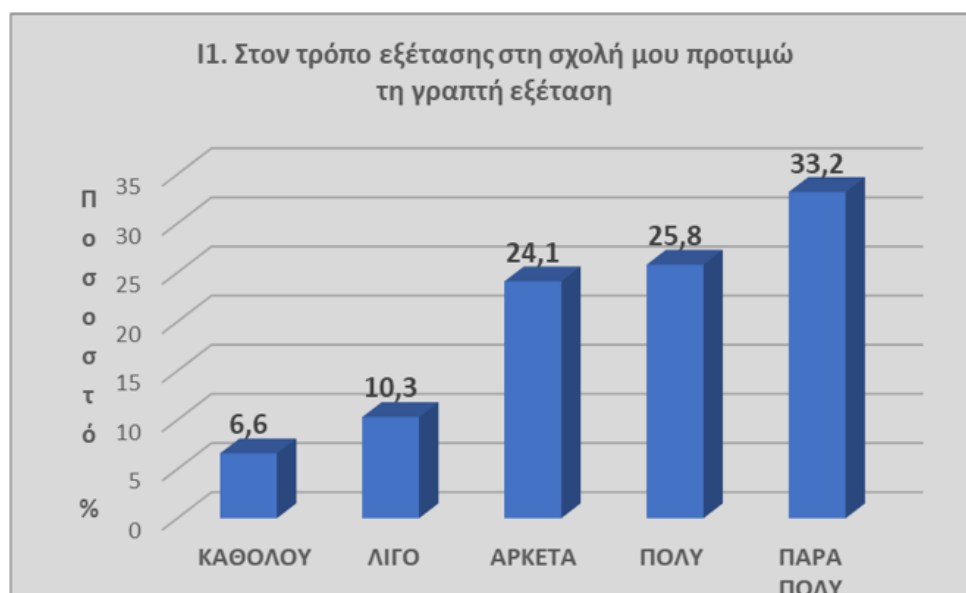
Αντίθετα, στην ερώτηση αν προτιμούν την προφορική εξέταση ή αν προτιμούν τις προόδους η επικρατέστερη απάντηση ήταν «καθόλου».

Όσον αφορά την πριμοδοτική εργασία και την ατομική εργασία ως τρόπους εξέτασης στο Πανεπιστήμιο, η συνηθέστερη απάντηση των φοιτητών ήταν και για τις δύο αυτές δηλώσεις το «αρκετά».

Σχετικά με την ομαδική εργασία, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι την προτιμούν «πολύ».

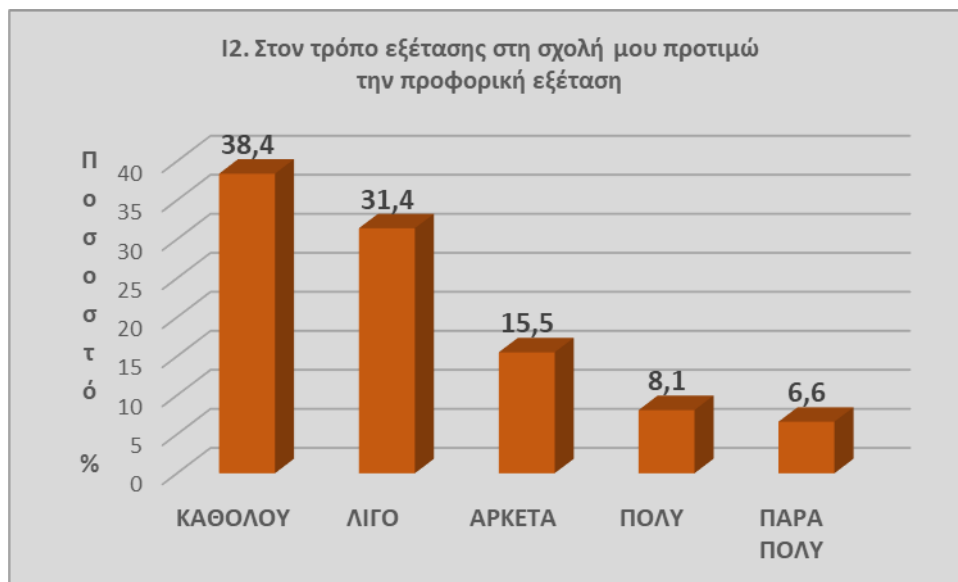
Ακόμη, οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν για τον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους ότι «πάρα πολύ» δεν προτιμούν καμία παραδοσιακή εξέταση αλλά προτιμούν αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες, όπως επίσης ότι θα ήθελαν πάρα πολύ να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση για την αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο, φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



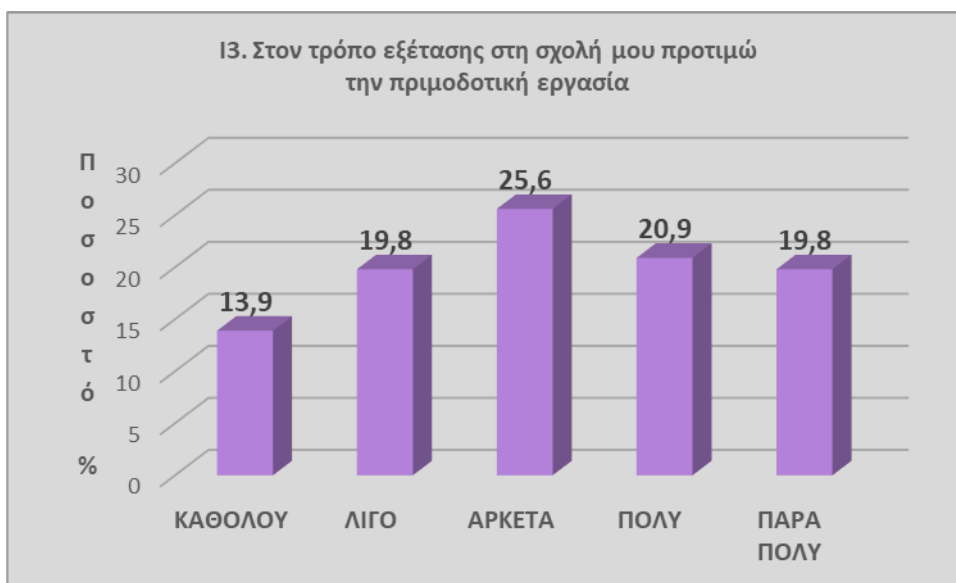
Γράφημα 128: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν τη γραπτή εξέταση

Την γραπτή εξέταση ως τρόπο εξέτασης στο Πανεπιστήμιο (Γράφημα 128), προτιμούν οι φοιτητές από αρκετά έως και πάρα πολύ, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 83,1% και καθόλου το 6,6% των φοιτητών.



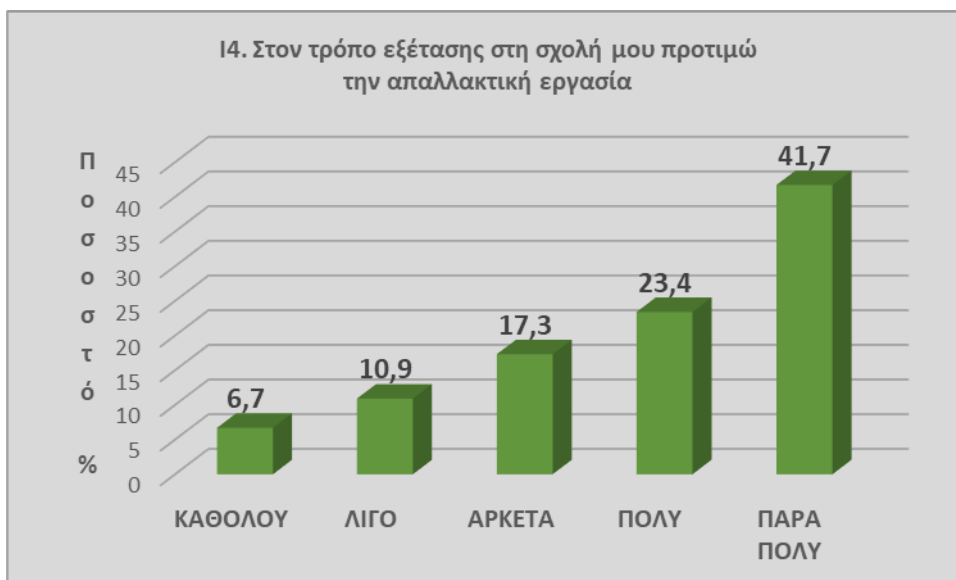
Γράφημα 129: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την προφορική εξέταση

Την προφορική εξέταση προτιμά λίγο και καθόλου το 69,8% των φοιτητών (Γράφημα 129), ενώ από πολύ έως πάρα πολύ την προτιμά 14,7%.



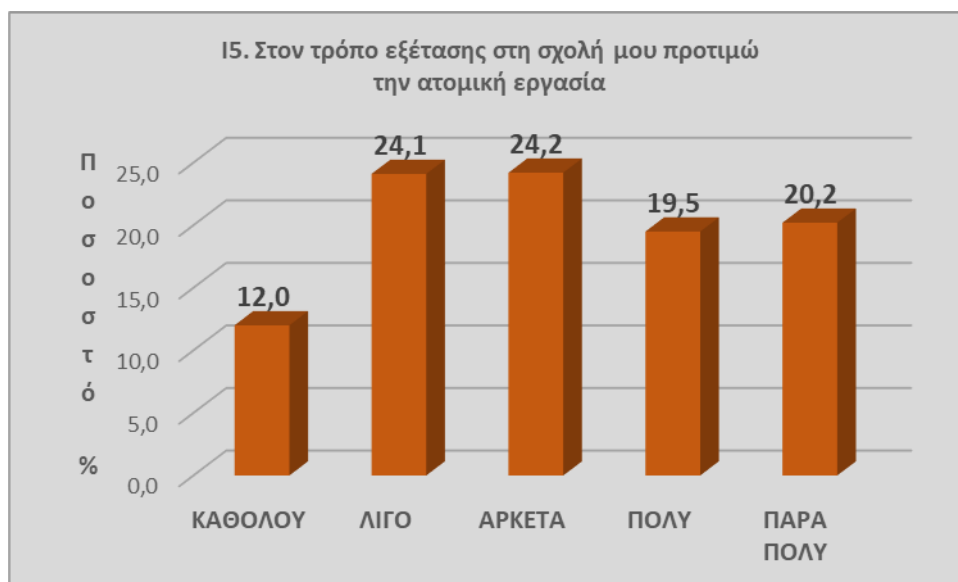
Γράφημα 130: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την πριμοδοτική εργασία

Σχετικά με την πριμοδοτική εργασία, ως μέσο εξέτασης, προτιμάται πολύ και πάρα πολύ από το 40,7% των φοιτητών (Γράφημα 130) και λίγο έως καθόλου από το 33,7%.



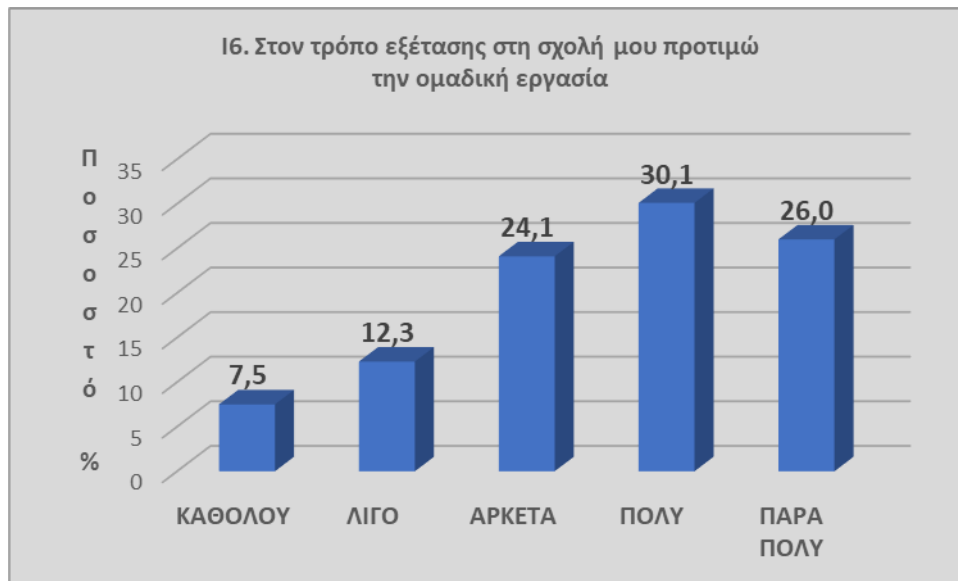
Γράφημα 131: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την απαλλακτική εργασία

Ως προς την απαλλακτική εργασία, την προτιμά από αρκετά έως πάρα πολύ (Γράφημα 131), η συντριπτική πλειονότητα (82,4%) των φοιτητών, ενώ το 17,6% την προτιμά λίγο ή καθόλου.



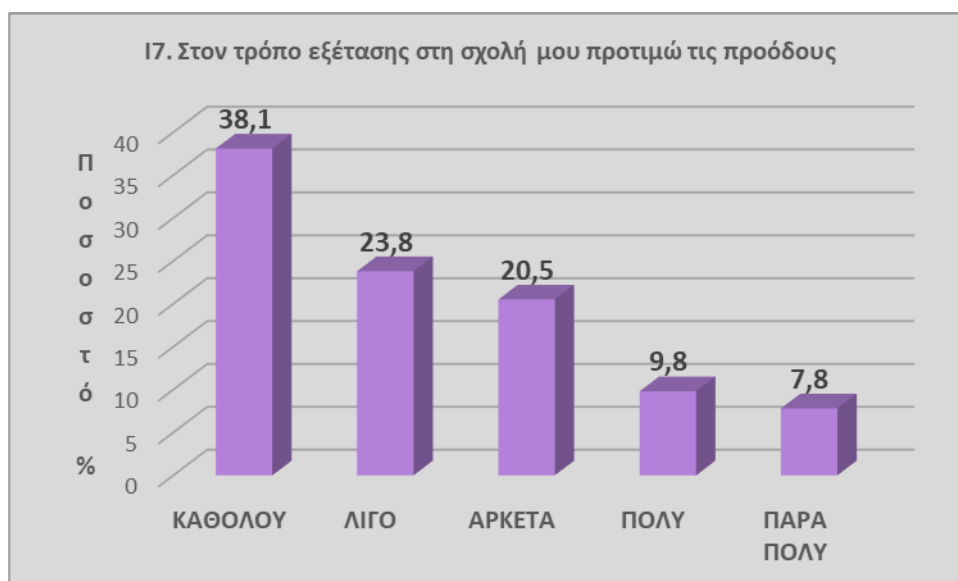
Γράφημα 132: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την ατομική εργασία

Σχετικά με την ατομική εργασία ως τρόπο αξιολόγησης (Γράφημα 132), περίπου ισοκατανέμονται οι δηλώσεις των φοιτητών σε όλες τις δυνατότητες της απάντησης. Ένα ποσοστό 20,2% προτιμά την ατομική εργασία πάρα πολύ, το 19,5% την προτιμά πολύ, το 24,2% αρκετά, το 24,1% λίγο και μόνο το 12% των φοιτητών δεν την προτιμά καθόλου. Γενικά οι περισσότεροι φοιτητές (63,9%) προτιμούν την ατομική εργασία από αρκετά έως πάρα πολύ.



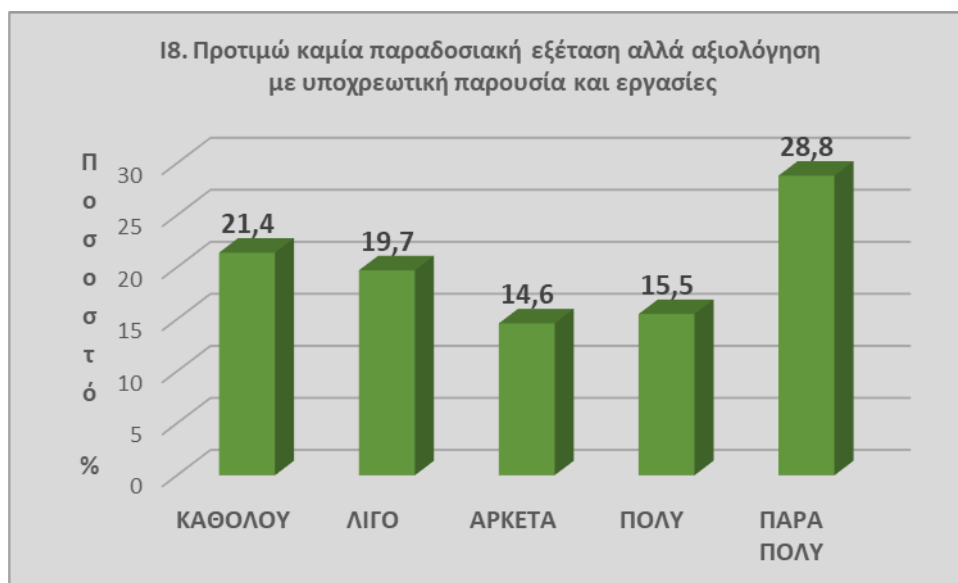
Γράφημα 133: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την ομαδική εργασία

Η ομαδική εργασία ως τρόπος αξιολόγησης (Γράφημα 133) προτιμάται περισσότερο από την ατομική. Η πλειονότητα των φοιτητών (80,2%) προτιμά την ατομική εργασία από αρκετά έως πάρα πολύ, ενώ το 7,5% των φοιτητών δεν την προτιμά καθόλου.



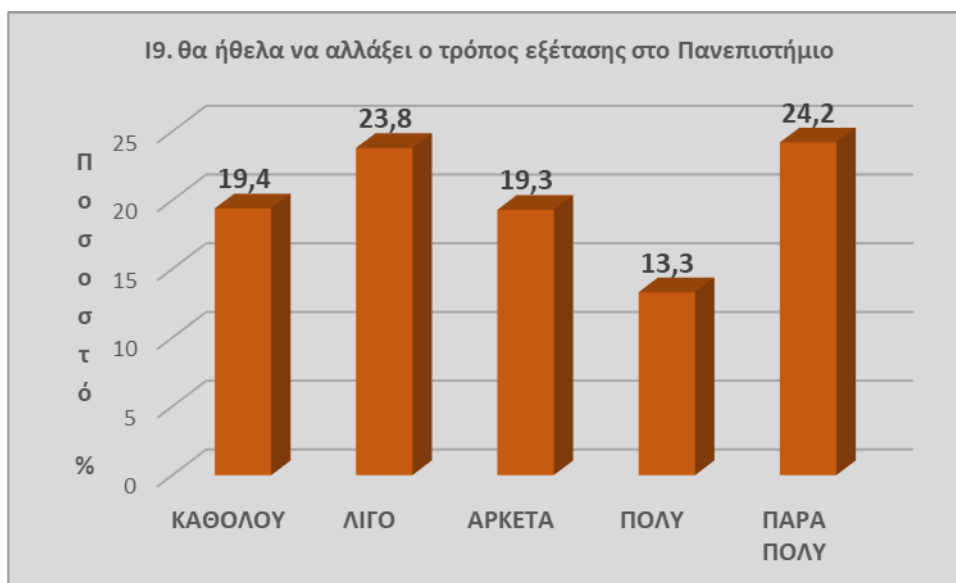
Γράφημα 134: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τις προτιμούν τις προόδους

Οι πρόοδοι ως μέσο εξέτασης δεν είναι δημοφιλείς μεταξύ των φοιτητών (Γράφημα 134). Το 38,1% των φοιτητών δεν τις προτιμά καθόλου, το 23,8% τις προτιμά λίγο και μόνο το 17,6% τις προτιμά σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



Γράφημα 135: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους δεν προτιμούν καμία παραδοσιακή εξέταση αλλά αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες

Έναν διαφορετικό τρόπο εξέτασης από τους παραδοσιακούς που γίνονται στο Πανεπιστήμιο, όπως την αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες (Γράφημα 135), προτιμά από αρκετά έως πάρα πολύ το 58,9% των φοιτητών. Το 21,4% των φοιτητών δεν το προτιμά αυτό καθόλου.



Γράφημα 136: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο

Σχετικά με το αν θα ήθελαν οι φοιτητές να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο (Γράφημα 136), οι προτιμήσεις ισοκατανέμονται μεταξύ του πάρα πολύ (24,2%) και του λίγο (23,8%), μεταξύ του αρκετά (19,3%) και του καθόλου (19,4%). Πολύ δήλωσε ότι ήθελε να γίνει η αλλαγή αυτή το 13,3% των φοιτητών. Γενικά, οι περισσότεροι φοιτητές (56,8%) θα ήθελαν, από αρκετά έως πάρα πολύ, να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο.

6.4 Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»

| | Νιώθω καλά με τον εαυτό μου | Νιώθω ότι η οικογένειά μου με στηρίζει | Έχω τουλάχιστον έναν πολύ καλό και έμπιστο φίλο/φίλη | Νιώθω ότι είμαι πολύ σημαντικός/και ότι έχω αξία | Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους | Με ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από εμένα | Εμπιστεύομαι τους νόμους του κράτους | Πιστεύω ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή |
|---------|-----------------------------|--|--|--|---------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| N Valid | 1593 | 1593 | 1592 | 1593 | 1592 | 1591 | 1590 | 1589 |
| Missing | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Mode | 4,00 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 2,00 | 2,00 | 2,00 |
| Minimum | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 26α: Κατανομή συχνοτήτων για τις δηλώσεις του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» / Α' τμήμα

| | Αισθάνομαι ότι, τη σημερινή εποχή, η συμμετοχή μου στα κοινά του τόπου θα είχε αξία | Έχω θρησκευτική πίστη | Επιδιώκω να ανταποδώ την καλοσύνη που εισπράττω | Όταν είμαι χαρούμενος/ή έχω την ανάγκη να μοιραστώ τον ενθουσιασμό μου με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου) | Όταν κάτι με στενοχωρεί νιώθω την ανάγκη να το μοιραστώ με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου) | Αλλάζω τη γνώμη μου όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου | Παρέχω εθελοντική εργασία | Θέλω να βοηθήσω να γίνει ο κόσμος καλύτερος |
|---------|---|-----------------------|---|---|--|---|---------------------------|---|
| N Valid | 1590 | 1578 | 1592 | 1591 | 1591 | 1590 | 1592 | 1590 |
| Missing | 7 | 19 | 5 | 6 | 6 | 7 | 5 | 7 |
| Mode | 2,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 2,00 | 5,00 |
| Minimum | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 1,00 |
| Maximum | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Πίνακας 26β: Κατανομή συχνοτήτων για τις δηλώσεις του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» / Β' τμήμα

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 26α και 26β, στο σύνολο των δηλώσεων του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεπειθήσεων και Αντιλήψεων» οι φοιτητές απάντησαν σε όλο το εύρος των απαντήσεων από 1 (καθόλου) έως και 5 (πάρα πολύ).

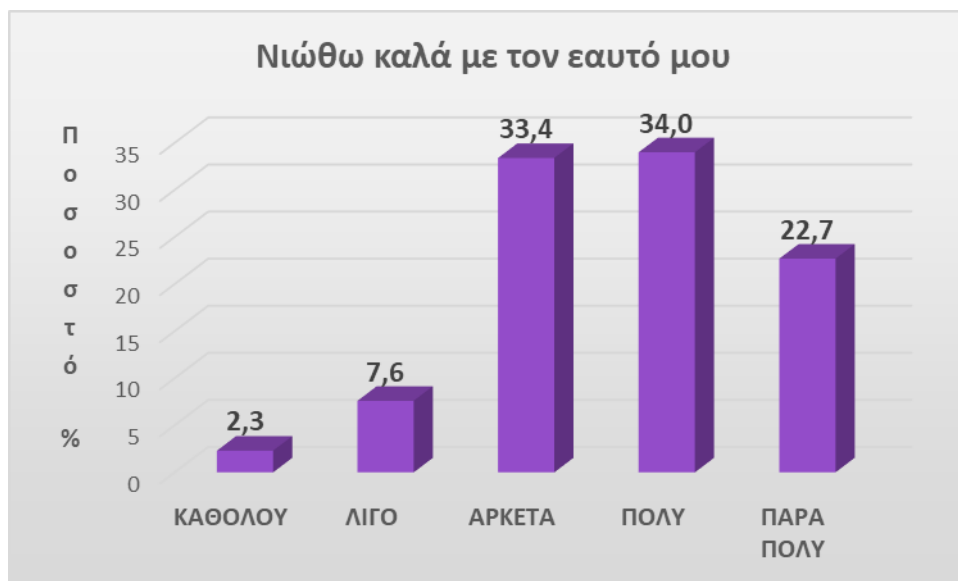
Η απάντηση «πάρα πολύ» ήταν η επικρατέστερη επιλογή των φοιτητών, για τις δηλώσεις: «Νιώθω ότι η οικογένειά μου με στηρίζει», «Έχω τουλάχιστον έναν πολύ καλό και έμπιστο φίλο/φίλη». «Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους», «Επιδιώκω να ανταποδίδω την καλοσύνη που εισπράττω», «Όταν είμαι χαρούμενος/η έχω την ανάγκη να μοιραστώ τον ενθουσιασμό μου με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου)», «Όταν κάτι με στενοχωρεί νιώθω την ανάγκη να το μοιραστώ με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου)», «Θέλω να βοηθήσω να γίνει ο κόσμος καλύτερος» και «Έχω θρησκευτική πίστη». Στην τελευταία δήλωση παρατηρήθηκαν τα περισσότερα μη συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (19 missing) και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζεται ως ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο.

Η απάντηση «πολύ» ήταν η επικρατέστερη επιλογή των φοιτητών, για τις δηλώσεις: «Νιώθω καλά με τον εαυτό μου» και «Νιώθω ότι είμαι πολύ σημαντικός/ και ότι έχω αξία».

Η απάντηση «αρκετά» ήταν η επικρατέστερη επιλογή των φοιτητών, για τη δήλωση: «Αλλάζω τη γνώμη μου όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου».

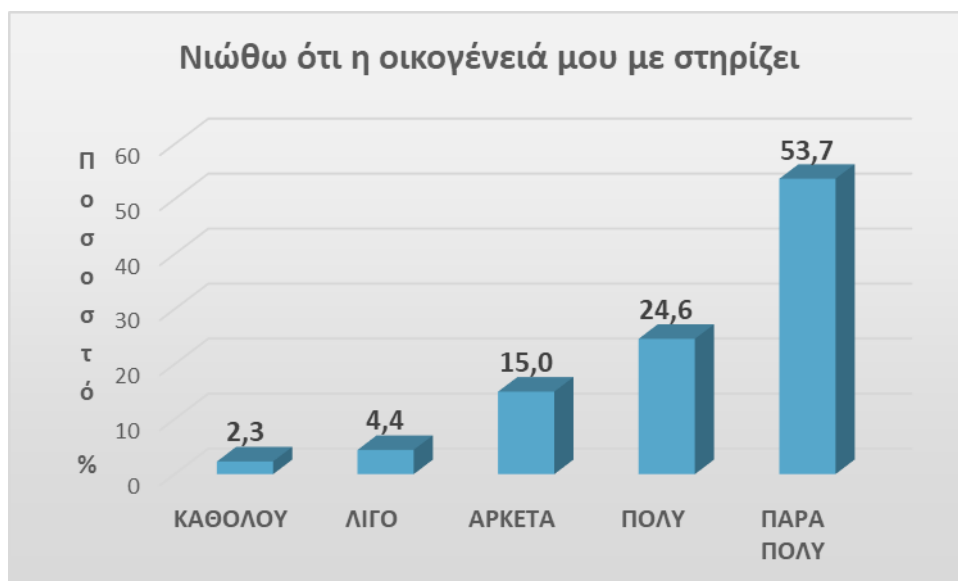
Η απάντηση «λίγο» ήταν η επικρατέστερη επιλογή των φοιτητών, για τις δηλώσεις: «Με ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από εμένα», «Εμπιστεύομαι τους νόμους του κράτους», «Πιστεύω ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή», «Αισθάνομαι ότι, τη σημερινή εποχή, η συμμετοχή μου στα κοινά του τόπου θα είχε αξία» και «Παρέχω εθελοντική εργασία».

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις ανά ερώτηση του «Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεπειθήσεων και Αντιλήψεων» φαίνονται στα γραφήματα που ακολουθούν (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).



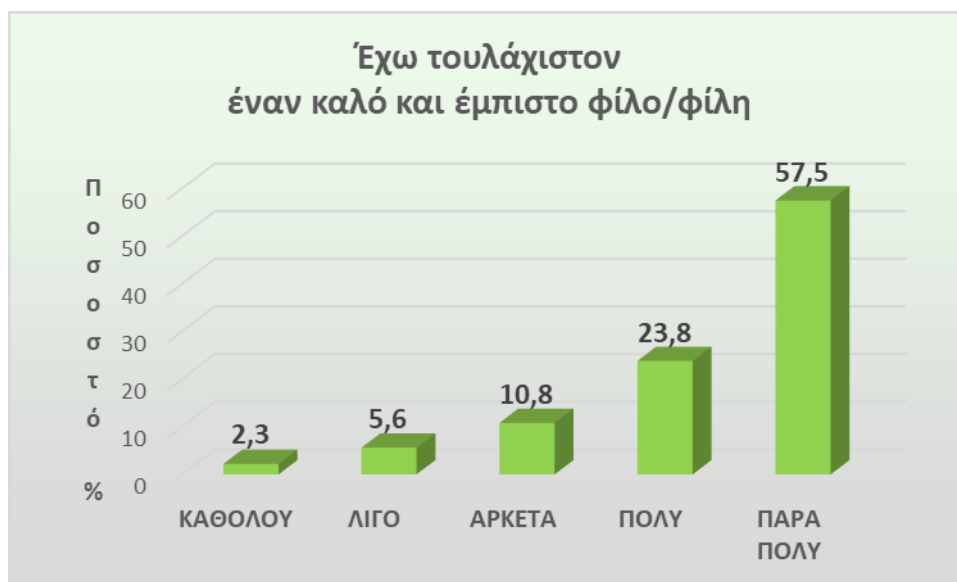
Γράφημα 137: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν καλά με τον εαυτό τους

Οι περισσότεροι φοιτητές (56,7%) δήλωσαν ότι νιώθουν πολύ και πάρα πολύ καλά με τον εαυτό τους (Γράφημα 137). Συνολικά, η συντριπτική πλειονότητα (90,1%) νιώθει από αρκετά έως πάρα πολύ καλά και το 2,3% δεν νιώθει καθόλου καλά.



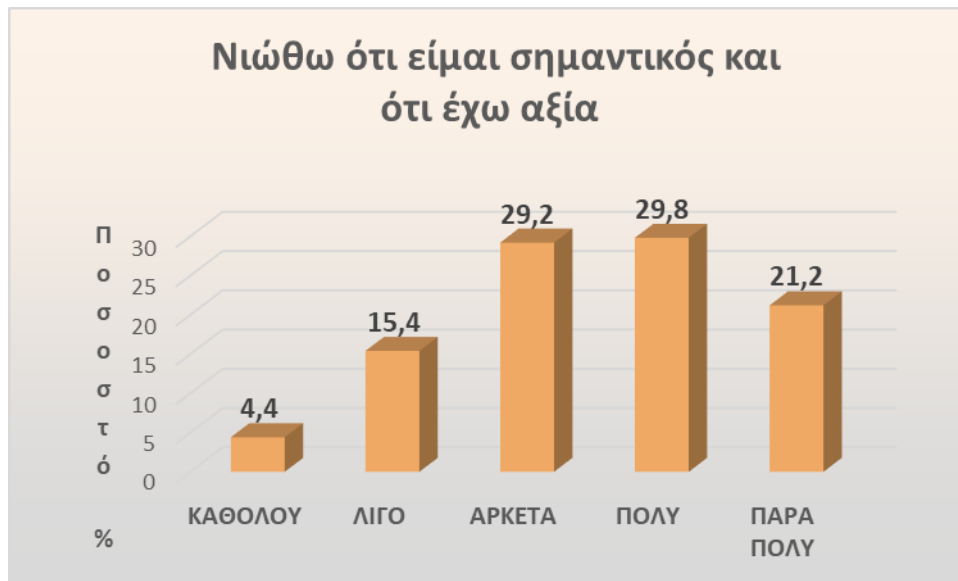
Γράφημα 138: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει

Οι φοιτητές νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει (Γράφημα 138) πολύ και πάρα πολύ, σε αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό (78,3%), ενώ καθόλου στήριξη από την οικογένεια δηλώνει το 2,3% και λίγο το 4,4%.



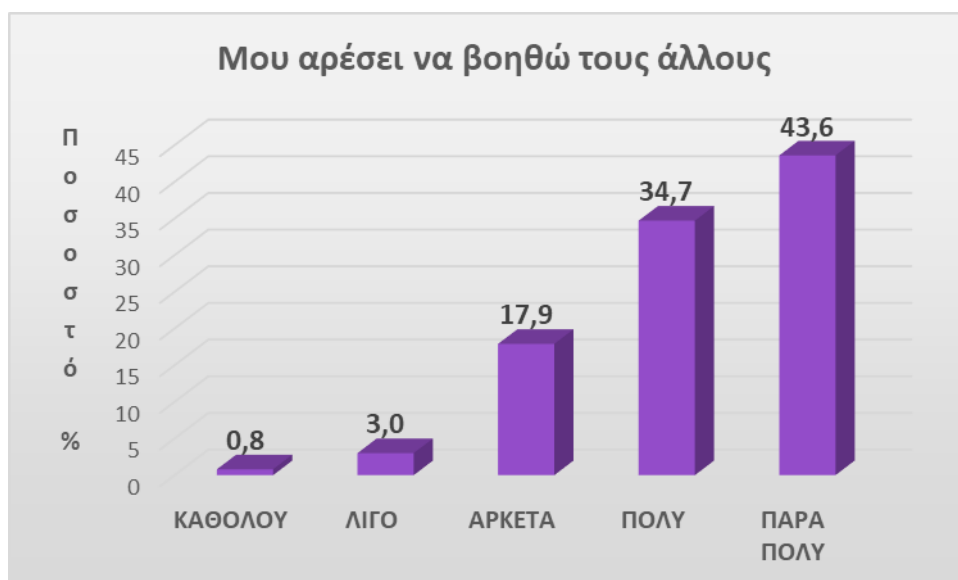
Γράφημα 139: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έχουν τουλάχιστον έναν/μία καλό και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 139) σε υψηλό ποσοστό (81,3%) ότι έχουν έναν τουλάχιστον καλό και έμπιστο φίλο, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Το 2,3% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν έχει κανένα καλό και έμπιστο φίλο και το 5,6% σε πολύ μικρό βαθμό. Άρα το 7,8% των φοιτητών φαίνεται ότι δεν βιώνει τη φιλία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, όπως δήλωσε η συντριπτική πλειονότητα.



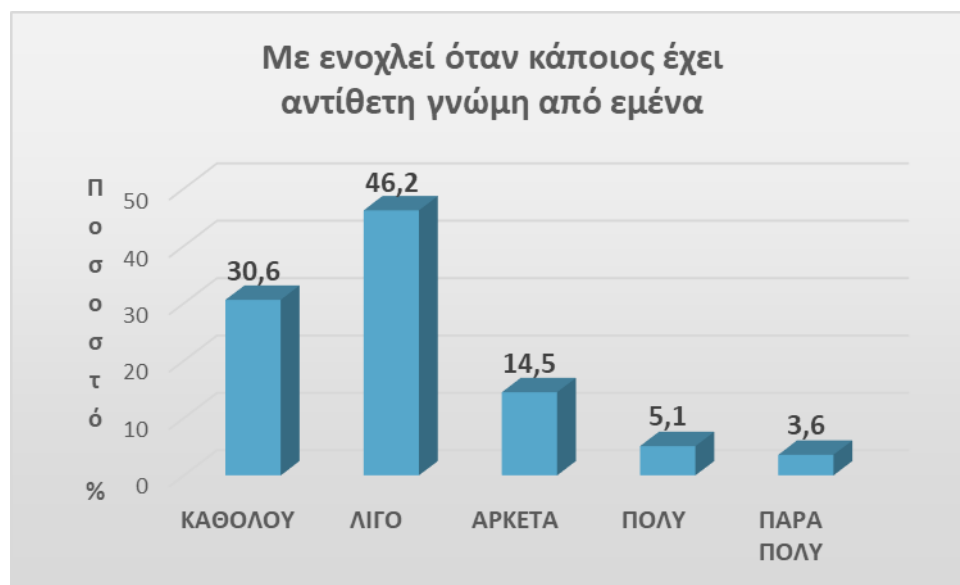
Γράφημα 140: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί/κές και ότι έχουν αξία

Οι μισοί φοιτητές (51%) δήλωσαν ότι νιώθουν σημαντικοί και ότι έχουν αξία (Γράφημα 140) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Ωστόσο το 19,8% δήλωσε ότι δεν το νιώθει αυτό καθόλου (4,4%) και λίγο (15,4%).



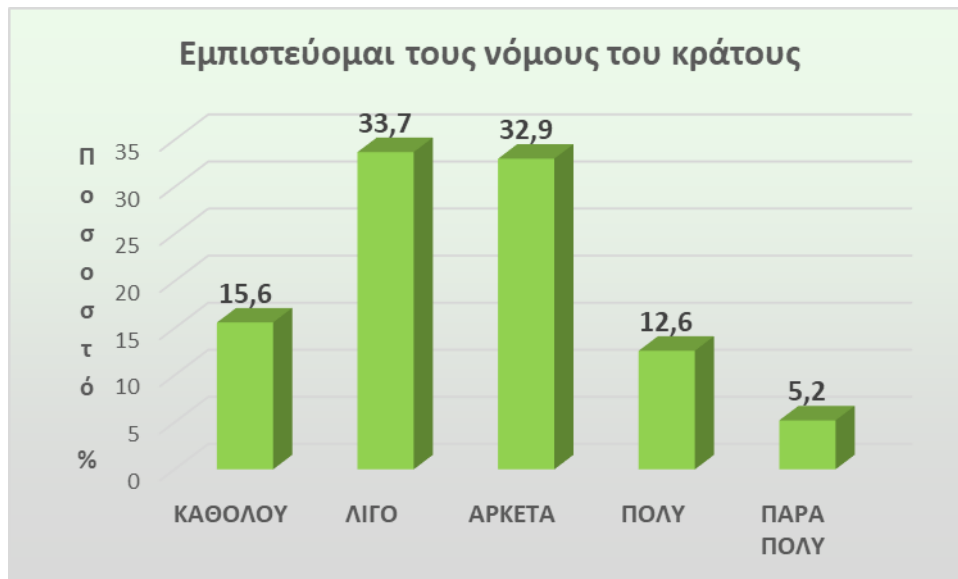
Γράφημα 141: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους

Οι φοιτητές σε μεγάλη πλειονότητα (78,3%) δήλωσαν ότι τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους (Γράφημα 141). Μόνο λίγοι φοιτητές (3,8%) δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει αυτό καθόλου ή λίγο.



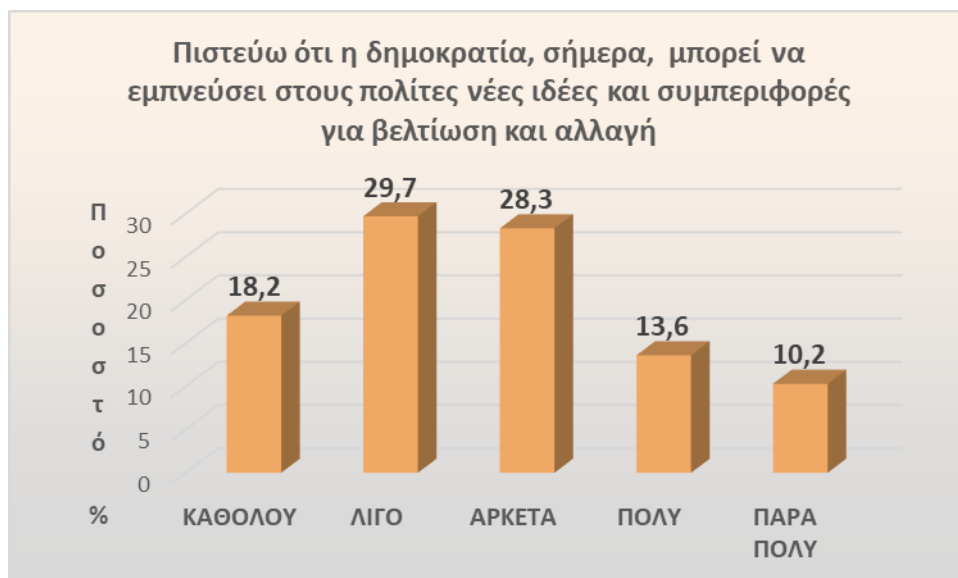
Γράφημα 142: Ιστογράμμο σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους

Το 30,6% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν ενοχλείται καθόλου όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τη δική τους (Γράφημα 142) και το 46,2% ενοχλείται λίγο. Υπάρχει ένα ποσοστό 23,2% των φοιτητών που δήλωσε ότι ενοχλείται από αρκετά έως πολύ όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους.



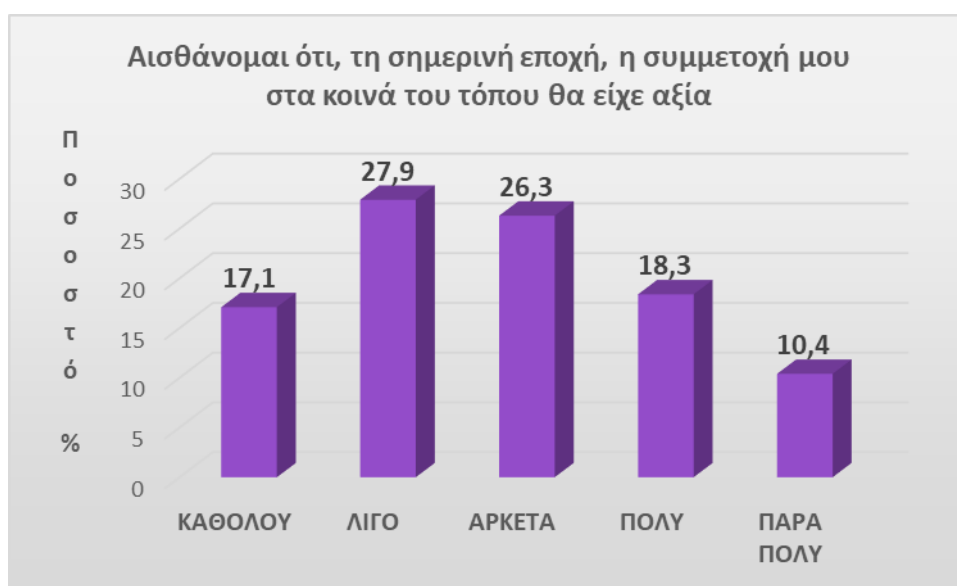
Γράφημα 143: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν εμπιστεύονται τους νόμους του κράτους

Σχεδόν οι μισοί φοιτητές (49,3%) εμπιστεύονται λίγο ή καθόλου τους νόμους του κράτους (Γράφημα 143). Το 17,8% των φοιτητών δήλωσε ότι τους εμπιστεύεται πολύ και πάρα πολύ.



