



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-
Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)

Μεταπτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

*Η Εφαρμογή Viber ως Μέσο Δικτύωσης και Συνεργασίας στην Εξ Αποστάσεως
Εκπαίδευση: Η περίπτωση των φοιτητών/τριών της ΕΤΑ52 θεματικής ενότητας του ΕΑΠ*

Βασίλειος Μέλλος

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεόδωρος Βαβούρας

Πέτρος Τραντάς

Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Πάτρα Φεβρουάριος, 2025

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

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
Λέξεις – Κλειδιά	vi
SUMMARY	vii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί	7
1.1 Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.....	7
1.1.1 Ορισμός, Χαρακτηριστικά και Ιστορική Εξέλιξη.....	7
1.1.2 Ανοικτή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση	10
1.1.3 Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διδακτικό Υλικό και Ομαδικές Εργασίες...	13
1.2 Κοινωνική και Γνωστική Παρουσία Εξ Αποστάσεως Εκπαιδευομένων	16
1.3 Επικοινωνία και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	19
1.4 Εφαρμογή Viber και Άμεση Ανταλλαγή Μηνυμάτων	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης και Κοννεκτιβισμός.....	25
2.1 Κοινωνικός Εποικοδομισμός	25
2.2 Συνεργατική Μάθηση	29
2.3 Εγκαθιδρυμένη Μάθηση και Κατανεμημένη Νόηση	32
2.4 Κοινωνική Θεωρία της Δραστηριότητας	35
2.5 Κοννεκτιβισμός.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	43
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία και Διαδικασία της Έρευνας	56
4.1 Ερευνητικό Κενό και Επιλογή της Ποιοτικής Μεθόδου.....	56
4.2 Ο Σκοπός, τα Ερευνητικά Ερωτήματα και το Δείγμα της Έρευνας	58
4.3 Διαδικασία της Έρευνας και η Επιλογή των Πληροφορητών	59
4.4 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Δεοντολογία της Έρευνας	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα της Έρευνας.....	65
5.1 Διαστάσεις Παρατήρησης των Συμμετεχόντων.....	65
5.2 Ευρήματα Συνεντεύξεων των Πληροφορητών	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα	77
6.1 Κριτικός Αναστοχασμός και Συζήτηση	77
6.2 Συμβολή και Περιορισμοί της Έρευνας με Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «Πρωτόκολλο Συνέντευξης».....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: «Έγγραφο Συναίνεσης και Ενημέρωσης»	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: «Οδηγός Παρατήρησης».....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: «Δομή Συνέντευξης και Απαντήσεις Πληροφορητών».....	106

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κύριες Έννοιες - Παρατήρησης και Συνεργασίας στο Viber.....	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατηγορίες Παρατηρήσεων και Αντιδράσεων Συμμετεχόντων	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Σύνοψη Συνεντεύξεων των Συμμετεχόντων Αναφορικά με τη Συμμετοχή τους στο Viber για Κοινωνικότητα και Ανταλλαγή Εμπειριών.....	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Σύνοψη Συνεντεύξεων των Συμμετεχόντων Σχετικά με τη Συνεργασία τους στο Viber μέσω Γραπτών Σημειώσεων, Αρχείων και Βιντεοκλήσεων	73

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Είναι πολύ σημαντικό για μένα, ολοκληρώνοντας αυτή την μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε συγκεκριμένα άτομα, χωρίς τη συνδρομή των οποίων η ολοκλήρωσή της δε θα ήταν εφικτή.

Κατ' αρχάς, η ειλικρινής εκτίμησή μου πηγαίνει στον καθηγητή σύμβουλό μου και επιβλέποντα, Θεόδωρο Βαβούρα, για την ζωτικής σημασίας υποστήριξη την προθυμία και την αδιάκοπη επικοινωνία καθώς και την πολύτιμη βοήθεια και τη σοφή καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκειά της. Δεν θα ήμουν σε θέση να φτάσω τόσο μακριά χωρίς αυτόν. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα που με εισήγαγε στην έρευνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και με ενέπνευσε να φιλοδοξώ να γίνω ένας πιο κοινωνικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός ερευνητής. Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στον συνεπιβλέποντα, Πέτρο Τραντά, της διπλωματικής μου για την επίβλεψη και την υποστήριξη που μου παρείχε στην εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Ακόμη, η έρευνα αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη στήριξη των φίλων και συμφοιτητών μου, που με προθυμία συμμετείχαν και συνέβαλαν με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Τέλος, η βοήθεια της οικογένειάς μου ήταν καθοριστική, καθώς με στήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο.

Για όλα τα παραπάνω σας ευχαριστώ θερμά όλους και εκτιμώ βαθύτατα τη βοήθεια που μου παρείχατε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και η άνοδος της διαδικτυακής κοινωνικής δικτύωσης στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα που απορρέουν από το Web 2.0, έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, παγκοσμίως. Αυτές οι εξελίξεις δημιουργούν νέες δυνατότητες για συνεργασία μεταξύ φοιτητών της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, μέσω κλειστών ομάδων, σε διάφορες εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης, με πρόσβαση από κινητά τηλέφωνα και φορητούς υπολογιστές. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτό το φαινόμενο προσελκύει ερευνητές τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία μελετά την εφαρμογή Viber ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης και συνεργασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η συνεργατική μάθηση, η εγκαθιδρυμένη μάθηση και κατανεμημένη νόηση, η κοινωνική θεωρία της δραστηριότητας και ο Κοννεκτιβισμός υποστηρίζουν τη μελέτη που αναλύει τη χρήση του Viber ως εργαλείου δικτύωσης και συνεργασίας των φοιτητών, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως συνεργασίας τους, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, για την ολοκλήρωση των ομαδικών ακαδημαϊκών εργασιών τους.

Η έρευνα εξετάζει τις απόψεις και τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ωφελιμότητα και την ικανοποίηση από τη χρήση της εφαρμογής Viber για μαθησιακούς και κοινωνικούς σκοπούς. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργατική ολοκλήρωση ομαδικών ακαδημαϊκών εργασιών, επιδιώκοντας να εμβαθύνει στην κατανόηση της συνεργασίας μιας ομάδας φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, οι οποίοι μέσω της χρήσης του Viber διασυνδέονται κοινωνικά και συνεργάζονται για ανταλλαγή ιδεών, κατά τις εξ αποστάσεως μαθησιακές τους δραστηριότητες.

Λέξεις – Κλειδιά

Εφαρμογή Viber, Κοινωνική Δικτύωση, Συνεργασία, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Κοινωνικός Εποικοδομισμός, Συνεργατική Μάθηση, Εγκαθιδρυμένη Μάθηση και Κατανεμημένη νόηση, Κοινωνική Θεωρία Δραστηριότητας, Κοννεκτιβισμός, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

"The Viber Application as a Means of Networking and Collaboration in Distance Education: The Case of Students of ETA52 Thematic Unit of the HOU"

SUMMARY

The rapid development of Information and Communication Technologies and the rise of online social networking in the various social media resulting from Web 2.0, have significant social and educational implications worldwide. These developments create new opportunities for collaboration between Open and Distance Education students through closed groups in various social networking applications accessed from mobile phones and laptops. The growing interest in this phenomenon is attracting researchers both locally and internationally.

This master's thesis studies the Viber application as a means of social networking and collaboration in distance education in the modern digital age. Sociocultural approaches to learning such as social constructivism, collaborative learning, established learning and distributed cognition, social activity theory and connectivism support the study analyzing the use of Viber as a networking and collaboration tool in the context of distance learning at the Hellenic Open University to complete their group academic assignments.

The study examines participants' opinions and preferences regarding the utility and satisfaction with the use of the Viber application for learning and social purposes. Particular emphasis is placed on the collaborative completion of group academic assignments, seeking to deepen the understanding of the cooperation of a group of students of Hellenic Open University students who, through the use of Viber, are socially connected and collaborate to exchange ideas during their distance learning activities.

Keywords

Viber application, Social Networking, Collaboration, Open and Distance Education, Social Constructionism, Collaborative Learning, Established Learning and Distributed Cognition, Social Activity Theory, Connectivism, Hellenic Open University.

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕΙ Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΕξΑΕ Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΓΓΔΒΜ Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

ΕξΑΕ εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ΕΑΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΕΤΑ Εκπαίδευση και Τεχνολογίες εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης

ΕΤΑ52 Το εκπαιδευτικό υλικό και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και μάθησης

ΗΛΕ Ηλεκτρονική Τάξη

ΘΕ Θεματική Ενότητα

ΜΚΔ Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

ΤΠΕ Τεχνολογίες Πληροφορικής και επικοινωνιών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο για ανηλίκους όσο και για ενήλικες, κυριαρχείται από τυπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και παρόχους επαγγελματικής επιμόρφωσης, οι οποίοι προσφέρουν ιεραρχικά δομημένη και κατευθυνόμενη γνώση τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση. Αν και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ομάδες, η έμφαση δίνεται στην εξατομικευμένη προσέγγιση, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολύ καλά καταρτισμένου πολίτη-εργαζόμενου (Illeris, 2009). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές θεωρίες που χρησιμοποιούνται σήμερα διαμορφώθηκαν σε εποχές που δεν υπήρχαν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις, όπως η εκρηκτική αύξηση της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς εργασίας και η άμεση πρόσβαση στην πληροφορία μέσω του διαδικτύου. Κατά συνέπεια, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και συνεργάζονται γενικότερα αλλά και ειδικότερα την συμμετοχή τους στην ανοικτή τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ).

Στο πλαίσιο αυτό οι νέες τάσεις στη μάθηση όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η συνεργατική μάθηση, τα μοντέλα εγκαθιδρυμένης μάθησης και κατανεμημένης νόησης και η κοινωνική θεωρία της δραστηριότητας αποτελούν τις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης. Αντίθετα λοιπόν με τις γνωστικές θεωρίες που επικεντρώνονται στις εσωτερικές διεργασίες του νου, οι Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες τονίζουν τον ρόλο των κοινωνικών δομών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κόμης, 2004).

Οι Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μάθησης λειτουργούν συμπληρωματικά με τις γνωστικές θεωρίες και δίνουν έμφαση στον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο και δεν είναι μόνο μια ατομική διαδικασία, και επομένως προκύπτει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Ενώ λοιπόν οι γνωστικές θεωρίες επικεντρώνονται στο άτομο, οι Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες εστιάζουν στην κοινωνία, τονίζοντας ότι η γνώση οικοδομείται μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Η γνώση με βάση αυτή την οπτική θεωρείται κοινωνικά καθορισμένη, διαμορφώνεται και μεταβιβάζεται μέσα από κοινωνικούς κώδικες και πρακτικές. Αυτή η προσέγγιση δείχνει πως η ανθρώπινη σκέψη και ατομική εξέλιξη συνδέεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθιστώντας την επικοινωνία κεντρικό

στοιχείο της μάθησης. Ακόμα και στις πλέον σύγχρονες θεωρίες δια βίου μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι συχνά καταναλώνουν, αντί να παράγουν γνώση (Jarvis, 2009).

Σύμφωνα με τις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, όταν ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος, καθώς και τα εργαλεία επικοινωνίας, όπως η γλώσσα, διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και αποτελούν πηγή μάθησης και εξέλιξης (Κόμης, 2004). Στην τεχνολογική εποχή, η μάθηση συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση, τη συλλογή και τη διαχείριση πληροφοριών που μετατρέπονται σε γνώση. Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι το άτομο λειτουργεί ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, απορροφώντας και μετασχηματίζοντας πληροφορίες από το περιβάλλον του. Επιπρόσθετα η κοινωνιολογία της γνώσης, όπως αναπτύχθηκε από τους Max Scheler και Karl Mannheim, εξετάζει πώς οι κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες επηρεάζουν τις γνωστικές ιδιότητες των ατόμων (Berger & Luckmann, 1966).

Σε αυτό το νέο Κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, ο Κοννεκτιβισμός ως ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της μάθησης στην ψηφιακή εποχή εισάγει την ιδέα ότι η γνώση δεν είναι μόνο ατομική, αλλά βρίσκεται αφενός σε δίκτυα πληροφοριών και αφετέρου σε δίκτυα ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Η συνεχής αλληλεπίδραση με το κοινοτικό περιβάλλον και τα δίκτυα πληροφοριών επιτρέπει την εκμάθηση σε ένα ψηφιακό και κοινωνικά συνδεδεμένο κόσμο (Siemens, 2005). Οι ΤΠΕ και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) παρέχουν συνεχώς αυξανόμενες δυνατότητες για τη στήριξη της συνεργατικής μάθησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Alavi & Dufner, 2005), ενώ συνδέουν τις έννοιες της ταυτότητας και της κοινότητας εκπαιδευομένων (Katz & Dack, 2014). Επίσης σύμφωνα με την Basharina (2007), η γνώση διαμορφώνεται μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες, όπου οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Μέσω της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου, αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους σε κοινότητες μάθησης που προωθούν την ισότιμη συνεργασία.

Οι ψηφιακοί πολίτες ως εκπαιδευόμενοι δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικής μάθησης καθώς η παραδοσιακή κοινωνικότητα της τάξης έχει αντικατασταθεί από ψηφιακές κοινότητες εκπαιδευομένων (AlDahdouh, Osorio, & Caires, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, τόσο ο εκπαιδευτικός οργανισμός ή η επιχείρηση στην οποία εργαζόμαστε όσο και το ίδιο το άτομο αποτελούν οργανισμούς μάθησης. Ο Bell (2011) προτείνει ότι οι παλαιότερες θεωρίες μάθησης, που βασίζονται αποκλειστικά σε παραδοσιακές τάξεις, δεν αποτελούν επαρκή μοντέλα για να αντικατοπτρίσουν την ψηφιακή μάθηση και υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης και ο Κοννεκτιβισμός είναι προσεγγίσεις μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική αναστοχαστική

διαδικασία σε ένα κοινωνικό και ψηφιακό πλαίσιο. Πολλοί ερευνητές εξάλλου θεωρούν ότι όπως η ανάπτυξη της μαζικής εκτύπωσης οδήγησε στην Αναγέννηση και την Εποχή του Διαφωτισμού, επιφέροντας τεράστιες αλλαγές στη γνώση και την κοινωνία, με ανάλογο τρόπο η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από τον κοννεκτιβισμό εισάγοντας νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και δη στην ΕξΑΕ.

Παρά τον περιορισμένο χρόνο και τις πολλαπλές οικογενειακές υποχρεώσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ζωή των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η ΕξΑΕ παρέχει μια λύση προσφέροντας ευελιξία μέσω τεχνολογικών μέσων. Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑΕξΑΕ) έχει αναδειχθεί ως ένας αποτελεσματικός θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων που δίνοντας πρόσβαση σε φοιτητές από διάφορα ηλικιακά και κοινωνικά στρώματα προσφέρει μια δεύτερη ευκαιρία εκπαίδευσης μέσω αξιοποίησης των ΤΠΕ. Παρόλο που οι ΤΠΕ δεν σχεδιάστηκαν αρχικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η χρήση τους στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, τόσο σε συμβατικά όσο και σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της συνεργασίας με τις ΤΠΕ, έχει την ευθύνη να προετοιμάσει τους φοιτητές για τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις παρέχοντας ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα. Εξάλλου, η διαρκής φύση της μάθησης, που συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ζωή, υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων (Hurtado, 2005).

Ταυτόχρονα η τεχνολογία αναδιαμορφώνει τον τρόπο σκέψης και τις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ η διαχείριση της γνώσης αποκτά νέα σημασία, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ ατομικής και ομαδικής γνώσης. Δηλαδή, οι νέες τεχνολογίες δεν περιορίζονται πλέον μονάχα στην υποστήριξη των παραδοσιακών θεωριών μάθησης, αλλά μπορούν να αντικαθιστούν πολλές από τις παλαιότερες διαδικασίες, παρέχοντας νέες ευκαιρίες για καινοτομία και αλληλεπίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι εφαρμογές δικτύωσης μπορούν να λειτουργούν ως συνεκτική κόλλα και διεπαφή που ενισχύει τις ΕξΑΕ εκπαιδευτικές διαδικασίες, προσφέροντας πλαίσια που υποστηρίζουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη μάθηση. Μέσω τεχνολογιών, όπως τα άμεσα μηνύματα και πλατφόρμες κοινής χρήσης δεδομένων, διευκολύνεται η ανταλλαγή πληροφοριών και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Το Web 2.0 και οι εφαρμογές ΜΚΔ, για παράδειγμα, έχουν μετατρέψει το διαδίκτυο σε χώρο αλληλεπίδρασης και δημιουργίας περιεχομένου (Davis, Deil-Amen, Rios-Aguilar, & Gonzalez Canche, 2012).

Η ανάγκη για συνδυασμό των κοινωνικών δικτύων, της ενδυνάμωσης της προσωπικής εμπλοκής και της τεχνολογίας αναδύεται από τις πρόσφατες εξελίξεις στην καθημερινότητά μας. Η ΑΕξΑΕ ως μέθοδος εκπαίδευσης έχει ενσωματωθεί πλέον στη ζωή

μας και λειτουργεί παράλληλα σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης με την εργασία μας, αποτελώντας μέρος της δια βίου μάθησης. Η παγκόσμια αγορά εργασίας απαιτεί πλέον εξειδικευμένους εργαζόμενους που ενημερώνονται διαρκώς, καθιστώντας τη δια βίου μάθηση απαραίτητη (Giddens, 2003).

Στην Ελλάδα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) είναι πρωτοπόρο στον τομέα της εξ αποστάσεως μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, προσελκύοντας έναν πολύ μεγάλο αριθμό αιτήσεων υποψήφιων φοιτητών για ΑΕΞΑΕ σπουδές (Γκιόσος, Μαυροειδής, & Κουτσούμπα, 2008). Η ΕΞΑΕ, παρά τις προκλήσεις της, εξελίσσεται συνεχώς, προσαρμοζόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Ο Moore (1991) εισήγαγε την έννοια της «transactional distance» (διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση), η οποία περιγράφει τον ψυχολογικό χώρο που υπάρχει στην ΕΞΑΕ μεταξύ διδάσκοντος και φοιτητών αλλά, σε έναν ευρύτερο βαθμό, και στη δυναμική των φοιτητών μεταξύ τους. Η θεωρία αυτή εισάγει την παιδαγωγική διάσταση του όρου «απόσταση» και τον βαθμό στον οποίον η δομή ενός ΕΞΑΕ πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σπουδαστή ως ξεχωριστό άτομο, εισάγοντας την έννοια της αυτονομίας σε επίπεδο στοχοθεσίας και επιλογής τρόπου μελέτης. Αυτή η απόσταση μπορεί να μειωθεί μέσω της αύξησης του διαλόγου και της ευελιξίας των ΕΞΑΕ διαδικασιών.

Η επικοινωνιακή αμεσότητα και η προσαρμοστικότητα βελτιώνει την επιτυχία των φοιτητών, μειώνοντας τη συναλλακτική απόσταση (Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2019). Επίσης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως πανεπιστήμια και κολέγια έχουν ανακαλύψει τη δυνατότητα των εργαλείων άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων ως χρήσιμα εργαλεία εντός ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, καθώς επιτρέπουν τη μάθηση να λαμβάνει χώρα οποτεδήποτε και οπουδήποτε (Cetinkaya, 2017). Η άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων λειτουργεί ως θεμέλιο για τους φοιτητές σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μπορεί να προωθήσει μελλοντικά γεγονότα και να ενημερώσει όλους τους συμμετέχοντες τόσο με ειδήσεις όσο και πληροφορίες (Chugh, 2017). Σήμερα, τα κοινωνικά μέσα και το διαδίκτυο προσφέρουν νέες δυνατότητες για ανταλλαγή ιδεών και δημιουργία κοινοτήτων (Kling & McKim, 2000). Η ραγδαία ανάπτυξη των ΜΚΔ έχει φέρει αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2014).

Στην ΕΞΑΕ, η χρήση του διαδικτύου και των ΜΚΔ ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία, καθιστώντας την πιο προσβάσιμη και αποτελεσματική (Siemens, 2005). Εργαλεία όπως το Viber προσφέρουν στους φοιτητές ευκαιρίες για πραγματικό διάλογο και συνεργασία, ενισχύοντας τις ομαδικές εργασίες (Tufan, 2016). Επίσης οι Johnson και Johnson (1999) θεωρούν ότι η μάθηση και η αλλαγή συμπεριφοράς διευκολύνονται σε ένα

υποστηρικτικό περιβάλλον ομάδας, σε αντίθεση με την ατομική προσέγγιση. Αυτή η διαπίστωση υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας στη διαδικασία της μάθησης, καθώς οι φοιτητές τείνουν να αποδίδουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συλλογική προσπάθεια. Στο πλαίσιο της ΕξΑΕ λοιπόν, όπου οι φοιτητές αποτελούν μια ετερογενή και γεωγραφικά διασκορπισμένη ομάδα, η χρήση ΜΚΔ εργαλείων όπως το Viber καθίσταται βοηθητική για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης και της άμεσης επικοινωνίας μεταξύ συμφοιτητών (Lillejord & Borte, 2018). Η δημοτικότητα του Viber, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη χρήση άμεσων μηνυμάτων, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον ερευνητών που εξετάζουν την ευελιξία του ως εργαλείο συνεργατικής μάθησης (Sánchez & Isaías, 2014).

Όπως άλλωστε, πολύ εύστοχα, τονίζει και ο Bates (2015), κάθε διαδικτυακή εφαρμογή που διευκολύνει την ευέλικτη πρόσβαση και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες. Η ευελιξία που προσφέρουν τέτοιες εφαρμογές επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό, στον χρόνο και στον χώρο που τους εξυπηρετεί, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο εξατομικευμένη και προσαρμοστική. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι αναπροσαρμόζονται ώστε να αξιοποιούν πλήρως τα τεχνολογικά εργαλεία, προάγοντας τη διαδραστικότητα, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Αυτή η δυναμική προσαρμογή όχι μόνο ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης εξασφαλίζοντας έτσι την καινοτομία και τη σχετικότητα της εκπαίδευσης και συνδέοντας τη με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά εις βάθος τους ΕξΑΕ μεταπτυχιακούς φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)» του ΕΑΠ, που αποτέλεσαν την ηλεκτρονική τάξη (ΗΛΕ42) της θεματικής ενότητας (ΘΕ) «Το εκπαιδευτικό υλικό και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και μάθησης» (ΕΤΑ52). Αυτή έχει τίτλο «Η εφαρμογή Viber ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας για την συνεργατική ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η περίπτωση των φοιτητών/τριών της ΕΤΑ52 θεματικής ενότητας του ΕΑΠ». Η αρχική υπόθεση της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι ότι η αξιοποίηση του μέσου ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων Viber, μέσω κινητών πληροφοριακών συσκευών, από τους εξ αποστάσεως μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ υποκινεί την συνεργατική ενασχόληση με τις εργασίες τους κατά την ΕξΑΕ διαδικασία και

πώς η χρήση του μπορεί να προωθήσει την επικοινωνία τους συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο άμεσου και συνεργατικού περιβάλλοντος για την ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων τους.

Το γενικό περίγραμμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει μια εισαγωγική ενότητα και έπειτα στο πρώτο κεφάλαιο αποδίδεται το εννοιολογικό πλαίσιο όπου προσδιορίζεται η ΑΕΞΑΕ και η εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και η περίπτωση του ΕΑΠ, το διδακτικό υλικό και η συνεργατική μέθοδος σε ομάδες που υλοποιείται στη ΘΕ της ΕΤΑ52. Έπειτα ορίζονται η γνωστική και κοινωνική παρουσία, τα ΜΚΔ και οι ΤΠΕ και η εφαρμογή Viber συγκεκριμένα. Στο δεύτερο κεφάλαιο τοποθετείται το θεωρητικό πλαίσιο με τις θεωρίες μάθησης όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η συνεργατική μάθηση, τα μοντέλα εγκαθιδρυμένης και κατανεμημένης νόησης, η θεωρία της δραστηριότητας για ενεργητική μάθηση καθώς και ο Κοννεκτιβισμός για ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών στην ΑΕΞΑΕ ενηλίκων. Έπειτα στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου της έρευνας που είναι τα ΜΚΔ στην εκπαίδευση γενικότερα και η εφαρμογή Viber ειδικότερα, για να διαπιστωθούν πιθανά κενά που δικαιολογούν τη σημασία της προτεινόμενης έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύεται το ερευνητικό κενό, η μεθοδολογία της έρευνας ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα με ταυτόχρονη τεκμηρίωση της επιλογής της μεθοδολογίας. Επίσης, παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, καθώς και οι τεχνικές εξασφάλισης της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της μελέτης. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων της έρευνας ενώ το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση για τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και τις μελλοντικές προοπτικές αλλά και τους περιορισμούς της. Στο τέλος της διπλωματικής εργασίας βρίσκονται οι βιβλιογραφικές αναφορές που υποστήριξαν και τεκμηρίωσαν την εργασία αυτή, καθώς και τα παραρτήματα.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

1.1 Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα

1.1.1 Ορισμός, Χαρακτηριστικά και Ιστορική Εξέλιξη

Σύμφωνα με το Γραφείο Αξιολόγησης Τεχνολογίας του Κογκρέσου των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ) η ΕξΑΕ είναι μια διασύνδεση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων συμμετεχόντων οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετική τοποθεσία. Ειδικότερα η επικοινωνία τους αυτή καλείται ασύγχρονη όταν συμβαίνει σε διαφορετικούς χρόνους (U.S. Congress, 1989). Τα τεχνολογικά μέσα ασύγχρονης επικοινωνίας που βοηθούν την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων της ΕξΑΕ είναι πλέον κυρίως διαδικτυακά (όπως υπολογιστής, κινητό, ταμπλέτα), με εγκατεστημένα εργαλεία/εφαρμογές τα οποία ενσωματώνουν και προϋπάρχοντα εξ αποστάσεως μέσα επικοινωνίας (όπως ηχογραφήσεις, βιντεοταινίες, σημειώσεις), υποκαθιστώντας τελικά τα προηγούμενα σε μεγάλο βαθμό και εμπλουτίζοντας έτσι την ασύγχρονη επικοινωνία και την ΕξΑΕ (Τσιάτσος, 2015).

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» είναι κυρίως διαδεδομένος μεταξύ των ακαδημαϊκών κύκλων και λιγότερο από τους υπόλοιπους φορείς κατάρτισης και εκπαίδευσης. Οι όροι που κυριάρχησαν τη δεκαετία του '70 και του '80, όπως η «ανοικτή μάθηση», τα «συστήματα ανοικτής εκπαίδευσης ή μάθησης» και η «εξ αποστάσεως μάθηση», δεν εκφράζουν πλέον τις σημερινές πρακτικές και η χρήση τους απαιτεί περαιτέρω διευκρινίσεις και ερμηνείες. Η έκφραση «ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», που έχει σφραγίσει τη νέα εκπαιδευτική διάσταση και μεθοδολογία, σε ακαδημαϊκό επίπεδο κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, παραμένει σημείο αναφοράς για πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ευρώπη (Λιοναράκης, 2001).

Παρόλο που οι δύο αυτές έννοιες, «ανοικτή» και «εξ αποστάσεως», δεν είναι απαραίτητα συνυπάρχουσες εκπαιδευτικές στρατηγικές, συνήθως οδηγούν σε παρόμοια νοήματα. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές έννοιες αναφέρονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές διαστάσεις. Η πρώτη εξετάζει τις τάσεις πολιτικής διεύρυνσης και πρόσβασης στην εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη αφορά την παράδοση της εκπαιδευτικής πρακτικής και τη δυνατότητα απουσίας του διδάσκοντα και του διδασκόμενου από τον φυσικό χώρο του σχολείου. Σήμερα έχει πλέον καθιερωθεί σε μεγάλο ποσοστό η ασύγχρονη

επικοινωνία στην ΕξΑΕ μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και εκπαιδευομένων. Πρόκειται για μια ευέλικτη διαδικασία στην οποία πρωτεύοντα ρόλο κατέχουν οι ΤΠΕ, οι οποίες δεν είχαν εξ αρχής σχεδιαστεί ως εκπαιδευτικές αλλά αξιοποιήθηκαν στην πορεία, συμβάλλοντας στην ασύγχρονη ΕξΑΕ και ειδικά σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Τσιάτσος, 2015).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moore (1997), υπάρχει μια απόσταση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων όσο και μεταξύ διδασκομένων που αφορά κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά την ΕξΑΕ. Στην προσπάθεια γεφύρωσης της απόστασης αυτής εφαρμόζονται κατάλληλα εργαλεία ΤΠΕ που διευκολύνουν τόσο την ασύγχρονη όσο και την σύγχρονη επικοινωνία των εμπλεκόμενων πλευρών της ΕξΑΕ ενισχύοντας ταυτόχρονα την αλληλεπίδρασή τους. Η τεχνολογική εξέλιξη έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα ειδικά στην ασύγχρονη επικοινωνία της ΕξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ, ακόμα και πριν την ανακάλυψη του παγκόσμιου ιστού (Lionarakis, Papadimitriou, Hartofylaka, Aggeli & Tzilou, 2018).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τους Σοφό, Κώστα και Παράσχο (2015) η από απόσταση ανοικτή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να ορίζουν τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης τους, την επιλογή των μεθόδων μάθησης, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, και τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς. Ο τομέας της ΑΕξΑΕ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξελίσσεται συνεχώς και τείνει να αναδειχθεί σε ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ΑΕξΑΕ, ως αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιεί όλο και περισσότερο την εξάπλωση της δεύτερης γενιάς του Παγκόσμιου Ιστού (Web 2.0), δημιουργώντας εξελιγμένα και τεχνολογικά ολοκληρωμένα διαδικτυακά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης.

Οι Garrison και Shale (1987) περιγράφουν την ΕξΑΕ ως μια διαδικασία όπου η τεχνολογία διαμεσολαβεί για την αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία, προωθώντας τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Επίσης η ΕξΑΕ εξελίσσεται ιστορικά μέσω διαφόρων θεωριών όπως για παράδειγμα του Moore (1991) και του Holmberg (1989) που εξηγούν τη μετάβαση, διάχυση και ανάπτυξη της στην κοινωνία. Σημαντική προσέγγιση αποτελεί και η θεώρηση των Garrison (1985) και Nipper (1989), που την ορίζουν βάσει των κυρίαρχων χαρακτηριστικών των τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται για την παροχή της. Με την πάροδο του χρόνου, η εκπαιδευτική πρακτική εμπλουτίστηκε με νέες τεχνολογίες, έτσι από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση φτάσαμε μέχρι το διαδίκτυο και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Λιοναράκης, 2001). Η ΕξΑΕ, τόσο σε σύγχρονη όσο και

ασύγχρονη μορφή, έχει καθιερωθεί σημαντικά στους εκπαιδευτικούς φορείς ανώτερων σπουδών, χάρη στις ψηφιακές τεχνολογίες και το Διαδίκτυο. Η εκπαιδευτική τεχνολογία συμβάλλει συστηματικά τόσο στη συμβατική όσο και στην ΕξΑΕ, στοχεύοντας στη βελτίωσή της εποικοδομητικής μάθησης (Σολομωνίδου, 2006).

Ειδικότερα η ΕξΑΕ έχει εξελιχθεί διαχρονικά και τεχνολογικά επηρεάζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως των ενηλίκων καθώς και τις κοινωνικές δομές ως εξής:

α) Πρώτη γενιά: Ξεκίνησε με την ταχυδρομική αλληλογραφία, όπως τα μαθήματα στενογραφίας στην Αμερική το 1728, μουσικής στην Αγγλία το 1833 και γλώσσας στη Γερμανία το 1856. Το 1874, το Πανεπιστήμιο της Πολιτείας του Ιλινόις άρχισε να προσφέρει σπουδές μέσω αλληλογραφίας (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Αυτή η γενιά δείχνει πως οι τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζουν σημαντικά την παροχή εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2005),

β) Δεύτερη γενιά: Καθορίστηκε από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο. Το «Πανεπιστήμιο του Αέρα» στη Βρετανία, που ξεκίνησε με εκπαιδευτικές ραδιοφωνικές εκπομπές, μετασχηματίστηκε στο πρώτο Ανοικτό Πανεπιστήμιο του κόσμου (Λιοναράκης, 2005). Οι νέες τεχνολογίες μετάδοσης πληροφορίας και επικοινωνίας ενίσχυσαν την ΕξΑΕ και την καθιέρωσαν διεθνώς,

γ) Τρίτη γενιά: Εισήγαγε διαδραστικές τεχνολογίες, όπως ήχο, κείμενο, βίντεο και διασκέψεις μέσω Διαδικτύου. Το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο άρχισε να απονέμει Μεταπτυχιακά Διπλώματα σε φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα μέσω διαδικτύου στα μέσα του 2000. Η τέταρτη και πέμπτη γενιά ενσωματώνουν τεχνολογίες Web 2.0 και ευφυείς βάσεις δεδομένων (Taylor, 2001)

δ) Σύγχρονες Προσεγγίσεις: Οι Anderson και Dron (2011) εξετάζουν τις γενιές βάσει των κυρίαρχων παιδαγωγικών μεθόδων της εποχής. Ο Bates (2005) καθορίζει τις μορφές ΕξΑΕ ως μονής μορφής, μικτής μορφής με διδασκαλία και κοινωνικής μορφής. Οι Gunawardena και McIsaac (2004) ανιχνεύουν την ιστορία της ΕξΑΕ από τα έντυπα μοντέλα, στο ραδιόφωνο, στην τηλεόραση και στις δικτυακές τεχνολογίες μέχρι σήμερα.

Σήμερα, τα σύγχρονα διαδικτυακά μέσα ΤΠΕ μπορούν μέσω υπολογιστικών συστημάτων να περιλαμβάνουν εργαλεία όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φόρουμ, εφαρμογές υποστήριξης διοικητικών πράξεων, πίνακες ανακοινώσεων, λογισμικά διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού, και ιστολόγια συνεργατικής συγγραφής κειμένων (Lionarakis, Panagiotakopoulos & Xenos, 2005). Παρόλο που αυτά τα εργαλεία δεν σχεδιάστηκαν αρχικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έχουν αξιοποιηθεί για να υποστηρίξουν την ΕξΑΕ. Μπορούν επίσης να ενσωματώνουν διαδικτυακά εργαλεία που περιλαμβάνουν

δυνατότητες όπως ο διαμοιρασμός κειμένων, διαφανειών, βίντεο, ηχογραφήσεων και εργασιών. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται είτε σε πραγματικό χρόνο από διαφορετικά μέρη (σύγχρονη ΕξΑΕ) είτε σε διαφορετικό χρόνο και τόπο ασύγχρονη ΕξΑΕ, με τις ψηφιακές και διαδικτυακές τεχνολογίες να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων για το σύγχρονο ψηφιακό εργασιακό περιβάλλον (Blaschke, 2012). Επιπλέον, καλύπτουν την έλλειψη της δια ζώσης συζήτησης, δίνοντας στους μαθητές το χρόνο να ερμηνεύσουν καλύτερα το υλικό μελέτης (Γκιόσος & Παναγιωτακόπουλος, 2020).

1.1.2 Ανοικτή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση

Η ανοικτή ΕξΑΕ για ενήλικες αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο που ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες και χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προσφέροντάς τους μια ευέλικτη πότε εξατομικευμένη και πότε συνεργατική εκπαιδευτική εμπειρία. Άλλωστε μπορεί η ΑΕΕΑΕ να βρήκε έναν ισχυρό σύμμαχο στις νέες τεχνολογίες, αλλά ακόμα δεν έχουν οριστεί οι όροι συνεργασίας μεταξύ τους, αυτοί θα καθοριστούν από όλες τις πλευρές και θα συμφωνηθούν οι προϋποθέσεις με δημιουργικό τρόπο (Λιοναράκης, 2005).

Η δημιουργία θεσμών ανοικτής και ΕξΑΕ έχει κριθεί αναγκαία για την επιμόρφωση ενηλίκων που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε παραδοσιακές διδακτικές αίθουσες (Rogers, όπ. ανάφ. στο Κόκκος, 1999). Αυτοί οι θεσμοί περιλαμβάνουν προγράμματα σε Ανοικτά Πανεπιστήμια, επιμορφώσεις και προγράμματα διεύρυνσης της γενικής παιδείας. Προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων με διαφορετικές υποχρεώσεις και περιορισμένο χρόνο. Ο ορισμός της διά βίου μάθησης είναι ευρύτερος από αυτόν της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς περιλαμβάνει τόσο τις τυπικές και όσο και τις άτυπες μορφές μάθησης, που συμβαίνουν σε λιγότερο δομημένα και οργανωμένα περιβάλλοντα (Κόκκος, 1999).

Ειδικότερα η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας ορίζει τη διά βίου μάθηση ως όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, με σκοπό την απόκτηση ή ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη, στην κοινωνική συνοχή, στην ικανότητα ενεργούς συμμετοχής στα κοινά, και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Ο όρος περιλαμβάνει και τη γενική

εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συνήθως συμβαίνει σε πιο θεσμοθετημένα και οργανωμένα πλαίσια (EURYDICE, 2021).

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει την έννοια της δια βίου μάθησης ως ευρύτατη, περιλαμβάνοντας όλους τους τομείς που αφορούν το σχολείο, την επαγγελματική κατάρτιση, τα πανεπιστήμια και την εκπαίδευση ενηλίκων ως ισοδύναμα στοιχεία ενός συνεκτικού συστήματος. Η δια βίου μάθηση χαρακτηρίζεται ως σύνολο μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Panitsides, 2013).

Αυτή περιλαμβάνει και τις τρεις μορφές εκπαίδευσης: α) την τυπική εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει κάθε δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και οδηγεί σε επίσημους τίτλους και πιστοποιήσεις, β) τη μη τυπική εκπαίδευση που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και συνήθως δεν οδηγεί σε επίσημα πιστοποιητικά, αλλά μπορεί να είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων και γ) την άτυπη μάθηση η οποία αναφέρεται στη μάθηση που συμβαίνει εκτός οργανωμένων εκπαιδευτικών πλαισίων, είναι ανεπίσημη και δεν έχει καθορισμένη δομή ή πρόγραμμα σπουδών (Μαυρενά, 2023).

Από την άποψη της ανάπτυξης η μάθηση είναι μια πολιτισμική ή βιολογική διαδικασία που λαμβάνει χώρα με την πάροδο ετών. Ειδικότερα η μετασχηματίζουσα μάθηση ανάγει τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση σε πεδίο εξέλιξης της κριτικής σκέψης, επανακαθορισμού αναχρονιστικών συμπεριφορών και ανάπτυξης νέων στάσεων, που μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή και πρόοδο. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην κριτική επαναξιολόγηση και αναδιαμόρφωση εσφαλμένων αντιλήψεων και στάσεων, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση και περαιτέρω ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων. Οι απόψεις αυτές επηρέασαν σημαντικά την αντίληψη για την εκπαίδευση ενηλίκων, αναδεικνύοντας τη χρησιμότητά της (Κόκκος, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιλέγεται να μη γίνει εκτενής αναφορά στην πληθώρα των όρων που χρησιμοποιούνται για την εξειδίκευση όλων των πτυχών της «δια Βίου Μάθησης». Υιοθετείται ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για να σηματοδοτήσει το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενήλικες. Σύμφωνα με τη Νικηταρά (2001) πιο δόκιμος θα ήταν ο όρος «δια βίου Παιδεία» που περιέχει την έννοια της

μόρφωσης και ολοκλήρωσης του ανθρώπου. Στο πεδίο λοιπόν της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρία του Mezirow που αναφέρεται στην «μετασχηματίζουσα μάθηση» κατέχει θεμελιώδη σημασία. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Mezirow που είναι ο εμπνευστής της μετασχηματίζουσας μάθησης, η μάθηση δεν πρέπει να αποτελεί απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά μια διεργασία θετικής μετατροπής των βασικών αξιών και παραδοχών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η θεωρία αυτή ενθαρρύνει τον «αναστοχασμό», μέσω του οποίου οι ενήλικες μπορούν να μετασχηματίσουν τα «δεδομένα πλαίσια αναφοράς ή τη συνολική θεώρηση που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο» (Mezirow, 2007).

Η ανοικτή και ΕξΑΕ που προορίζεται για ενήλικες αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο που συνδυάζει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες με τα ειδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, που σύμφωνα με τον Κόκκο (1999) είναι τα εξής:

α) Οι ενήλικες που επιλέγουν να συμμετάσχουν σε προγράμματα ανοικτής και ΕξΑΕ πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το περιεχόμενο και τους σκοπούς τους πριν από την έναρξή τους. Αυτό ενισχύει τη συμμετοχή τους και εξασφαλίζει μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Λόγω της αυτοαντίληψής τους, οι ενήλικες θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τις αποφάσεις τους. Αυτό τους επιτρέπει να είναι πιο αυτόνομοι στη διαδικασία μάθησης και να εκτιμούν την αυτο-κατευθυνόμενη φύση της ανοικτής εκπαίδευσης.

γ) Η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζει το μεγάλο εύρος των ατομικών διαφορών που προκύπτουν από τις διαφορετικές εμπειρίες τους. Αυτό ενθαρρύνει τη χρήση εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

δ) Οι ενήλικες είναι χαρακτηρισμένοι από μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στη ζωή τους.

