



**Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών
ΓΤΠ - Γραφικές Τέχνες και Πολυμέσα**

**Διπλωματική Εργασία
«Ο ρόλος του Διαδραστικού Βίντεο στη διαμόρφωση
των παγκόσμιων πρακτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

ΣΩΤΗΡΙΟΣ Γ. ΜΠΕΚΑΣ

A.M.: 160426

Επιβλέπων καθηγητής:
Μόδεστος Σταυράκης

Συνεπιβλέπων καθηγητής:
Ιωάννης Κολαξίζης

Βιέννη, Ιούνιος 2026

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.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, **Μόδεστο Σταυράκη** για την καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη και τις πολύτιμες παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Γραφικές Τέχνες – Πολυμέσα (ΓΤΠ) για τις γνώσεις και τα εφόδια που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη θα ήθελα να εκφράσω προς τους συναδέλφους μου στο Central European University, οι οποίοι, μέσα από τη συνεργασία και τη στήριξή τους, συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής μου πορείας. Ειδικότερα, ευχαριστώ τον **Michael Ignatieff**, Πρόεδρο και Πρύτανη του CEU κατά την περίοδο 2016–2021, τον **Liviu Matei**, Αντιπρύτανη του CEU και Καθηγητή Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2014–2022, την **Adri Bruckner**, Διευθύντρια του Τμήματος Επικοινωνίας του CEU κατά την περίοδο 2014–2018, καθώς και τον **Szilard Bedecs**, Διευθυντή του Γραφείου Πληροφορικής του CEU, για την εμπιστοσύνη, και την υποστήριξή τους.

Ξεχωριστή θέση στις ευχαριστίες μου έχουν η σύντροφος και σύζυγός μου, **Σοφία**, η οικογένειά μου, και οι κοντινοί μου άνθρωποι, για την υπομονή, την κατανόηση και την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη αυτή την απαιτητική διαδρομή.

Επίσης, ευχαριστώ όλους όσοι συμμετείχαν ή συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. Εισαγωγή

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Άξονας Α: Παιδαγωγική και Τεχνολογική Διάσταση

Άξονας Β: Επικοινωνιακή και Στρατηγική Διάσταση

3.Μεθοδολογική προσέγγιση

3.1 Θέση του ερευνητή, αναστοχαστικότητα και πιθανές πηγές μεροληψίας

4.Δομή και Οργάνωση της Εργασίας

5.Θεωρητικό και Βιβλιογραφικό Πλαίσιο

5.1.Σύνδεση Θεωρίας – Εμπειρικής Έρευνας – Μελέτης Περίπτωσης

5.2.Επιλογή του CEU ως Μελέτη Περίπτωσης

5.3.Σύνθεση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

6.Διάδραση και Ψηφιακή Επικοινωνία - Ορισμοί και θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια της Διάδρασης - Ορισμοί και θεωρητική προσέγγιση

Διάδραση και Ψηφιακή Επικοινωνία

6.1.Αλληλεπίδραση Ανθρώπου–Υπολογιστή και σχεδίαση διάδρασης στο διαδραστικό βίντεο

6.2.Η Διάδραση στην Εκπαίδευση

6.3.Διάδραση και Ανώτατη Εκπαίδευση

6.4.Η Διάδραση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

6.5.Συμπεράσματα

7.Το Βίντεο ως Νέο Μέσο και η Λειτουργία του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

7.1.Το Βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

7.2. Το Central European University (CEU) ως Περίπτωση Μελέτης

7.3. Το Διαδραστικό Βίντεο: Θεωρητική και Εννοιολογική Προσέγγιση

7.4. Το Βίντεο και η Επικοινωνία της Γνώσης

8. Η χρήση του βίντεο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

8.1. Η πανδημία COVID-19 και η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση

8.2. Το βίντεο ως κυρίαρχο εργαλείο διδασκαλίας

8.3. Οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

8.4. Έλλειψη ψηφιακού γραμματισμού

8.5. Παιδαγωγικές δυσκολίες και κοινωνική απομόνωση

8.6. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης

8.7. Η διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού τοπίου

8.8. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της πανδημίας

Συμπεράσματα

8.9. Το Βίντεο ως Φορέας Διάδρασης στη Δημόσια Σφαίρα

9. Ερωτηματολόγιο: Ο Ρόλος του Βίντεο και των Διαδραστικών Μέσων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