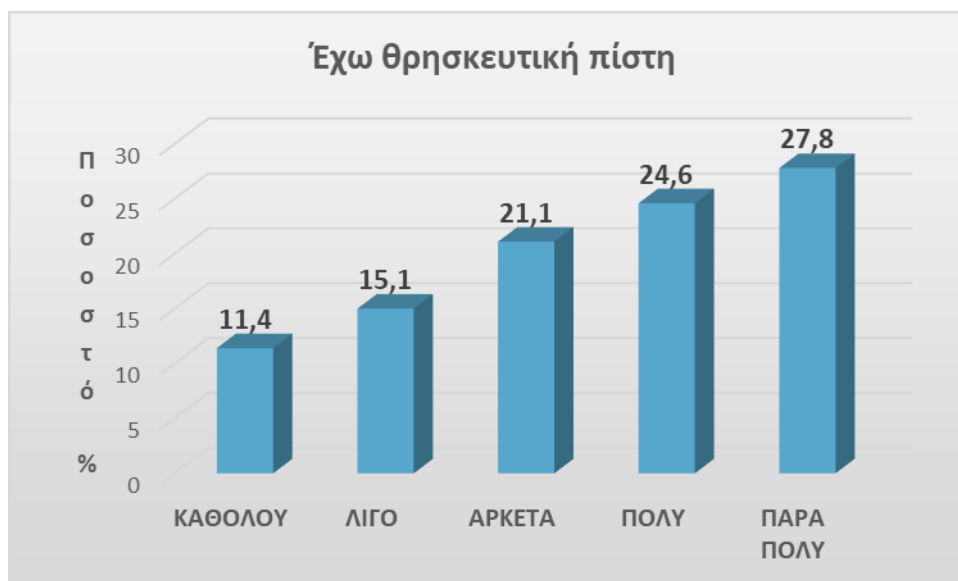
Γράφημα 144: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία, σήμερα, μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή

Παρόμοια ποσοστά φοιτητών με την προηγούμενη δήλωση για την εμπιστοσύνη στους νόμους του κράτους προέκυψαν και σε αυτή τη δήλωση για τη δημοκρατία (Γράφημα 144). Το 47,9% δήλωσε ότι πιστεύει λίγο ή καθόλου ότι η δημοκρατία, σήμερα, μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή και το 23,8% των φοιτητών δήλωσε ότι το πιστεύει αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.



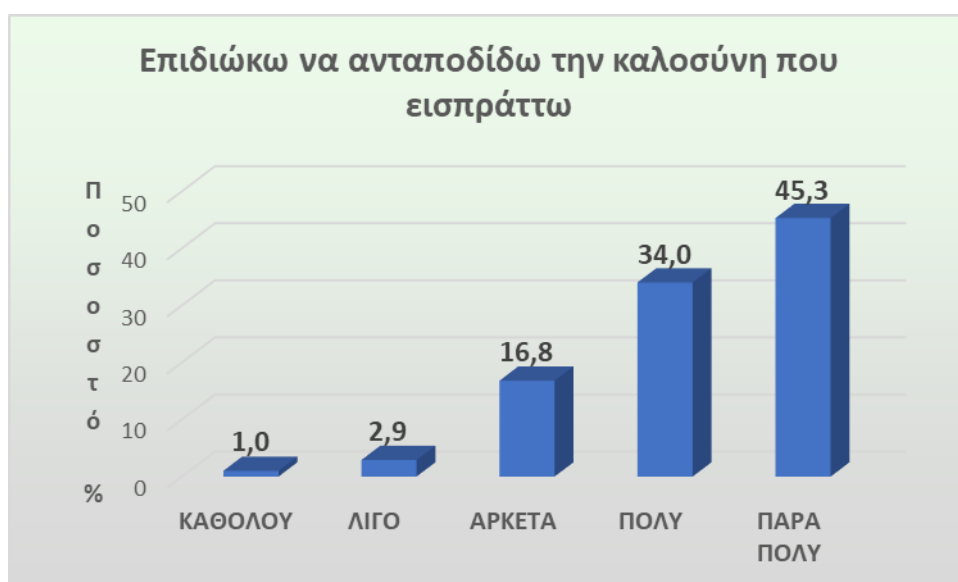
Γράφημα 145: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αισθάνονται ότι, τη σημερινή εποχή, η συμμετοχή τους στα κοινά του τόπου θα είχε αξία

Ως προς το αν αισθάνονται οι φοιτητές ότι στη σημερινή εποχή η συμμετοχή τους στα κοινά του τόπου θα είχε αξία (Γράφημα 145), σχεδόν οι μισοί φοιτητές (45%) δήλωσαν καθόλου ή λίγο και το 28,7% πολύ και πάρα πολύ.



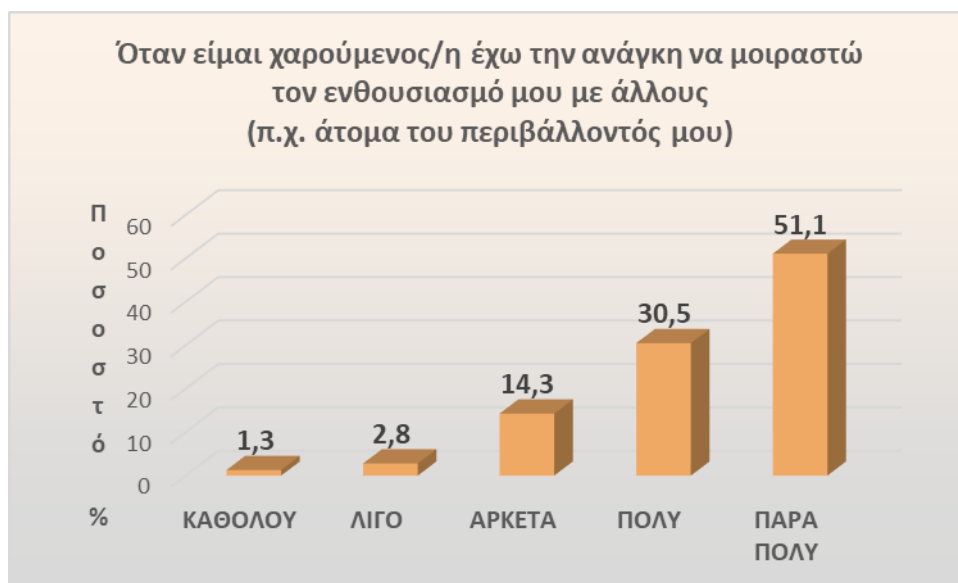
Γράφημα 146: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν έχουν θρησκευτική πίστη

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (52,4%) δήλωσαν ότι πιστεύουν στον Θεό πολύ και πάρα πολύ (Γράφημα 146) και το 21,1% αρκετά. Το 11,4% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου θρησκευτική πίστη και το 15,1% μικρή.



Γράφημα 147: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν επιδιώκουν να ανταποδίδουν την καλοσύνη που εισπράττουν

Οι φοιτητές σε μεγάλη πλειονότητα (78,3%) δήλωσαν ότι επιδιώκουν πολύ και πάρα πολύ να ανταποδίδουν την καλοσύνη που εισπράττουν (Γράφημα 147). Πολύ μικρό ποσοστό (1%) φοιτητών δήλωσε ότι δεν το επιδιώκει αυτό καθόλου και το 2,9% το επιδιώκει λίγο.



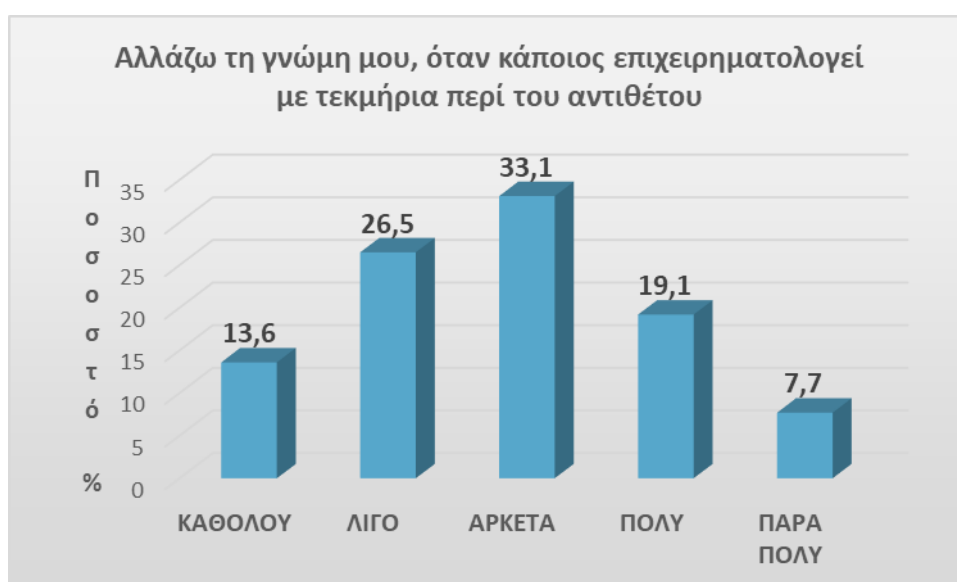
Γράφημα 148: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν όταν είναι χαρούμενοι/ες έχουν την ανάγκη να μοιραστούν τον ενθουσιασμό τους με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους)

Οι φοιτητές σε υψηλό ποσοστό (81,6%) δήλωσαν ότι όταν είναι χαρούμενοι έχουν την ανάγκη να μοιραστούν τον ενθουσιασμό τους με άλλους, π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (Γράφημα 148). Αυτή την ανάγκη δήλωσε ότι δεν την έχει καθόλου ή την έχει λίγο το 4,1% των φοιτητών.



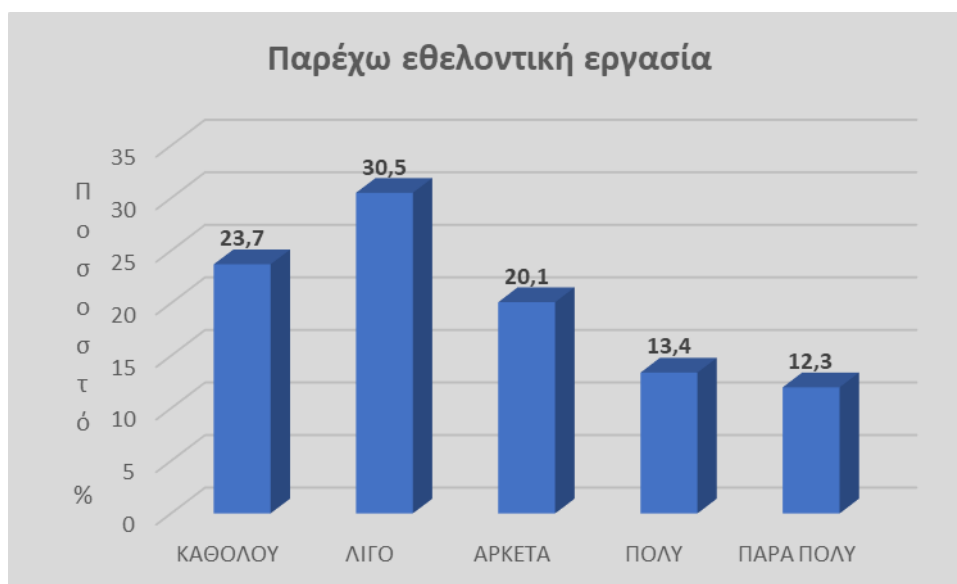
Γράφημα 149: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν όταν κάτι τους στενοχωρεί νιώθουν την ανάγκη να το μοιραστούν με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους)

Τη στενοχώρια οι φοιτητές δήλωσαν (Γράφημα 149) ότι νιώθουν πολύ και πάρα πολύ την ανάγκη να την μοιραστούν με άλλους, π.χ. άτομα του περιβάλλοντός τους, σε ποσοστό 57,6%. Καθόλου δεν την έχει αυτή την ανάγκη το 5,8% των φοιτητών.



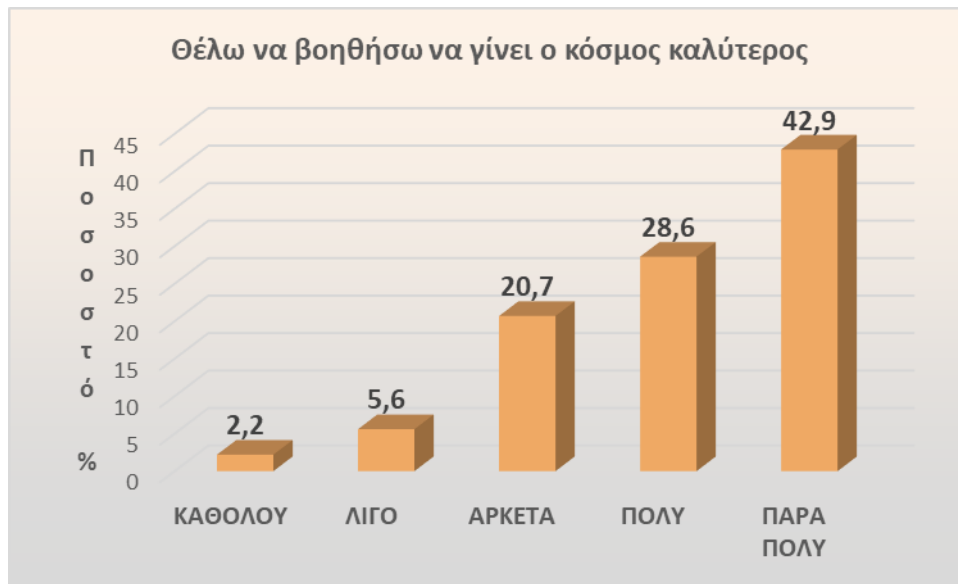
Γράφημα 150: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν αλλάζουν τη γνώμη τους, όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου

Οι φοιτητές δήλωσαν σε ποσοστό 26,8% ότι αλλάζουν τη γνώμη τους, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου (Γράφημα 150). Αντίθετα, δεν το κάνει αυτό καθόλου το 13,6%, ενώ λίγο το 26,5% των φοιτητών.



Γράφημα 151: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν παρέχουν εθελοντική εργασία

Εθελοντική εργασία (Γράφημα 151) δήλωσε ότι παρέχει σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό το 25,7% των φοιτητών, ενώ το 23,7% δήλωσε ότι δεν παρέχει καθόλου.



Γράφημα 152: Ιστόγραμμα σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των φοιτητών για το αν θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος

Να βοηθήσουν ώστε να γίνει ο κόσμος καλύτερος (Γράφημα 152) θέλουν σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό οι φοιτητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, σε ποσοστό 71,5%. Καθόλου δεν θέλει να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή το 2,2% των φοιτητών και λίγο το 5,6%. Συνολικά, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (92,2%) δηλώνει ότι επιθυμεί να βοηθήσει για να γίνει ο κόσμος καλύτερος.

6.5 Αποτελέσματα από τις αναλύσεις Επαγωγικής Στατιστικής

6.5.1 Έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2

Ένας έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 είναι μια δοκιμή που μετρά τον τρόπο με τον οποίο ένα μοντέλο συγκρίνεται με τα πραγματικά παρατηρούμενα δεδομένα (Sweetland, 1972). Τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό ενός ελέγχου χ^2 πρέπει να είναι τυχαία και να λαμβάνονται από ανεξάρτητες μεταβλητές από ένα αρκετά μεγάλο δείγμα (Agresti, 2013). Επίσης, έγιναν έλεγχοι συσχετίσεων με τον συντελεστή Spearman.

Με δεδομένο τον μεγάλο αριθμό των μεταβλητών, από τους ελέγχους και τις συσχετίσεις προέκυψε ένας πλήθος στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια **παρουσιάζονται, επιλεκτικά, εκείνα τα αποτελέσματα που συνδέονται περισσότερο με τους στόχους της έρευνας** (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

Ως προς ελέγχους ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών με τα έτη σπουδών

Προκειμένου να γίνουν οι συσχετίσεις με τα έτη σπουδών των φοιτητών, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτώμενοι σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που φοιτούσαν στα δύο πρώτα έτη σπουδών (Α' και Β') και αντιστοίχως στα δύο τελευταία (Γ' και Δ') και πάνω (φοιτητές που είχαν ξεπεράσει το τέταρτο έτος σπουδών).

1α) Ως προς τη συσχέτιση της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του έτους φοίτησης

| Chi-Square Tests | | | |
|---------------------------------|--------|----|--------------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,279 | 4 | ,003 |
| Likelihood Ratio | 15,923 | 4 | ,003 |
| Linear-by-Linear Association | 7,115 | 1 | ,008 |
| N of Έγκυρη Cases | 1589 | | |

Πίνακας 27: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του έτους φοίτησης

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 27) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,03 < 0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A1 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν θεωρούν οι φοιτητές σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, εξαρτάται από το έτος σπουδών τους. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 64) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης εξαρτάται από το αν είναι νεότερος ή παλαιότερος φοιτητής, με τους παλαιότερους να θεωρούν τον διαμοιρασμό πιο σημαντικό.

1β) Ως προς τη συσχέτιση της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του έτους φοίτησης

| Chi-Square Tests | | | |
|---------------------------------|--------|----|--------------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 18,729 | 4 | ,001 |
| Likelihood Ratio | 18,501 | 4 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 9,470 | 1 | ,002 |
| N of Έγκυρη Cases | 1590 | | |

Πίνακας 28: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του έτους φοίτησης

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 28) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,01 < 0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A2 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους, εξαρτάται από το έτος σπουδών τους. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 65) προκύπτει αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, οι νεότεροι φοιτητές συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό της γνώσης από τους παλαιότερους, παρά το αποτέλεσμα ότι ως προς τη γενικότερη αντίληψη (βλ. προηγούμενη συσχέτιση) οι παλαιότεροι θεωρούν τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού πιο σημαντική.

1γ) Ως προς τη συσχέτιση της προτίμησης της εξέτασης με ομαδική εργασία και του έτους φοίτησης

| Chi-Square Tests | | | |
|---------------------------------|-------|----|--------------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 8,720 | 4 | ,045 |
| Likelihood Ratio | 8,594 | 4 | ,052 |
| Linear-by-Linear Association | 1,880 | 1 | ,170 |
| N of Valid Cases | 1586 | | |

Πίνακας 29: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της προτίμησης της εξέτασης με ομαδική εργασία και του έτους φοίτησης

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 29) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,045<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση Ι6 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν στον τρόπο εξέτασης στη σχολή τους προτιμούν την ομαδική εργασία, εξαρτάται από το έτος σπουδών τους. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα ΙΙ, Πίνακας 66) προκύπτει αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, η προτίμηση της εξέτασης με ομαδική εργασία εξαρτάται από το αν είναι νεότερος ή παλαιότερος φοιτητής, με τους νεότερους φοιτητές να προτιμούν την ομαδική εργασία, έναντι των παλιότερων που προτιμούν περισσότερο την ατομική. Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί, με το πέρασμα του χρόνου οι παλαιότεροι φοιτητές διαπιστώνουν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι υποχρεώσεις στην ομαδική εργασία δεν ισοκατανέμονται μεταξύ των συμμετεχόντων και το «βάρος» πέφτει σε έναν ή ελάχιστους.

2α) Ως προς τη συσχέτιση της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του φύλου

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|-------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 9,631 | 4 | ,047 |
| Likelihood Ratio | 9,372 | 4 | ,052 |
| Linear-by-Linear Association | 4,118 | 1 | ,042 |
| N of Έγκυρη Cases | 1575 | | |

Πίνακας 30: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του φύλου

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 30) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,047 < 0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A1 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν θεωρούν οι φοιτητές σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, εξαρτάται από το φύλο των φοιτητών. Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 67) προκύπτει αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης είναι πιο ισχυρή στις γυναίκες του δείγματος, έναντι των ανδρών.

2β) Ως προς τη συσχέτιση της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό γνώσης και του φύλου

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|-------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 2,510 | 4 | ,643 |
| Likelihood Ratio | 2,488 | 4 | ,647 |
| Linear-by-Linear Association | 1,594 | 1 | ,207 |
| N of Valid Cases | 1576 | | |

Πίνακας 31: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό γνώσης και του φύλου

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 31) προκύπτει μη στατιστική σημαντικότητα ($p\text{-value}=0,643>0,05$) για την απάντηση στη δήλωση A2 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους, δεν εξαρτάται από το φύλο των φοιτητών. Δηλαδή, το αν είναι άνδρας ή γυναίκα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στο αν συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους άλλους φοιτητές, παρότι όπως φάνηκε από την προηγούμενη συσχέτιση οι γυναίκες δηλώνουν περισσότερο ότι θεωρούν σημαντικό τον διαμοιρασμό της γνώσης μεταξύ των φοιτητών.

3α) Ως προς τη συσχέτιση της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και το αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 14,496 | 4 | ,006 |
| Likelihood Ratio | 9,627 | 4 | ,047 |
| Linear-by-Linear Association | 3,102 | 1 | ,078 |
| N of Valid Cases | 1585 | | |

Πίνακας 32: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 32) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,006<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A1 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν θεωρούν οι φοιτητές σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει καλά με τον εαυτό του (δήλωση 8 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 68) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης είναι πιο ισχυρή για αυτούς τους φοιτητές που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους. Οι φοιτητές που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θεωρούν σημαντικό τον διαμοιρασμό της γνώσης με τους άλλους φοιτητές.

3β) Ως προς τη συσχέτιση της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και το αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 18,653 | 4 | ,001 |
| Likelihood Ratio | 17,950 | 4 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 11,859 | 1 | ,001 |
| N of Valid Cases | 1586 | | |

Πίνακας 33: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 33) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,001<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A2 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει καλά με τον εαυτό του (δήλωση 8 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 69) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, οι φοιτητές που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσης με τους άλλους φοιτητές.

4) Ως προς τη συσχέτιση για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν ζητηθεί από τον διδάσκοντα και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 10,216 | 4 | ,037 |
| Likelihood Ratio | 9,992 | 4 | ,041 |
| Linear-by-Linear Association | ,163 | 1 | ,686 |
| N of Valid Cases | 1575 | | |

Πίνακας 34: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης για τον διαμοιρασμό γνώσεων εάν ζητηθεί από τον διδάσκοντα και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 34) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,037<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A5 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους εάν τους ζητηθεί από τον διδάσκοντα επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει καλά με τον εαυτό του (δήλωση 8 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 70) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, οι φοιτητές που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους μοιράζονται πιο εύκολα γνώσεις με τους συμφοιτητές τους εάν αν τους το ζητήσει ο διδάσκοντας.

5α) Ως προς τη συσχέτιση της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 104,535 | 16 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 90,927 | 16 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 54,561 | 1 | ,000 |
| N of Έγκυρη Cases | 1584 | | |

Πίνακας 35: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 35) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p -value=0,000<0,05) ότι η απάντηση στη δήλωση A1 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν θεωρούν οι φοιτητές σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος έχει τουλάχιστον έναν πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη (δήλωση 10 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 71) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης είναι πιο ισχυρή στους φοιτητές που έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη.

5β) Ως προς τη συσχέτιση της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,118a | 4 | ,003 |
| Likelihood Ratio | 12,382 | 4 | ,015 |
| Linear-by-Linear Association | 3,982 | 1 | ,046 |
| N of Έγκυρη Cases | 1559 | | |

Πίνακας 36: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 36) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,003<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A2 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος έχει τουλάχιστον έναν πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη (δήλωση 10 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 72) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, οι φοιτητές του δείγματος που έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη, συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσης με τους άλλους φοιτητές.

6α) Ως προς τη συσχέτιση της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και το αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 11,460a | 4 | ,022 |
| Likelihood Ratio | 6,860 | 4 | ,143 |
| Linear-by-Linear Association | 2,277 | 1 | ,131 |
| N of Έγκυρη Cases | 1585 | | |

Πίνακας 37: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 37) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,022<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A1 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν θεωρούν οι φοιτητές σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει (δήλωση 9 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 73) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης είναι πιο ισχυρή για αυτούς τους φοιτητές που νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει.

6β) Ως προς τη συσχέτιση της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και το αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του του στηρίζει

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 46,877 | 16 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 45,318 | 16 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 16,268 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 1586 | | |

Πίνακας 38: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του του στηρίζει

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 38) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,000<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A2 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές τους, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει ότι η οικογένειά του τον στηρίζει (δήλωση 9 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 74) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, οι φοιτητές που νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό της γνώσης.

7) Ως προς τη συσχέτιση του διαμοιρασμού γνώσης με οποιουδήποτε συμφοιτητή και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 17,030 | 4 | ,002 |
| Likelihood Ratio | 17,024 | 4 | ,002 |
| Linear-by-Linear Association | ,025 | 1 | ,875 |
| N of Έγκυρη Cases | 1583 | | |

Πίνακας 39: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του διαμοιρασμού γνώσης με οποιουδήποτε συμφοιτητή και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 39) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,002<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση A4 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν οι φοιτητές μοιράζονται ελεύθερα γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή/τρια τους, επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος έχει τουλάχιστον έναν πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη (δήλωση 10 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 75) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, φαίνεται ότι οι φοιτητές που έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη μοιράζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό, γνώσεις ελεύθερα με οποιονδήποτε συμφοιτητή/τρια τους.

8) Ως προς τη συσχέτιση του αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί οι φοιτητές να δουν τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και του αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 60,552 | 25 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 53,733 | 25 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 2,999 | 1 | ,083 |
| N of Valid Cases | 1587 | | |

Πίνακας 40: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί οι φοιτητές να δουν τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και του αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 40) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,000<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση IE7 (του πρώτου ερωτηματολογίου) στο αν ο φοιτητής μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί να δει τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό επηρεάζεται από το αν ο ερωτώμενος νιώθει ότι είναι πολύ σημαντικός και ότι έχει αξία (δήλωση 11 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 76) προκύπτει θετική συσχέτιση. Δηλαδή, προκύπτει ότι οι φοιτητές όσο περισσότερο μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχουν χρησιμοποιήσει αθέμιτα μέσα τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

9) Ως προς τη συσχέτιση του αν οι φοιτητές για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκονάκι» και του αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 96,532 | 20 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 96,000 | 20 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | ,751 | 1 | ,386 |
| N of Valid Cases | 1583 | | |

Πίνακας 41: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν οι φοιτητές για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκονάκι» και του αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 41) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,000<0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση ΙΑ3 (του πρώτου ερωτηματολογίου) για το αν οι φοιτητές μέχρι σήμερα, για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκονάκι» συσχετίζεται με το αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή (δήλωση 15 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα ΙΙ, Πίνακας 77) προκύπτει αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, προκύπτει ότι οι φοιτητές οι οποίοι για να περάσουν ένα μάθημα ετοιμάζουν «σκονάκι», πιστεύουν λιγότερο ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή.

10) Ως προς τη συσχέτιση του αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος και του αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους

Chi-Square Tests

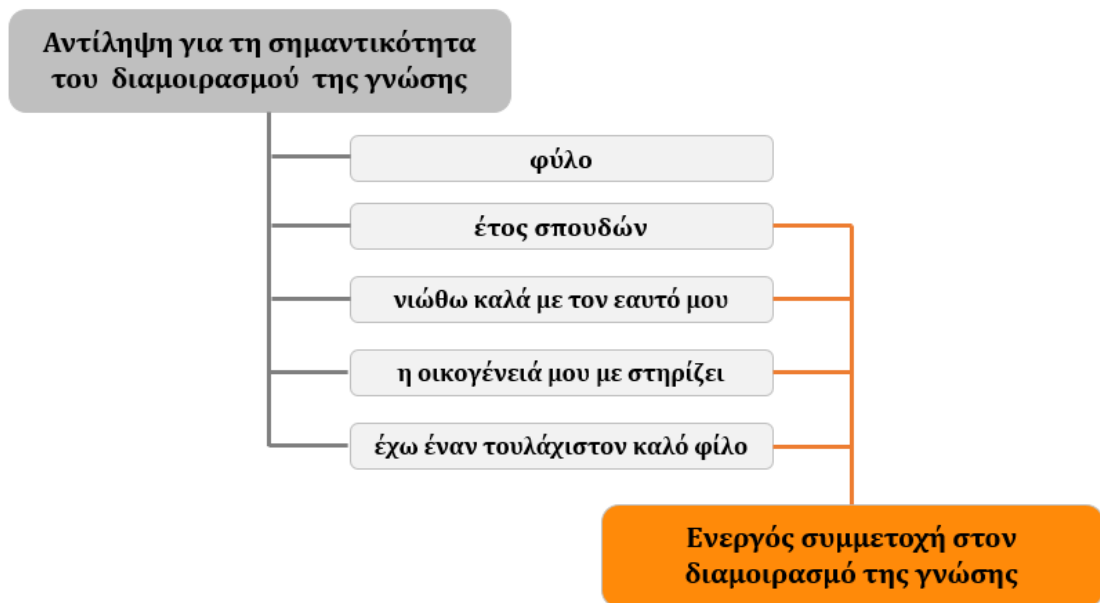
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 50,560 | 20 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 51,864 | 20 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | ,365 | 1 | ,546 |
| N of Valid Cases | 1584 | | |

Πίνακας 42: Έλεγχος χ^2 συσχέτισης του αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος και του αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 (Πίνακας 42) προκύπτει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p\text{-value}=0,000 < 0,05$) ότι η απάντηση στη δήλωση 23 (του δεύτερου ερωτηματολογίου) για το αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος συσχετίζεται με το αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους (δήλωση 13 του δεύτερου ερωτηματολογίου). Από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Παράρτημα II, Πίνακας 78) προκύπτει αρνητική συσχέτιση. Δηλαδή, προκύπτει ότι οι φοιτητές όσο περισσότερο θέλουν να βοηθήσουν να γίνει καλύτερος ο κόσμος, τόσο λιγότερο τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από αυτούς.

Από τους ελέγχους χ^2 προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

Συνοπτικά, στα παρακάτω σχήματα (Σχήμα 19 και Σχήμα 20) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις βασικών παραγόντων που συνδέονται με τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ των φοιτητών.



Σχήμα 19: Συσχέτιση της αντίληψης των φοιτητών για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτόν με διάφορους παράγοντες



Σχήμα 20: Διαγραμματική παρουσίαση των σημαντικότερων παραγόντων που συσχετίζονται με την αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτόν

6.5.2 Μοντέλα Πολλαπλής Παλινδρόμησης

Ένα μοντέλο Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression - MLR) επεκτείνεται σε διάφορες επεξηγηματικές μεταβλητές (Afifi et al, 2004; Casella & Berger, 2002; Wasserman, 2004) και βασίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Υπάρχει μια γραμμική σχέση μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών και των ανεξάρτητων μεταβλητών.
- Οι ανεξάρτητες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους.
- Οι παρατηρήσεις επιλέγονται ανεξάρτητα και τυχαία από τον πληθυσμό.
- Τα κατάλοιπα πρέπει να κατανέμονται κανονικά με μέση τιμή 0.

Για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ ομάδων μεταβλητών (Triola, 2017), αφού διενεργήθηκαν επιμέρους συσχετίσεις (partial correlations) μεταξύ τους (Kutner et al, 2004), προσδιορίστηκαν νέες μεταβλητές, με σκοπό την εύρεση μαθηματικού μοντέλου, το οποίο θα μπορούσε να εκτιμήσει τη σχέση τους.

Είναι σημαντικό ότι οι περισσότερες από τις μεταβλητές αυτές διαπιστώθηκε ότι ταυτίζονταν με ορισμένους παράγοντες που προέκυψαν από τη Παραγοντική Ανάλυση του πρώτου Ερωτηματολογίου, για τις οποίες βεβαίως είναι δεδομένες οι μεγάλες συσχετίσεις μεταξύ τους.

Με αυτή τη λογική, ορισμένοι από τους παράγοντες (που είχαν προκύψει από την Παραγοντική Ανάλυση) του πρώτου ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης», οι οποίοι αξιοποιήθηκαν και ως νέες μεταβλητές, στο πλαίσιο της αναζήτησης μαθηματικών μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, ήταν:

- Ο παράγοντας «*Μη Διαμοιρασμός Γνώσης*», που συγκροτείται από τις μεταβλητές Z1, Z4, Z6, Z12, Z13, Z14, Z16, (R)Στ12 και ο οποίος κωδικοποιήθηκε ως «*SCORE-Z*».
- Ο παράγοντας «*Αντιδεοντολογικές Συμπεριφορές και Αντιλήψεις*», που συγκροτείται από τις μεταβλητές ΙΓ1, ΙΓ2, ΙΓ3, ΙΓ5 και ο οποίος κωδικοποιήθηκε ως «*IC-NEGATIVE*».
- Ο παράγοντας «*Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα*», που συγκροτείται από τις μεταβλητές Θ1, Θ2, Θ3, Θ4, Θ5, Θ6, Θ7, Θ8, ΙΑ3, ΙΔ2, ΙΔ3, ΙΕ7 και ο οποίος κωδικοποιήθηκε ως «*TH-NEGATIVE*»
- Ο παράγοντας «*Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές*» που συγκροτείται από τις μεταβλητές ΗΑ2, ΗΑ4, ΗΑ5 και ΗΑ3 (βλ. συνέχεια) και ο οποίος κωδικοποιήθηκε ως «*HA-NEGATIVE*».

Η αναζήτηση μοντέλων πολλαπλής παλινδρόμησης μέσα από παράγοντες /μεταβλητές που σχετίζονται περισσότερο με αθέμιτες συμπεριφορές φοιτητών, παρουσιάζει ενδιαφέρον, με δεδομένα και τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις της Περιγραφικής Στατιστικής, των ελέγχων ανεξαρτησίας χ^2 , καθώς και της Παραγοντικής Ανάλυσης, σχετικά με αντιδεοντολογικές αντιλήψεις και συμπεριφορές των φοιτητών για τις εξετάσεις και για γενικότερα ζητήματα διαμοιρασμού γνώσης.

1) Μοντέλο [1]

Για να ερμηνεύσουμε την εξαρτημένη μεταβλητή ΗΑ-NEGATIVE (Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές) χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι TH-NEGATIVE (Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα), IC-NEATIVE (Αντιδεοντολογικές Συμπεριφορές και Αντιλήψεις) και ΗΑ3 (Διάδοση Αρνητικών Φημών για τον Καθηγητή για Εκδίκηση), με στόχο

εκτιμήσουμε κατά πόσο ένας φοιτητής θα προχωρήσει σε διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η μεταβλητή της έρευνας HA3 (αν οι φοιτητές θα διέδιδαν στους συμφοιτητές τους αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, για εκδίκηση, επειδή δεν τους προβίβασε στο μάθημά του/της), σκοπίμως εξαιρέθηκε από τον παράγοντα HA-NEGATIVE «Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές», καθώς στους ελέγχους που διενεργήθηκαν για την αναζήτηση του τρόπου συσχέτισης των μεταβλητών, ερμήνευε καλύτερα την μεταβλητότητα της εξαρτημένης μεταβλητή του μοντέλου της HA-NEGATIVE.

Τα αποτελέσματα φαίνονται στους ακόλουθους πίνακες:

| Variables Entered/Removed ^b | | | |
|--|--------------------------|-------------------|--------|
| Model | Variables Entered | Variables Removed | Method |
| [1] | TH-NEGATIVE | | |
| | HA3 | | Enter |
| | IC-NEGATIVE ^a | | |

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: HA-NEGATIVE

Πίνακας 43: Παράγοντες / μεταβλητές που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλιδρόμησης - Μοντέλο [1]

Ο συντελεστής προσδιορισμού (R^2) είναι μια στατιστική μέτρηση που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό του ποσοστού της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής, που μπορεί να εξηγηθεί από τη μεταβλητότητα των ανεξαρτήτων μεταβλητών. Το R^2 αυξάνεται πάντα καθώς περισσότεροι προγνωστικοί παράγοντες προστίθενται στο μοντέλο MLR.

Το R^2 από μόνο του δεν μπορεί έτσι να χρησιμοποιηθεί για να καθορίσει ποιοι προσδιοριστικοί παράγοντες πρέπει να συμπεριληφθούν σε ένα μοντέλο και ποιοι θα πρέπει να αποκλειστούν. Το R^2 μπορεί να είναι μόνο μεταξύ 0 και 1, όπου τιμές κοντά στο 0 υποδεικνύει ότι το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προβλεφθεί από καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τιμές κοντά στο 1 υποδεικνύει ότι το αποτέλεσμα μπορεί να προβλεφθεί χωρίς υψηλό σφάλμα από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Model Summary

| Model R | R Square | Adjusted Square | R Std. Error of the Estimate |
|-----------------------|----------|-----------------|------------------------------|
| [1] ,758 ^a | ,574 | ,573 | 1,18491 |

a. Predictors: (Constant), TH-NEGATIVE, HA3, IC-NEGATIVE

Πίνακας 44: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Στον Πίνακα 44, από τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2), φαίνεται ότι το 57,3% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής HA-NEGATIVE (Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές) οφείλεται στη σχέση που έχει με τις ανεξάρτητες μεταβλητές TH-NEGATIVE, IC-NEGATIVE και HA3. Επίσης, υπάρχει υψηλή συσχέτιση (0,758) των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή του μοντέλου.

ANOVA^b

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|------|-------------|---------|-------------------|
| [1] | Regression | 2871,500 | 3 | 957,167 | 689,602 | ,000 ^a |
| | Residual | 2132,682 | 1537 | 1,388 | | |
| | Total | 5004,183 | 1582 | | | |

a. Predictors: (Constant), TH-NEGATIVE, HA3, IC-NEGATIVE

b. Dependent Variable: HA-NEGATIVE

Πίνακας 45: *Ανάλυση Διακύμανσης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

Για το μοντέλο [1], από τον πίνακα ANOVA προκύπτει:

Άθροισμα Τετραγώνων (Sum of Squares) της Πολλαπλής Παλινδρόμησης (Multiple Regression) 2871,5, των υπολοίπων (residual) 2132,682, καθώς και συνολικό άθροισμα τετραγώνων (total) 5004,183, βαθμοί ελευθερίας (df) 3, μέσα τετράγωνα (mean square) της Παλινδρόμησης 957,167 και των υπολοίπων 1,388, τιμή του F-στατιστικού τεστ για τον έλεγχο της υπόθεσης $\beta_1 = 0$, 689,602 και αντίστοιχη p-τιμή κατά προσέγγιση 0.

Με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων προκύπτουν οι ακόλουθοι εκτιμητές (οι λεγόμενοι εκτιμητές ελαχίστων τετραγώνων των παραμέτρων του μοντέλου, στήλη Unstandardized Coefficients B).

| | | Coefficients ^a | | | | |
|-------|-------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | |
| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| [1] | (Constant) | ,182 | ,101 | | 1,810 | ,007 |
| | IC-NEGATIVE | ,211 | ,019 | ,211 | 11,094 | ,000 |
| | HA3 | ,304 | ,042 | ,130 | 7,302 | ,000 |
| | TH-NEGATIVE | ,175 | ,006 | ,587 | 31,073 | ,000 |

a. Dependent Variable: HA-NEGATIVE

Πίνακας 46: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [1] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω πινάκων (Πίνακες 43-46) προκύπτει το γραμμικό μοντέλο:

Εκτιμώμενη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές (HA-NEGATIVE) = 0,182 + (0,211) · IC -NEGATIVE + (0,042) · HA3 + (0,175) · TH-NEGATIVE

Το μοντέλο αυτό (Krivenko, 2014) προσπαθεί να εκτιμήσει τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές, μέσα από τη σχέση με: α) τις αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις του φοιτητή, β) την διάδοση αρνητικών πληροφοριών ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας για εκδίκηση (επειδή δεν προβίβασε τον ερωτώμενο στο μάθημά του/της) και γ) την επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα.

Για αυτό το μοντέλο [1], όπως προαναφέρθηκε, η προσαρμοστικότητα είναι στο 57,4%, δηλαδή η μεταβλητότητα της HA-NEGATIVE (Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές), οφείλεται κατά 57,4% στην σχέση της με τις μεταβλητές IC-NEGATIVE (Αντιδεοντολογικές Συμπεριφορές και Αντιλήψεις), HA3 (Διάδοση Αρνητικών Φημών για τον Καθηγητή για Εκδίκηση) και TH-NEGATIVE (Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα).

Για το υπόλοιπο ποσοστό ως το 100% θα πρέπει να αναζητηθούν άλλοι παράγοντες.

2) Μοντέλο [2]

Για να ερμηνεύσουμε την εξαρτημένη μεταβλητή TH-NEGATIVE (Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα) χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι HA-NEGATIVE (Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές) και IC-NEGATIVE (Αντιδεοντολογικές Συμπεριφορές και Αντιλήψεις), με στόχο να εκτιμήσουμε κατά πόσο ένας φοιτητής που προσέρχεται στην εξέταση ενός μαθήματος, πρόκειται να χρησιμοποιήσει αθέμιτα μέσα για να επιτύχει στις εξετάσεις.

Τα αποτελέσματα φαίνονται στους ακόλουθους πίνακες:

| Variables Entered/Removed ^b | | | |
|--|---|-------------------|--------|
| Model | Variables Entered | Variables Removed | Method |
| [2] | IC-NEGATIVE HA-NEGATIVE ^a | | Enter |

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: TH-NEGATIVE

Πίνακας 47: Παράγοντες που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλιδρόμησης – Μοντέλο [2]

| Model Summary | | | | |
|---------------|-------------------|----------|--------|----------------------------|
| Adjusted R | | | | |
| Model | R | R Square | Square | Std. Error of the Estimate |
| [2] | ,721 ^a | ,520 | ,519 | 4,21188 |

a. Predictors: (Constant), IC-NEGATIVE, HA-NEGATIVE

Πίνακας 48: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων που συμμετέχουν στο μοντέλο [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλιδρόμησης

Στον Πίνακα 48, από τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2), φαίνεται ότι το 51,9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής TH-NEGATIVE (Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα) οφείλεται στη σχέση που έχει με τις ανεξάρτητες μεταβλητές IC-NEGATIVE και HA-NEGATIVE. Επίσης, υπάρχει υψηλή συσχέτιση (0,721) των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή του μοντέλου.

| | | ANOVA ^b | | | | |
|-------|------------|--------------------|------|-------------|---------|-------------------|
| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| [2] | Regression | 29257,784 | 2 | 14628,892 | 838,669 | ,000 ^a |
| | Residual | 27053,409 | 1551 | 17,443 | | |
| | Total | 56311,194 | 1585 | | | |

a. Predictors: (Constant), IC-NEGATIVE, HA-NEGATIVE

b. Dependent Variable: TH-NEGATIVE

Πίνακας 49: *Ανάλυση Διακύμανσης παράγοντων που συμμετέχουν στο μοντέλο [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης*

Για το μοντέλο [2], από τον πίνακα ANOVA προκύπτει:

Άθροισμα Τετραγώνων (Sum of Squares) της πολλαπλής Παλινδρόμησης (Multiple Regression) 29257,784 των υπολοίπων (residual) 27053,409, καθώς και συνολικό άθροισμα τετραγώνων (total) 56311,194, βαθμοί ελευθερίας (df) 2, μέσα τετράγωνα (mean square) της παλινδρόμησης 14628,892 και των υπολοίπων 17,443, τιμή του F-στατιστικού τεστ για τον έλεγχο της υπόθεσης $\beta_1 = 0$, 838,669 και αντίστοιχη p-τιμή κατά προσέγγιση 0.