ε) Η ανοικτή εκπαίδευση επιτρέπει στους ενήλικες να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα προβλήματα και να αξιοποιούν τη νέα γνώση για να τα αντιμετωπίσουν, ανταποκρινόμενοι σε προκλήσεις της καθημερινότητάς τους.

στ) Οι ενήλικες ανταποκρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα που τους κινητοποιούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενθαρρύνοντας τη συνεχή τους εκπαιδευτική ανάπτυξη.

1.1.3 Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διδακτικό Υλικό και Ομαδικές Εργασίες

Όπως άλλωστε συνέβη σε όλο τον κόσμο έτσι και στην Ελλάδα υπήρξε σημαντική ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας προς τα τέλη του 20ού αιώνα. Έτσι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έφερε την επανάσταση και στην ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα η ανοικτή ΕξΑΕ πήρε σάρκα και οστά το 1995 μετά την πρόταση ίδρυσης από τον Λιοναράκη του πρώτου Ανοικτού Ελληνικού Πανεπιστημίου. Η ίδρυση του ΕΑΠ επέφερε αλλαγές με την ανοικτή πρόσβαση των φοιτητών και τον σχεδιασμό ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών με σύγχρονη διοικητική οργάνωση προσανατολισμένη στην κάλυψη όλων των αναγκών τους (Λιοναράκης, 2019).

Το γεγονός αυτό ήταν σαφώς πρωτοπόρο και ριζοσπαστικό για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ) στην Ελλάδα. Ενώ, αναφορικά με τις πρακτικές της ΕξΑΕ το ΕΑΠ από την ίδρυσή του διαδραματίζει έναν ρόλο καθοδηγητή, καθώς ανέπτυξε νέες τεχνογνωσίες ως αντιπροσωπευτικός πάροχος και χρήστης της ΑΕξΑΕ στον ελλαδικό χώρο. Ώθησε επίσης προς τη νέα ψηφιακή εποχή την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα με την εφαρμογή σύγχρονων και καινοτόμων πρακτικών (Λιοναράκης, 2019). Η ονομασία του ΕΑΠ και μόνο μαρτυρεί το χαρακτηριστικό της φυσιογνωμίας του ως προς την ελεύθερη πρόσβαση. Έτσι, λοιπόν, ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό το καθεστώς πρόσβασης του Ανοικτού Βρετανικού Πανεπιστημίου που είναι και το πρώτο ανοικτό ανώτατο ίδρυμα παγκοσμίως. Για αυτό το λόγο άλλωστε το ΕΑΠ έχει ως σύνθημα για τον 21ο αιώνα μία προσβάσιμη και ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους (Λιοναράκης, 2006).

Επιπρόσθετα, καθώς οι υπολογιστές από μηχανές επεξεργασίας μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε μέσα επικοινωνίας, συνεπακόλουθα χρησιμοποιούνται ευρέως ως τέτοια για την επιτυχή λειτουργία της ασύγχρονης επικοινωνίας (Αβούρης, 2000). Το ΕΑΠ προσπαθεί μέσω της χρήσης των τεχνολογιών και δραστηριοτήτων να δημιουργήσει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους. Εξάλλου όπως χαρακτηριστικά δηλώνει η Φιλιππάκου, τα ανοικτά πανεπιστήμια πρέπει να ανατροφοδοτούνται συνεχώς με τις νέες συνθήκες και να αναπτύσσουν καινοτόμα και συμπεριληπτικά προγράμματα που με προσεκτικά βήματα θα προωθήσουν τη δια βίου ΕξΑΕ μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών προς όφελος ολόκληρης της κοινωνίας (Φιλιππάκου, όπ. ανάφ. στο Λιοναράκης, 2005).

Στο ΕΑΠ υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφωμένα (π.χ μεταπτυχιακά) για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και ομάδων του πληθυσμού, αυτά παρέχουν ευκαιρίες πρόσβασης στην νέα γνώση και δεν προσδιορίζονται ηλικιακά και χρονικά.

Επιπλέον παρέχουν δυνατότητες στους πολίτες ικανοποίησης των κινήτρων συμμετοχής τους σε όλα τα επίπεδα. Η έρευνα έδειξε ότι -πέραν της απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του εργασιακού στίβου- οι συμμετέχοντες προσβλέπουν και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Η εκπαίδευση σε ιδρύματα ΕξΑΕ όπως το ΕΑΠ, σε συνδυασμό με τις εξελίξεις στις ΤΠΕ, είναι περίπλοκη και απαιτητική. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική δράση και το διαδίκτυο αποτελεί βασικό μέσο υποστήριξης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί, η εκβιομηχάνιση της οικονομίας και οι τεχνολογικές αλλαγές επιβάλλουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Τα εμπόδια αυτά πρέπει να ξεπεραστούν ώστε η ΕξΑΕ να προσαρμόζεται συνεχώς και να προσφέρει νέες μορφές εκπαίδευσης, μεταβαίνοντας από το δασκαλοκεντρικό σε ένα πιο μαθητοκεντρικό και κοινοτικόκεντρικό τύπο εκπαίδευσης (Passerini & Granger, 2000).

Οι Βασικές Αρχές του ΕΑΠ περιλαμβάνουν: α) Ανοικτότητα με παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε ευρύτερο φάσμα πληθυσμού, χωρίς αυστηρές προϋποθέσεις εισαγωγής, β) Ευελιξία με δυνατότητα προσαρμογής των σπουδών στις ανάγκες των μαθητών, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας και γ) Τεχνολογία με χρήση τεχνολογικών μέσων για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα με την ίδρυση του ΕΑΠ, ξεκίνησε η συστηματική έρευνα για την ΕξΑΕ στην Ελλάδα. Αυτή η έρευνα επικεντρώθηκε σε διάφορους τομείς, όπως: α) Μεθοδολογία διδασκαλίας για την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων και την παροχή εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, β) Τεχνολογικές λύσεις για εξερεύνηση και εφαρμογή νέων τεχνολογιών που υποστηρίζουν την ΕξΑΕ και γ) Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με μελέτη των τρόπων με τους οποίους μπορούν να ενισχυθούν η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή των μαθητών (Γκίοςος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008).

Στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών τόσο του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ όπως το «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης (ΕΤΑ)» καθώς και σε όλα τα υπόλοιπα προγράμματα που διεξάγονται εξ ολοκλήρου με την ΕξΑΕ διαδικασία λαμβάνει χώρα τόσο ασύγχρονη όσο και σύγχρονη επικοινωνία με τους φοιτητές να αλληλοεπιδρούν σε διάφορες χρονικές στιγμές. Όλο το υλικό είναι κεντρικά σχεδιασμένο για συνοχή σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Αυτό περιλαμβάνει ρουμπρίκες βαθμολόγησης για κάθε κατηγορία αξιολόγησης. Το κάθε επιμέρους θέμα που μελετάται ονομάζεται ενότητα και είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι υπάρχουν 4 δραστηριότητες ως ΕξΑΕ εργασίες, τύπου project,

που εντάσσονται σε κάθε μια ενότητα (μάθημα). Ο Λιοναράκης (2001) επισημαίνει ότι η καινοτομία του ΕξΑΕ εκπαιδευτικού υλικού έγκειται στη δυνατότητά του να εμπλέκει ενεργά τον φοιτητή, καθιστώντας τον συμμετόχο στη μαθησιακή διαδικασία. Ο φοιτητής καλείται όχι μόνο να αλληλοεπιδράσει με το υλικό, αλλά και να το αξιοποιήσει για τη δική του ανάπτυξη ως διδάσκων.

Οι West και Λιοναράκης παρουσίασαν μια τυπολογία για τις μορφές του εκπαιδευτικού υλικού, ταξινομώντας τις σε τρεις κατηγορίες: (α) κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα, (β) διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα, περικείμενα, και (γ) πολυκείμενα, πολυαντικείμενα. Το κείμενο αποτελεί τον κεντρικό άξονα του υλικού, ενώ τα προκείμενα εισάγουν τον μαθητή στους στόχους, στα αναμενόμενα αποτελέσματα και στις βασικές έννοιες, προετοιμάζοντας τον να συνδέσει τις νέες πληροφορίες με την πρότερη γνώση του. Τα μετακείμενα βοηθούν στην εμπέδωση της μάθησης μέσω συνοψίσεων και ανατροφοδοτήσεων, ενώ τα διακείμενα συνδέουν την υπάρχουσα με τη νέα γνώση μέσω δραστηριοτήτων. Τα επικείμενα παρέχουν διευκρινίσεις, και τα παρακείμενα, όπως εικόνες και γραφικά, ενισχύουν την κατανόηση. Τα περικείμενα εμπλουτίζουν το κείμενο με παραδείγματα, ενώ τα πολυκείμενα και πολυαντικείμενα περιλαμβάνουν έντυπα και ψηφιακά μέσα που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2001).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005), η μάθηση δεν πρέπει να μεταφέρεται παθητικά, αλλά να ανακαλύπτεται από τον εκπαιδευόμενο μέσω ενεργής εμπλοκής, σε συμφωνία με τις εποικοδομιστικές θεωρίες, που τονίζουν τη σύνδεση νέων εμπειριών με την πρότερη γνώση. Στην περίπτωση της ΕΤΑ52 ΘΕ, οι φοιτητές καλούνται να μελετήσουν και έπειτα να δημιουργήσουν διδακτικό υλικό που να αντανακλά αυτές τις αρχές. Η ΕξΑΕ διακρίνεται από την παραδοσιακή διδασκαλία κυρίως λόγω της κεντρικής σημασίας που αποκτά το εκπαιδευτικό υλικό. Σε αυτό το πλαίσιο, το υλικό λειτουργεί ως ο κύριος μοχλός της μαθησιακής διαδικασίας, αναλαμβάνοντας ρόλο που συνδυάζει τόσο τη διδασκαλία όσο και την υποστήριξη του φοιτητή. Οι Κουτσούμπα και Γκιόσος (2003) αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ περιέχει έναν δάσκαλο σε ετοιμότητα που σημαίνει ότι αυτό πρέπει να παρουσιάζει τη γνώση με τρόπο που να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο, ενώ ταυτόχρονα να εμπλέκει ενεργά τον φοιτητή στη μαθησιακή διεργασία. Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στην οργάνωση του περιεχομένου, ώστε να αντισταθμίζεται η απουσία της δια ζώσης επικοινωνίας.

Στο ΕΑΠ υπάρχει συνεργατική ανάθεση εκπαιδευτικών έργων, ώστε οι άνθρωποι να εργάζονται σε μικρές ομάδες, αλλά και ατομικές αναθέσεις δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της συνεργατικής και της ατομικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα

στη θεματική Ενότητα ETA52 λαμβάνει χώρα η υλοποίηση μιας εργασίας που είναι ομαδοσυνεργατική (collaborative project) από τους ΕξΑΕ εκπαιδευομένους. Η μέθοδος Project βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση που σύμφωνα με τον Bruner (1966) εστιάζει επίσης στις αρχές «του μαθαίνω πράττοντας» και «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Dewey, 1978). Η συνεργασία αυτή αντιπροσωπεύει μια διαδικασία διαρκούς επικοινωνίας που προσπαθεί να επιτύχει πιο αποτελεσματικές εφαρμογές και στηρίζεται στα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευομένων ενώ προάγει έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, μειώνοντας τις δασκαλοκεντρικές τάσεις. Η ευελιξία και η απουσία στατικότητας χαρακτηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ομαδική συνεργασία μέσω αυθεντικών καταστάσεων, σύμφωνα με τις αρχές του Vygotsky (1978).

Σύμφωνα με τον Holmberg (1989), η προσεκτική δομή και η επιλογή κατάλληλων μέσων παρουσίασης είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της διαδικασίας. Το υλικό πρέπει να ενσωματώνει βασικές παιδαγωγικές αρχές όπως η διαδραστικότητα με ενσωμάτωση ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και αυτοαξιολόγησης. Η προσαρμοστικότητα με σχεδίαση που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ρυθμούς μάθησης των φοιτητών και η ελκυστικότητα με χρήση πολυμέσων, όπως εικόνες, βίντεο και διαδραστικές εφαρμογές, που κρατούν το ενδιαφέρον του φοιτητή είναι επίσης σημαντική.

Όπως άλλωστε επισημαίνει και η Suchman (1987) ένα κοινό και αυθεντικό πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει τη φυσική ή εικονική διάταξη του χώρου, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και τη δυναμική της ομάδας, και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση δημιουργείται και ανταλλάσσεται. Ένα περιβάλλον υποστήριξης της συνεργασίας προσφέρει συνήθως έναν κοινό, διαμοιρασμένο χώρο συνεργασίας για τους μαθητές. Έτσι αυτός ο χώρος μπορεί να αποτελεί μια ψηφιακή περιοχή στη διεπαφή του συστήματος, όπου οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν πάνω σε διάφορες δραστηριότητες, όπως να συζητούν, να αναπτύσσουν από κοινού παραδοτέα ή να δημιουργούν ψηφιακά αντικείμενα.

1.2 Κοινωνική και Γνωστική Παρουσία Εξ Αποστάσεως Εκπαιδευομένων

Η ανθρώπινη επαφή, η επικοινωνία, η ανάγκη για συμμετοχή και κοινωνική αναγνώριση έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την γενικότερη αξιοποίηση του Διαδικτύου. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων του Web 2.0 σχετίζεται με τις θεωρίες των κοινοτήτων πρακτικής, μάθησης και διερεύνησης. Τα περιβάλλοντα κοινωνικών δικτύων όπως τα Facebook, Google+, Twitter, LinkedIn, Academia.edu, Scribd, Ning, MySpace,

καθώς και εφαρμογές επικοινωνίας όπως το Viber, είναι ελκυστικά και λειτουργικά, προσφέροντας κοινοτικοκεντρικά περιβάλλοντα (Church & De Oliveira, 2013).

Σε μια κοινότητα διδασκομένων, όπου η γνώση καλλιεργείται μέσω της ανάπτυξης τεχνικών και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες συνεργατικής διερεύνησης, επιχειρηματολογίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, επιδιώκεται η υποστήριξη της εποικοδομητικής μάθησης και δη σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Η γνωστική και κοινωνική παρουσία αναφέρεται στην ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν νέα γνώση μέσω της διαδραστικής διερεύνησης που βιώνουν στο εξ αποστάσεως συνεργατικό περιβάλλον. Με βάση αυτές τις δυο μορφές παρουσίας συνεκτιμώνται και αξιολογούνται το περιεχόμενο των μηνυμάτων, οι ιδέες, τα επιχειρήματα και οι απόψεις των μελών της συνεργατικής κοινότητας. Αυτό αντικατοπτρίζει την γενική ικανότητά τους να δημιουργούν και να επιβεβαιώνουν μια έννοια μέσω συνεχούς προβληματισμού και διαλόγου (Garrison, 2007).

Σύμφωνα με τον Garrison (2007), υπάρχουν δύο κύρια στοιχεία ή διαστάσεις της κοινωνικής παρουσίας: α) η ανοιχτή επικοινωνία και β) η συνοχή της ομάδας. Σε ένα μεταγενέστερο έργο οι Garrison, Anderson και Archer αναγνώρισαν τρεις διαστάσεις της κοινωνικής παρουσίας, δηλαδή, «ταυτοποίηση με την κοινότητα», «επικοινωνία με σκοπό σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης» και «ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων» (Garrison et al, 2010, σελ. 7). Ωστόσο, οι εν λόγω συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτές οι διαστάσεις είναι θεμελιωδώς ίδιες με αυτές που περιέγραψε αρχικά ο Garrison (2007).

Ενδείξεις αυτών των διαστάσεων μπορεί να περιλαμβάνουν τους μαθητές που διατηρούν συναισθηματικές εκφράσεις, θέτουν ερωτήματα εντός της ομάδας και απευθύνονται ή αναφέρονται στην ομάδα μάθησης χρησιμοποιώντας συμπεριληπτικές αντωνυμίες όπως «εμείς» και «μας» σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα (Joksimović et al., 2015). Είναι κρίσιμος ο ρόλος της κοινωνικής παρουσίας στη μάθηση, ειδικά σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης (Cohen & Holstein, 2018; Keles, 2018). Εξάλλου η κοινωνική παρουσία βοηθά στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό των μαθητών ώστε να επιτυγχάνουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Kozan & Caskurlu, 2018).

Ο Gunawardena (1995) επίσης συνέβαλε σημαντικά στον νέο καθορισμό της κοινωνικής παρουσίας στη βάση μιας υπόθεσης εάν οι συμμετέχοντες θεωρούνται «πραγματικοί». Αυτό αντιπροσώπευε μια μεταστροφή από την τεχνολογία στα χαρακτηριστικά επικοινωνίας και εν τέλει μια προσπάθεια να καθορίσει εάν οι άνθρωποι

μπορούν πρακτικά να συνδεθούν κοινωνικά και συναισθηματικά μεταξύ τους. Η ερώτηση ήταν εάν η φύση της γραπτής γλώσσας μπορεί να αντισταθμίσει την έλλειψη οπτικών σημάτων όπως η σωματική γλώσσα και η προφορική ένταση η οποία έχει βαθύ αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται ένα μήνυμα από ένα πρόσωπο προς ένα άλλο πρόσωπο. Αλλιώς εναλλακτικά, μπορεί αυτό το μέσο να εμφανίζει άλλα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες που προσφέρουν μια πλεονεκτική θέση στον λιγότερο εξωστρεφές φοιτητή και, γενικά, να παρέχει τη δυνατότητα για μεγαλύτερη ισότητα και συμμετοχή (Kim, 2011).

Οι Short, Williams και Christie επινόησαν και αρχικά όρισαν τον όρο *«κοινωνική παρουσία ως ποιότητα του ίδιου του μέσου»* (Short, Williams & Christie, 1976, σελ. 65). Δηλαδή διαφορετικά μέσα εγείρουν διαφορετικούς βαθμούς κοινωνικής παρουσίας. Ουσιαστικά η κοινωνική παρουσία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα μέσο επιτρέπει στον χρήστη να αισθάνεται κοινωνικά παρών σε μια κατάσταση όπως για παράδειγμα η ΕξΑΕ. Κατά συνέπεια αναφέρεται και στην αίσθηση της αμεσότητας και της διαπροσωπικής επαφής που μπορεί να δημιουργήσει ένα μέσο επικοινωνίας. Υποτίθεται ότι όσο περισσότερες υποδείξεις (δηλαδή πληροφορίες όπως ο τόνος της φωνής, η γλώσσα του σώματος, η έκφραση του προσώπου) μεταδίδονται από ένα μέσο, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική παρουσία που το χαρακτηρίζει.

Καθώς η κοινωνική παρουσία σε μια κοινότητα είναι *«η ικανότητα προβολής του εαυτού και δημιουργίας προσωπικών και σκόπιμων σχέσεων»* (Garrison, 2007, σελ. 63), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να διατηρούν ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις μέσω κοινωνικής και συναισθηματικής εμπλοκής με άλλους, αξιοποιώντας ένα μέσο επικοινωνίας (Garrison et al., 1999). Επιπλέον, η κοινωνική παρουσία παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της γνωστικής παρουσίας σε μια μαθησιακή κοινότητα, καθώς μπορεί εύκολα να διατηρηθεί «όταν έχει καθιερωθεί σημαντικός βαθμός κοινωνικής παρουσίας» (Garrison et al. 1999, σελ. 95).

Η γνωστική παρουσία πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις, η πρώτη φάση είναι η Ενεργοποίηση (triggering), η οποία αποτελεί την εισαγωγική φάση όπου καθορίζεται το θέμα της μελέτης ή το πρόβλημα προς διερεύνηση. Ακολουθεί η Διερεύνηση (exploration), όπου γίνεται η διερεύνηση του θέματος, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, με ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων. Η τρίτη φάση είναι η Ολοκλήρωση (integration), η οποία περιλαμβάνει τη σύνθεση νέας γνώσης μέσω του διαλόγου, των επιχειρημάτων και της διαμοίρασης του υλικού. Τέλος, η τέταρτη φάση είναι η Επίλυση (resolution), όπου οι

γνώσεις και οι ιδέες εφαρμόζονται για την επίλυση ενός άλλου προβλήματος (Akyol & Garrison, 2011).

Η γνωστική παρουσία είναι ένα κεντρικό στοιχείο για την κριτική σκέψη, η οποία για πολλούς ερευνητές θεωρείται η ουσία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας στοιχείο για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Αυτή αποτελεί ταυτόχρονα ένα μέσο αλλά και ένα σημαντικό μαθησιακό στόχο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης σχετίζεται με τη διερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην κατανόηση και επίλυση ενός προβλήματος ή την ολοκλήρωση μιας εργασίας που θέτεται από τον εκπαιδευτή (Kinsel, Cleveland-Innes & Garrison, 2005). Η γνωστική παρουσία, δηλαδή το κατά πόσο οι συμμετέχοντες σε μια κοινότητα αναζήτησης μπορούν να δημιουργούν γνώση μέσω συνεχούς επικοινωνίας, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Ωστόσο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία και δυσκολία όταν το μέσο επικοινωνίας αλλάζει (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κοτσούμπα, 2014).

1.3 Επικοινωνία και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Η επικοινωνία ορίζεται βιβλιογραφικά ως μηχανισμός μέσω του οποίου υπάρχουν και αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις (Cooley, 1909). Περιλαμβάνει τη μεταβίβαση ή εκπομπή και λήψη μηνυμάτων, πληροφοριών, ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων από έναν άνθρωπο (πομπό) σε έναν άλλο, με στόχο να επηρεάσει την κατάσταση και τη συμπεριφορά του (Κόκκος, 1998). Η επικοινωνία δεν αφορά σε καμία περίπτωση την απλή μεταβίβαση πληροφοριών αλλά είναι μια πολύ πιο σύνθετη διαδικασία εξαιρετικά ζωτικής σημασίας, η οποία απαιτεί αλληλοκατανόηση μεταξύ ανθρώπων, ομάδων και οργανισμών, και είναι καθοριστική για τη συνεργασία και τον συντονισμό τους (Hayes & Allinson, 1998).

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε άνθρωπος πραγματώνει λεκτικά ή μη λεκτικά την επικοινωνία των σκέψεων, των επιθυμιών, των ιδεών και των αναγκών του είναι μοναδικός και αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της προσωπικότητάς του. Αυτός ο μοναδικός τρόπος επικοινωνίας επηρεάζει όχι μόνο την ατομική αλληλεπίδραση αλλά και τη δυναμική των ομάδων και των οργανισμών στους οποίους συμμετέχουν τα άτομα. Η κατανόηση αυτών των επικοινωνιακών διαδικασιών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, διότι η αλληλοκατανόηση και η αποτελεσματική επικοινωνία είναι θεμέλια για την ανάπτυξη και την επίτευξη κοινών στόχων (Kotzman, 1989).

Το Διαδίκτυο ως ένα παγκόσμιο δίκτυο υπολογιστών επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών και λειτουργιών επικοινωνίας. Ο όρος «Internet» προέρχεται από τις λέξεις «inter-network» και αναφέρεται στη διασύνδεση δικτύων. Ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ για στρατιωτικούς σκοπούς, με το ARPANET να αποτελεί τον προπομπό του σύγχρονου Διαδικτύου (Bush, 1996). Η επέκτασή του επιταχύνθηκε με την ανάπτυξη του NSFNet από το Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών το 1986, ενώ οι παροχές υπηρεσιών (ISPs) και οι εξυπηρετητές (servers) υποστηρίζουν τις βασικές λειτουργίες του (Γιακουμάκης, Γκύρτης, Μπελεσιώτης, Ξυνός & Στεργιοπούλου–Καλαντζή, 2000) και τις υπηρεσίες του που περιλαμβάνουν τον Παγκόσμιο Ιστό (World Wide Web), το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τη συνομιλία σε πραγματικό χρόνο, τη μεταφορά αρχείων, τις ειδησεογραφικές ομάδες, την απομακρυσμένη πρόσβαση, τις μηχανές αναζήτησης, τη μετάδοση πολυμέσων, και τις τηλεδιασκέψεις (Γιαλούρης, Γκιμπερίτης, Κόμης, Σιδέρης & Σταθόπουλος, 1999).

Τα διαδικτυακά μέσα για επικοινωνία και δικτύωση προσφέρουν ηλεκτρονική πρόσβαση σε εκτεταμένες πληροφορίες που επιτρέπουν στους χρήστες να τις επικοινωνούν, να τις οργανώσουν, να τις αξιολογούν και να τις χρησιμοποιήσουν στην επίλυση προβλημάτων. Όταν οι πληροφορίες εισάγονται ως βοήθημα για την επίλυση προβλημάτων, γίνονται ένα εργαλείο με το οποίο η επίλυση άλλων προβλημάτων γίνεται κάτι περισσότερο από μια σειρά μοναχικών και ασύνδετων γεγονότων (Sherwood, Kinzer, Bransford & Franks, 1987).

Προσεγγίζοντας τον όρο «Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης», είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τόσο τον όρο «Κοινωνικά Μέσα» (social media), που αναφέρεται στα μέσα διαμοιρασμού πληροφοριών και επικοινωνίας στους χρήστες, όσο και τον όρο «Κοινωνική Δικτύωση» (social networking), που αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργίας κοινοτήτων και στη διασύνδεση των χρηστών με κοινά ενδιαφέροντα. Ο όρος «κοινωνική δικτύωση» (social networking), που χρησιμοποιείται στον χώρο των ΤΠΕ, συχνά συγχέεται λανθασμένα με τον όρο «κοινωνικά μέσα» (social media). Ο όρος «κοινωνικά μέσα» αναφέρεται στα μέσα διαμοιρασμού πληροφορίας, ενημέρωσης και όχι εκείνα τα μέσα τα οποία αξιοποιούν τις τεχνολογίες Web 2.0 για δημιουργία και ανταλλαγή περιεχομένου από τους χρήστες, καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, υλοποιώντας έτσι πτυχές της κοινωνικής δικτύωσης μέσω κλειστών κοινοτήτων (Σπανού & Τέλου, 2015).

Σύμφωνα και με τους Walker, MacBride και Vachon (1977), ένα «κοινωνικό δίκτυο» ορίζεται ως το σύνολο των προσωπικών επαφών μέσω των οποίων το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, υλική ενίσχυση και συμμετοχή σε υπηρεσίες, έχει πρόσβαση σε πληροφορίες και δημιουργεί νέες

κοινωνικές επαφές. Τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν μια νέα τάση στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα δημοφιλή μεταξύ μαθητών και φοιτητών και η ανάπτυξή τους στο Web 2.0 βασίζεται στις θεωρίες των κοινοτήτων πρακτικής.

Περιβάλλοντα κοινωνικών δικτύων όπως το Facebook, το Tik Tok, Instagram, το X (Twitter), το LinkedIn, το Academia.edu, το Scribd, το Ning και το MySpace είναι ελκυστικά και λειτουργικά, προσφέροντας πληθώρα εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης. Οι βασικές λειτουργικές μονάδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες δεν είναι αλληλεξαρτώμενες, περιλαμβάνουν την ταυτότητα, τις συζητήσεις, τον διαμοιρασμό, την παρουσία, τις σχέσεις, τη φήμη και τις ομάδες (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011).

Επίσης, σύμφωνα με τους Kaplan και Haenlein (2010), οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης είναι εφαρμογές που επιτρέπουν στους χρήστες να συνδεθούν μεταξύ τους μέσω της δημιουργίας προσωπικών προφίλ, της πρόσκλησης φίλων και συναδέλφων για πρόσβαση σε αυτά τα προφίλ, καθώς και της αποστολής e-mail και άμεσων μηνυμάτων. Επιπλέον, αυτά τα προσωπικά προφίλ μπορούν να περιλαμβάνουν ποικίλες πληροφορίες όπως φωτογραφίες, βίντεο, ακουστικά αρχεία και blogs. Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν πολλές δυνατότητες για την ενσωμάτωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι πλατφόρμες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ομάδων συζήτησης, την ανταλλαγή πληροφοριών και πόρων, τη διευκόλυνση της συνεργατικής μάθησης και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Kaplan & Haenlein, 2010).

Οι Boyd και Ellison (2012), υποστηρίζουν ότι αυτοί οι ιστότοποι δικτύωσης επιτρέπουν στα άτομα να δημιουργήσουν δημόσια ή ημι-δημόσια προφίλ μέσα σε ένα οριοθετημένο σύστημα, να εμφανίσουν τη λίστα των συνδέσεών τους με άλλους χρήστες και να αναζητήσουν ή να περιηγηθούν σε αυτήν τη λίστα. Τα περιβάλλοντα κοινωνικών δικτύων μπορούν να λειτουργήσουν ως επικουρικά εργαλεία που μαζί με τα θεσμικά εργαλεία ενός Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης μπορούν να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μεταξύ των μελών, τα οποία δεν γνωρίζονται και προέρχονται από απομακρυσμένες περιοχές. Έτσι, μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργατική μάθηση και η συν-δημιουργία.

Ωστόσο, ένας άλλος ορισμός των κοινωνικών δικτύων των Σωτηριάδου και Παπαδάκη (2012) διευρύνει αυτήν την έννοια, χαρακτηρίζοντάς τα ως δίκτυα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι κόμβοι αποτελούνται από μέλη και οι ακμές από σχέσεις αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών. Επιπλέον, η ονομασία και η λειτουργία των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων παρέχουν σε όλους εύκολη πρόσβαση σε περιεχόμενα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας και εκπαιδευτικού επιπέδου. Έτσι

λοιπόν αυτά τα δίκτυα μπορούν να θεωρηθούν ένα από τα συστατικά ενός προσωπικού περιβάλλοντος μάθησης.

Οι Kietzmann, Hermkens, McCarthy και Silvestre (2011) παρουσιάζουν ένα πλαίσιο που ορίζει τα κοινωνικά μέσα χρησιμοποιώντας επτά λειτουργικά δομικά στοιχεία: ταυτότητα, συνομιλίες, διαμοιρασμός, παρουσία, σχέσεις, φήμη και ομάδες. Τα μέσα δικτύωσης και ανταλλαγής μηνυμάτων, όπως το Facebook, το X (Twitter), το Viber, και άλλα είναι εξαιρετικά δημοφιλή μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών ΕξΑΕ, επιτρέποντας στους χρήστες να επικοινωνούν, να μοιράζονται πόρους και να συνεργάζονται. Η ευκολία πρόσβασης σε αυτά μέσω διαφόρων συσκευών, όπως οι φορητοί υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα και άλλα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους ενήλικες μεταπτυχιακούς εκπαιδευόμενους, που αντιμετωπίζουν πολλές υποχρεώσεις και δεν μπορούν πάντα να παρευρίσκονται στις τάξεις για επιστημονική επικοινωνία και διάχυση της γνώσης.

Συνολικά τα ΜΚΔ αποτελούν σημαντικά εργαλεία επικοινωνίας που διευρύνουν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης χωρίς τους περιορισμούς του χρόνου και του χώρου (Olteanu et al., 2019), και επιτρέπουν την απρόσκοπτη επικοινωνία, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής απόστασης ή της χρονικής διαφοράς, διευκολύνοντας έτσι την κοινωνική επαφή και τη συνεργασία σε ένα περιβάλλον που διαφορετικά θα ήταν απομονωμένο (Lwin et al., 2020). Οι νέες γενιές διαδικτυακών εργαλείων στα κοινωνικά δίκτυα περιλαμβάνονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας της εξΑΕ (Birenbaum, 2003). Στη βάση αυτή οι Johnson, Levine και Smith (2009) ορίζουν τα Προσωπικά Περιβάλλοντα Μάθησης ως τα εργαλεία, τις κοινότητες και τις υπηρεσίες που συνιστούν τις ατομικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση και να επιδιώκουν εκπαιδευτικούς στόχους.

1.4 Εφαρμογή Viber και Άμεση Ανταλλαγή Μηνυμάτων

Το Viber ιδρύθηκε από τέσσερις εταίρους: τον Talmon Marco, τον Igor Megzinik, τον Sani Maroli και τον Ofer Smocha, με τον Marco ως Διευθύνοντα Σύμβουλο. Το πρώτο λανσάρισμα της εφαρμογής έγινε τον Δεκέμβριο του 2010 για συσκευές iPhone με άμεσο ανταγωνισμό το Skype και γνώρισε άμεση επιτυχία χάρη στην ευκολία χρήσης και τη δυνατότητα δωρεάν κλήσεων και μηνυμάτων μέσω Internet. Από το 2010 όπου αναπτύχθηκε έχει αποτελέσει ένα δημοφιλές εργαλείο επικοινωνίας. Χρησιμοποιείται για να πραγματοποιούνται τηλεφωνικές κλήσεις και να αποστέλλονται μηνύματα κειμένου σε

επαφές. Επίσης, επιτρέπει την ανταλλαγή αρχείων και βιντεοκλήσεων στους χρήστες ώστε να συνδέονται με άλλους σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιώντας είτε τοπικά δίκτυα WiFi είτε δίκτυα δεδομένων internet από δίκτυα κινητής τηλεφωνίας για την επικοινωνία (Aal, Parmar, Patel & Sen, 2014).

Μία προ-έκδοση για το Android περιοριζόταν σε 50.000 χρήστες και εμφανίστηκε τον Μάιο του 2011, μια άλλη έκδοση με απεριόριστους χρήστες κυκλοφόρησε στις 19 Ιουλίου του 2012. Το Viber για συσκευές BlackBerry και Windows ξεκίνησε στις 8 Μαΐου του 2012, ενώ τα επόμενα χρόνια επεκτάθηκε και σε άλλες πλατφόρμες, όπως Windows Phone, Blackberry και Nokia. Αυτή η διαθεσιμότητα σε πολλαπλές πλατφόρμες αύξησε σημαντικά την απήχηση της εφαρμογής, κάνοντάς την δημοφιλή σε όλο τον κόσμο. Το 2014, η ιαπωνική εταιρεία Rakuten εξαγόρασε το Viber έναντι 900 εκατομμυρίων δολαρίων. Σήμερα, το Viber διαθέτει πάνω από ένα δισεκατομμύριο χρήστες σε περισσότερες από 190 χώρες και συνεχίζει να αναπτύσσεται, με την εταιρεία να βελτιώνει συνεχώς τις δυνατότητες και τις υπηρεσίες της εφαρμογής. Είναι διαθέσιμο δωρεάν προσφέροντας μια ποικιλία προσαρμόσιμων χαρακτηριστικών, όπως ειδικό φόντο για διαφορετικές συνομιλίες όπου ο κάθε χρήστης μπορεί να στέλνει μηνύματα και φωτογραφίες αλλά και να εκτελεί τηλεδιασκέψεις (Khatrī & Narula, 2015).

Τεχνικά το Viber ως εφαρμογή άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων για κινητές υπολογιστικές συσκευές επιτρέπει στους χρήστες να συνομιλούν, να πραγματοποιούν κλήσεις και να στέλνουν αρχεία σε άλλους χρήστες της εφαρμογής, χρησιμοποιώντας τη σύνδεσή τους στο Internet. Διαθέτει πολλές επιλογές που απλά υπερτερούν έναντι άλλων, π.χ. έχει υψηλής ποιότητας βιντεοκλήσεις ενώ παρέχει υπηρεσία φωνητικών κλήσεων που μπορεί να καλέσει σε οποιονδήποτε αριθμό κινητού, ακόμη και αν ο αριθμός που καλείται δεν χρησιμοποιεί το Viber (με πρόσθετη χρέωση, για την περίπτωση αυτή). Για παράδειγμα, κάποιος θα μπορούσε να εισαγάγει τον αριθμό τηλεφώνου ενός άλλου ατόμου και να τον εντοπίσει εύκολα μέσω αναζήτησης, ενώ το Viber παρέχει επίσης τη δυνατότητα αποστολής αυτοματοποιημένων μηνυμάτων κειμένου και τηλεφωνημάτων. Ωστόσο, υπάρχει ένας περιορισμός στην ποσότητα των αυτοματοποιημένων μηνυμάτων και τηλεφωνημάτων που επιτρέπουν οι υπηρεσίες του Viber (Appelman, Bosma & Veerman, 2011).

Η δημιουργία λογαριασμού στο Viber είναι απλή και γίνεται με σάρωση του βιβλίου διευθύνσεων του τηλεφώνου του χρήστη, επιτρέποντας άμεση σύνδεση με άλλους χρήστες του Viber χωρίς την ανάγκη χειροκίνητης προσθήκης επαφών. Αυτή η λειτουργία διευκολύνει τη σύνδεση με φίλους και γνωστούς με σχεδόν αβίαστο τρόπο σε δίκτυα 3G, 4G, 5G και Wi-Fi για την αποστολή μηνυμάτων και τη διενέργεια κλήσεων. Η

βελτιστοποίησή του για κινητές συσκευές επιτρέπει στους χρήστες να απολαμβάνουν ομαλή επικοινωνία ανεξάρτητα από τη σύνδεση στο διαδίκτυο (Diaz-Aviles et al, 2015). Επιπρόσθετα, έχει λανσαριστεί το Viber Desktop, επιτρέποντας στον χρήστη να εγκαταστήσει την εφαρμογή Viber σε οποιαδήποτε υπολογιστική συσκευή διαθέσιμη για πολλά λειτουργικά συστήματα, όπως Symbian, Asha, Windows Mobile, Android, iOS και Blackberry (Sutikno, Handayani, Stiawan, Riyadi & Subroto, 2016). Έτσι παρέχει και την επίσημη έκδοση desktop για τις εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε φορητούς υπολογιστές ή PC.

Η δυνατότητα διασύνδεσης χρηστών από διαφορετικές πλατφόρμες (iOS, Android κ.α) έχει συμβάλει στην ευρεία αποδοχή της εφαρμογής. Επίσης προσφέρει δωμάτια ομαδικής συνομιλίας όπως και άλλες υπηρεσίες messenger, και εκτός από αυτή την υπηρεσία, προσφέρει επίσης τη λεγόμενη δημόσια συνομιλία που επιτρέπει στους χρήστες να επικοινωνούν ανοιχτά, η οποία μπορεί να ταιριάζει με τον τύπο της ομάδας χόμπι, την επικοινωνία σε λέσχη οπαδών ή ακόμη και μεγάλες κοινότητες. Η διαδικασία εγγραφής είναι οικεία καθώς είναι παρόμοια με άλλες πλατφόρμες. Η βάση δεδομένων του Viber περιέχει όλες τις καταγεγραμμένες κλήσεις, το βιβλίο διευθύνσεων και τις πληροφορίες μηνυμάτων. Η εφαρμογή είναι σχεδιασμένη ώστε να είναι εξαιρετικά φιλική προς τον χρήστη με χαρακτηριστικά διαμόρφωσης, τα οποία είναι πιο ενδιαφέροντα, καθώς περιέχουν διάφορες επιλογές (Appelman et al, 2011).

Το Viber προσέφερε υπηρεσίες κλήσεων φωνής και βίντεο για μερικά χρόνια πριν το WhatsApp και το Telegram αρχίσουν να παρέχουν παρόμοιες υπηρεσίες φωνής και βίντεο. Το Viber προσφέρει επίσης δύο τρόπους ποιότητας φωνής: τον κανονικό και τον HD τρόπο, με τον τελευταίο να είναι πολύ επωφελής σε δίκτυα υψηλού εύρους ζώνης. Ίσως το πιο χρήσιμο χαρακτηριστικό είναι το Viber Out, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες του Viber να είναι σε επαφή με άτομα που δεν είναι στην υπηρεσία (Diaz-Aviles et al, 2015).

Ως εκ τούτου, το Viber αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό μέσο όπου οι χρήστες μπορούν να αλληλοεπιδρούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να συμμετέχουν σε κοινότητες. Οι άνθρωποι όπως είναι λογικό επιθυμούν να ενταχθούν σε κοινότητες αξιοποιώντας κοινωνικά δίκτυα για λόγους επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης, διαμόρφωσης ταυτότητας, κοινωνικής αποδοχής, αυτοεκτίμησης και διεύρυνσης των ενδιαφερόντων τους. Αυτές οι κοινότητες μπορεί επίσης να «χτίζονται» για την ενημέρωση και τον διαμοιρασμό διάφορων θεμάτων, την ανταλλαγή γνώσεων και πόρων, και τη συμμετοχή σε συζητήσεις με την κοινότητα των συμμετεχόντων (Castells, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης και Κοννεκτιβισμός

2.1 Κοινωνικός Εποικοδομισμός

Στη γενικότερη περιοχή του κοινωνικού εποικοδομισμού εντάσσονται αρκετές θεωρίες κοινωνικού προσανατολισμού, με σημαντικότερες την αναπτυξιακή θεωρία του Vygotsky καθώς και την κοινωνικο-γνωσιακή θεωρία του Bandura (Shunk, 2000). Σύμφωνα με την Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, όπως αναπτύχθηκε από τον Lev Vygotsky, η γνώση πηγάζει από μια διαδικασία αυτοσυγκρότησης και κοινωνικής συγκρότησης, δηλαδή υπάρχει μια ισχυρή σχέση αιτίου-αιτιατού μεταξύ κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης (Rinaldi, 2001). Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού διευρύνει την αντίληψή μας για τη μάθηση, προτείνοντας ότι η ανάλυση πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στο άτομο, αλλά και στην ομάδα συνεργατών και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα. Αυτή η σχέση στηρίζεται σε έναν συνδυασμό της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και της γλώσσας ως εργαλείου διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου (Yager, 2000).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), οι βασικές ιδέες που διαμορφώνουν τη σκέψη του ατόμου προέρχονται από τις συλλήψεις του κοινωνικού νου συνδυαστικά με τις κοινωνικό-ιστορικές περιστάσεις που διαμορφώνουν τόσο την εμφάνιση των προβλημάτων όσο και τις αντίστοιχες παραστάσεις που χρησιμοποιούν τα άτομα για να τα προσεγγίσουν. Επιπλέον, ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για επικοινωνία, κυρίως η γλώσσα, διαμορφώνουν τη γνωστικότητά του. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τη βάση της μάθησης και της εξέλιξης του ατόμου και αναφέρει ότι η γνωστική ανάπτυξη συμβαίνει πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και στη συνέχεια μπορεί να συμβεί στο εσωτερικό του ατόμου.