9.1. Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας

9.2. Δεοντολογία της Έρευνας, Συναίνεση και Διαχείριση Δεδομένων

9.3. Σχέση του Ερωτηματολογίου με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

9.4. Σύνθεση του Δείγματος και Ανάλυση ανά Ομάδα

9.5. Χρήση του Βίντεο στην Ακαδημαϊκή Πρακτική

9.6. Βίντεο και Κατανόηση Σύνθετων Εννοιών

9.7. Βίντεο και Ενίσχυση της Συμμετοχής των Φοιτητών

9.8. Βίντεο και Επικοινωνία μεταξύ Διδασκόντων και Φοιτητών

9.9. Προτιμώμενες Μορφές Βίντεο

9.10. Συγκριτική Ανάλυση Φοιτητών και Μελών ΔΕΠ

9.11. Προκλήσεις και Περιορισμοί

9.12. Συζήτηση των Ευρημάτων

9.13. Συμπεράσματα

10. Το βίντεο στο Central European University: Διαδραστικότητα, Επικοινωνία και Ψηφιακή Πανεπιστημιακή Ταυτότητα

10.1. Κρίσιμα Σημεία Επιτάχυνσης του Ψηφιακού Μετασχηματισμού: Campus, Lex CEU και Πανδημία

10.2. Μελλοντικές Τάσεις

10.3. Από τη θεωρία στην πράξη: το CEU ως digital-first πανεπιστήμιο

10.4. Το υβριδικό μοντέλο μάθησης: Ασύγχρονη και σύγχρονη διάσταση

10.5. Το Moodle ως κεντρικός κόμβος μαθησιακής εμπειρίας

10.6. Το βίντεο ως κεντρικό εργαλείο: η χρήση του Panopto

10.7. Διαδραστικό βίντεο και συνεργατικές πλατφόρμες: εννοιολογική διάκριση των H5P και Perusall

10.8. Σύγχρονη επικοινωνία και κοινωνική διάσταση της μάθησης

10.9. Τεχνολογίες ισότιμης πρόσβασης και παγκόσμιας εκπαίδευσης

10.10.Επιπτώσεις, Δυνατότητες και Μελλοντικές Προοπτικές του Βίντεο στην Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του Central European University

11.Διεθνής Προβολή, Επικοινωνιακή Στρατηγική και Ακαδημαϊκή Ελευθερία στη Μελέτη περίπτωσης του CEU

11.1.Η Διάδραση ως Επικοινωνιακή Πρακτική: Εμπειρική και Autoethnographic Ανάλυση της Στρατηγικής του CEU

11.2.Η αναδιατύπωση της κρίσης ως στρατηγική επικοινωνίας

11.3.Η κοινότητα ως αφετηρία της διάδρασης

11.4.Η πολυεπίπεδη στόχευση των κοινών

11.5.Το βίντεο ως καταλύτης διεθνούς κινητοποίησης

11.6.Η διαχείριση της πληροφορίας και η ταχύτητα της επικοινωνίας

11.7.Η αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης

11.8.Η διάδραση ως διαχείριση σχέσεων

11.9.Michael Ignatieff για τον νόμο Lex CEU: Ακαδημαϊκή Ελευθερία, Δημόσιος Λόγος και η Στρατηγική Χρήση του Βίντεο

12.Ανάλυση και Συζήτηση των Ευρημάτων

12.1 Εισαγωγή και λογική σύνθεσης των ευρημάτων

12.2 Συζήτηση του Πρώτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.2.1 Επαναδιατύπωση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

12.2.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

12.2.3 Σύγκριση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία

12.2.4 Κριτική συζήτηση των ευρημάτων

12.2.5 Θεωρητική συμβολή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

12.2.6 Η περίπτωση του Central European University ως διεύρυνση της θεωρητικής κατανόησης του εκπαιδευτικού βίντεο

12.2.7 Σύνθεση των ευρημάτων υπό το πρίσμα των θεωριών της μάθησης και της ψηφιακής επικοινωνίας

12.2.8 Περιορισμοί και κριτική αποτίμηση των ευρημάτων

12.2.9 Συνολική σύνθεση και μετάβαση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

12.2.10 Συνολική απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

12.3 Συζήτηση του Δεύτερου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.3.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

12.3.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

12.3.3 Σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία

12.3.4 Παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις

12.3.5 Θεωρητική σύνθεση των ευρημάτων

12.3.6 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 2

12.4 Συζήτηση του Τρίτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.4.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