Με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων προκύπτουν οι ακόλουθοι εκτιμητές (οι λεγόμενοι εκτιμητές ελαχίστων τετραγώνων των παραμέτρων του μοντέλου, στήλη Unstandardized Coefficients B).

| | | Coefficients ^a | | | | |
|-------|-------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | |
| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| [2] | (Constant) | 3,820 | ,336 | | 11,365 | ,000 |
| | HA-NEGATIVE | 2,240 | ,069 | ,668 | 32,577 | ,000 |
| | IC-NEGATIVE | ,322 | ,069 | ,096 | 4,679 | ,000 |

a. Dependent Variable: TH-NEGATIVE

Πίνακας 50: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [2] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω πινάκων (Πίνακες 47-50) προκύπτει το γραμμικό μοντέλο:

Εκτιμώμενη επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα (TH-NEGATIVE) = 3,820 + (2,24) · HA-NEGATIVE + (0,322) · IC-NEGATIVE

Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να εκτιμήσει την επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα από τη σχέση με: α) τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές και β) τις αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις του φοιτητή.

Για το παραπάνω μοντέλο [2], όπως αναφέρθηκε, η προσαρμοστικότητα είναι στο 51,9%, δηλαδή η μεταβλητότητα της TH-NEGATIVE (Επιτυχία στις Εξετάσεις με Αθέμιτα Μέσα), οφείλεται κατά 51,9% στη σχέση της με τις μεταβλητές HA-NEGATIVE (Διάδοση Αρνητικών Πληροφοριών για τους Καθηγητές) και την IC-NEGATIVE (Αντιδεοντολογικές Συμπεριφορές και Αντιλήψεις).

Για το υπόλοιπο ποσοστό ως το 100% θα πρέπει να αναζητηθούν άλλοι παράγοντες.

3) Μοντέλο [3]

Στη συνέχεια, με δεδομένο τον προβληματισμό που δημιούργησαν τα αποτελέσματα από όλες τις προηγούμενες αναλύσεις (Περιγραφικής Στατιστικής, ελέγχου ανεξαρτησίας, ανάλυσης παραγόντων), σχετικά με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των φοιτητών για το «σκονάκι», θελήσαμε να εκτιμήσουμε την πρόθεση των φοιτητών σχετικά με το ζήτημα αυτό, για την επόμενη εξεταστική, δηλαδή, στην ουσία, αν έχουν πρόθεση να αντιγράψουν.

Για τον λόγο αυτό, ορίσαμε ως εξαρτημένη μεταβλητή την ID2/ID2 (αν οι φοιτητές για την επόμενη εξεταστική περίοδο προτίθενται να φτιάξουν «σκονάκι»). Ως ανεξάρτητες χρησιμοποιήθηκαν η μεταβλητή / παράγοντας SCORE-Z (Μη Διαμοιρασμός Γνώσης) και δημιουργήθηκε επιπλέον, μία νέα μεταβλητή, που την ονομάσαμε “score_id_negative” από την ένωση των μεταβλητών ID3, έως και ID9 της κατηγορίας ID: «Προθέσεις για την επόμενη εξεταστική» του πρώτου ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Τα αποτελέσματα φαίνονται στους ακόλουθους πίνακες:

| Variables Entered/Removed ^b | | | |
|--|---|---------|--------|
| Model | Variables | | |
| | Variables Entered | Removed | Method |
| 1 | SCORE-Z score_id_negative ^a | | Enter |

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: ID2.

Πίνακας 51: Παράγοντες / μεταβλητές που συμμετέχουν στην Ανάλυση Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης - Μοντέλο [3]

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted Square | R Std. Error of the Estimate |
|-------|-------------------|----------|-----------------|------------------------------|
| [3] | ,768 ^a | ,589 | ,589 | ,63009 |

a. Predictors: (Constant), SCORE-Z, score_id_negative

Πίνακας 52: Συντελεστές συσχέτισης, προσδιορισμού και τυπικό σφάλμα εκτίμησης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Στον Πίνακα 52, από τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2), φαίνεται ότι το 58,9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ID2 (στην επόμενη εξεταστική περίοδο προτίθεται να φτιάξω «σκονάκι») οφείλεται στη σχέση που έχει με τις ανεξάρτητες μεταβλητές SCORE-Z και score_id_negative. Επίσης, υπάρχει υψηλή συσχέτιση (0,768) των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή του μοντέλου.

ANOVA^b

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------|------------|----------------|------|-------------|----------|-------------------|
| [3] | Regression | 786,090 | 2 | 393,045 | 1119,786 | ,000 ^a |
| | Residual | 547,482 | 1561 | ,351 | | |
| | Total | 1333,572 | 1576 | | | |

a. Predictors: (Constant), SCORE-Z, score_id_negative

b. Dependent Variable: ID2

Πίνακας 53: Ανάλυση Διακύμανσης παραγόντων / μεταβλητών που συμμετέχουν στο μοντέλο [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Για το μοντέλο [3], από τον πίνακα ANOVA προκύπτει:

Άθροισμα Τετραγώνων (Sum of Squares) της Πολλαπλής Παλινδρόμησης (Multiple Regression) 786,090 των υπολοίπων (residual) 547,482, καθώς και συνολικό άθροισμα τετραγώνων (total) 1333,572, βαθμοί ελευθερίας (df) 2, μέσα τετράγωνα (mean square) της Παλινδρόμησης 393,045 και των υπολοίπων 0,351, τιμή του F-στατιστικού τεστ για τον έλεγχο της υπόθεσης $\beta_1 = 0$, 1119,786 και αντίστοιχη p-τιμή κατά προσέγγιση 0.

Με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων προκύπτουν οι ακόλουθοι εκτιμητές (οι λεγόμενοι εκτιμητές ελαχίστων τετραγώνων των παραμέτρων του μοντέλου, στήλη Unstandardized Coefficients B).

| | | Coefficients ^a | | | | |
|-------|-------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|------|
| | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | |
| Model | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| [3] | (Constant) | -,042 | ,066 | | -,638 | ,024 |
| | score_id_negative | ,174 | ,004 | ,782 | 43,462 | ,000 |
| | SCORE-Z | -,008 | ,002 | -,058 | -3,211 | ,001 |

a. Dependent Variable: ID2

Πίνακας 54: Συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών και σταθερά του μοντέλου [3] της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω πινάκων (Πίνακες 51-54) προκύπτει το γραμμικό μοντέλο:

Εκτιμώμενη πρόθεση στην επόμενη εξεταστική περίοδο να φτιάξει «σκονάκι» (ID2) = - 0,042 + (0,174) * score_id_negative - 0.008 * SCORE-Z

Το μοντέλο αυτό (Krivenko, 2014) προσπαθεί να εκτιμήσει αν φοιτητής στην επόμενη εξεταστική περίοδο θα φτιάξει «σκονάκι» μέσα από τη σχέση με: α) τις προθέσεις του για την επόμενη εξεταστική και β) τον μη διαμοιρασμό της γνώσης.

Για το μοντέλο [3], όπως προαναφέρθηκε, η προσαρμοστικότητα είναι στο 58,9%, δηλαδή η μεταβλητότητα της ID2 (ο φοιτητής στην επόμενη εξεταστική περίοδο προτίθεται να φτιάξει «σκονάκι»), οφείλεται κατά 58,9% στη σχέση της με τις μεταβλητές SCORE-Z (Μη Διαμοιρασμός Γνώσης) και “score_id_negative” (Προθέσεις για την επόμενη εξεταστική).

Για το υπόλοιπο ποσοστό ως το 100% θα πρέπει να αναζητηθούν άλλοι παράγοντες.

6.6 Αποτελέσματα από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση

Η Πολυκριτηριακή Ανάλυση (Multicriteria Analysis), όπως προαναφέρθηκε (βλ. υποκεφ. 5.8.4) εντάσσεται στην Επιχειρησιακή Έρευνα (Siskos & Spyridakos, 1999; Zorounidis & Pardalos, 2010) και περιλαμβάνει μεθόδους και τεχνικές που οδηγούν στην ανάλυση και υποστήριξη των ερωτώμενων, προκειμένου να προχωρήσουν στη λήψη της καταλληλότερης απόφασης.

Στο «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», για να μπορεί να δεχθεί Πολυκριτηριακή Ανάλυση, δημιουργήθηκαν τρεις (3) ιδιαίτερες κατηγορίες δηλώσεων κατάταξης (με 23 συνολικά δηλώσεις).

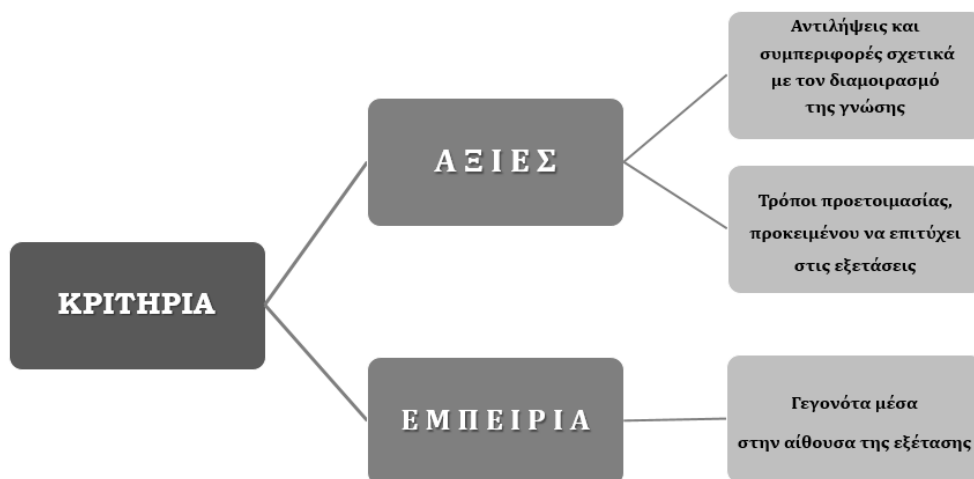
Σε αυτές τις τρεις κατηγορίες, όπως προαναφέρθηκε, οι φοιτητές θα έπρεπε να κατατάξουν τις δηλώσεις, οι οποίες ήταν οι δηλώσεις της εκάστοτε προηγούμενης κατηγορίας και οι ερωτώμενοι είχαν εξοικειωθεί με αυτές, γιατί μόλις τις είχαν απαντήσει, αλλά μεμονωμένα και με κλίμακα Likert.

Η κατάταξη των δηλώσεων έγινε με **κριτήρια** τα οποία ήταν η **σημαντικότητα** για τους φοιτητές **ως προς τις αξίες τους** (δύο κατηγορίες δηλώσεων) και **ως προς την εμπειρία** τους από την εξέταση μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο (μία κατηγορία δηλώσεων). Κάναμε τις συγκεκριμένες επιλογές για να διαπιστώσουμε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις μεταξύ αξιακού συστήματος και πραγματικότητας.

Οι φοιτητές χαρακτήριζαν με τον αριθμό 1 την πιο σημαντική δήλωση, σύμφωνα με την εκτίμησή τους και συνέχιζαν στην αμέσως λιγότερο σημαντική, χρησιμοποιώντας την κλίμακα από 1 (πιο σημαντική) έως 100 (για αυτήν που δεν είχε καμία σημασία, σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν τεθεί). Δύο ίδιας σημαντικότητας για αυτούς δηλώσεις θα έπαιρναν τον ίδιο αριθμό. Η αριθμητική απόσταση μεταξύ των κατατάξεων δήλωνε και την απόσταση ως προς την υποκειμενική σημαντικότητα για κάθε ερωτώμενο φοιτητή.

Οι δηλώσεις που κατετάγησαν από τους φοιτητές με την παραπάνω λογική (Σχήμα 21) ανήκαν στις κατηγορίες: Α) Κατάταξη ως προς τις

αξίες τους: α) Αντιλήψεις και συμπεριφορές σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης, β) Τρόποι προετοιμασίας για την επιτυχή εξέταση μαθήματος και Β) Ως προς την εμπειρία τους: Γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα, μέσα στην αίθουσα της εξέτασης.



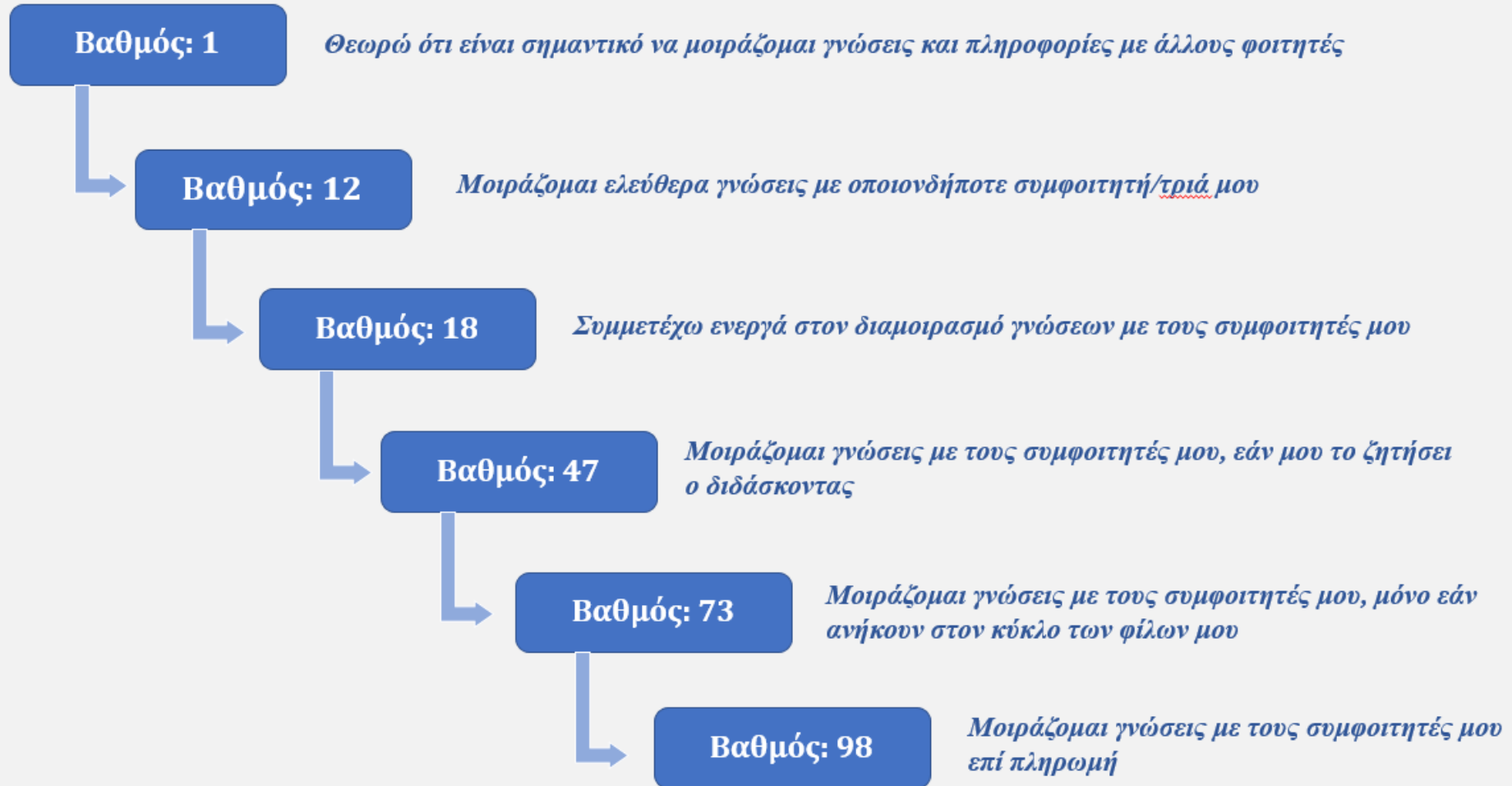
Σχήμα 21: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων και κατηγοριών (Πολυκριτηριακή Ανάλυση)

Για την επεξεργασία αυτών των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η Μέθοδος Αναλυτικής Ιεράρχησης (Analytical Hierarchical Process/AHP, Saaty, 1987), η οποία χρησιμοποιείται για την επίλυση πολυκριτηριακών προβλημάτων, βασιζόμενη κυρίως στα ακόλουθα στάδια:

- Διάταξη των κριτηρίων και υποκριτηρίων σε ιεραρχική δομή, τοποθετώντας την τελική απόφαση πρώτη και τα κριτήρια και υποκριτήρια και τις εναλλακτικές επιλογές να ακολουθούν. Σε κάθε ιεραρχική δομή τα ανώτερα επίπεδα επηρεάζουν τις αποφάσεις για κατώτερα επίπεδα και ποτέ αντίστροφα.
- Η σύγκριση γίνεται κατά ζεύγη, χρησιμοποιώντας μία θεμελιώδη κλίμακα και προσδιορίζονται έτσι τα βάρη των στοιχείων αυτών.
- Ο τελικός υπολογισμός βαρών για τις εναλλακτικές επιλογές από την ιεραρχική δομή και από τα βάρη που έχουν αποδοθεί από τον κάθε αποφασίζοντα.

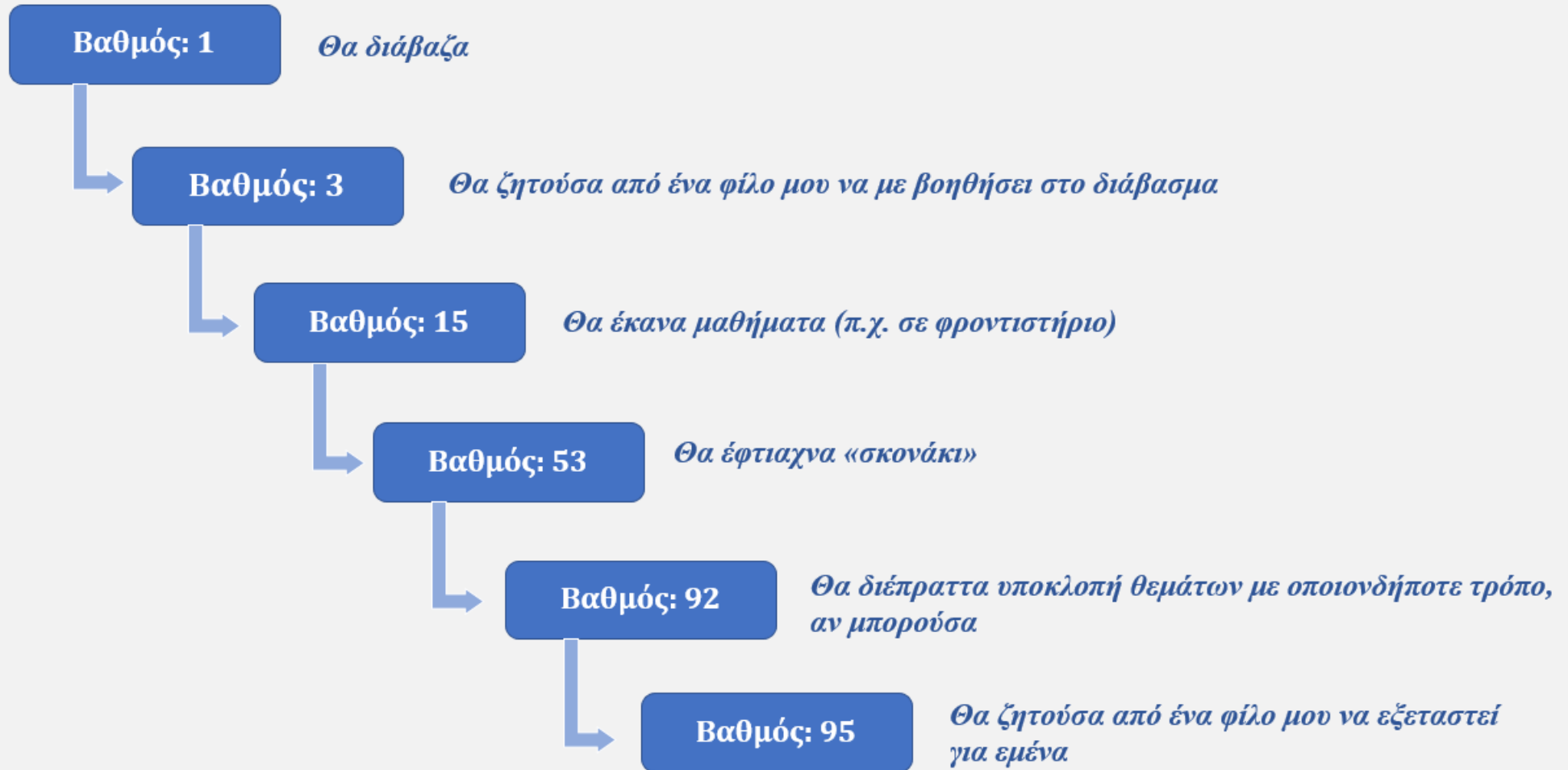
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διαγραμματικά (Σχήματα 22, 23, 24α και 24β) τα αποτελέσματα από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση.

Αντιλήψεις και συμπεριφορές για τον διαμοιρασμό της γνώσης (σύμφωνα με τις αξίες μου)



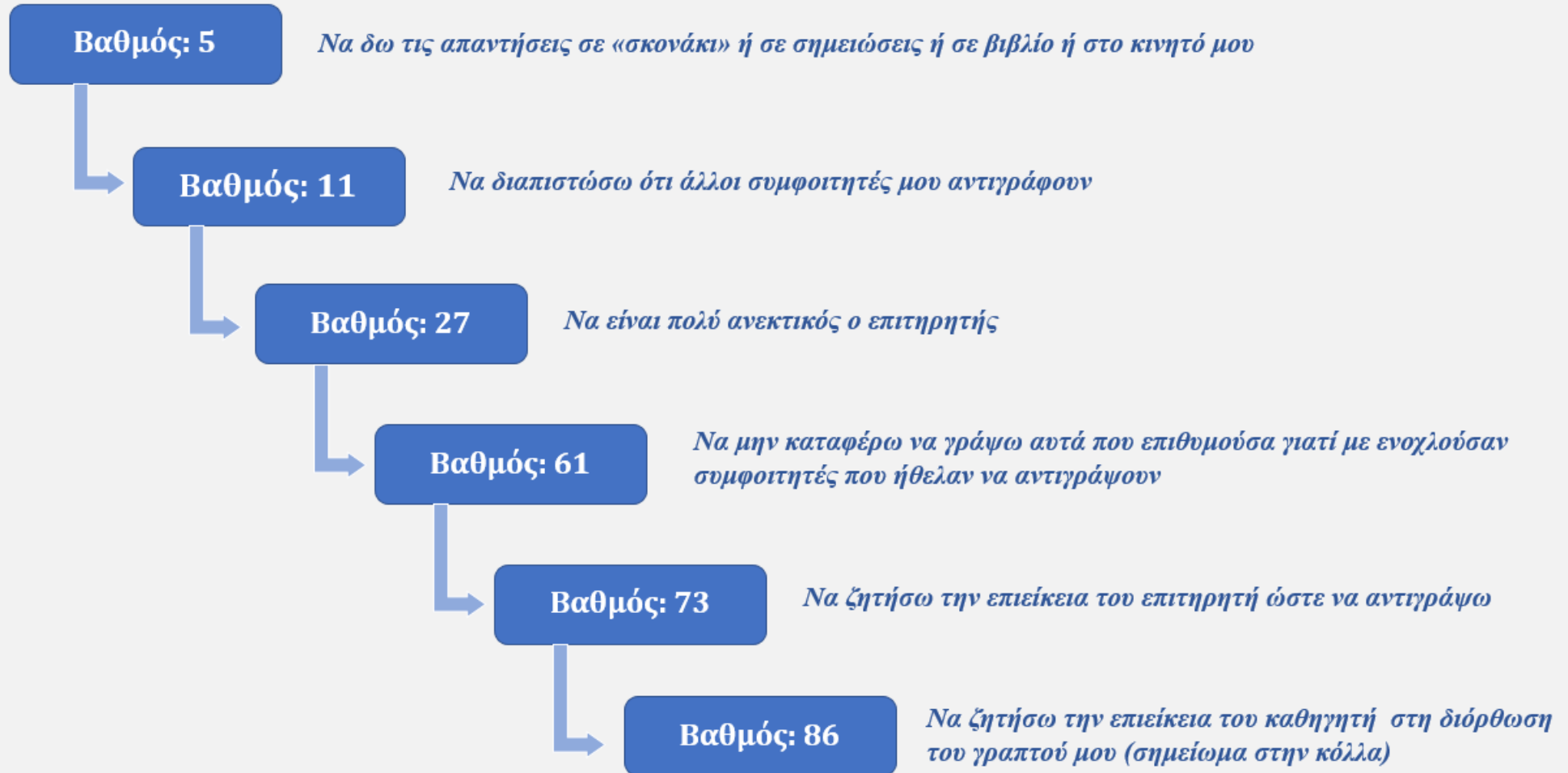
Σχήμα 22: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης (σύμφωνα με τις αξίες των φοιτητών)

Τρόποι προετοιμασίας, για να επιτύχω στις εξετάσεις (σύμφωνα με τις αξίες μου)



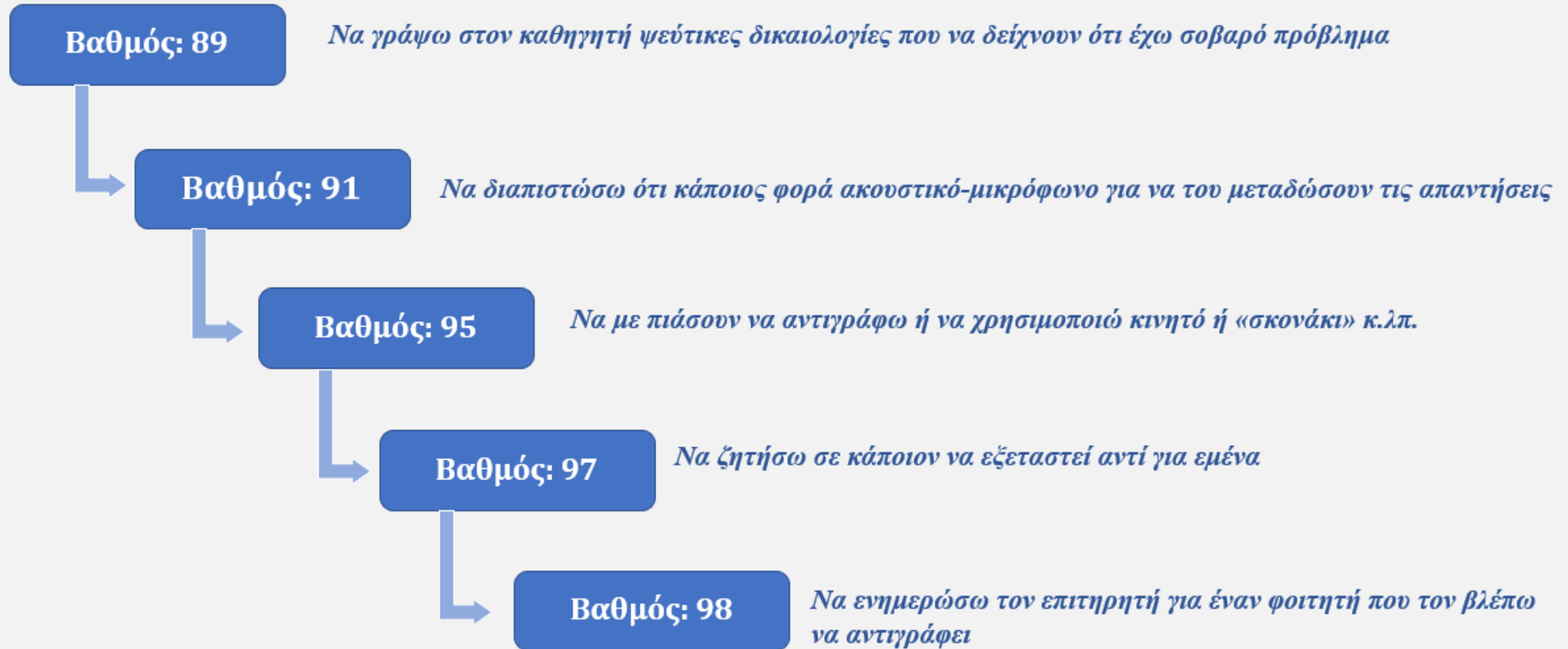
Σχήμα 23: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τους τρόπους προετοιμασίας, προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις (σύμφωνα με τις αξίες των φοιτητών)

Γεγονότα μέσα στην αίθουσα της εξέτασης (σύμφωνα με την εμπειρία μου) – 1



Σχήμα 24α: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τα γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης-1 (σύμφωνα με τις εμπειρίες των φοιτητών)

Γεγονότα μέσα στην αίθουσα της εξέτασης (σύμφωνα με την εμπειρία μου) – 2



Σχήμα 24β: Διαγραμματική παρουσίαση βαθμολόγησης δηλώσεων για τα γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης-2 (σύμφωνα με τις εμπειρίες των φοιτητών)

Η ανάλυση αυτή απέδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

Αρχικά, (Σχήμα 22) επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει από προηγούμενη επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων της διατριβής, με άλλες αναλύσεις. Πρώτα από όλα, επιβεβαιώθηκε το αποτέλεσμα, σχετικά με τη διαφοροποίηση μεταξύ αντιλήψεων και συμπεριφορών των φοιτητών για τον διαμοιρασμό της γνώσης (1ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι φοιτητές έχοντας ως κριτήριο τις αξίες τους, **θεωρούν πολύ σημαντικό τον διαμοιρασμό γνώσης μεταξύ τους**, αλλά στη συνέχεια, **η προσωπική τους συμμετοχή σε αυτόν το διαμοιρασμό απέχει αρκετά από την πρόθεσή τους**.

Επίσης, επιβεβαιώθηκε (Σχήμα 22) ότι σύμφωνα με το αξιακό τους σύστημα θεωρούν **σημαντικό να μοιράζονται γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή τους και δεν αποτελεί η φιλία αποκλειστικό κριτήριο** διαμοιρασμού γνώσης. Ακόμη, δεν έχει καμία αξία για αυτούς να μοιράζονται με τους συμφοιτητές τους γνώση επί πληρωμή.

Ως προς τους τρόπους προετοιμασίας προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις (Σχήμα 23) όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι σύμφωνα με τις αξίες τους, η πρώτη επιλογή είναι το διάβασμα. Ωστόσο, από τα περιγραφικά αποτελέσματα που προηγήθηκαν ένα ποσοστό 1,6% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε καθόλου και το 3,2% ότι θα διάβαζε λίγο.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα που επιβεβαιώθηκε και από τη συγκεκριμένη ανάλυση ότι **το «σκονάκι», ως μέσο επιτυχίας στις εξετάσεις, είναι πολύ δημοφιλές μεταξύ των φοιτητών και όπως φαίνεται απενοχοποιημένο**. Από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση διαπιστώνουμε ότι παρότι σε αυτήν την κατάταξη το κριτήριο είναι οι αξίες και όχι η εμπειρία, το «σκονάκι», κρατά μία υψηλή θέση στην κατάταξη αυτή των φοιτητών (Σχήμα 23). Με δεδομένο, λοιπόν, ότι κρίνει κανείς με βάση ένα αξιακό σύστημα και ότι πρόκειται για αθέμιτο μέσο

θα ήταν αναμενόμενο να έχει βαθμολογία κοντά στο 100 (δηλαδή χαμηλή αξία), όπως είχαν για τους φοιτητές τα υπόλοιπα αθέμιτα μέσα (υποκλοπή και πλαστοπροσωπία).

Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της επόμενης κατηγορίας δηλώσεων στην οποία το κριτήριο ήταν η εμπειρία και όχι οι αξίες, δηλαδή, τα πραγματικά γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης. Σε πολύ μεγάλο βαθμό οι φοιτητές δηλώνουν (Σχήμα 24α), ότι έχουν δει τις απαντήσεις των θεμάτων σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό τους, ενώ ελάχιστες φορές (Σχήμα 24β) έχουν γίνει αντιληπτοί για αυτό. Επίσης, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα για τους φοιτητές της ανεκτικότητας του επιτηρητή, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Σχήμα 24α), κάτι που ενισχύόμενο από τα αποτελέσματα των προηγούμενων στατιστικών αναλύσεων αυτής της έρευνας δημιουργεί προβληματισμό για τον ρόλο ορισμένων επιτηρητών και την αξιοπιστία των εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο. Για όλα αυτά τα αποτελέσματα βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων.

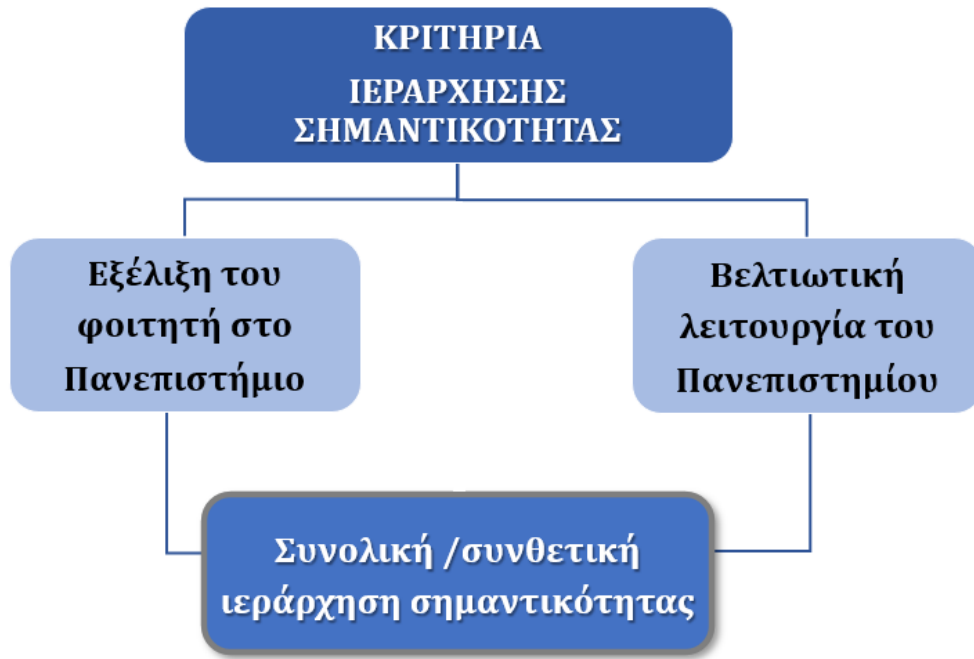
6.7 Συνολική στάθμιση σημαντικότητας

Στο «Ερωτηματολόγιο Διαμοιρασμού της Γνώσης», δημιουργήθηκε μία επιπλέον **τελική κατηγοριοποίηση και κατάταξη σημαντικότητας**, με συγκεκριμένα κριτήρια, η οποία παρουσιάζεται στο τέλος του Ερωτηματολογίου αυτού (βλ. Παράρτημα Ι).

Για τον σκοπό αυτό, ζητήθηκε από τους φοιτητές να επιλέξουν δηλώσεις, ανεξαρτήτως με τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, τις οποίες θα αποφάσιζαν οι ίδιοι από το σύνολο όλων των δηλώσεων του Ερωτηματολογίου και τις οποίες θα κατέτασσαν, επιλέγοντας από αυτή που έκριναν ως την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική δήλωση. Η κλίμακα κατάταξης ήταν από 1 έως 10 και έπρεπε να σημειώσουν 1 (υποχρεωτική επιλογή) για την πιο σημαντική για αυτούς δήλωση μέχρι και τον αριθμό 10, για τη λιγότερο σημαντική (προαιρετική επιλογή). Η αριθμητική απόσταση μεταξύ των κατατάξεων δήλωνε και την απόσταση ως προς την υποκειμενική σημαντικότητα για κάθε ερωτώμενο φοιτητή.

Δημιουργήθηκαν τρεις νέες κατηγορίες κατάταξης και τα κριτήρια επιλογής για τους φοιτητές ήταν (Σχήμα 25):

- α)** η σημαντικότητα σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο,
- β)** η σημαντικότητα σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου,
- γ)** η σημαντικότητα, όπως θα προέκυπτε από την τελική επιλογή των δηλώσεων των αμέσως δύο προηγούμενων κατατάξεων, τις οποίες δηλώσεις οι φοιτητές έκριναν ότι ήταν για αυτούς οι περισσότερο σημαντικές και που κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να ληφθούν περισσότερο υπόψη, σε επίπεδο λειτουργίας και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου.



Σχήμα 25: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων συνολικής στάθμησης σημαντικότητας

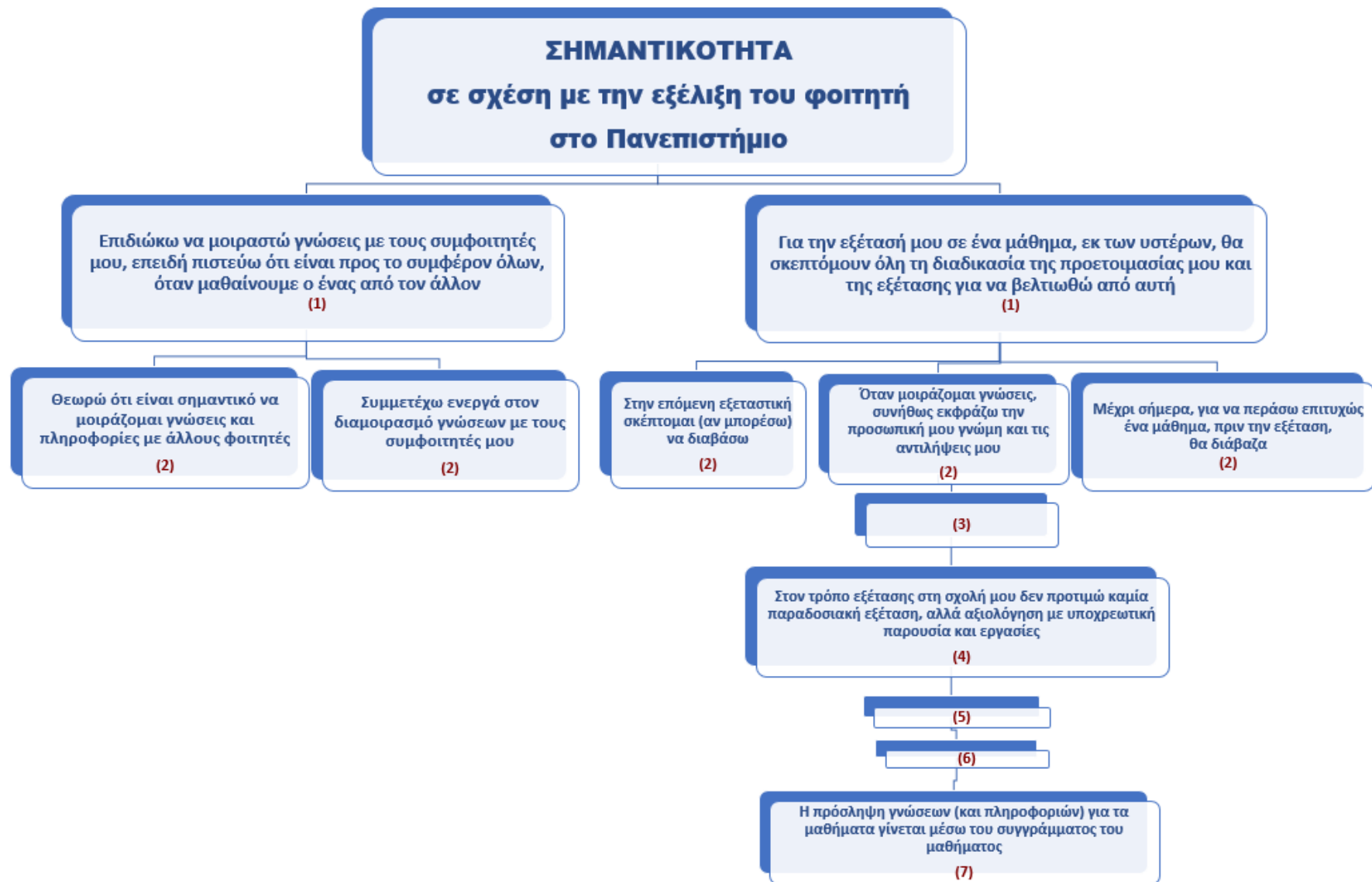
Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων που λάβαμε από τις κατατάξεις των δηλώσεων των παραπάνω τριών κατηγοριών αξιοποιήθηκε το σύστημα ψηφοφορίας γνωστό ως «μέθοδος/κανόνας/μέτρηση/κριτήριο Borda» (García-Lapresta, et al., 2010; Marchant, 1996), το οποίο αποτελεί βασική μέθοδο της θεωρίας κοινωνικής επιλογής (Social Choice Theory).

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, σε κάθε κατάταξη μετρήθηκε πόσες φορές μια εναλλακτική πρόταση υπερέχει των άλλων και αθροίστηκαν οι κατατάξεις που επέλεξαν οι φοιτητές για κάθε ένα από τα τρία κριτήρια και εν συνεχεία τα αθροίσματα κατατάχθηκαν σε αύξουσα σειρά. Η μέθοδος Borda είναι αυτός που μας δίνει την τελική κατάταξη, συνθέτοντας τις ατομικές προτιμήσεις των φοιτητών για κάθε ένα από τα τρία κριτήρια. Το μικρότερο άθροισμα αντιστοιχεί στη συνολικά πιο σημαντική πρόταση για την πλειονότητα των ερωτώμενων φοιτητών.

Τα τελικά αποτελέσματα της επεξεργασίας με τη μέθοδο Borda για τα τρία κριτήρια επιλογής και κατάταξης παρουσιάζονται στους Πίνακες (55, 56 και 57) και στα Σχήματα (26, 27 και 28) που ακολουθούν. Η παρουσίαση γίνεται κατά κριτήριο.