Επιπλέον, οι υποστηρικτές του Vygotsky δίνουν έμφαση στη συνεργασία και τη διαμεσολάβηση ως τρόπους που ενθαρρύνουν την εκμάθηση. Έτσι, ο Vygotsky (1978) και η σχολή του υποστηρίζουν μια κοινοτικοκεντρική προσέγγιση, θεωρώντας ότι το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνει την ανάπτυξη και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση γνώσης (Κομής, 2004). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του κοινωνικού και εποικοδομητικού πλαισίου στη διαδικασία της μάθησης έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς στον τομέα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Έπειτα η κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 1986) τονίζει την αλληλεπίδραση ανθρώπων και

περιβάλλοντος, υποστηρίζοντας ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται από αυτή τη δυναμική αλληλεπίδραση.

Η ιδέα αυτή μπορεί να ανιχνευθεί ακόμη πιο πίσω στον Giambattista Vico το 1710, ο οποίος διακήρυξε ότι το να γνωρίζει κάποιος, σημαίνει πως ξέρει να οικοδομήσει νοήματα. Ο Vico, ακόμη νωρίτερα, υποστήριξε ότι η γνώση προκύπτει από την ικανότητα του ατόμου να «φτιάχνει» ιδέες (Croce, 1913). Από την άλλη, ο Lord (1994) υπογραμμίζει ότι η εξήγηση σε κάποιον άλλο και η προσπάθεια κατανόησης των λεγόμενων ενός συναδέλφου ωθούν τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν και να εξελίξουν την κατανόησή τους. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Yager (2000), ότι δηλαδή κάποιος γνωρίζει ένα πράγμα μόνο όταν μπορεί να το εξηγήσει.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση (Burbules, 2000), το άτομο διαμορφώνει τη δική του πραγματικότητα και γνώση μέσα από τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και την προϋπάρχουσα γνώση του. Διάφορες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν τον ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην ανάπτυξη, υπογραμμίζοντας τη σημασία της κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης. Οι ερευνητές Willem Doise και Gabriel Mugny, οι οποίοι ανέπτυξαν και προώθησαν τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού, έχουν σημαντική συμβολή στη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών και γνωστικών συγκρούσεων ως κύριων παραγόντων μάθησης. Το βιβλίο τους «The Social Development of the Intellect» (1981), εκδόθηκε από την Pergamon και εστιάζει στη σημασία της κοινωνικής διάστασης στη γνωστική ανάπτυξη.

Επίσης, ο Shunk (2010) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της μάθησης αντιμετωπίζεται ως μια εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων, που περιλαμβάνει την αναδιάταξη και την αναδόμηση των νοητικών δομών του ατόμου προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα γνώση και να επεκταθούν, κρατώντας ταυτόχρονα τις υφιστάμενες δομές γνώσης. Σε αυτήν τη διαδικασία, ο μαθητής διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, προσαρμόζοντας την προηγούμενη γνώση στα νέα δεδομένα μάθησης, ενώ η γνώση δεν δομείται μόνο ατομικά αλλά και ομαδικά. Στην ουσία, η παραπάνω θεωρία αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνίας της γνώσης και την ιδέα ότι η μάθηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο (Churcher, Downs & Tewksbury, 2014).

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός αντιλαμβάνεται τον λόγο για τον κόσμο όχι ως αντανάκλαση ή χάρτη του κόσμου, αλλά ως προϊόν της κοινοτικής ανταλλαγής. Ως προσανατολισμός στη γνώση και στον χαρακτήρα των ψυχολογικών κατασκευών, ο κονστρουκτιβισμός προκαλεί τη συμβατική κατανόηση. Αν και οι ρίζες του μπορούν να ανιχνευθούν σε μακροχρόνιες συζητήσεις μεταξύ των εμπειριστών και ορθολογιστών, ο

κονστρουκτιβισμός υπερβαίνει τον δυϊσμό αυτών των παραδοσιακών σχολών σκέψης, τοποθετώντας τη γνώση στη διαδικασία της κοινωνικής ανταλλαγής (Gergen, 1992).

Ο Gergen (1996), που είναι γνωστός για το έργο του στον τομέα του κοινωνικού εποικοδομισμού ή κονστρουκτιβισμού, φέρνει στο φως τις επαναστατικές ιδέες και έχει συνεισφέρει στην κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων, του σχηματισμού ταυτότητας και της κοινωνικής πραγματικότητας, στη θεωρία των σχέσεων, η οποία δίνει έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων στη διαμόρφωση της αίσθησης του εαυτού των ατόμων και των αντιλήψεών τους για τον κόσμο γύρω τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι σε έναν ολόενα και πιο διασυνδεδεμένο κόσμο, τα άτομα βομβαρδίζονται με ποικίλες πηγές επιρροής που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, οδηγώντας στην έννοια της «αμοιβαίας συγκρότησης», και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συνδιαμορφώνουν την πραγματικότητα μέσω των αλληλεπιδράσεών τους και των κοινών αφηγήσεων.

Ο Kenneth Gergen στο έργο του «Relational Being» (2009), πρόσθεσε τη φράση «Beyond Self and Community» για να τονίσει την ανάγκη να σκεφτούμε πέρα από τους παραδοσιακούς όρους της ατομικής αυτονομίας και της παραδοσιακής κοινότητας. Στη σύγχρονη εποχή των δικτυωμένων μέσων και της ύστερης νεωτερικότητας, η ταυτότητα και η κοινότητα παραμένουν βασικά θέματα έρευνας για τους κοινωνικούς επιστήμονες. Ωστόσο, αυτοί οι όροι συχνά οδηγούν σε διχοτομήσεις που δεν αντανακλούν τις πραγματικές καθημερινές εμπειρίες μας. Η ατομικότητα και η συλλογικότητα είναι αλληλεξαρτώμενες, όπως και η αυτονομία με την κοινότητα, ενώ η μοναξιά αποτελεί μέρος της κοινωνικότητας. Αντί να εστιάζουμε στο άτομο ως το θεμέλιο της κοινωνικής ζωής, θα πρέπει να δίνουμε έμφαση στις σχέσεις που διαμορφώνουν την ατομική ταυτότητα και τα συναισθήματα του ατόμου.

Αναμφίβολα λοιπόν, η κοινωνική εποικοδομητική θεωρία αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και των κοινών εμπειριών στη διαδικασία της μάθησης. Η προοπτική αυτή αμφισβητεί την έννοια των αυτόνομων ατόμων και υπογραμμίζει τη διασυνδεδεμένη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης, τονίζοντας την ανάγκη να λαμβάνουμε υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο και τις δυναμικές των σχέσεων στην κατανόηση του εαυτού και της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, εστιάζοντας στη θεωρία της δομής του Giddens (1984) που υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές δομές παράγονται και αναπαράγονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναδεικνύεται ότι οι άνθρωποι δρουν σύμφωνα με τους ρόλους και τους κανόνες, αναδημιουργώντας συνεχώς το περιβάλλον τους.

Στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ορίζονται ως κάθε είδους ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, η οποία συμβάλλει στην ενεργοποίηση διαδικασιών γνώσης, διαμορφώνει τις δυνατότητες δράσης του και επηρεάζει την κατανόησή του για τον κόσμο. Οι βασικές καταστάσεις όπου αυτές οι αλληλεπιδράσεις εντοπίζονται είναι:

α) Ένταξη σε κοινότητα μάθησης: Όταν ένα νέο άτομο εισέρχεται σε ένα πλαίσιο μάθησης, όπως το σχολείο, και αλληλοεπιδρά με άλλους ανθρώπους, όπως δασκάλους, συμμαθητές και γονείς.

β) Ισότιμη συνεργασία με ομάδα: Το άτομο συνεργάζεται ισότιμα με άλλους ομότιμους (peers), σε περιβάλλοντα που μπορεί να σχετίζονται είτε με μάθηση είτε με εργασία (π.χ. ομαδική μάθηση, συνεργατική εργασία).

γ) Συμμετοχή σε κοινότητα πρακτικής: Το άτομο συμμετέχει σε μια κοινότητα πρακτικής (community of practice), όπου μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα άλλα μέλη, μετασχηματίζεται σταδιακά σε ένα πιο έμπειρο και ενεργό μέλος.

Η δημιουργία ιδεών και γνώσης σύμφωνα με τον Nonaka (1991) ξεκινά με την κοινωνικοποίηση, όπου η σιωπηρή γνώση συναλλάσσεται μέσω κοινών εμπειριών και δραστηριοτήτων και εξωτερικεύεται. Η εξωτερίκευση μετατρέπει τη σιωπηρή γνώση σε ρητή, η οποία μπορεί να διαμοιραστεί και να γίνει βάση για νέα γνώση. Η σιωπηρή γνώση παράγεται από την πρακτική συνείδηση, ενώ η ρητή γνώση από την διαλεκτική συνείδηση. Ο διάλογος και η απαγωγή είναι κρίσιμες μέθοδοι σε αυτή τη διαδικασία. Η ρητή γνώση συλλέγεται, επεξεργάζεται και διαδίδεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού μέσω της διαδικασίας συνδυασμού, χρησιμοποιώντας δίκτυα επικοινωνίας και βάσεις δεδομένων. Η εσωτερικοποίηση μετατρέπει τη ρητή γνώση σε σιωπηρή, μέσω της πρακτικής και του αναστοχασμού, επηρεάζοντας την ανθρώπινη δράση και τη δομή. Η δημιουργία νέας γνώσης ακολουθεί μια σπειροειδή πορεία, ενισχυόμενη από την αλληλεπίδραση μεταξύ σιωπηρής και ρητής γνώσης, επεκτεινόμενη σε κοινότητες αλληλεπίδρασης. Η κοινωνικοποίηση παίζει κρίσιμο ρόλο, καθώς η άμεση εμπειρία και η ενσυναίσθηση μειώνουν τα εμπόδια μεταξύ των ατόμων, διευκολύνοντας τη μεταφορά της σιωπηρής γνώσης (Nonaka & Takeuchi, 2007).

Η νέα αυτή προσέγγιση στη μάθηση υποστηρίζει ότι η γνώση κατασκευάζεται μέσα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, οι οποίες λειτουργούν ως ο κινητήριος μοχλός για τη μάθηση και την κατανόηση. Οι δραστηριότητες και οι πράξεις πραγματοποιούνται εντός κοινοτήτων και διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεών, η οποία διαμόρφωση ιδεών είναι δυναμική, ζωντανή και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του

ατόμου με το περιβάλλον του. Χωρίς τις δραστηριότητες αυτές, η γνώση δεν θα μπορούσε να αναπτυχθεί ή να εξελιχθεί. Η δημιουργία, η χρήση και η ανταλλαγή γνώσης είναι διαδικασίες που δεν σταματούν ποτέ, αλλά προσαρμόζονται και εξελίσσονται συνεχώς, αντανακλώντας την ροή και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (Nonaka & Takeuchi, 2007).

2.2 Συνεργατική Μάθηση

Αυτή η θεωρία διευρύνει τη μονάδα ανάλυσης του φαινομένου της μάθησης και εστιάζει –πέρα από το κάθε συγκεκριμένο άτομο– και στην ομάδα συνεργατών (learning group) αλλά και στη διευρυμένη κοινότητα, μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ενεργοποιούν συλλογικούς και ατομικούς μηχανισμούς μάθησης. Η παιδαγωγική πρόταση που αναδύεται μέσα από αυτή τη θεώρηση είναι γνωστή ως «συνεργατική ή ομαδοσυνεργατική μάθηση». Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού ταιριάζει καλύτερα στη συνεργατική μάθηση διότι δίνει έμφαση στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας για την ανάπτυξη της γνώσης και αυτό είναι κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαίδευση που συντελείται μέσω ΤΠΕ (Κόμης, 2004).

Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999), η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση ζευγαριών, μικρών ομάδων ή και ολόκληρων τάξεων, με σκοπό την από κοινού μάθηση. Ωστόσο, η συνεργατική μάθηση δεν είναι ένας μηχανιστικός τρόπος μάθησης, ούτε αποτελεί μια κανονιστική μεθοδολογία που εγγυάται την επιτυχία. Ο Dillenbourg (1999) επιπλέον υπογραμμίζει ότι η «συνεργατική μάθηση» περιγράφει μια κατάσταση όπου αναμένονται συγκεκριμένες μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, οι οποίες μπορούν να ενεργοποιήσουν μηχανισμούς μάθησης, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις θα συμβούν. Ειδικότερα, ο Dillenbourg εξηγεί ότι η μάθηση δεν συμβαίνει απλώς λόγω της συμμετοχής σε μια ομάδα, αλλά απαιτείται η ενεργοποίηση δραστηριοτήτων όπως η ανάγνωση, η κατασκευή και η πρόβλεψη, οι οποίες διεγείρουν γνωστικούς μηχανισμούς όπως η επαγωγή και η σύνθεση.

Η συνεργατική μάθηση, που δίνει έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις διαδικασίες, αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γνώση διαμορφώνεται και μεταφέρεται, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόμης, 2004). Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες κατακτούνται και η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

στηρίζει τη θέση πως η εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει και να προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση σε συνεργατική περιβάλλοντα μάθησης. Η μάθηση άλλωστε πάντα υπήρξε συνεργατική. Αυτή μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία όπου δύο ή περισσότερα άτομα μαθαίνουν ή προσπαθούν να μάθουν κάτι από κοινού. Αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται σε διάφορα ακαδημαϊκά πεδία και σε πολλούς τομείς, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία.

Όπως επισημαίνει ο Dillenbourg (1999), η συνεργατική κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική σύμβαση που καθορίζει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση συγκεκριμένων μορφών αλληλεπίδρασης, χωρίς όμως να εγγυάται την πραγματοποίησή τους. Η συνεργατική μάθηση, πέραν των άλλων, περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως εξηγήσεις, διαφωνίες και αμοιβαία ρύθμιση, που ενεργοποιούν επιπλέον γνωστικούς μηχανισμούς, όπως η ανάκτηση γνώσεων και η κοινωνικοποίηση. Η συνεργατική μάθηση συνδέεται επίσης με τη δια βίου απόκτηση γνώσεων στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας. Η μάθηση που συμβαίνει από κοινού μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης, είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε μέσω υπολογιστή, και μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη.

Ο Dillenbourg (1999) σημειώνει ότι η συνεργασία μπορεί να είναι κατανομημένη με συστηματικό τρόπο ή να αποτελεί μια πραγματικά κοινή προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999), η θεωρία της συνεργατικής μάθησης βασίζεται σε τέσσερα κύρια στοιχεία: κατάσταση, αλληλεπιδράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα. Αυτά τα τέσσερα στοιχεία χαρακτηρίζουν τη συνεργατική μάθηση. Σε τέτοιες συνεργατικές καταστάσεις, οι εκπαιδευόμενοι συχνά μοιράζονται συμμετρικά χαρακτηριστικά, κοινούς στόχους και αναπτύσσουν αλληλεξαρτώμενη εργασία, ενώ οι αλληλεπιδράσεις τους μπορούν να ενισχύσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη και τη διαπραγμάτευση νοήματος. Αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε διάφορα αποτελέσματα, όπως η εννοιολογική αλλαγή και η αυτορρύθμιση, ωστόσο δεν ορίζεται απαραίτητα από αυτά τα αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βιώνουν εσωτερίκευση (Vygotsky, 1978), οικειοποίηση (Rogoff, 1990) καθώς και αμοιβαία μοντελοποίηση.

Στη θεωρία τους για τη συνεργατική μάθηση, οι Roschelle και Teasley (1995) περιγράφουν τη συνεργασία ως μια συντονισμένη δραστηριότητα, αποτέλεσμα συνεχούς προσπάθειας για τη δημιουργία και διατήρηση μιας κοινής αντίληψης ενός προβλήματος. Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση μπορεί να είναι και ασύγχρονη, επιτρέποντας την αυθόρμητη εμφάνιση αλληλεπιδράσεων που προωθούν τη μάθηση. Αν και η θεωρία τους επικεντρώνεται κυρίως στη συγχρονισμένη συνεργασία (όπου τα μέλη αλληλοεπιδρούν σε

πραγματικό χρόνο), η ιδέα της ασύγχρονης συνεργατικής μάθησης είναι συμβατή με τη γενικότερη φιλοσοφία τους. Στο πλαίσιο της ασύγχρονης συνεργασίας, οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να προκύπτουν μέσω εργαλείων όπως τα φόρουμ, τα email ή οι πλατφόρμες διαμοιρασμού περιεχομένου, προωθώντας τη μάθηση με διαφορετικό ρυθμό. Τέλος, η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει κάθε συνεργατική δραστηριότητα που δημιουργεί νέες γνώσεις ή βελτιώνει την επίλυση προβλημάτων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, από την παρακολούθηση μαθημάτων έως την εκτέλεση πρακτικών δια βίου συνεργασίας.

Η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί από πολλές έρευνες. Ειδικότερα σε μία έρευνα του ο Islas (2004) περιγράφει τη συνεργατική μάθηση ως μια διαδικασία κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, η οποία λαμβάνει χώρα εντός κοινοτήτων έρευνας. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την αμοιβαία εμπλοκή των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων. Μέσω της συνεργασίας οι φοιτητές αναπτύσσουν κοινή κατανόηση και σύγκλιση γνώσεων, ενισχυμένη από ουσιαστικό διάλογο και παραγωγική αλληλεπίδραση (Bernard & Rubalcava, 2000).

Μια ιδιαίτερη μορφή συνεργατικής μάθησης είναι η συνεργατική ομαδική εργασία, που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση ενηλίκων (Smith, 2005). Αυτή περιλαμβάνει τη συνεργασία μικρών, ετερογενών ομάδων για την επίλυση προβλημάτων και την κατασκευή γνώσης, όπως περιγράφεται από τον Vygotsky (1978) και τον Jonassen (2000). Επίσης διάφοροι ερευνητές που έχουν εξετάσει την αλληλεπίδραση και τον συνεργατικό λόγο μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω τεχνολογιών αναδεικνύουν την κρίσιμη σημασία της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης για την συνεργατική οικοδόμηση γνώσης. Έτσι, διάφορα μοντέλα και θεωρίες έχουν προταθεί από τους Garrison και Anderson (2001), Gunawardena, Lowe και Anderson (1997), Harasim (2002), Roschelle και Teasley (1995) και άλλους που προσφέρουν σημαντικές θεωρητικές βάσεις για την κατανόηση αυτών των διαδικασιών. Τα εικονικά περιβάλλοντα έχουν προσφέρει νέες ευκαιρίες για τη συνεργατική μάθηση, διευκολύνοντας την κοινωνική και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση που συμβάλλει στη δημιουργία συλλογικής νοημοσύνης (Harasim, 1990).

Ειδικότερα, το μοντέλο εννοιολογικής αλλαγής της Harasim (2002) υποστηρίζει ότι η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να προωθήσει την εννοιολογική αλλαγή, δηλαδή τη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές αναθεωρούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και αναπτύσσουν νέες, πιο ώριμες αντιλήψεις. Η Harasim υποστηρίζει ότι οι διαδικτυακές συζητήσεις προσφέρουν ένα πλούσιο συνεργατικό περιβάλλον για την ανταλλαγή ιδεών,

όπου οι μαθητές μπορούν να αμφισβητήσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να αναπτύξουν νέες μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους.

Έπειτα, το μοντέλο της κοινότητας έρευνας (Community of Inquiry) των Garrison και Anderson (2001) εστιάζει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ευνοεί την κριτική σκέψη μέσω της συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική παρουσία, τη διδασκαλική παρουσία και την κοινωνική παρουσία. Το μοντέλο αυτό δείχνει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ουσιαστικής μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο ανάλυσης αλληλεπίδρασης των Gunawardena, Lowe και Anderson (1997) εστιάζει στη λεπτομερή ανάλυση της αλληλεπίδρασης σε διαδικτυακές συζητήσεις. Το μοντέλο αυτό περιγράφει πέντε φάσεις γνωστικής επεξεργασίας που προκύπτουν από τη συνεργατική αλληλεπίδραση: 1) η ανταλλαγή και η σύγκριση πληροφοριών, 2) η εξερεύνηση των αποκλίσεων, 3) η διαπραγμάτευση νοήματος, 4) η δημιουργία και η δοκιμή νέων συνθέσεων, και 5) η ενσωμάτωση νέας γνώσης. Αυτές οι φάσεις δείχνουν πώς οι συμμετέχοντες σε διαδικτυακές συζητήσεις μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να οικοδομήσουν νέα γνώση μέσα από τον διάλογο και την κριτική ανταλλαγή ιδεών.

Για να είναι αποτελεσματικές, οι συνεργατικές ομάδες πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η ύπαρξη ομαδικού στόχου, ισότιμης συμμετοχής και αλληλεξάρτησης (Hathorn & Ingram, 2002). Ο Graham (2002) αναφέρει επίσης ότι το μέγεθος και η ετερογένεια της ομάδας, η θετική αλληλεξάρτηση, η υπευθυνότητα και η ανάπτυξη ομαδικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία της συνεργασίας. Στη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση, οι Zhang και Ge (2006) προσδιορίζουν τέσσερις βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας: το έργο, την ανάπτυξη της ομάδας, τα μέσα επικοινωνίας και τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων.

2.3 Εγκαθιδρυμένη Μάθηση και Κατανεμημένη Νόηση

Η θεωρία της εγκαθιδρυμένης ή πλαίσιοθετημένης μάθησης τονίζει ότι η νόηση και η μάθηση διαμορφώνονται μέσα σε ένα φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο αναπτύσσεται εντός μιας κοινότητας πρακτικής, αποτελούμενης από άτομα με κοινά επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Η έννοια της εγκαθιδρυμένης μάθησης πρωτοεμφανίζεται στον J. Dewey (1884), ο οποίος υποστήριξε ότι «η έννοια του περιβάλλοντος αποτελεί

αναπόσπαστο στοιχείο της έννοιας του οργανισμού», αναδεικνύοντας ότι η ψυχική ζωή δεν μπορεί να θεωρείται απομονωμένη και ατομική, αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιβάλλον. Το πλαίσιο αυτό δεν περιορίζεται μόνο σε φυσικά αντικείμενα, όπως εργαλεία και τεχνολογίες, αλλά επεκτείνεται και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, πρότυπα και κανόνες που προκύπτουν εντός της κοινότητας.

Ο Dewey (1938) και οι εκπρόσωποι της «Νέας Αγωγής» τόνισαν τη σημασία της δημοκρατικής κοινωνικοποίησης του ατόμου σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, το οποίο θεωρήθηκε κρίσιμο για τη δημιουργία γνήσιων συνθηκών μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση είναι μια διαδικασία σταδιακής ένταξης του ατόμου στην κοινότητα, καθώς η κοινότητα διαμορφώνει το άτομο και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτό. Στο θεωρητικό πλαίσιο της εγκαθιδρυμένης νόησης, ο όρος «συμμετοχή» σηματοδοτεί τόσο την ένταξη σε μια κοινότητα, όσο και το αίσθημα του ανήκειν. Η συμμετοχή τονίζει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, όπου το σύνολο και τα μέρη του συνδέονται και αλληλοεπιδρούν αμοιβαία, ανταλλάσσοντας πληροφορίες που επηρεάζουν και ενημερώνουν το ένα το άλλο. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η μάθηση ως συμμετοχική διαδικασία υποδηλώνει την ένταξη του ατόμου σε μια ευρύτερη συλλογικότητα. Ο εκπαιδευόμενος γίνεται ενεργό μέλος της ομάδας και μπορεί να θεωρηθεί «μεταφορέας συμμετοχής» (Sfard, 1998).

Η θεωρία αυτή προωθήθηκε και από το έργο των Lave και Wenger (1991), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια της «νομιμοποιημένης περιφερειακής συμμετοχής» και τοποθέτησαν τη μάθηση στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, αντί να την περιορίσουν στον ατομικό νου. Για τους Lave και Wenger, η μάθηση δεν είναι μόνο εγκαθιδρυμένη στην πράξη, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέρος της κοινωνικής πρακτικής. Συνεπώς, η γνώση και η μάθηση δεν μπορούν να δημιουργηθούν σε κενό· χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου οι πληροφορίες αποκτούν νόημα μέσω της ερμηνείας.

Στο πλαίσιο αυτό, η εγκαθιδρυμένη μάθηση συναντά την κατανεμημένη νόηση, μια υβριδική προσέγγιση που συνδυάζει τις πτυχές της γνωστικότητας και της κοινωνικότητας. Η κατανεμημένη νόηση (distributed cognition) εξετάζει όλες τις πτυχές της γνωστικότητας, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και οργανωτικών διαστάσεων (Κόμης, 2004). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι γνωστικές διαδικασίες των ομάδων διαφέρουν από εκείνες των ατόμων, καθώς κατανέμονται μεταξύ υποκειμένων, αντικειμένων και αναπαραστάσεων, σχηματίζοντας ένα λειτουργικό σύστημα που περιλαμβάνει το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον (Rogers & Ellis, 1994).

Η σημασία του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ανθρώπινης νόησης και δράσης έχει συζητηθεί από πολλούς φιλοσόφους. Νέα γνώση αναπτύσσεται από την υπάρχουσα μέσω της αλλαγής των πλαισίων και των νοημάτων, είτε σε άτομα είτε σε ομάδες εργασίας, άτυπους κύκλους δραστηριότητας, εικονικούς χώρους ή άλλες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το 1997, ο Salomon διαχώρισε την εγκαθιδρυμένη μάθηση σε δύο τάσεις: α) τη διαμοιρασμένη γνώση, όπου η γνώση τροποποιείται συνεχώς μέσα από την κοινή δραστηριότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και β) την αποφόρτιση γνωστικών καθηκόντων σε υλικά αντικείμενα, όπως η χρήση υπολογιστή για αριθμητικές πράξεις.

Με βάση την πρώτη τάση, η γνώση δεν είναι κεντρικά τοποθετημένη: α) διανέμεται σε όλη την ομάδα, β) μεταβιβάζεται και εξαπλώνεται μέσω της κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, και γ) είναι ενσωματωμένη στο περιβάλλον, με την προοπτική της εξέλιξης σε επίπεδα ανωτέρας πολυπλοκότητας. Η δεύτερη τάση υποστηρίζει ότι οι γνωστικές διαδικασίες, όπως η μνήμη, η λήψη αποφάσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, μπορούν να διευκολυνθούν μέσω της τοποθέτησης αναμνήσεων, γεγονότων, αντικειμένων, ατόμων και εργαλείων στο εξωτερικό περιβάλλον. Παραδείγματα περιλαμβάνουν ένα σημείωμα με έναν αριθμό τηλεφώνου κολλημένο πάνω στην οθόνη του υπολογιστή ή στο ψυγείο (Hollan, Hutchins & Kirsh, 2000).

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η απόκτηση γνώσης και η μάθηση μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της ύπαρξης ποικίλων απόψεων. Κάθε εκπαιδευόμενος έχει την ελευθερία να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, επιλέγοντας τον τρόπο και τον χρόνο μάθησης, και χρησιμοποιώντας διάφορες διαδικτυακές πηγές για να αλληλεπιδράσει με άλλους. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση αναδεικνύει την κατανόηση της γνώσης ως κατανεμημένου φαινομένου (Rogers & Ellis, 1994).

Ο Ed Hutchins (1995) ανέπτυξε περαιτέρω την προσέγγιση της εγκαθιδρυμένης μάθησης, ενσωματώνοντας στοιχεία από τη γνωστική επιστήμη, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία, προσφέροντας ένα πλαίσιο συντονισμού μεταξύ ατόμων και τεχνουργημάτων για την ανάλυση και αξιολόγηση της ροής των πληροφοριών σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας. Ο Hutchins υποστήριξε ότι ο νους δεν βρίσκεται εκτός του κόσμου, αλλά εντός αυτού, και οι αναπαραστάσεις είναι τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές, με τη μάθηση και τη γνώση να διαμορφώνονται μέσω της αλληλεπίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί ένα προσαρμοσμένο δίκτυο μάθησης που ικανοποιεί τις δικές του ανάγκες (Rogers, 1997).

Ο Hutchins (1995) διαχώρισε επίσης τη μελέτη της γνώσης μεταξύ τεχνητών εργαστηριακών συνθηκών και πραγματικών περιβαλλόντων, υποστηρίζοντας ότι η ανθρώπινη νόηση προσαρμόζεται και αλληλοεπιδρά με το φυσικό περιβάλλον και τις πληροφορίες που παρέχονται από αυτό. Στην προσέγγισή του, η γνώση και οι γνωστικές διαδικασίες κατανέμονται μέσα σε ένα δίκτυο ατόμων και εργαλείων, διευκολύνοντας την ανάκτηση πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων, ενώ η γνώση και η νόηση διανέμονται μεταξύ αντικειμένων, ατόμων, τεχνουργημάτων και εργαλείων.

Η θεωρία της κατανεμημένης νοημοσύνης που εισήγαγε ο Hutchins (1995) υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη κατανέμεται μέσα σε ένα σύστημα που περιλαμβάνει άτομα, κοινωνικούς συνεργάτες και αντικείμενα. Οι δυνατότητες μιας ομάδας υπερβαίνουν αυτές ενός μεμονωμένου ατόμου, καθώς η συνεργασία και τα τεχνολογικά εργαλεία ενισχύουν τις δυνατότητες των μελών της. Αυτή η θεωρία προτείνει μια διευρυμένη αντίληψη της μάθησης, η οποία λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και τεχνολογικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει.

Συνεπώς, η γνώση και η μάθηση δεν μπορούν να δημιουργηθούν σε κενό και χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου οι πληροφορίες αποκτούν νόημα μέσω της ερμηνείας για να γίνουν γνώση. Στη συνέχεια η θεωρία της κατανεμημένης νόησης προσφέρει μια διευρυμένη αντίληψη της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το κοινωνικό όσο και το τεχνολογικό πλαίσιο, ενισχύοντας την κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών μέσα από συνεργασία και αλληλεπίδραση σε πραγματικές συνθήκες. Οι γνωστικές δυνατότητες μιας ομάδας διευρύνονται σε σχέση με αυτές ενός ατόμου, καθώς οι συνεργαζόμενοι και τα τεχνολογικά εργαλεία ενισχύουν τις ικανότητες των μελών της ομάδας. Συνεπώς, η θεωρία αυτή προτείνει μια διευρυμένη αντίληψη της μάθησης, η οποία λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και τεχνολογικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει (Hutchins, 1995).

2.4 Κοινωνική Θεωρία της Δραστηριότητας

Η Κοινωνική Θεωρία της Δραστηριότητας από τους Vygotsky και Leontiev, εστιάζουν στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη μάθηση, δίνοντας έμφαση στη διαμεσολάβηση εργαλείων και συμβόλων για την ανάπτυξη της νόησης. Ο Vygotsky (1978) αναδεικνύει τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΠ) ως τον χώρο όπου η μάθηση ενισχύεται μέσω συνεργασίας, ενώ ο Leontiev (1981) προσεγγίζει τη δραστηριότητα ως μια ιεραρχία ενεργειών που εντάσσονται σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Ο Engeström

(1987) διεύρυνε τη θεωρία της δραστηριότητας, ενσωματώνοντας την ανάλυση των αντιφάσεων που προκύπτουν μέσα σε συστήματα δραστηριοτήτων.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής σε αυθεντικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η ανθρώπινη δραστηριότητα και τα τεχνουργήματα που τη διαμεσολαβούν αναπτύσσονται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των ατόμων. Το άτομο, μέσω της συμμετοχής του σε κοινωνικές δραστηριότητες, αποκτά δεξιότητες που διαφορετικά δεν θα αναπτυσσόταν. Σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυθεντικές δραστηριότητες και στη χρήση τεχνουργμάτων προσαρμοσμένων στο αναπτυξιακό τους επίπεδο. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να σχεδιάζουν και να μοιράζονται νέα τεχνουργήματα με την κοινότητά τους, συμβάλλοντας στην εξέλιξη του πολιτισμού (Basharina, 2007).

Οι τρεις βασικές αρχές της θεωρίας, προερχόμενες από τον Vygotsky, περιλαμβάνουν: α) Αυθεντικές δραστηριότητες: Συμμετοχή σε δραστηριότητες αντίστοιχες με αυτές των ενηλίκων, β) Δόμηση: Σχεδιασμός τεχνουργμάτων από τους μαθητές για την κοινότητα και γ) Συνεργασία: Βασισμένη σε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών (Bellamy, 1997).

Οι Cole και Engeström (1997) εστίασαν στις έρευνές τους στη θεωρία της δραστηριότητας και διερεύνησαν τη σχέση της με την εγκαθιδρυμένη μάθηση. Στο γνωστό τρίγωνο του Engeström, οι κοινότητες εισάγουν την κατανομή εργασιών, εξουσιών, εμπειριών και πολιτισμικής κληρονομιάς μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα σύστημα δραστηριότητας. Υποστηρίζουν ότι η δραστηριότητα αποτελεί τη βασική μονάδα ανάλυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, παρέχοντας έναν εννοιολογικό χάρτη για την κατανομή της γνώσης και συμπεριλαμβάνοντας τους άλλους ανθρώπους ως απαραίτητους παράγοντες ταυτόχρονα με το υποκείμενο.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας, που ανήκει στις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, εξετάζει την ανθρώπινη δραστηριότητα ως συλλογική και κοινωνικά ενταγμένη. Υποστηρίζει ότι το άτομο δεν λειτουργεί απομονωμένα, αλλά είναι ενεργό μέρος του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει, αλληλοεπιδρά και βρίσκεται σε διαρκή διαλεκτική σχέση με αυτό (Bertrand, 1994). Μία από τις βασικές έννοιες της θεωρίας εστιάζει στη διαμεσολάβηση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων μέσω εργαλείων και σημείων, τα οποία αναπτύσσονται μέσα από τον πολιτισμό. Αυτά τα διαμεσολαβητικά μέσα, όπως πολιτισμικά

σύμβολα, λέξεις και εργαλεία, διαμορφώνουν τόσο τη δραστηριότητα του ατόμου όσο και τις νοητικές του διαδικασίες.

Η κοινωνική θεωρία της δραστηριότητας υποστηρίζει ότι η μάθηση και η γνώση αναπτύσσονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες. Βασικές αρχές αυτής της προσέγγισης περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση είτε συνεργατικών είτε ατομικών δραστηριοτήτων που προάγουν την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση και τον σεβασμό στις διαφορετικές προσεγγίσεις ενός θέματος (Κακλαμάνης, 2005). Οι Deutsch (1949) και Lewin (1951) ανέδειξαν τη δυναμική της ομάδας στην ανάπτυξη της μάθησης και στη διαμόρφωση των συμπεριφορών μέσω της «θεωρίας της δράσης» ενώ ο Bruner (1974) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική και ανακαλυπτική δραστηριότητα. Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα αντιπροσωπεύει μια διαδικασία που αναπτύσσεται καθώς ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται ενεργά και συμμετέχει γνωστικά σε μια εργασία που του ανατίθεται.

Σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία της δραστηριότητας, η εξέλιξη του κοινωνικού περιβάλλοντος εξαρτάται από την εξέλιξη των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους. Τα αντικείμενα των δραστηριοτήτων αντιπροσωπεύουν τους στόχους της εργασίας και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την επίλυσή τους. Η εξέλιξη αυτών των αντικειμένων αναδεικνύει την πρόοδο και την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες των μαθητών. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας βοηθά στην κατανόηση της εξέλιξης του περιβάλλοντος και στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων ανάλογα (Mikhailov, 1980).

Όπως αναφέρει η Beetham (2004), μια μαθησιακή δραστηριότητα αποτελεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του μαθησιακού περιβάλλοντος, περιλαμβάνοντας πόρους περιεχομένου, εργαλεία και όργανα, υπολογιστικά συστήματα και εφαρμογές, καθώς και πραγματικά αντικείμενα για την υλοποίηση των στόχων της μάθησης. Επίσης, η μάθηση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία όπου τα άτομα εργάζονται από κοινού για την ολοκλήρωση εργασιών ή επίλυση προβλημάτων (Laal & Ghodsi, 2012).

Αυτή η διαδικασία μάθησης επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός κοινωνικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία για να αλληλοεπιδρούν. Ένα μαθησιακό περιβάλλον επιτρέπει την εξέλιξη των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους μέσα σε κοινότητες αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι κλειστές ομάδες ατόμων που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, στόχους ή δραστηριότητες σε διαδικτυακές πλατφόρμες που

αλληλοεπιδρούν γνωστικά και κοινωνικά καθώς μοιράζονται περιεχόμενο και πληροφορίες (Boyd & Ellison, 2012).

Η Conole (2004) προσδιόρισε τρία βασικά στοιχεία σε μια μαθησιακή δραστηριότητα: α) Το πλαίσιο: Περιλαμβάνει το περιβάλλον εντός του οποίου διεξάγεται η δραστηριότητα, συμπεριλαμβάνοντας το αντικείμενο, το επίπεδο δυσκολίας, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και το ευρύτερο φυσικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις: Αναφέρονται στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται και γ) Η εργασία (task): Αφορά τον τύπο εργασίας, τις τεχνικές, τα εργαλεία και τους πόρους που χρησιμοποιούνται, καθώς και την αλληλεπίδραση και τους ρόλους των συμμετεχόντων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Κατά την υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, και την εμπλοκή στις εργασίες τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους ανάλογα με τον τύπο της δραστηριότητας και την εφαρμοζόμενη στρατηγική. Αυτό οδηγεί σε ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή όλης της τάξης. Σύμφωνα με τους Ellis και Goodyear (2013), η μαθησιακή δραστηριότητα διαφοροποιείται από την εργασία. Η πρώτη συνιστά εκπαιδευτική δραστηριότητα που εκτελεί ο μαθητής, προκειμένου να αποκτήσει γνώση ή να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες με εμπλοκή των ενεργειών του, της σκέψης του και της εξάσκησης των γνωστικών του ικανοτήτων. Η δεύτερη ανατίθεται από τον εκπαιδευτή στον μαθητή για να την ολοκληρώσει, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας τη γνώση και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει, η οποία μετασχηματίζεται από τον μαθητή με χρήση ερμηνευτικών και γνωστικών εργαλείων κατά την διαδικασία της δραστηριότητας και οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Όλες οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Η δημιουργία κατάλληλων κοινοτήτων μάθησης απαιτεί την κατανόηση κάθε εμπλεκόμενου παράγοντα και των σχέσεων μεταξύ τους. Η πληθώρα των εργαλείων ΤΠΕ και ΜΚΔ που είναι διαθέσιμα σήμερα προσφέρει νέες ευκαιρίες. Μια μαθησιακή δραστηριότητα ενσωματώνεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από το αντικείμενο γνώσης, το επίπεδο δυσκολίας, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και άλλους παράγοντες (Engeström, 2014).

Τέλος, σύμφωνα και με τον Giddens (1984), η ανθρώπινη δράση πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα συνείδησης: την πρακτική συνείδηση και την διαλεκτική συνείδηση. Οι

μέθοδοι μετατροπής της γνώσης επιτρέπουν στους δρώντες να συνδέσουν την επιφάνεια με τους βαθύτερους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας, αποσυνδέοντας τους από τις ρουτίνες. Η τοποθετημένη δράση αναφέρεται στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα, όπου οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν και ανταλλάσσουν γνώση με τρόπους που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση είναι πάντα συνυφασμένη με την πρακτική και την αλληλεπίδραση, και η δημιουργία της επηρεάζεται από το ποιοι συμμετέχουν, ποια εργαλεία χρησιμοποιούν και ποιο είναι το ευρύτερο περιβάλλον (Giddens, 1984).

2.5 Κοννεκτιβισμός

Ο Κοννεκτιβισμός (connectivism), αναπτύχθηκε από τους George Siemens και Stephen Downes, και προσφέρει ένα καινοτόμο πλαίσιο κατανόησης των διαδικασιών μάθησης, αναφέρεται ως μια προσέγγιση κατανόησης της μάθησης παρά ως μια πλήρως πιστοποιημένη θεωρία μάθησης με την παραδοσιακή έννοια, καθώς ορισμένοι συγγραφείς αμφισβητούν το κατά πόσον ο κοννεκτιβισμός θα πρέπει να θεωρείται μια νέα θεωρία μάθησης (Kerr, 2007 · Kor & Hill, 2008 · Bell, 2011 · Clarà & Barberà, 2014). Οι Anderson και Don (2011) για παράδειγμα ταξινομούν τον κοννεκτιβισμό στην τρίτη γενιά της παιδαγωγικής και της ΕξΑΕ, μετά τον συμπεριφορισμό/γνωστικισμό και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Η νέα αυτή πραγματικότητα του Κοννεκτιβισμού αντικατοπτρίζει την εξωπροσωπική μάθηση, όπου η γνώση δεν παρέχεται μόνο από εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά διαμορφώνεται δημιουργείται μέσα από τη συμμετοχή σε δίκτυα και συνδυάζει τα στοιχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αυτοκαθοδήγησης για την ανάπτυξη νέων γνώσεων με την συναλλαγή ιδεών. Εν ολίγοις, ο Κοννεκτιβισμός προωθεί αρχές όπως η αυτονομία, η αλληλεπίδραση και η ανοικτότητα, απαντώντας στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής σύμφωνα και με τον Downes (2010).