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|--|---|---|---|
| <p>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</p> | <p>Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή πιστεύω ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον</p> | <p>Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα, εκ των υστέρων, θα σκεπτόμουν όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας μου και της εξέτασης για να βελτιωθώ από αυτή</p> | <p>Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μοιράζομαι γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές</p> | <p>Συμμετέχω ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές μου</p> | <p>Στην επόμενη εξεταστική σκέπτομαι να διαβάσω</p> | <p>Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως εκφράζω την προσωπική μου γνώμη και τις αντιλήψεις μου</p> | <p>Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα διάβαζα</p> | <p>Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου δεν προτιμώ καμία παραδοσιακή εξέταση αλλά αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες</p> | <p>Η πρόσληψη γνώσεων (και πληροφοριών) για τα μαθήματα γίνεται μέσω του συγγράμματος του μαθήματος</p> |
| <p>ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ (BORDA)</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>4</p> | <p>7</p> |

Πίνακας 55: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο με τη μέθοδο Borda



Σχήμα 26: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο

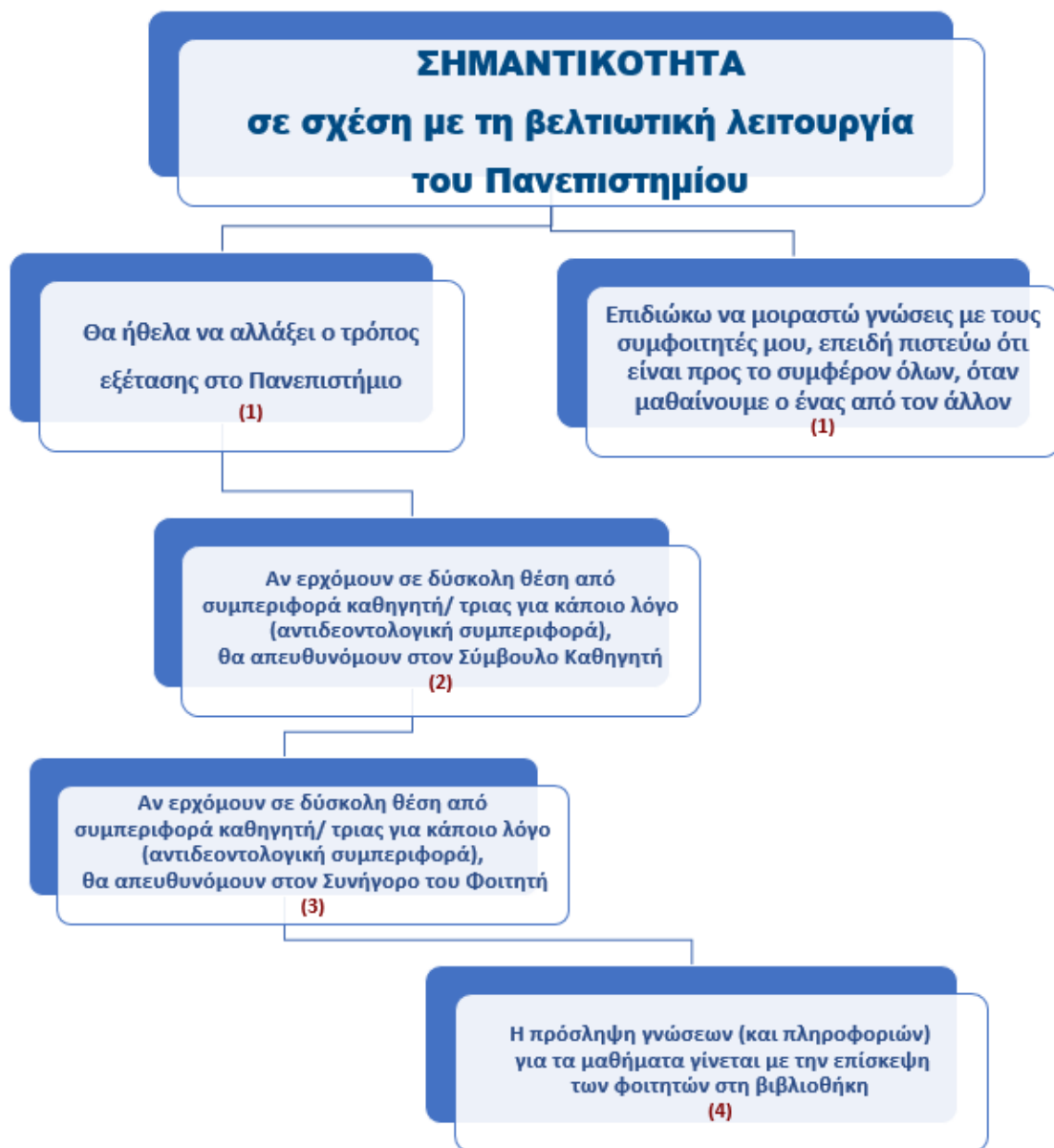
Τα αποτελέσματα από το κριτήριο της σημαντικότητας σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο είναι σημαντικά:

- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν περισσότερο από οτιδήποτε άλλο ότι για την εξέλιξη των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο είναι προς το συμφέρον όλων, **όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.**
- Στην ίδια πρώτη θέση κατατάσσεται **η σημαντικότητα της ανάγκης του προσωπικού αναστοχασμού των φοιτητών**, για την όλη διαδικασία των εξετάσεων (προετοιμασία κ.λπ.) με στόχο τη βελτίωση του φοιτητή.
- Αμέσως επόμενη βαρύτητα (δεύτερη θέση) για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα **στον διαμοιρασμό γνώσεων και πληροφοριών** με τους συμμαθητές τους, όπως επίσης και στην **ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό τον διαμοιρασμό** (παρότι στην πράξη, όπως έδειξαν προηγούμενες στατιστικές αναλύσεις αυτής της έρευνας η πρόθεση με την πραγματικότητα δεν συμβαδίζουν).
- Την ίδια βαρύτητα (δεύτερη θέση) αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο **το να εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους, κατά τον διαμοιρασμό της γνώσης.** Αυτό είναι ένα αξιοσημείωτο εύρημα που επιβεβαιώνει και αποτέλεσμα από προηγούμενες στατιστικές αναλύσεις της διατριβής, το οποίο **έχει διπλή ανάγνωση.** Υποσημειώνει ότι οι φοιτητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, ωστόσο όταν η προσωπική γνώμη παραμορφώνει την επιστημονική γνώση που πρέπει να διδαχθεί, μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα από ένα τέτοιο διαμοιρασμό γνώσης (βλ. και κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

- Οι φοιτητές αξιολογούν ότι για τη σωστή προετοιμασία τους για την επιτυχία στις εξετάσεις είναι το διάβασμα, **χωρίς αυτό να το θεωρούν ως πρώτη προτεραιότητα** για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, γιατί για τους ίδιους το σημαντικότερο είναι ο διαμοιρασμός γνώσης και οι αναστοχαστικές διαδικασίες για τη βελτίωση του φοιτητή.
- Η παραδοσιακή εξέταση των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο δεν προτιμάται από τους φοιτητές, αλλά αντίθετα **επιθυμούν αλλαγή του τρόπου εξέτασης** και ένας τέτοιος τρόπος είναι οι παρουσίες στο μάθημα και εργασίες (βρίσκεται στην τέταρτη θέση κατάταξης). Αυτό δημιουργεί ισχυρό προβληματισμό για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών στα Πανεπιστήμια.
- Η **αξιοποίηση του συγγράμματος του μαθήματος** για τους φοιτητές έχει σημαντική βαρύτητα (βρίσκεται στην έβδομη θέση), κάτι που υποσημειώνει την ανάγκη της ποιότητας των διδακτικών συγγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο, τα οποία θα πρέπει να είναι γραμμένα με γνώμονα τον φοιτητή και μόνο.

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ</p> | <p>Θα ήθελα να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο</p> | <p>Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή πιστεύω ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον</p> | <p>Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή/ τριας για κάποιο λόγο (αντιδεοντολογική συμπεριφορά), θα απευθυνόμουν στον Σύμβουλο Καθηγητή</p> | <p>Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή/ τριας για κάποιο λόγο (αντιδεοντολογική συμπεριφορά), θα απευθυνόμουν στον Συνήγορο του Φοιτητή</p> | <p>Η πρόσληψη γνώσεων (και πληροφοριών) για τα μαθήματα γίνεται με την επίσκεψη των φοιτητών στη βιβλιοθήκη</p> |
| <p style="text-align: center;">ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ (BORDA)</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>2</p> | <p>3</p> | <p>4</p> |

Πίνακας 56: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου με τη μέθοδο Borda



Σχήμα 27: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων ιεράρχησης σημαντικότητας ως προς τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου

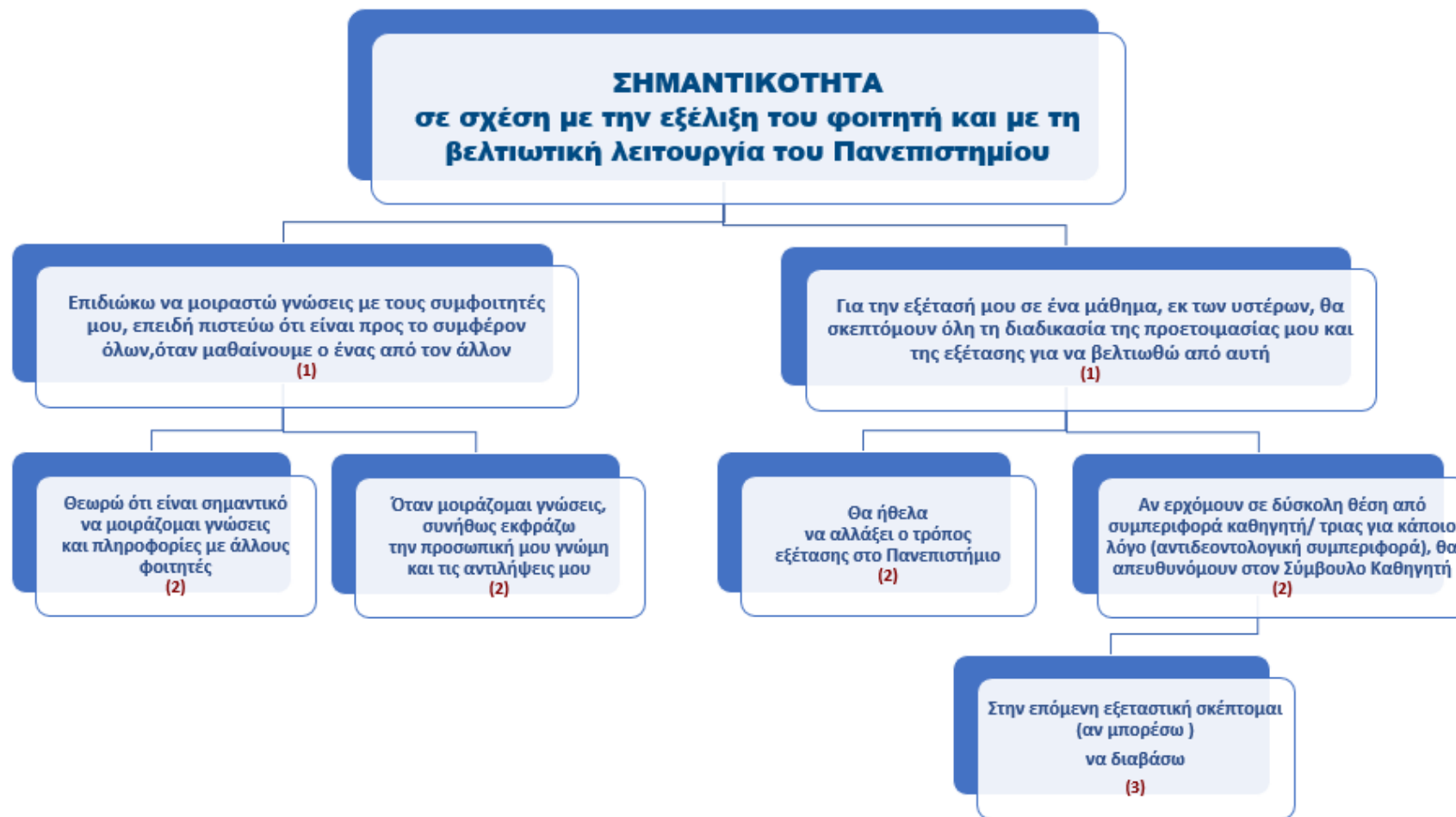
Τα αποτελέσματα από το κριτήριο της σημαντικότητας σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου είναι σημαντικά:

- Οι φοιτητές αποδίδουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε δύο παράγοντες. Ο ένας είναι ο ίδιος με αυτόν που επέλεξαν για την εξέλιξη των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και είναι η ανάγκη να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, η **ανάγκη του διαμοιρασμού της γνώσης για τη μάθηση**.
- Ο άλλος παράγοντας που βρίσκεται στην πρώτη θέση της βαρύτητας για τους φοιτητές είναι η **επιθυμία αλλαγής του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο** και αυτό αποτελεί ένα σημείο προβληματισμού, που εντείνεται σήμερα, λόγω της αλλαγής των εκπαιδευτικών συνθηκών από την πανδημία.
- Υψηλή, επίσης, βαρύτητα για τους φοιτητές έχουν δύο σχετικά νέοι θεσμοί στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, **του Συμβούλου Καθηγητή και του Συνηγόρου του Φοιτητή**, στους οποίους οι φοιτητές έδωσαν τη δεύτερη και την τρίτη βαρύτητα κατάταξης αντίστοιχα. Οι δύο αυτοί θεσμοί αξιολογούνται από τους φοιτητές ως πολλοί σημαντικοί, ειδικά για να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενη αντιδεοντολογική συμπεριφορά από τον καθηγητή (που δεν σχετίζεται με την αξιολόγηση των μαθημάτων). Η κατάταξη αυτή είναι αξιοσημείωτη, με δεδομένο και το γεγονός ότι, όπως προέκυψε από προηγούμενες στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας, οι δύο αυτοί θεσμοί του Πανεπιστημίου δεν είναι γνωστοί στους περισσότερους φοιτητές (η δήλωση ήταν συμπληρωμένη, χειρόγραφα, από φοιτητές με φράσεις όπως: «αν υπήρχε» «θα ήθελα να υπάρχει», «απαντώ σαν να υπάρχει» κ.λπ., βλ. αναλυτικά, κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

- Εντυπωσιακό είναι, επίσης, το αποτέλεσμα της βαρύτητας που έδωσαν οι φοιτητές για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου, σε σχέση με την **αναγκαιότητα της πρόσληψης γνώσεων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη** (τέταρτη θέση βαρύτητας). Από αποτελέσματα προηγούμενης στατιστικής ανάλυσης αυτής της έρευνας φάνηκε ότι ήταν πολύ χαμηλά η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης για την πρόσληψη και διαχείριση της γνώσης από τους φοιτητές. Παρότι λοιπόν, δεν την χρησιμοποιούν οι ίδιοι αποτιμούν τη λειτουργία της βιβλιοθήκης ως πολύ σημαντική για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|--|
| <p>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗ- ΜΙΟ ΚΑΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ</p> | <p>Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή πιστεύω ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον</p> | <p>Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα, εκ των υστέρων, θα σκεπτόμουν όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας μου και της εξέτασης για να βελτιωθώ από αυτή</p> | <p>Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μοιράζομαι γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές</p> | <p>Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως εκφράζω την προσωπική μου γνώμη και τις αντιλήψεις μου</p> | <p>Θα ήθελα να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο</p> | <p>Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή/ τριας για κάποιο λόγο (αντιδεοντολογική συμπεριφορά), θα απευθυνόμουν στον Σύμβουλο Καθηγητή</p> | <p>Στην επόμενη εξεταστική σκέπτομαι (αν μπορέσω) να διαβάσω</p> |
| <p>ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ (BORDA)</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>2</p> | <p>3</p> |

Πίνακας 57: Πίνακας παρουσίασης κριτηρίων συνολικής /συνθετικής στάθμησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου με τη μέθοδο Borda



Σχήμα 28: Διαγραμματική παρουσίαση κριτηρίων συνολικής / συνθετικής στάθμησης σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου

Τα αποτελέσματα από τη συνολική /συνθετική στάθμιση σημαντικότητας ως προς την εξέλιξη του φοιτητή και ταυτόχρονα ως προς τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου είναι, επίσης, αξιοσημείωτα.

- Οι φοιτητές, όταν αξιολογούν τη σημαντικότητα παραγόντων για τον συνδυασμό της εξέλιξης του φοιτητή και ταυτόχρονα της βελτιωτικής λειτουργίας του Πανεπιστημίου, αποδίδουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στους ίδιους παράγοντες που έδωσαν την πρώτη θέση στην κατηγορία της εξέλιξης του φοιτητή. Αυτό - μεταξύ άλλων (βλ. κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων)- σημαίνει ότι οι φοιτητές αξιολογούν πολύ υψηλά το να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, καθώς και τη χρησιμότητα του προσωπικού αναστοχασμού τους.
- Στη δεύτερη θέση κατάταξης έθεσαν τη σημαντικότητα διαμοιρασμού γνώσεων, μαζί με την έκφραση των προσωπικών τους γνώμων και αντιλήψεων μέσα από τον διαμοιρασμό, τη δυνατότητα να απευθυνθούν στον Σύμβουλο Καθηγητή για αντιδεοντολογικές συμπεριφορές άλλων καθηγητών και με την ίδια βαρύτητα την επιθυμία τους για την αλλαγή του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο.
- Τρίτος και τελευταίος παράγοντας στη σειρά κατάταξης είναι η πρόθεση του φοιτητή να διαβάσει στην επόμενη εξεταστική, κάτι που αποτελεί εμφανώς στόχο της φοιτητικής κοινότητας και αποτυπώνεται στα αποτελέσματα και προηγούμενων στατιστικών αναλύσεων αυτής της διατριβής. Ωστόσο, συνυπάρχει (βλ. υποκεφ. 6.3 και 6.6) με την ταυτόχρονη υψηλή προτεραιότητα που έχει το «σκονάκι» για τους φοιτητές (βλ. αναλυτικά, κεφάλαιο 7, συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων).

6.8 Σύνοψη 6^{ου} κεφαλαίου

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάσθηκε, αναλυτικά, το πλήθος των αποτελεσμάτων της έρευνας από κάθε διαδικασία ερευνητικής επεξεργασίας και για όλες τις παραμέτρους της έρευνας, ομαδοποιημένα -σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα- σε ένα μεγάλο αριθμό κατηγοριών και υποκατηγοριών αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, παρουσιάσθηκαν και συζητήθηκαν αποτελέσματα από τις αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, (έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 , Μοντέλα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης), Παραγοντικής Ανάλυσης, καθώς και από τις κατηγοριοποιήσεις και κατατάξεις σημαντικότητας, από την επεξεργασία με την Πολυκριτηριακή Ανάλυση και τη Μέθοδο Borda.

Σύνθεση αποτελεσμάτων - Ευρήματα Συμπεράσματα - Συζήτηση - Προτάσεις

“If knowledge can create problems, it is not through ignorance that we can solve them”

Isaac Asimov

7.1 Εισαγωγή

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων της διατριβής ανέδειξε ένα τεράστιο αριθμό αποτελεσμάτων, που προέκυψαν κυρίως λόγω:

- α)** των εκτεταμένων ερευνητικών εργαλείων που διερευνούσαν ένα πλήθος παραμέτρων,
- β)** του ασυνήθιστα μεγάλου αριθμού του δείγματος (1.597 συμμετέχοντες στο τελικό δείγμα),
- γ)** της εκτεταμένης και εξαντλητικής στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας (βλ. αναλυτικά, κεφάλαιο 5 και 6).

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν και θα συζητηθούν, συγκεντρωτικά, συγκριτικά και συνοπτικά, τα σημαντικότερα ευρήματα και συμπεράσματα της έρευνας, θα συσχετισθούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία και θα γίνει μία κριτική αποτίμηση και συζήτηση όλων αυτών.

Τέλος, θα ακολουθήσουν προτάσεις / κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

7.2 Σύνθεση αποτελεσμάτων – Κριτική αποτίμηση Συζήτηση ευρημάτων και συμπερασμάτων

Πριν παρουσιάσουμε τα βασικά ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι στο πρώτο Ερωτηματολόγιο του «Διαμοιρασμού της Γνώσης» (βλ. Παράρτημα Ι) οι κατηγορίες των δηλώσεων / ερωτήσεων παρουσιάστηκαν με την οπτική «*in medias res*», ώστε να «αιφνιδιαστούν» οι συμμετέχοντες και να δώσουν -κατά το δυνατόν αυθόρμητα- περισσότερο ειλικρινείς απαντήσεις, προκειμένου να αποφευχθεί η συμπλήρωση όχι αυτού που θα ήταν σωστό να γίνει, αλλά αυτού που πραγματικά ίσχυε.

Στο κεφάλαιο αυτό όμως, τα αποτελέσματα δεν συζητώνται με τη σειρά που εμφανίζονται οι κατηγορίες των δηλώσεων στο Ερωτηματολόγιο, αλλά με μία λογική σειρά χρονικής αλληλουχίας (π.χ. πριν, κατά τη διάρκεια, μετά την εξέταση).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές (1.597 από έξι Πανεπιστήμια της χώρας) ήταν αυτοί που πήγαιναν στο Πανεπιστήμιο και προφανώς παρακολουθούσαν τα μαθήματα, γιατί τους συναντήσαμε και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στα αμφιθέατρα και στις αίθουσες διδασκαλίας (δεν πήγαμε σε κανένα Τμήμα στα τελευταία πριν την εξεταστική περίοδο μαθήματα, που είναι πιθανό η προσέλευση φοιτητών να είναι μεγαλύτερη). Άρα τα αποτελέσματα προέρχονται από, κατά κανόνα, συνεπείς ως προς την παρακολούθηση φοιτητές.

Η σύνθεση και η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων προέρχεται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, που έγινε με αναλύσεις Περιγραφικής Στατιστικής, Επαγωγικής Στατιστικής, Παραγοντική Ανάλυση, Πολυμεταβλητές Στατιστικές Αναλύσεις, Πολυκριτηριακή Ανάλυση (μέθοδος Αναλυτικής Ιεράρχησης) και Μέθοδος Borda, των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάσθηκαν αναλυτικά, στο προηγούμενο κεφάλαιο 6.

7.2.1 Σύνθεση και κριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων Συμπεράσματα – Συζήτηση

A) Σχετικά με τον **διαμοιρασμό γνώσεων** (αντιλήψεις, συμπεριφορές, κίνητρα, πηγές, δίαυλοι):

1) 1^ο ερευνητικό ερώτημα: *Η συμμετοχή των φοιτητών στον μεταξύ τους διαμοιρασμό γνώσης πόσο σημαντική θεωρείται για τους ίδιους, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο;*

Βασικό εύρημα: Οι φοιτητές σε θεωρητικό επίπεδο, δηλώνουν ότι **εκτιμούν ως πάρα πολύ σημαντικό τον διαμοιρασμό γνώσης** μεταξύ τους, αλλά στη συνέχεια, σε πρακτικό επίπεδο, **η προσωπική τους ενεργή συμμετοχή σε αυτόν το διαμοιρασμό απέχει σημαντικά από τη θεώρησή τους.**

Η μεγάλη πλειονότητα (73,7%) των φοιτητών θεωρεί ότι είναι πολύ ως πάρα πολύ σημαντικό να μοιράζεται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές. Ωστόσο, ενώ η δήλωση αυτή σε θεωρητικό επίπεδο είναι υψηλή, η πράξη δείχνει κάτι αξιοπρόσεκτα διαφορετικό, ότι ένα σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό φοιτητών που είναι το 33,9% συμμετέχει ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων, στην ίδια κλίμακα «πολύ ως πάρα πολύ», κάτι που επικυρώνεται και από το γεγονός ότι μοιράζεται ελεύθερα γνώσεις με οιονδήποτε συμφοιτητή και συμφοιτήτρια «πολύ ως πάρα πολύ» ποσοστό 40,5% των φοιτητών.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση, όπου διαπιστώθηκε αυτή η διαφοροποίηση της αντίληψης από την ενεργό συμμετοχή, ακόμη και όταν το κριτήριο της κατάταξης σημαντικότητας για τον διαμοιρασμό της γνώσης ήταν όχι η εμπειρία τους αλλά οι αξίες τους.

Όλα αυτά καταδεικνύουν ότι για τους συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές η αντίληψη ή η πρόθεση για τον διαμοιρασμό γνώσης από την πράξη απέχει σημαντικά.

Πρόσθετα αποτελέσματα για συγκεκριμένες συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης σε πρακτικό επίπεδο, ανέδειξαν τα παρακάτω:

Η φιλία, ως αποκλειστικό κριτήριο διαμοιρασμού γνώσης, δεν επηρεάζει καθόλου ή σε ελάχιστο βαθμό τους περισσότερους από τους μισούς (52,2%) συμμετέχοντες φοιτητές. Το ένα τέταρτο (24,1%) των φοιτητών δήλωσε ότι επηρεάζεται από τη φιλία σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση, ότι σύμφωνα με το αξιακό τους σύστημα **θεωρούν σημαντικό να μοιράζονται γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή τους και δεν αποτελεί η φιλία αποκλειστικό κριτήριο διαμοιρασμού γνώσης.**

Στην περίπτωση που ο διαμοιρασμός γνώσης ζητηθεί από τον διδάσκοντα, η αυξημένη και η μειωμένη ανταπόκριση των φοιτητών σε αυτό το αίτημα παρουσιάζει παραπλήσια ποσοστά (ανταποκρίνεται θετικά το 39,4% και αρνητικά το 34,5% των φοιτητών). Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί όσοι ανήκουν στην περίπτωση της θετικής ανταπόκρισης εκτιμούν ότι πρέπει να υπακούσουν ή να διευκολύνουν ούτως ή άλλως. Αυτή η ερμηνεία ενισχύεται και από το (προαναφερόμενο) αποτέλεσμα, σύμφωνα με το οποίο το 40,5% των φοιτητών, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, μοιράζεται ελεύθερα γνώσεις με οιονδήποτε από τους συμφοιτητές του.

Όσοι ανήκουν στην περίπτωση της αρνητικής ανταπόκρισης δεν επιθυμούν να κάνουν κάτι που τους ζητά ο καθηγητής ή γενικά δεν επιθυμούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους με άλλους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση. Επιπλέον τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχη έρευνα που έγινε σε φοιτητές στην Ταϊλάνδη (Wangripatwong, 2009).

Διαμοιρασμό γνώσης επί πληρωμή η συντριπτική πλειονότητα (97,2%) των φοιτητών δεν κάνει καθόλου και μόλις ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό (1,3%) δήλωσε ότι διαμοιράζεται γνώση με πληρωμή σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Η Πολυκριτηριακή Ανάλυση ανέδειξε αντίστοιχο αποτέλεσμα.

2) 2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι πηγές από τις οποίες προτιμούν να αποκτήσουν γνώση οι φοιτητές για τα μαθήματα, πέραν από την ίδια τη διδασκαλία των μαθημάτων;

Βασικά ευρήματα: Οι φοιτητές σε μεγάλο βαθμό: α) προτιμούν τις **σημειώσεις του μαθήματος** (πρωτίστως τις προσωπικές τους) **και** την **ηλεκτρονική τάξη** και εμπιστεύονται **το σύγγραμμα του μαθήματος**, το οποίο θεωρούν αυτό ένα από τα κριτήρια βαρύτητας για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο και β) **δεν αξιοποιούν την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη, παρότι την αξιολογούν ως ένα από τους σημαντικούς παράγοντες** για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Οι φοιτητές, προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το περιεχόμενο ενός υποχρεωτικού μαθήματος εκτός από την παρακολούθηση της διδασκαλίας του, προτιμούν πολύ ως πάρα πολύ τη **μελέτη των προσωπικών τους σημειώσεων** (74%) και την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής τάξης (e-class ή moodle, 70,7%) του μαθήματος (ωστόσο, ένα ποσοστό 10,6% δεν αξιοποιεί καθόλου την ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος).

Αμέσως μετά, προτιμούν να αποκτήσουν γνώση, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (57,9%), από τη μελέτη του συγγράμματος του μαθήματος. Συνολικά, από αρκετά ως πάρα πολύ, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (82,5%) των φοιτητών δηλώνει την **προτίμηση απόκτησης γνώσης από το σύγγραμμα του μαθήματος**.

Επίσης, από τη Μέθοδο Borda επιβεβαιώθηκε ότι η αξιοποίηση του συγγράμματος του μαθήματος έχει σημαντική βαρύτητα για τους φοιτητές, και το θεωρούν αυτό ένα από τους σημαντικούς παράγοντες για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο. Αυτό το εύρημα **επισημαίνει την ανάγκη της ποιότητας των διδακτικών συγγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο**, τα οποία θα πρέπει να είναι γραμμένα με γνώμονα τις διδακτικές ανάγκες του μαθήματος και όχι με άλλα κριτήρια.

Μετά και από τη μελέτη του συγγράμματος, οι φοιτητές εμπιστεύονται πολύ και πάρα πολύ τις σημειώσεις άλλων είτε τις

παραλαμβάνουν από τους ίδιους τους συμφοιτητές τους (37,5%) είτε τις προμηθεύονται από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες (40,6%).

Η πλειονότητα των φοιτητών (93,3%) δεν επιλέγει καθόλου τις σημειώσεις που δίνουν οι κομματικές παρατάξεις μέσα στο Πανεπιστήμιο.

Ο υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης στις δικές τους σημειώσεις και σε σημαντικά μικρότερο βαθμό των συμφοιτητών τους (είτε τις παίρνουν απευθείας από τους ίδιους είτε από καταστήματα που κάνουν φωτοτυπίες), οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν φοιτητές που παρακολουθούσαν τα μαθήματα του Τμήματός τους (όπως προαναφέρθηκε) και **οι προσωπικές τους σημειώσεις στήριζαν την πρόσληψη και την κατανόηση της δικής τους γνώσης που προερχόταν από τη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος.**

Η πιθανή αυτή ερμηνεία φαίνεται να εξηγεί και το γεγονός ότι η πλειονότητα των φοιτητών προτιμά ελάχιστα ή καθόλου την πρόσληψη γνώσεων για τα μαθήματα, μέσα από τη σχετική πληροφόρηση που προέρχεται από τα κοινωνικά δίκτυα (58,3%, Facebook, Twitter κ.λπ.) ή από τα online φοιτητικά forum (52,4%), παρότι τα ψηφιακά μέσα είναι πολύ διαδεδομένα.

Την απόκτηση γνώσεων μέσω συμβουλών που θα ζητήσουν -εκτός μαθήματος- από τον διδάσκοντα ή κάποιον από τους συνεργάτες του, επιλέγει πάρα πολύ και πολύ περίπου το $\frac{1}{4}$ των φοιτητών (23,7%) και άλλο $\frac{1}{4}$ (25,3%) προτιμά αρκετά την επιλογή αυτή. Δηλαδή σχεδόν οι μισοί από τους φοιτητές (που παρακολουθούν τα μαθήματα), τελικά φαίνεται ότι ζητούν, σε μεγάλο ή μέτριο βαθμό, **τη συμβουλή του καθηγητή ή των συνεργατών του, εκτός μαθήματος.**

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το εύρημα σχετικά με την πρόσληψη γνώσεων από την ιστοσελίδα του Τμήματος και κυρίως **τη μελέτη του οδηγού σπουδών** από τους φοιτητές. Η μεγάλη πλειονότητα των φοιτητών (72,8%) των φοιτητών μελετούν τον οδηγό σπουδών από αρκετά ως πάρα πολύ, γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του περιεχομένου της ιστοσελίδας καθώς και του οδηγού σπουδών σε ένα Πανεπιστημιακό Τμήμα.

Ως προς την πρόσληψη γνώσεων από φροντιστήρια εκτός Πανεπιστημίου (επί πληρωμή), η πλειονότητα των φοιτητών απάντησε ότι παρακολουθεί φροντιστήριο λίγο (33,2%) ή καθόλου (39,4%).

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας σχετίζεται με την **πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη**, που δεν την επιλέγει ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών. Η απόκτηση γνώσεων στη βιβλιοθήκη, με την επίσκεψη στον χώρο, προτιμάται σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από μικρό ποσοστό (13,9%) φοιτητών, ενώ ελάχιστα ή καθόλου πηγαίνει στη βιβλιοθήκη ένα μεγάλο ποσοστό (67,3%) των φοιτητών. Αυτό το εύρημα προξενεί εντύπωση και προβληματίζει, με δεδομένο ότι δεν τίθεται ζήτημα απόστασης, αφού οι βιβλιοθήκες στα περισσότερα Τμήματα βρίσκονται μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου, τον οποίο θα μπορούσαν οι φοιτητές να επισκέπτονται συχνά.

Ωστόσο, από τη Μέθοδο Borda προέκυψε ότι οι φοιτητές, παρότι δεν αξιοποιούν την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη, την αξιολογούν ως ένα από τα κριτήρια βαρύτητας για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Αναδεικνύεται η ανάγκη αναβάθμισης της λειτουργίας της βιβλιοθήκης κάθε Τμήματος ή Σχολής, ώστε να γίνει περισσότερο εστιασμένη στις ανάγκες των φοιτητών. Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι διερευνήσαμε τη φυσική παρουσία στη βιβλιοθήκη και όχι τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες της. Επιπλέον, ενδέχεται οι πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες να έχουν ήδη αναπτύξει περαιτέρω ορισμένες λειτουργίες, αλλά να απουσιάζει η ενημέρωση των φοιτητών, ώστε να τις αξιοποιήσουν.

3) 3^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιοι είναι οι δίαυλοι/τρόποι που προτιμούν οι φοιτητές για τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους;*

Βασικό εύρημα: Οι φοιτητές σε μεγάλο βαθμό **επιθυμούν την διαπροσωπική και εκ του σύνεγγυς επικοινωνία μεταξύ τους**, για τον διαμοιρασμό γνώσεων.

Ο δίαυλος που προτιμούν σχεδόν όλοι οι φοιτητές (94,5%) για τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους είναι στη συντριπτική πλειονότητα (πολύ ως πάρα πολύ 72,4% και αρκετά 22,1%) η απευθείας, η κατά

πρόσωπο επικοινωνία, ενώ ελάχιστοι φοιτητές (1,1%) δεν τον προτιμούν καθόλου. Αυτό **αναδεικνύει τη μεγάλη ανάγκη των φοιτητών για διαπροσωπική και εκ του σύνεγγυς επικοινωνία**, σε μία προ covid-19 εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, κάτι που σαφώς επιτείνεται ακόμη περισσότερο κατά την περίοδο της πανδημίας.

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σιγκαπούρη (Yuen & Majid, 2007), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο ήταν η περισσότερο προτιμώμενη μορφή ανταλλαγής γνώσεων.

Μετά από την κατά πρόσωπο επικοινωνία, επίσης ψηλά (79,9%) στην προτίμηση των φοιτητών έρχεται ο **διαμοιρασμός γνώσεων μέσω chat / μηνυμάτων**, όπως Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά., (πολύ ως πάρα πολύ 62,3% και αρκετά 17,6%), ενώ δεν αξιοποιεί καθόλου αυτόν το δίαυλο το 5,7% των φοιτητών.

Επίσης, για τον διαμοιρασμό της γνώσης μεταξύ φοιτητών επιλέγεται πολύ και πάρα πολύ η τηλεφωνική συνομιλία από το ¼ (24%) των φοιτητών, το e-mail από λιγότερους φοιτητές (12,9%) και τα online φοιτητικών forum από ένα σημαντικό μικρότερο (8,4%) ποσοστό.

Αυτά τα αποτελέσματα πιθανότατα συνδέονται με την υψηλή προτίμηση των φοιτητών για διαμοιρασμό γνώσεων με κατά πρόσωπο επικοινωνία και μέσω chat / μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.ά.),

Το εύρημα σχετικά με τα online forum, τα οποία επιλέγει πάρα πολύ, για διαμοιρασμό γνώσεων, μόνο το 2,5% των φοιτητών, μπορεί να σχετισθεί με αποτέλεσμα προηγούμενης ενότητας, που έδειξε ότι ένα μικρό ποσοστό (8,7%) προτιμά πάρα πολύ την πρόσληψη γνώσεων για τα μαθήματα, μέσα από τα online φοιτητικά forum. Προκύπτει ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν αυτά τα forum, σε πολύ μικρό βαθμό. Στην ίδια διαπίστωση, ότι τα online forum προτιμώνται λιγότερο, κατέληξε και άλλη έρευνα (Yuen & Majid, 2007).

Οι συμμετέχοντες φοιτητές στην έρευνά μας φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τα online φοιτητικά forum, πολύ λίγο για ζητήματα διαμοιρασμού γνώσεων και σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό **για την**

πρόσληψη ορισμένων πληροφοριών, δηλαδή ενημέρωσης (κυρίως για τις εξετάσεις), αλλά όχι για ανταλλαγή γνώσης. Ωστόσο, προκύπτει σαφέστατα ότι οι φοιτητές για τον διαμοιρασμό γνώσεων, όταν γίνεται με ψηφιακά μέσα, προτιμούν από τα online φοιτητικά forum πολύ περισσότερο το Messenger ή το WhatsApp ή το Viber κ.ά., ίσως γιατί η επικοινωνία είναι πιο προσωπική μέσω αυτών.

4) 4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι προτιμώμενες ενέργειες

που κάνουν οι φοιτητές κατά τον διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους;

Βασικά ευρήματα: Οι φοιτητές, κατά τον διαμοιρασμό γνώσεων: α) **εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους** και β) **διαμοιράζουν κυρίως σημειώσεις** που προκύπτουν από τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Οι περισσότεροι φοιτητές (61,9%) όταν διαμοιράζονται γνώσεις με τους συμμαθητές τους (π.χ. σημειώσεις από τις παραδόσεις μαθημάτων) ταυτόχρονα εκφράζουν, σε πολύ μεγάλο βαθμό (81,7%) από αρκετά έως πολύ) την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους για τις γνώσεις αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, **η γνώση που διαμοιράζεται δεν είναι απρόσωπη, αλλά συνοδεύεται από τις σκέψεις και τις ερμηνείες των φοιτητών που την προσφέρουν.** Αυτό δεν γίνεται καθόλου μόνο από το 4% των φοιτητών.

Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τη Μέθοδο Borda, που έδειξε ότι η έκφραση των προσωπικών γνώμων και των αντιλήψεων κατά τον διαμοιρασμό της γνώσης αξιολογείται από τους φοιτητές ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες και για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Το εύρημα αυτό έχει διπλή ανάγνωση. Από τη μία πλευρά, δείχνει ότι **οι φοιτητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης**, κάτι που είναι πολύ σημαντικό. Από την άλλη, η γνώση συνοδευόμενη με την προσωπική γνώμη μπορεί να αλλοιωθεί και να μην είναι σωστή γνώση, όταν η προσωπική γνώμη δεν ταυτίζεται με το μήνυμα της επιστημονικής

γνώσης για την οποία μιλάμε. Με αυτόν τον τρόπο **μπορεί μεταξύ των φοιτητών να διαχέονται και να πολλαπλασιάζονται λανθασμένες γνώσεις που δεν ανταποκρίνονται στα επιστημονικά κριτήρια**. Από τη φοιτητική ζωή έχουν πέσει ίσως σε όλων την αντίληψη τέτοιες περιπτώσεις, κατά τις οποίες αυτό που μεταδιδόταν ως γνώση (κυρίως μέσα από σημειώσεις) -λόγω των προσωπικών γνωμών/παρεμβάσεων φοιτητών- ήταν τελικά σε απόσταση από την επιστημονική γνώση που το μάθημα επεδίωκε να προσφέρει στους φοιτητές.

Άλλες ενέργειες των φοιτητών κατά τον διαμοιρασμό της γνώσης βρέθηκαν:

Η παροχή σημειώσεων για τα μαθήματα (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή) γίνεται από τη συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (81,4%), από αρκετά έως πάρα πολύ. Λίγοι φοιτητές μόνο (7,7%) το αποφεύγουν αυτό τελείως.

Ένα άλλο εύρημα είναι ότι η πλειονότητα των φοιτητών δεν εμπλέκεται καθόλου με συγκεκριμένους ενέργειες, όπως την κοινοποίηση διευθύνσεων ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα ούτε με την ανάρτηση, σε φοιτητικά forum, θεμάτων των εξετάσεων ούτε με τις απαντήσεις των θεμάτων ούτε με την παροχή βοήθειας και καθοδήγησης για εξειδικευμένες γνώσεις (χρήση λογισμικών, βάσεων δεδομένων κ.λπ.), ούτε με την παροχή μαθημάτων με ή χωρίς πληρωμή.

Τελικά, φαίνεται ότι οι γνώσεις που διαμοιράζονται, πρωτίστως, στη φοιτητική κοινότητα πρακτικής σχετίζονται κυρίως με σημειώσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία των μαθημάτων (και όχι με άλλα ζητήματα π. χ. σχετικά με τις εξετάσεις των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα με τις απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων). Στις φοιτητικές σημειώσεις των μαθημάτων είναι εμφανής η γνώμη και η αντίληψη για αυτές του συντάκτη τους. Άρα, **έχουν το προσωπικό στίγμα και την οπτική αυτών που τις δημιουργούν και τις εκχωρούν**. Υπάρχει λοιπόν ενδεχόμενο, όπως και στην περίπτωση που προαναφέρθηκε, το γεγονός αυτό να βοηθήσει στον διαμοιρασμό (διάχυση και πολλαπλασιασμό) εσφαλμένων γνώσεων για ένα μάθημα, μέσα στη

φοιτητική κοινότητα πρακτικής, στην περίπτωση που ο συντάκτης των σημειώσεων δεν κατανόησε ή δεν αντιλήφθηκε σωστά τα λεγόμενα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

5) 5^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους φοιτητές να επιδιώκουν να μοιράζονται γνώσεις μεταξύ τους;*

Βασικά ευρήματα: α) Τα «**αλτρουιστικά**» **υπερέχουν έναντι των «ωφελιμιστικών» κινήτρων** διαμοιρασμού γνώσεων των φοιτητών και β) **Ο αμοιβαίος διαμοιρασμός γνώσης για τη μάθηση αποτελεί έναν υψηλής βαρύτητας παράγοντα** για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου και για την εκπαιδευτική πολιτική του Πανεπιστημίου.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα κίνητρα διαμοιρασμού των φοιτητών, κυρίως σε «αλτρουιστικά» και «ωφελιμιστικά» κίνητρα. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την Παραγοντική Ανάλυση, η οποία ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που ανέδειξε ήταν και **οι παράγοντες «διαμοιρασμός γνώσης και διάθεση προσφοράς» και «διαμοιρασμός γνώσης και κοινωνική αναγνώριση /συμφέρον».**

Στην πρώτη κατηγορία, **ως προς τα «αλτρουιστικά» κίνητρα**, οι περισσότεροι φοιτητές (65,7%) δήλωσαν ότι επιδιώκουν, πολύ και πάρα πολύ να μοιραστούν γνώσεις με τους συμμαθητές τους, **επειδή πιστεύουν ότι είναι προς το συμφέρον όλων όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον.** Στην ίδια πεποίθηση ως βασικό κίνητρο κατέληξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε όχι σε πανεπιστημιακό χώρο, αλλά μεταξύ οργανισμών στη Δανία (Rasmerita et al., 2016).

Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι ο αποτέλεσμα αυτό προέκυψε και από τη Μέθοδο Borda. Συγκεκριμένα, όλες οι μετρήσεις έδειξαν ότι φοιτητές τον παράγοντα ότι είναι προς το συμφέρον όλων όταν μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον **τον αξιολογούν ως ένα πολύ υψηλής βαρύτητας παράγοντα** που συμμετέχει και στις τρεις κατηγορίες κατάταξης, δηλαδή

ως προς τη σημαντικότητα σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (1^η θέση), σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου (2^η θέση), σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική του Πανεπιστημίου (1^η θέση). **Αναδεικνύεται η πολύ υψηλή σημαντικότητα που έχει ο αμοιβαίος διαμοιρασμός γνώσης για τη μάθηση για τους φοιτητές.** Παρόμοιο αποτέλεσμα αναφέρουν έρευνες που διεξήχθησαν όχι σε φοιτητές αλλά σε επαγγελματικές εικονικές κοινότητες (Chang & Chuang, 2011; Chen & Hung, 2010).

Επιπλέον, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (42,4%) φοιτητών δήλωσε ότι επιδιώκει πολύ και πάρα πολύ να μοιραστεί γνώσεις, **επειδή νοιάζεται ειλικρινά για τις ανάγκες των συμφοιτητών και του αρέσει να βοηθά.** Ωστόσο, ένα ποσοστό 24,5% των φοιτητών το επιδιώκει αυτό λίγο ή καθόλου. Πάνω από τους μισούς (54,6%) φοιτητές δήλωσαν ότι επιδιώκουν πολύ και πάρα πολύ να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή ανήκουν στον κύκλο των φίλων τους, ενώ επηρεάζεται λίγο και καθόλου από αυτό ένας σημαντικά μικρότερος αριθμός (21,1%) φοιτητών. Βεβαίως, σύμφωνα και με τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι **η φιλία αποτελεί ένα πρόσθετο κίνητρο διαμοιρασμού και όχι ένα κριτήριο αποκλεισμού** φοιτητών από των διαμοιρασμό γνώσεων. Η φιλία ως κίνητρο ενίσχυσης του διαμοιρασμού συμφωνεί με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν όχι σε πανεπιστημιακό περιβάλλον αλλά σε οργανισμούς (Kwahk & Park, 2016) και σε επαγγελματικές εικονικές κοινότητες (Chiu et al., 2006).

Το κίνητρο της ανταπόδοσης, προς εκείνους τους συμφοιτητές που έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί τους ή αισθάνονται ότι τους χρωστούν χάρη, επηρεάζει πολύ και πάρα πολύ έναν αριθμό φοιτητών (34,4%) που είναι περίπου αντίστοιχος (30,1%) με αυτούς που επηρεάζει λίγο ή καθόλου.

Ως προς τα «ωφελιμιστικά» κίνητρα, για την επιδίωξη διαμοιρασμού γνώσεων με στόχο την αναγνώριση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι **οι περισσότεροι φοιτητές δεν έχουν αυτά τα «ωφελιμιστικά» κίνητρα,** αφού ένας μεγάλος αριθμός (70,7%) επιδιώκει

λίγο ή καθόλου την αναγνώριση των γνώσεών του από τους συμφοιτητές και αντίστοιχα (73,7%) προκειμένου να γίνει περισσότερο δημοφιλής.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι περισσότεροι φοιτητές επιδιώκουν λίγο ή καθόλου να μοιραστούν γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή επιθυμούν κάποια ανταπόδοση ή ανταλλαγή από αυτούς στο μέλλον (71,4%) ή επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι να το κάνουν (74,5%), για οποιονδήποτε λόγο. Επίσης, καθόλου δεν επιδιώκει αυτό τον διαμοιρασμό επειδή δεν έχει κάτι καλύτερο να κάνει με τον χρόνο της η συντριπτική πλειονότητα (79,1%) των φοιτητών.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα «αλτρουιστικά» κίνητρα των φοιτητών υπερέχουν έναντι των «ωφελιμιστικών», κατά την επιδίωξή τους για διαμοιρασμό γνώσεων στους συμφοιτητές τους.

6) 6^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές αποφεύγουν τον μεταξύ τους διαμοιρασμό γνώσεων;

Βασικό εύρημα: Οι περισσότεροι φοιτητές **δεν αποφεύγουν να διαμοιράζονται γνώσεις** με τους συμφοιτητές τους. Για όσους φοιτητές αποφεύγουν οι λόγοι αποφυγής είναι διάφοροι.

Οι περισσότεροι φοιτητές δεν αποφεύγουν να διαμοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους. Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών δεν επηρεάζεται καθόλου από τη διαφορετική εθνικότητα (93,4%) των συμφοιτητών της, από τη διαφορετική κομματική παράταξη (86,4%)

Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές αποφεύγουν λίγο ή καθόλου να μοιράζονται γνώσεις με τους συμφοιτητές τους, επειδή δεν αισθάνονται οικειότητα μαζί τους (77%) ή αν οι συμφοιτητές τους δεν έχουν προηγηθεί στον διαμοιρασμό γνώσεων μαζί τους (66,6%) ή επειδή αυτό μπορεί να παρανοηθεί και να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων (73,6%) ή επειδή φοβούνται ότι ίσως τους δώσουν λανθασμένες πληροφορίες (63,8%) (57,9%) ή από ανασφάλεια, επειδή φοβούνται ότι αν οι δικές τους πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα δημιουργήσει σύγχυση στους συμφοιτητές (57,9%), ή επειδή φοβούνται ότι -χάρη σε αυτές τις

γνώσεις- θα αποδώσουν οι συμφοιτητές καλύτερα από τους ίδιους (56,3%) ή επειδή φοβούνται ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη τους αυτή (76%) ή επειδή είναι ντροπαλοί και δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους άλλους (82,1%) ή επειδή δεν γνωρίζουν ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστούν ή δεν έχουν κάτι αξιόλογο να μοιραστούν (85%) ή επειδή δεν θεωρούν ότι βοηθούν πρακτικά σε κάτι (84,4%) ή επειδή θεωρούν ότι διαπράττουν μια μορφή «λογοκλοπής» (89,3%) ή επειδή λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται (70,4%) ή επειδή δεν έχουν χρόνο για κάτι τέτοιο (85,2%) ή επειδή δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον γι' αυτό (76,7%) ή επειδή δεν γνωρίζει ακριβώς γιατί (90,8%).

Οι λόγοι αποφυγής του διαμοιρασμού της γνώσης είναι διάφοροι. Η Παραγοντική Ανάλυση ανέδειξε, ανάμεσα στους σημαντικούς παράγοντες, **τον παράγοντα «μη διαμοιρασμό γνώσης»**. Ο παράγοντας αυτός συγκροτείται από τις παρακάτω συνιστώσες, τις οποίες παρουσιάζουμε και με τα αποτελέσματα από την ανάλυση της Περιγραφικής Στατιστικής.

Αποφεύγει, πολύ και πάρα πολύ, να διαμοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές σημαντικά μικρότερος αριθμός φοιτητών και για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα, λόγω του ότι οι συμφοιτητές τους δεν έχουν μοιραστεί νωρίτερα γνώσεις μαζί τους (14,2%), λόγω του ότι δεν αισθάνονται οικειότητα μαζί τους (8,6%), ή λόγω του ότι δεν θεωρούν ότι βοηθούν πρακτικά σε κάτι (5,5%) ή λόγω του ότι λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται (11%) ή λόγω μη διαθεσιμότητας χρόνου (6,1%) ή λόγω του ότι δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον γι' αυτό (10,6%) ή λόγω του φόβου της καλύτερης απόδοσης του άλλου.

Συγκεκριμένα, ενώ το 29,5% των φοιτητών δήλωσαν ότι καθόλου δεν αποφεύγουν να μοιραστούν γνώσεις, **επειδή φοβούνται ότι -χάρη σε αυτές τις γνώσεις- θα αποδώσουν οι συμφοιτητές καλύτερα από τους ίδιους, υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (18%) που δεν διαμοιράζεται γνώσεις πολύ και πάρα πολύ, για τον σκοπό αυτό**. Δηλαδή, το 43,7% των φοιτητών αποφεύγει από αρκετά έως πάρα πολύ να μοιραστεί γνώσεις με τους συμφοιτητές, επειδή φοβάται ότι -χάρη σε αυτές τις γνώσεις- θα αποδώσουν οι αυτοί καλύτερα από τους ίδιους.

Επιπρόσθετα, από την Πολλαπλή Παλινδρόμησης αναδείχθηκε **ένα μοντέλο** από το οποίο προκύπτει ότι ο παράγοντας «μη διαμοιρασμός της γνώσης» συσχετίζεται τις προθέσεις του φοιτητή για την επόμενη εξεταστική περίοδο, ώστε να εκτιμήσει αν ο φοιτητής στην επόμενη εξεταστική περίοδο θα φτιάξει «σκονάκι». Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο μη διαμοιρασμός γνώσεων συνδέεται και με τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των φοιτητών που σχετίζονται με τις εξετάσεις (βλ. και συνέχεια, επόμενα ερευνητικά ερωτήματα).

Επιπλέον, πρόσθετοι λόγοι για τους οποίους αποφεύγουν οι φοιτητές, πολύ και πάρα πολύ, να διαμοιράζεται γνώσεις με τους συμφοιτητές του είναι λόγω του ότι φοβούνται ότι ίσως τους δώσουν λανθασμένες πληροφορίες (13,9%), λόγω ανασφάλειας στην περίπτωση που οι δικές τους πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων αυτό θα δημιουργήσει σύγχυση στους συμφοιτητές (17,6%), ή λόγω του ότι δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τους άλλους (7,8%) ή λόγω του ότι δεν γνωρίζουν ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστούν ή δεν έχουν κάτι αξιόλογο να μοιραστούν (5,2%) ή λόγω επιφύλαξης αν δεν συμφωνεί ο διδάσκοντας με αυτό (14,7%) ή λόγω του ότι ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη (4,3%) ή λόγω της διαφορετικής εθνικότητας (1%) των φοιτητών ή λόγω του ότι δεν γνωρίζουν ακριβώς γιατί (3,8%).

7) 7^ο ερευνητικό ερώτημα: *Η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και η ενεργός συμμετοχή στον διαμοιρασμό επηρεάζεται από το έτος φοίτησης;*

Βασικό εύρημα: Σε θεωρητικό επίπεδο, η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης είναι ισχυρότερη στους **παλαιότερους φοιτητές**. Στην πραγματικότητα, **οι νεότεροι φοιτητές** συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό της γνώσης από τους παλαιότερους.

Όπως έδειξαν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας των μεταβλητών της έρευνας, **η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης επηρεάζεται από το έτος φοίτησης**. Όσο προχωρούν τα έτη σπουδών

και οι φοιτητές πλησιάζουν προς το πτυχίο τόσο θεωρούν περισσότερο σημαντικό το να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές, ενδεχομένως γιατί όσο πλησιάζουν στο πτυχίο εκτιμούν ότι θα είναι περισσότερο χρήσιμος ο διαμοιρασμός γνώσης μεταξύ των φοιτητών.

Ωστόσο, παρότι οι παλαιότεροι δηλώνουν ότι θεωρούν τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού γνώσης πιο σημαντική, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι **στην πραγματικότητα οι νεότεροι φοιτητές συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό της γνώσης από τους παλαιότερους**. Αυτό ενδεχομένως ισχύει επειδή οι μεγαλύτεροι έχουν ήδη εμπλακεί ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσης σε μικρότερα χρόνια και γι' αυτό το θεωρούν σημαντικό, αλλά επικεντρώνονται στο πτυχίο και ίσως αναλαμβάνουν περισσότερες υποχρεώσεις και εκτός Πανεπιστημίου και δεν έχουν διαθεσιμότητα για τον διαμοιρασμό γνώσης.

8) 8^ο ερευνητικό ερώτημα: *Η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και η ενεργός συμμετοχή στον διαμοιρασμό επηρεάζεται από το φύλο των φοιτητών;*

Βασικό εύρημα: Σε **θεωρητικό επίπεδο, η αντίληψη** για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης **είναι ισχυρότερη στις φοιτήτριες**. Στην **πραγματικότητα**, ως προς την ενεργό συμμετοχή στον διαμοιρασμό της γνώσης τους **δεν υπάρχει καμία διαφορά** ως προς το φύλο.

Τα αποτελέσματα από τους ελέγχους ανεξαρτησίας των μεταβλητών της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι γυναίκες του δείγματος έχουν πιο ισχυρή την αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης, έναντι των ανδρών.

Ωστόσο, στην ενεργό συμμετοχή στον διαμοιρασμό της γνώσης προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση ως προς το φύλο των ερωτώμενων φοιτητών. Δηλαδή, ενώ τα δύο φύλα συμμετέχουν εξ ίσου

ενεργά στον διαμοιρασμό, οι γυναίκες δηλώνουν ότι θεωρούν περισσότερο σημαντικό τον διαμοιρασμό της γνώσης μεταξύ των φοιτητών.

B) Σχετικά με προθέσεις και συμπεριφορές διαμοιρασμού γνώσεων στον χώρο του Πανεπιστημίου, όσον αφορά **καθηγητές και εξετάσεις:**

9) 9^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιδράσεις των φοιτητών για τους καθηγητές σε ορισμένες περιπτώσεις και συγκεκριμένα:

9α) Πώς διαχειρίζονται οι φοιτητές αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα των καθηγητών;

Βασικά ευρήματα: α) Η διάδοση αρνητικών πληροφοριών για την προσωπικότητα των καθηγητών/τριών **δεν συνηθίζεται από τους περισσότερους** φοιτητές, ωστόσο β) υπάρχει **ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός φοιτητών** που θα διέδιδε αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, χωρίς κάποια κριτήρια που να ανταποκρίνονται σε έναν αξιακό κώδικα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η **διάδοση αρνητικών πληροφοριών για την προσωπικότητα των καθηγητών/τριών δεν συνηθίζεται από τους περισσότερους φοιτητές** κάτω από ορισμένες συνθήκες και συγκεκριμένα:

Οι φοιτητές που θα διέδιδαν ελάχιστα ή καθόλου αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας ήταν το 41,9%, αν τις είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως. Σε αυτή την περίπτωση, θα διέδιδε αρνητικές πληροφορίες σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό το 28,3% των φοιτητών.

Ένα ποσοστό 41,5% δεν θα διέδιδε καθόλου αρνητικές πληροφορίες για καθηγητή/τρια, αν τις είχε ακούσει ως φήμες στη σχολή, ενώ το 4,3% θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ.

Επίσης, πάνω από τους μισούς φοιτητές (55,9%) καθόλου δεν θα **διέδιδαν για καθηγητή/τρια αρνητικές φήμες για λόγους**

εκδίκησης, ωστόσο θα το έκανε αυτό πολύ και πάρα πολύ ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (10%) φοιτητών.

Σε διάδοση αρνητικών πληροφοριών για καθηγητή /τρια, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, για ψυχαγωγία και για «πλάκα» δεν θα προχωρούσε καθόλου το 67,1% των φοιτητών. Ωστόσο, **υπάρχει ένα ποσοστό 5,3% των φοιτητών που θα διέδιδε, σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό, αρνητικές πληροφορίες για καθηγητή /τρια, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, για ψυχαγωγία και για «πλάκα».**

Διάδοση αρνητικών πληροφοριών για καθηγητή /τρια από φοιτητές, **προκειμένου να γίνουν αρεστοί σε αυτούς που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια** θα γινόταν πολύ και πάρα πολύ από το 4,7% των φοιτητών, ενώ δεν θα έκανε καθόλου αυτό το 71,2% των φοιτητών.

Είναι σημαντικό το εύρημα ότι **αρκετά μεγάλος αριθμός φοιτητών, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν θα διέδιδε καθόλου αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας** και συγκεκριμένα: **α)** σε περίπτωση που είχε διαπιστώσει αυτοπροσώπως τις αρνητικές πληροφορίες, το 20,7%, **β)** αν τις είχε ακούσει ως φήμες στη σχολή, το 41,5%, **γ)** για λόγους εκδίκησης, επειδή δεν προβιβάστηκε στο μάθημα, το 55,9%, **δ)** χωρίς ιδιαίτερο λόγο, για ψυχαγωγία και για «πλάκα» το 67,1% και **ε)** προκειμένου να γίνουν αρεστοί σε εκείνους τους φοιτητές που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια, το 71,2% των φοιτητών.

Ωστόσο, εξετάζοντας τα ποσοστά των φοιτητών που θα διέδιδαν από αρκετά έως πάρα πολύ **αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, διαπιστώνουμε ότι αυτό θα το έκανε ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός φοιτητών: α')** σε περίπτωση που είχαν διαπιστώσει αυτοπροσώπως τις αρνητικές πληροφορίες, το 58%, **β')** αν τις είχαν ακούσει ως φήμες στη σχολή, το 17,4%, **γ')** για λόγους εκδίκησης, επειδή δεν προβιβάστηκαν στο μάθημα, το 19,2%, **δ')** χωρίς ιδιαίτερο λόγο, για ψυχαγωγία και για «πλάκα» το 11,8% και **ε')** προκειμένου να γίνουν αρεστοί σε εκείνους τους καθηγητές που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια, το 10,4% των φοιτητών.

Προκύπτει λοιπόν από την έρευνα (από τις β', γ', δ' και ε' περιπτώσεις) ότι υπάρχει **ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός φοιτητών ο οποίος θα διέδιδε από αρκετά έως πάρα πολύ, αρνητικές πληροφορίες για την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας, χωρίς κάποια κριτήρια που να ανταποκρίνονται σε έναν αξιακό κώδικα.**

Επιπρόσθετα, η Παραγοντική Ανάλυση ανέδειξε ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες τη «διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές», ο οποίος συγκροτείται από όλες τις προαναφερόμενες συνιστώσες, εκτός από την περίπτωση που ο φοιτητής είχε διαπιστώσει αυτοπροσώπως τις αρνητικές πληροφορίες.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση αναδείχθηκε **ένα μοντέλο** το οποίο προσπαθεί να εκτιμήσει τον παράγοντα «διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές», μέσα από τη σχέση με: α) τον παράγοντα «αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις του φοιτητή», β) την διάδοση αρνητικών πληροφοριών ως προς την προσωπικότητα του καθηγητή για εκδίκηση (επειδή δεν προβίβασε τον φοιτητή στο μάθημά του) και γ) τον παράγοντα «επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα».

9β) *Πώς θα αντιδρούσαν οι φοιτητές σε αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητών (όχι για ζητήματα εξετάσεων και βαθμολογιών);*

Βασικά ευρήματα: α) Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών **δεν θα έθετε το ζήτημα στον ίδιο τον καθηγητή** που δημιούργησε το πρόβλημα, β) Ακόμη και αν το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, σχεδόν οι μισοί φοιτητές **δεν θα το κατήγγειλαν στις αρχές** και γ) Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών **αγνοεί τους θεσμούς του «Σύμβουλου Καθηγητή» και του «Συνήγορου του Φοιτητή»**, αν και τους θεωρεί πολύ σημαντικούς, αν υπήρχαν.

Το υποερώτημα αυτό αποτελεί μία διαφορετική περίπτωση διαμοιρασμού γνώσεων και αφορά τις αντιδράσεις των φοιτητών αν

έρχονταν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή/τριας, για κάποιο λόγο που δεν σχετίζεται με ζητήματα εξετάσεων και βαθμολογιών, όπως αντιδεοντολογική συμπεριφορά (π.χ. απαξιωτικό σχόλιο κ.ά.)

Σε αυτή την περίπτωση, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (83,4%) **δεν θα έθετε το ζήτημα καθόλου στον/στην ίδιο/α τον/την καθηγητή/τρια**. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (3,7%) θα το έθετε πολύ και πάρα πολύ. Αντίθετα, θα συζητούσαν το πρόβλημα αυτό με τους φίλους τους, πολύ και πάρα πολύ, οι περισσότεροι (86,3%) φοιτητές. Η διάδοση του ζητήματος στη σχολή θα γινόταν, πολύ και πάρα πολύ, από το 18,1% των φοιτητών και θα το διέδιδαν καθόλου ή λίγο οι μισοί (50,6%) φοιτητές.

Αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, οι μισοί (50,1%) φοιτητές θα ενημέρωναν λίγο ή καθόλου τον φοιτητικό σύλλογο και πολύ μεγάλος αριθμός (82,6%) φοιτητών δεν θα απευθυνόταν σε μία κομματική παράταξη. Αντίθετα, πολύ και πάρα πολύ, θα ενημέρωνε τον φοιτητικό σύλλογο το ένα τέταρτο των φοιτητών (26,6%) και ένας πολύ μικρός αριθμός (4%) των φοιτητών, μία κομματική παράταξη. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές εμπιστεύονται για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων περισσότερο τον φοιτητικό σύλλογο από την κομματική παράταξη.

Θα προσπαθούσε να το ξεχάσει το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/τριας, πολύ και πάρα πολύ, το 14,9% των φοιτητών και καθόλου ή λίγο το 43,8%. Επίσης, **έχει σημασία το είδος και η ένταση της αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς που θα δεχθεί ο φοιτητής**. Αυτό επιβεβαιώνεται από την απάντηση στη δήλωση ότι αν το ζήτημα που έχει δημιουργήσει η συμπεριφορά του/της καθηγητή/τριας είναι πολύ σοβαρό, θα απευθυνθούν στις κρατικές αρχές σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 26,3%, ενώ αυτό θα το έκανε καθόλου ή λίγο το 44,4% των φοιτητών. **Παρά την πιθανή μεγάλη σοβαρότητα ενός ζητήματος αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς καθηγητή/τριας σχεδόν οι μισοί φοιτητές δεν θα το κατήγγειλαν στις αρχές.**

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα προκύπτει από τις απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με το αν θα απευθύνονταν στον Σύμβουλο Καθηγητή και

στον Συνήγορο του Φοιτητή αν έρχονταν σε δύσκολη θέση από αντιδεοντολογική συμπεριφορά καθηγητή/ τριας. Στον Σύμβουλο Καθηγητή θα απευθυνόταν, πολύ και πάρα πολύ, το 57,7% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πολύ, το 88,97% των φοιτητών.

Η δήλωση αυτή στο ερωτηματολόγιο «Θα απευθυνόμουν στον Σύμβουλο Καθηγητή» ήταν συμπληρωμένη, χειρόγραφα, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (από υψηλό ποσοστό 47%), με φράσεις, όπως «*αν υπήρχε*» «*θά θελα να υπάρχει*», «*απαντώ σαν να υπάρχει*».

Αυτό σημαίνει ότι ο φοιτητής που μπαίνει στον κόπο να γράψει κάτι τέτοιο, **θέλει να εκφράσει την άγνοιά του και το ενδιαφέρον του για το ζήτημα αυτό.** Είναι γνωστό ότι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ορίζονται **Σύμβουλοι Καθηγητές**, ώστε να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν όλους τους προπτυχιακούς φοιτητές (και όχι μόνο αυτούς που έχουν αναπηρία), σε διάφορα ζητήματα, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Αυτό ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών το αγνοεί.

Στον Συνήγορο του Φοιτητή δήλωσε ότι θα απευθυνόταν, πολύ και πάρα πολύ, το 9,9% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πολύ, το 35% των φοιτητών, ενώ καθόλου έως λίγο, το 64,7%.

Και η δήλωση αυτή στο ερωτηματολόγιο «Θα απευθυνόμουν στον Συνήγορο του Φοιτητή» **ήταν συμπληρωμένη, χειρόγραφα, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 38,3%), κυρίως με ερωτηματικά και ερωτήσεις, όπως «*τι είναι αυτό;*» «*υπάρχει αυτό;*», «*δικηγόρος;*»** Είναι γνωστό, επίσης, ότι στα Πανεπιστήμια υπάρχει ο **θεσμός του Συνήγορου του Φοιτητή**, για την εξέταση διαφόρων αιτημάτων των φοιτητών σχετικά με προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους και με τις ακαδημαϊκές και διοικητικές υπηρεσίες, όπως και εξέταση καταγγελιών των φοιτητών για θέματα παραβίασης της πανεπιστημιακής νομοθεσίας και της ηθικής δεοντολογίας. Μετά την εξέταση του αιτήματος ο Συνήγορος του Φοιτητή επιδιώκει να βοηθήσει ώστε να επιλυθεί το ζήτημα που έχει δημιουργηθεί.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι, επιπλέον, στις παραπάνω δύο ερωτήσεις σημειώθηκε ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων που δεν απαντήθηκαν και υπήρξαν ορισμένοι φοιτητές που, μετά την παράδοση του ερωτηματολογίου, ρώτησαν τον ερευνητή τι εννοεί με τον Σύμβουλο Καθηγητή και τον Συνήγορο του Φοιτητή. Αυτό ως εύρημα είχε διαπιστωθεί και από την προέρευνα, αλλά ενισχύθηκε από την κυρίως έρευνα.

Παρότι όμως οι περισσότεροι φοιτητές δεν γνωρίζουν τους θεσμούς αυτούς, από τη Μέθοδο Borda επιβεβαιώθηκε ότι έδωσαν **υψηλή βαρύτητα στους θεσμούς αυτούς** (δεύτερη και την τρίτη βαρύτητα κατάταξης αντίστοιχα) και τους αποτίμησαν ως πολύ σημαντικούς παράγοντες για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Από όλα αυτά, αναδεικνύεται και ενισχύεται **η αναγκαιότητα της καλής ροής πληροφοριών από τα Τμήματα και τα Πανεπιστήμια σχετικά με τους συγκεκριμένους θεσμούς, καθώς και της αποτελεσματικότερης διαχείρισης της γνώσης στο Πανεπιστήμιο** για θέματα τόσο σημαντικά για τη ζωή των φοιτητών.

Το γεγονός ότι θα απευθυνόταν, σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό, στον Σύμβουλο Καθηγητή το 57,7% των φοιτητών (αν υπήρχε), ενώ στον Συνήγορο του Φοιτητή το 9,9% των φοιτητών, δείχνει μία πιθανή επιφύλαξη, λόγω άγνοιας, των φοιτητών που προκαλεί η λέξη «Συνήγορος». Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται πρόβλημα στη ροή ενημέρωσης μέσα στο Πανεπιστήμιο και στη διαχείριση της γνώσης από τα μέλη του.

Το σημαντικό εύρημα που ανακύπτει από αυτά τα δύο υποερωτήματα είναι ότι **στα ελληνικά Πανεπιστήμια, ενώ υπάρχουν τα αρμόδια πρόσωπα και οι φορείς (Συνήγορος Φοιτητή, Σύμβουλος Καθηγητής), με διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο, στους οποίους μπορούν οι φοιτητές να απευθυνθούν για να έχουν υποστήριξη, το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών αυτές τις δυνατότητες τις αγνοεί εντελώς.**

Αυτό επιβεβαιώνεται και από το εντυπωσιακό αποτέλεσμα ότι η συντριπτική πλειονότητα (88,9%) των φοιτητών **δήλωσε ότι δεν γνωρίζει αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου** όπου

μπορούν να απευθυνθούν για να έχουν βοήθεια, για τη διαχείριση της αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς καθηγητή/τριας.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα σχετικά με τη συγκεκριμένη ενημέρωση, τη διάχυση των σχετικών πληροφοριών και τη διαχείριση της γνώσης μεταξύ των μελών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

10) 10^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιοι είναι οι τρόποι προετοιμασίας πριν την εξέταση, που υιοθετούν οι φοιτητές, μέχρι σήμερα, προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα;*

Βασικό εύρημα: Οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι για την προετοιμασία τους πριν την εξέταση το **σημαντικότερο είναι το διάβασμα**, αλλά ταυτοχρόνως δηλώνουν ότι αν υπήρχε η δυνατότητα να γίνει **υποκλοπή θεμάτων** θα τη διέπρατταν με οποιονδήποτε τρόπο, και **θα έφτιαχναν «σκονάκι»**, προκειμένου να επιτύχουν στην εξέταση του μαθήματος. **Το «σκονάκι» είναι πολύ δημοφιλές** μεταξύ των φοιτητών και δεν γίνεται αντιληπτό από τους φοιτητές ως αθέμιτο μέσο.

Σε αυτή την κατηγορία των ερωτήσεων ουσιαστικά διερευνήθηκαν οι ενέργειες των φοιτητών που είχαν γίνει για την προετοιμασία τους, πριν την εξέταση του μαθήματος, μέχρι τη στιγμή που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Προκειμένου οι απαντήσεις να είναι οι κατά το δυνατό ειλικρινέστερες, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν σαν υποθετικές, προκειμένου να ελαττωθεί το όποιο «βάρος» από αθέμιτες ενέργειες προετοιμασίας που περιγράφονται σε ορισμένες ερωτήσεις.

Οι φοιτητές, για την προετοιμασία τους πριν την εξέταση ενός μαθήματος, προκειμένου να το περάσουν επιτυχώς, δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό (79,9%) ότι **θα διάβαζαν πολύ και πάρα πολύ**.

Αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλες επεξεργασίες των δεδομένων αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές αξιολογούν το διάβασμα ως πρώτη επιλογή στην κατάταξη σημαντικότητας, που γίνεται με κριτήριο τις αξίες τους. Επίσης, η Μέθοδος Borda, έδειξε ότι φοιτητές θεωρούν το διάβασμα ως

έναν από τους σημαντικούς παράγοντες για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο.

Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι ταυτόχρονα με το αποτέλεσμα για το διάβασμα, προέκυψε ότι πάνω από τους μισούς φοιτητές (52,6%) σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό δήλωσαν ότι πριν την εξέταση, αν υπήρχε η δυνατότητα **να γίνει υποκλοπή Θεμάτων**, θα τη διέπρατταν με οποιονδήποτε τρόπο, προκειμένου να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα. Αυτό θα το έκαναν από αρκετά έως πάρα πολύ το 85,1% των φοιτητών, που είναι πολύ υψηλό ποσοστό.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τη συνεξέταση της δήλωσης ότι **θα έφτιαχναν «σκονάκι»**, για το οποίο δήλωσε ότι θα το έκανε σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 28% των φοιτητών και από αρκετά έως πάρα πού, θα έφτιαχνε «σκονάκι» το 55,4% των φοιτητών. Το 19,6% δήλωσε ότι δεν θα έφτιαχνε καθόλου «σκονάκι» και θα το έκανε αυτό λίγο, το 25% των φοιτητών.

Γενικά, από την έρευνα αναδείχθηκε ότι, **ως μέσο επιτυχίας στις εξετάσεις, το «σκονάκι» είναι πολύ δημοφιλές μεταξύ των φοιτητών και απενοχοποιημένο**. Από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση προέκυψε ότι παρότι σε κατάταξη με κριτήριο τις αξίες των φοιτητών και όχι την εμπειρία τους, το «σκονάκι», κρατά μία υψηλή θέση στην κατάταξη. Αυτή η **αξιολόγηση που έγινε με βάση το αξιακό σύστημα, αναδεικνύει ότι το «σκονάκι», δεν γίνεται αντιληπτό από τους φοιτητές ως αθέμιτο μέσο**, όπως τα υπόλοιπα αθέμιτα μέσα (υποκλοπή και πλαστοπροσωπία), που σύμφωνα με την κατάταξη με κριτήριο τις αξίες έχουν τη χαμηλότερη σχεδόν βαθμολογία.

Ως προς τα αιτήματα προς τους φίλους, το 30,3% των φοιτητών θα ζητούσε, πολύ και πάρα πολύ, από ένα φίλο να βοηθήσει στο διάβασμα και καθόλου δεν θα το ήθελε αυτό το 12,8% των φοιτητών. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα (88,9%) των φοιτητών δεν θα διανοείτο να ζητήσει από ένα φίλο τους να εξεταστεί για αυτούς. Ωστόσο, υπήρξε ένας μικρός αριθμός φοιτητών (3,2%) που δήλωσε ότι θα κατέφευγε, σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, στο να ζητήσει την πλαστοπροσωπία από ένα φίλο, προκειμένου να έχει επιτυχές αποτέλεσμα στην εξέταση μαθήματος.

Γενιά, παρατηρείται μια **αγκωτική αντιμετώπιση των εξετάσεων από τους περισσότερους φοιτητές, που παρότι δηλώνουν ότι διαβάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, παραλλήλως καταφεύγουν στην προετοιμασία αθέμιτων τρόπων και μέσων, για να διασφαλίσουν με οιονδήποτε τρόπο την επιτυχία τους.**

11) 11^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιες είναι οι ενέργειες που θα ανέπτυσαν οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια της εξέτασης μέχρι σήμερα, προκειμένου να επιτύχουν στα μαθήματα;*

Βασικό εύρημα: Ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός φοιτητών, παρότι **δηλώνει ότι προετοιμάζεται** πολύ καλά για την εξέταση των μαθημάτων, παραλλήλως **καταφεύγει σε αξιοσημείωτο βαθμό στη χρήση αθέμιτων μέσων**, όταν έχει τη δυνατότητα προκειμένου να επιτύχει στις εξετάσεις.

Σε αυτό το ερώτημα μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα, σχετικά με την αξιοποίηση αθέμιτων μέσων από τους φοιτητές οι οποίοι, όπως είδαμε από την προηγούμενη κατηγορία αποτελεσμάτων, προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις δήλωσαν ότι θα διάβαζαν πολύ και πάρα πολύ (79,9%), αλλά ταυτόχρονα αν μπορούσαν θα έκαναν υποκλοπή θεμάτων και θα έφτιαχναν «σκονάκι».

Επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά, ότι υψηλό ποσοστό φοιτητών, **παρότι δηλώνει ότι προετοιμάζεται πολύ καλά για την εξέταση των μαθημάτων, παραλλήλως θα χρησιμοποιούσε σε αξιοσημείωτο βαθμό αθέμιτα μέσα κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αν είχε τη δυνατότητα.**

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές δήλωσαν ότι αν μπορούσαν κατά τη διάρκεια της εξέτασης, από πάρα πολύ έως και αρκετά, το 31% θα αντέγραφε από κάποιον άλλο, το 36,4% θα χρησιμοποιούσε το «σκονάκι» που είχε ετοιμάσει, το 32,2% θα άνοιγε το βιβλίο ή τις σημειώσεις του κατά τη διάρκεια της εξέτασης, το 32,1% θα χρησιμοποιούσε το κινητό τηλέφωνο για να δει τις απαντήσεις των θεμάτων, το 34,6% θα ζητούσε τις απαντήσεις από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα, το 59% θα

μοιραζόταν αν μπορούσε το «σκονάκι» με φίλους και το 43,6%, με φοιτητές που δεν είναι φίλοι, προκειμένου να επωφεληθούν όλοι αυτοί και να επιτύχουν στην εξέταση.

Με δεδομένο ότι μόνο πολύ λίγοι φοιτητές δήλωσαν ότι δεν θα μελετούσαν πριν την εξέταση των μαθημάτων (το 1,6% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν θα διάβαζε καθόλου και το 3,2% ότι θα διάβαζε λίγο), είναι **σημαντικά μεγάλος ο αριθμός των (καλά προετοιμασμένων φοιτητών) που καταφεύγει όχι μόνο στην προετοιμασία αλλά και στη χρήση αθέμιτων μέσων, προκειμένου να επιτύχει στις εξετάσεις.**

Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται ακόμη και αν υπολογίσουμε τους φοιτητές που μελέτησαν από μέτρια ως καθόλου (19,1%). Αυτοί που χρησιμοποιούν λοιπόν αθέμιτα μέσα, όταν τους δίνεται η ευκαιρία κατά τη διάρκεια της εξέτασης είναι και φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν μελετήσει πολύ έως πάρα πολύ (79,9%). Για παράδειγμα, αν συσχετίσουμε και με τα αποτελέσματα της προηγούμενης κατηγορίας, το 55,4% που δήλωσε ότι μέχρι σήμερα θα έφτιαχνε «σκονάκι» κατά την προετοιμασία της εξέτασης και το 36,4% που τελικά θα χρησιμοποιούσε το «σκονάκι» που είχε ετοιμάσει) δεν είναι μόνο εκείνοι που διάβασαν από μέτρια ως καθόλου.

Η Παραγοντική Ανάλυση ανέδειξε, ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες, τον παράγοντα «επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα». Επίσης, από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση αναδείχθηκε ένα **μοντέλο** το οποίο προσπαθεί να εκτιμήσει την **επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα** από τη σχέση με: α) τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές και β) τις αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις του φοιτητή.

Από όλα αυτά, επιβεβαιώνεται ότι ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός φοιτητών από αυτούς που μελετούν πολύ καλά προκειμένου να προετοιμαστούν για την επιτυχή εξέταση του μαθήματος, τελικά, **καταφεύγει σε «αθέμιτη βοήθεια»**. Δηλαδή, οι φοιτητές προετοιμάζουν και τελικά αξιοποιούν -αν μπορούν - και αθέμιτα μέσα (π.χ. «σκονάκι»), ώστε να είναι σίγουροι ότι θα επιτύχουν στο μάθημα. Αυτό αναδεικνύει για

άλλη μια φορά **την αγχωτική αντίληψη των φοιτητών για τις εξετάσεις και πιθανόν την πίεση της βαθμοθηρίας, στην οποία ορισμένοι (συχνά επιμελείς) φοιτητές υποβάλλουν τον εαυτόν τους.**

12) 12^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια είναι η εμπειρία που έχουν οι φοιτητές, στην αίθουσα της εξέτασης, μέσα από τα γεγονότα που έχουν συμβεί στην πραγματικότητα;*

Βασικά ευρήματα: Οι φοιτητές δήλωσαν ότι, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στις εξετάσεις **έχουν χρησιμοποιήσει αθέμιτα μέσα** («σκονάκι» ή σημειώσεις ή βιβλίο ή κινητό), ενώ ελάχιστες φορές έχουν γίνει αντιληπτοί για αυτό και συχνά υπάρχει ανεκτικότητα από ορισμένους επιτηρητές. Στην κοινότητα πρακτικής των φοιτητών **υπάρχει μία διαδεδομένη και νομιμοποιημένη «κουλτούρα αντιγραφής».**

Το ερώτημα για την εμπειρία των φοιτητών, σχετικά με το τι τους έχει συμβεί στην πραγματικότητα μέσα στην αίθουσα της εξέτασης, ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα, που δημιουργούν περαιτέρω προβληματισμό όσον αφορά τις διαδικασίες της εξέτασης. Ένας αξιοσημείωτος αριθμός (65,8%) φοιτητών έχει διαπιστώσει ότι άλλοι συμφοιτητές τους αντιγράφουν σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Αν συνυπολογιστούν και οι απαντήσεις «αρκετά», προκύπτει ότι **μία συντριπτική πλειονότητα φοιτητών (89,5%) έχει διαπιστωθεί ότι κάποιος την είδε να αντιγράφει, κατά τη διάρκεια εξέτασης.** Μόνο το 3,6% των φοιτητών δεν έχει παρατηρήσει τέτοια φαινόμενα στην αίθουσα εξέτασης.

Το εύρημα αυτό θα πρέπει να συνεξετασθεί με άλλα αυτής της κατηγορίας ερωτήσεων, όπως: **α)** το αποτέλεσμα ότι οι φοιτητές σε ποσοστό 76% δήλωσαν για τους εαυτούς τους ότι κατά τη διάρκεια της εξέτασης, από αρκετά έως και πάρα πολύ, **έχουν χρησιμοποιήσει, μέχρι σήμερα, διάφορα αθέμιτα μέσα** («σκονάκι», βιβλίο, σημειώσεις, κινητό τηλέφωνο) για να δουν τις απαντήσεις των θεμάτων και σε ποσοστό (59%) θα μοιράζονταν με φίλους ορισμένα από αυτά τα μέσα («σκονάκι»), **β)** το αναμενόμενο αποτέλεσμα ότι συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (95,1%) δεν έχει ενημερώσει ποτέ τον επιτηρητή ότι κάποιος συμφοιτητής

αντιγράφει, γ) το αποτέλεσμα ότι το 82,3% των φοιτητών ποτέ δεν έχει «πιαστεί» να αντιγράφει στην αίθουσα εξέτασης (ενώ το 89,5% έχει διαπιστώσει ότι άλλοι συμφοιτητές αντιγράφουν από αρκετά έως πάρα πολύ).

Επιπρόσθετα, από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση αναδείχθηκε **ένα μοντέλο** το οποίο προσπαθεί να εκτιμήσει αν φοιτητής στην επόμενη εξεταστική περίοδο θα φτιάξει «σκονάκι» μέσα από τη σχέση με: α) τις προθέσεις του για την επόμενη εξεταστική και β) τον μη διαμοιρασμό της γνώσης με άλλους φοιτητές.

Από τη συνεξέταση των αποτελεσμάτων από όλες τις αναλύσεις **προκύπτει ότι στην κοινότητα πρακτικής των φοιτητών υπάρχει μία διαδεδομένη «κουλτούρα αντιγραφής», αλληλοϋποστήριξης και εχεμύθειας στην κατεύθυνση αυτή, «νομιμοποίησης» διαφόρων αθέμιτων μέσων και χρησιμοποίησής τους με ευκολία για την επιτυχία τους στις εξετάσεις.**

Επιπλέον, αν συνυπολογισθεί ότι στο 38% των φοιτητών έχει συμβεί, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό (στο 66,5% αυτό έχει συμβεί από αρκετά ως πάρα πολύ) και μόνο το 10,4% των φοιτητών δεν έχει συναντήσει ποτέ ανεκτικό επιτηρητή, **δημιουργεί προβληματισμό και ο ρόλος ορισμένων επιτηρητών στην εγκαθίδρυση αυτής της «κουλτούρας αντιγραφής» που έχουν οι φοιτητές στις εξετάσεις.**

Σε πολύ λιγότερες περιπτώσεις έχει συμβεί οι φοιτητές να ζητήσουν την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού τους (με σημείωμα στην κόλλα) ή να γράψουν ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχουν σοβαρό πρόβλημα εξέτασης.

Όλα τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση, όπου ζητήθηκε οι φοιτητές με κριτήριο σημαντικότητας την εμπειρία τους να κατατάξουν βαθμολογικά τα γεγονότα που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα της εξέτασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν -μεταξύ άλλων- ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι φοιτητές δήλωσαν ότι έχουν δει τις απαντήσεις των θεμάτων σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό τους, ενώ ελάχιστες φορές έχουν

γίνει αντιληπτοί για αυτό. Επίσης, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα για τους φοιτητές της ανεκτικότητας του επιτηρητή, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων κάτι που ενισχύει τον προβληματισμό για τον ρόλο ορισμένων επιτηρητών και την αξιοπιστία των εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο.

13) 13^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο αναστοχασμός που κάνουν οι φοιτητές για τη διαδικασία των εξετάσεων, μέσα από σκέψεις, προθέσεις και αυτοκριτική;

Βασικά ευρήματα: α) Σε αρκετά μεγάλο βαθμό **εγκρίνονται οι αντιδεοντολογικές συμπεριφορές των φοιτητών από τους ίδιους.** β) Πάνω από τους μισούς φοιτητές δηλώνουν ότι στην πράξη, **δεν τους απασχολεί η αναστοχαστική διαδικασία** για όλα τα στάδια των εξετάσεων, με στόχο την αυτοβελτίωσή τους. γ) Παρόλα αυτά, κατά την ιεράρχηση των κριτηρίων σημαντικότητας για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο και τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου αυτή **η αναστοχαστική διαδικασία παίρνει την πρώτη θέση** από τους φοιτητές.