Ο Siemens (2005) υπογραμμίζει τους περιορισμούς των παραδοσιακών θεωριών μάθησης όσον αφορά την αντιμετώπιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα εκτός των ατόμων, όπως η γνώση που αποθηκεύεται και επεξεργάζεται από την τεχνολογία ή εντός των οργανισμών. Ο Κοννεκτιβισμός επίσης βασίζεται στην παρατήρηση ότι οι αποφάσεις του ατόμου διαμορφώνονται σε γρήγορα εξελισσόμενα περιβάλλοντα, καθώς νέες πληροφορίες διατίθενται συνεχώς. Σε τέτοια περιβάλλοντα, η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τη σημαντικότητα των πληροφοριών και να αναγνωρίζει τις νέες πληροφορίες που επηρεάζουν τις προηγούμενες αποφάσεις του είναι κρίσιμη (Siemens, 2005). Μάλιστα,

ο Siemens (2005), αναγνωρίζει ως βασικά χαρακτηριστικά του Κοννεκτιβισμού τα παρακάτω:

α) Η διαδικασία της μάθησης λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα χωρίς απόλυτο έλεγχο από το άτομο.

β) Η μάθηση μπορεί να υπάρχει εκτός του ατόμου (π.χ. σε έναν οργανισμό ή σε μια βάση δεδομένων).

γ) Η μάθηση είναι η διασύνδεση πληροφοριών μεταξύ των ατόμων.

δ) Οι συνδέσεις πληροφοριών που διευκολύνουν το άτομο να αποκτήσει νέες γνώσεις είναι πιο σημαντικές από την παρούσα κατάσταση της γνώσης του.

Επίσης, σύμφωνα με τον Siemens (2005), η γνώση στον Κοννεκτιβισμό δημιουργείται και μεταβάλλεται μέσω των συνδέσεων μεταξύ των κόμβων ενός δικτύου, και όχι αποκλειστικά από τα άτομα που συμμετέχουν. Η γνώση στο δίκτυο δεν ελέγχεται ή δημιουργείται από επίσημους οργανισμούς, αν και οι οργανισμοί πρέπει να είναι συνδεδεμένοι με τον κόσμο των πληροφοριών και να αντλούν έννοιες από αυτόν. Βασική αρχή της θεωρίας είναι η διάχυση της γνώσης μέσω δικτύων συνδέσμων, τα οποία λειτουργούν ως πλατφόρμες όπου η μάθηση μπορεί να δημιουργηθεί και να εξελιχθεί. Για τον Siemens (2005), οι συνδέσεις και η ροή πληροφοριών οδηγούν στη γνώση πέρα από το άτομο. Η μάθηση εξελίσσεται σε ικανότητα αξιοποίησης και παρακολούθησης σημαντικών πληροφοριακών ροών. Υποστηρίζει ακόμη, ότι η μάθηση δεν είναι πλέον μια εσωτερική και ατομική δραστηριότητα, αλλά μπορεί να εγκαθίσταται έξω από τον εαυτό μας, σε οργανισμούς ή βάσεις δεδομένων. Επιπρόσθετα, ο Siemens (2005) προσδιορίζει τον Κοννεκτιβισμό με βάση τις παρακάτω αρχές:

α) Η μάθηση και η γνώση στηρίζονται στη διαφορετικότητα απόψεων.

β) Η μάθηση είναι μια διαδικασία σύνδεσης εξειδικευμένων κόμβων ή πηγών πληροφοριών.

γ) Η μάθηση μπορεί να βρίσκεται εκτός των ανθρώπων.

δ) Η ικανότητα να γνωρίζουμε όλο και περισσότερα είναι πιο σημαντική από ό,τι ήδη γνωρίζουμε.

ε) Η φροντίδα και η διατήρηση των συνδέσεων είναι απαραίτητη για συνεχή μάθηση.

στ) Η ικανότητα διάκρισης συνδέσεων μεταξύ πεδίων, ιδεών και εννοιών αποτελεί βασική δεξιότητα.

ζ) Η τρέχουσα, ακριβής και ενημερωμένη γνώση είναι στόχος όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

η) Η λήψη αποφάσεων είναι από μόνη της μια μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι επιλογές σχετικά με το τι θα μάθουμε και το νόημα των πληροφοριών αλλάζουν συνεχώς.

Ο Κοννεκτιβισμός αναπτύχθηκε περαιτέρω από τους Siemens και Downes ως ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της μάθησης στην ψηφιακή εποχή του 21ου αιώνα. Στον πυρήνα της θεωρίας αυτής βρίσκεται η ιδέα ότι η γνώση είναι κατανεμημένη σε ένα δίκτυο συνδέσεων, και η μάθηση βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διαχειρίζεται αυτά τα δίκτυα. Οι Κοννεκτιβιστές όπως ο Downes και ο Siemens, υποστηρίζουν ότι το διαδίκτυο έχει επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές στη φύση της γνώσης. Σύμφωνα με αυτούς, η σύγχρονη «σημαντική» ή «έγκυρη» γνώση, ιδίως η ακαδημαϊκή, διαφέρει από τις προηγούμενες μορφές της. Ο Downes (2023) τόνισε ότι οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν την απο-ιδρυματοποίηση της μάθησης, απελευθερώνοντας την από τους παραδοσιακούς θεσμούς.

Επίσης, ο Downes (2023) διαφοροποιεί τον Κοννεκτιβισμό από τον εποικοδομισμό, υποστηρίζοντας ότι οι συνδέσεις σχηματίζονται φυσικά μέσω συσχετίσεων και δεν «κατασκευάζονται» σκόπιμα. Έτσι, σύμφωνα με τον Downes στον κοννεκτιβισμό δεν υπάρχει η έννοια της μεταφοράς ή δημιουργίας γνώσης. Αντίθετα, η μάθηση θεωρείται ως μια διαδικασία ανάπτυξης του εαυτού ή της κοινωνίας μέσω διασυνδεδεμένων τρόπων. Στη σύγχρονη εποχή, έχουμε στη διάθεσή μας νέους τρόπους καταγραφής και αναμετάδοσης της γνώσης, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και αναστοχασμού. Αυτά τα μέσα περιλαμβάνουν βίντεο, ακουστικό υλικό, κίνηση και γραφικά. Το διαδίκτυο διευρύνει εξαιρετικά την ταχύτητα και την εμβέλεια με την οποία αυτές οι αναπαραστάσεις γνώσης μπορούν να διαδοθούν, καθιστώντας την πληροφορία πιο προσβάσιμη από ποτέ. Οι πρωτοποριακές συνεισφορές του Κοννεκτιβισμού έχουν διευρύνει τα όρια της παραδοσιακής ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών, καλώντας μας να επανεξετάσουμε τις υποθέσεις μας σχετικά με την ταυτότητα, τη γνώση και τη φύση της πραγματικότητας στην οποία μας οδηγεί ένας ηλεκτρονικά δικτυωμένος κόσμος (Papacharissi, 2012).

Ο Κοννεκτιβισμός παρουσιάζει τη γνώση ως ένα χαοτικό και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, με τις πληροφορίες να ρέουν συνεχώς κατά μήκος των διασυνδεδεμένων δικτύων. Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι το διαδίκτυο αλλάζει ριζικά τη φύση της γνώσης, δίνοντας έμφαση στη σημασία των δικτύων και των συνδέσεων πάνω από το περιεχόμενο. Με βάση τα παραπάνω ο Κοννεκτιβισμός μπορεί να προσφέρει ένα νέο μοντέλο μάθησης που αναγνωρίζει τις μεγάλες αλλαγές στην κοινωνία και τη

σημαντικότητα της δικτύωσης και της διασύνδεσης για την απόκτηση και τη διατήρηση της γνώσης (Goldie, 2016).

Επίσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ταχεία εξάπλωση και διάδοση τεχνολογιών που εστιάζουν στη δημιουργία κοινοτήτων, όπου οι άνθρωποι συνεργάζονται για να μαθαίνουν. Ο Κοννεκτιβισμός είναι μια σύγχρονη επιστημολογική προσέγγιση που έχει αναδυθεί πρόσφατα και σχετίζεται ιδιαίτερα με την ψηφιακή κοινωνία. Η θεωρία αυτή βρίσκεται σε διαρκή ανάπτυξη και βελτίωση και παραμένει αμφιλεγόμενη, με αρκετούς επικριτές (McLoughlin & Lee, 2007).

Επιπλέον, ο Chris Anderson (2008) υποστήριξε ότι οι συσχετισμοί μαζικών μεταδεδομένων μπορούν να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές επιστημονικές προσεγγίσεις στη δημιουργία νέας γνώσης. Αυτή η άποψη έρχεται σε συνέχεια των ιδεών του Marshall McLuhan από τη δεκαετία του 1960, ο οποίος υποστήριξε ότι το μέσο είναι το μήνυμα που προέβλεψε τον παγκόσμιο ιστό 30 χρόνια προτού αυτός εφευρεθεί.. Εφόσον η πληροφορία μεταδίδεται και αναπαρίσταται με νέους τρόπους, αλλάζουν και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η διδασκαλία και η μάθηση καθώς η κοινωνική δομή και η ανθρώπινη δράση είναι αλληλεξαρτώμενες. Η γνώση δημιουργείται μεταξύ ανθρώπινης δράσης και κοινωνικών δομών και μέσω ανακαλυπτικών αλληλεπιδράσεων.

Καθώς η ελευθερία της έκφρασης είναι ένας τρόπος για την οικοδόμηση μιας θετικής και ουσιαστικής δημόσιας σφαίρας για συζήτηση, αυτές οι ελεύθερες σπουδές του διαδικτύου ανέδειξαν τη σημασία της παιδαγωγικής ως φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, προσφέροντας, μαζί με άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές επιστήμες, μια ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση των επιπτώσεων και των δυνατοτήτων του διαδικτύου στην εποχή της πληροφορικής σφαίρας (infosphere). Τα τελευταία χρόνια, η «παιδαγωγική της κοινωνικής δικτύωσης» αναδύθηκε ως διεπιστημονική προσέγγιση που επικεντρώνεται στα προγράμματα σπουδών και την εκπαίδευση γενικότερα (Imran, Fatima, & Kosar, 2007).

Κατά συνέπεια η παιδαγωγική της κοινωνικής δικτύωσης, σε συνδυασμό με τις αρχές του Κοννεκτιβισμού, προσφέρει ένα πλαίσιο μάθησης που ενισχύει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, ενώ επιτρέπει την ανάπτυξη ενός προσωπικού δικτύου μάθησης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες. Αυτή η παιδαγωγική εντοπίζει στην αλληλεπίδραση που συμβαίνει στα κοινωνικά δίκτυα τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός μοντέλου μάθησης, το οποίο όχι μόνο προσφέρει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση μέσω των νέων μέσων, αλλά και προωθεί την κριτική κατανόηση του σύγχρονου πολιτισμού (Imran, Fatima & Kosar, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη χρήση εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης από εκπαιδευόμενους για συνεργατικούς σκοπούς καλύπτει έναν ραγδαία αναπτυσσόμενο τομέα, ο οποίος έχει εξελιχθεί σε μεγάλο βαθμό από τα πρώτα χρόνια των πλατφορμών αυτών μέχρι σήμερα και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Okoli (2015). Η διαδικασία περιλάμβανε τον προσδιορισμό του σκοπού, τη χρήση εξειδικευμένων βάσεων δεδομένων (Google Scholar, Eric, Research Gate κ.α), την αναζήτηση με λέξεις κλειδιά και επιλογή σχετικών πηγών με βάση τη συνάφεια και τον αριθμό παραπομπών, την αξιολόγηση της ποιότητας και τη σύνθεση των δεδομένων. Οι πρώτες έρευνες επικεντρώθηκαν σε λογισμικό και τεχνολογίες Web 2.0 που αξιοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς και έπειτα σε δημοφιλή κοινωνικά μέσα, όπως το Facebook, το οποίο αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Καθώς αναπτύχθηκαν νέες εφαρμογές, όπως το Twitter και το Viber, οι μελέτες επεκτάθηκαν και στις δυνατότητες αυτών των εργαλείων για υποστήριξη εξ αποστάσεως συνεργασίας και για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, τονίζοντας την αυξανόμενη σημασία τους στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων ειδικά στα ΕξΑΕ εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι παρακάτω έρευνες παρατίθενται με χρονική σειρά δημοσίευσης και προέρχονται από βιβλιογραφικές πηγές που μελέτησε ο ερευνητής τόσο σε αγγλική όσο και σε ελληνική γλώσσα διατύπωσης.

Σε μια μελέτη της η Μαρκέλλου (2010) διερεύνησε τη χρήση του κοινωνικού λογισμικού στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πληροφορική» του ΕΑΠ με στόχο να εξετάσει τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών ΑΕΞΑΕ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 από τα 173 συνολικά τμήματα των ΘΕ, ποσοστό 17,34%. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που συμμετείχαν ήταν 240, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν εργαλεία κοινωνικού λογισμικού, όπως blogs, wikis και πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μεθοδολογία περιλάμβανε ποσοτική ανάλυση δεδομένων, που συλλέχθηκαν με δειγματοληψία κατά συστάδες. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν τη θετική στάση των φοιτητών απέναντι σε αυτό το είδος λογισμικού, το οποίο θεωρήθηκε ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η χρήση του κοινωνικού λογισμικού φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο συμμετοχικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τα οφέλη του Web 2.0 στην εκπαίδευση.

Έπειτα μια έρευνα των Tay και Allen (2011) διερεύνησε τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην πανεπιστημιακή μάθηση, με σκοπό να εξετάσει αν αποτελούν «τεχνολογία συνεργασίας» ή «συνεργασία για την τεχνολογία». Στην έρευνα συμμετείχαν 108 προπτυχιακοί του πανεπιστημίου Curtin της Αυστραλίας που παρακολουθούσαν μαθήματα παιδαγωγικής. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, όπου χρησιμοποιούσαν μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης (Social Networking Site - SNS). Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν μικτή (mixed methods), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για την καταγραφή των αντιλήψεων και της χρήσης των SNS από τους φοιτητές, καθώς και παρατήρηση για ανάλυση του περιεχομένου των αναρτήσεών τους στην πλατφόρμα. Το κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η απλή ενσωμάτωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εγγυάται απαραίτητα την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης. Αντίθετα, η επιτυχής αξιοποίησή τους εξαρτάται από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών, δηλαδή τη «συνεργασία για την τεχνολογία». Με άλλα λόγια, η τεχνολογία από μόνη της δεν δημιουργεί συνεργασία, αλλά χρειάζεται παιδαγωγική καθοδήγηση και σχεδιασμό για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός.

Άλλη μια μελέτη των Μανούσου και Χαρτοφύλακα (2011) είχε ως σκοπό μια παρουσίαση των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης και των δυνατοτήτων αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση, ειδικότερα δε στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Πρόκειται για μια μέθοδο επισκόπησης της βιβλιογραφίας και παρουσίασης θεωρητικών πλαισίων και όρων που σχετίζονται με την κοινωνική δικτύωση και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που περιλάμβανε την ανάλυση επιστημονικών άρθρων, μελετών και άλλων σχετικών πηγών. Ειδικότερα τέθηκε το ζήτημα της αξιοποίησης των ΜΚΔ στην εκπαίδευση και ο ρόλος της κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις δυνατότητες που προσφέρουν για τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να συμβάλουν θετικά στη δημιουργία ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη δέσμευση των φοιτητών. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό και εκπαιδευτική καθοδήγηση, ώστε να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα, όπως η υπερφόρτωση πληροφοριών και η έλλειψη εστίασης στους εκπαιδευτικούς στόχους.

Ακόμη μια έρευνα των Baloch, Rahman και Ibad (2012) διερεύνησε τον σχεδιασμό της άτυπης συνεργατικής μάθησης μέσω κινητών συσκευών, με σκοπό να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας χρησιμοποιώντας τη θεωρία της δραστηριότητας. Η μελέτη περιλάμβανε μια βιβλιογραφική επισκόπηση, μια πειραματική πιλοτική μελέτη στο Universiti Teknologi Malaysia (UTM) και τρεις πειραματικές μελέτες σε άλλα πανεπιστήμια της Μαλαισίας που πληρούσαν τα κριτήρια ετοιμότητας για κινητή μάθηση. Αν και ο ακριβής αριθμός των συμμετεχόντων ανά μελέτη δεν αναφέρεται ρητά στην παρεχόμενη αναφορά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι συμμετείχε ένας τυπικός αριθμός φοιτητών σε κάθε πειραματική μελέτη, ανάλογα με το μέγεθος των τμημάτων ή των μαθημάτων στα οποία εντάσσονταν. Η έρευνα διεξήχθη σε πανεπιστημιακό περιβάλλον, όπου οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν κινητές συσκευές για συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες εκτός της τυπικής τάξης. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν κυρίως ποσοτική, με τη χρήση ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων από όλες τις πειραματικές μελέτες. Επιπλέον, εφαρμόστηκε και ποιοτική προσέγγιση, αλλά μόνο στο UTM, όπου εδρεύει ο ερευνητής και όπου επικεντρώνεται η έρευνα, προσφέροντας έτσι μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση του φαινομένου στο συγκεκριμένο πλαίσιο που περιλάμβανε παρατήρηση και ανάλυση κειμένων, συμπληρώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα. Το κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η θεωρία της δραστηριότητας παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ανάλυση και τον σχεδιασμό αποτελεσματικών δραστηριοτήτων άτυπης συνεργατικής μάθησης μέσω κινητών συσκευών, εστιάζοντας στη διασύνδεση των διαφόρων στοιχείων του συστήματος δραστηριότητας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της προσεκτικής επιλογής και χρήσης των εργαλείων, της δημιουργίας υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και της οργάνωσης δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών.

Επιπλέον, μια έρευνα των Friedman και Friedman (2013) είχε ως σκοπό να διερευνήσει πώς οι τεχνολογίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικτυακή μάθηση. Στην έρευνα μελετάται η σχετική δημοσιευμένη βιβλιογραφία, εξετάζοντας τις δραστηριότητες διαδικτυακής μάθησης μέσα από το πρίσμα των καθοριστικών χαρακτηριστικών των σημερινών νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν μια διεπιστημονική προσέγγιση, αντλώντας στοιχεία από την κοινωνιολογία, την παιδαγωγική, τις σπουδές online και την τεχνολογία. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι τα κοινωνικά μέσα μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη συνεργασία

και την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται με στρατηγικό τρόπο και συνδυάζονται με κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές.

Επιπρόσθετα, μια έρευνα του Mbodila (2014) διερεύνει την επίδραση των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μελετώντας συγκεκριμένα τη χρήση του Facebook στο πανεπιστήμιο Venda της Νότιας Αφρικής. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 προπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Ενημέρωσης του εν λόγω πανεπιστημίου. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε το δεύτερο εξάμηνο του 2013, όπου οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν μια κλειστή ομάδα στο Facebook, δημιουργημένη ειδικά για το μάθημα "Εισαγωγή στη Θεωρία της Επικοινωνίας". Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν μικτή, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στους φοιτητές πριν και μετά την περίοδο χρήσης της ομάδας στο Facebook. Το ερωτηματολόγιο κατέγραφε τη συχνότητα χρήσης του Facebook για ακαδημαϊκούς σκοπούς, τον βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και την αντιλαμβανόμενη επίδραση της χρήσης του Facebook στην κατανόηση της ύλης του μαθήματος. Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 15 φοιτητές που επιλέχθηκαν σκόπιμα από την ομάδα. Το κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η στοχευμένη και παιδαγωγικά σχεδιασμένη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο ίδιο πνεύμα το βιβλίο των Kent και Leaver (2014) με τίτλο "An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network" αποσκοπεί σε μια εμπειριστατωμένη ανάλυση του ρόλου και της επίδρασης του Facebook στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι συγγραφείς εξετάζουν το Facebook ως ένα κοινωνικό και τεχνολογικό φαινόμενο και διερευνούν τις ποικίλες χρήσεις του από φοιτητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστήμια. Πιο συγκεκριμένα το έργο τους βασίζεται σε μια ευρεία επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σε ανάλυση περιπτώσιολογικών μελετών (case studies) από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε κριτική θεώρηση των κοινωνικών, πολιτιστικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της χρήσης του Facebook στην εκπαίδευση. Το κεντρικό συμπέρασμα του βιβλίου δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ του Facebook και της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το Facebook, όπως και κάθε τεχνολογία, δεν είναι ούτε από μόνο του

θετικό ούτε αρνητικό, αλλά η επίδρασή του εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μια ακόμη έρευνα των Yeboah και Ewur (2014) εξέτασε τον αντίκτυπο της χρήσης του WhatsApp Messenger στην ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Γκάνα. Με δείγμα 200 φοιτητών από δύο δημόσια πανεπιστήμια στην περιοχή Kumasi, η μελέτη διερεύνησε πώς η χρήση του WhatsApp επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους απόδοση, εστιάζοντας στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την πρόσβαση σε πληροφορίες. Χρησιμοποιώντας μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, οι ερευνητές συνδύασαν ποσοτικά δεδομένα από δομημένα ερωτηματολόγια με ποιοτικά δεδομένα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια γενικά θετική επίδραση του WhatsApp στην ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς διευκόλυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών, παρείχε ευκολότερη πρόσβαση σε πληροφορίες και ενίσχυε την αίσθηση της κοινότητας. Ωστόσο, η έρευνα υπογράμμισε επίσης την ανάγκη για υπεύθυνη χρήση της εφαρμογής, προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές αρνητικές επιπτώσεις, όπως η απόσπαση της προσοχής από τις σπουδές.

Παράλληλα η έρευνα των Καπραβέλου και Μπλετσογιάννη (2015) διερεύνησε την οικοδόμηση γνώσης μέσω σεναρίων συνεργασίας στο Twitter, μελετώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων για το εργαλείο και την ενδεχόμενη χρήση του σε προσωπική εφαρμογή. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι μεταπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Πληροφορικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι παρακολουθούσαν πρόγραμμα σπουδών με εξειδίκευση στις μεθόδους ένταξης ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος "Τεχνολογίες Κοινωνικής Δικτύωσης στην Εκπαίδευση" και διήρκεσε μία εβδομάδα. Το αντικείμενο μελέτης αφορούσε την έννοια της σχεδιοκίνησης (animation). Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν ποιοτική, υποστηριζόμενη από δομημένο ερωτηματολόγιο με προσωπικές συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής. Το σενάριο συνεργασίας περιλάμβανε αρχική παρουσίαση του project και του Twitter, δημιουργία ομάδων δύο ατόμων με δημοσίευση προσωπικών tweet και μελέτη ειδικού υλικού με χρήση μηνυμάτων hashtag. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το σενάριο Jigsaw, όπου δημιουργήθηκαν ομάδες τριών ατόμων με "ειδικούς" από τις προηγούμενες ομάδες, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο ερωτήσις προς τα μέλη της ομάδας. Τα tweet καταγράφηκαν και οργανώθηκαν σε ένα ενιαίο κείμενο για το animation, ενώ δημιουργήθηκε και βίντεο σχεδιοκίνησης. Η έρευνα επιβεβαίωσε την οικοδόμηση κοινής γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης στο Twitter, υποστηριζόμενη από την ομαδοποίηση των tweet με hashtag και την καθοδήγηση με στοχευμένες ερωτήσεις.

Επιπρόσθετα μια έρευνα των Muntean και Nedelcu (2015) που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη χρήση και τις προτιμήσεις των φοιτητών του πανεπιστημίου Βουκουρεστίου στη Ρουμανία αναφορικά με τις εφαρμογές Viber, WhatsApp και Skype, επικεντρώθηκε στη συχνότητα χρήσης, στους λόγους προτίμησης και στον τρόπο ενσωμάτωσης αυτών των εφαρμογών στις καθημερινές και εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν πρωτοετείς φοιτητές του πανεπιστημίου που χρησιμοποιούσαν τα Viber, WhatsApp και Skype ως εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας. Το δείγμα περιλάμβανε 200 φοιτητές από διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία, με στόχο την καταγραφή ποικίλων απόψεων και εμπειριών. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποσοτική, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους φοιτητές. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με τη συχνότητα χρήσης, τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιούν τις εφαρμογές και την αντίληψή τους για τα οφέλη και τα μειονεκτήματα κάθε εφαρμογής. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι φοιτητές προτιμούσαν το WhatsApp για την ταχύτητα και την απλότητα στη χρήση, το Viber για τη δωρεάν επικοινωνία μέσω κλήσεων και το Skype για πιο επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις. Η χρήση αυτών των εφαρμογών συνέβαλε στη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών, ενώ αναδείχθηκε η σημασία της ενσωμάτωσης τέτοιων εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, επισημάνθηκαν και προκλήσεις, όπως η διάσπαση προσοχής και η υπερβολική εξάρτηση από τις εφαρμογές για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Μια ακόμη μελέτη των Joksimonić, Gašević, Kovanović, Riecke και Hatala (2015) διερεύνησε την επίδραση της κοινωνικής παρουσίας στις διαδικτυακές συζητήσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 187 φοιτητές από το δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο που βρίσκεται στη Βρετανική Κολομβία του Καναδά, οι οποίοι παρακολουθούσαν διάφορα διαδικτυακά μαθήματα. Ειδικότερα μέσω μιας έρευνας εντατικής μηχανικής λογισμικού στο μάθημα ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (πληροφορικής) εστίασε στη δυναμική της κοινωνικής παρουσίας ως προβλεπτικού παράγοντα επιτυχίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποσοτική, με ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης δεδομένων από τις συζητήσεις. Στη συγκεκριμένη μελέτη, αναλύθηκαν περισσότερα από 1.747 μηνύματα που δημοσιεύτηκαν από φοιτητές σε διάστημα 12 εβδομάδων σε ένα φόρουμ συζήτησης ενός διαδικτυακού μαθήματος μεταπτυχιακού επιπέδου σε ένα καναδικό πανεπιστήμιο. Η ακαδημαϊκή επίδοση μετρήθηκε με βάση τους βαθμούς των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής παρουσίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης, με τους

φοιτητές που επιδείκνυαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής παρουσίας στις συζητήσεις να έχουν και καλύτερες επιδόσεις. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι ορισμένοι δείκτες κοινωνικής παρουσίας, όπως η αυτοαποκάλυψη, η συνέχιση ενός θέματος, η υποβολή ερωτημάτων, η χρήση ονομάτων και η έκφραση εκτίμησης, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην πρόβλεψη των πραγματικών τελικών βαθμολογιών των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δεικτών και της ακαδημαϊκής τους απόδοσης, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργής συμμετοχής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Άλλη μια έρευνα των Manca και Ranieri (2016) διερεύνησε τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις ακαδημαϊκές πρακτικές, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τη στάση των ακαδημαϊκών για την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία και την έρευνα. Συμμετείχαν 1.460 ακαδημαϊκοί από διάφορους κλάδους στην Ιταλία, ενώ η μεθοδολογία ήταν ποσοτική, με συλλογή δεδομένων μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται κυρίως για διαμοιρασμό πληροφοριών και δικτύωση, αλλά οι ακαδημαϊκοί παραμένουν επιφυλακτικοί ως προς την εκπαιδευτική τους ενσωμάτωση. Αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα, όπως η προώθηση της συνεργασίας και η προβολή της έρευνας, αλλά εκφράζουν ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητά τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συμπερασματικά, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη διδασκαλία είναι περιορισμένη, κυρίως λόγω αντιλήψεων και οργανωτικών περιορισμών.

Ακόμη μια έρευνα των Sung, Chang και Liu (2016) είχε ως σκοπό να εξετάσει τις επιπτώσεις της ενσωμάτωσης κινητών συσκευών στη διδασκαλία και τη μάθηση στην απόδοση των μαθητών. Πρόκειται για μια μετα-ανάλυση που συγκέντρωσε δεδομένα από 110 εμπειρικές μελέτες που περιλάμβαναν μαθητές από διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Αναζητήθηκαν ηλεκτρονικά και χειροκίνητα άρθρα περιοδικών που δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 1993-2013, καθώς και μέσω ελέγχου των καταλόγων αναφοράς για την ανάκτηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Για τις ηλεκτρονικές αναζητήσεις, οι κύριες βάσεις δεδομένων ήταν το Education Resources Information Center (ERIC) και η βάση δεδομένων Social Sciences Citation Index του Institute of Science Index (ISI). Οι χειροκίνητες αναζητήσεις περιλάμβαναν τα σημαντικότερα περιοδικά στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της ηλεκτρονικής μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση κινητών συσκευών βελτιώνει τη μαθησιακή απόδοση, ειδικά σε διαδραστικές δραστηριότητες και εξατομικευμένη μάθηση. Παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, το είδος της δραστηριότητας και η διάρκεια της παρέμβασης επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα.

Συμπερασματικά, η επιτυχής ενσωμάτωση κινητών συσκευών απαιτεί κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Το κεντρικό συμπέρασμα υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας υποστηρικτικού και διαδραστικού διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την κοινωνική παρουσία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών.

Επιπρόσθετα, οι ερευνητές Sutikno, Handayani, Stiawan, Riyadi και Subroto (2016) προχώρησαν σε μια μελέτη με σκοπό να συγκρίνουν τρεις δημοφιλείς εφαρμογές ανταλλαγής άμεσων μηνυμάτων (WhatsApp, Viber και Telegram) με στόχο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά τους βάσει λειτουργιών, χαρακτηριστικών, απόδοσης και εμπειρίας χρήστη. Στο πλαίσιο αυτού του υπόβαθρου, ο πρωταρχικός στόχος της μελέτης ήταν να πραγματοποιήσει μια μετα-ανάλυση και ερευνητική σύνθεση των ερευνών σχετικά με τη χρήση κινητών συσκευών στην εκπαίδευση που έχουν δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το WhatsApp υπερέχει στη φιλικότητα προς τον χρήστη και τη διαθεσιμότητα, το Viber προσφέρει καλύτερη ποιότητα κλήσεων, ενώ το Telegram διακρίνεται για την ασφάλεια και τη διαχείριση αρχείων. Συμπερασματικά, η επιλογή της κατάλληλης εφαρμογής εξαρτάται από τις ανάγκες του χρήστη, με κάθε εφαρμογή να προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα.

Μια έρευνα του Τίγκα (2016) με σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις των εξ αποστάσεως ΕξΑΕ φοιτητών του ΕΑΠ σχετικά με τη χρήση των ΜΚΔ ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές του ΕΑΠ που χρησιμοποιούσαν αυτά τα μέσα για ακαδημαϊκή επικοινωνία και συνεργασία. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν ποσοτική, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων κλειστού τύπου σε ένα τυχαίο δείγμα όπου επιλέχθηκαν κατά συστάδες οι πρώτοι 3.000 φοιτητές (10% του πληθυσμού). Το ερωτηματολόγιο εξέταζε παράγοντες όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, περιοχή, σπουδές), εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, εξοικείωση με τα ΜΚΔ, απόψεις για τη συνεργατική μάθηση, αντιλήψεις για τους κινδύνους που ενέχει η χρήση των ΜΚΔ και το επίπεδο ικανοποίησής τους από τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές θεωρούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρήσιμα για την ενίσχυση της επικοινωνίας με συμφοιτητές και διδάσκοντες, ενώ παράλληλα αναγνώρισαν προκλήσεις, όπως η υπερφόρτωση πληροφοριών και ζητήματα ιδιωτικότητας. Συμπερασματικά, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, εφόσον ενσωματωθούν με τρόπο που να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και στόχους.

Ακόμη μια έρευνα των Şahan, Çoban και Razi (2016) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της χρήσης του WhatsApp ως εργαλείου για την εκμάθηση αγγλικών ιδιωτισμών από φοιτητές. Οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές πανεπιστημίου που παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικής γλώσσας και χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή WhatsApp για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η μελέτη διεξήχθη στο Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Αγγλικών του κρατικού πανεπιστημίου της Τουρκίας (Erzincan University). Στη μελέτη συμμετείχαν εθελοντικά 33 φοιτητές Αγγλικής Γλώσσας επιπέδου B1. Η ομάδα του δείγματος περιλάμβανε 16 γυναίκες και 17 άνδρες φοιτητές, οι οποίοι κυμαίνονταν σε ηλικία από 17 έως 21 ετών. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν ποσοτική και ποιοτική και χρησιμοποιήθηκε ένας προ-πειραματικός σχεδιασμός, δεδομένου ότι η έρευνα δεν είχε ομάδα ελέγχου και προ-δοκιμή. Τα δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση των smartphone και των εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση γλωσσικών δεξιοτήτων, καθιστώντας τη μάθηση πιο ευχάριστη και αποτελεσματική.

Μια ακόμη έρευνα των Baek et al. (2017) είχε ως σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης μιας εφαρμογής άμεσης ανταλλαγής μηνυμάτων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε ένα περιβάλλον ομότιμης καθοδήγησης. Σε αυτήν συμμετείχαν επτά μαθητές κορεατικών από το Boise State University (BSU) και επτά Κορεάτες φοιτητές που μάθαιναν αγγλικά στο BSU. Οι συμμετέχοντες αντιστοιχίστηκαν τυχαία για να πραγματοποιήσουν γλωσσική ανταλλαγή μέσω του KakaoTalk, μιας κορεατικής εφαρμογής άμεσων μηνυμάτων. Οι φοιτητές κορεατικών ήταν προπτυχιακοί αγγλόφωνοι φοιτητές που εγγράφηκαν στο μάθημα κορεατικής γλώσσας το φθινόπωρο του 2016, ενώ οι Κορεάτες φοιτητές συμμετείχαν σε εντατικό πρόγραμμα αγγλικών στο BSU την ίδια περίοδο. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν ποσοτική, με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και την αξιολόγηση της προόδου μέσω τεστ γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του KakaoTalk διευκόλυνε την άμεση αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή πληροφοριών και την παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη αυτοπεποίθηση στη χρήση της ξένης γλώσσας και μεγαλύτερη δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία. Συμπερασματικά, η εφαρμογή άμεσων μηνυμάτων σε περιβάλλοντα ομότιμης καθοδήγησης μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της γλωσσικής εκμάθησης.

Ακόμη, η μελέτη των Shabiralyani, Nawaz και Zaidi (2017) διερεύνησε τον ρόλο του Viber στην κοινωνική ζωή των φοιτητών πανεπιστημίου, εστιάζοντας στον τρόπο που η εφαρμογή επηρεάζει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την κοινωνική τους

αλληλεπίδραση. Το πανεπιστήμιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη βρίσκεται στο Πακιστάν, συγκεκριμένα το Bahauddin Zakariya University. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν περίπου 150 φοιτητές, που επιλέχθηκαν με δειγματοληψία από το πανεπιστήμιο για την ποσοτική μελέτη. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών τους σχετικά με τη χρήση του Viber στην κοινωνική τους ζωή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Viber διευκολύνει τη γρήγορη και άμεση επικοινωνία, ενισχύει τη συνεργασία σε ομαδικές δραστηριότητες και προάγει την κοινωνική συνοχή μεταξύ των φοιτητών. Παράλληλα, αναφέρθηκαν προκλήσεις, όπως η υπερβολική χρήση που μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή απόδοση. Συνολικά, η έρευνα καταλήγει ότι το Viber αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών, με τη σωστή διαχείριση να είναι κρίσιμη για την αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων.

Η έρευνα των Fakomogbon και Bolaji (2017) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις επιδράσεις διαφορετικών στυλ συνεργατικής μάθησης στην απόδοση των φοιτητών σε ένα πανταχού παρόν συνεργατικό περιβάλλον κινητής μάθησης. Συμμετείχαν 60 φοιτητές από το πανεπιστήμιο (AI-Hikmah) στη Νιγηρία, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία. Η μελέτη ακολούθησε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας πειραματικό σχεδιασμό. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω προ-τεστ και μετα-τεστ για τη μέτρηση της απόδοσης πριν και μετά την παρέμβαση, η οποία περιλάμβανε τη χρήση κινητών συσκευών σε συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που συμμετείχαν σε συνεργατικά στυλ μάθησης σημείωσαν σημαντική βελτίωση στην απόδοσή τους σε σύγκριση με εκείνους που ακολούθησαν παραδοσιακά στυλ, ενώ η χρήση κινητών συσκευών ενίσχυσε τη συνεργασία και τη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω κινητών συσκευών, οι εν λόγω φοιτητές μπορούν να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να συζητούν, να μοιράζονται πόρους και να επιλύουν προβλήματα συλλογικά, χωρίς να περιορίζονται από τους φυσικούς ή χρονικούς περιορισμούς της παραδοσιακής αίθουσας.

Επίσης μια έρευνα των Μυστακίδου και Κολοκυθά (2017) εξέτασε τη χρήση των κλειστών ομάδων (ΚΟ) στο Facebook ως εργαλείων άτυπης μάθησης από μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015. Η μελέτη εστίασε στους φοιτητές των προγραμμάτων «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (ΕΚΕ) και «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΚΠ). Χρησιμοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα δώδεκα φοιτητών, η έρευνα διερεύνησε τους λόγους δημιουργίας και τους τρόπους λειτουργίας αυτών των ΚΟ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η λειτουργία της πλατφόρμας σπουδών του ΕΑΠ, η ανάγκη για άμεση αλληλεπίδραση και οι

προϋπάρχουσες συνήθειες των φοιτητών, επηρεασμένες από τον ρόλο του Καθηγητή Συμβούλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία και χρήση των ΚΟ στο Facebook. Οι ΚΟ αυτές φάνηκε να ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μια μορφή «Δημόσιας Παιδαγωγικής» με κανόνες που σέβονται οι φοιτητές, καθώς αποτελούν προϊόν της δικής τους αυτό-οργάνωσης.

Η έρευνα των Kukulska-Hulme και Viberg (2018) είχε ως στόχο να εξετάσει την τρέχουσα κατάσταση της κινητής συνεργατικής εκμάθησης γλωσσών, εστιάζοντας στις δυνατότητες και τις προκλήσεις που παρουσιάζει αυτή η προσέγγιση. Η μελέτη βασίστηκε σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και ανάλυση προηγούμενων ερευνών, ακολουθώντας ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δευτερογενών πηγών, όπως άρθρα και μελέτες που εστιάζουν στη χρήση κινητών τεχνολογιών για συνεργατική εκμάθηση γλωσσών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι κινητές τεχνολογίες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, την εξατομίκευση της μάθησης και την πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό. Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση αυτών των πλατφορμών και εργαλείων μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε περιβάλλοντα ΕξΑΕ αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία αντιμετώπισης ζητημάτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των φοιτητών, την κοινωνική ένταξη και, τελικά, την αυξημένη εμπλοκή με τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Επιπλέον, μια έρευνα των Βλαχοπάνου και Παπαδάκη (2020) είχε ως σκοπό να εξετάσει τον ρόλο των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) στη συνεργατική μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας περιλάμβανε φοιτητές που συμμετείχαν στην κλειστή ομάδα του Facebook «Διπλωματικές ΕΑΠ 2016-2017», η οποία αριθμούσε 155 μέλη τον Οκτώβριο και 226 μέλη τον Μάρτιο. Στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν 7 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 3 άνδρες και 4 γυναίκες, μέλη κλειστών ομάδων στο Facebook. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ψηφιακού ερωτηματολογίου, ημιδομημένων συνεντεύξεων και φύλλων παρατήρησης που αφορούσαν την αλληλεπίδραση των φοιτητών στο Facebook για διάστημα 5 μηνών. Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών ανέδειξε τη συμβολή των ΜΚΔ στην ενίσχυση της συνεργασίας και επίδοσης μεταξύ φοιτητών. Ωστόσο, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης πρέπει να γίνεται με προσοχή, καθώς μπορεί να υπάρχουν και παράλληλα αρνητικά αποτελέσματα όπως η απόκλιση της προσοχής των φοιτητών από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Επίσης, ένα άρθρο των Ζησίμου, Νιώρα και Καλοβρέκτη (2019), εξέτασε την αξιοποίηση των ΜΚΔ στην ΑΕΞΑΕ στην Ελλάδα. Το άρθρο εστιάζει κυρίως στις αλλαγές

που έχουν επιφέρει οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν αναμορφώσει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν ενισχύσει την ανάγκη για καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Ειδικότερα επιχείρησε μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης να καταγράψει τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ΜΚΔ όταν ενσωματώνονται σε προγράμματα ΑΕΞΑΕ, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τους. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία των ΜΚΔ ως εργαλείων που ενισχύουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της ποιότητας της μάθησης. Τονίζουν επίσης ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και των ΜΚΔ συμβάλλει στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, καθώς προάγει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Μια ακόμη έρευνα των Ansari και Khan (2020) εξέτασε τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη συνεργατική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακών και φυσικών ερευνών από 360 προπτυχιακούς φοιτητές ενός δημόσιου πανεπιστημίου στην Ανατολική Ινδία (BBAU, Lucknow). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δείκτες όπως η αλληλεπίδραση με συμμαθητές και καθηγητές, η εμπλοκή των φοιτητών, η συνεργατική μάθηση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η ακαδημαϊκή απόδοση και η διαδικτυακή συμπεριφορά ανταλλαγής γνώσεων. Οι δείκτες μετρήθηκαν με τη χρήση μιας τυποποιημένης κλίμακας Likert επτά σημείων. Η μέτρηση και αξιολόγηση του προτεινόμενου μοντέλου έγινε με τη μέθοδο της διαρθρωτικής εξίσωσης, ενώ η ανάλυση επιβεβαιωτικού παράγοντα διασφάλισε τη διακριτική και συγκλίνουσα εγκυρότητα. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ενισχύει την αλληλεπίδραση, την εμπλοκή και τη συνεργασία, συμβάλλοντας θετικά στην ακαδημαϊκή απόδοση και τη διαδικτυακή ανταλλαγή γνώσεων. Θεωρούν επίσης ότι αποτελεί μια σημαντική εφαρμογή από την άποψη της χρήσης για συνεργασία που μπορεί να ενθαρρύνει τους φοιτητές να εκδηλώνουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, δυναμισμό και επιμονή στις σπουδές τους.

Επιπρόσθετα, η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Κουτσογιαννοπούλου (2020), διερεύνησε την αξιοποίηση των ΜΚΔ γενικότερα στην ΕΞΑΕ και τη σχέση τους με την αίσθηση απομόνωσης των φοιτητών του ΕΑΠ. Περιλάμβανε ποσοτική ερευνητική μέθοδο με δημοσκόπηση για συλλογή δεδομένων. Η έρευνα διερεύνησε την πρόθεση και την πραγματική αξιοποίηση των ΜΚΔ στην ΕΞΑΕ, βασιζόμενη στο μοντέλο αποδοχής τεχνολογίας. Το δείγμα περιλάμβανε 147 φοιτητές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς, του ΕΑΠ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, δομημένου σε

τέσσερις άξονες με 18 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των φοιτητών υποστηρίζει και αξιοποιεί τα ΜΚΔ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Διαπιστώθηκε ότι όσο πιο χρήσιμα θεωρούν οι φοιτητές τα ΜΚΔ στο πλαίσιο των σπουδών τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η πρόθεσή τους να τα χρησιμοποιήσουν, γεγονός που οδηγεί σε πιο εντατική χρήση τους. Η πρόθεση για χρήση αποδείχθηκε ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της πραγματικής εκπαιδευτικής αξιοποίησης των ΜΚΔ. Επιπλέον, αναδείχθηκε η θετική συσχέτιση της εκπαιδευτικής χρήσης των ΜΚΔ με τη μείωση του αισθήματος απομόνωσης των φοιτητών του ΕΑΠ.

Σε μια άλλη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του Κεραμάρη (2021) μελετήθηκε η χρήση των ΜΚΔ στην εκπαίδευση, τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην εξ αποστάσεως. Βασισόμενη σε εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση εμπειρικών ερευνών, η εργασία διερευνά τις απόψεις της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την ενσωμάτωση των ΜΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της είναι να αναδείξει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των ΜΚΔ, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η εφαρμογή τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επίσης, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε καθημερινή βάση, κυρίως με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή τους, τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ τους. Από την άλλη οι φοιτητές συχνά χάνουν χρόνο περιηγούμενοι σε διάφορα ΜΚΔ, παρακολουθώντας φωτογραφίες και πληροφορίες για τα προφίλ άλλων μαθητών. Αυτό μπορεί να αποσπά την προσοχή τους από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις εξαιτίας της υπερβολικής χρήσης και της αλόγιστης έκθεσης στο διαδίκτυο.

Επιπρόσθετα, ένα άρθρο των Ιωακειμίδου, Γούπου, Ιμβριώτη, Ριζάκη και Καλογιαννάκη (2022), εστίασε στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζοντας τη σημασία της σύνδεσης θεωρίας και πράξης μέσω παραδειγμάτων, μελετών περίπτωσης και προσομοιώσεων. Παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένο για ασύγχρονη και σύγχρονη χρήση, ενώ υπογραμμίζει τη σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και εργαλείων συνεργασίας, όπως φόρουμ και τηλεδιασκέψεις. Συνολικά, δίνεται έμφαση στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης που ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, καθώς και στην αξιοποίηση μοντέλων αποτελεσματικών πρακτικών που προάγουν τον αναστοχασμό και τη βιωματική μάθηση.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία και Διαδικασία της Έρευνας

4.1 Ερευνητικό Κενό και Επιλογή της Ποιοτικής Μεθόδου

Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στη δυνατότητα των ΜΚΔ στην εκπαίδευση, με έμφαση σε πτυχές όπως η επικοινωνία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Αυτά τα μέσα δημιουργούν αρκετά ασφαλή κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης, από την οπτική των προσωπικών δεδομένων, ενισχύοντας τους εκπαιδευόμενους να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους με μεγαλύτερη ευκολία (Greenhow & Chapman, 2020). Ωστόσο, για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους εξ αποστάσεως, η χρήση μέσου δικτύωσης, όπως η εφαρμογή Viber, για την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης μέσω κινητού τηλεφώνου ή φορητού υπολογιστή, παραμένει ανεπαρκώς διερευνημένη. Κατά συνέπεια αναδεικνύεται η ανάγκη να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των φοιτητών του ΕΑΠ για τη χρήση συνεργατικών πρακτικών μάθησης μέσω των ΜΚΔ, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Ελλάδα είναι περιορισμένη σε αυτόν τον τομέα.

Επιπλέον και οι Wang, Chen και Anderson (2014) από παλαιότερα έχουν επισημάνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης και της επίδρασής τους στη μάθηση. Είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι απόψεις των φοιτητών ΕΞΑΕ εκπαίδευσης σχετικά με το πώς αλληλοεπιδρούν σε κοινότητες όπως αυτές του Viber για συνεργατική μάθηση. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί το ερμηνευτικό παράδειγμα, το οποίο είναι κατάλληλο για την ανάλυση των βιωμένων εμπειριών των φοιτητών, τις οποίες εμπειρίες ο ερευνητής, ως συμμετέχων και παρατηρητής, συλλέγει μέσω παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύξεων από την ομάδα μελέτης.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική προσέγγιση που εστιάζει στη μελέτη φαινομένων σε πραγματικά περιβάλλοντα, χωρίς την παρέμβαση ή την τεχνητή διαμόρφωση των συνθηκών από τον ερευνητή. Αυτή αποτελεί την πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση για την αποτύπωση της πολυπλοκότητας του συγκεκριμένου φαινομένου, όπως αναφέρεται από τον Stake (2010). Μέσω αυτής της ποιοτικής μεθοδολογίας η έρευνα εξετάζει σε βάθος τις απόψεις δέκα συμμετεχόντων του ΕΑΠ σχετικά με τη συμμετοχή τους σε περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης και την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Οι βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνουν: την επιστημολογική θεμελίωση, την κατασκευή γνώσης μέσω υποκειμενικών ερμηνειών, και την κοινωνική κατασκευή της γνώσης και της πραγματικότητας (Creswell, 2012).

Επίσης, η θεωρία των Yanchar, Gant και Clay (2005) υποστηρίζει ότι η στρατηγική και τακτική έρευνα βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για το γνωστικό αντικείμενο και την εις βάθος ανάλυσή του. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην κατανόηση και ερμηνεία των πολλαπλών πραγματικοτήτων που αποδίδονται στα φαινόμενα, λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο του ερευνητή ως συμμετοχικού παρατηρητή. Ακόμη, ο Yin (2014) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο σε βάθος, μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο, καθιστώντας την κατάλληλη για την κατανόηση των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων μέσω ποιοτικής ανάλυσης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, το υπό μελέτη φαινόμενο είναι οι κοινωνικές και συνεργατικές αλληλεπιδράσεις των ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ στην εικονική κοινότητα της εφαρμογής Viber, οι οποίες συμβάλλουν στην κινητοποίηση και συνεργασία τους για την ολοκλήρωση μαθησιακών δραστηριοτήτων. Εδώ ο ποιοτικός ερευνητής αναζητεί και δεν ελέγχει τα φαινόμενα, λαμβάνοντας ρόλο ενεργού συμμετοχικού παρατηρητή και συνεργάτη κατευθύνεται από τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που μελετά χωρίς καμία παρέμβαση. Η σχέση αυτή μεταξύ ερευνητή και πληροφορητών ελάχιστα μπορεί να επηρεάσει τη συλλογή δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων. Βέβαια, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα δεν βασίζεται στην επαγωγή αλλά στην ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων (Lund, 2005).

Άλλωστε, η μελέτη περίπτωσης εστιάζει στη μοναδικότητα ενός φαινομένου και όχι στην ευρεία εφαρμογή του. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη μελέτη της επιρροής του πραγματικού πλαισίου ζωής στην ερευνητική διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή σχετίζεται και με την αλλαγή των ιδεών σχετικά με το τι σημαίνει συνεργατική μάθηση καθώς οι θεωρίες κοινωνικού προσανατολισμού (Vygotsky, Leontiev, Lave και Wenger κ.α) για πολλά χρόνια εστίαζαν την προσοχή τους στο πως τα υποκείμενα λειτουργούν σε ομάδες ενώ τελευταία η προσοχή στρέφεται όλο και περισσότερο στις κοινωνικά δυναμικές ιδιότητες της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στο διαδίκτυο (Siemens & Downes). Η ερευνητική αυτή προσέγγιση αναζητά το πώς και γιατί συμβαίνουν συγκεκριμένα φαινόμενα μελετώντας την ένταση των συνθηκών της προς μελέτη μονάδας συνδέοντας τα διάφορα τεμάχια των πληροφοριών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη νέων ερευνητικών ερωτημάτων και να ανοίξει δρόμους για μελλοντικές μελέτες (Nardi, 2005).

4.2 Ο Σκοπός, τα Ερευνητικά Ερωτήματα και το Δείγμα της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η διερεύνηση της φύσης της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ που χρησιμοποιούν την εφαρμογή Viber για τις ομαδικές εργασίες της θεματικής ΕΤΑ52. Αυτή βασίζεται στον Κοννεκτιβισμό και στις προσεγγίσεις μάθησης, όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η συνεργατική μάθηση, η εγκαθιδρυμένη και κατανεμημένη γνώση καθώς και η θεωρία της δραστηριότητας, με στόχο την επίτευξη κοινών μαθησιακών αποτελεσμάτων από ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα η έρευνα επικεντρώνεται στη χρήση του Viber ως εργαλείου άμεσων μηνυμάτων μέσω κινητών συσκευών από τους φοιτητές της ΕξΑΕ, διερευνώντας πώς αυτή η χρήση υποστηρίζει την επικοινωνία και τη συνεργασία στην ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων τους.

Επιπλέον, η παρούσα ποιοτική έρευνα επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα ανθρώπινα φαινόμενα, συχνά μέσα από τα λόγια επιλεγμένων ατόμων και, σε αντίθεση με τη θετικιστική έρευνα, δεν υπάρχει ενιαίο αποδεκτό περίγραμμα για μια πρόταση ή έκθεση ποιοτικής έρευνας. Με αυτό το σκεπτικό ο ερευνητής εξετάζει κριτήρια που να συνάδουν με το επιλεγμένο ερευνητικό παράδειγμα για ανάπτυξη των ερευνητικών ευρημάτων και της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει είναι τα εξής:

1. Γιατί οι φοιτητές χρησιμοποιούν το Viber και ποιες ανάγκες καλύπτει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους;
2. Πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία των φοιτητών μέσω του Viber και πώς αξιοποιείται για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως μαθησιακών τους εργασιών;
3. Πώς χρησιμοποιείται το Viber από τους φοιτητές για την ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας τους;
4. Ποιες είναι οι δυνατότητες και οι προκλήσεις από την χρήση της εφαρμογής Viber σύμφωνα με τους φοιτητές;

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα μελέτη εστιάζει στον ρόλο του Viber ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας για την ομαδική εργασία, αναλύοντας πώς η εφαρμογή υποστηρίζει την συνεργατικότητα και συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών για τη χρήση του Viber στη μαθησιακή τους διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν από τις εξ αποστάσεως

δραστηριότητές τους. Η έρευνα διερευνά πώς το Viber μπορεί να υποκινήσει την συνεργατική ενασχόληση με τις εργασίες, ενισχύοντας την επικοινωνία και δημιουργώντας ένα πιο άμεσο και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης.

Στόχοι της έρευνας είναι επίσης η μελέτη του πώς το Viber αξιοποιείται κατά την ομαδοσυνεργατική μάθηση των ΕξΑΕ φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από ποιοτικά δεδομένα, επιδιώκεται να αναδειχθεί το πώς και γιατί οι φοιτητές επιλέγουν να συνεργάζονται μέσω του Viber, ως μέλη μιας κλειστής κοινότητας δικτύωσης. Η μελέτη εξετάζει εις βάθος τις αντιλήψεις των φοιτητών, τις προκλήσεις και τα οφέλη κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως συνεργασίας τους και έχει ως μονάδα ανάλυσης την ομάδα των ΕξΑΕ φοιτητών της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής τάξης.

Το δείγμα της παρούσας ποιοτικής έρευνας αποτελείται από τον πληθυσμό φοιτητών της περιόδου 2023-2024 της θεματικής ενότητας ΕΤΑ52 που συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης». Οι φοιτητές αυτοί έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον δύο θεματικές ενότητες εξ αποστάσεως, αποκτώντας εμπειρίες στη χρήση του Viber για την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης, με έμφαση στην κοινωνική και γνωστική παρουσία κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους δραστηριοτήτων.

4.3 Διαδικασία της Έρευνας και η Επιλογή των Πληροφορητών

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η ποιοτική προσέγγιση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την εξερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων. Η συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα διεξαγωγής συζητήσεων με σχετικά ανεπίσημο χαρακτήρα, κάτι που ευνοεί την ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας οικειότητας και άνεσης για τον πληροφορητή. Αυτό διευκολύνει την αυθεντική έκφραση των απόψεων και εμπειριών του, συμβάλλοντας στην εμβάθυνση της κατανόησης των υπό μελέτη θεμάτων (Kvale & Brinkmann, 2009).

Η επιλογή των συνεντεύξεων ατομικά, μία προς μία με τους συμμετέχοντες, μπορεί πράγματι να οδηγήσει σε πιο πλούσιες και λεπτομερείς απαντήσεις. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα των ατομικών συνεντεύξεων είναι:

α) Περισσότερος Χρόνος για Σκέψη: Οι συμμετέχοντες μπορεί να αισθανθούν πιο άνετα να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες ή να αναπτύξουν τις σκέψεις τους χωρίς την πίεση της ομαδικής δυναμικής.

β) Προσωπική Επαφή: Η ατομική συνέντευξη επιτρέπει την ανάπτυξη μιας πιο προσωπικής και εστιασμένης συζήτησης, που μπορεί να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να μιλήσουν πιο ανοιχτά και αναλυτικά.

γ) Λιγότερη Επιρροή από Άλλους: Σε μια ομαδική συνέντευξη, οι συμμετέχοντες μπορεί να επηρεαστούν από τις απόψεις των άλλων ή να διστάζουν να διαφωνήσουν. Σε ατομικές συνεντεύξεις, αυτό το φαινόμενο μειώνεται.

δ) Ευελιξία στη Διαχείριση του Χρόνου: Οι συμμετέχοντες μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ή θεματικές που τους ενδιαφέρουν περισσότερο, χωρίς να περιορίζονται από την ανάγκη να δοθεί χρόνος και στους άλλους.

ε) Η εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών: Αυτή είναι απαραίτητη, ώστε να αποφεύγεται η κυριαρχία μεμονωμένων ατόμων στη συζήτηση, και να προάγεται η διαπραγμάτευση του λόγου με αλληλοσεβασμό και αλληλεπίδραση.

Η έρευνα εστιάζει, στο πλαίσιο της ΕξΑΕ συνεργατικής μάθησης, στις αλληλεπιδράσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών βάσει συνεντεύξεων. Για το λόγο αυτό αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με ημι-δομημένες ερωτήσεις (Παράρτημα Α). Στόχος της ποιοτικής συνέντευξης ήταν να δημιουργηθεί μια άνετη και ευχάριστη εμπειρία για τους συμμετέχοντες, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν ελεύθερα (Κυριαζή, 2009). Η συνέντευξη οργανώθηκε σε πέντε άξονες: Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και την εξοικείωση τους με τα μέσα δικτύωσης, με σκοπό τη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας. Οι επόμενοι άξονες επικεντρώθηκαν στις απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων, καλύπτοντας θέματα όπως την χρήση του Viber στην καθημερινότητα τους και στις σπουδές τους, την κοινωνική και γνωστική παρουσία τους, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της χρήσης του Viber (Παράρτημα Δ).

Η χρήση του πλάνου ημιδομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ενισχύει την ποιότητα της έρευνας. Το ημιδομημένο πρόγραμμα συνεντεύξεων επιτρέπει στον ερευνητή να κατευθύνει τη συζήτηση μέσω των ερωτήσεων, ενώ παράλληλα παρέχει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η συμμετοχή ενθαρρύνεται μέσα από μια δυναμική ανταλλαγή ιδεών, όπου οι ερωτήσεις προωθούνται με δυνατότητα ανάπτυξης όπως σε ένα παιχνίδι μπάσκετ, αντί για τη στατική μορφή πινακ-πονγκ όπου η ερώτηση απαντάται και συνεχίζεται με την επόμενη (Mills et al., 2017).

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών από τη συνεργασία τους μέσω του Viber, η μελέτη στηρίχθηκε επίσης στη συμμετοχική παρατήρηση από τη μεριά του παρατηρητή ο οποίος είναι ενεργός και σε καθημερινή

επικοινωνία με την ομάδα όπου μελετά. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια ερευνητική μέθοδος κατά την οποία ο παρατηρητής ενσωματώνεται στο περιβάλλον που μελετά, λαμβάνοντας ενεργό μέρος στις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν. Ο ερευνητής, με αυτόν τον τρόπο, δεν παραμένει απλός παρατηρητής αλλά γίνεται κομμάτι της κατάστασης, ενώ παράλληλα συγκεντρώνει δεδομένα σχετικά με τις δραστηριότητες, τους ανθρώπους και τις φυσικές πτυχές του περιβάλλοντος. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα συμμετοχής που μπορεί να υιοθετήσει ο ερευνητής, όπως ενεργός συμμετοχικός παρατηρητής, προνομιακός συμμετοχικός παρατηρητής, ή παθητικός παρατηρητής (Mills et al., 2017).

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι παρέχει στον ερευνητή βαθύτερη κατανόηση της ομάδας και διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμετέχοντες, κάτι που δεν θα ήταν δυνατό αν απλώς παρατηρούσε χωρίς να συμμετέχει ενεργά. Παρά τα οφέλη, η μέθοδος αυτή έχει και μειονεκτήματα. Ο ερευνητής διατρέχει τον κίνδυνο να χάσει την αντικειμενικότητά του ή να επηρεαστεί συναισθηματικά από τους συμμετέχοντες, κάτι που μπορεί να αλλοιώσει την έρευνα. Επιπλέον, μπορεί να είναι δύσκολο να ισορροπήσει μεταξύ της συμμετοχής και της ταυτόχρονης συλλογής δεδομένων (Mills et al., 2017).

Η επιλογή του τελικού δείγματος των συμμετεχόντων έγινε με στρατηγική δειγματοληψίας σκοπιμότητας από τους περίπου 200 φοιτητές της θεματικής ενότητας ΕΤΑ52, επιλέχθηκαν τα άτομα μέσω επικοινωνίας στο Viber, οι οποίοι ανήκουν στην ηλεκτρονική τάξη 42 (ΗΛΕ42) του εαρινού εξαμήνου του 2023 ως μονάδα ανάλυσης. Ο ερευνητής, ως συμμετοχικός παρατηρητής και συμφοιτητής στην συγκεκριμένη άτυπη ομάδα στο Viber, έστειλε το πρωτόκολλο της συνέντευξης μέσω Google Drive στους επιλεγμένους φοιτητές. Το τελικό δείγμα περιελάμβανε δέκα συμμετέχοντες από την ΗΛΕ42 μετά από άτυπες προφορικές συνεντεύξεις μέσω Viber και σύμφωνα με τα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας και τον κορεσμό της πληροφορίας (Yin, 2009).

Ειδικότερα, το δείγμα περιελάμβανε 7 γυναίκες και 3 άνδρες και βασίστηκε σε κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας, όπως η ενεργή συμμετοχή στην κοινότητα Viber, η ηλικία (25 ετών και άνω), και η εκπροσώπηση και των δύο φύλων. Επίσης οι συμμετέχοντες αποτελούν αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις του πληθυσμού της μελέτης, προσφέροντας μια αντικειμενική εικόνα μέσω του πληροφοριακού κορεσμού, όπου περαιτέρω συνεντεύξεις δεν αναμένεται να προσφέρουν νέα δεδομένα (Mills et al., 2017). Τέλος, ακόμη ένα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων αποτέλεσε η δυνατότητα προσέγγισής τους μέσω του Viber και η ευκολία προγραμματισμού της συνέντευξης.

Πιο συγκεκριμένα από τους φοιτητές της ΕΤΑ52 της ΗΛΕ42 του ΕΑΠ, οι φοιτητές που ανταποκρίθηκαν θετικά στις αρχικές πιλοτικές συνεντεύξεις και συμφώνησαν να συμμετάσχουν συντόνισαν τις ώρες των συνεντεύξεων με τον ερευνητή. Οι συνεντεύξεις τους πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο του 2024 μέσω Desktop Viber, οι ερωτήσεις του ερευνητή όσο και οι απαντήσεις τους απομαγνητοφωνήθηκαν και έπειτα καταγράφηκαν σε έγγραφο word που παρατίθεται στο τέλος της παρούσας εργασίας (Παράρτημα Δ).

4.4 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Δεοντολογία της Έρευνας

Αν και η τεχνική της συνέντευξης απαιτεί χρόνο για την καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων, ο χρόνος αυτός είναι απαραίτητος για να αναδειχθούν οι διαφορές και οι κοινές αντιλήψεις που προκύπτουν από τη συζήτηση. Η επιλογή της τηλεδιάσκεψης για τις συνεντεύξεις αποδείχθηκε ιδανική, καθώς επέτρεψε την ενίσχυση της προσωπικής επαφής μεταξύ του ερευνητή και των πληροφορητών. Η δυνατότητα διευκρίνησης αποριών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των πληροφορητών συνέβαλαν στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Opdenakker, 2006). Οι συνεντεύξεις με ημι-δομημένες ερωτήσεις επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το ερευνητικό θέμα, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες (Patton, 2002).

Επίσης, για μείωση της πιθανότητας μεροληψίας και διευκόλυνσης της κατανόησης των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης (Boehrer 1990). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης αποστάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους συμμετέχοντες μέσω Google Forms για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας. Έτσι, οι ερωτήσεις της συνέντευξης εξετάστηκαν πιλοτικά για ορθή ερμηνεία τους και για τυχόν ελλείψεις ως προς την σαφήνεια τους δείχνοντας παράλληλα έτσι ενδιαφέρον για την γνώμη των πληροφορητών (Maxwell, 1992).

Για να διασφαλισθεί η θεωρητική εγκυρότητα της έρευνας οι ερωτήσεις της συνέντευξης ελέγχθηκαν ως προς το κατά πόσο επικεντρώθηκαν σε θέματα που συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, επιτρέποντας έτσι την ανάδειξη των βασικών ζητημάτων που διερευνά η παρούσα μελέτη. Η φαινομενική εγκυρότητα των ερωτήσεων εξετάστηκε ως αρχική, ανιχνευτική διαδικασία εγκυρότητας περιεχομένου που δείχνει κατά πόσο οι ερωτήσεις καλύπτουν τη θεματική περιοχή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ελέγχθηκε η θεωρητική εγκυρότητα της έρευνας να εξηγεί το φαινόμενο και να αντανακλά τις εννοιολογικές κατασκευές που προορίζεται να μετρήσει με άτυπες συνεντεύξεις σε

φοιτητές του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος με παρόμοια χαρακτηριστικά για συζήτηση επί του θεωρητικού πλαισίου (Maxwell, 1992).

Η αξιοπιστία περιλαμβάνει τη συνέπεια των αποτελεσμάτων της μελέτης και το κατά πόσον αυτά μπορούν να επαναληφθούν σε παρόμοιες καταστάσεις ή όχι. Η επανάληψη παρόμοιων ερευνητικών αποτελεσμάτων δείχνει επίσης το βαθμό στον οποίο το μέτρο της έννοιας είναι σταθερό. Για το σκοπό αυτό ελέγχθηκε η φερεγγυότητα των πληροφορητών σύμφωνα με τα κριτήρια Guba (1981). Παράλληλα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων της συνέντευξης με συνδρομή της συμμετοχικής παρατήρησης. Αυτή η προσέγγιση ενσωματώθηκε με φυσικό τρόπο στη διαδικασία της έρευνας, προσφέροντας πολύτιμα ευρήματα που συμπληρώνουν τις συνεντεύξεις (Lincoln & Guba, 1985). Η ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στην ομάδα της μελέτης περίπτωσης ενίσχυσε την πιστότητα της έρευνας, καθώς ο ερευνητής είχε άμεση πρόσβαση στην κλειστή ομάδα Viber των συμμετεχόντων (Guba, 1981).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Saunders, Lewis και Thornhill (2009), η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση ενός σύγχρονου φαινομένου εντός του πραγματικού του πλαισίου, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές αποδεικτικών στοιχείων. Στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής συμμετείχε ενεργά στην ομάδα Viber, καταγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία των συμμετεχόντων μέσω σημειώσεων πεδίου. Αυτές οι σημειώσεις αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση των δεδομένων, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις. Σε περιπτώσεις όπως η παρούσα έρευνα όπου η ομάδα που μελετάται είναι στενά δεμένη η συμμετοχή του ερευνητή μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις, τόσο για τον ίδιο όσο και για την ομάδα. Επομένως, έπρεπε πριν αποφασίσει να υιοθετήσει τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, ο ερευνητής έπρεπε να αξιολογήσει κατά πόσο μπορεί να συμμετέχει ταυτόχρονα στην κατάσταση και να συλλέξει αντικειμενικά τα δεδομένα (Wolcott, 1994).

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα μελέτη, ο ερευνητής απέφυγε τις προσωπικές προκαταλήψεις και με αντικειμενικότητα μετέδωσε με ειλικρίνεια τις απόψεις των πληροφορητών σε συμφωνία και με τα κριτήρια εγκυρότητας του Wolcott (1994). Αυτές αφορούσαν τη χρήση της εφαρμογής Viber στη συνεργατική μάθηση τους. Αν και ο κύριος στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς η χρήση του εν λόγω μέσου υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, τα ευρήματα της μελέτης καταγράφουν την πραγματική κατάσταση της χρήσης της εφαρμογής στην ΕΞΑΕ και πλέον της συνεργατικής μάθησης. Ο ρόλος του συμμετοχικού παρατηρητή που κατείχε ο ερευνητής εξασφάλισε εν τέλει την περιγραφική εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας (Maxwell, 1992).

Ακόμη για να διασφαλιστεί η δεοντολογική ορθότητα της έρευνας, στάλθηκε επιστολή στους συμμετέχοντες (Παράρτημα Β) με τη δέσμευση για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Στην έρευνα, ο σκοπός δεν δικαιολογεί τα μέσα, και οι ερευνητές δεν πρέπει να θέτουν την ανάγκη ή την επιθυμία για τη διεξαγωγή μιας μελέτης πάνω από την ευθύνη τους να διασφαλίσουν την μη βλάβη των πληροφορητών. Οι ερευνητικές μελέτες βασίζονται στην εμπιστοσύνη μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, και οι ερευνητές έχουν την ευθύνη να συμπεριφέρονται με αξιοπιστία, όπως ακριβώς περιμένουν από τους συμμετέχοντες να παρέχουν αξιόπιστες απαντήσεις (Mills et al., 2017).

Εξάλλου, οι δύο βασικοί κανόνες της δεοντολογίας είναι ότι οι συμμετέχοντες δεν πρέπει να βλάπτονται με οποιονδήποτε τρόπο – σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά – και ότι οι ερευνητές πρέπει να εξασφαλίζουν τη λήψη της ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε πλήρως, σύμφωνα με τις οδηγίες των Bryman και Bell (2007), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η εμπιστευτικότητα απαιτεί τη διατήρηση της ταυτότητας και των αρχείων των συμμετεχόντων ως εμπιστευτικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Διαστάσεις Παρατήρησης των Συμμετεχόντων

Η ταξινόμηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με κατηγοριοποίηση και θεματική ανάλυση αυτών, επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων και της συνεργασίας των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006). Ειδικότερα η ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης, βάσει της ποικιλίας των συζητήσεων και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, ανέδειξε τη συνεργατική δυναμική που αναπτύσσεται στην κοινότητα Viber. Χρησιμοποιώντας τον οδηγό παρατήρησης (Παράρτημα Γ), εντοπίστηκαν σημαντικές πρακτικές συνεργασίας που διαμορφώνουν τον τρόπο εργασίας των φοιτητών. Σύμφωνα με τον Grey (2021), η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που επιτρέπει τη διάσπαση των δεδομένων σε μικρότερες μονάδες, προκειμένου να εντοπιστούν χαρακτηριστικά και μοτίβα, με στόχο την ερμηνεία και κατανόηση της φύσης ενός φαινομένου. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδανική για τη διερεύνηση της εξ αποστάσεως συνεργασίας μεταξύ μεταπτυχιακών φοιτητών, καθώς επικεντρώνεται στην ποιοτική ανάλυση που βασίζεται σε κριτήρια αξιοπιστίας και εφαρμοστικότητας (Gray, 2021).

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων είναι ένα σημαντικό κομμάτι στην έρευνα, και η επιλογή της πρέπει να γίνει με προσοχή βάσει του σκοπού της έρευνας και της φύσης των δεδομένων. Η επιλογή της μεθοδολογίας ανάλυσης δεδομένων καθορίστηκε από τον στόχο της έρευνας και τη φύση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Gray, 2021) και παράλληλα βασίστηκε στις πτυχές του συνεργατικού μοντέλου που εξετάζει ο Dillenbourg (1999), οι οποίες αφορούν σε τέσσερις σημαντικές διαστάσεις. Οι διαστάσεις που αναφέρθηκαν για το συνεργατικό μοντέλο του Dillenbourg (1999) είναι ζωτικής σημασίας για την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που παρατηρήθηκαν από τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών. Αυτές οι διαστάσεις αντικατοπτρίζονται στην ανάλυση περιεχομένου των συλλεγμένων δεδομένων από την παρατήρηση της συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών του ΕΑΠ και αφορούν στο πλαίσιο της κατάστασης, στη φύση των αλληλεπιδράσεων, στις διαδικασίες της ομάδας και στα αποτελέσματα της συνεργασίας όπως παρακάτω:

α) 1^η Διάσταση η Κατάσταση: Αυτή η διάσταση απαντά κυρίως στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο γιατί οι εν λόγω ΕξΑΕ φοιτητές χρησιμοποιούν το Viber και ποιες ανάγκες καλύπτει: Οι φοιτητές χρησιμοποιούν το Viber ως κύριο εργαλείο επικοινωνίας για τις ομαδικές εργασίες τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρει ότι το Viber προσφέρει ένα άνετο και ευέλικτο περιβάλλον για την ανταλλαγή μηνυμάτων και την οργάνωση δραστηριοτήτων. Οι επιμέρους ομάδες αποτελούνται συνήθως από 3 έως 4

άτομα, με τη συνομιλία να είναι ενεργή σχεδόν καθημερινά. Ακόμη αξιοποιούν το Viber για να συντονίζουν τις δραστηριότητες των μαθημάτων τους. Μέσα από τις συνομιλίες, μοιράζονται εκπαιδευτικό υλικό, συζητούν για τις εργασίες και προσδιορίζουν τις προθεσμίες. Η εφαρμογή Viber λειτουργεί ως ένα ψηφιακό σημείο συνάντησης όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες και να λύσουν απορίες.

Παράλληλα με την εκπαιδευτική χρήση, το Viber χρησιμοποιείται και για προσωπικές συνομιλίες μεταξύ των φοιτητών. Αυτές οι συνομιλίες συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής της ομάδας, καθώς οι φοιτητές συζητούν για προσωπικά ζητήματα και «χτίζουν» φιλίες. Το Viber επιτρέπει την εύκολη οργάνωση ομαδικών εργασιών. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι μπορούν να καταμερίσουν τα καθήκοντα γρήγορα και να παρακολουθούν την πρόοδο του έργου τους μέσω των συνομιλιών. Αυτή η ευελιξία στη χρήση του εργαλείου βοηθά στη διαχείριση των ομαδικών εργασιών.

β) 2^η Διάσταση οι Αλληλεπιδράσεις: Αυτή ως διάσταση απαντά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το πώς αναπτύσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία των φοιτητών μέσω του Viber και πώς αξιοποιείται πιο αποτελεσματικά για την ολοκλήρωση των μαθησιακών τους εργασιών. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε συνεργασία μέσω Viber η οποία περιλαμβάνει την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο. Επίσης υπήρξαν περιπτώσεις όπου φοιτητές ζητούσαν άμεση βοήθεια για συγκεκριμένα θέματα των μαθημάτων και έπαιρναν γρήγορες απαντήσεις από τους συμφοιτητές τους. Αυτή η ανταλλαγή ενίσχυσε την αποτελεσματικότητα της ομαδικής δουλειάς.

Σημαντικό εύρημα είναι η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε στιγμές πίεσης, οι φοιτητές εκφράζουν την αλληλεγγύη τους μέσα από ενθαρρυντικά μηνύματα, προσφέροντας βοήθεια και κατανόηση. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνοχής και του ηθικού της ομάδας. Οι φοιτητές δείχνουν ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συνεισφέρουν τακτικά στις συνομιλίες, είτε με την παροχή πληροφοριών είτε με την πρόταση λύσεων. Η συχνότητα των μηνυμάτων υποδηλώνει ότι οι φοιτητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν και να βοηθούν ο ένας τον άλλον.

γ) 3^η Διάσταση οι Διαδικασίες: Αυτή η διάσταση αναδεικνύει κυρίως πώς χρησιμοποιείται το Viber από τους φοιτητές για την ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής παρουσία τους απαντώντας στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι λοιπόν το Viber χρησιμοποιείται αποτελεσματικά για την κοινωνική οργάνωση της κοινότητας και της διαχείρισης των λεπτομερειών της μαθησιακής ΕξΑΕ εργασίας. Οι φοιτητές δημιουργούν

λίστες καθηκόντων και παρακολουθούν την πρόοδο των εργασιών τους μέσω της εφαρμογής. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι το Viber διευκολύνει την αποθήκευση και την άμεση αναφορά σε εκπαιδευτικό υλικό, κάνοντας τη μάθηση πιο οργανωμένη και προσβάσιμη.

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές εκτιμούν τη δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης που προσφέρει το Viber. Η ευελιξία στη χρήση του επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων τους σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο, χωρίς να χρειάζεται να είναι φυσικά παρόντες στον ίδιο χώρο. Επίσης, φαίνεται ότι το Viber διευκολύνει την ταυτόχρονη διαχείριση πολλαπλών ακαδημαϊκών και προσωπικών υποχρεώσεων. Η δυνατότητα να παρακολουθούν πολλές συνομιλίες ταυτόχρονα και να έχουν πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες ανά πάσα στιγμή συμβάλλει στη βελτιστοποίηση του χρόνου τους.

δ) 4η Διάσταση τα Αποτελέσματα: Αυτή η διάσταση αναφέρεται στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το ποιες είναι οι δυνατότητες και οι προκλήσεις που προέκυψαν από την χρήση της εφαρμογής Viber σύμφωνα με τους φοιτητές. Ειδικότερα διαφάνηκε από την παρατήρηση ότι η χρήση του Viber έχει συμβάλλει θετικά στην παροχή τόσο ακαδημαϊκής όσο και κοινωνικής βοήθειας. Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να λύσουν γρήγορα τα ακαδημαϊκά προβλήματα και να λάβουν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους. Αυτή η δυναμική ενισχύει την ποιότητα των συνεργασιών και την αίσθηση του «ανήκειν». Παρόλο που οι περισσότεροι φοιτητές αισθάνονται ασφαλείς χρησιμοποιώντας το Viber, εκφράστηκαν κάποιες ανησυχίες σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων τους καθώς και κάποια ζητήματα ιδιωτικότητας.