Η πίεση που αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα ότι βιώνουν οι περισσότεροι φοιτητές στις εξετάσεις, η οποία τους έχει δημιουργήσει μία «κουλτούρα αντιγραφής» και γενικότερα οι αγχωδικές τους αντιδράσεις, επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα του ερωτήματος του αναστοχασμού για την εξέταση και συγκεκριμένα:

Οι περισσότεροι φοιτητές (74,9%) δήλωσαν ότι θα αισθάνονταν, από λίγο έως πάρα πολύ, καλά με τον εαυτό τους εάν περνούσαν ένα μάθημα στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα και μόνο το 25,1% δεν θα αισθανόταν καθόλου καλά γι' αυτό. Μάλιστα **το 18,9% των φοιτητών δήλωσε ότι θα αισθανόταν εξαιρετικά καλά με το αποτέλεσμα της εξέτασης με τη χρήση αθέμιτων μέσων και το 19,1% δήλωσε ότι δεν θα αισθανόταν καθόλου τύψεις για κάτι τέτοιο.**

Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές (81,1%) δεν είχαν πρόβλημα να παραδεχτούν, από λίγο έως πάρα πολύ, στους φίλους τους αυτή τη χρήση αθέμιτων μέσων και μόνο το 18,9% δεν θα αποκάλυπτε τίποτα σχετικό.

Την ίδια κατεύθυνση αντίληψης υποστηρίζει και το αποτέλεσμα ότι τα $\frac{3}{4}$ των φοιτητών (73,5%) δήλωσαν ότι (από λίγο έως πάρα πολύ) **θα χρησιμοποιούσαν οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσαν** για να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα στην αξιολόγησή τους και μόνο το $\frac{1}{4}$ (26,5%) των φοιτητών δεν θα ακολουθούσε κάτι τέτοιο.

Επιβεβαίωση αυτών των αποτελεσμάτων προέκυψε και από την Παραγοντική Ανάλυση, η οποία ανέδειξε ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες τις «αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις» των φοιτητών. Ο παράγοντας αυτός συγκροτείται από τις προαναφερόμενες συνιστώσες.

Επιπλέον, από την Πολλαπλή Παλινδρόμηση αναδείχθηκε **δύο μοντέλα** από το οποίο προκύπτει ότι **ο παράγοντας «αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις» συσχετίζεται:** α) με την επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα και τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τον καθηγητή για λόγους εκδίκησης, προκειμένου να εκτιμήσει αν ο φοιτητής θα προχωρήσει στη γενικότερη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές και στο άλλο μοντέλο: β) με τη διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές, προκειμένου να εκτιμήσει την επιτυχία του φοιτητή στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι **η αναστοχαστική διεργασία των φοιτητών για όλη τη διαδικασία των εξετάσεων, με στόχο την αυτοβελτίωσή τους**, απασχολεί λίγο ή καθόλου το 50,4% των φοιτητών, ενώ ενδιαφέρει πολύ και πάρα πολύ το 21,5%.

Ωστόσο, παρά το προηγούμενο αποτέλεσμα, από τη Μέθοδο Borda αναδείχθηκε ότι **η αναγνώριση της σημαντικότητας της ανάγκης του προσωπικού αναστοχασμού από τους φοιτητές**, για την όλη διαδικασία των εξετάσεων (προετοιμασία κ.λπ.) με στόχο τη βελτίωση του φοιτητή, η οποία παίρνει τη μεγαλύτερη βαρύτητα (1^η θέση) από τους φοιτητές, στα κριτήρια για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.

14) 14^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι συμπεριφορές που προτίθεται να αναπτύξουν οι φοιτητές, κατά την επόμενη εξεταστική περίοδο, προκειμένου να επιτύχουν;

Βασικά ευρήματα: α) Οι φοιτητές, σε σύγκριση με τις ενέργειες που έχουν κάνει μέχρι σήμερα, **δηλώνουν σημαντικά περισσότερο βελτιωμένες προθέσεις** για τις μελλοντικές εξεταστικές περιόδους στις περισσότερες μεταβλητές (π.χ. στη μελέτη). β) δηλώνουν και **αυξανόμενες προθέσεις** (σε σχέση με αυτό που έχουν κάνει μέχρι τώρα) για ορισμένες **αθέμιτες ενέργειες** (π.χ. «σκονάκι», σημείωμα στην κόλλα κ.ά.).

Τα αποτελέσματα αυτού του ερωτήματος έδειξαν ότι οι προθέσεις για τις μελλοντικές εξεταστικές περιόδους δηλώνονται από τους φοιτητές σημαντικά περισσότερο βελτιωμένες, σε αρκετές μεταβλητές, σε σύγκριση με την προετοιμασία που έκαναν για την εξεταστική ή τις ενέργειες που έχουν κάνει μέχρι σήμερα.

Αρχικά, οι βελτιωμένες προθέσεις φαίνονται στη **διάθεση για περισσότερη μελέτη** (το 83,6% των φοιτητών δήλωσε ότι προτίθεται να μελετήσει πολύ και πάρα πολύ για να επιτύχει στην επόμενη εξεταστική περίοδο), που έχει μεγαλύτερη τιμή από αυτήν της προετοιμασίας για την εξεταστική, που συνηθίζουν έως σήμερα (το 79,9% δήλωσε ότι διάβαζε πολύ και πάρα πολύ).

Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε και από την Πολυκριτηριακή Ανάλυση, από την οποία προέκυψε ότι οι φοιτητές **αξιολογούν το διάβασμα πρώτο** στην κατάταξη σημαντικότητας, που γίνεται με κριτήριο τις αξίες τους. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε και από τη Μέθοδο Borda, που έδειξε ότι οι φοιτητές θεωρούν το διάβασμα ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο.

Όσοι, αξιοσημείωτο είναι ότι **αυξάνονται -σε σχέση με αυτό που μέχρι τώρα έχει γίνει- ορισμένες προθέσεις για μη θεμιτές ενέργειες, για μελλοντικές εξεταστικές** (όπως το να ετοιμάσουν ή να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές «σκονάκι», να ζητήσουν την επιείκεια του

καθηγητή με σημείωμα στην κόλλα κ.ά.), προκειμένου να διασφαλισθεί η επιτυχία.

Ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα που **ενισχύει το εύρημα για την αγχωτική αντίληψη των φοιτητών για τις εξετάσεις, που οδηγεί στην προετοιμασία και αξιοποίηση «αθέμιτης βοήθειας» (και υποστηρίζεται από την «κουλτούρα αντιγραφής»)** είναι η **αυξημένη (ως προς αυτό που έχει γίνει μέχρι σήμερα) πρόθεση για το μέλλον για να ετοιμάζουν «σκονάκι».**

Συγκεκριμένα, ενώ το 28% των φοιτητών έχει ετοιμάσει -σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό- σκονάκι για την εξέταση (το 19,6% καθόλου) και το 18,3% δηλώνει ότι το έχει χρησιμοποιήσει, πολύ και πάρα πολύ, το 31,9% δηλώνει ότι προτίθεται -πολύ και πάρα πολύ- να ετοιμάσει σκονάκι (το 14,2% καθόλου), προκειμένου επιτύχει στην επόμενη εξεταστική.

Παρόμοιο εύρημα προέρχεται από το αίτημα προς τον καθηγητή για επιείκεια στη διόρθωση του γραπτού και προβιβάσιμο βαθμό, που γίνεται με σημείωμα στην κόλλα, το οποίο παρουσίασε σημαντική αύξηση στην πρόθεση για την επόμενη εξεταστική (προτίθεται να την ζητήσει πολύ και πάρα πολύ το 7,4% των φοιτητών, ενώ καθόλου δε το σκέπτεται αυτό το 70% των φοιτητών), σχετιζόμενο με παρόμοιες ενέργειες που έχουν κάνει οι φοιτητές στο παρελθόν (μέχρι σήμερα, το 4% θα ζητούσε, πολύ και πάρα πολύ, την επιείκεια του καθηγητή και το 84,8% καθόλου). **Ενδεχομένως, εκτιμούν ότι** αυτό το σημείωμα στην κόλλα εξέτασης, με αναφορά σε διάφορες πιεστικές ανάγκες τους και προβλήματα, **αποτελεί για ορισμένους φοιτητές μία αποδεκτή διέξοδο**, όταν νιώσουν ότι δεν έχουν ανταποκριθεί καλά στην εξέταση, η οποία **θα ενεργοποιήσει συναισθηματικά τον καθηγητή**, για να τους αξιολογήσει με προβιβάσιμο βαθμό.

15) 15^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιοι είναι οι τρόποι αξιολόγησης που προτιμούν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο;*

Βασικό εύρημα: Οι περισσότεροι φοιτητές **επιθυμούν την αλλαγή του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο** και τη συνδέουν με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου και με την εξέλιξή τους μέσα σε αυτό. Οι

παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με άλλους, όπως με παρουσίες στο μάθημα και με εργασίες.

Τα αποτελέσματα αυτού του ερωτήματος έδειξαν ότι, γενικά, **οι περισσότεροι φοιτητές δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι με τον τρόπο αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο**. Το 56,8% επιθυμεί, από αρκετά έως πάρα πολύ, να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης, ενώ αυτό δεν το επιθυμεί καθόλου το 19,4%.

Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε και από τη Μέθοδο Borda. Για τους φοιτητές, την πρώτη θέση κατάταξης για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου είναι η **επιθυμία αλλαγής του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο**. Επίσης, **αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου εξέτασης, όπως με παρουσίες στο μάθημα και με εργασίες** βρίσκεται στην τέταρτη θέση κατάταξης, στο κριτήριο για την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν αφορμή προβληματισμού, που σήμερα εντείνεται, λόγω της αλλαγής των εκπαιδευτικών συνθηκών από την πανδημία.

Επιπλέον, Το 59% των φοιτητών δηλώνει ότι προτιμά πολύ και πάρα πολύ τη γραπτή εξέταση. Περισσότερο από όλους τους τρόπους οι φοιτητές προτείνουν πολύ και πάρα πολύ την απαλλακτική εργασία (65,1%), την ομαδική εργασία (56,1%) και ένα μεικτό σύστημα αξιολόγησης με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες (44,3%). Σε χαμηλή κλίμακα στις προτιμήσεις των φοιτητών βρίσκονται η προφορική εξέταση (δεν την προτιμά καθόλου το 38,4%) και οι πρόοδοι (δεν τις προτιμά καθόλου το 38,1%).

Ένα άλλο εύρημα προέρχεται από τους ελέγχους ανεξαρτησίας και σχετίζεται με την ομαδική εργασία. **Η ομαδική εργασία προτιμάται σημαντικά περισσότερο από τους φοιτητές που φοιτούν στα δύο πρώτα έτη** από αυτούς που φοιτούν στα δύο τελευταία και πάνω έτη. **Οι παλαιότεροι φοιτητές προτιμούν πολύ περισσότερο την ατομική εργασία**, ενδεχομένως γιατί η εμπειρία τους έχει δείξει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι υποχρεώσεις στην ομαδική εργασία δεν ισοκατανέμονται

μεταξύ των συμμετεχόντων και το «βάρος» πέφτει σε έναν ή ελάχιστους από την ομάδα.

Γ) Σχετικά με αρχές, πεποιθήσεις, αντιλήψεις των φοιτητών

16) 16^ο ερευνητικό ερώτημα: *Υπάρχουν πεποιθήσεις και αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον εαυτό τους και τους άλλους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης;*

Βασικά ευρήματα: α) Οι σημαντικότεροι παράγοντες που συσχετίζονται με την αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτόν είναι η **αντίληψη για τον εαυτό τους**, το υποστηρικτικό **πλαίσιο της οικογένειάς** τους και η ύπαρξη ενός τουλάχιστον **καλού φίλου**. β) η χρήση αθέμιτων μέσων στις εξετάσεις ενισχύει την αυτοεικόνα των φοιτητών.

Τα αποτελέσματα από τους ελέγχους ανεξαρτησίας των μεταβλητών της έρευνας έδειξαν ένα πλήθος στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Τελικά, βρέθηκε ότι υπάρχουν πεποιθήσεις και αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον εαυτό τους και τους άλλους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης.

i) Η αντίληψη για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης συσχετίζεται, θετικά, δηλαδή είναι πιο ισχυρή για αυτούς τους φοιτητές που: α) νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, β) νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει και γ) έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη.

ii) Η ενεργός συμμετοχή στον διαμοιρασμό της γνώσης συσχετίζεται, θετικά, δηλαδή οι φοιτητές συμμετέχουν πιο ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσης με τους άλλους φοιτητές, όταν: α) νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, β) νιώθουν ότι η οικογένειά τους τους στηρίζει και γ) έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη.

iii) Οι φοιτητές που έχουν τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη **μοιράζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό,** γνώσεις ελεύθερα με οποιονδήποτε συμφοιτητή/τρια τους.

iv) Οι φοιτητές όσο περισσότερο μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχουν χρησιμοποιήσει **αθέμιτα μέσα** (έχουν δει τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό) τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι νιώθουν **ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία.**

Αυτό το αποτέλεσμα είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο συμφωνεί με παρόμοια ευρήματα, σχετικά με την προετοιμασία και τη χρήση αθέμιτων μέσων που κάνουν οι φοιτητές (βλ. σε αυτό το υποκεφάλαιο 6^ο, 10^ο, 11^ο, 12^ο, 13^ο και 14^ο, ερευνητικό ερώτημα).

v) Οι φοιτητές οι οποίοι για να περάσουν ένα μάθημα ετοιμάζουν «σκονάκι», **πιστεύουν λιγότερο ότι η δημοκρατία** σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή.

vi) Οι φοιτητές όσο περισσότερο θέλουν να βοηθήσουν **να γίνει καλύτερος ο κόσμος,** τόσο λιγότερο τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από αυτούς.

Δ) Σχετικά με τη λειτουργία του Πανεπιστημίου

17) 17^ο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιες από τις προαναφερόμενες παραμέτρους θεωρούν οι φοιτητές σημαντικές για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου;*

Βασικό εύρημα: Οι φοιτητές προτείνουν αρκετές παραμέτρους που σχετίζονται με διάφορες συνιστώσες του διαμοιρασμού της γνώσης, με την **προσωπική τους στάση** αλλά και **προσπάθεια για αυτοβελτίωση,** καθώς και με τους **θεσμούς και τις λειτουργίες** του Πανεπιστημίου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προήλθαν κυρίως από την Μέθοδο Borda, προέκυψαν τα παρακάτω:

A) Οι φοιτητές θεωρούν ως προς το κριτήριο **της εξέλιξης του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο** ότι είναι σημαντικές οι παρακάτω παράμετροι:

- α)** Η επιδίωξη του διαμοιρασμού της γνώσης για τη μάθηση. Δηλαδή ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνει ο ένας από τον άλλον¹.
- β)** Η ανάγκη του προσωπικού αναστοχασμού του φοιτητή, για την όλη διαδικασία των εξετάσεων (προετοιμασία κ.λπ.) με στόχο την αυτοβελτίωσή του.
- γ)** Η θετική αντίληψη του φοιτητή για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης.
- δ)** Η ενεργός συμμετοχή του φοιτητή στον διαμοιρασμό της γνώσης.
- ε)** Το να εκφράζει ο φοιτητής την προσωπική του γνώμη και τις αντιλήψεις του, κατά τον διαμοιρασμό της γνώσης.
- στ)** Το διάβασμα και η μελέτη για τη σωστή προετοιμασία του φοιτητή, ώστε να επιτύχει στις εξετάσεις.
- ζ)** Η αντικατάσταση του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο (ίσως με παρουσίες στο μάθημα και εργασίες).
- η)** Η αξιοποίηση του συγγράμματος του μαθήματος από τον φοιτητή

B) Οι φοιτητές θεωρούν ως προς το κριτήριο **της βελτιωτικής λειτουργίας του Πανεπιστημίου** ότι είναι σημαντικές οι παρακάτω παράμετροι:

- α)** Η επιδίωξη του διαμοιρασμού της γνώσης για τη μάθηση (κοινό με την εξέλιξη του φοιτητή).
- β)** Η αλλαγή του τρόπου εξέτασης στο Πανεπιστήμιο.
- γ)** Η ενίσχυση των θεσμών του Συμβούλου Καθηγητή και του Συνηγόρου του Φοιτητή και η ανάδειξη του ρόλου τους για την υποστήριξη και την καθοδήγηση των φοιτητών.
- δ)** Η ανάγκη της πρόσληψης γνώσεων και της αξιοποίησης από τους φοιτητές της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης.

¹ «Έτερος εξ ετέρου σοφός το τε πάλαι το τε νυν». Βακχυλίδης ο Κείος.

Ένα σημαντικό εύρημα προκύπτει από συγκρίνοντας αυτά τα αποτελέσματα με τα προηγούμενα. Διαπιστώνουμε ότι όταν οι φοιτητές καλούνται να κρίνουν παραμέτρους του διαμοιρασμού και της διαχείρισης της γνώσης, με κριτήρια την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και τη βελτιωτική λειτουργία του Ιδρύματος, **τα κριτήρια τους επικεντρώνονται στην υψηλή στόχευση και στην ποιότητα**, ανεξάρτητα αν η εμπειρία τους ακόμη και οι συνήθειές τους είναι διαφορετικά (π.χ. περίπτωση πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης).

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όλα τα αποτελέσματα και τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν δεν διαφοροποιούνται από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο, γιατί δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών των έξι Πανεπιστημίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

7.3 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις

Μία ερευνητική προσπάθεια ακόμη και να είναι εκτεταμένη, είναι αναμενόμενο να αφήνει έξω από την εστίασή της ένα πλήθος παραμέτρων, που ωστόσο συνδέονται με τα ζητήματα που εξετάζει. Θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό μία έρευνα να μπορεί να προσφέρει, μέσα από τα αποτελέσματα και τα ευρήματά της, σκέψεις και ιδέες σε άλλους ερευνητές και να αποτελέσει το εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες.

Με αυτή τη λογική και μετά από τη συγκεκριμένη ερευνητική πορεία, εκτιμούμε ότι θα είχαν ενδιαφέρον οι ακόλουθες προτάσεις:

1) Διερεύνηση παραμέτρων διαχείρισης και διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ και άλλων ομάδων μέσα στο Πανεπιστήμιο, όπως ακαδημαϊκών, διοικητικού προσωπικού, η οποία να επιχειρηθεί εντός της ομογενούς ομάδας και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, που συγκροτούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός Πανεπιστημίου.

2) Διερεύνηση παραμέτρων διαχείρισης και διαμοιρασμού γνώσης σε σχέση με το ίδιο το άτομο, όπως με: α) περισσότερα προσωπικά και ακαδημαϊκά κίνητρα, καθώς και προσδοκίες του ερωτώμενου, β) περισσότερες προσωπικές αξίες και γενικότερα με περισσότερα χαρακτηριστικά «ηθικής ταυτότητας», γ) περισσότερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δ) περισσότερες εκδηλώσεις συμπεριφορών.

3) Διερεύνηση παραμέτρων διαχείρισης και διαμοιρασμού γνώσης σε σχέση με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως με: α) περισσότερα στοιχεία για τις συνθήκες παροχής διδακτικού έργου στο Πανεπιστήμιο, β) περισσότερα στοιχεία για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, γ) την αντίληψη του ερωτώμενου για τις δυνατότητες που του προσφέρει το Πανεπιστήμιο σε σχέση με τους στόχους του, δ) την αντίληψη του ερωτώμενου για τη χρησιμότητα και την αξιοποίηση των κοινοτήτων μάθησης /πρακτικής στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

4) Περαιτέρω στοχευμένη διερεύνηση για την αναγνωρισιμότητα, την αποτελεσματικότητα και τις δυνατότητες θεσμών και δομών του Πανεπιστημίου, όπως είναι του Συμβούλου Καθηγητή και του Συνηγόρου του Φοιτητή και της βιβλιοθήκης, καθώς και της αντίληψης των φοιτητών για την (μειωμένη έδειξε αυτή η έρευνα) αξιοποίηση στην πρόσληψη και διαχείριση της γνώσης.

5) Συγκριτική διερεύνηση παραμέτρων διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ των φοιτητών που παρακολουθούν, για μεγάλο διάστημα και εξ ανάγκης λόγω πανδημίας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τα ερευνητικά ευρήματα αυτής της διατριβής, τα οποία προήλθαν από την αποκλειστικά δια ζώσης εκπαίδευση (προ covid-19) και δεν είναι εύκολο με τις δεδομένες συνθήκες κάποιος πλέον να τα συλλέξει.

7.4 Επιλογικά Συμπεράσματα

*Εί δέ τις δοκεῖ εἰδέναι τι,
οὐδέπω οὐδὲν ἔγνωκε καθὼς δεῖ γινῶναι*

*[Εάν δε κανείς νομίζει ότι γνωρίζει κάτι,
αυτός ακόμη δεν έχει γνωρίσει τίποτα,
όπως πρέπει να το γνωρίζει]*

Προς Κορινθίους Α' 8:2 Επιστολή Αποστόλου Παύλου

Σε αυτή τη διατριβή εστιάσαμε στη διαχείριση και στον διαμοιρασμό της γνώσης στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής των φοιτητών Πανεπιστημίου. Η θεώρησή μας αντιμετωπίζει, μέσα από μία συστημική αντίληψη, **το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα ως ένα μαθησιακό οργανισμό**, αναγνωρίζοντας την υψηλή σημαντικότητα του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών, για τη λειτουργία του οργανισμού.

Μετά από διαφορετικές στατιστικές αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων, τα αποτελέσματα, τα ευρήματα, τα συμπεράσματα και τη συζήτηση που προηγήθηκε, προέκυψε ένα πλήθος στοιχείων, στα οποία θα αναφερθούμε με την παρακάτω λογική: Α) Γενικά Συμπεράσματα, Β) Ορισμένα ειδικότερα συμπεράσματα και Γ) Προτάσεις για το Πανεπιστήμιο.

A) Γενικά Συμπεράσματα

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της διατριβής, σε μία γενική θεώρηση ανέδειξαν τους παρακάτω άξονες:

- α)** την **πολυπαραμετρικότητα** και **πολυπλοκότητα** του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών,
- β)** την **ισχυρή αλληλεπιδραστική δυναμική** μεταξύ των πολλών παραμέτρων του διαμοιρασμού γνώσης μεταξύ φοιτητών και τη **συσχέτισή τους** με αντιλήψεις και συμπεριφορές των φοιτητών, που σχετίζονται με την αυτοαντίληψή τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους και την ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου από την οικογένεια και τους φίλους,
- γ)** την κυρίαρχη σύνδεση, για τους φοιτητές, των περισσότερων διαστάσεων του διαμοιρασμού γνώσης με τις **ακαδημαϊκές επιδόσεις**, ιδιαίτερα με την αξιολόγησή τους στα μαθήματα και την επιτυχία τους στις **εξετάσεις**,
- δ)** τη δυνατότητα της δυναμικής του διαμοιρασμού γνώσης των φοιτητών **να επηρεάζει** σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα στάδια της διαχείρισης γνώσης (βλ. συνέχεια),
- ε)** τη δυνατότητα αξιοποίησης του διαμοιρασμού και της διαχείρισης της γνώσης για **την εξέλιξη του φοιτητή** στο Πανεπιστήμιο και τη **βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος**, ως μαθησιακού οργανισμού.

B) Ορισμένα ειδικότερα συμπεράσματα

Σταχυολογώντας ορισμένα από τα ειδικότερα συμπεράσματα της έρευνας, που παρουσιάσθηκαν αναλυτικά και συζητήθηκαν σε αυτό και στα προηγούμενα κεφάλαια, προκύπτουν τα παρακάτω (πέραν αυτών που μόλις προαναφέρθηκαν):

- Οι φοιτητές αποτιμούν πολύ υψηλά τη διαπροσωπική και **εκ του σύνεγγυς επικοινωνία μεταξύ τους**, για τον διαμοιρασμό γνώσεων, κατά την οποία εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τις αντιλήψεις τους.

- Ο διαμοιρασμός της γνώσης θεωρείται **εξαιρετικά σημαντικός** για τους φοιτητές σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο στην πράξη η προσωπική τους ενεργή συμμετοχή στον διαμοιρασμό απέχει από τη θεώρησή τους.
- Το περιεχόμενο και οι τρόποι επικοινωνίας της διαμοιραζόμενης γνώσης είναι κυρίως **επικεντρωμένα στις εξετάσεις των μαθημάτων**. Υπάρχει μία έντονη την αγχωτική αντίληψη των φοιτητών για τις εξετάσεις, η οποία οδηγεί στη συστηματική προετοιμασία και **αξιοποίηση «αθέμιτης βοήθειας»**. Αυτή η αντίληψη πιθανόν προέρχεται από την πίεση της βαθμοθηρίας, στην οποία ορισμένοι, συχνά επιμελείς, φοιτητές υποβάλλουν τον εαυτόν τους.
- Στην κοινότητα πρακτικής των φοιτητών υπάρχει μία **διαδεδομένη «κουλτούρα αντιγραφής»**, αλληλοϋποστήριξης και εχεμύθειας στην κατεύθυνση αυτή, και μίας «νομιμοποίησης» διαφόρων αθέμιτων μέσων και χρησιμοποίησής τους με ευκολία για την επιτυχία τους στις εξετάσεις.
- Ανάμεσα στις πηγές γνώσης που οι φοιτητές αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό είναι οι **σημειώσεις** του μαθήματος (πρωτίστως οι προσωπικές τους), η **ηλεκτρονική τάξη**, το **σύγγραμμα** του μαθήματος (το οποίο θεωρούν ως ένα από τα κριτήρια βαρύτητας για την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο) και τον οδηγό σπουδών. Την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη δεν την αξιοποιούν, παρότι την αξιολογούν ως ένα από τους σημαντικούς παράγοντες για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.
- Οι φοιτητές **επιθυμούν την αλλαγή** των παραδοσιακών **τρόπων εξέτασης** στο Πανεπιστήμιο.

- Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών **αγνοεί** την ύπαρξη και τη λειτουργία **θεσμικών προσώπων** που υπάρχουν στο Πανεπιστήμιο, όπως ο Συνήγορος Φοιτητή και ο Σύμβουλος Καθηγητής (με σημαντικό διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο). Παρά το γεγονός αυτό, αποτίμησαν αυτά τα θεσμικά πρόσωπα **ως πολύ σημαντικούς παράγοντες** για τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου.
- Όταν οι φοιτητές καλούνται να κρίνουν παραμέτρους του διαμοιρασμού και διαχείρισης της γνώσης, με κριτήρια την εξέλιξή τους στο Πανεπιστήμιο και τη βελτιωτική λειτουργία του Ιδρύματος, **τα κριτήρια τους επικεντρώνονται στην υψηλή στόχευση και στην ποιότητα**, ανεξάρτητα αν η εμπειρία τους ακόμη και οι συνήθειές τους δεν είναι κοντά με αυτά.

Γ) Προτάσεις για το Πανεπιστήμιο

Στη διατριβή αυτή αντιμετωπίσαμε το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα ως ένα μαθησιακό οργανισμό, όπου ο διαμοιρασμού γνώσης έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, όπως και σε κάθε τέτοιο οργανισμό.

Από το θεωρητικό μέρος της διατριβής αναδείχθηκε ότι η Διαχείριση Γνώσης για την εξέλιξη και ευημερία ενός οργανισμού (βλ. υποκεφάλαιο 2.3) συγκροτείται από στάδια, όπως (Κεκές, 2007; Gonzalez & Martins, 2017): α) η απόκτηση γνώσης, β) η αποθήκευση γνώσης, γ) ο διαμοιρασμός γνώσης, δ) η αξιοποίηση γνώσης και ε) η ανατροφοδότηση.

Η διατριβή αυτή έδειξε ότι στο Πανεπιστήμιο, ως μαθησιακό οργανισμό, υπάρχει ανάγκη για βελτιωτικές παρεμβάσεις σε όλα τα προαναφερόμενα στάδια.

Εντελώς ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι θα μπορούσαν να επιδιωχθούν τα παρακάτω:

- Περισσότερο **στοχευμένη φοιτητοκεντρική μάθηση**, που θα προσφέρει ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα και θα οδηγήσει στην ενίσχυση της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων του Πανεπιστημίου.
- **Αποτελεσματικότερος διαμοιρασμός και διαχείριση της γνώσης**, συνδεδεμένα με την ενίσχυση των βασικών αξιών του Πανεπιστημίου. Απαραίτητες εσωτερικές υποστηρικτικές δομές, με στόχο την ποιοτική μάθηση σε επίπεδο ατόμων, ομάδων αλλά και στο σύνολο του Πανεπιστημίου. Καλλιέργεια στους φοιτητές του ενθουσιασμού για την ανακάλυψη, την οργάνωση και την ανάπτυξη της γνώσης, με ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και των αναγκαίων δεσμεύσεων για την επιτυχία αυτών των στόχων.
- **Αλλαγή των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης στα Πανεπιστήμια.** Δυστυχώς, ορισμένα από τα κατάλοιπα της αντίληψης για τις εξετάσεις -που προέρχονται από παλαιότερες εποχές- διατηρούν ακόμη λογικές στην αξιολόγηση των φοιτητών που ελέγχουν περισσότερο την απομνημονευτική τους ικανότητα. Εξετάσεις με στόχο την αξιολόγηση της κριτικής, συνδυαστικής, δημιουργικής σκέψης (και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ), της διαχείριση γνώσης για την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της **αυτονομίας** των φοιτητών, μέσα από **την ικανότητά τους να παράγουν νέα γνώση.**
- Αποτελεσματικότερη **διάχυση της πληροφορίας** και διαρκέστερη πληροφόρηση στους φοιτητές σχετικά με φορείς και θεσμικά πρόσωπα, όπως ο συνήγορος του φοιτητή, σύμβουλος καθηγητής) που λειτουργούν εντός του Πανεπιστημίου, ουσιαστικό για τη ζωή του φοιτητή ρόλο.

- Αναβάθμιση **της λειτουργίας της βιβλιοθήκης** κάθε Τμήματος ή Σχολής, ώστε να γίνει περισσότερο ελκυστική και να διευρύνει και να βελτιώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Η μελέτη μας διερεύνησε τη φυσική παρουσία και όχι την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών της βιβλιοθήκης. Επιπλέον, είναι πιθανό οι βιβλιοθήκες να έχουν ήδη αναπτύξει ορισμένες ενισχυτικές λειτουργίες, αλλά ίσως οι φοιτητές δεν έχουν πληροφόρηση για να τις αξιοποιήσουν.
- **Επιμέλεια για το σύγγραμμα του μαθήματος** ή οποιουδήποτε εκπαιδευτικού υλικού δίνεται για μελέτη, μέσω ηλεκτρονικής τάξης, που πρέπει να έχουν δημιουργηθεί **αποκλειστικά για τον φοιτητή** και τις ανάγκες του μαθήματος. Φροντίδα για την ποιότητα του οδηγού σπουδών, που πρέπει να στοχεύει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών και στην πολύπλευρη ακαδημαϊκή τους υποστήριξη.
- Αναβάθμιση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος και της κουλτούρας του, ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για τη δημιουργία νέας γνώσης από τους φοιτητές.

Συνοψίζοντας, η επιβίωση και η επιτυχία του Πανεπιστημίου, όπως κάθε ενός μαθησιακού οργανισμού, συναρτάται άμεσα με την επαρκή γνώση που ο ίδιος διαθέτει σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν, τη διαχείριση του συνόλου αυτής της γνώσης, καθώς και με τις προβλέψεις του για το μέλλον (Κεκές, 2007). Με τον τρόπο αυτό το Πανεπιστήμιο επιδιώκει για την επιβίωσή του και την επιτυχία των στόχων του, να έχει προετοιμασία και ετοιμότητα, ώστε ως οργανισμός να αξιοποιεί αυτή τη γνώση, να υποστηρίζει τα μέλη του να παράγουν νέα γνώση και να την διαμοιράζονται αποτελεσματικά.

Τέλος, μία ακόμη παράμετρος που πρέπει να επισημανθεί είναι η εξής: ο διαμοιρασμός της γνώσης -και όλοι οι παράγοντες που η διατριβή αυτή εξέτασε- έγιναν σε συνθήκες διά ζώσης μαθημάτων και όταν η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των φοιτητών γινόταν κυρίως εκ του σύνεγγυς, με την παρουσία τους στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, το σύνολο των ερωτηματολογίων (1.597) συγκεντρώθηκε, αποκλειστικά, με κατά πρόσωπο επικοινωνία, στα αμφιθέατρα και στις αίθουσες διδασκαλίας.

Τον τελευταίο χρόνο η παγκόσμια κοινότητα, λόγω της πανδημίας covid-19 βιώνει πρωτόγνωρες συνθήκες αναγκαστικού εγκλεισμού, επαναλαμβανόμενης καραντίνας, απομόνωσης των ανθρώπων και εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, (στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση συνεχώς για ενάμιση χρόνο).

Αναμφισβήτητα, ο διαμοιρασμός της γνώσης μεταξύ των φοιτητών και τα σχετικά ζητήματα που εξετάσαμε σε αυτή τη διατριβή άλλαξαν σε σημαντικό βαθμό. Όποιες πιθανές έρευνες με σχετικό περιεχόμενο ακολουθήσουν, στις παρούσες συνθήκες, θα συγκεντρώσουν πληροφορίες για τα ζητήματα αυτά μέσα από τη λογική μόνο της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και εκπαίδευσης και των συνακόλουθων συνθηκών που δημιουργούνται.

Ανάμεσα σε όλα τα άλλα, η διατριβή αυτή ανέδειξε τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης, μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας των φοιτητών και την προφανή ανάγκη επιστροφής σε αυτήν. Σήμερα, συνυπολογίζοντας την εμπειρία και τη γνώση που προσέφερε η εξ αποστάσεως διδασκαλία σε φοιτητές και καθηγητές, μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα ευρήματα αυτής της διατριβής, συμβάλλοντας με νέα στοιχεία στη διαχείριση της γνώσης για τη βελτίωση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού έργου του πανεπιστημιακού οργανισμού μάθησης και γενικότερα, την επιτυχία του οράματός του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βουδούρη, Α. (2017). Εφαρμογές Θεωρίας Πιθανοτήτων & Στατιστικής. Διάδραση.
- Βρεττός, Ι. (2004). *Θεωρίες της Αγωγής (Τόμος Α')*, Πλάτων, Comenius, Rousseau. Ιδιωτική Έκδοση.
- Γιαλαμάς, Β. (2012). Στατιστικές Τεχνικές και Εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής. Πατάκης.
- Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2009). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Γρηγόρης.
- Κεκές, Ι. (1996). *Ο Μαθητής ως Ερευνητής στο χώρο του Σχολείου. Μια Συστημική Προσέγγιση με Συνεργατική Ενεργό Έρευνα* (Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α.)
- Κεκές, Ι. (1998). *Συστημική Σκέψη: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για τον Άνθρωπο και το Περιβάλλον*. Ταλετός.
- Κεκές, Ι. (2004α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας*. Gutenberg.
- Κεκές, Ι. (2004β). Προς μια "Διαλεκτική Συνέργεια" των Επιστημών. Στο Θ. Εξαρχάκος (Επιμ.), *Με το Βλέμμα Στραμμένο στο Μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Είκοσι χρόνια προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (σελ. 84–112). Ε.Κ.Π.Α.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοσυστημικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Συνθετική Μοντελοποίηση. Στο Α.Β. Αλεξόπουλος & Ε.Δ. Αδαμίδης (Επιμ.), *Συστημική Θεωρία και Πρακτική, Κεφάλαιο 3* (σελ. 57-89). Κλειδάριθμος.
- Κεκές, Ι. Ι. (2007). *Η Διαχείριση της Γνώσης στο Σύγχρονο Τεχνολογικό Περιβάλλον*. Ατραπός.
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Ίων.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μετάφρ.). Μεταίχμιο.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013). Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα. *Ηώς*, 3, 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Αρμός.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Β. - Α. Ρήγα, Μετάφρ.). Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. & Λακοπούλου, Α. (2007). *Η Διατριβή στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Ackoff, R. L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis* 16, 3–9.
- Afifi, A., Clark, V. A., & May, S. (2004). *Computer-aided Multivariate Analysis* (4th ed.). Chapman & Hall/CRC.
- Agresti, A. (2013). *Analysis of Ordinal Categorical Data*. Wiley.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
<https://doi.org/10.2307/3250961>
- Alavi, M., & Tiwana, A. (2003). Knowledge Management: the Information Technology Dimension. In M. Easterby-Smith & M.A. Lyles (Eds.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp. 104-21). Blackwell Publishing.
- Aldous, D. (2016). *Descriptive Statistics*. Magnum Publishing.
- Allen, T. J. (1984). *Managing the Flow of Technology: Technology Transfer and the Dissemination of Technological Information Within the R&D Organization*. The MIT Press.
- Allen, J. P. (2008). How Web 2.0 Communities Solve the Knowledge Sharing Problem. Proceedings of the 2008 IEEE International Symposium on Technology and Society, 1-3.
<https://doi.org/10.1109/ISTAS.2008.4559754>
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811-829.
<https://doi.org/10.1111/1467-6486.00260>

- Amit, V. (2002). Reconceptualizing Community. In V. Amit (Ed.), *Realizing community* (pp. 11-30). Routledge.
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and Barriers to Participation in Virtual Knowledge-sharing Communities of Practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77.
<https://doi.org/10.1108/13673270310463626>
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning*. Addison-Wesley.
- Artikis, C. T., Voudouri, A. P. & Artikis, T. P. (2016). Incorporating an Integral Equation for Characteristic Functions in Investigating a Class of Distributions. *Journal of Statistics and Management Systems*, (19)1, 89-97.
- Ashforth, B. E. (2001). *LEA's Organization and Management Series. Role Transitions in Organizational Life: An Identity-based Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Attewell, P. (1992). Technology Diffusion and Organizational Learning: The Case of Business Computing. *Organization Science*, 3(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1287/orsc.3.1.1>
- Baker, M., Thorne, J., & Dutnell, M. (1997). Leveraging Human Capital. *Journal of Knowledge Management*, 1(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000004581>
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, Vol 6: Six Theories of Child Development (pp. 1-60). JAI Press.
- Barnes, B. (2015). *Interests and the growth of knowledge*. Routledge.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Bergeron, B. (2003). *Essentials of Knowledge Management*. John Wiley & Sons.
- Bernstein, J. H. (2011). The Data-Information-Knowledge-Wisdom Hierarchy and its Antithesis. *NASKO*, 2(1), 68-75.
<https://doi.org/10.7152/nasko.v2i1.12806>
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge Management in Organizations: Examining the Interaction Between Technologies, Techniques, and People. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 68-75.
<https://doi.org/10.1108/13673270110384419>
- Bingham, T., & Connor, M. (2015). *The New Social Learning: Connect. Collaborate. Work*. ATD Press.

- Blaikie, N. (2014). *Analyzing quantitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models. In F. Nafukho (Ed.), *AHRD 2007 International Conference Proceedings* (pp. 888-895). Academy of Human Resource Development.
- 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, Socio-Psychological Forces and Organizational Climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.
<https://doi.org/10.2307/25148669>
- Boland, R., & Tenkasi, R. (1995). Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organization Science*, 6(4), 350-372. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.4.350>
- Botha, A., Kourie, D., & Snyman, R. (2014). *Coping with Continuous Change in the Business Environment: Knowledge Management and Knowledge Management Technology*. Elsevier Science.
- Brown, A. (1988). Motivation to Learn and Understand: On Taking Charge of One's Own Learning. *Cognition and Instruction*, 5(4), 311-321.
- Brown, J., & Isaacs, D. (1996). Conversation as a Core Business Process. *The Systems Thinker*, 7(10), 1-6.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation. *Organization Science*, 2(1), pp.40-57.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/orsc.2.1.40>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Harvard Business School Press.
- Bukowitz, W. R., & Williams, R. L. (2000). *The Knowledge Management Fieldbook*. Prentice Hall.
- Burt, R. S. (2007). *Brokerage and closure. An Introduction to Social Capital*. Oxford University Press.
- Casella, G., & Berger, R. L. (2002). *Statistical Inference*. Thomson Learning.
- Chamberlain, K. (2000). *Methodolatry and Qualitative Health Research*. *Journal of Health Psychology*, 5(3), 285-296.
<https://doi.org/10.1177/135910530000500306>
- Chan, L.L., & Idris, N. (2017). Validity and Reliability of the Instrument Using Exploratory Factor Analysis and Cronbach's Alpha.

International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7(10), 400-410.

<https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i10/3387>

Chang, H.-H. & Chuang, S.-S. (2011). Social Capital and Individual Motivations on Knowledge Sharing: Participant Involvement as a Moderator. *Information & Management*, 48(1), 9-18.

<https://doi.org/10.1016/j.im.2010.11.001>.

Chao, G. T. (2007). Mentoring and Organizational Socialization: Networks for Work Adjustment. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work* (pp. 179-196). Sage.

Chatti, M., Klamma, R., Jarke, M., & Naeve, A. (2007). The Web 2.0 Driven SECI Model Based Learning Process. In M. J. Spector, D. G. Sampson, T. Okamoto, S. A. Cerri, M. Ueno & A. Kashihara (Eds.), *ICALT 2007 - Proceedings of the 7th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 780-782). IEEE Computer Society Press. <https://doi.org/10.1109/icalt.2007.256>

Chauvel, D., & Despres, C. (2002). A Review of Survey Research in Knowledge Management: 1997-2001. *Journal of Knowledge Management*, 6(3), 207-223.

<https://doi.org/10.1108/13673270210434322>

Chen, C. - J. & Hung, S.-W. (2010). To Give or to Receive? Factors Influencing Members' Knowledge Sharing and Community Promotion in Professional Virtual Communities. *Information & Management*, 47(4), 226-236.

<https://doi.org/10.1016/j.im.2010.03.001>

Cheng, M. Y., Ho J. S. - Y., & Lau P. (2009). Knowledge Sharing in Academic Institutions: a Study of Multimedia University Malaysia. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3), 313-324.

Chennamaneni, A., & Teng, J. T. C. (2011). *An Integrated Framework for Effective Tacit Knowledge Transfer*. AMCIS 2011 Proceedings - All Submissions, 277.

https://aisel.aisnet.org/amcis2011_submissions/277/

Chilton, M. A., & Bloodgood, J. M. (2010). Measuring the Dimensions of Tacit and Explicit Knowledge: Enhancing Knowledge Management. In M. Jennex (Ed.), *Ubiquitous Developments in Knowledge Management: Integrations and Trends* (pp. 264-281). IGI global.