Επίσης στον Πίνακα 1, παρατίθεται μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών εννοιών που προκύπτουν από την παρατήρηση της συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών μέσω του Viber. Ο συγκεκριμένος πίνακας με έννοιες κλειδιά που παρατηρήθηκαν αναδεικνύει τη χρήση του Viber ως ένα ισχυρό εργαλείο, το οποίο παρέχει ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό περιβάλλον για τη συνεργασία των μεταπτυχιακών φοιτητών. Αυτό το εργαλείο ενισχύει τη διαδικασία της δημιουργίας και της ανταλλαγής γνώσης, προάγοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο. Μέσα από τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στην εφαρμογή, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν ζητήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την ανάλυση. Αυτή η δυναμική συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός κοινού πλαισίου κατανόησης, το οποίο λειτουργεί ως θεμέλιο για τη συνεργατική δομή των ομάδων, ενδυναμώνοντας τη συν-δημιουργία και τον εποικοδομητικό διάλογο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κύριες Έννοιες Παρατήρησης και Συνεργασίας στο Viber

Έννοιες Κλειδιά	Παρατήρηση
Άμεσα Μηνύματα	Άμεση ανταλλαγή πληροφοριών, ενημερώσεων και υπενθυμίσεων για την πορεία μαθημάτων, προθεσμίες και εκδηλώσεις
Ομαδικές Συνομιλίες	Δημιουργία ομάδων για συγκεκριμένα μαθήματα ή έργα, διευκολύνοντας στοχευμένη επικοινωνία
Διαμοίραση Πολυμέσων	Ανταλλαγή αρχείων, εικόνων και βίντεο για την ανταλλαγή υλικού και πόρων μελέτης
Κλήσεις Φωνής και Βίντεο	Συζητήσεις σε πραγματικό χρόνο, κρίσιμες για ομαδικά έργα και συνεδρίες μελέτης
Ομαδική Συνεργασία	Συνεργασία σε εργασίες και έργα μέσω ομαδικών συνομιλιών και διαμοιρασμού εγγράφων.
Λίστες Μεταδόσεων	Αποστολή σημαντικών ανακοινώσεων σε πολλούς φοιτητές ταυτόχρονα
Δημοσκοπήσεις και Ψηφοφορίες	Λήψη ομαδικών αποφάσεων σχετικά με έργα ή δραστηριότητες
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Ενίσχυση της συνοχής της ομάδας μέσω μη ακαδημαϊκών συνομιλιών
Κοινότητες και Συναισθηματική Υποστήριξη	Παροχή και λήψη ακαδημαϊκής και συναισθηματικής υποστήριξης
Σχεδιασμός Συζητήσεων και Οργάνωση Εκδηλώσεων	Διευκόλυνση σχεδιασμού συζητήσεων και οργάνωσης εκδηλώσεων
Φιλικό στη Χρήση Περιβάλλον	Απλότητα και ευκολία χρήσης για ευρύ φάσμα χρηστών
Διαθεσιμότητα σε Πολλαπλές Πλατφόρμες	Διαθεσιμότητα σε smartphones, tablets και υπολογιστές
Διάσπαση Προσοχής και Υπερφόρτωση	Κίνδυνος απόσπασης προσοχής και υπερφόρτωσης από πολλές ειδοποιήσεις

Η ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη χρήση εργαλείων όπως το Viber για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Μέσω της θεματικής ανάλυσης, εντοπίστηκαν βασικά μοτίβα, όπως η ανταλλαγή γνώσεων, η υποστήριξη μεταξύ φοιτητών και η επίλυση προβλημάτων. Τα δεδομένα αποκάλυψαν τις θετικές επιπτώσεις της συνεργασίας, όπως η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και τις προκλήσεις, όπως η διαχείριση της ομαδικής δυναμικής. Οι παρατηρήσεις ανέδειξαν την πολυπλοκότητα της συνεργασίας μέσω του Viber, κατηγοριοποιώντας την με βάση σκοπούς όπως η ανταλλαγή πληροφοριών, η συνεργασία σε ομαδικά έργα, η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και η κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτές οι έννοιες κλειδιά παραπάνω ταξινομούνται σε κώδικες και θεματικές κατηγορίες στον Πίνακα 2 στη συνέχεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατηγορίες Παρατηρήσεων και Αντιδράσεων Συμμετεχόντων

Κατηγορίες-Κωδικοί	Παρατήρηση-Θέμα	Συμμετέχοντες-Διαστάσεις
Ανταλλαγή Πληροφοριών-Ενημέρωση	Μηνύματα με ακαδημαϊκές πληροφορίες και ανακοινώσεις-Συντονισμός	Θετική ανταπόκριση για τη χρησιμότητά τους - Κατάσταση
Παροχή Συναισθηματικής Υποστήριξης - Αλληλεγγύη	Μηνύματα υποστήριξης και ενθάρρυνσης - Κλίμα Ομάδας	Αντιμετώπιση του άγχους και ενίσχυσε την συνοχή - Αλληλεπίδραση
Συνεργασία σε Δραστηριότητες - Οργάνωση	Συνεργασία σε εργασίες και διαμοιρασμός αρχείων - Συναλλαγή	Ποικίλες αντιδράσεις: θετικές για το εργαλείο & Διαχείριση - Διαδικασία
Κοινωνική Αλληλεπίδραση - Κοινότητα	Μηνύματα που ενισχύουν την συνοχή στην ομάδα – Αίσθημα Ανήκειν	Εκτίμηση λόγω ολοκλήρωσης των εργασιών - Αποτέλεσμα

5.2 Ευρήματα Συνεντεύξεων των Πληροφορητών

Οι συνεντεύξεις των πληροφορητών διήρκεσαν κατά μέσο όρο από 30 έως 60 λεπτά η κάθε μία, προσφέροντας τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έμφαση δόθηκε ιδιαίτερα στην ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας των φοιτητών μέσω της χρήσης του Viber, μιας εφαρμογής που συνδυάζει την άμεση επικοινωνία με τη συνεργατική μάθηση. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν δύο κύριες θεματικές κατηγορίες από την αξιοποίηση του εργαλείου:

α) Συμμετοχή για Κοινωνικότητα και Ανταλλαγή Εμπειριών, όπου οι φοιτητές μοιράζονταν προσωπικές και ακαδημαϊκές εμπειρίες, εμπνυχώνοντας και υποστηρίζοντας συναισθηματικά ο ένας τον άλλο γεγονός που ενίσχυσε τη συνοχή της ομάδας εργασίας και

β) Συνεργασία μέσω Γραπτών και Επικολλημένων Σημειώσεων, Αρχείων και Βιντεοκλήσεων, που ανέδειξε τη δυνατότητα του Viber να λειτουργεί ως μέσο παραγωγικής συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων. Αυτές οι κατηγορίες υπογραμμίζουν τη διττή φύση της εφαρμογής, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη διευκόλυνση της επικοινωνίας αλλά επεκτείνεται και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα που σχετίζονται με την πρώτη θεματική κατηγορία παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3, προσφέροντας πλούσια δεδομένα για την κοινωνική διάσταση της χρήσης του Viber. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε την ποικιλομορφία των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων, φωτίζοντας τη συμβολή του εργαλείου στη δημιουργία ενός χώρου κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η χρήση του Viber ενίσχυσε την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα, παρέχοντας ευκαιρίες για άμεση ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων. Παράλληλα, η έρευνα αποκάλυψε δύο κύριες οπτικές γωνίες: αφενός, την ενίσχυση της κοινωνικότητας μέσω της συχνής επικοινωνίας και της διατήρησης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, και αφετέρου, την αποδοτικότητα της εφαρμογής στη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας με κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς στόχους. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της κοινωνικής δικτύωσης ως βασικού εργαλείου για την προώθηση της συνεργασίας και της συνοχής στην ΕξΑΕ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Σύνοψη Συνεντεύξεων των Συμμετεχόντων Αναφορικά με τη Συμμετοχή τους στο Viber για Κοινωνικότητα και Ανταλλαγή Εμπειριών

Συμμετέχων	Σχόλια
Συμμετέχων 1	Ο Σ1 θεωρεί το Viber ως ένα θετικό εργαλείο κοινωνικής παρουσίας, αναγνωρίζοντας παράλληλα τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την υπερβολική χρήση.
Συμμετέχουσα 2	Η Σ2 χρησιμοποιεί το Viber για να ενισχύσει τη συνεργασία στις σπουδές της και να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους φοιτητές.
Συμμετέχων 3	Ο Σ3 εκτιμά τη συμβολή του Viber στην ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας και των ισχυρών σχέσεων που δημιουργεί.
Συμμετέχουσα 4	Η Σ4 θεωρεί ότι το Viber ενισχύει την αίσθηση κοινότητας και υποστήριξης, κάτι που τη βοηθά στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού.
Συμμετέχουσα 5	Η Σ5 αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω Viber, συμβάλλοντας στην αίσθηση του ανήκειν και στην κοινωνική παρουσία.
Συμμετέχων 6	Ο Σ6 χρησιμοποιεί πολλαπλές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, με μικτές εμπειρίες ανάλογα με την ομάδα στην οποία συμμετέχει.
Συμμετέχουσα 7	Η Σ7 εκτιμά την κοινωνική διάσταση της συμμετοχής σε ομάδες Viber, η οποία ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και την ακαδημαϊκή της δέσμευση.
Συμμετέχουσα 8	Η Σ8 δίνει έμφαση στην αλληλοϋποστήριξη και την ανταλλαγή απόψεων μέσω Viber, ενισχύοντας την κοινωνική παρουσία και την κινητοποίησή της.
Συμμετέχουσα 9	Η Σ9 χρησιμοποιεί το Viber για κοινωνική αλληλεπίδραση, αν και πιο παθητικά, απολαμβάνοντας την υποστήριξη που προσφέρει.
Συμμετέχουσα 10	Η Σ10 τονίζει την κοινωνικότητα και την ανταλλαγή εμπειριών στο Viber, αναγνωρίζοντας την ενεργή εμπλοκή ως κρίσιμο παράγοντα για την ακαδημαϊκή της εξέλιξη.

Ειδικότερα, οι πληροφορητές, στις συνεντεύξεις τους σχετικά με τη χρήση του Viber για την κοινωνικότητα και την ανταλλαγή εμπειριών, απάντησαν χαρακτηριστικά στην 8η ερώτηση: «...Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;...» ως εξής: Ο Σ1 ότι «...*Η επικοινωνία μέσω του Viber με βοηθάει να νιώθω πιο συνδεδεμένος με την ομάδα μου...*», η Σ2 είπε ομοίως ότι «...*Ναι, πιστεύω πως με βοηθά να νιώθω πιο συνδεδεμένη με τους συμφοιτητές μου...*» και επίσης ο Σ3 δήλωσε ότι «...*Βοηθά στο να νιώθω ότι είμαι μέρος μιας ομάδας και όχι απομονωμένος, ειδικά σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα...*». Έπειτα η Σ4 στην ίδια ερώτηση ανέφερε χαρακτηριστικά «...*Ναι, με βοηθάει να νιώθω πιο συνδεδεμένη με την ομάδα και να συμμετέχω στις συζητήσεις...*», η Σ5 δήλωσε «...*Η συχνή επικοινωνία με τους συμφοιτητές με κάνει να νιώθω μέρος μιας κοινότητας...*», ο Σ6 απάντησε «...*αισθάνομαι πιο ενταγμένος στην ομάδα μέσω της επικοινωνίας στο Viber...*», η Σ7 ότι «...*Μέσω της επικοινωνίας νιώθω ότι υπάρχει μια αίσθηση του ανήκειν που είναι πολύ σημαντική για μένα...*» και η Σ8 ότι «...*Νιώθω ότι συμμετέχω πιο ενεργά και ότι είμαι πιο συνδεδεμένη με τους άλλους...*». Τέλος η Σ9 απάντησε ότι «...*Έχει ένα θετικό αντίκτυπο στην αίσθηση της κοινότητας...*» και η Σ10 ότι «...*Ναι, προσωπικά και εμπειρικά η συμμετοχή μου στις συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με κάνουν να αισθάνομαι ενεργό μέλος της κοινότητας...*».

Στη συνέχεια ο επόμενος Πίνακας 4 παραθέτει αναλυτικά τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση του Viber, εστιάζοντας στη δεύτερη κατηγορία της έρευνας, η οποία αφορά τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών στην ΕξΑΕ. Ο πίνακας αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο του Viber ως εργαλείου υποστήριξης της ακαδημαϊκής αλληλεπίδρασης, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο η χρήση γραπτών σημειώσεων, η ανταλλαγή αρχείων και οι βιντεοκλήσεις ενισχύουν την επικοινωνία και διευκολύνουν την ομαδική εργασία. Οι δυνατότητες αυτές προάγουν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των φοιτητών, προσφέροντας ένα εύλικτο και προσβάσιμο μέσο για την άμεση ανταλλαγή ιδεών και τη συζήτηση πολύπλοκων θεμάτων, ακόμα και όταν οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Σύνοψη Συνεντεύξεων Συμμετεχόντων Σχετικά με τη Συνεργασία τους στο Viber μέσω Γραπτών Σημειώσεων, Αρχείων και Βιντεοκλήσεων

Συμμετέχων	Σχόλια
Συμμετέχων 1	Ο Σ1 βρήκε την επικοινωνία εποικοδομητική, τονίζοντας τη σημασία των αρχείων που ανταλλάσσονταν για την οργάνωση του υλικού. Αναγνωρίζει την αξία του Viber για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας.
Συμμετέχουσα 2	Η Σ2 θεωρεί ότι η ηλεκτρονική τάξη μέσω Viber προσέφερε ένα σημαντικό χώρο για την ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότηση. Αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα της ταχύτητας στην επικοινωνία, ενώ επισημαίνει τις στιγμές υπερφόρτωσης πληροφοριών.
Συμμετέχων 3	Ο Σ3 ανέφερε ότι παρά τις διαφωνίες, η συνεργασία ήταν κατά κύριο λόγο θετική. Αναγνώρισε την αξία του Viber για την οργάνωση και την ακαδημαϊκή συνεργασία, αλλά επεσήμανε τις αδυναμίες στην υπερβολική χρήση και τις ελλείψεις λειτουργιών.
Συμμετέχουσα 4	Η Σ4 αξιοποιεί το Viber για τη συνεργασία σε γραπτές εργασίες, επισημαίνοντας την αξία της ανταλλαγής σημειώσεων και αρχείων. Παράλληλα, σημειώνει την ανάγκη βελτίωσης της οργάνωσης συνομιλιών και ενσωμάτωσης πρόσθετων εργαλείων συνεργασίας.
Συμμετέχουσα 5	Η Σ5 αναγνωρίζει τη χρησιμότητα του Viber στην ανταλλαγή σημειώσεων και ιδεών σε πραγματικό χρόνο. Εντοπίζει την ανάγκη για καλύτερη οργάνωση των συνομιλιών, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά μηνύματα, και για ενσωμάτωση εργαλείων συνεργασίας.
Συμμετέχων 6	Ο Σ6 τονίζει την ανάγκη για βελτιώσεις στο Viber, ώστε να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματικό. Προτείνει την ενσωμάτωση καθηγητών σε άτυπες συζητήσεις και κοινότητες μάθησης για ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμμετέχων	Σχόλια
Συμμετέχουσα 7	Η Σ7 αναγνωρίζει την αξία της άμεσης και εύκολης επικοινωνίας που προσφέρει το Viber στη συνεργατική μάθηση, ιδίως μέσω της ανταλλαγής αρχείων, σημειώσεων και βιντεοκλήσεων. Αυτό βοηθάει στη διατήρηση της οργάνωσης και της συνέχειας της συνεργασίας.
Συμμετέχουσα 8	Η Σ8 χρησιμοποιεί το Viber για τη συνεργασία με τους συμφοιτητές της, επισημαίνοντας τη σημασία της άμεσης πρόσβασης σε μηνύματα και την απρόσκοπτη ροή επικοινωνίας. Αναγνωρίζει ότι ο μεγάλος αριθμός μηνυμάτων μπορεί να είναι αποπροσανατολιστικός, αλλά θεωρεί το Viber αναντικατάστατο για τη συνεργασία.
Συμμετέχουσα 9	Η Σ9 αξιοποιεί το Viber κυρίως για τον διαμοιρασμό συνδέσμων και πληροφοριών, επισημαίνοντας την ανάγκη για άμεση πρόσβαση και ευελιξία. Προτιμά λιγότερο απαιτητικά μέσα συνεργασίας, εστιάζοντας στην ανταλλαγή πρακτικών πληροφοριών.
Συμμετέχουσα 10	Η Σ10 εκτιμά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μέσω Viber, ιδιαίτερα στην ανταλλαγή αρχείων και σημειώσεων. Αναγνωρίζει ότι η εφαρμογή διευκολύνει την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οδηγώντας σε θετικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εξΑΕ φοιτητές της έρευνας, στις συνεντεύξεις τους σχετικά με τη χρήση του Viber για συνεργασία, απάντησαν στην ερώτηση 13: «...Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;...» τα εξής: Ο Σ1 ότι «...Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη ομαδική εργασία, χρησιμοποιήσαμε το Viber για να μοιραστούμε ιδέες και να καταλήξουμε σε ένα πλάνο δράσης...», η Σ2 είπε ομοίως ότι «...Ναι, σε μία από τις εργασίες μας, χρησιμοποιήσαμε το Viber για να χωρίσουμε τις αρμοδιότητες και να συζητήσουμε προτάσεις για το πώς θα παρουσιάσουμε την εργασία. ...» και επίσης ο Σ3 δήλωσε ότι «...Σε μία εργασία που είχαμε για ένα δύσκολο θέμα,

χρησιμοποιήσαμε το *Desktop Viber* για να χωρίσουμε τις υποχρεώσεις, να ανταλλάζουμε υλικό και να διορθώσουμε ο ένας τη δουλειά του άλλου...».

Ακολούθως η Σ4 στην ίδια ερώτηση ανέφερε χαρακτηριστικά «...Ναι, μέσω του *Viber* αποφασίσαμε ποιος θα αναλάβει τι από συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας και μέσα από την επικοινωνία μας, το έργο ολοκληρώθηκε με επιτυχία...», η Σ5 δήλωσε «...Ναι, θυμάμαι μια συγκεκριμένη εργασία όπου έπρεπε να συνεργαστούμε σε πραγματικό χρόνο. Χρησιμοποιήσαμε το *Viber* ομαδικά για να συζητάμε συνεχώς, να μοιραζόμαστε ιδέες και να λύνουμε προβλήματα που προκύπταν. ...», ο Σ6 απάντησε «...Σε μια ομαδική εργασία, χρησιμοποιήσαμε το *Viber* για να χωρίσουμε τις αρμοδιότητες και να ανταλλάζουμε σχόλια και παρατηρήσεις. Χωρίς αυτό, η συνεργασία θα ήταν πολύ πιο δύσκολη...», η Σ7 επίσης απάντησε ότι «...Σε μια από τις ομαδικές εργασίες μας, χρησιμοποιήσαμε το *Viber* για συντονισμό άμεση επικοινωνία που μας επέτρεψε να λύσουμε προβλήματα και να προχωρήσουμε αποτελεσματικά...» και η Σ8 ότι «...Έχουμε ανταλλάξει βίντεο και αρχεία για τα *project* μας και συχνά δίνουμε ο ένας στον άλλον συμβουλές και ιδέες που μας βοηθούν να βελτιώσουμε τη δουλειά μας...».

Τέλος η Σ9 απάντησε σχετικά ότι «...Ναι, συχνά διαμοιραζόμαστε υπερσυνδέσμους για χρήσιμες πηγές και πληροφορίες. Το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό, και όλοι ήμασταν πολύ ικανοποιημένοι χωρίς διαφωνίες και εντάσεις...» και η Σ10 δήλωσε χαρακτηριστικά ότι «...Μέσω του *Viber* και της συνεργατικής εργασίας αναπτύχθηκε οικειότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση να είναι πιο γρήγορη, άμεση και αποτελεσματική με την πάροδο του χρόνου με ταυτόχρονη ευχαρίστηση...».

Κάνοντας μια σύνοψη των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων σε ό,τι αφορά στη χρήση του *Viber* στην ΕξΑΕ και τις δυνατότητες αλλά και προκλήσεις που παρουσιάζονται, σχετικά με την συνεργασία των φοιτητών προκύπτουν τα παρακάτω:

Οι Δυνατότητες είναι:

α) Ενίσχυση Συνεργασίας και Επικοινωνίας: Το *Viber* διευκολύνει την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, προσφέροντας στους φοιτητές τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις, να επιλύουν προβλήματα και να οργανώνουν τις εργασίες τους από κοινού, ανεξαρτήτως της φυσικής τους παρουσίας. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτοδιαχείρισης, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει τις μαθησιακές τους δεξιότητες,

β) Ευέλικτες Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης: Το *Viber* επιτρέπει τη δημιουργία ευέλικτων ομάδων μάθησης, ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας. Οι φοιτητές

μπορούν να επικοινωνούν εύκολα μεταξύ τους, να μοιράζονται αρχεία και να αναπτύσσουν συλλογική ευθύνη προς την ομάδα, ενισχύοντας τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα των ομαδικών εργασιών και

γ) Προσαρμοστικότητα στις Ανάγκες των Χρηστών: Η εφαρμογή επιτρέπει στους φοιτητές να προσαρμόζουν το περιβάλλον επικοινωνίας στις προσωπικές τους ανάγκες, προσφέροντας ευελιξία στον τρόπο που χρησιμοποιούν τα εργαλεία της εφαρμογής. Αυτό διευκολύνει τη συμμετοχή και επιτρέπει την ενσωμάτωση πολυμέσων για μια πιο ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία.

Οι Προκλήσεις είναι:

α) Υπερφόρτωση Πληροφοριών και Αποπροσανατολισμός: Η συνεχής ροή ειδοποιήσεων μπορεί να προκαλέσει διάσπαση προσοχής, ειδικά όταν οι πληροφορίες δεν είναι άμεσα σχετικές με την εργασία. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει υπερφόρτωση πληροφοριών και να αποπροσανατολίσει τους φοιτητές από τους στόχους τους,

β) Οργάνωση Πληροφοριών και Διαχείριση Συνεργασίας: Το Viber δεν παρέχει δυνατότητες κατηγοριοποίησης ή οργάνωσης των πληροφοριών, καθιστώντας δύσκολη την παρακολούθηση της προόδου των εργασιών. Επιπλέον, οι φοιτητές ενδέχεται να δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ ομαδικής και ατομικής εργασίας, κάτι που επηρεάζει την αποδοτικότητά τους,

γ) Ανησυχίες Ασφάλειας και Προστασίας Δεδομένων: Παρά την ευκολία στη χρήση, αρκετοί φοιτητές ανησυχούν για την προστασία των προσωπικών δεδομένων τους κατά την ανταλλαγή ευαίσθητων πληροφοριών μέσω της εφαρμογής. Αυτό απαιτεί μεγαλύτερη διαφάνεια και μέτρα για την προστασία της ιδιωτικότητας και

δ) Διαφορές στην Τεχνολογική Εξοικείωση: Οι διαφορές στις τεχνολογικές γνώσεις και υποδομές των φοιτητών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μέσω Viber. Η απουσία κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών μπορεί να αποτρέψει τη συνεχή και ενεργή συμμετοχή. Παρά τις προκλήσεις, η χρήση του Viber ως εργαλείου συνεργασίας προσφέρει μεγάλες δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία που εξαρτάται από την ισορροπημένη εφαρμογή του σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να ενισχυθεί η αίσθηση της κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα

6.1 Κριτικός Αναστοχασμός και Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την αξιοποίηση της εφαρμογής Viber με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ. Τα συμπεράσματα της έρευνας βασίζονται στην ανάλυση δεδομένων από παρατηρήσεις των συμμετεχόντων και συνεντεύξεις, τα οποία υπογραμμίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα του εργαλείου για εκπαιδευτικούς σκοπούς όσο και την επίδρασή του στην κοινωνική συνοχή των φοιτητών. Τα συμπεράσματα βασίζονται στην ανάλυση δεδομένων που προήλθαν από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, τα οποία υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα του Viber για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και τον θετικό του αντίκτυπο στη συνοχή και την κοινωνική δικτύωση των φοιτητών.

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων φάνηκε ότι το Viber προσφέρει ένα ευέλικτο και άμεσο περιβάλλον επικοινωνίας που διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και την οργάνωση ομαδικών εργασιών. Οι φοιτητές αξιοποιούν τις δυνατότητες άμεσων μηνυμάτων για την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού, τη διαχείριση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων και τον συντονισμό της συνεργασίας τους. Η συνεχής ροή επικοινωνίας επιτρέπει την άμεση ανταπόκριση, η οποία αυξάνει την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας, την οργάνωση και την αποδοτικότητα.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι η κοινωνική διάσταση της χρήσης του Viber. Εκτός από την ακαδημαϊκή συνεργασία, οι φοιτητές αλληλοεπιδρούν για κοινωνικούς σκοπούς, ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας. Η ανταλλαγή προσωπικών μηνυμάτων και η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης αναδεικνύουν το Viber ως ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών. Αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικό για την ΕξΑΕ, όπου η απομόνωση μπορεί να είναι ισχυρή. Η εφαρμογή, με την εύκολη πρόσβαση και χρήση της, βοηθά στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η χρήση του Viber επιτρέπει στους φοιτητές να συνεργάζονται με τρόπο που προάγει την κριτική σκέψη και την παραγωγή νέας γνώσης. Μέσα από τη διαρκή επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων, οι φοιτητές μπορούν να αντιμετωπίζουν γνωστικές συγκρούσεις, αναθεωρώντας τις απόψεις τους και δημιουργώντας συλλογική κατανόηση. Η εφαρμογή ενισχύει την ομαδική εργασία και προάγει τη δημιουργία κοινής γλώσσας και κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η εφαρμογή λειτουργεί και ως μέσο κοινωνικής ανάπτυξης, επιτρέποντας στους φοιτητές να αναπτύξουν προσωπικές σχέσεις και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους

ταυτότητες. Η επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση οδηγεί τους φοιτητές να χρησιμοποιούν την εφαρμογή περισσότερο, όχι μόνο για ακαδημαϊκούς αλλά και για κοινωνικούς σκοπούς. Αυτό το φαινόμενο αναδεικνύει τη σημασία των ψηφιακών πλατφορμών στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών.

Παρά τα πολλά οφέλη, υπάρχουν και προκλήσεις που σχετίζονται με τη χρήση της εφαρμογής. Η συνεχής ροή ειδοποιήσεων μπορεί να διασπά την προσοχή, ενώ η υπερφόρτωση πληροφοριών μπορεί να δυσχεράνει την αποτελεσματική διαχείριση των εργασιών. Επίσης, η έλλειψη συγκεκριμένων εργαλείων οργάνωσης εντός της εφαρμογής δυσκολεύει την ομαλή κατηγοριοποίηση των πληροφοριών. Ωστόσο, οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι με τη σωστή διαχείριση, αυτά τα ζητήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Προκειμένου το Viber να αξιοποιηθεί πλήρως στην μαθησιακή διαδικασία των ΕξΑΕ φοιτητών, είναι σημαντικό να εφαρμοστούν στρατηγικές βελτίωσης της χρήσης του. Μερικές από αυτές περιλαμβάνουν τη σωστή διαχείριση των ειδοποιήσεων και τη χρήση συμπληρωματικών οργανωτικών εργαλείων για την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών. Με την κατάλληλη στρατηγική, η εφαρμογή μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών ως μια αποτελεσματική εφαρμογή για την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων καθώς η δημοτικότητά του και η ευκολία της χρήσης του το έχουν καταστήσει ένα κοινό εργαλείο τόσο για προσωπική όσο και για ακαδημαϊκή επικοινωνία.

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως συνεργασίας μέσω ΤΠΕ εργαλείων η προσέγγιση αυτή αποδεικνύεται ιδανική για την καλλιέργεια τόσο κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και συνεργατικής μάθησης. Η έρευνα έδειξε ότι η χρήση της τεχνολογίας που θεωρείται χρήσιμη υιοθετείται από τους φοιτητές. Τα κοινωνικά δίκτυα όπως το Viber λειτουργούν ως «δοχεία» επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συνεργάζονται για την υλοποίηση έργων.

Ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στη χρήση του Viber ως άτυπου εκπαιδευτικού εργαλείου φέρνει στο προσκήνιο σημαντικές πτυχές της τεχνολογικής ένταξης στην ΕξΑΕ. Παρά την αρχική κοινωνική του χρήση, το Viber έχει αποδειχθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών. Ένας κρίσιμος προβληματισμός που αναδύεται είναι η μετατροπή αυτών των κοινωνικών πλατφορμών σε εργαλεία μάθησης, και πώς μπορούν να διαμορφωθούν στρατηγικές που θα ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Η θεωρία της Πλαισιωμένης Μάθησης επιβεβαιώνει ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συμβαίνει μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, και το Viber διευκολύνει αυτή τη δυναμική με την παροχή ενός ευέλικτου περιβάλλοντος επικοινωνίας. Η δυνατότητα των φοιτητών να συνδέονται και να αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο προάγει τη συνεργατική μάθηση και την αλληλοϋποστήριξη. Ωστόσο, αυτό εγείρει το ερώτημα για το κατά πόσο οι φοιτητές είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να αξιοποιούν αυτές τις πλατφόρμες με εκπαιδευτικούς στόχους και όχι αποκλειστικά κοινωνικούς.

Επιπλέον, ένα άλλο ζήτημα που ανακύπτει μέσα από την έρευνα είναι ότι δεν υπάρχει η πρόκληση της υπερφόρτωσης πληροφοριών και η ανάγκη για διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος. Η συνεχής ροή ειδοποιήσεων ελάχιστα διασπά την προσοχή των φοιτητών βέβαια η έλλειψη εργαλείων οργάνωσης μέσα στην εφαρμογή δυσχεραίνει λίγο την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών. Παρά την ευκολία πρόσβασης και την ταχύτητα της επικοινωνίας, ορισμένες δυνατότητες της εφαρμογής Viber ενδέχεται να μην επαρκούν για την αποτελεσματική διαχείριση πολύπλοκων ομαδικών έργων σε ό,τι αφορά συγκεκριμένες διαδικασίες. Ίσως είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν συμπληρωματικά εργαλεία οργάνωσης και συγγραφής της εργασίας που θα περιορίσουν την δυσκολία και θα ενισχύσουν την αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού.

Ακόμη, ένα σημαντικό κομμάτι το οποίο ανέδειξε η παρούσα έρευνα αφορά την κοινωνική διάσταση της χρήσης του Viber. Εκτός από την ακαδημαϊκή συνεργασία, η εφαρμογή φαίνεται ότι διευκολύνει την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων και την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης μεταξύ των φοιτητών. Αυτή η κοινωνική λειτουργία της εφαρμογής ενισχύει το αίσθημα κοινότητας, κάτι που είναι κρίσιμο στην ΕξΑΕ, όπου οι φοιτητές αντιμετωπίζουν συχνά την απομόνωση. Επιπλέον, η κριτική σκέψη του ερευνητή επικεντρώνεται και στην ανάγκη ισορροπίας μεταξύ της κοινωνικής και εκπαιδευτικής χρήσης του Viber, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ωφέλεια από τη χρήση του εργαλείου.

Η αξιοποίηση λοιπόν της εφαρμογής Viber για τη συνεργασία και την κοινωνικότητα στην ΕξΑΕ, όπως δείχνει η περίπτωση των φοιτητών της θεματικής ενότητας ΕΤΑ52 του ΕΑΠ, αναδεικνύει τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τις προκλήσεις αυτών των εργαλείων. Οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι οι πλατφόρμες όπως το Viber διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών με τους συμμαθητές τους, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της συνεργασίας. Όμως, παραμένει μια αβεβαιότητα σχετικά με το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την αντικειμενική μέτρηση των μαθησιακών επιδόσεων

και την αυτοαξιολόγηση μεταξύ τους. Τέλος, οι φοιτητές που δεν συμμετείχαν ενεργά στα κοινωνικά μέσα φαίνεται να είναι πιο διστακτικοί σχετικά με τα οφέλη τους, αλλά και πάλι διαπιστώνεται ότι η προσωπική τους εμπειρία υπογραμμίζει την αξία της αλληλεπίδρασης που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, στην έρευνά μας, που υλοποιήθηκε με μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ, υπογραμμίζεται η λειτουργικότητα του Viber όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως εφαρμογή που διευκολύνει την επίλυση προβλημάτων, την κατανομή ευθυνών και τη διαχείριση του φόρτου εργασίας. Μέσα από την κατανομή των εργασιών και την ενίσχυση της αίσθησης του κοινού σκοπού, οι φοιτητές ανέπτυξαν οργανωτικές δεξιότητες και την ικανότητα να διαχειρίζονται συγκρούσεις, ενισχύοντας την αίσθηση της συνεργασίας και της ομαδικότητας.

Η δυνατότητα του Viber για άμεση και ευέλικτη επικοινωνία, ανεξαρτήτως χρόνου και χώρου, επέτρεψε στους φοιτητές να διατηρούν συνεχώς τη συναίσθηση των ατομικών και ομαδικών τους ευθυνών. Αυτή η αμεσότητα ενίσχυσε τη διαφάνεια και την υπευθυνότητα, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη παρακολούθηση της προόδου. Παρά τις περιστασιακές συγκρούσεις, οι οποίες συχνά οφείλονταν σε διαπροσωπικές διαφοροποιήσεις, οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι οι συγκρούσεις αυτές είχαν ελάχιστο αντίκτυπο σε σχέση με τα οφέλη που προσέφερε η συνεργασία. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την αξία αυτής της τεχνολογίας στην ενίσχυση της αίσθησης κοινότητας και αλληλεγγύης, γεγονός που ενδυνάμωσε τη σύνδεσή τους, ακόμη και σε περιόδους έντονου ακαδημαϊκού φόρτου.

Αν και η χρήση του Viber ενδέχεται να δημιουργήσει κάποιες προκλήσεις, κυρίως λόγω των ειδοποιήσεων και των περισπασμών, τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη διττή του λειτουργία: τόσο ως εργαλείο για πρακτική μαθησιακή αλληλοϋποστήριξη όσο και ως πηγή για ψυχοσυναισθηματική ενίσχυση. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι η εφαρμογή συνέβαλε στη μείωση του άγχους τους και στην ενίσχυση της κοινωνικότητάς τους, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό συνεργατικό περιβάλλον γεγονός που συνάδει με τις παρακάτω έρευνες που συζητούνται ενδεικτικά.

Έτσι, για παράδειγμα, η παρούσα έρευνα σε ό,τι αφορά στην κοινωνική διάσταση της χρήσης του Viber συνάδει με τα ευρήματα της μελέτης των Muntean και Nedelcu (2015), η οποία ανέδειξε τη χρήση της εφαρμογής κυρίως για προσωπικούς σκοπούς από Ρουμάνους φοιτητές πανεπιστημίου. Παρά τη συνεισφορά της στη διατήρηση κοινωνικών δεσμών και συναισθηματικής υποστήριξης, η εφαρμογή αξιοποιήθηκε λιγότερο σε ακαδημαϊκό επίπεδο ή για συνεργατική μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν

την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και στρατηγικής ενσωμάτωσης των εργαλείων επικοινωνίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο να ενισχυθεί η συνεργασία και η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών, υπερβαίνοντας τη στενά προσωπική τους χρήση.

Εξάλλου, η έρευνα αυτή συμπληρώνει τη μελέτη των Shabiralyani, Nawaz και Zaidi (2017), επιβεβαιώνοντας την εκπαιδευτική αξία του Viber, αλλά μέσα από το πρίσμα της ελληνικής πραγματικότητας στην ΕξΑΕ. Ενώ η μελέτη των πακιστανών φοιτητών των παραπάνω μελετητών ανέδειξε τη συμβολή του εργαλείου στη συνεργασία και την ανταλλαγή ακαδημαϊκών πληροφοριών, τα ευρήματά μας εστιάζουν περαιτέρω στη σύνδεση του Viber με τις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας, το Viber αναδείχθηκε ως καταλύτης για την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών, την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών. Επιπλέον, παρέχει πολύτιμες προοπτικές για τη στρατηγική ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής μάθησης.

Ακόμη, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικά αρνητικά φαινόμενα, όπως η απόκλιση της προσοχής από τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, κατά τη χρήση του Viber για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως διέκριναν οι Βλαχοπάνου και Παπαδάκης (2020) στην έρευνά τους για τον ρόλο των ΜΚΔ στην επίδοση των ΕξΑΕ φοιτητών του ΕΑΠ. Αντίθετα στην ομάδα μελέτης μας αναδείχθηκε ότι η εφαρμογή Viber συνέβαλε θετικά στη δημιουργία ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι φοιτητές μπορούσαν να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομαδικές εργασίες. Αυτή η παρατήρηση ενισχύει την άποψη ότι, όταν τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται δομημένα και με κατάλληλη καθοδήγηση, μπορούν να αποτελέσουν ισχυρούς συμμάχους στη διαδικασία της μάθησης, μειώνοντας τους πιθανούς κινδύνους που συνήθως συνδέονται με τη χρήση τους.

Σύμφωνα εξάλλου και με την Κουτσογιαννοπούλου (2020), η ενεργή αξιοποίηση αυτών των μέσων από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ συμβάλλει στη μείωση της αίσθησης απομόνωσης, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και διαδραστικό κοινοτικό πλαίσιο. Παράλληλα, διευκολύνει την επικοινωνία, ενισχύει την ανταλλαγή απόψεων και προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργική και ευέλικτη μάθηση. Αυτά τα εργαλεία δεν βελτιώνουν μόνο την κοινωνικότητα, αλλά εμπλουτίζουν την συνολική εκπαιδευτική εμπειρία, καθιστώντας την πιο αποτελεσματική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των φοιτητών.

Μια άλλη έρευνα των Μυστακίδου και Κολοκυθά (2017) που διερεύνησε τον ρόλο και τις δυνατότητες των κλειστών ομάδων στο Facebook για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 ανέδειξε ότι οι εν λόγω φοιτητές αναζητούσαν πρόσθετα εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας πέρα από τα επίσημα παρεχόμενα από το ΕΑΠ, δημιουργώντας κλειστές ομάδες όπου μπορούσαν να επικοινωνούν πιο άνετα και αυθόρμητα, χωρίς την παρουσία καθηγητών. Έτσι εστίασε στη δημιουργία και λειτουργία αυτών των ομάδων, δείχνοντας τη σημασία τους για τη συνεργασία και την επικοινωνία των φοιτητών στην ΕξΑΕ. Πολύ μεγάλο ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε η ευχρηστία και η αμεσότητα του ίδιου του Facebook στους φοιτητές, κάτι που έχει ειπωθεί και σε άλλες έρευνες.

Αναμφισβήτητα λοιπόν χρήση των κοινωνικών μέσων μέσω υπολογιστών και κινητών συσκευών έχει γίνει εξαιρετικά διαδεδομένη, με τις πλατφόρμες όπως το Facebook και το X (Twitter) να είναι οι πιο δημοφιλείς. Το Facebook επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν προφίλ, να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, να εκφράζουν ενδιαφέροντα και να ανακαλύπτουν κοινά σημεία. Η φιλοσοφία του Viber συνδέεται με αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία κοινοτήτων, την ανταλλαγή μηνυμάτων σε πραγματικό χρόνο και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω μιας φιλικής και άμεσης εφαρμογής.

Παρόλο που η χρήση των ΜΚΔ αρχίζει άτυπα να υιοθετείται, οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι και με τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας του πανεπιστημίου έχοντας ελάχιστες επιφυλάξεις για την ασφάλεια της ιδιωτικότητας τους. Παρά ταύτα, οι φοιτητές με μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση ΜΚΔ είναι πιο θετικοί στην ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποδεικνύοντας ότι τέτοιες πρακτικές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, με κατάλληλο σχεδιασμό, στην Ελλάδα. Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι ενώ οι φοιτητές του ΕΑΠ αναγνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης του Viber στην εκπαιδευτική διαδικασία, η υιοθέτηση αυτών των εργαλείων προωθεί την κριτική σκέψη με αναδόμηση της γνώσης που ενυπάρχει στις γνωστικές ιδιότητες των ατόμων ως ενήλικες μέσω αλληλεπίδρασης και συναλλαγής απόψεων εντός της κοινότητας. Επίσης, η έρευνα υποστηρίζει την αξιοποίηση τέτοιων ΜΚΔ, όπως η εφαρμογή Viber στην ΕξΑΕ για την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης.

Η παραπάνω συζήτηση ενισχύεται λοιπόν από τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας μελέτης που αναδεικνύουν την λειτουργία του Viber τόσο ως μέσου πρακτικής υποστήριξης της συνεργασίας όσο και ως κοινωνικού κόμβου συναισθηματικής υποστήριξης. Επίσης, η βιωματική εμπειρία των φοιτητών αντικατοπτρίζει την αξία της εφαρμογής όχι μόνο στη

βελτίωση της οργάνωσης και του συντονισμού τους αλλά και στη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους καθώς λειτουργεί ως εικονικός χώρος εμπύχωσης. Αυτή η μελέτη, λοιπόν, συμπληρώνει τις προηγούμενες έρευνες στα ΜΚΔ γενικά και προτείνει το Viber ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής συνοχής στην ΕξΑΕ.

Εν τέλει, η μελέτη μας ανέδειξε τάσεις και έννοιες που επαναπροσδιορίζουν τη φύση της εκπαιδευτικής εξ αποστάσεως διαδικασίας, προσαρμόζοντας τη μάθηση στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Viber και άλλα, στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων μεταπτυχιακών φοιτητών ενισχύει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία, ενσωματώνοντας και εμπλέκοντας θεωρίες όπως ο Κοννεκτιβισμός, ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός, η Συνεργατική Μάθηση και η Θεωρία της Δραστηριότητας. Οι εκπαιδευόμενοι διανύουν μια πορεία που περιλαμβάνει ποικίλα και διαφορετικά πεδία κατά τη διάρκεια της ζωής τους, απαιτώντας αυξημένη ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Πλέον η συνεργατική μάθηση, μέσω κοινοτήτων και προσωπικών δικτύων, έχει αρχίσει να υπερβαίνει την τυπική εκπαίδευση, εμπλουτίζοντας τις μαθησιακές εμπειρίες.

6.2 Συμβολή και Περιορισμοί της Έρευνας με Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Κύριο μέλημα της μελέτης ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές του ΕΑΠ της ΕΤΑ52 χρησιμοποιούν το Viber ως μέσο δικτύωσης για συνεργατική μάθηση. Επίσης, ήταν σημαντικό να διαπιστωθεί πώς μπορούν να το χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο στη μάθησή τους. Για την κατανόηση του φαινομένου, συνολικά δέκα φοιτητές έδωσαν ατομικές συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης. Αυτοί αποτελούσαν τη βασική μονάδα ανάλυσης της έρευνας και αποτελούσαν μέρος της ΗΛΕ42 από το σύνολο των ΕξΑΕ φοιτητών όλων των ΗΛΕ της ΕΤΑ52 της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου που δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Η έρευνα που αφορά τόσο τη χρήση του Viber όσο και τη συμμετοχή των μεταπτυχιακών φοιτητών παρουσιάζει επιπρόσθετους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Αυτοί οι περιορισμοί περιλαμβάνουν: α) Δείγμα και Γενικευσιμότητα: Το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο σε μέγεθος και αφορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ΕΤΑ του ΕΑΠ, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα εξωτερικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων, β) Περιορισμένος Χρόνος Έρευνας: Η παρατήρηση έχει

διεξαχθεί σε ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα 4 περίπου μηνών, γεγονός που δεν επιτρέπει την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της χρήσης του Viber στη μαθησιακή διαδικασία και την απόδοση των φοιτητών και γ) Υποκειμενικότητα συμμετεχόντων και ερευνητή: Οι αντιλήψεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης τάξης φοιτητών μπορεί να επηρεαστούν από προσωπικές προκαταλήψεις και υποκειμενικότητα, επηρεάζοντας την αξιολογική εγκυρότητα της έρευνας.

Επίσης, καθώς η εξωτερική εγκυρότητα μιας έρευνας εξαρτάται σύμφωνα με τον Gray (2009) από το βαθμό γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλα παρόμοια περιβάλλοντα επισημαίνοντας παράλληλα ότι σε ποιοτικές μελέτες που βασίζονται σε περιπτωσιολογικές μελέτες και μικρά δείγματα, η γενίκευση είναι συχνά δύσκολη. Έπιπλέον προσθέτει ότι η συμμετοχή περισσότερων του ενός ερευνητών μπορεί να ενισχύσει την εσωτερική αξιοπιστία κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς οι διαφορετικές οπτικές γωνίες τους μπορούν να προσδώσουν βάθος στην ερμηνεία των δεδομένων.

Η ανάγκη για συνεχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις τεχνολογικές εξελίξεις είναι κρίσιμη σε μια εποχή ταχέων αλλαγών και προκλήσεων. Τα εξ αποστάσεως ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν με κάποιο τρόπο είτε να ενσωματώσουν τις καινοτόμες τεχνολογίες, όπως το Viber, για να δημιουργήσουν ένα πιο συνεργατικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι δυνατότητες που προσφέρει το Viber για την ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών είναι σημαντικές, και η περαιτέρω διερεύνησή τους κρίνεται απαραίτητη σε ό,τι αφορά και την εμπλοκή και των ΕξΑΕ καθηγητών.

Στο πλαίσιο αυτό ορισμένες προτάσεις για μια μελλοντική έρευνα που μπορεί να επεκτείνει την κατανόηση της χρήσης του Viber και άλλων παρόμοιων εφαρμογών στον εκπαιδευτικό τομέα μπορεί να περιλαμβάνουν:

α) Συγκριτικές Μελέτες: Είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες που θα εξετάσουν τη χρήση του Viber σε σύγκριση με άλλες πλατφόρμες επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτό θα βοηθήσει στον προσδιορισμό των συγκεκριμένων πλεονεκτημάτων και αδυναμιών της εφαρμογής σε σχέση με άλλα εργαλεία,

β) Εφαρμογή σε Διάφορα Γνωστικά Πεδία: Η έρευνα πρέπει να επεκταθεί σε διάφορα γνωστικά πεδία πέραν της εκπαίδευσης, για να αξιολογηθεί η εφαρμογή του Viber σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σενάρια χρήσης,

γ) Μακροχρόνιες Μελέτες: Προτείνεται η διεξαγωγή μακροχρόνιων μελετών για την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της χρήσης του Viber στη μαθησιακή

διαδικασία. Αυτό θα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των δυνατοτήτων της εφαρμογής και

δ) Πιλοτική Έρευνα Επίσημης Ενσωμάτωσης: Έτσι λοιπόν η μελλοντική έρευνα μπορεί να εστιάσει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της αξιοποίησης τέτοιων πλατφορμών μέσω πιλοτικής ενσωμάτωσης των ΜΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το Viber, με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερεύνησε την κοινωνική και συνεργατική διάσταση της χρήσης του Viber στην μεταπτυχιακή εκπαίδευση από απόσταση και ανέδειξε κρίσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή των τεχνολογιών επικοινωνίας στη μάθηση και τη συνεργασία. Πέρα από την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεπίδρασης, επιβεβαιώθηκε ότι τέτοιες πλατφόρμες αποτελούν σημαντικά εργαλεία στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και στην υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας. Τα ευρήματά μας υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ενσωματώνει δυναμικά τις νέες τεχνολογίες, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο τι μαθαίνουμε αλλά και στο πού και πώς αποκτούμε τη γνώση. Η συμβολή του Viber ως εργαλείου επικοινωνίας και συνεργασίας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της μετάβασης προς μια πιο συνδεδεμένη ΕξΑΕ και διαδραστική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος, μπορεί να ειπωθεί ότι καθώς όλο και περισσότεροι φοιτητές σε όλο τον κόσμο αποκτούν πρόσβαση σε smartphones και κινητές ψηφιακές συσκευές, είναι σχεδόν σίγουρο ότι η χρήση του εφαρμογών λογισμικού όπως το Viber και θα συνεχίσει να αυξάνεται. Συνεπώς, οι μελλοντικές προοπτικές της αξιοποίησης της εφαρμογής Viber στην ΕξΑΕ εκπαιδευτική διαδικασία, πέραν των άλλων, είναι πολλές και υποσχόμενες. Εξάλλου οι εξελίξεις στις ΤΠΕ καθιστούν την υλοποίηση εφαρμογών αιχμής δημιουργώντας νέες πολυμορφικές «λεωφόρους» επικοινωνίας που στόχο έχουν να κάνουν την πληροφόρηση προσιτή και πρακτικά εφικτή σε όλους με κείμενα, ήχους, εικόνες, και βίντεο. Η διαχείριση των δεδομένων και των αποστάσεων περνά πλέον και από την κάλυψη των ΕξΑΕ αναγκών, και από τις συνακόλουθες εξελίξεις της τεχνολογίας οι οποίες επιφέρουν ανάλογες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, το Viber αναδεικνύεται ως ένα εργαλείο που όχι μόνο διευκολύνει την επικοινωνία, αλλά και προάγει τη στρατηγική συνεργασία, την οργάνωση και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των φοιτητών και η μελέτη μας συμβάλλει ουσιαστικά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aal, L. B., Parmar, J. N., Patel, V. R., & Sen, D. J. (2014). WhatsApp, Skype, Wickr, Viber, Twitter and Blog are ready to be asymptote globally from all corners during communications in latest fast life. *Research Journal of Science and Technology*, 6(2), 101-116.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and higher education*, 14(3), 183-190.
- Alavi, M., & Dufner, D. (2005). Technology-mediated collaborative learning: A research perspective. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Learning together online: Research on asynchronous learning networks* (pp. 191-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- AlDahdouh, A., Osorio, A., & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International journal of instructional technology and distance learning*, 12(10).
- Ali, R. (2022). Potential of Viber Messenger to Foster Online Social Presence among Blended Learning Students. *Journal of Educators Online*, 19(3), n3.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.
- Anderson, C. (2008). The end of theory: The data deluge makes the scientific method obsolete. *Wired magazine*, 16(7), 16-07.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Ansari, J. A. N., & Khan, N. A. (2020). Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environments*, 7(1), 9.
- Appelman, M., Bosma, J., & Veerman, G. (2011). Viber communication security. *System and network of engineering, university of Amsterdam, Netherlands*, 49, 50.
- Baek, J., Yoo, Y., Lee, K., Jung, B., & Baek, Y. (2017). Using an instant messenger to learn a foreign language in a peer-tutoring environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(2), 145-152.

- Baloch, H. Z., Rahman, A. A., & Ibad, N. A. (2012). Mobile collaborative informal learning design: Study of collaborative effectiveness using activity theory. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 6(3), 34-41.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bellamy, E., (1997). Designing Educational Technology: Computer Mediated Change. In: B. Nardi (editor) *Context and Consciousness*. U.S.A.: MIT Press pp. 123-146.
- Basharina, O. (2007). An Activity Theory Perspective on Student Reported Contradictions in International Telecollaboration, *Language Learning & Technology*, Vol. 11, No. 2, June 2007, pp. 36-58.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Bell, F. (2011). Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 98–118.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Book.
- Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bernard, R. M., & Rubalcava, B. R. D. (2000). Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research. *Distance education*, 21(2), 260-277.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 13-36). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Βλαχοπάνου Π., & Παπαδάκης Σ. (2020). "Ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη συνεργατική μάθηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης". *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 124–143
- Boehrer, J. (1990). Teaching With Cases: Learning to Question. *New Directions for Teaching and Learning*, 42, 41-57.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge.

- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2012). Social network sites. *Online Communication and Collaboration: A Reader*, 261-283.
- Bruner, J. (1966). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruns, A. (2018). Gatewatching and news curation. *Journalism, social media, and the public sphere (Digital Formations, Volume 113)*. Peter Lang Publishing.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research method (2nd edition)*. New York: Oxford University Press.
- Burbules, N. C. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. In D.C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bush, V. (1996). As we may think. *Interactions*, 3(2), 35-46.
- Γιακουμάκης, Ε., Γκύρτης, Κ., Μπελεσιώτης, Β. Σ., Ξυνός, Π., & Στεργιοπούλου–Καλαντζή, Ν. (2000). Εφαρμογές Πληροφορικής–Υπολογιστών. Α', Β' και Γ' Ενιαίου Λυκείου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ, 81.
- Γιαλούρης, Κ., Γκιμπερίτης, Β., Κόμης, Β., Σιδέρης, Α., & Σταθόπουλος, Κ. (1999). Εφαρμογές Πληροφορικής – Υπολογιστών Α', Β', Γ' Ενιαίου Λυκείου, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Γκίτσος Ι., Μαυροειδής Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση/Open Education*, 7(1).
- Castells, M. (2000). Toward a sociology of the network society. *Contemporary sociology*, 29(5), 693-699.
- Cetinkaya, L. (2017). The impact of Whatsapp use on success in education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(11), 10–12.
- Chugh, R. (2017). Challenges of knowledge management amidst rapidly evolving tools of social media. Chapter in *Information Diffusion Management and Knowledge Sharing* (pp.745-760) DOI: 10.4018/978-1-5225-0495-5.
- Cheston, C., C., Flickinger, T., E., & Chisolm, M., S. (2013). Social media use in medical education: a systematic review. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(6), 893-901.
- Church, K., & De Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352-361).

- Clarà, M., & Barberà, E. (2014). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 197-206.
- Cohen, A., & Holstein, S. (2018). Analysing successful massive open online courses using the community of inquiry model as perceived by students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 544–556.
- Cole, M., Engeström, Y. (1997). A cultural historical approach to distributed cognition. In: Salomon, G. (Ed.) (1997). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press pp. 1-46.
- Cooley, C. H. (1909). *Primary groups*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Greenhow, C., & Champan, A. (2020), Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, Vol. 121 No. 5/6, 341-352.
- Creswell, J.W. (2014). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Τωv.
- Creswell, John W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Croce, B. (1913). *The Philosophy of Giambattista Vico*. Transaction Publishers.
- Davis III, C. H. F., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & González Canché, M. S. (2012). *Social media and higher education: A literature review and research directions. Report printed by the University of Arizona and Claremont Graduate University*.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Dewey, J. (1884). The new psychology. *Andover Review*, 2, 278-289.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1978). *How we Think and Selected Essays: 1910-1911* (Vol. 6). SIU Press.
- Diaz-Aviles, E., Pinelli, F., Lynch, K., Nabi, Z., Gkoufas, Y., Bouillet, E. & Salzwedel, J. (2015). Towards real-time customer experience prediction for telecommunication operators. In *2015 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)* (pp. 1063-1072). IEEE.
- Dillenbourg, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning?". In

- Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (σσ. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Social Development of the Intellect*. Pergamon.
- Downes, S. (2010). Learning networks and connective knowledge. In *Collective intelligence and E-Learning 2.0: Implications of web-based communities and networking* (pp. 1-26). IGI global.
- Downes, S. (2023). Newer theories for digital learning spaces. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 129-146). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Ellis, R., & Goodyear, P. (2013). *Students' experiences of e-learning in higher education: the ecology of sustainable innovation*. Routledge.
- Engeström, Y. (1987). *An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2014). *Activity theory and learning at work* (pp. 67-96). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- EURYDICE, (2021). *Στρατηγική Διά Βίου Μάθησης* Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/content/lifelong-learning-strategy-33_el.
- Fakomogbon, M. A., & Bolaji, H. O. (2017). Effects of collaborative learning styles on performance of students in a ubiquitous collaborative mobile learning environment. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 268–279.
- Friedman, L., W., & Friedman, H., H. (2013). Using Social Media Technologies to Enhance Online Learning. *Journal of Educators Online*, 10(1), 1-21.
- Garrison, D. R. (1985). "Three generations of technological innovation in distance education." *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). "Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field." *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.

- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9.
- Gergen, K. J. (1992). The social constructionist movement in modern psychology. In R. B. Miller (Ed.), *The restoration of dialogue: Readings in the philosophy of clinical psychology* (pp. 556–569). American Psychological Association.
- Gergen, K. J. (1996). Technology and the self: From the essential to the sublime. *Constructing the self in a mediated age*, 127-140.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California: Press, Berkeley.
- Giddens, A. (2003). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Profile Books.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?. *Medical teacher*, 38(10), 1064-1069.
- Graham, C. R. (2002). Factors for effective learning groups in face-to-face and virtual environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 3, 307-319.
- Gray, D. E. (2021). *Doing research in the real world*. London: SAGE publications ltd.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Gunawardena, L., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Interaction analysis of a global on-line debate and the development of a constructivist interaction analysis model for computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). "Distance Education." In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 355-396). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harasim, L. (2002). What makes online learning communities successful? The role of

- collaborative learning in social and intellectual development. In C. Vrasidas & Glass, G.V. (Eds.). *Distance education and distributed learning* (pp. 181-200). Greenwich, CO: Information Age.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Hathorn, L. G., & Ingram, A. L. (2002). Online collaboration: making It work. *Educational Technology*, 42(1), 33-40.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1998). Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organizations. *Human relations*, 51(7), 847-871.
- Hazzi, O., & Maldaon, I. (2015). A pilot study: Vital methodological issues. *Business: Theory and Practice*, 16(1), 53-62.
- Heath, A. W. (1997). The proposal in qualitative research. *The qualitative report*, 3(1), 1-4.
- Hill, R. (1998). What sample size is “enough” in internet survey research. *Interpersonal Computing and Technology: An electronic journal for the 21st century*, 6(3-4), 1-12.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2009). *Essentials of social psychology*. Pearson Education.
- Holmberg, B. (1989). The concept, basic character and development potentials of distance education. *Distance Education*, 10(1), 127-134.
- Hollan J., Hutchins E., & Kirsh D. (2000). «Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research». *ACM Transactions on Human-Computer Interaction*, 7(2), pp.174-196.
- Howson, B. A., & Davis, H. (1992). Enhancing comprehension with videodiscs. *Media and Methods*, 28(3), 12–14.
- Hurtado, S. (2005). The next generation of diversity and intergroup relations research. *Journal of Social Issues*, 61(3), 595–610.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. USA: MIT Press, Cambridge, MA.
- Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?. *International journal of lifelong education*, 28(2), 137-148.
- Imran, M. S., Fatima, M., & Kosar, G. (2017). Connectivism: E-learning of

- democratic values on social media public spheres. In *2017 International Conference on Information and Communication Technologies (ICICT)* (pp. 82-89). IEEE.
- Islas, J.R.L. (2004). Collaborative learning at Monterrey Tech-Virtual University. In T.M. Duffy & J.R. Kirkley (Eds.), *Learner-centered theory and practice in distance education* (pp. 297–320). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ιωακειμίδου, Β., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ριζάκη, Α., & Καλογιαννάκης, Μ. (2022). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11, 99-112.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be me*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21-34). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, TX: The New Media Corporation.
- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E., & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638–654.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Κακλαμάνης, Γ. (2005). *Συνεργατική μάθηση και κονστρουκτιβισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ. Ι., & Γκίοςος, Ι. (2019). Η μάθηση σε μία Τηλε-κοινότητα Διερεύνησης. Από τη Θεωρία της Διαδραστικής Απόστασης στη Θεωρία της Τηλε-εγγύτητας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1Α), 170-183.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Καπραβέλος, Ε., & Μπλετσογιάννη, Ν. (2015). Έρευνα για την Οικοδόμηση Γνώσης με Χρήση Σεναρίων Συνεργασίας στο Twitter. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 293-301.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools:

- Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35-40.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the community services practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, 116, 203–224.
- Kent, M., & Leaver, T. (2014). *An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network* New York. NY: Routledge.
- Kerr, B. (2007, February). A challenge to connectivism. In *Online Connectivism Conference*. Retrieved on January (Vol. 10, p. 2008).
- Κεραμάρης, Δ. Α. (2021). *Εφαρμογές κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241-251.
- Kinsel, E., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2005). Student role adjustment in online environments: From the mouths of online babes. In *20th annual conference on distance teaching and learning* (pp. 1-5).
- Khatrī, S. K., & Narula, K. (2015). General maturity model for social messaging application. In *2015 4th International Conference on Reliability, Infocom Technologies and Optimization (ICRITO)(Trends and Future Directions)* (pp. 1-5). IEEE.
- Kling, R., & McKim, G. (2000). Not just a matter of time: Field differences and the shaping of electronic media in supporting scientific communication. *Journal of the American society for information science*, 51(14), 1306-1320.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, 53-102.
- Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Kor, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the

- past?. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-13.
- Kotzman, A. (1989). *Listen to Me, Listen to You: A Step-by-step Guide to Communication Skills Training*. Melbourne, Australia: Thomas Nelson Australia.
- Koutropoulos, A., & Abajian, S. C. (2014). The changing landscape of adult learning through mobile and social learning. *International Journal on E-Learning*, 13(1), 43-57.
- Κουτσογιαννοπούλου, Ν., (2020). *Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η σχέση της με την άμβλυνση του αισθήματος απομόνωσης των φοιτητών του ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, σελ. 88-91.*
- Κουτσούμπα, Μ. & Γκιόσος, Γ. (2003). Μια θεωρητική προσέγγιση για το σχεδιασμό διδακτικού υλικού στην ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά εισηγήσεων* (σελ. 654-661). Αθήνα: Προπομπός.
- Kozan, K., & Caskurlu, S. (2018). On the Nth presence for the Community of Inquiry framework. *Computers & Education*, 122, 104–118.
- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα : Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Laal, M., & Ghodsi, S. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31(2012), 486–490.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavidas, K., Athanassopoulos, S., Priovolou, K., Lappa, A., & Voutsina, L. (2020). Investigating practices and perceptions of higher education students concerning the utilization of mobile devices in their studies. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), 114–123.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology, In J. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

- Lillejord, S., & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehoven systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-52.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης*, 5, 91-115.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C., & Xenos, M. (2005). Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 81-97). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Lionarakis, A., Papadimitriou, S. T., Hartofylaka, A., Aggeli, A., & Tzilou, A. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1β), 1-14.
- Λιοναράκης, Α. (2019). *Ένα πανεπιστήμιο που προέβλεψε το μέλλον-Οι κίνδυνοι μιας συγχώνευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Lord, M. (1994). Forensics and the construction of knowledge. In P. Cobb, J. M. Ueno, & D. R. Palin (Eds.), *Thinking and learning in mathematics classroom: Learning from Japanese approaches to mathematics instruction* (pp. 345-370). Erlbaum.
- Lwin, M. O., Lu, J., Sheldenkar, A., Schulz, P. J., Shin, W., Gupta, R., & Yang, Y. (2020). Global Sentiments Surrounding the COVID-19 Pandemic on Twitter: Analysis of Twitter Trends. *JMIR Public Health and Surveillance*, 6(2), e19447.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016b). “Yes, for sharing, no for teaching!”: Social Media

- In academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74.
- Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 0497-0510.
- Μαρκέλλου, Π. (2010). Δυνατότητες αξιοποίησης του κοινωνικού λογισμικού στην ΑεξΑΕ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 199-206.
- Μαυρενά, Δ. (2023). *Ο θεσμός της εκπαίδευσης στην Ελλάδα τα τελευταία 20 χρόνια*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- Mbodila, M. (2014). The Effect of Social Media on Student's Engagement and Collaboration in Higher Education: A Case Study of the Use of Facebook at a South African University. *Journal of Communication*, 5(2), 115-125.
- McConnell, D. (2005). Examining the dynamics of networked e-Learning groups and communities. *Studies in Higher Education*, 30(1), 25-42.
- Meijers, A. W.M. (1997). *Phenomenology and Qualitative Research*. Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. *Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού*. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mikhailov, F. T. (1980). *The riddle of the self*. Moscow: Progress.
- Mills, G. F., Gay L. R., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Ανάλυση και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Moore, M. G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moore, M.G. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.) *Theoretical principles of distance education*. (pp. 22-38). New York: Routledge.

- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Muntean, M., & Nedelcu, A. (2015). Viber, WhatsApp and Skype: Usage and preferences among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1516-1523.
- Μυστακίδου, Μ., & Κολοκυθά, Μ. (2017). Μελέτη περίπτωσης των κλειστών ομάδων στο Facebook των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ της ακαδημαϊκής χρονιάς 2014-2015. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 1-13.
- Nardi, B. A. (2005). Objects of desire: Power and passion in collaborative activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 37-51.
- Νικηταρά, Χ. (2001). «Διά βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13(1).
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63-73). Oxford: Pergamon Press.
- Nishida, K. (1970). *Fundamental Problems of Philosophy: The World of Action the Dialectical World*. Tokyo: Sophia University.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 96–104.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 85(7/8), 162.
- Odewumi, M. O., Yusuf, M. O., & Oputa, G. O. (2018). UTAUT Model: Intention to Use Social Media for Learning Interactive Effect of Postgraduate Gender in South-West Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(3), 239-251.
- Okoli, C. (2015). A guide to conducting a standalone systematic literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, 37.
- Olteanu, A., Castillo, C., Diaz, F., & Kıcıman, E. (2019). Social Data: Biases, Methodological Pitfalls, and Ethical Boundaries. *Frontiers in Big Data*, 2, 13.
- Panitsides, E. A. (2013). European Union & Lifelong Learning: In between Economic Development and Social Cohesion. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7363>.
- Papacharissi, Z. (2012). Kenneth J. Gergen, relational being: Beyond self and community. *International Journal of Communication*, 6, 4.
- Passerini, K. & Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education*, 34, 1-15.

- Poellhuber, B., Anderson, T., & Roy, N. (2011). Distance students' readiness for social media and collaboration. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 102-125.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Learning 2.0: The impact of social media on learning in Europe*, POLICY BRIEF.
- Ribchester, C., & Alexander, B. (2018). Using social media in adult education. In *Handbook of Research on Mobile Learning in Contemporary Classrooms* (pp. 413-430). IGI Global.
- Rinaldi, C. (2001). *The Reggio Emilia approach: Theory, practice and research*. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rodriguez-Donaire, S., & Amante, B. (2012). Collaborative environments, a way to improve quality in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 46(0), 875-884.
- Rogers, Y., & Ellis, J. (1994). Distributed cognition: An alternative framework for analyzing and explaining collaborative working. *Journal of Information Technology*, 9(2), 119-128.
- Rogers, Y. (1997). A brief introduction to distributed cognition. In: N. Carroll (Ed.), *Distributed Cognition: A New Approach to Human-Computer Interaction* (pp. 1-10). CRC Press.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. Διαθέσιμο στο:
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-85098-1_5.
- Rousse-Marquet, J. (2013). *KakaoTalk, the Korean messaging app turned social phenomenon*. *INA Global*.
- Şahan, Ö., Çoban, M., & Razi, S. (2016). Students learn English idioms through WhatsApp: Extensive use of smartphones. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1230–1251.
- Salomon, G. (Ed.) (1997). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, I. A. & Isaías, P. (2014). Proceedings of the *International Conference on Mobile Learning 2014*. (10th, Madrid, Spain, February 28-March 2, 2014). International Association for Development of the Information Society.

- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Tornhill, A. (2007). *Research methods for business students* (3rd edition). England: Person Education Limited.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), pp. 413.
- Shabiralyani, G., Nawaz, A., & Zaidi, F. B. (2017). The Role of Viber in the Social Life of University Students. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 52-61
- Sherwood, R. D., Kinzer, C. K., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1987). Some benefits of creating macrocontexts for science instruction: Initial findings. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 417–435.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Smith, R. O. (2005). Working with difference in online collaborative groups. *Adult Education Quarterly*, 55(3), 182-199.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>.
- Σπανού, Χ. Α., & Τέλου, Α. Α. (2015). *Κοινωνικά μέσα δικτύωσης στην εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Αποθετήριο ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146806>.
- Stake, R. (1995). *Case study research*. thousand oaks. CA: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Publications.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Sutikno, T., Handayani, L., Stiawan, D., Riyadi, M. A., & Subroto, I. M. I. (2016).

- WhatsApp, viber and telegram: Which is the best for instant messaging? *International Journal of Electrical & Computer Engineering* 6(3), 909–914.
- Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2012). Αξιοποίηση των Κοινωνικών Δικτύων για τη Διδακτική της Πληροφορικής σε Ενηλίκους Βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 417-426.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Tay, E., & Allen, M. (2011). Designing Social Media into University Learning: Technology of Collaboration or Collaboration for Technology? *Educational Media International*, 48(3), 151-163.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Higher Education Series Report*, 40.
- Τίγκας, Ι. (2016). Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως εργαλεία επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η οπτική των φοιτητών του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 106-119.
- Τσιάτσος, Θ. Κ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Tufan, F. (2016). Internet usage habits as a part of distance higher education. *Contemporary Educational Technology*, 7(2), 160-173.
- U.S. Congress Office of Technology Assessment (1989). *Linking for Learning: A New Course for Education OTA-SET-430*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science & Medicine (1967)*, 11(1), 35-41.
- Wang, Z., Chen, L., & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 15(2).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- West, D. (2013). *Mobile learning: Transforming education, engaging student, and*

- improving outcomes*. Center for Technology Innovation at Brookings, (September).
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Χατζηδήμου, Κ. (2011). *Οι θεωρίες των Jean Piaget και Lev Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη και η συμβολή τους στην παιδαγωγική πράξη* (No. IKEEBOOKCH-2018-117, pp. 549-564). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Yager, R. E. (2000). *Exploring constructivism: Case studies of practical classrooms*. Heinemann.
- Yeboah, J., & Ewur, G. D. (2014). The impact of Whatsapp messenger usage on students' performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157–164.
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2(254-282).
- Ζησίμου, Ε., Νιώρας, Α., & Καλοβρέκτης, Κ. (2019). Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ΑεξΑΕ στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 132-139.
- Zhang, K., & Ge, X. (2006). The dynamics of online collaboration: Team task, team development, peer relationship, and communication media. In *Managing learning in virtual settings: The role of context* (pp. 98-116). IGI Global.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: «Πρωτόκολλο Συνέντευξης»

Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή.

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποιο είναι το φύλο σας;
3. Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και ποιες είναι αυτές;
4. Ανήκετε η ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ και γιατί;
5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;
6. Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;
7. Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;
8. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;
9. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;
10. Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί συμβαίνει αυτό;
11. Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;
12. Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;
13. Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα από την συνεργασία σας μέσω του Viber;
14. Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;
15. Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;
16. Εκτός από τα προηγούμενα έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;
17. Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

18. Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;
19. Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις, και πως συμβαίνει αυτό;
20. Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική και ποια είναι αυτή;
21. Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σας ευχαριστώ πολύ που λάβατε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: «Έγγραφο Συναίνεσης και Ενημέρωσης»

Αγαπητοί Συμφοιτητές και Συμφοιτήτριες,

σας ενημερώνω ότι διεξάγω την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με θέμα «Η εφαρμογή Viber ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας για την συνεργατική ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η περίπτωση των φοιτητών/τριών της ΕΤΑ52 θεματικής ενότητας του ΕΑΠ». Η έρευνά μου απευθύνεται στους φοιτητές του ΕΑΠ του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)» του ΕΑΠ, που αποτέλεσαν την ηλεκτρονική τάξη (ΗΛΕ42) της θεματικής ενότητας (ΘΕ) «Το εκπαιδευτικό υλικό και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και μάθησης» (ΕΤΑ52), με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις σας για τη χρήση του Viber ως μέσω δικτύωσης στη μαθησιακή σας διαδικασία ως ενήλικες κατά την ΕξΑΕ μεταπτυχιακή σας εκπαίδευση.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ότι έχετε το δικαίωμα να αρνηθείτε να απαντήσετε ή να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή πριν τη δημοσίευση της διπλωματικής. Επίσης, η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου μισή ώρα και θα πραγματοποιηθεί σε χρόνο και τόπο της επιλογής σας. Θα διασφαλίσω την ανωνυμία σας και θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με τα προσωπικά δεδομένα σας.

Εκτιμώ τη συμβολή σας σε αυτήν την έρευνα και πιστεύω ότι οι απαντήσεις σας θα μας παράσχουν σημαντικά συμπεράσματα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται τη συναίνεσή σας για τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων. Ευελπιστώ στη συνεργασία μας και σας ευχαριστώ για τον προσωπικό σας χρόνο.

Με εκτίμηση, Μέλλος Βασίλειος,

απόφοιτος του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και μεταπτυχιακός φοιτητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου του προγράμματος Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: «Οδηγός Παρατήρησης»

Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια της έρευνας βασίστηκε σε έναν οδηγό παρατήρησης για την κατάσταση, την αλληλεπίδραση, την διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης Viber από τους φοιτητές στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών. Αυτός χρησίμευσε ως κατευθυντήριοι άξονες για την συλλογή των δεδομένων και περιλάμβανε τις παρακάτω τέσσερις κύριες διαστάσεις:

ΓΙ. Κατάσταση

- Ανάγκη Ομαδικής Συνεργασίας: Πόσο συχνά οι φοιτητές συνεργάζονταν με άλλους συμφοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.
- Χρήση Εφαρμογής Κοινωνικής Δικτύωσης: Εξέταση της χρήσης της για κοινωνική δικτύωση σε ομαδικές εργασίες ή άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες.
- Ενδιαφέρον Κοινού Στόχου: Διερεύνηση του αν η επίτευξη κοινών στόχων μέσα στην ομάδα οδηγεί στην κοινωνική δικτύωση μέσω της εφαρμογής και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κατάστασης.

ΓΙΙ. Αλληλεπίδραση

- Εκμάθηση Μέσω της Εφαρμογής: Εξέταση του αν είναι βολική για δημιουργία ιδεών από άλλους στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών και την ταυτόχρονη αλληλοϋποστήριξη ανάμεσά τους.
- Ενίσχυση της Συμμετοχής: Διερεύνηση της επίδρασης της εφαρμογής στην αύξηση της συμμετοχής των μελών της ομάδας και της δημιουργίας ενός εικονικού χώρου εμπύχωσης.
- Ενθάρρυνση της Έκφρασης: Πώς η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσουν οι φοιτητές την έκφραση προσωπικών απόψεων αλλά και συναισθημάτων αναπτύσσοντας την μεταξύ τους αλληλεγγύη και αλληλοκατανόηση.

ΓΙΙΙ. Διαδικασία

- Οργάνωση και Συνδυασμός Λύσεων: Κατά πόσο είναι βολικό τα μέλη της ομάδας να συνοψίζουν ατομικά και να συνδυάζουν τις προτάσεις τους μέσω του λειτουργικού περιβάλλοντος της εφαρμογής.
- Καταμερισμός Εργασίας: Διαχειριστική αξιοποίηση της εφαρμογής για τον καταμερισμό της εργασίας, τον συντονισμό και την ενίσχυση της ατομικής αποδοτικότητας.
- Εξήγηση Απόψεων: Διερεύνηση του αν η εφαρμογή προσφέρει ευκαιρίες για να εξηγήσουν τα μέλη της ομάδας τις απόψεις τους, με ή χωρίς συγκρούσεις.
- Συνδυαστική Επίλυση Προβλημάτων: Καθορισμός της κατάλληλης χρήσης της εφαρμογής για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων μέσω συνεργασίας και σύγκλισης ιδεών.

ΓΙΥ. Αποτέλεσμα

- Επικοινωνιακή Ικανότητα: Ανάδειξη των επικοινωνιακών λειτουργιών της εφαρμογής ως κριτήριο για την αξιολόγηση της απόδοσης της σε ότι αφορά στην δημιουργία της συνεκτικής κοινότητας εντός αυτής.
- Ομαδική Απόδοση και Προκλήσεις: Προσδιορισμός καταλληλότητας της εφαρμογής για την ομαδική κοινωνική αλληλεπίδραση και την αποφυγή αποπροσανατολισμού μεταξύ των φοιτητών.
- Δυνατότητες Χρήσης της Εφαρμογής: Πώς συνέβαλλε για την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και του κοινού στόχου μεταξύ των μελών της ομάδας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: «Δομή Συνέντευξης και Απαντήσεις Πληροφορητών»

Δομή Συνέντευξης

Άξονας 1: Δημογραφικά στοιχεία και χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Στόχος: Ανάδειξη του προφίλ των φοιτητών και της κατάστασης χρήσης του Viber).

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποιο είναι το φύλο σας;
3. Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και ποιες είναι αυτές;

Άξονας 2: Χρήση του Viber στην καθημερινότητα τους και στις σπουδές ΕΞΑΕ (Στόχος: Η διαδικασία ενσωμάτωσης του μέσου δικτύωσης Viber στην καθημερινή και ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών).

4. Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ και γιατί;
5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

6. Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;

7. Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Άξονας 3: Κοινωνική και γνωστική παρουσία των ΕξΑΕ φοιτητών (Στόχος: Οι κοινωνικές και γνωστικές αλληλεπιδράσεις κατά τη χρήση του Viber σύμφωνα με τους φοιτητές).

8. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

9. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

10. Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί συμβαίνει αυτό;

11. Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Άξονας 4: Δυνατότητες και προκλήσεις σύμφωνα με τους φοιτητές (Στόχος: Τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και τα αποτελέσματα από τη χρήση του Viber).

12. Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

13. Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

14. Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

15. Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεων σας ως ενήλικας;

16. Εκτός από τα προηγούμενα έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

17. Θεωρείτε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

18. Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

19. Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις, και πώς συμβαίνει αυτό;

Άξονας 5: Προτάσεις για τη βελτίωση της χρήσης του Viber (Στόχος: Ιδέες και προτάσεις για την αξιοποίηση του Viber στην μαθησιακή διαδικασία από τους φοιτητές της Ανοικτής ΕξΑΕ).

20. Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική και ποια είναι αυτή;

21. Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Απαντήσεις των Πληροφορητών

Συνέντευξη με Συμμετέχοντα 1 (Σ1)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα και ευχαριστώ που συμμετέχετε στη συνέντευξη αυτή. Θυμίζω πως η συζήτηση είναι ανώνυμη, και μπορείτε να αποχωρήσετε όποτε θέλετε.

Συμμετέχων 1 (Σ1): Καλησπέρα, καταλαβαίνω. Ευχαριστώ για την υπενθύμιση.

Ε: Ποια είναι η ηλικία σας;

Σ1: Είμαι 45 ετών.

Ε: Και το φύλο σας;

Σ1: Είμαι άνδρας.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Ποιες είναι αυτές;

Σ1: Ναι, χρησιμοποιώ αρκετές. Συγκεκριμένα, το Viber, το Facebook Messenger, το Skype και το WhatsApp. Κάθε μία από αυτές τις εφαρμογές έχει τον δικό της σκοπό στην καθημερινότητά μου.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Γιατί;

Σ1: Ναι, ανήκω σε μία ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ. Χρησιμοποιούμε την ομάδα για να συντονιζόμαστε στις ομαδικές εργασίες, να ανταλλάσσουμε σημειώσεις και γενικά να επικοινωνούμε για διάφορα ακαδημαϊκά ζητήματα.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα καθημερινά;

Σ1: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, κυρίως για αρκετές ώρες. Είναι το βασικό εργαλείο επικοινωνίας για ακαδημαϊκούς σκοπούς, οπότε είναι σημαντικό να είμαι διαθέσιμος.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Προτιμάτε το κινητό ή τον φορητό υπολογιστή, και γιατί;

Σ1: Συνήθως, χρησιμοποιώ το κινητό μου. Είναι πιο βολικό, ειδικά όταν είμαι εκτός σπιτιού ή γραφείου. Το Viber είναι πάντα εκεί, εύκολα προσβάσιμο, και μπορώ να ανταποκριθώ άμεσα στα μηνύματα της ομάδας μου.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ1: Ε... ναι έχει συμβεί αρκετές φορές να χάσω σημαντικά μηνύματα επειδή η ομάδα είναι πολύ ενεργή και τα μηνύματα χάνονται εύκολα ανάμεσα στις συζητήσεις. Θα ήταν χρήσιμο αν υπήρχε ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης των συνομιλιών.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ1: Ναι, σίγουρα. Η επικοινωνία μέσω του Viber με βοηθάει να νιώθω πιο συνδεδεμένος με την ομάδα μου.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ1: Ναι, οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές απόψεων στο Viber με βοηθούν να κατανοώ καλύτερα το υλικό και να προσεγγίζω τα ακαδημαϊκά ζητήματα με διαφορετικές οπτικές.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί;

Σ1: Θα έλεγα ότι είμαι περισσότερο ενεργητικός. Μου αρέσει να συμμετέχω στις συζητήσεις, να βοηθάω τους άλλους και να συνεισφέρω στις συζητήσεις με τις δικές μου απόψεις και ιδέες.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ1: Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει μια μορφή συναισθηματικής υποστήριξης. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις και η αίσθηση ότι δεν είμαι μόνος μου σε αυτή τη διαδικασία με βοηθούν να συνεχίζω.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ1: Ασφαλώς. Το Viber είναι απαραίτητο για τον συντονισμό και την κατανομή των αρμοδιοτήτων στην ομάδα. Διευκολύνει την επικοινωνία και κάνει τη διαδικασία πιο οργανωμένη και αποδοτική.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ1: Σίγουρα. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη ομαδική εργασία, χρησιμοποιήσαμε το Viber για να μοιραστούμε ιδέες και να καταλήξουμε σε ένα πλάνο δράσης.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

Σ1: Ναι, γιατί μου αρέσει να έχω άμεση επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου. Το Viber μου επιτρέπει να συνεργάζομαι αποτελεσματικά και να ανταλλάσσω πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ1: Σίγουρα, το Viber με βοηθάει να οργανώνω καλύτερα τον χρόνο μου. Μπορώ να ανταποκρίνομαι άμεσα στις υποχρεώσεις μου, ακόμα και όταν βρίσκομαι εν κινήσει ή έχω άλλες υποχρεώσεις.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα, έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ1: Ίσως θα ήταν καλό να υπάρχει μια λειτουργία για καλύτερη διαχείριση των συνομιλιών, ειδικά όταν υπάρχουν πάρα πολλά μηνύματα. Αυτό θα βοηθούσε να μην χάνεται η ουσία σε πολυάριθμες συνομιλίες.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ1: Ίσως για κάποιους, ναι. Αν κάποιος δεν έχει καλές κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να δυσκολευτεί να συμμετέχει ενεργά ή να εκφράσει τις απόψεις του.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ1: Κάποιες φορές η τεχνολογία μπορεί να είναι πρόβλημα, αν δεν λειτουργεί σωστά ή αν η σύνδεση στο διαδίκτυο είναι ασταθής. Επίσης, η υπερβολική χρήση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Και πώς συμβαίνει αυτό;

Σ1: Κάποιες φορές, ναι. Όταν αφιερώνω πολύ χρόνο σε συζητήσεις που δεν είναι σχετικές με τις εργασίες, νιώθω ότι αποπροσανατολίζομαι και χάνω την εστίασή μου στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

Σ1: Ναι, νομίζω ότι οι καθηγητές θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν για πιο άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές. Θα ήταν χρήσιμο εργαλείο για γρήγορες ανακοινώσεις ή ανατροφοδότηση.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ1: Ίσως να μπορούσε να υπάρχει μια ενσωμάτωση του Viber με την πλατφόρμα του ΕΑΠ για μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία. Αυτό θα διευκόλυνε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ακόμα περισσότερο.

Ε: Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τις σκέψεις σας!

Σ1: Ευχαριστώ κι εγώ! Χάρηκα για τη συζήτηση.

Τέλος 1ης συνέντευξης

Συνέντευξη με Συμμετέχουσα 2 (Σ2)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα και ευχαριστώ που δέχεστε να συμμετάσχετε στη συνέντευξη. Όπως γνωρίζετε, η συζήτηση θα παραμείνει ανώνυμη και μπορείτε να σταματήσετε όποτε θέλετε.

Συμμετέχων 2 (Σ2): Καλησπέρα σας, ευχαριστώ πολύ. Είμαι έτοιμος.

Ε: Ας ξεκινήσουμε με την ηλικία σας.

Σ2: Είμαι 38 ετών.

Ε: Και το φύλο σας;

Σ2: Είμαι γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες;

Σ2: Ναι, χρησιμοποιώ αρκετές. Κυρίως το Viber, το Facebook Messenger και το Instagram. Το Viber είναι αυτό που χρησιμοποιώ περισσότερο για επικοινωνία με φίλους και συναδέλφους.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Γιατί;

Σ2: Ναι, ανήκω σε μια ομάδα με συμφοιτητές του ΕΑΠ. Ο λόγος είναι η ανάγκη για γρήγορη επικοινωνία σχετικά με τις ομαδικές εργασίες και τις εξετάσεις. Το Viber μας επιτρέπει να οργανωνόμαστε πιο αποτελεσματικά.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα καθημερινά;

Σ2: Το χρησιμοποιώ αρκετές φορές την ημέρα. Μπορεί να είναι για λίγα λεπτά κάθε φορά, αλλά συνολικά θα έλεγα ότι το χρησιμοποιώ για περίπου μία με δύο ώρες την ημέρα.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Προτιμάτε το κινητό ή τον φορητό υπολογιστή, και γιατί;

Σ2: Κυρίως χρησιμοποιώ το κινητό μου, επειδή είναι πιο πρακτικό και πάντα μαζί μου. Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή μόνο όταν χρειάζεται να στείλω μεγαλύτερα αρχεία ή να συμμετάσχω σε πιο πολύπλοκες συζητήσεις.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ2: Ναι, είναι ενδιαφέρον πως μέσω του Viber έχω δημιουργήσει στενές φιλίες με άτομα που πριν δεν γνώριζα προσωπικά. Μάλιστα, κάποιες φορές οργανώνουμε συναντήσεις εκτός διαδικτύου.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ2: Ναι, πιστεύω πως με βοηθά να νιώθω πιο συνδεδεμένη με τους συμφοιτητές μου.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ2: Ναι, γιατί με την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών στο Viber μαθαίνω πολλά από τους άλλους. Επίσης, η άμεση ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές μου με βοηθά να κατανοώ καλύτερα τα θέματα.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί;

Σ2: Θα έλεγα ότι είμαι περισσότερο ενεργητική. Μου αρέσει να συμμετέχω στις συζητήσεις, να κάνω ερωτήσεις και να δίνω τη δική μου γνώμη.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ2: Ναι, σίγουρα. Οι συζητήσεις στο Viber μου δίνουν κουράγιο, ειδικά όταν έχω αμφιβολίες για το αν θα καταφέρω να ολοκληρώσω μια εργασία. Είναι καλό να ξέρω ότι και οι άλλοι νιώθουν το ίδιο.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ2: Ναι, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της συνεργασίας μας. Μέσω του Viber μπορούμε να συντονιστούμε, να ανταλλάξουμε αρχεία και να δώσουμε ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ2: Ναι, σε μία από τις εργασίες μας, χρησιμοποιήσαμε το Viber για να χωρίσουμε τις αρμοδιότητες και να συζητήσουμε προτάσεις για το πώς θα παρουσιάσουμε την εργασία.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

Σ2: Ναι, γιατί μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδες και το Viber το καθιστά πολύ εύκολο να επικοινωνούμε και να ανταλλάσσουμε ιδέες. Είναι ένα εργαλείο που προσαρμόζεται στις ανάγκες μου.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ2: Σίγουρα, γιατί μπορώ να επικοινωνώ με τους συμφοιτητές μου όποτε έχω χρόνο, ακόμα και αν είμαι πολύ απασχολημένη με άλλες υποχρεώσεις. Αυτό με βοηθάει να μένω ενημερωμένη και να μην χάνω σημαντικές πληροφορίες.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα, έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ2: Μερικές φορές, οι συνεχείς ειδοποιήσεις μπορεί να γίνονται ενοχλητικές, αλλά γενικά πιστεύω ότι το Viber είναι πολύ χρήσιμο για την οργάνωση και την επικοινωνία.