Chiu, C.-M., Hsu, M.-H. & Wang, E. T. G. (2006). Understanding Knowledge Sharing in Virtual Communities: An Integration of Social

- Capital and Social Cognitive Theories. *Decision Support Systems*, 42(3), 1872-1888. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2006.04.001>.
- Chugh R. (2015). Do Australian Universities Encourage Tacit Knowledge Transfer? *Proceedings of the 7th International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management – Volume 1 KMIS (IC3K 2015)*, 128-135. <https://doi.org/10.5220/0005585901280135>
- Chow, W. S., & Chan, L. S. (2008). Social Network, Social Trust and Shared Goals in Organizational Knowledge Sharing. *Information & Management*, 45(7), 458-465. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.06.007>
- Chua, A. (2003). Knowledge Sharing: A Game People Play. *Aslib Proceedings*, 55(3), 117-129. <https://doi.org/10.1108/00012530310472615>
- Clark, D. (2010, November 15). *Understanding and Performance*. Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition. <https://knowledgejump.com/performance/understanding.html>
- Clark, D. (2012a, July 1). *Knowledge*. Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition. <https://knowledgejump.com/knowledge/knowledge.html>
- Clark, D. (2012b, July 1). *Information*. Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition. <https://knowledgejump.com/knowledge/information.html>
- Cleveland, H. (1982). Information as a Resource. *The Futurist*, 16(6), 34-39.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Harvard Business School Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Cooper, H. (2006). *Synthesizing Research*. Sage Publications Inc.
- Cozby, P. C., & Bates, S. (2020). *Methods in Behavioral Research*. McGraw-Hill Education.
- Cox, A. (2005). What Are Communities of Practice? A Comparative Review of Four Seminal Works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527-540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Cress, U., & Kimmerle, J. (2008). A Systemic and Cognitive View on Collaborative Knowledge Building with Wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(2), 105-122. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9035-z>

- Dalkir, K. (2011). *Knowledge Management in Theory and Practice*. MIT Press.
- Davenport, H. T. (1994). Saving IT's Soul: Human Centered Information Management. *Harvard Business Review*, 72(2), 119-131.
- Davenport, H. T. (1995). Think Tank: The Future of Knowledge Management. *CIO Magazine* 9(6), 30-32.
- Davenport, T. (1996, January 1). Some Principles of Knowledge Management. *Strategy & Business*.
<https://www.strategy-business.com/article/8776>
- Davenport, H. T. (1998, October 15). *Let's Get Personal*. *CIO Magazine*.
<https://www.cio.com/magazine/issue/19981015>
- Davenport, H. T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- De Parga, C. J. (2020, July 6). *Knowledge-Based Systems with the CommonKADS Methodology*. Code Project.
<https://www.codeproject.com/Articles/43474/Knowledge-Based-Systems-with-the-CommonKADS-Method>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Despres, C., & Chauvel, D. (2000). A Thematic Analysis of the Thinking in Knowledge Management. In C. Despres & D. Chauvel (Eds.), *Knowledge Horizons* (pp. 55-86). Butterworth-Heinemann.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7247-4.50006-9>
- Drucker, P. (1995). The Information Executives Truly Need. *Harvard Business Review* 73(1), 54-62.
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2005). The Impact of Structuring Characteristics on the Launching of Virtual Communities of Practice. *Journal of Organizational Change Management*, 18(2), 145-166. <https://doi.org/10.1108/09534810510589570>
- Duhon, B. (1998). It's All in our Heads. *Inform*, 12(8), pp. 8-13.
- Dummet, M. (1998). The Borda Count and Agenda Manipulation. *Social Choice Welfare* 15(2), 289-296.
<https://doi.org/10.1007/s003550050105>
- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Wiley.

- Eliot, T. S. (1980). *The Complete Poems and Plays, 1909-1950*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Edvinsson, L. (1997). Developing Intellectual Capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3), 320-373.
- Edvinsson, L., & Malone, M. (1999). *Intellectual Capital*. Harper Business.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R.C. & Strahan E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Falconer, L. (2006). Organizational Learning, Tacit Information, and e-learning: a Review. *The Learning Organization*, 13(2), 140-151.
<https://doi.org/10.1108/09696470610645476>
- Fill, C. (2011). *Essentials of Marketing Communications*. Pearson Canada.
- Fischer, G., & Ostwald, J. (2001). Knowledge Management: Problems, Promises, Realities, and Challenges. *IEEE Intelligent Systems*, 16(1), 60-72.
- Flanagin, A. J. (2002). The Elusive Benefits of the Technological Support of Knowledge Management. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 242-248.
<https://doi.org/10.1177/089331802237237>
- Floridi, L. (2003). Two Approaches to the Philosophy of Information. *Minds and Machines*, 13(4), 459-469.
<https://doi.org/10.1023/A:1026241332041>
- Foucault, M. (2017). *The Archaeology of Knowledge: And the Discourse on Language*. Createspace Independent Publishing Platform
- Franco, M., & Mariano, S. (2007). Information Technology Repositories and Knowledge Management Processes. *Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 37(4), 440-451.
<https://doi.org/10.1108/03055720710838515>
- Frاند, J., & Hixson, C. (1998). *Personal Knowledge Management: Who, What, Why, When, Where, How?*. University of Oregon - Scholars' Bank.
<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/24358>

- Fransen, J., Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2011). Mediating Team Effectiveness in the Context of Collaborative Learning: The Importance of Team and Task Awareness. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1103-1113.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.017>
- Frické, M. (2008). The Knowledge Pyramid: a Critique of the DIKW Hierarchy. *Journal of Information Science*, 35(2), 131-142.
<https://doi.org/10.1177/0165551508094050>
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Gamble, P. R., & Blackwell, J. (2002). *Knowledge Management: A State of the Art Guide*. London: Kogan Page Business Books.
- Gammelgaard, J., & Ritter, T. (2005). The Knowledge Retrieval Matrix: Codification and Personification as Separate Strategies. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 133-143.
<https://doi.org/10.1108/13673270510610387>
- García-Lapresta, J. L., Llamazares, B. & Martínez-Panero, M. (2010). A Social Choice Analysis of the Borda Rule in a General Linguistic Framework. *International Journal of Computational Intelligence Systems*, 3(4), 501-513.
<https://doi.org/10.1080/18756891.2010.9727717>
- Garfield, S. (2020, January 15). *Karl Wiig: Profiles in Knowledge*. Stan Garfield. <https://stangarfield.medium.com/karl-wiig-profiles-in-knowledge-cb09e2c9088e>
- Girard, J.P., & Girard, J.L. (2015). Defining Knowledge Management: Toward an Applied Compendium, *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1), 1-20.
- Gobin, B., & Subramanian, R. (2009). An Owl Ontology for Commonkads Template Knowledge Models. *World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 28, International Journal of Computer and Information Engineering*, 3(4), 872 - 877.
- Gongla, P., & Rizzuto, C. (2001). Evolving Communities of Practice: IBM Global Services Experience. *IBM Systems Journal*, 40(4), 842-862.
<https://doi.org/10.1147/sj.404.0842>
- Gonzalez, R., & Martins, M. (2017). Knowledge Management Process: Theoretical-Conceptual Research. *Gestão & Produção*, 24(2), 248-265. <https://doi.org/10.1590/0104-530x0893-15>

- Graves L. N. (1992). Cooperative Learning Communities: Context for a New Vision of Education and Society. *Journal of Education*, 174(2), 57-79. <https://doi.org/10.1177/002205749217400205>
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Computer Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>
- Grundstein, M. (2013). Towards a Technological, Organizational, and Socio-Technical Well-Balanced KM Initiative Strategy: a Pragmatic Approach to Knowledge Management. *Knowledge Management Research & Practice*, 11(1), 41-52. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2012.43>
- Gurteen, D. (1999). Creating a Knowledge Sharing Culture. *Knowledge Management Magazine*, 2(5), 1-4.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357-365. <https://doi.org/10.1108/14691930010359252>
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-mentoring: Implications for Organizational Learning and Development in a Wired World. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402. [http://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00128-6](http://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00128-6)
- Handy, C. B. (1989). *The Age of Unreason*. Harvard Business School Press.
- Hedlund, G., & Nonaka, I. (1993). Models of Knowledge Management in the West and Japan. In B. Lorange, B. Chakravarthy, J. Roos & H. Van de Ven (Eds.), *Implementing Strategic Process, Change, Learning and Cooperation* (pp. 117-144). Macmillan.
- Heisig, P. (2009). Harmonisation of Knowledge Management-Comparing 160 KM frameworks Around the Globe. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 4-31. <https://doi.org/10.1108/13673270910971798>
- Hélie, S., & Sun, R. (2010). Incubation, Insight, and Creative Problem Solving: A Unified Theory and a Connectionist Model. *Psychological Review*, 117(3), 994-1024. <https://doi.org/10.1037/a0019532>
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91-93. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1441\(199906\)6:2%3C91::AID-KPM54%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2%3C91::AID-KPM54%3E3.0.CO;2-M)

- Hildrum, J. M. (2009). Sharing Tacit Knowledge Online: A Case Study of e-Learning in Cisco's Network of System Integrator Partner Firms. *Industry & Innovation*, 16(2), 197-218.
<https://doi.org/10.1080/13662710902764360>
- Hill, B. D. (2011). *Sequential Kaiser-Meyer-Olkin Procedure as an Alternative for Determining the Number of Factors in Common-factor Analysis: A Monte Carlo Simulation*. Oklahoma State University.
- Hislop, D. (2002). Mission Impossible? Communicating and Sharing Knowledge via Information Technology. *Journal of Information Technology*, 17(3), 165-177.
<https://doi.org/10.1080/02683960210161230>
- Hislop, D., Bosua, R., & Helms, R. (2018). *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction* (4th ed.). Oxford University Press.
- Hollis, R. B., & Was, C. A. (2016). Mind Wandering, Control Failures, and Social Media Distractions in Online Learning. *Learning & Instruction*, 42(1), 104-112.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007>
- Holsapple, C.W. & Joshi, K.D. (2000). An Investigation of Factors that Influence the Management of Knowledge in Organizations. *The Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 235-261.
[https://doi.org/10.1016/S0963-8687\(00\)00046-9](https://doi.org/10.1016/S0963-8687(00)00046-9)
- Holste, J. S., & Fields, D. (2010). Trust and Tacit Knowledge Sharing and Use. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 128-140.
<https://doi.org/10.1108/13673271011015615>
- Horvath, J. A. (2001). Working with Tacit Knowledge. In J. W. Cortada & J. A. Woods (Eds.), *The Knowledge Management Yearbook 2000-2001* (pp. 34–51). Butterworth-Heinemann.
- Huysman, M.H. (2004). Traps and Challenges for Knowledge Sharing in Practice. *Journal of Knowledge and Process Management*, 11(2), 81–92.
- Huysman, M.H., & Wulf, V. (2004). Social Capital and IT – Current Debates and Research. In M. Huysman & V. Wulf (Eds.), *Social Capital and Information Technology* (pp. 1–16). MIT Press.
- Huysman, M. H., & Wulf, V. (2006). IT to Support Knowledge Sharing in Communities, Towards a Social Capital Analysis. *Journal of Information Technology*, 21, 40-51.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.jit.2000053>

- Ismail, M. A., & Yang, C. L. (2007, May 6). *Implication of Knowledge Management in Higher Learning Institutions*. KMTalk.
<https://www.kmtalk.net/trackback.php?id=20070507214335110>
- Jarche, H. (2012, May 3). Boundaries are for Learning. *Harold Jarche – Work is Learning & Learning is the Work*.
<https://jarche.com/2012/05/boundaries-are-for-learning/>
- Jarrahi, M. H., & Sawyer, S. (2013). Social Technologies, Informal Knowledge Practices, and the Enterprise. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 23(1-2), 110-137.
<https://doi.org/10.1080/10919392.2013.748613>
- Jashapara, A. (2011). *Knowledge management: An integrated approach*. Financial Times Prentice Hall.
- Jasimuddin, S. M., Klein, J. H., & Connell, C. (2005). The Paradox of Using Tacit and Explicit Knowledge: Strategies to Face dilemmas. *Management Decision*, 43(1), 102-112.
<https://doi.org/10.1108/00251740510572515>
- Johannessen, J. A., Olaisen, J., & Olsen, B. (2001). Mismanagement of Tacit Knowledge: The Importance of Tacit Knowledge, the Danger of Information Technology, and What to Do About It. *International Journal of Information Management*, 21(1), 3-20.
[https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(00\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(00)00047-5)
- John, N. A. (2012). Sharing and Web 2.0: The Emergence of a Keyword. *New Media & Society*, 15(2), 167-182.
<https://doi.org/10.1177/1461444812450684>
- Johnson, C. M. (2001). A Survey of Current Research on Online Communities of Practice. *Internet and Higher Education*, 4(1), 45-60.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00047-1)
- Joia, L., & Lemos, B. (2010). Relevant Factors for Tacit Knowledge Transfer Within Organizations. *Journal of Knowledge Management*, 14(3), 410-427.
<https://doi.org/10.1108/13673271011050139>
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006). Syneducational Transactions Among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35-54.

- Khan, O. J., & Jones, N. B. (2011). Harnessing Tacit Knowledge for Competitive Advantage: an Internal Social Network Approach. *Journal for International Business and Entrepreneurship Development*, 5(3), 232-248.
<https://doi.org/10.1504/JIBED.2011.038031>
- Khasnis, A. (2014). A Study on the Role of Knowledge Management in Human Resource Management. *IBMRD's Journal of Management & Research*, 3(2), 23-30.
- Kimble, C. (2006). Communities of Practice: Never Knowingly Undersold. In E. Tomadaki & P. Scott (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 218-234). EC-TEL 2006 Workshops Proceedings.
- King, W. R. (2006a). Knowledge Sharing. In D. G. Schwartz (Ed.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (pp. 493-498). Idea Group Publishing.
- King, W. R. (2006b). Knowledge Transfer. In D. G. Schwartz (Ed.), *Encyclopedia of Knowledge Management* (pp. 538-543). Idea Group Publishing.
- Kingston, J., Shadbolt, N., & Tate, A. (1996). CommonKADS Models for Knowledge-Based Planning. *Proceedings of AAAI'96 Vol. 1*, 477-482.
- Kirschner, P. A. (2015). Facebook as Learning Platform: Argumentation Superhighway or Dead-End Street?. *Computers in Human Behavior*, 53(1), 621-625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and Academic Performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Klapp, O. E. (1986). *Overload and Boredom: Essays on the Quality of Life in the Information Society*. Greenwood Press.
- Kleanthous, S., & Dimitrova, V. (2006). Towards a Holistic Personalised Support for Knowledge Sharing in Virtual Learning Communities. In *CEUR Workshops Proceedings*, 213(1), 333-334.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.
- Kling R., & Courtright C. (2004). Group Behavior and Learning in Electronic Forums: A Sociotechnical Approach. In S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 91-119). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.008>

- Koenig, M. E. D. (2018, January 15). *What is KM? Knowledge Management Explained*. KMWorld.
https://www.kmworld.com/About/What_is_Knowledge_Management
- Koenig, M., & Neveroski, K. (2008). The Origins and Development of Knowledge Management. *Journal of Information & Knowledge Management*, 7(4), 243-254.
<https://doi.org/10.1142/S0219649208002111>
- Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology. *Organization Science*, 3(3), 383-397. <https://doi.org/10.1287/orsc.3.3.383>
- Kosko, B. (1993). *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. Hyperion.
- Krivenko M. P. (2014). Comparative Analysis of Regression Analysis Procedures. *Inform. Primen.*, (8)3 (2014), 70-78.
<https://doi.org/10.14375/19922264140308>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Kussmaul, C. (2010). Wikis for Collaboration & Knowledge Management: Current Practices & Future Directions. In S. Rummler, & K.-B. Ng (Eds.), *Collaborative Technologies and Applications for Interactive Information Design: Emerging Trends in User Experiences* (pp. 97-115). IGI Global.
<http://doi.org/10.4018/978-1-60566-727-0.ch007>
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Neter, J. (2004). *Applied Linear Regression Models*. McGraw-Hill.
- Kwahk, K.-Y. & Park, D.-H. (2016). The Effects of Network Sharing on Knowledge-sharing Activities and Job Performance in Enterprise Social Media Environments. *Computers in Human Behavior*, 55(B), 826-839. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.044>
- Laister, J., & Koubek, A. (2001). *3rd Generation Learning Platforms. Requirements and Motivation for Collaborative Learning*. European Journal of Open and Distance Learning.
<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/ic101/laister.htm>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Lesser, E. L., & Fontaine, M.A. (2004). Overcoming Knowledge Barriers with Communities of Practice: Lessons Learned through Practical Experience. In P. M. Hildreth & C. Kimble (Eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice* (pp. 14–23). Ideas Group.
- Lesser, E. L., & Prusak, L. (1999). Communities of Practice, Social Capital and Organizational Knowledge. In J. W. Cortada & J. A. Woods (Eds.), *Knowledge Management Year Book 2000 – 2001* (pp. 251-259). Butterworth Heinemann.
- Lewis, D., & Allan, B. (2005). *Virtual Learning Communities. A Guide for Practitioners*. Open University Press.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd M., Coyte P. C., & Graham I. D. (2009). Evolution of Wenger's Concept of Community of Practice. *Implementation Science*, 4(11).
<https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
- Lin, T. C., Wu, S., & Lu, C. T. (2012). Exploring the Affect Factors of Knowledge Sharing Behavior: The Relations Model Theory Perspective. *Expert Systems with Applications*, 39(1), 751-764.
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.07.068>
- Lindvall M., Rus I., Sinha S.S. (2003). Technology Support for Knowledge Management. In S. Henninger & F. Maurer (Eds.), *Advances in Learning Software Organizations. Lecture Notes in Computer Science, vol. 2640* (pp. 94-103). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-40052-3_9
- Liyanage, C., Elhag, T., Ballal, T., & Li, Q. (2009). Knowledge Communication and Translation – a Knowledge Transfer Model. *Journal of Knowledge Management*, 13(3), 118-131.
<http://doi.org/10.1108/13673270910962914>
- Lopez-Nicolas, C., & Soto-Acosta, P. (2010). Analyzing ICT Adoption and Use Effects on Knowledge Creation: An Empirical Investigation in SMEs. *International Journal of Information Management*, 30(6), 521-528. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2010.03.004>
- López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2009). Information Technology as an Enabler of Knowledge Management: An Empirical Analysis. In W.R. King (Ed.), *Knowledge Management and Organizational Learning, Annals of Information Systems 4* (pp. 111-129). Springer.
- Ma, W. W., & Chan, A. (2014). Knowledge Sharing and Social Media: Altruism, Perceived Online Attachment Motivation and Perceived Online Relationship Commitment. *Computers in Human Behavior*, 39(1), 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.06.015>

- MacQueen, K. M., McLellan, E., Metzger, D. S., Kegeles, S., Strauss, R. P., Scotti, R., Blanchard, L., & Trotter, R. T. 2nd. (2001). What is Community? An Evidence-based Definition for Participatory Public Health. *American Journal of Public Health, 91*(12), 1929–1938. <https://doi.org/10.2105/ajph.91.12.1929>
- Majchrzak, A., Faraj, S., Kane, G., & Azad, B. (2013). The Contradictory Influence of Social Media Affordances on Online Communal Knowledge Sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication, 19*(1), 38-55. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12030>
- Majid, Shaheen & Wey, Sim. (2009). Perceptions and Knowledge Sharing Practices of Graduate Students in Singapore. *International Journal of Knowledge Management (IJKM), 5*(2), 21-32. [10.4018/jkm.2009040102](https://doi.org/10.4018/jkm.2009040102).
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and My 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks, their Communication Patterns, and Well-being. *Developmental Psychology, 48*(2), 369-380. <https://doi.org/10.1037/a0026338>
- Marchant, T. (1996). Valued Relations Aggregation with the Borda Method. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis, 5*(2), 127–132.
- Marwick, A. D. (2001). Knowledge Management Technology. *IBM Systems Journal, 40*(4), 814-830. <https://doi.org/10.1147/sj.404.0814>
- Matschke, C., Moskaliuk, J., Bokhorst, F., Schümmer, T., & Cress, U. (2014). Motivational Factors of Information Exchange in Social Information Spaces. *Computers in Human Behavior, 36*(1), 549-558. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2014.04.044>
- Marr, B., & Schiuma, G. (2001). Measuring and Managing Intellectual Capital and Knowledge Assets in New Economy Organizations. In M. Bourne (Ed.), *Handbook of Performance Measurement* (pp 369-411). Gee.
- Mayfield, M. (2010). Tacit Knowledge Sharing: Techniques for Putting a Powerful Tool in Practice. *Development and Learning in Organizations: An International Journal, 24*(1), 24-26. <https://doi.org/10.1108/14777281011010497>
- McAdam, R., & McCreedy, S. (1999). A Critical Review of Knowledge Management Models. *The Learning Organization, 6*(3), 91-101. <https://doi.org/10.1108/09696479910270416>

- McDermott, R. (1999). Why Information Technology Inspired but Cannot Deliver Knowledge Management. *California Management Review*, 41(4), 103-117. <https://doi.org/10.2307/41166012>
- Mentzas, G., Apostolou, D., Abecker, A., & Young, R. (2003). *Knowledge Asset Management*. Springer London.
- Miller, F. J. (2002). I = 0 (Information Has No Intrinsic Meaning). *Information Research*, Vol. 8 No. 1, October 2002. <https://www.informationr.net/ir/8-1/paper140.html>
- Mohamed, M., Stankosky, M., & Murray, A. (2006). Knowledge Management and Information Technology: Can They Work in Perfect Harmony?. *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 103-116. <https://doi.org/10.1108/13673270610670885>
- Müller, H., & Maasdorp, C. (2011). The Data, Information, and Knowledge Hierarchy and its Ability to Convince. *Fifth IEEE International Conference on Research Challenges in Information Science*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/rcis.2011.6006851>
- Müller, R. M., Spiliopoulou, M., & Lenz, H. – J. (2005). The Influence of Incentives and Culture on Knowledge Sharing. *Proceedings of the 38Th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 247b-247b). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2005.599>
- Muniz, A. M. Jr., & O' Guinn, T. C. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 412-432. <https://doi.org/10.1086/319618>
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007). School, Family and the Community in Cooperation: The Model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1, 73 - 82.
- Mylonakou - Keke, I. (2015). Social Pedagogy and School Community. Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou – Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In A. Z. Giotsa, (Ed.), *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*. Chapter 10 (pp. 121-138). Nova Science Publishers.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <https://doi.org/10.2307/259373>

- Nishida, K., Abe, M., & Ives, C. (1990). *An Inquiry Into the Good*. Yale University Press.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
<https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nonaka, I., & Nishiguchi, T. (2001). *Knowledge Emergence*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Peltokorpi, V. (2007). Tacit Knowledge: A Source of Innovation. In J. Schreinemakers & T. Van Engers, (Eds.), *15 Years of Knowledge Management, Advances in Knowledge Management, Vol 3* (pp. 68-82). Ergon.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Norman, G. (2010). Likert Scales, Levels of Measurement and the “Laws” of Statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Oakley, A. (2005). *Experiments in Knowing*. Polity.
- October 2020 Web Server Survey. (2020, October 21). Netcraft. <https://news.netcraft.com/archives/2020/10/21/october-2020-web-server-survey.html>
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.249.2776>
- Pan, S. L., & Leidner, D. E. (2003). Bridging Communities of Practice with Information Technology in Pursuit of Global Knowledge Sharing. *Journal of Strategic Information Systems*, 12(1), 17-88. [https://doi.org/10.1016/S0963-8687\(02\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S0963-8687(02)00023-9)
- Panahi, S., Watson, J., & Partridge H. (2013). Towards Tacit Knowledge Sharing Over Social Web Tools, *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 379-397. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2012-0364>

- Papargyris, A., & Poulymenakou, A. (2003). Evolving Knowledge: An Exploration of Affinities Between Knowledge Management and Communities of Practice. In F. McGrath & D. Remenyi (Eds.), *Proceedings of 4th European Conference on Knowledge Management* (pp. 713-724).
- Paraskeva, F. (2007). Self-regulated Learning Strategies and Computer Self-efficacy in IT Courses. *WIT Transactions on Information and Communication Technologies*, 38, 235–244.
- Pattberg, J. & Fluegge, M., (2007). Towards an Ontology of Collaboration Patterns. In A. Pawlak, K. Sandkuhl, W. Cholewai & L. Soares Indrusiaki, (Eds.), *Coordination of Collaborative Engineering - State of the Art and Future Challenges* (pp. 85-95). Gesellschaft für Informatik e. V.
- Paulin, D., & Suneson, K. (2012). Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers – Three Blurry Terms in KM, *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81-91.
- Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003). *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Institute for the Study of Knowledge Management in Education.
<https://www.iskme.org/kmeducation.pdf>
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Ponis, S.T., Vagenas, G., & Koronis E. (2009). Exploring the Knowledge Management Landscape: A Critical Review of Existing Knowledge Management Frameworks. In D. Harorimana (Ed.), *Cultural Implications of Knowledge Sharing, Management and Transfer: Identifying Competitive Advantage* (pp. 1-25). Information Science Reference.
- Polson, E., Kim, Y., Jang, S., Johnson, B., & Smith, B. (2013). Being Prepared and Staying Connected: Scouting's Influence on Social Capital and Community Involvement. *Social Science Quarterly*, 94(3), 758-776. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12002>
- Prusak, L. (2001). Where did Knowledge Management Come from? *IBM Systems Journal*, 40(4), 1002-1007.
<https://doi.org/10.1147/sj.404.01002>

- Psaromiligkos, Y., Spyridakos, A., & Retalis, S. (2012). Evaluation in e-learning. Nova Science Publishers.
- Razmerita, L., Kirchner, K. & Nielsen, P. (2016). What Factors Influence Knowledge Sharing in Organizations? A Social Dilemma Perspective of Social Media Communication. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1225-1246. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2016-0112>
- Razmerita, L., Kirchner, K., & Sudzina, F. (2009). Personal Knowledge Management: The Role of Web 2.0 Tools for Managing Knowledge at Individual and Organisational Levels. *Online Information Review*, 33(6), 1021-1039. <https://doi.org/10.1108/14684520911010981>
- Riege, A. (2005). Three-Dozen Knowledge-Sharing Barriers Managers Must Consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35. <https://doi.org/10.1108/13673270510602746>
- Riege, A. (2007). Actions to Overcome Knowledge Transfer Barriers in MNCs. *Journal of Knowledge Management*, 11(1), 48-67. <https://doi.org/10.1108/13673270710728231>
- Riel, M., & Polin, L. (2004). Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. In S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-52). Cambridge University Press.
- Rowley, J. (2007). The Wisdom Hierarchy: Representations of the DIKW Hierarchy. *Journal of Information Science*, 33(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177/0165551506070706>
- Rowley, J., & Hartley, R. (2008). *Organizing Knowledge: An Introduction to Managing Access to Information* (4th ed.). Ashgate Publishing Company.
- Rubenstein-Montano, B., Liebowitz, J., Buchwalter, J., McCaw, D., Newman, B., & Rebeck, K. (2001). A Systems Thinking Framework for Knowledge Management. *Decision Support Systems*, 31(1), 5-16. [https://doi.org/10.1016/s0167-9236\(00\)00116-0](https://doi.org/10.1016/s0167-9236(00)00116-0)
- Saaty, R. W. (1987). The Analytic Hierarchy Process. What It Is and How It Is Used. *Mathematical Modelling*, 9(3-5), 161-176. [https://doi.org/10.1016/0270-0255\(87\)90473-8](https://doi.org/10.1016/0270-0255(87)90473-8)
- Sadiq Sohail, M., & Daud, S. (2009). Knowledge Sharing in Higher Education Institutions. *VINE*, 39(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/03055720910988841>

- Saks, A., & Ashforth, B. (1997). Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 234-279.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>
- Sarkiunaite, I., & Kriksciuniene, D. (2005). Impacts of Information Technologies to Tacit Knowledge Sharing: Empirical approach. *Informacijos Mokslai*, 35(1), 69–79.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Schreiber, G., Akkermans H., Anjewierden, A., De Hoog, R., Shadbolt, N. R., Van de Velde, W., & Wielinga, B. J. (2002). *Knowledge Engineering and Management: The Commonkads Methodology*. The MIT Press.
- Schwier, R. A., Campbell, K., & Kenny, R. (2004). Instructional Designers' Observations About Identity, Communities of Practice and Change Agency. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(1), 69 - 100. <https://doi.org/10.14742/ajet.1368>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-Related Use of Facebook. *Learning, Media & Technology*, 34(2), 157-174.
<https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Seng, C. V., Zannes, E., & Pace, R. W. (2002). The Contributions of Knowledge Management to Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(4), 138-147.
<https://doi.org/10.1108/13665620210427267>
- Sennett, R. (2015). *The Corrosion of Character*. W.W. Norton.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Shedroff, N. (2001). An Overview of Understanding. In *Information Anxiety 2* (pp. 27-29). Que.
- Sher, P., & Lee, V. (2004). Information Technology as a Facilitator for Enhancing Dynamic Capabilities Through Knowledge Management. *Information & Management*, 41(8), 933-945.
<https://doi.org/10.1016/j.im.2003.06.004>
- Siskos, Y. & Spyridakos, A. (1999). *Intelligent Multicriteria Decision Support: Overview and Perspectives*. *European Journal of Operational Research* 113(2), 236–246.
[https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(98\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(98)00213-6)

- Sizer, J. (2001). Research and the Knowledge Age. *Tertiary Education & Management*, 7(3), 227-242.
<https://doi.org/10.1023/A:1017960721083>
- Small, C.T. & Sage, A.P. (2005-2006). Knowledge Management and Knowledge Sharing: a Review. *Information Knowledge Systems Management*, 5(3), 153-169.
- Sondergaard, S., Kerr, M., & Clegg, C. (2007), Sharing Knowledge: Contextualising Socio-Technical Thinking and Practice. *The Learning Organization*, 14(5), 423-435.
<https://doi.org/10.1108/09696470710762646>
- Stenmark, D. (2000). Leveraging Tacit Organizational Knowledge. *Journal of Management Information Systems*, 17(3), 9-24.
- Steyn, G. M. (2004). Harnessing the Power of Knowledge in Higher Education. *Education*, 124(4), 615-17.
- Sveiby, K. E. (2001). *The New Organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-based Assets*. Berrett-Koehler.
- Sveiby, K. E. (2007). Disabling the Context for Knowledge Work: the Role of Managers' Behaviours. *Management Decision*, 45(10), 1636-1655. <https://doi.org/10.1108/00251740710838004>
- Sweetland, A. (1972). *A Comparison of The Chi-Square Test for 1 Df and the Fisher Exact Test*. RAND Corporation.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Taylor, W. A., & Wright, G. H. (2004). Organizational Readiness for Successful Knowledge Sharing: Challenges for Public Sectors Managers. *Information Resources Management Journal*, 17(2), 22-36. <https://doi.org/10.4018/irmj.2004040102>
- Tippins, M. J. (2003). Implementing Knowledge Management in Academia: Teaching the Teachers. *International Journal of Education Management*, 17(7), 339-345.
<https://doi.org/10.1108/09513540310501021>
- Triola, M. F. (2017). *Elementary Statistics: Books a la Carte Edition*. Prentice Hall.
- Tsovaltzi, D., Judele, R., Puhl, T., & Weinberger, A. (2015). Scripts, Individual Preparation and Group Awareness Support in the Service of Learning in Facebook: How Does CSCL Compare to Social Networking Sites?. *Computers in Human Behavior*, 53(1), 577-592.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.067>

- Tsoukas, H. (1996). The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 11-25. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171104>
- Tsui, L. (2006). *A Handbook on Knowledge Sharing: Strategies and Recommendations for Researchers, Policymakers, and Service Providers*. University of Wisconsin-Madison.
<https://ictr.wisc.edu/documents/a-handbook-on-knowledge-sharing-strategies-and-recommendations-for-researchers-policymakers-and-service-providers/>
- Van den Hooff, B., & De Leeuw van Weenen, F. (2004). Committed to Share: Commitment and CMC Use as Antecedents of Knowledge Sharing. *Knowledge and Process Management*, 11(1), 13-24.
<https://doi.org/10.1002/kpm.187>
- Van den Hooff, B., & De Ridder, J. (2004). Knowledge Sharing in Context: the Influence of Organizational Commitment, Communication Climate and CMC Use on Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
<https://doi.org/10.1108/13673270410567675>
- Virkus, S. (2014). *Development of Information and Knowledge Management*. Development of Information and Knowledge Management.
https://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Development_of_IKM/index.html
- Vlamos, P., Floros, A., Giannakos, M. N. & Drossos, K. (2012). Towards an Interactive e- Learning System Based on Emotion and Affective Cognition. *Proceedings of the International Conference on Information Communication Technologies and Education (ICICTE)*, Jul. 8 - 10, Corfu, Greece, 367 - 376.
- Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation*. Oxford University Press.
- Vuori, V., & Okkonen, J. (2012). Knowledge Sharing Motivational Factors of Using an Intra-Organizational Social Media Platform. *Journal of Knowledge Management*, 16(4), 592-603.
<https://doi.org/10.1108/13673271211246167>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wallace, D. P. (2007). *Knowledge Management: Historical and Cross-Disciplinary Themes*. Libraries Unlimited.

- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook Group as a Learning Management System: An Exploratory Study. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 428-438.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Wangpipatwong, S. (2009, November). *Factors Influencing Knowledge Sharing Among University Students*. In Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education (pp. 800-807). Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2000). "It Is What One Does": Why People Participate and Help Others in Electronic Communities of Practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9(2-3), 155-173.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why Should I Share? Examining Social Capital and Knowledge Contribution in Electronic Networks of Practice. *MIS Quarterly*, 29(1), 35-57.
<https://doi.org/10.2307/25148667>
- Wasserman, L. (2010). *All of Statistics: A Concise Course in Statistical Inference* (2nd ed.). Springer.
- Wenger, E. (1996). How we Learn. Communities of Practice. The Social Fabric of a Learning Organization. *Healthcare Forum Journal*, 39(4), 20-26.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2010). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wideen, M. F. (1992). School-based Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 123-155). Falmer.
- Wiig, K. M. (1993). *Knowledge Management Foundations: Thinking About Thinking: How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge*. Schema Press.

- Wiig, K. M. (2000). Knowledge Management: an Emerging Discipline Rooted in a Long History. In C. Despres & D. Chauvel (Eds.), *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management* (pp. 3-26). Butterworth-Heinemann. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7247-4.50004-5>
- Wiig, K. M. (2004). *People-Focused Knowledge Management: How Effective Decision-Making Leads to Corporate Success*. Butterworth-Heinemann.
- Wild, R., & Griggs, K. (2008). A Model of Information Technology Opportunities for Facilitating the Practice of Knowledge Management. *VINE*, 38(4), 490-506.
- Wilson, K. (2015, November 9). *The DIKW Hierarchy*. The Information-To-Knowledge Quest. <https://wiserve.com/info2know/the-dikw-hierarchy.html>
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
- Wurman, R. S. (2000, December 28). *The Business of Understanding*. InformIT. <https://www.informit.com/articles/article.aspx?p=130881>
- Wurman, R. S., Leifer, L., Sume, D., & Whitehouse, K. (2001). *Information anxiety 2*. Que.
- Yang, J. T. (2004). Job-Related Knowledge Sharing: Comparative Case Studies. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 118-126. <https://doi.org/10.1108/13673270410541088>
- Yang, S. C., & Farn, C. K. (2009). Social Capital, Behavioural Control, and Tacit Knowledge Sharing – A Multi-Informant Design. *International Journal of Information Management*, 29(3), 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2008.09.002>
- Yi, J. (2006). Externalization of Tacit Knowledge in Online Environments. *International Journal on e-learning*, 5(4), 663-674.
- Yoo, W. S., Suh, K. S., & Lee, M. B. (2002). Exploring the Factors Enhancing Member Participation in Virtual Communities. *Journal of Global Information Management*, 10(3), 55-71.
- Yuen, T. & Majid, S. (2007). Knowledge-Sharing Patterns of Undergraduate Students in Singapore. *Library Review*, 56(6), 485-494. <https://doi.org/10.1287/10.1108/00242530710760382>.

- Yukawa, J. (2002). *Communities of Practice*. Joyce Yukawa.
<https://www.jyukawa.com/main/cop>
- Zack, M. H., & McKenney, J. L. (1995). Social Context and Interaction in Ongoing Computer-Supported Management Groups. *Organization Science*, (6)4, 394–422.
<https://doi.org/10.1287/orsc.6.4.394>
- Zhang, Z. (2009). Personalising Organisational Knowledge and Organisationalising Personal Knowledge. *Online Information Review*, 33(2), 237-256.
<https://doi.org/10.1108/14684520910951195>
- Zheng, Y., Li, L., & Zheng, F. (2010). Social Media Support for Knowledge Management. In *2010 International Conference on Management and Service Science (MASS)* (pp. 1-4). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/ICMSS.2010.5576725>
- Zins, C. (2007). Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge. *JASIST*, 58(4), 479-493.
<https://doi.org/10.1002/asi.20508>
- Zopounidis, C. & Pardalos, P. M. (Eds.) (2010). *Handbook of Multicriteria Analysis*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

ΜΕΡΟΣ Γ΄
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερευνητικά εργαλεία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (I) ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ – ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

Αγαπητοί φοιτητές,

- Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας έχει σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις δικές σας προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης μέσα στο τμήμα σας, καθώς και τις αντιλήψεις σας για τον τρόπο εξέτασης στο Πανεπιστήμιο και η επεξεργασία των δεδομένων του θα αξιοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς.
- Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις δηλώσεις.
- Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο. Κανείς δεν μπορεί να ταυτίσει με εσάς τις απαντήσεις που θα δώσετε.
- Παρακαλούμε να επιλέγετε ή να γράφετε την απάντηση γρήγορα και αυθόρμητα και να συνεχίζετε αμέσως με την επόμενη δήλωση.
- Μην αλλάζετε τις (αυθόρμητες) απαντήσεις που έχετε ήδη δώσει.
- Μην επιλέγετε την απάντηση που θεωρείτε πως θα ήταν «σωστό» να δώσετε, αλλά εκείνη που δείχνει αυτό που πραγματικά συμβαίνει στη δική σας περίπτωση.
- Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν απαντήσεις σωστές ή λανθασμένες σε αυτό το ερωτηματολόγιο, αρκεί να απαντάτε με ειλικρίνεια και να θυμάστε, επίσης, ότι τα δεδομένα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.
- Η συμπλήρωση αυτού του ανώνυμου ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και μπορείτε οποτεδήποτε θελήσετε να την διακόψετε, χωρίς την παραμικρή συνέπεια.

Δήλωση Συναίνεσης: Η παράδοση στον ερευνητή αυτού του ανώνυμου Ερωτηματολογίου αποτελεί τη συγκατάθεση του/της ερωτώμενου/ης για τη συμπλήρωσή του και την επεξεργασία των δεδομένων του για ερευνητικούς σκοπούς, με τη διαβεβαίωση του ερευνητή για την τήρηση των ελληνικών και διεθνών δεοντολογικών και ηθικών προτύπων για την έρευνα (research ethics).

Copyright © Ιωακείμ – Κίμων Κεκές

Ευχαριστούμε !

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (I) ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Ημερομηνία

/ /

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Η ηλικία μου είναι:
3. Σπουδάζω στο τμήμα της σχολής του
(Πανεπιστημίου, Α.Ε.Ι. , Τ.Ε.Ι.)
για λήψη πτυχίου μεταπτυχιακού
4. Είμαι στο έτος των σπουδών μου
5. Έχω «περάσει» συνολικά μαθήματα (περίπου)
6. Μου απομένουν ακόμα για το πτυχίο
7. Η μόνιμη κατοικία μου είναι : Αττική Αλλού (γράφο νομό)

| Επιλέγω και σημειώνω μία από τις πέντε δυνατότητες απάντησης σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| Ομάδα Α: Γενικές αντιλήψεις και συμπεριφορές | | | | | |
| 1. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μοιράζομαι γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές | | | | | |
| 2. Συμμετέχω ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές μου | | | | | |
| 3. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, μόνο εάν ανήκουν στον κύκλο των φίλων μου | | | | | |
| 4. Μοιράζομαι ελεύθερα γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή/τριά μου | | | | | |
| 5. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, εάν μου το ζητήσει ο διδάσκοντας | | | | | |
| 6. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επί πληρωμή | | | | | |
| <p>Ομάδα Β: Προσπαθήστε να κατατάξετε τις δηλώσεις της πιο πάνω Ομάδας Α από την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική (ως προς τις αξίες σας), τοποθετώντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική για εσάς και συνεχίζοντας στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις είναι το ίδιο σημαντικές μπορούν να έχουν τον ίδιο αριθμό. Επίσης, αν θεωρείτε ότι κάποια δήλωση απέχει κατά πολύ σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό που να δηλώνει την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 100 στην τελική σας επιλογή.</p> | | | | | |
| 1. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να μοιράζομαι γνώσεις και πληροφορίες με άλλους φοιτητές | | | | | |
| 2. Συμμετέχω ενεργά στον διαμοιρασμό γνώσεων με τους συμφοιτητές μου | | | | | |
| 3. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, μόνο εάν ανήκουν στον κύκλο φίλων μου | | | | | |
| 4. Μοιράζομαι ελεύθερα γνώσεις με οποιονδήποτε συμφοιτητή/τριά μου | | | | | |
| 5. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, εάν μου το ζητήσει ο διδάσκοντας | | | | | |
| 6. Μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επί πληρωμή | | | | | |

Ομάδα Γ: Πηγές γνώσεων

| Με ποιον τρόπο γίνεται η πρόσληψη γνώσεων (και πληροφοριών) σχετικά με ένα υποχρεωτικό μάθημα, πέραν από την παρακολούθηση των προβλεπόμενων ωρών διδασκαλίας του; | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Μέσω της ιστοσελίδας του τμήματός μου (οδηγός σπουδών κ.ά.) | | | | | |
| 2. Μέσω ιστοσελίδων σχετικών με το περιεχόμενο του μαθήματος | | | | | |
| 3. Μέσω online φοιτητικών forum | | | | | |
| 4. Μέσω του συγγράμματος του μαθήματος | | | | | |
| 5. Πηγαίνω στη βιβλιοθήκη | | | | | |
| 6. Συμβουλευόμαι τις δικές μου σημειώσεις | | | | | |
| 7. Συμβουλευόμαι τις σημειώσεις συμφοιτητών μου | | | | | |
| 8. Μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class ή moodle του μαθήματος | | | | | |
| 9. Συμβουλευόμαι τις σημειώσεις κομματικών παρατάξεων | | | | | |
| 10. Συμβουλευόμαι -εκτός μαθήματος- τον διδάσκοντα ή κάποιον από τους συνεργάτες του | | | | | |
| 11. Συμβουλευόμαι σημειώσεις που προμηθεύομαι από «φωτοτυπάδικα» | | | | | |
| 12. Μέσω πληροφόρησης από τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook, Twitter κ.λπ.) | | | | | |
| 13. Παρακολουθώ μαθήματα επί πληρωμή (σε φροντιστήρια) | | | | | |

Ομάδα Δ: Προτιμώμενοι διάλογοι

| Όταν μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, προτιμώ να το κάνω: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Απευθείας / κατά πρόσωπο | | | | | |
| 2. Μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας | | | | | |
| 3. Μέσω chat / μηνυμάτων (Messenger, WhatsApp, Viber κ.λπ.) | | | | | |
| 4. Μέσω e-mail | | | | | |
| 5. Μέσω online φοιτητικών forum | | | | | |

Ομάδα Ε: Προτιμώμενες ενέργειες

| Όταν μοιράζομαι γνώσεις, συνήθως: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-----------------------------------|---------|------|--------|------|-----------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| 1. Εκφράζω την προσωπική μου γνώμη και τις αντιλήψεις μου | | | | | |
| 2. Παρέχω το βιβλίο τις σημειώσεις μου (σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή) | | | | | |
| 3. Παρέχω υλικό σχετικό με το μάθημα, που να διευκολύνει την κατανόηση της διδασκαλίας | | | | | |
| 4. Παρέχω υλικό σχετικό με την τελική εξέταση του μαθήματος ή απαντήσεις θεμάτων προηγούμενων εξετάσεων | | | | | |
| 5. Κοινοποιώ τη διεύθυνση ιστοσελίδων που έχουν περιεχόμενο σχετικό με το μάθημα | | | | | |
| 6. Ανεβάζω τα θέματα των εξετάσεων ή /και τις απαντήσεις σε online φοιτητικά forum | | | | | |
| 7. Παρέχω βοήθεια και καθοδήγηση (συμβουλές σχετικές με τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων κ.λπ.) | | | | | |
| 8. Παρέχω μαθήματα (με ή χωρίς πληρωμή) | | | | | |
| 9. Άλλο...(συμπληρώνω) | | | | | |
| Ομάδα Στ: Κίνητρα διαμοιρασμού γνώσεων | | | | | |
| Επιδιώκω να μοιραστώ γνώσεις με τους συμφοιτητές μου επειδή: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 1. Ανήκουν στον κύκλο των φίλων μου | | | | | |
| 2. Επιθυμώ να τους προσεγγίσω και να γίνουν φίλοι μου | | | | | |
| 3. Επιθυμώ να αναγνωρίσουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις μου | | | | | |
| 4. Θα μου προσφέρει επιπλέον αναγνώριση ή θα με κάνει πιο δημοφιλή | | | | | |
| 5. Έχουν ήδη μοιραστεί κάτι μαζί μου ή αισθάνομαι ότι τους χρωστάω χάρη | | | | | |
| 6. Επιθυμώ κάποια ανταπόδοση / ανταλλαγή, αντίστοιχα, από αυτούς στο μέλλον | | | | | |
| 7. Πιστεύω ότι είναι προς το συμφέρον όλων, όταν μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον | | | | | |
| 8. Νοιάζομαι ειλικρινά για τις ανάγκες τους και μου αρέσει να βοηθώ | | | | | |
| 9. Επιθυμώ να έχω ανάδραση σχετικά με το πόσο έγκυρες είναι οι γνώσεις μου | | | | | |
| 10. Αυτή η πράξη μου προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης | | | | | |
| 11. Δεν έχω κάτι καλύτερο να κάνω με τον χρόνο μου | | | | | |
| 12. Αισθάνομαι υποχρεωμένος να το κάνω, για οποιονδήποτε λόγο | | | | | |
| 13. Δεν γνωρίζω ακριβώς γιατί | | | | | |
| 14. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |

Ομάδα Ζ: Μη διαμοιρασμός γνώσεων

| Αποφεύγω να μοιράζομαι γνώσεις με τους συμφοιτητές μου, επειδή: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Δεν αισθάνομαι οικειότητα μαζί τους | | | | | |
| 2. Είναι διαφορετικής εθνικότητας από εμένα | | | | | |
| 3. Ανήκουν σε διαφορετική κομματική παράταξη από εμένα | | | | | |
| 4. Δεν έχουν μοιραστεί αντίστοιχα γνώσεις μαζί μου | | | | | |
| 5. Μπορεί να θεωρηθεί ως επίδειξη γνώσεων | | | | | |
| 6. Φοβάμαι ότι, χάρη σε αυτές τις γνώσεις, θα αποδώσουν καλύτερα από εμένα | | | | | |
| 7. Φοβάμαι ότι ίσως τους δώσω λανθασμένες πληροφορίες | | | | | |
| 8. Ανησυχώ / φοβάμαι ότι αν οι δικές μου πληροφορίες διαφέρουν από των άλλων, αυτό θα τους δημιουργήσει σύγχυση | | | | | |
| 9. Φοβάμαι ότι ο διδάσκοντας θα έχει αντίθετη γνώμη για την πράξη μου αυτή | | | | | |
| 10. Είμαι ντροπαλός/ή και δεν αισθάνομαι ότι επικοινωνώ καλά με τους άλλους | | | | | |
| 11. Δεν γνωρίζω ποιες γνώσεις ακριβώς πρέπει να μοιραστώ / δεν έχω κάτι αξιόλογο να μοιραστώ | | | | | |
| 12. Λειτουργώ ανεξάρτητα και δεν μου αρέσει να συνεργάζομαι | | | | | |
| 13. Δεν έχω τον χρόνο για κάτι τέτοιο | | | | | |
| 14. Δεν θεωρώ ότι βοηθάω πρακτικά σε κάτι | | | | | |
| 15. Θεωρώ ότι διαπράττω μια μορφή “λογοκλοπής” | | | | | |
| 16. Δεν έχω κανένα ενδιαφέρον γι’ αυτό | | | | | |
| 17. Δεν γνωρίζω ακριβώς γιατί | | | | | |
| 18. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |

Ομάδα Ηα: Πληροφορίες για τον καθηγητή/τρια

| Θα διέδιδα στους συμφοιτητές μου αρνητικές πληροφορίες ως προς την προσωπικότητα του/της καθηγητή/τριας: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Σε περίπτωση που τις είχα διαπιστώσει αυτοπροσώπως | | | | | |
| 2. Ακόμα και αν τις είχα ακούσει ως φήμες στη σχολή | | | | | |
| 3. Για εκδίκηση, επειδή δεν με προβίβασε στο μάθημά του/της | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 4. Χωρίς ιδιαίτερο λόγο / Για ψυχαγωγία (πλάκα) | | | | | |
| 5. Για να γίνω αρεστός/ή σε αυτούς που κακολογούν τον/την καθηγητή/τρια | | | | | |
| 6. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |

Ομάδα Ηβ: Αντιδράσεις στη συμπεριφορά καθηγητή

| Αν ερχόμουν σε δύσκολη θέση από συμπεριφορά καθηγητή/ τριας για κάποιο λόγο (αντιιδεοντολογική συμπεριφορά όπως απαξιωτικό σχόλιο κ.ά. και όχι για ζητήματα εξετάσεων και βαθμολογιών): | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Θα το έθετα στον/στην ίδιο/α τον/την καθηγητή/τρια | | | | | |
| 2. Θα το συζητούσα με φίλους μου | | | | | |
| 3. Θα το διέδιδα σε όλη τη σχολή | | | | | |
| 4. Θα απευθυνόμουν στον Σύμβουλο Καθηγητή | | | | | |
| 5. Θα απευθυνόμουν στον Συνήγορο του Φοιτητή | | | | | |
| 6. Θα ενημέρωνα τον φοιτητικό σύλλογο | | | | | |
| 7. Θα απευθυνόμουν σε μία κομματική παράταξη | | | | | |
| 8. Θα προσπαθούσα να το ξεχάσω | | | | | |
| 9. Δεν θα γνώριζα αν υπάρχουν αρμόδια πρόσωπα ή φορείς του Πανεπιστημίου που μπορώ να απευθυνθώ για να έχω βοήθεια | | | | | |
| 10. Αν το ζήτημα ήταν πολύ σοβαρό, θα απευθυνόμουν στις κρατικές αρχές | | | | | |
| 11. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |

Ομάδα Θ: Ενέργειες κατά τη διάρκεια της εξέτασης, μέχρι σήμερα:

| Για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα <u>κατά τη διάρκεια</u> της εξέτασης, μέχρι σήμερα, αν μπορούσα: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Θα αντέγραφα από κάποιον άλλο | | | | | |
| 2. Θα χρησιμοποιούσα το «σκονάκι» που είχα ετοιμάσει | | | | | |
| 3. Θα άνοιγα το βιβλίο ή τις σημειώσεις μου | | | | | |
| 4. Θα χρησιμοποιούσα το κινητό μου | | | | | |
| 5. Θα έγραφα στον καθηγητή (στην κόλλα) σημείωμα για να με περάσει | | | | | |
| 6. Θα χρησιμοποιούσα ακουστικό για να μου μεταδώσουν πληροφορίες | | | | | |
| 7. Θα ζητούσα να πάω τουαλέτα, ώστε να επιχειρήσω να μάθω τι απαντήσεις/λύσεις έξω από την αίθουσα | | | | | |
| 8. Θα ζητούσα τις απαντήσεις από κάποιον συμμαθητή μέσα στην αίθουσα | | | | | |
| 9. Θα ζητούσα την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | | | | | |
| 10. Αν είχα κάνει σκονάκι, θα το μοιραζόμουν με τους φίλους μου, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| 11. Αν είχα κάνει σκονάκι, θα το μοιραζόμουν με φοιτητές που δεν είναι φίλοι μου, προκειμένου να επωφεληθούν και εκείνοι | | | | | |
| 12. Αν είχα κάνει σκονάκι, θα το κρατούσα μόνο για τον εαυτόν μου | | | | | |
| Ομάδα I: Αξιολόγηση του τρόπου εξέτασης | | | | | |
| Στον τρόπο εξέτασης στη σχολή μου προτιμώ: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 1. Τη γραπτή εξέταση | | | | | |
| 2. Την προφορική εξέταση | | | | | |
| 3. Την πριμοδοτική εργασία | | | | | |
| 4. Την απαλλακτική εργασία | | | | | |
| 5. Την ατομική εργασία | | | | | |
| 6. Την ομαδική εργασία | | | | | |
| 7. Τις προόδους | | | | | |
| 8. Καμία παραδοσιακή εξέταση αλλά αξιολόγηση με υποχρεωτική παρουσία και εργασίες | | | | | |
| 9. Θα ήθελα να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης στο Πανεπιστήμιο | | | | | |
| 10. Γράφω πώς θα ήθελα να διαμορφωθεί | | | | | |
| Ομάδα Ια: Προετοιμασία πριν την εξέταση, μέχρι σήμερα | | | | | |
| Μέχρι σήμερα, για να περάσω επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 1. Θα διάβαζα | | | | | |
| 2. Θα διέπραττα υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσα | | | | | |
| 3. Θα έφτιαχνα «σκονάκι» | | | | | |
| 4. Θα ζητούσα από ένα φίλο μου να εξεταστεί για εμένα | | | | | |
| 5. Θα ζητούσα από ένα φίλο μου να με βοηθήσει στο διάβασμα | | | | | |
| 6. Θα έκανα μαθήματα (π.χ. σε φροντιστήριο) | | | | | |
| 7. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |
| Ομάδα Ιβ: Προσπαθήστε να κατατάξετε τις δηλώσεις της πιο πάνω Ομάδας Ια από την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική (ως προς τις αξίες σας), τοποθετώντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική για εσάς και συνεχίζοντας στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις είναι το ίδιο σημαντικές, μπορούν να έχουν | | | | | |

τον ίδιο αριθμό. Επίσης, αν θεωρείτε ότι κάποια δήλωση απέχει κατά πολύ σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό που να δηλώνει την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 100 στην τελική σας επιλογή.

| | |
|---|--|
| 1. Θα διάβαζα | |
| 2. Θα διέπραττα υποκλοπή θεμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, αν μπορούσα | |
| 3. Θα έφτιαχνα «σκονάκι» | |
| 4. Θα ζητούσα από έναν φίλο μου να εξεταστεί για εμένα | |
| 5. Θα ζητούσα από ένα φίλο μου να με βοηθήσει στο διάβασμα | |
| 6. Θα έκανα μαθήματα (π.χ. σε φροντιστήριο) | |

Ομάδα Ιγ: Αναστοχασμός για την εξέταση

| Για την εξέτασή μου σε ένα μάθημα: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Θα μοιραζόμουν λανθασμένες πληροφορίες με τους φίλους μου, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από εμένα | | | | | |
| 2. Θα μοιραζόμουν λανθασμένες πληροφορίες με φοιτητές που δεν είναι φίλοι μου, προκειμένου να αποδώσουν χειρότερα από εμένα | | | | | |
| 3. Θα χρησιμοποιούσα οποιαδήποτε μέσα επιρροής στον καθηγητή μπορούσα, για να έχω ένα καλύτερο αποτέλεσμα | | | | | |
| 4. Θα αισθανόμουν μειονεκτικά αν είχα αποτύχει σ' ένα μάθημα, επειδή τελικά επέλεξα να χρησιμοποιήσω μόνο θεμιτά μέσα | | | | | |
| 5. Θα αισθανόμουν καλά με τον εαυτό μου εάν περνούσα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | | | | | |
| 6. Θα αισθανόμουν τύψεις, εάν περνούσα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | | | | | |
| 7. Θα παραδεχόμουν στους φίλους μου ότι πέρασα ένα μάθημα με αθέμιτα μέσα | | | | | |
| 8. Εκ των υστέρων, θα σκεπτόμουν όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας μου και της εξέτασης για να βελτιωθώ από αυτή | | | | | |

Ομάδα Ιδ: Πρόθεση για την επόμενη εξεταστική

| Τι σκέφτομαι να κάνω (αν μπορέσω) από τα ακόλουθα στην επόμενη εξεταστική: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Να διαβάσω | | | | | |
| 2. Να φτιάξω «σκονάκι» | | | | | |
| 3. Να αντιγράψω από κάποιον συμφοιτητή μέσα στην αίθουσα | | | | | |
| 4. Να αναζητήσω βοήθεια έξω από την αίθουσα με την πρόφαση της τουαλέτας | | | | | |
| 5. Να χρησιμοποιήσω ακουστικό-μικρόφωνο, ώστε να μου δώσουν τις απαντήσεις | | | | | |
| 6. Να δω τις απαντήσεις στο κινητό μου | | | | | |
| 7. Να ζητήσω σε κάποιον να εξεταστεί αντί για εμένα | | | | | |
| 8. Να ζητήσω την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | | | | | |
| 9. Να ζητήσω την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού μου | | | | | |
| 10. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |

Ομάδα Ιε: Η εμπειρία από την αίθουσα της εξέτασης

| Τι μου έχει συμβεί στην πραγματικότητα, μέσα στην αίθουσα της εξέτασης: | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1. Να διαπιστώσω ότι άλλοι συμφοιτητές μου αντιγράφουν | | | | | |
| 2. Να ενημερώσω τον επιτηρητή για έναν φοιτητή που τον βλέπω να αντιγράφει | | | | | |
| 3. Να με πιάσουν να αντιγράψω ή να χρησιμοποιώ κινητό ή «σκονάκι» κ.λπ. | | | | | |
| 4. Να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής | | | | | |
| 5. Να μην καταφέρω να γράψω αυτά που επιθυμώ γιατί με ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν | | | | | |
| 6. Να διαπιστώσω ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις | | | | | |
| 7. Να δω τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό μου | | | | | |
| 8. Να ζητήσω σε κάποιον να εξεταστεί αντί για εμένα | | | | | |
| 9. Να ζητήσω την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | | | | | |
| 10. Να ζητήσω την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού μου (σημείωμα στην κόλλα) | | | | | |
| 11. Να γράψω στον καθηγητή ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχω σοβαρό πρόβλημα | | | | | |
| 12. Άλλο... (συμπληρώνω) | | | | | |
| Ομάδα Ιστ: Προσπαθήστε να κατατάξετε τις δηλώσεις της πιο πάνω Ομάδας Ιε από την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική (ως προς την εμπειρία σας), τοποθετώντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική για εσάς και συνεχίζοντας στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις είναι το ίδιο σημαντικές, μπορούν να έχουν τον ίδιο αριθμό. Επίσης, αν θεωρείτε ότι κάποια δήλωση απέχει κατά πολύ σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό που να δηλώνει την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 100 στην τελική σας επιλογή. | | | | | |
| 1. Να διαπιστώσω ότι άλλοι συμφοιτητές μου αντιγράφουν | | | | | |
| 2. Να ενημερώσω τον επιτηρητή για έναν φοιτητή που τον βλέπω να αντιγράφει | | | | | |
| 3. Να με πιάσουν να αντιγράψω ή να χρησιμοποιώ κινητό ή «σκονάκι» κ.λπ. | | | | | |
| 4. Να είναι πολύ ανεκτικός ο επιτηρητής | | | | | |
| 5. Να μην καταφέρω να γράψω αυτά που επιθυμώ γιατί με ενοχλούσαν συμφοιτητές που ήθελαν να αντιγράψουν | | | | | |
| 6. Να διαπιστώσω ότι κάποιος φορά ακουστικό-μικρόφωνο για να του μεταδώσουν τις απαντήσεις | | | | | |
| 7. Να δω τις απαντήσεις σε «σκονάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό μου | | | | | |
| 8. Να ζητήσω σε κάποιον να εξεταστεί αντί για εμένα | | | | | |
| 9. Να ζητήσω την επιείκεια του επιτηρητή, ώστε να αντιγράψω | | | | | |
| 10. Να ζητήσω την επιείκεια του καθηγητή στη διόρθωση του γραπτού μου (σημείωμα στην κόλλα) | | | | | |
| 11. Να γράψω στον καθηγητή ψεύτικες δικαιολογίες που να δείχνουν ότι έχω σοβαρό πρόβλημα | | | | | |

Κατάταξη σημαντικότητας δηλώσεων

Ανεξαρτήτως με τις απαντήσεις που δώσατε, προσπαθήστε να επιλέξετε εκείνες τις δηλώσεις που θα αποφασίσετε από τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου και να τις κατατάξετε, με κριτήριο:

- α) τη σημαντικότητα σε σχέση με την εξέλιξη του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (1^η στήλη, μέχρι 10) και
 β) τη σημαντικότητα σε σχέση με τη βελτιωτική λειτουργία του Πανεπιστημίου (2^η στήλη, μέχρι 10)

Κατατάξτε, επιλέγοντας από αυτή που κρίνετε την πιο σημαντική ως τη λιγότερο σημαντική δήλωση.

Σημειώνετε τον αριθμό της δήλωσης που επιλέγετε στην κάθε στήλη, ανάλογα με το κριτήριο και στη συνέχεια γράφετε τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική για εσάς και συνεχίζετε στην αμέσως λιγότερο σημαντική. Αν δύο δηλώσεις είναι το ίδιο σημαντικές, μπορούν να έχουν τον ίδιο αριθμό. Επίσης, αν θεωρείτε ότι κάποια δήλωση απέχει σε σημαντικότητα από τις άλλες, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αριθμό που να δηλώνει την απόσταση αυτή, μέχρι και τον αριθμό 10 (λιγότερο σημαντική) στην τελική σας επιλογή.

Στη συνέχεια, συμπληρώστε στην 3^η στήλη του Πίνακα, επιλέγοντας από τις δύο πρώτες στήλες, με αυτές που κρίνετε τις περισσότερο σημαντικές δηλώσεις (μέχρι 10), οι οποίες κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να ληφθούν περισσότερο υπόψη σε επίπεδο λειτουργίας και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου.

| <u>1^η στήλη</u> | Αριθμός κατάταξης (1- 10) | <u>2^η στήλη</u> | Αριθμός κατάταξης (1- 10) | <u>3^η στήλη</u> | Αριθμός κατάταξης (1- 10) |
|--|---------------------------|--|---------------------------|--|---------------------------|
| α) ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ-ΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ Ομάδα και αριθμός δήλωσης | | β) ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ-ΤΗΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ Ομάδα και αριθμός δήλωσης | | ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΑΠΟ ΤΗΝ 1^η & 2^η ΣΤΗΛΗ Ομάδα και αριθμός δήλωσης | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Σας ευχαριστούμε πολύ!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (II) για φοιτητές ΑΡΧΩΝ, ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

Αγαπητοί φοιτητές,

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σκοπό να διερευνήσει και να καταγράψει τις προσωπικές σας θέσεις για ζητήματα αρχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων, πρόκειται να συσχετισθεί με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο που συμπληρώσατε σχετικά με τον διαμοιρασμό της γνώσης στο Πανεπιστήμιο και η επεξεργασία των δεδομένων του θα αξιοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς.

- Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις δηλώσεις.
- Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο. Κανείς δεν μπορεί να ταυτίσει με εσάς τις απαντήσεις που θα δώσετε.
- Παρακαλούμε να επιλέγετε ή να γράφετε την απάντηση γρήγορα και αυθόρμητα και να συνεχίζετε αμέσως με την επόμενη δήλωση.
- Μην αλλάζετε τις (αυθόρμητες) απαντήσεις που έχετε ήδη δώσει.
- Μην επιλέγετε την απάντηση που θεωρείτε πως θα ήταν «σωστό» να δώσετε, αλλά εκείνη που δείχνει αυτό που πραγματικά συμβαίνει στη δική σας περίπτωση.
- Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν απαντήσεις σωστές ή λανθασμένες σε αυτό το ερωτηματολόγιο, αρκεί μόνο να απαντάτε με ειλικρίνεια και να θυμάστε, επίσης, ότι τα δεδομένα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.
- Η συμπλήρωση αυτού του ανώνυμου ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και μπορείτε οποτεδήποτε θελήσετε να την διακόψετε, χωρίς την παραμικρή συνέπεια.

Δήλωση Συναίνεσης: Η παράδοση στον ερευνητή αυτού του ανώνυμου Ερωτηματολογίου αποτελεί τη συγκατάθεση του/της ερωτώμενου/ης για τη συμπλήρωσή του και την επεξεργασία των δεδομένων του για ερευνητικούς σκοπούς, με τη διαβεβαίωση του ερευνητή για την τήρηση των ελληνικών και διεθνών δεοντολογικών και ηθικών προτύπων για την έρευνα (research ethics).

Copyright © Ιωακείμ – Κίμων Κεκές

Ευχαριστούμε!

Ημερομηνία.....

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Η ηλικία μου είναι:
3. Σπουδάζω στο τμήμα της σχολής
του (Πανεπιστημίου, Α.Ε.Ι. , Τ.Ε.Ι.)
για λήψη πτυχίου μεταπτυχιακού
4. Είμαι στο έτος των σπουδών μου
5. Έχω «περάσει» συνολικά μαθήματα (περίπου)
6. Μου απομένουν ακόμα μαθήματα για το πτυχίο
7. Η μόνιμη κατοικία μου είναι : Αττική Άλλού (γράφω νομό)

| Αρχές, πεποιθήσεις και αντιλήψεις | | | | | |
|--|---------|------|--------|------|-----------|
| <i>Επιλέγω και σημειώνω μία από τις πέντε δυνατότητες απάντησης σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου</i> | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
| 8. Νιώθω καλά με τον εαυτό μου | | | | | |
| 9. Νιώθω ότι η οικογένειά μου με στηρίζει | | | | | |
| 10. Έχω τουλάχιστον έναν/μία καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη | | | | | |
| 11. Νιώθω ότι είμαι πολύ σημαντικός/κή και ότι έχω αξία | | | | | |
| 12. Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους | | | | | |
| 13. Με ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από εμένα | | | | | |
| 14. Εμπιστεύομαι τους νόμους του κράτους | | | | | |

| | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 15. Πιστεύω ότι η δημοκρατία, σήμερα, μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή | | | | | |
| 16. Αισθάνομαι ότι, τη σημερινή εποχή, η συμμετοχή μου στα κοινά του τόπου θα είχε αξία | | | | | |
| 17. Έχω θρησκευτική πίστη | | | | | |
| 18. Επιδιώκω να ανταποδίδω την καλοσύνη που εισπράττω | | | | | |
| 19. Όταν είμαι χαρούμενος/η έχω την ανάγκη να μοιραστώ τον ενθουσιασμό μου με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου) | | | | | |
| 20. Όταν κάτι με στενοχωρεί νιώθω την ανάγκη να το μοιραστώ με άλλους (π.χ. άτομα του περιβάλλοντός μου) | | | | | |
| 21. Αλλάζω τη γνώμη μου όταν κάποιος επιχειρηματολογεί με τεκμήρια περί του αντιθέτου | | | | | |
| 22. Παρέχω εθελοντική εργασία | | | | | |
| 23. Θέλω να βοηθήσω να γίνει ο κόσμος καλύτερος | | | | | |
| 24. Γράφω, αν θέλω, οποιαδήποτε άλλη σκέψη | | | | | |

Σας ευχαριστούμε πολύ!

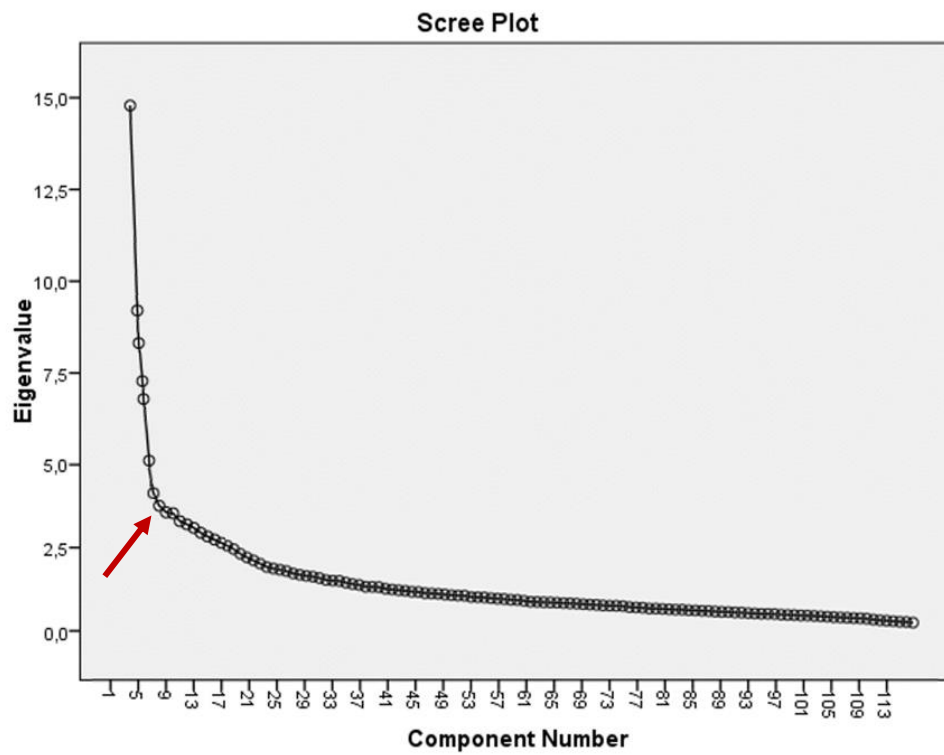
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

**Πίνακες και Γραφήματα
από τη στατιστική επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων**

| Total Variance Explained (Συνολικά Ερμηνεύσιμη διακύμανση) | | | | | | |
|---|---|------------------------------------|---------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| Component (Παράγοντας / Συνιστώσα) | Initial Eigenvalues (Αρχικές Ιδιοτιμές) | | | Extraction Sums of Squared Loadings (Εξαγώγιμο Αθροισμα Τετραγώνων) | | |
| | Total (Σύνολο) | % of Variance (της διακύμανσης) | Cumulative (Αθροιστική) % | Total (Σύνολο) | % of Variance (της διακύμανσης) | Cumulative (Αθροιστική) % |
| 1 | 14,943 | 13,108 | 13,108 | 14,943 | 13,108 | 13,108 |
| 2 | 9,082 | 7,967 | 21,075 | 9,082 | 7,967 | 21,075 |
| 3 | 7,981 | 7,001 | 28,076 | 7,981 | 7,001 | 28,076 |
| 4 | 7,410 | 6,500 | 34,576 | 7,410 | 6,500 | 34,576 |
| 5 | 6,886 | 6,040 | 40,616 | 6,886 | 6,040 | 40,616 |
| 6 | 5,067 | 4,445 | 45,061 | 5,067 | 4,445 | 45,061 |
| 7 | 4,067 | 3,567 | 48,628 | 4,067 | 3,567 | 48,628 |
| 8 | 3,714 | 3,258 | 52,156 | 3,714 | 3,258 | 52,156 |
| 9 | 3,557 | 3,120 | 55,276 | 3,557 | 3,120 | 55,276 |
| 10 | 3,533 | 3,099 | 58,375 | 3,533 | 3,099 | 58,375 |
| 11 | 3,261 | 2,861 | 61,236 | 3,261 | 2,861 | 61,236 |
| 12 | 2,971 | 2,606 | 63,842 | 2,971 | 2,606 | 63,842 |
| 13 | 2,758 | 2,419 | 66,261 | 2,758 | 2,419 | 66,261 |
| 14 | 2,601 | 2,282 | 68,543 | 2,601 | 2,282 | 68,543 |
| 15 | 2,477 | 2,173 | 70,716 | 2,477 | 2,173 | 70,716 |
| 16 | 2,357 | 2,068 | 72,784 | 2,357 | 2,068 | 72,784 |
| 17 | 2,136 | 1,874 | 74,658 | 2,136 | 1,874 | 74,658 |
| 18 | 1,971 | 1,729 | 76,387 | 1,971 | 1,729 | 76,387 |
| 19 | 1,851 | 1,624 | 78,011 | 1,851 | 1,624 | 78,011 |
| 20 | 1,758 | 1,542 | 79,553 | 1,758 | 1,542 | 79,553 |
| 21 | 1,681 | 1,474 | 81,027 | 1,681 | 1,474 | 81,027 |
| 22 | 1,601 | 1,405 | 82,432 | 1,601 | 1,405 | 82,432 |
| 23 | 1,513 | 1,327 | 83,759 | 1,513 | 1,327 | 83,759 |
| 24 | 1,443 | 1,266 | 85,025 | 1,443 | 1,266 | 85,025 |
| 25 | 1,348 | 1,183 | 86,208 | 1,348 | 1,183 | 86,208 |
| 26 | 1,286 | 1,128 | 87,336 | 1,286 | 1,128 | 87,336 |
| 27 | 1,229 | 1,078 | 88,414 | 1,229 | 1,078 | 88,414 |
| 28 | 1,179 | 1,035 | 89,449 | 1,179 | 1,035 | 89,449 |
| 29 | 1,157 | 1,015 | 90,464 | 1,157 | 1,015 | 90,464 |
| 30 | 1,113 | 0,976 | 91,440 | 1,113 | 0,976 | 91,440 |
| 31 | 1,076 | 0,944 | 92,384 | 1,076 | 0,944 | 92,384 |
| 32 | 1,056 | 0,926 | 93,310 | 1,056 | 0,926 | 93,310 |
| 33 | 1,004 | 0,880 | 94,190 | 1,004 | 0,880 | 94,190 |
| 34 | 0,997 | 0,874 | 95,064 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis

Πίνακας 58. Συνολική ερμηνεύσιμη διακύμανση δεδομένων Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης»



Γράφημα 153: *Scree Plot Test για το Ερωτηματολόγιο «Διαμοιρασμού της Γνώσης»*

| | Σημαντικότεροι Παράγοντες Ερωτηματολογίου Διαμοιρασμού της Γνώσης | Αριθμοί δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες |
|----|--|--|
| 1. | Διαμοιρασμός γνώσης και διάθεση προσφοράς | A1, Στ7, Στ8, Στ10, A2, A4, E3, E2, E4, E5 |
| 2. | Διαμοιρασμός γνώσης και κοινωνική αναγνώριση /συμφέρον | E1, Στ3, Στ2, Στ4, Στ6 |
| 3. | Μη διαμοιρασμός γνώσης | Z4, Z13, Z6, Z12, Z1, Z16, Z14, (R)Στ12 |
| 4. | Πηγές γνώσεων για τα μαθήματα | Γ6, Γ8, Γ4, Γ11, Γ7, Γ1 |
| 5. | Επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα | Iε7, Iδ2, Iδ3, Iα3, Θ2, Θ1, Θ3, Θ4, Θ5, Θ6, Θ7,Θ8 |
| 6. | Αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις | Iγ1, Iγ2, Iγ5, Iγ3 |
| 7. | Φιλία, διαμοιρασμός γνώσης και εξετάσεις | Hβ2, Iα5, Στ1, A3, Θ10 |
| 8. | Διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές | Ha3, Ha5, Ha4, Ha2 |

Πίνακας 59: *Σημαντικότεροι παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» με τους αντίστοιχους αριθμούς δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες*

| ΑΑ | Παράγοντας Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης» | Αριθμός δηλώσεων | Cronbach's a |
|----|---|---------------------|--------------|
| 1. | Διαμοιρασμός γνώσης και διάθεση προσφοράς | 10 | 0,863 |
| 2. | Διαμοιρασμός γνώσης και κοινωνική αναγνώριση / συμφέρον | 5 | 0,761 |
| 3. | Μη διαμοιρασμός γνώσης | 8 | 0,821 |
| 4. | Πηγές γνώσεων για τα μαθήματα | 6 | 0,793 |
| 5. | Επιτυχία στις εξετάσεις με αθέμιτα μέσα | 13 | 0,887 |
| 6. | Αντιδεοντολογικές συμπεριφορές και αντιλήψεις | 4 | 0,759 |
| 7. | Διάδοση αρνητικών πληροφοριών για τους καθηγητές | 4 | 0,744 |
| 8. | Φιλία, διαμοιρασμός γνώσης και εξετάσεις | 5 | 0,775 |

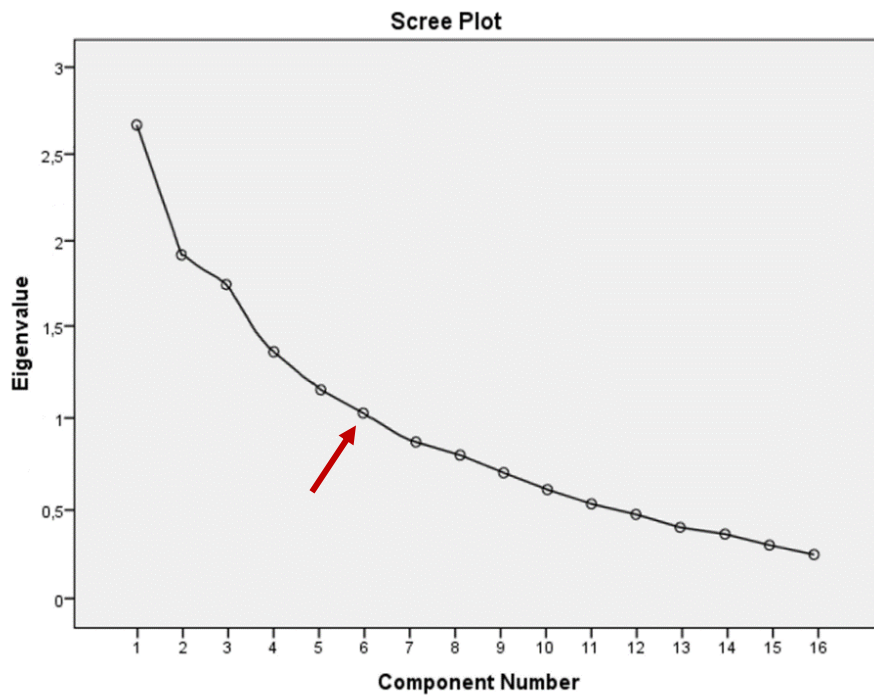
Πίνακας 60: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τους σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Διαμοιρασμού της Γνώσης»

Total Variance Explained (Συνολικά Ερμηνεύσιμη διακύμανση)

| Component (Παράγοντας / Συνιστώσα) | Initial Eigenvalues (Αρχικές Ιδιοτιμές) | | | Extraction Sums of Squared Loadings (Εξαγόμενο Άθροισμα Τετραγώνων) | | |
|--|---|------------------------------------|---------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| | Total (Σύνολο) | % of Variance (της διακύμανσης) | Cumulative (Αθροιστική) % | Total (Σύνολο) | % of Variance (της διακύμανσης) | Cumulative (Αθροιστική) % |
| 1 | 2,681 | 13,995 | 13,995 | 3,389 | 13,995 | 13,995 |
| 2 | 1,883 | 9,829 | 23,824 | 1,883 | 9,829 | 23,824 |
| 3 | 1,720 | 8,977 | 32,801 | 1,720 | 8,977 | 32,801 |
| 4 | 1,443 | 7,532 | 40,333 | 1,443 | 7,532 | 40,333 |
| 5 | 1,084 | 5,659 | 45,992 | 1,084 | 5,659 | 45,992 |
| 6 | 1,046 | 5,459 | 51,451 | 1,046 | 5,459 | 51,451 |
| 7 | 0,975 | 5,092 | 56,543 | | | |
| 8 | 0,862 | 4,501 | 61,044 | | | |
| 9 | 0,757 | 3,952 | 64,996 | | | |
| 10 | 0,676 | 3,53 | 68,526 | | | |
| 11 | 0,629 | 3,281 | 71,807 | | | |
| 12 | 0,558 | 2,913 | 74,72 | | | |
| 13 | 0,545 | 2,845 | 77,565 | | | |
| 14 | 0,493 | 2,571 | 80,136 | | | |
| 15 | 0,456 | 2,378 | 82,514 | | | |
| 16 | 0,348 | 1,817 | 84,331 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis

Πίνακας 61: *Συνολική ερμηνεύσιμη διακύμανση για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»*



Γράφημα 154: *Scree Plot Test για το Ερωτηματολόγιο «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»*

| | Βασικοί Παράγοντες Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων | Αριθμοί δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες |
|-----------|---|--|
| 1. | Σχέσεις με εαυτό / ταυτότητα | 8, 11, 17 |
| 2. | Σχέσεις με οικεία πρόσωπα | 9, 10 |
| 3. | Έκφραση συναισθημάτων | 19, 20 |
| 4. | Διαλλακτικότητα | 13, 21 |
| 5. | Πρόθεση για κοινωνική προσφορά | 12, 18, 22, 23 |
| 6. | Πεποιθήσεις για πολιτεία /θεσμούς | 14, 15, 16 |

Πίνακας 62: Σημαντικότεροι παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων» με τους αντίστοιχους αριθμούς δηλώσεων που συγκροτούν τους παράγοντες

| ΑΑ | Παράγοντας Ερωτηματολογίου Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων | Αριθμός δηλώσεων | Cronbach's a |
|----|--|---------------------|--------------|
| 1. | Σχέσεις με εαυτό / ταυτότητα | 3 | 0,707 |
| 2. | Σχέσεις με οικεία πρόσωπα | 2 | 0,698 |
| 3. | Έκφραση συναισθημάτων | 2 | 0,681 |
| 4. | Διαλλακτικότητα | 2 | 0,679 |
| 5. | Πρόθεση για κοινωνική προσφορά | 4 | 0,763 |
| 6. | Πεποιθήσεις για πολιτεία /θεσμούς | 3 | 0,734 |

Πίνακας 63: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για τους σημαντικότερους παράγοντες του Ερωτηματολογίου «Αρχών, Πεποιθήσεων και Αντιλήψεων»

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,068 | ,026 | 2,673 | ,008 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,055 | ,026 | 2,189 | ,029 |
| N of Έγκυρη Cases | 1589 | | | |

Πίνακας 64: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του έτους φοίτησης

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | -,078 | ,026 | -3,086 | ,002 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | -,080 | ,026 | -3,169 | ,002 |
| N of Έγκυρη Cases | 1590 | | | |

Πίνακας 65: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του έτους φοίτησης

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|---|-------|---------------------------|---------------|--------------------------|
| Interval by Interval Pearson's R | -,035 | ,026 | 1,371 | ,000 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | -,028 | ,026 | 1,104 | ,002 |
| N of Valid Cases | 1586 | | | |

Πίνακας 66: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της εξέτασης με ομαδική εργασία και του έτους φοίτησης

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|----------------------|----------------------|-------|---------------------------|---------------|--------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | -,051 | ,026 | -2,031 | ,042 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -,044 | ,025 | -1,727 | ,084 |
| N of Έγκυρη Cases | | 1575 | | | |

Πίνακας 67: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του φύλου

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|-------------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,045 | ,027 | 1,763 | ,078 ^c |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,034 | ,025 | 1,328 | ,184 ^c |
| N of Valid Cases | 1585 | | | |

Πίνακας 68: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,087 | ,027 | 3,456 | ,001 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,091 | ,026 | 3,622 | ,000 |
| N of Valid Cases | 1586 | | | |

Πίνακας 69: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|---------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,010 | ,024 | ,404 | ,686 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,012 | ,024 | ,491 | ,623 |
| N of Έγκυρη Cases | 1575 | | | |

Πίνακας 70: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman για του διαμοιρασμό γνώσεων εάν ζητηθεί από τον διδάσκοντα και αν ο φοιτητής νιώθει καλά με τον εαυτό του

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|---|-------|---------------------------|---------------|--------------------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,187 | ,028 | 7,517 | ,000 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,192 | ,025 | 7,711 | ,000 |
| N of Έγκυρη Cases | 1584 | | | |

Πίνακας 71: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,051 | ,028 | 1,997 | ,046 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,045 | ,027 | 1,796 | ,073 |
| N of Έγκυρη Cases | 1559 | | | |

Πίνακας 72: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Symmetric Measures

| | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approx. Sig. |
|---|-------|------------------------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval Pearson's R | ,038 | ,029 | 1,510 | ,131 |
| Ordinal by Ordinal Spearman Correlation | ,027 | ,027 | 1,061 | ,289 |
| N of Έγκυρη Cases | 1585 | | | |

Πίνακας 73: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της αντίληψης για τη σημαντικότητα του διαμοιρασμού της γνώσης και αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του του στηρίζει

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|-------------------------|-------------------------|-------|------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | ,102 | ,027 | 4,053 | ,000 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | ,115 | ,025 | 4,556 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 1586 | | | |

Πίνακας 74: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman της ενεργού συμμετοχής στον διαμοιρασμό της γνώσης και του αν ο φοιτητής νιώθει ότι η οικογένειά του του στηρίζει

Symmetric Measures

| | | Value | Asymp. Std. | Approx. T | Approx. Sig. |
|----------------------|----------------------|-------|-------------|-----------|--------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | ,004 | ,029 | ,158 | ,875 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | ,007 | ,029 | ,269 | ,788 |
| N of Έγκυρη Cases | | 1583 | | | |

Πίνακας 75: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του διαμοιρασμού γνώσης με οποιονδήποτε συμφοιτητή και του αν ο φοιτητής έχει τουλάχιστον έναν/μία πολύ καλό/ή και έμπιστο/η φίλο/φίλη

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|-------------------------|-------------------------|-------|------------------------------|---------------|-----------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | ,044 | ,025 | 1,733 | ,003 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | ,003 | ,026 | ,114 | ,009 |
| N of Valid Cases | | 1587 | | | |

Πίνακας 76: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν μέσα στην αίθουσα της εξέτασης έχει συμβεί οι φοιτητές να δουν τις απαντήσεις σε «σκουάκι» ή σε σημειώσεις ή σε βιβλίο ή στο κινητό και του αν νιώθουν ότι είναι πολύ σημαντικοί και ότι έχουν αξία

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error | Approx. T | Approximate Significance |
|-------------------------|-------------------------|-------|------------------------------|--------------|-----------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | -,022 | ,030 | -,867 | ,036 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -,024 | ,026 | -,938 | ,049 |
| N of Valid Cases | | 1583 | | | |

Πίνακας 77: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν οι φοιτητές για να περάσουν επιτυχώς ένα μάθημα, πριν την εξέταση θα έφτιαχναν «σκουάκι» και του αν πιστεύουν ότι η δημοκρατία σήμερα μπορεί να εμπνεύσει στους πολίτες νέες ιδέες και συμπεριφορές για βελτίωση και αλλαγή

Symmetric Measures

| | | Value | Asymptotic Standard Error | Approximate T | Approximate Significance |
|-------------------------|-------------------------|-------|------------------------------|---------------|-----------------------------|
| Interval by Interval | Pearson's R | -,016 | ,027 | ,604 | ,046 |
| Ordinal by Ordinal | Spearman Correlation | -,005 | ,026 | ,197 | ,044 |
| N of Valid Cases | | 1584 | | | |

Πίνακας 78: Έλεγχος συσχέτισης με συντελεστή Spearman του αν οι φοιτητές θέλουν να βοηθήσουν να γίνει ο κόσμος καλύτερος και του αν τους ενοχλεί όταν κάποιος έχει αντίθετη γνώμη από τους ίδιους