E: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ2: Ναι, μπορεί να είναι δύσκολο για κάποιον που δεν έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες να συμμετέχει ενεργά ή να εκφράζεται σωστά μέσω γραπτών μηνυμάτων. Κάποιες φορές, η επικοινωνία μπορεί να είναι λίγο απρόσωπη.

E: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ2: Ίσως η δυσκολία στο να βρεις τα σωστά μηνύματα σε πολύ μεγάλες συζητήσεις. Επίσης, το γεγονός ότι δεν υποστηρίζονται κάποιες λειτουργίες συνεργασίας που υπάρχουν σε άλλες πλατφόρμες.

E: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Και πώς συμβαίνει αυτό;

Σ2: Μερικές φορές, ναι. Εάν ξοδεύω πολύ χρόνο σε μη σημαντικές συνομιλίες, μπορεί να αποσπάσω την προσοχή μου από τη δουλειά που πρέπει να κάνω. Προσπαθώ να το περιορίζω όμως.

E: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

Σ2: Ναι, θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν για γρήγορη επικοινωνία και ανατροφοδότηση. Θα μπορούσε επίσης να είναι ένας καλός τρόπος για να ανακοινώνουν ενημερώσεις ή αλλαγές στο πρόγραμμα των μαθημάτων.

E: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ2: Θα ήταν χρήσιμο αν το Viber είχε μια πιο οργανωμένη δομή για τις ομάδες, με ενότητες ή θέματα που θα βοηθούσαν στη διαχείριση των συνομιλιών.

E: Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και τις χρήσιμες πληροφορίες που μοιραστήκατε!

Σ2: Ευχαριστώ κι εγώ, ήταν χαρά μου να συμμετάσχω.

Τέλος 2ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με τον Συμμετέχον 3 (Σ3)

Ερευνητής (E): Καλησπέρα και ευχαριστώ που δεχτήκατε να συμμετάσχετε στη συνέντευξη. Όπως γνωρίζετε, η συζήτηση θα παραμείνει ανώνυμη, και μπορείτε να σταματήσετε όποτε θέλετε.

Συμμετέχον 3 (Σ3): Καλησπέρα, ευχαριστώ πολύ. Είμαι έτοιμος.

E: Ας ξεκινήσουμε με την ηλικία σας.

Σ3: Είμαι 45 ετών.

Ε: Και το φύλο σας;

Σ3: Είμαι άνδρας.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες;

Σ3: Ναι, χρησιμοποιώ αρκετές. Κυρίως το Viber, το Facebook και το WhatsApp. Το Viber είναι αυτό που χρησιμοποιώ περισσότερο για επαγγελματική και προσωπική επικοινωνία.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Γιατί;

Σ3: Ναι, είμαι μέλος σε δύο ομάδες στο Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ. Οι ομάδες αυτές δημιουργήθηκαν για να συζητάμε τις εργασίες και τις εξετάσεις, αλλά και για να βοηθάμε ο ένας τον άλλο με απορίες και πληροφορίες.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα καθημερινά;

Σ3: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, αρκετές φορές την ημέρα, ίσως συνολικά για περίπου μία ώρα.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Προτιμάτε το κινητό ή τον φορητό υπολογιστή, και γιατί;

Σ3: Προτιμώ το κινητό για την ευκολία και την άμεση πρόσβαση. Είναι πιο πρακτικό όταν βρίσκομαι εκτός σπιτιού ή στο γραφείο.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ3: Ναι, είχαμε κάποιες περιπτώσεις όπου συντονίσαμε ολόκληρες εργασίες μέσω του Viber. Χωρίς αυτήν την πλατφόρμα, θα ήταν πολύ δύσκολο να οργανώσουμε την εργασία, ειδικά όταν οι προθεσμίες ήταν πιεστικές.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ3: Ναι, σε κάποιο βαθμό. Βοηθά στο να νιώθω ότι είμαι μέρος μιας ομάδας και όχι απομονωμένος, ειδικά σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα όπως αυτό του ΕΑΠ.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ3: Ναι, σίγουρα. Η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών με τους συμφοιτητές μου βοηθάει πολύ στην κατανόηση των θεμάτων και στη βελτίωση της ποιότητας των εργασιών μου.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί;

Σ3: Θα έλεγα ότι είμαι περισσότερο ενεργητικός. Συμμετέχω στις συζητήσεις, προσφέρω βοήθεια όταν μπορώ και μοιράζομαι πληροφορίες που θεωρώ χρήσιμες για την ομάδα.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ3: Ναι, οι συζητήσεις στο Viber με βοηθούν να νιώθω υποστήριξη από τους συμφοιτητές μου, ειδικά όταν έχουμε πολύ δουλειά ή δυσκολίες σε κάποιο θέμα.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ3: Ναι, είναι απαραίτητο για τον συντονισμό μας. Χωρίς το Viber, η επικοινωνία μας θα ήταν πολύ πιο δύσκολη και αργή.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ3: Βεβαίως. Σε μία εργασία που είχαμε για ένα δύσκολο θέμα, χρησιμοποιήσαμε το Desktop Viber για να χωρίσουμε τις υποχρεώσεις, να ανταλλάξουμε υλικό και να διορθώσουμε ο ένας τη δουλειά του άλλου.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

Σ3: Ναι, γιατί μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά και το Viber διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ3: Ναι, καθώς μπορώ να επικοινωνώ με την ομάδα μου όποτε έχω χρόνο, ακόμα και αν είμαι απασχολημένος με άλλες υποχρεώσεις. Αυτό μου δίνει την ευελιξία που χρειάζομαι.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα, έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ3: Το μόνο πρόβλημα είναι ότι μερικές φορές η συνεχής ροή μηνυμάτων μπορεί να είναι αγχωτική, ειδικά όταν είσαι πολυάσχολος και δεν μπορείς να απαντήσεις αμέσως.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ3: Ναι, είναι πιθανό. Εάν κάποιος δεν είναι άνετος να επικοινωνεί ή να συνεργάζεται γραπτώς, μπορεί να δυσκολευτεί να συμμετάσχει πλήρως στις συζητήσεις.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ3: Το βασικό είναι η διαχείριση του μεγάλου όγκου μηνυμάτων. Επίσης, η απουσία κάποιων εργαλείων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την οργάνωση της δουλειάς μας.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Και πώς συμβαίνει αυτό;

Σ3: Μερικές φορές ναι. Εάν παρασυρθώ σε συζητήσεις που δεν αφορούν τις σπουδές, μπορεί να χάσω χρόνο που θα έπρεπε να αφιερώσω στη μελέτη.

E: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

Σ3: Ναι, θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν για να δίνουν γρήγορη ανατροφοδότηση στους φοιτητές ή για να οργανώνουν online συναντήσεις. Επίσης, για την αποστολή υπενθυμίσεων ή ενημερώσεων.

E: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ3: Ίσως να μπορούσε να υπάρχει καλύτερη κατηγοριοποίηση των μηνυμάτων, για να είναι πιο εύκολο να βρούμε παλιές συζητήσεις ή σημαντικές πληροφορίες.

E: Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και τις χρήσιμες πληροφορίες που μοιραστήκατε!

Σ3: Ευχαριστώ κι εγώ, ήταν χαρά μου να βοηθήσω.

Τέλος 3ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με τη Συμμετέχουσα 4 (Σ4)

Ερευνητής (E): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι η συζήτησή μας είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή.

Συμμετέχουσα 4 (Σ4): Οκ.

E: Ας ξεκινήσουμε με κάποιες προκαταρκτικές περιγραφικές ερωτήσεις. Ποια είναι η ηλικία σας και το φύλο σας;

Σ4: Είμαι 35 ετών γυναίκα.

E: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και ποιες είναι αυτές;

Σ4: Ναι, χρησιμοποιώ το Facebook, το Instagram και το Viber.

E: Ανήκετε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ και γιατί;

Σ4: Ναι, είμαι σε μια ομάδα Viber με συμφοιτητές. Χρησιμοποιούμε την ομάδα για να συντονιζόμαστε σχετικά με τις εργασίες και τις παραδόσεις.

E: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για ποιο σκοπό κυρίως;

Σ4: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, κυρίως για την επικοινωνία με τους συμφοιτητές μου, αλλά και για προσωπικούς λόγους.

E: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;

Σ4: Χρησιμοποιώ το Viber κυρίως μέσω κινητού, γιατί είναι πιο βολικό και το έχω πάντα μαζί μου.

E: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ4: Μερικές φορές νιώθω ότι η συνομιλία μπορεί να γίνει πολύ έντονη, με πάρα πολλά μηνύματα σε λίγο χρόνο.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ4: Ναι, με βοηθάει να νιώθω πιο συνδεδεμένη με την ομάδα και να συμμετέχω στις συζητήσεις.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών σας στόχων;

Σ4: Ναι, με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα το υλικό μέσα από τις συζητήσεις με τους συμφοιτητές.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί;

Σ4: Θα έλεγα ότι είμαι ενεργητική. Προσπαθώ να συμμετέχω στις συζητήσεις και να βοηθάω τους άλλους.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ4: Ναι, νιώθω ότι υπάρχει μια αίσθηση υποστήριξης και συνεργασίας μέσα στην ομάδα.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ4: Ναι, είναι πολύ χρήσιμο για τον συντονισμό και την επικοινωνία με την ομάδα.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ4: Ναι, μέσω του Viber αποφασίσαμε ποιος θα αναλάβει τι από συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας και μέσα από την επικοινωνία μας, το έργο ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

Σ4: Ναι, είναι ένα εργαλείο που ταιριάζει στον τρόπο που μαθαίνω και συνεργάζομαι με άλλους.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ4: Ναι, με βοηθάει να διαχειρίζομαι καλύτερα τον χρόνο μου και να ανταποκρίνομαι στις υποχρεώσεις μου.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ4: Ίσως θα μπορούσε να υπάρχει μια ενσωμάτωση του Viber με την πλατφόρμα του ΕΑΠ, για πιο ολοκληρωμένη εμπειρία.

Ε: Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τις σκέψεις σας. Οι πληροφορίες που μοιραστήκατε είναι πολύτιμες και θα συμβάλουν σημαντικά στην έρευνά μας. Αν έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε, είμαι όλος αυτιά.

Σ4: Όχι,

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ4: Ίσως για κάποιους, ναι. Αν κάποιος δεν έχει καλές κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να δυσκολευτεί να συμμετέχει ενεργά στις συνομιλίες ή να εκφράζει τις σκέψεις του με σαφήνεια.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ4: Ναι, κάποια τεχνικά ζητήματα όπως η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο ή η υπερβολική χρήση της πλατφόρμας μπορεί να δημιουργήσουν εμπόδια. Επίσης, η πληθώρα των μηνυμάτων σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορεί να είναι δύσκολο να διαχειριστεί.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις, και πως συμβαίνει αυτό;

Σ4: Κάποιες φορές, ναι. Όταν αφιερώνω πολύ χρόνο σε συζητήσεις που δεν είναι σχετικές με τις εργασίες, νιώθω ότι αποπροσανατολίζομαι και χάνω χρόνο που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω για τις σπουδές μου.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική και ποια είναι αυτή;

Σ4: Ναι, νομίζω ότι οι καθηγητές θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν για πιο άμεση και άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές. Θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν για ανακοινώσεις, γρήγορη ανατροφοδότηση ή ακόμα και για να συντονίζουν ομαδικές συζητήσεις.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ4: Ίσως να μπορούσε να ενσωματωθεί το Viber με την πλατφόρμα του ΕΑΠ για μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία. Επίσης, θα ήθελα να δω περισσότερες δυνατότητες συνεργασίας, όπως κοινή επεξεργασία εγγράφων ή καλύτερη οργάνωση των συνομιλιών.

Ε: Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τις σκέψεις σας. Οι πληροφορίες που μοιραστήκατε είναι πολύτιμες και θα συμβάλουν σημαντικά στην έρευνά μας. Αν έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε, είμαι όλος αυτιά.

Σ4: Όχι, ευχαριστώ. Καλή συνέχεια στην έρευνά σας.

Ε: Η συνέντευξη ολοκληρώνεται εδώ. Σας ευχαριστώ και πάλι για τον χρόνο σας.

Τέλος 4ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με τη Συμμετέχουσα 5 (Σ5)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Για να ξεκινήσουμε, ποια είναι η ηλικία σας και το φύλο σας;

Συμμετέχουσα 5 (Σ5): Καλησπέρα, είμαι 29 ετών και είμαι γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες από αυτές χρησιμοποιείτε συχνότερα;

Σ5: Ναι, χρησιμοποιώ αρκετές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώ το Facebook, το Viber και το WhatsApp.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε ποτέ σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές από το ΕΑΠ; Αν ναι, για ποιο λόγο;

Σ5: Ναι, είμαι μέλος σε μια τέτοια ομάδα. Είναι πολύ χρήσιμο για την επικοινωνία μας σχετικά με τις εργασίες και για την ανταλλαγή σημειώσεων. Βοηθάει πολύ να συντονιζόμαστε και να υποστηρίζουμε ο ένας τον άλλο.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα κάθε φορά;

Σ5: Το χρησιμοποιώ αρκετές φορές την ημέρα, τόσο για να επικοινωνώ για τις σπουδές μου όσο και για προσωπικούς λόγους. Είναι ένα εργαλείο που με βοηθάει σε διάφορες καταστάσεις.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινότητά σας; Προτιμάτε να το χρησιμοποιείτε μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή, και γιατί;

Σ5: Το χρησιμοποιώ και στα δύο, ανάλογα με την περίπτωση. Όταν είμαι εν κινήσει ή χρειάζεται κάτι άμεσο, το κινητό είναι η καλύτερη επιλογή. Όταν όμως δουλεύω στον υπολογιστή, είναι πιο βολικό να το χρησιμοποιώ από εκεί.

Ε: Έχετε κάποια ιδιαίτερη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας;

Σ5: Ναι, ειδικά όταν υπάρχει πίεση για μια εργασία, η επικοινωνία μπορεί να γίνει αρκετά αγχωτική. Υπάρχουν στιγμές που οι συνομιλίες φτάνουν σε πολύ έντονους ρυθμούς, και αυτό μπορεί να σε στρεσάρει.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ5: Σίγουρα. Η συχνή επικοινωνία με τους συμφοιτητές με κάνει να νιώθω μέρος μιας κοινότητας.

Ε: Πιστεύετε ότι η επικοινωνία μέσω Viber συμβάλλει στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών σας στόχων;

Σ5: Ναι, οι συζητήσεις και η ανταλλαγή ιδεών μέσω του Viber με βοηθούν πολύ. Συχνά, μέσα από τις συνομιλίες κατανοώ καλύτερα τα θέματα των εργασιών και βρίσκω λύσεις σε απορίες που μπορεί να έχω.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στις ομάδες Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική; Τι σας οδηγεί σε αυτή τη στάση;

Σ5: Νομίζω ότι βρίσκομαι κάπου στο ενδιάμεσο. Υπάρχουν φορές που συμμετέχω ενεργά, προσθέτω σχόλια και συμβάλλω στη συζήτηση. Άλλες φορές, όμως, απλά παρακολουθώ χωρίς να παρεμβαίνω πολύ.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη κατά την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ5: Ναι, σίγουρα. Είναι μεγάλη ανακούφιση να ξέρω ότι δεν είμαι μόνη μου. Η υποστήριξη από τους συμφοιτητές μου, είτε μέσα από ένα απλό μήνυμα είτε μέσα από μια πιο εκτενή συζήτηση, είναι πολύ σημαντική.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ5: Ναι, χωρίς το Viber θα ήταν πολύ πιο δύσκολο να συντονιστούμε και να ολοκληρώσουμε τις εργασίες μας. Είναι ένα εργαλείο που πραγματικά διευκολύνει τη συνεργασία, ειδικά όταν οι ομάδες είναι μεγάλες.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ5: Ναι, θυμάμαι μια συγκεκριμένη εργασία όπου έπρεπε να συνεργαστούμε σε πραγματικό χρόνο. Χρησιμοποιήσαμε το Viber ομαδικά για να συζητάμε συνεχώς, να μοιραζόμαστε ιδέες και να λύνουμε προβλήματα που προκύπταν.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης; Γιατί το πιστεύετε αυτό;

Σ5: Ναι, πιστεύω ότι το Viber είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για συνεργατική μάθηση. Με βοηθάει να συντονίζομαι εύκολα με τους άλλους και να επικοινωνώ άμεσα όταν χρειάζεται.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει να διαχειρίζεστε τις πολλές υποχρεώσεις σας ως ενήλικας και φοιτήτρια;

Σ5: Ναι, με βοηθάει πολύ στην οργάνωση. Το Viber μου επιτρέπει να διαχειρίζομαι τις πολλές υποχρεώσεις μου, να κρατώ επαφή με τους συμφοιτητές μου και να οργανώνω το χρόνο μου πιο αποτελεσματικά.

Ε: Εκτός από όσα έχουμε συζητήσει, υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να αναφέρετε;

Σ5: Θα μπορούσε να υπάρχει καλύτερη οργάνωση των συνομιλιών, ειδικά όταν υπάρχουν πολλά μηνύματα. Αυτό θα βοηθούσε να βρίσκουμε πιο εύκολα τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ5: Ναι, πιστεύω ότι μπορεί να είναι εμπόδιο. Εάν κάποιος δυσκολεύεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μπορεί να βρει την επικοινωνία μέσω του Viber πιο δύσκολη ή λιγότερο αποδοτική.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια άλλα ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ5: Ναι, η υπερβολική χρήση ή η δυσκολία στην οργάνωση των μηνυμάτων μπορεί να είναι εμπόδια. Επίσης, μια κακή σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και να καθυστερήσει τη διαδικασία.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποσπά από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Αν ναι, πώς συμβαίνει αυτό;

Σ5: Ναι, συμβαίνει μερικές φορές. Όταν η συζήτηση παρασύρεται σε θέματα που δεν αφορούν τις σπουδές, χάνω χρόνο και δυσκολεύομαι να επιστρέψω στις υποχρεώσεις μου.

Ε: Πιστεύετε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως εργαλείο για θετική προοπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία; Ποια θα ήταν αυτή;

Σ5: Ναι, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για ανακοινώσεις ή για γρήγορη ανατροφοδότηση από τους καθηγητές. Αυτό θα διευκόλυνε πολύ την επικοινωνία και θα ενίσχυε την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ5: Ίσως θα ήταν χρήσιμο να δούμε περισσότερες δυνατότητες για συνεργασία μέσα στο Viber, όπως κοινή επεξεργασία εγγράφων. Αυτό θα έκανε τη συνεργασία ακόμα πιο αποτελεσματική.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που συμμετείχατε σε αυτή τη συνέντευξη!

Σ5: Ευχαριστώ κι εγώ!

Τέλος 5ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με τον Συμμετέχον 6 (Σ6)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή.: Ας ξεκινήσουμε με κάποιες προκαταρκτικές περιγραφικές ερωτήσεις.

Ε: Ποια είναι η ηλικία σας και το φύλο σας;

Συμμετέχων 6 (Σ6): Είμαι άνδρας, 56 ετών.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και ποιες είναι αυτές;

Σ6: Εγώ χρησιμοποιώ το Viber, το Facebook Messenger και το LinkedIn.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ και γιατί;

Σ6: Ναι, είμαι μέλος σε μια ομάδα Viber. Είναι ο τρόπος που κρατάμε επαφή με τους συμφοιτητές και συντονίζουμε τις ομαδικές εργασίες.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

Σ6: Το χρησιμοποιώ σχεδόν καθημερινά, κυρίως για τις ανάγκες των σπουδών, αλλά και για την επικοινωνία με φίλους.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;

Σ6: Χρησιμοποιώ το Viber κυρίως από το κινητό μου, επειδή το έχω πάντα μαζί μου και μπορώ να απαντάω γρήγορα στα μηνύματα.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ6: Έχω παρατηρήσει ότι όταν υπάρχουν πολλές συμμετοχές στην ομάδα, μπορεί να είναι δύσκολο να παρακολουθήσω όλες τις συζητήσεις.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ6: Ναι, αισθάνομαι πιο ενταγμένος στην ομάδα μέσω της επικοινωνίας στο Viber.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ6: Ναι, το γεγονός ότι μπορώ να λύνω απορίες άμεσα μέσω του Viber βοηθάει πολύ.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική και γιατί συμβαίνει αυτό;

Σ6: Είμαι περισσότερο ενεργητικός. Μου αρέσει να συμμετέχω και να ανταλλάσσω ιδέες με τους συμφοιτητές μου.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ6: Σίγουρα, οι συζητήσεις στο Viber με βοηθούν να νιώθω πιο σίγουρος και υποστηριζόμενος.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ6: Σίγουρα, είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την επικοινωνία και τη συνεργασία στις ομαδικές εργασίες.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ6: Σε μια ομαδική εργασία, χρησιμοποιήσαμε το Viber για να χωρίσουμε τις αρμοδιότητες και να ανταλλάξουμε σχόλια και παρατηρήσεις. Χωρίς αυτό, η συνεργασία θα ήταν πολύ πιο δύσκολη.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης και γιατί;

Σ6: Ναι, ανταποκρίνεται καλά στις ανάγκες μου για άμεση και αποτελεσματική επικοινωνία.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεων σας ως ενήλικας;

Σ6: Ναι, γιατί μπορώ να επικοινωνώ γρήγορα και αποτελεσματικά, χωρίς να σπαταλώ χρόνο.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ6: Νομίζω ότι το Viber είναι ήδη αρκετά καλό, αλλά πάντα υπάρχει χώρος για βελτίωση.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ6: Ναι, μπορεί να είναι δύσκολο για κάποιους να εκφραστούν σωστά ή να συμμετέχουν ενεργά.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ6: Η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις, και πως συμβαίνει αυτό;

Σ6: Ναι, κάποιες φορές χάνω χρόνο σε άσχετες συνομιλίες και μετά δυσκολεύομαι να επιστρέψω στις υποχρεώσεις μου.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική και ποια είναι αυτή;

Σ6: Ναι, θα μπορούσε να είναι ένα καλό εργαλείο για πιο προσωπική επικοινωνία με τους καθηγητές διότι οι απαντήσεις τους στο moodle ήταν συχνά τυποποιημένες.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ6: Νομίζω ότι το Viber είναι ήδη αρκετά χρήσιμο, αλλά θα μπορούσε να γίνει με τις όποιες βελτιώσεις και ενσωματώσεις μια πλατφόρμα όπου θα συμμετέχουν οι ΣΕΠ για άτυπες συζητήσεις σαν κοινότητες μάθησης και διερεύνησης.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που συμμετείχατε σε αυτή τη συνέντευξη!

Σ6: Ευχαριστώ κι εγώ.

Τέλος 6ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με την Συμμετέχουσα 7 (Σ7)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε με κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις. Ποια είναι η ηλικία σας;

Συμμετέχουσα 7 (Σ7): Καλησπέρα και σε εσάς. Είμαι 31 ετών.

Ε: Και ποιο είναι το φύλο σας;

Σ7: Είμαι γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και ποιες είναι αυτές;

Σ7: Ναι, χρησιμοποιώ αρκετές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώ το Viber, το Messenger, το Instagram, το X (πρώην Twitter) και το Facebook.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Και αν ναι, γιατί;

Σ7: Ναι, είμαι μέλος σε μια τέτοια ομάδα. Είναι πολύ βοηθητικό για την ανταλλαγή απόψεων και υλικού, αλλά και για τη συναισθηματική υποστήριξη. Νιώθεις ότι δεν είσαι μόνος, υπάρχει πάντα κάποιος με τον οποίο μπορείς να μοιραστείς τις ανησυχίες σου.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

Σ7: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, και αυτό ισχύει εδώ και αρκετά χρόνια. Το Viber είναι πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μου.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή, και γιατί;

Σ7: Κυρίως μέσω κινητού. Το βρίσκω πιο βολικό και εύκολα προσβάσιμο. Το έχω πάντα μαζί μου, οπότε μπορώ να απαντάω στα μηνύματα όποτε χρειαστεί, είτε είμαι στη δουλειά, είτε στο σπίτι, είτε έξω.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ7: Ναι, το χρησιμοποιώ όχι μόνο για τις σπουδές, αλλά και για την εργασία και την επικοινωνία με τους γονείς. Ειδικά σε περιόδους που τα πράγματα είναι πιεσμένα, το Viber είναι το εργαλείο που με κρατάει συνδεδεμένη και οργανωμένη.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ7: Σίγουρα, ναι. Μέσω της επικοινωνίας νιώθω ότι υπάρχει μια αίσθηση του "ανήκειν" που είναι πολύ σημαντική για μένα.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ7: Ναι, με βοηθά να παραμένω κινητοποιημένη. Όταν βλέπεις τους άλλους να συμμετέχουν και να συζητούν, νιώθεις και εσύ την ανάγκη να συμμετέχεις ενεργά και να προχωράς τις σπουδές σου.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική; Και γιατί συμβαίνει αυτό;

Σ7: Συνήθως είμαι ενεργητική, καθώς μου αρέσει να συμμετέχω στις συζητήσεις και να ανταλλάσσω απόψεις. Όμως, υπήρξαν και φορές που ήμουν πιο παθητική, κυρίως όταν οι συζητήσεις περιλάμβαναν αρνητικά σχόλια που δεν ήθελα να εμπλακώ.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ7: Ναι, αναμφίβολα. Η αίσθηση ότι υπάρχει πάντα κάποιος που σε καταλαβαίνει και μπορείς να βασιστείς σε αυτόν είναι πολύτιμη.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ7: Ναι, είναι ένα βασικό εργαλείο για την επικοινωνία. Χωρίς το Viber, θα ήταν πολύ πιο δύσκολο να συντονιστούμε και να ολοκληρώσουμε τις εργασίες μας.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ7: Βεβαίως. Σε μια από τις ομαδικές εργασίες μας, χρησιμοποιήσαμε το Viber για συντονισμό άμεση επικοινωνία που μας επέτρεψε να λύσουμε προβλήματα και να προχωρήσουμε αποτελεσματικά.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης; Και γιατί;

Σ7: Ναι, ανταποκρίνεται απόλυτα. Η αμεσότητα στην επικοινωνία που προσφέρει το Viber είναι ακριβώς αυτό που χρειάζομαι για να συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους άλλους.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ7: Ακριβώς. Η δυνατότητα να επικοινωνώ άμεσα, χωρίς να χρειάζεται να αφιερώσω πολύ χρόνο, ταιριάζει απόλυτα με την πολυάσχολη καθημερινότητα ενός ενήλικα με πολλές υποχρεώσεις.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα, έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ7: Ναι, θα ήθελα να προσθέσω ότι επειδή το Viber είναι διαθέσιμο στο κινητό, είναι πολύ βολικό και προσφέρει μεγάλη ευελιξία. Επιπλέον, είναι δωρεάν, κάτι που είναι πολύ σημαντικό.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ7: Ναι, υπάρχει η πιθανότητα κάποιοι να δυσκολευτούν να συνδεθούν ή να καθυστερήσουν να ενταχθούν στην ομάδα, ειδικά αν δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ7: Ναι, ένα πρόβλημα που έχω παρατηρήσει είναι ότι κάποιοι φοιτητές μπορεί να αναλάβουν έναν αρχηγικό ρόλο και, άθελά τους, να εκτοπίσουν τους υπόλοιπους από τη συζήτηση.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Και αν ναι, πώς συμβαίνει αυτό;

Σ7: Όχι, δεν έχω αντιμετωπίσει τέτοιο πρόβλημα. Διαχειρίζομαι τον χρόνο μου στο Viber αρκετά αποτελεσματικά.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ7: Ναι, πιστεύω ότι οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Viber για πιο άμεση και προσωπική επικοινωνία με τους φοιτητές τους. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει στη δημιουργία πιο ισχυρών δεσμών και στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των φοιτητών.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ7: Όχι, νομίζω πως καλύψαμε όλα τα θέματα.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που λάβατε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

Τέλος 7ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με την Συμμετέχουσα 8 (Σ8)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε με κάποιες βασικές ερωτήσεις για να σας γνωρίσουμε καλύτερα. Ποια είναι η ηλικία σας;

Συμμετέχουσα 8 (Σ8): Είμαι 31 ετών.

Ε: Και το φύλο σας;

Σ8: Γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Σ8: Ναι, χρησιμοποιώ το Viber, το Messenger, το Instagram, το X (πρώην Twitter), και το Facebook.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Αν ναι, γιατί;

Σ8: Ναι, είμαι σε μια ομάδα στο Viber. Είναι ένας τρόπος για αλληλοϋποστήριξη, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

Σ8: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, εδώ και τουλάχιστον πέντε χρόνια.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;

Σ8: Χρησιμοποιώ το Viber κυρίως μέσω του κινητού μου. Το έχω πάντα μαζί μου και μπορώ οποιαδήποτε στιγμή να δω ένα μήνυμα και να απαντήσω ή να στείλω εγώ κάποιο μήνυμα ή να κάνω μια κλήση.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ8: Όχι, δεν έχω κάτι συγκεκριμένο να προσθέσω πέρα από την καθημερινή μου χρήση για επικοινωνία, συνεργασία στην εκπαίδευση, στη δουλειά, και με τους γονείς μου.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ8: Ναι, διότι υπάρχει μια αίσθηση κοινότητας και ανήκειν, κάτι που θεωρώ πολύ σημαντικό.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ8: Ναι, σίγουρα. Το Viber με κινητροδοτεί και με βοηθά να πετυχαίνω τους στόχους μου.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική; Και γιατί συμβαίνει αυτό;

Σ8: Συνήθως είμαι ενεργητική, γιατί προσπαθώ να βοηθάω τους συμφοιτητές μου. Ωστόσο, όταν υπάρχουν αρνητικά σχόλια, μπορεί να γίνω πιο παθητική.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ8: Ναι, νομίζω ότι βοηθά πολύ να αισθάνομαι υποστήριξη από τους συμφοιτητές μου.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ8: Ναι, είναι πολύ χρήσιμο για την επικοινωνία και το συντονισμό μας.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ8: Έχουμε ανταλλάξει βίντεο και αρχεία για τα project μας και συχνά δίνουμε ο ένας στον άλλον συμβουλές και ιδέες που μας βοηθούν να βελτιώσουμε τη δουλειά μας.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης; Αν ναι, γιατί;

Σ8: Ναι, γιατί μας προσφέρει αμεσότητα στην επικοινωνία, κάτι που θεωρώ απαραίτητο για τη συνεργασία μας.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ8: Ναι, ταιριάζει απόλυτα με την καθημερινότητα ενός ενήλικα που έχει πολλές υποχρεώσεις.

Ε: Έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε πέρα από όσα συζητήσαμε;

Σ8: Επειδή το Viber είναι διαθέσιμο στο κινητό, βοηθάει πολύ στην ευελιξία και είναι επίσης δωρεάν, κάτι που το κάνει ακόμα πιο προσιτό.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ8: Ναι, υπάρχει η πιθανότητα κάποιοι να μην συνδεθούν εύκολα ή να καθυστερήσουν να ενταχθούν στην ομάδα.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια άλλα ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ8: Ναι, μερικές φορές υπάρχουν φοιτητές που παίρνουν έναν αρχηγικό ρόλο και, άθελά τους, εκτοπίζουν τους υπόλοιπους από τη συζήτηση.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Αν ναι, πώς συμβαίνει αυτό;

Σ8: Κάποιες φορές ναι, γιατί υπάρχουν πολλά μηνύματα που πρέπει να απαντηθούν και δεν υπάρχει πάντα επαρκής χρόνος.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ8: Ναι, οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Viber για άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές και να δημιουργήσουν πιο προσωπικούς δεσμούς μαζί τους.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ8: Όχι, νομίζω καλύψαμε όλα τα σημαντικά σημεία.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που λάβατε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

Τέλος 8ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με την Συμμετέχουσα 9 (Σ9)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Ας ξεκινήσουμε με κάποιες βασικές ερωτήσεις. Ποια είναι η ηλικία σας;

Συμμετέχουσα 9 (Σ9): Είμαι 54 ετών.

Ε: Και το φύλο σας;

Σ9: Γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Σ9: Ναι, χρησιμοποιώ το Facebook, το Instagram, και το Viber.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Αν ναι, γιατί;

Σ9: Ναι, συμμετείχα σε ομάδες για αλληλεπίδραση, υποστήριξη και βοήθεια.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

Σ9: Το χρησιμοποιώ καθημερινά.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή και γιατί;

Σ9: Το χρησιμοποιώ μέσω κινητού για άμεση πρόσβαση όπου κι αν βρίσκομαι.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ9: Όχι, δεν έχω κάτι επιπλέον να προσθέσω.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ9: Ναι, έχει ένα θετικό αντίκτυπο στην αίσθηση της κοινότητας ειδικά όταν δουλεύουμε μαζί σε ομαδικές εργασίες.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει και στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών στόχων σας;

Σ9: Ναι, βοηθάει πολύ.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική; Και γιατί συμβαίνει αυτό;

Σ9: Δεν είμαι πολύ ενεργητική, καθώς όλοι έχουμε σχεδόν τις ίδιες απορίες, οπότε οι απαντήσεις που δίνονται συνήθως με καλύπτουν.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ9: Ναι, το πιστεύω.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ9: Ναι, είναι πολύ χρήσιμο.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ9: Ναι, συχνά διαμοιραζόμαστε υπερσυνδέσμους για χρήσιμες πηγές και πληροφορίες. Το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό, και όλοι ήμασταν πολύ ικανοποιημένοι χωρίς διαφωνίες και εντάσεις.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης; Αν ναι, γιατί;

Σ9: Ναι, θεωρώ ότι ανταποκρίνεται, γιατί διευκολύνει τη συνεργασία μας.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ9: Ναι, είναι πολύ βοηθητικό.

Ε: Έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε πέρα από όσα συζητήσαμε;

Σ9: Όχι, δεν έχω κάτι άλλο να προσθέσω.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ9: Πιθανόν, αλλά δεν το έχω αντιμετωπίσει άμεσα.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια άλλα ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ9: Θεωρώ πως όχι.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις; Αν ναι, πώς συμβαίνει αυτό;

Σ9: Όχι, δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο τέτοιο πρόβλημα.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ9: Ναι, για άμεση επαφή που δεν είναι τόσο επίσημη, όπως το φόρουμ επικοινωνιών στην πλατφόρμα. Επίσης, θα μπορούσαν να παρακολουθούν τις απορίες των φοιτητών πιο άμεσα.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ9: Όχι, απλά να ευχηθώ καλή επιτυχία!

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που λάβατε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

Τέλος 9ης Συνέντευξης

Συνέντευξη με την Συμμετέχουσα 10 (Σ10)

Ερευνητής (Ε): Καλησπέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ που λαμβάνετε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη. Να σας υπενθυμίσω ότι είναι ανώνυμη και μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή. Ας ξεκινήσουμε με κάποιες βασικές ερωτήσεις. Ποια είναι η ηλικία σας;

Συμμετέχουσα 10 (Σ10): Είμαι 40 ετών.

Ε: Ποιο είναι το φύλο σας;

Σ10: Είμαι γυναίκα.

Ε: Χρησιμοποιείτε εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Σ10: Ναι, χρησιμοποιώ το Viber, το Messenger, το Facebook και το Pinterest.

Ε: Ανήκετε ή ανήκατε σε κάποια ομάδα Viber με συμφοιτητές του ΕΑΠ; Αν ναι, γιατί;

Σ10: Ναι, ανήκω σε ομάδες Viber γιατί η συμμετοχή μου σε αυτές με βοηθάει και με ενθαρρύνει μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Αυτές οι σχέσεις συμβάλλουν στην προσωπική και ακαδημαϊκή μου εξέλιξη, ενώ με βοηθούν να αφοσιώνομαι στους στόχους μου.

Ε: Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Viber και για πόσο χρονικό διάστημα;

Σ10: Το χρησιμοποιώ καθημερινά, αρκετές φορές την ημέρα.

Ε: Πώς χρησιμοποιείτε το Viber στην καθημερινή σας ζωή; Μέσω κινητού ή φορητού υπολογιστή; Και γιατί;

Σ10: Χρησιμοποιώ το κινητό για καθημερινές και προσωπικές επαφές, ενώ όταν προκύπτει συνεργατική εργασία, χρησιμοποιώ τον υπολογιστή.

Ε: Έχετε κάποια άλλη εμπειρία από τη χρήση του Viber που θέλετε να μοιραστείτε;

Σ10: Ναι, το βρίσκω πολύ βοηθητικό στη γρήγορη ανταλλαγή αρχείων.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία μέσω του Viber με τους συμφοιτητές σας βελτιώνει την κοινωνική παρουσία σας;

Σ10: Ναι, προσωπικά και εμπειρικά η συμμετοχή μου στις συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων με κάνουν να αισθάνομαι ενεργό μέλος της κοινότητας.

Ε: Θεωρείτε ότι η επικοινωνία στο Viber συμβάλλει στην καλύτερη επίτευξη των γνωστικών σας στόχων;

Σ10: Ναι, συμβάλλει, και αυτό εξαρτάται από τη συμμετοχή, την ενεργό εμπλοκή, τη διαλλακτικότητα και την οριοθέτηση των επικοινωνιών μεταξύ των μελών.

Ε: Θεωρείτε τη συμμετοχή σας στο Viber περισσότερο ενεργητική ή παθητική; Και γιατί συμβαίνει αυτό;

Σ10: Συνήθως είναι ενεργητική, γιατί μου αρέσουν οι ουσιαστικές συζητήσεις και αφιερώνω χρόνο και σκέψη σε αυτές.

Ε: Πιστεύετε ότι οι κοινότητες στο Viber παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη για την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως εργασιών σας;

Σ10: Ναι, έχουν θετική επίδραση και ανακουφιστική δράση.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber σας βοηθάει κατά την ενασχόληση με τις εξ αποστάσεως ομαδικές εργασίες σας;

Σ10: Ναι, είναι βοηθητικό, γρήγορο και άμεσο, με λειτουργίες που εξυπηρετούν μικρές και μεγάλες ομάδες.

Ε: Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα από τη συνεργασία σας μέσω του Viber;

Σ10: Μέσω του Viber και της συνεργατικής εργασίας αναπτύχθηκε οικειότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση να είναι πιο γρήγορη, άμεση και αποτελεσματική με την πάροδο του χρόνου με ταυτόχρονη ευχαρίστηση.

Ε: Αισθάνεστε ότι το Viber ανταποκρίνεται στον προσωπικό σας τρόπο συνεργατικής μάθησης; Και γιατί;

Σ10: Ναι, ανταποκρίνεται, γιατί δημιουργεί αμεσότητα, είναι εύκολο στη χρήση και πάντα διαθέσιμο.

Ε: Η ανταλλαγή μηνυμάτων στο Viber σας βοηθάει στις εργασίες σας από την οπτική των πολλαπλών υποχρεώσεών σας ως ενήλικας;

Σ10: Ναι, τις περισσότερες φορές.

Ε: Εκτός από τα προηγούμενα, έχετε κάτι άλλο να αναφέρετε;

Σ10: Έχω θετικές εντυπώσεις από προηγούμενες ομάδες Viber, όχι όμως από όλες.

Ε: Θεωρείτε ότι η έλλειψη σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελεί εμπόδιο κατά τη χρήση του Viber;

Σ10: Θεωρώ ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί εμπόδιο στη βασική επικοινωνία μεταξύ χρηστών, ιδιαίτερα σε ομάδες που αναπτύσσονται για την ψυχαγωγία και τον σχολιασμό.

Ε: Πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που να αποτελούν εμπόδιο στη χρήση του Viber;

Σ10: Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνεργατικές ομάδες, είτε πρακτικής είτε μάθησης, θα μπορούσε να οδηγήσει σε ομάδες με επιφανειακές και ανούσιες σχέσεις, χωρίς τη δυνατότητα αποτελεσματικών συνεργασιών και εμπειριστατωμένων και αξιόπιστων προτάσεων.

Ε: Ο χρόνος που αφιερώνετε στο Viber σας αποπροσανατολίζει από τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις;

Σ10: Όχι, αντιθέτως, με εξυπηρετεί στις ακαδημαϊκές μου υποχρεώσεις, καθώς η επικοινωνία γίνεται εξ αποστάσεως και ευέλικτα.

Ε: Θεωρείτε ότι το Viber μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές του ΕΑΠ ως θετική προοπτική; Αν ναι, ποια είναι αυτή;

Σ10: Πιθανόν να λειτουργήσει είτε θετικά είτε αρνητικά, αφού εξαρτάται από τα μέλη και το κλίμα που θα προκύψει, και ιδίως από τον ανθρώπινο χαρακτήρα του καθηγητή-συντονιστή. Για τη θετική προοπτική, ο καθηγητής θα μπορούσε να έχει τον ρόλο του καθοδηγητή όσον αφορά τις δραστηριότητες και την πορεία των συνομιλιών, όπου και όποτε είναι απαραίτητο.

Ε: Έχετε κάποια άλλη πρόταση ή σκέψη που θα θέλατε να μοιραστείτε;

Σ10: Θεωρώ πως το Viber και οι ομάδες του, με την επίβλεψη και την καθοδήγηση από τους καθηγητές, θα μπορούσαν να αποτελέσουν επικοινωνιακό στοιχείο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ε: Σας ευχαριστώ πολύ που λάβατε μέρος σε αυτή τη συνέντευξη.

Σ10: Κι εγώ καλή συνέχεια με την εργασία σας.

Τέλος 10ης Συνέντευξης

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.