12.4.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

12.4.3 Κοινωνική παρουσία, συμμετοχή και αίσθηση του ανήκειν

12.4.4 Η περίπτωση του CEU: το βίντεο ως μέσο σύνδεσης με την ακαδημαϊκή κοινότητα

12.4.5 Θεωρητική σύνθεση και όρια των ευρημάτων

12.4.6 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 3

12.5 Συζήτηση του Τέταρτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.5.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

12.5.2 Από την πανεπιστημιακή επικοινωνία στη δικτυωμένη δημόσια παρουσία

12.5.3 Το Lex CEU ως περίπτωση στρατηγικής οπτικοακουστικής επικοινωνίας

12.5.4 Η αυτοεθνογραφική διάσταση: από την παραγωγή στη στρατηγική διανομή

12.5.5 Από τη μετάδοση στη συμμετοχική κυκλοφορία του περιεχομένου

12.5.6 Το βίντεο ως μέσο διάχυσης της επιστημονικής γνώσης και δημόσιας αποστολής

12.5.7 Θεσμική ταυτότητα και στρατηγική επικοινωνία

12.5.8 Σύνθεση των ευρημάτων

12.5.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 4

12.6 Συζήτηση του Πέμπτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.6.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

12.6.2 Το Lex CEU ως κρίσιμη στιγμή θεσμικής αυτοπαρουσίασης

12.6.3 Η οπτικοποίηση της θεσμικής ταυτότητας

12.6.4 Από την τοπική κρίση στη διεθνή εικόνα

12.6.5 Ακαδημαϊκή ελευθερία ως κεντρικό στοιχείο της δημόσιας ταυτότητας

12.6.6 Η αυτοεθνογραφική οπτική: η παραγωγή θεσμικής παρουσίας

12.6.7 Διάκριση μεταξύ βίντεο, διαδραστικού βίντεο και δικτυωμένης επικοινωνίας

12.6.8 Σύνθεση των ευρημάτων

12.6.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 5

12.7 Συζήτηση του Έκτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.7.1 Εισαγωγή: από την επικοινωνία στη συμμετοχή

12.7.2 Από τον παθητικό θεατή στο συμμετέχον κοινό

12.7.3 Το βίντεο και η διεθνής κινητοποίηση γύρω από το CEU

12.7.4 Από τη διάδοση στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης

12.7.5 Η διάδραση ως συνεχής διαχείριση σχέσεων

12.7.6 Η αυτοεθνογραφική διάσταση της συμμετοχικής επικοινωνίας

12.7.7 Τα όρια της έννοιας του «διαδραστικού βίντεο»

12.7.8 Σύνθεση των ευρημάτων

12.7.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 6

12.8 Προς ένα εννοιολογικό πλαίσιο για το βίντεο και τη διαδραστικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

12.8.1 Η γνωστική διάσταση

12.8.2 Η παιδαγωγική διάσταση

12.8.3 Η κοινωνική διάσταση

12.8.4 Η επικοινωνιακή διάσταση

12.8.5 Η οργανωσιακή διάσταση

12.8.6 Ένα πενταδιάστατο εννοιολογικό πλαίσιο

12.8.7 Θεωρητική συμβολή και όρια του προτεινόμενου πλαισίου

Επίλογος Κεφαλαίου 12

13. Βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των Νέων Μέσων (New Media) τις τελευταίες δεκαετίες έχει οδηγήσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε μια διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού, καθώς η τεχνολογία επηρεάζει καθοριστικά τόσο τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται η γνώση και η πληροφορία, όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτές γίνονται αντικείμενο εμπειρίας από τους φοιτητές, αλλά και το εξωτερικό κοινό με το οποίο επικοινωνεί ένα πανεπιστήμιο ως Ίδρυμα.

Σε αυτό το δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον, ο ρόλος του βίντεο ως Μέσου και οι διαδραστικές του ιδιότητες αναδεικνύονται σε κρίσιμο εργαλείο παιδαγωγικής πρακτικής και καινοτομίας, που επαναπροσδιορίζει διαρκώς τις μεθόδους διδασκαλίας, μάθησης και διάχυσης της πληροφορίας.

Σε μια εποχή ψηφιακής επιτάχυνσης και παγκοσμιοποιημένης επικοινωνίας, το βίντεο ως μορφή Νέου Μέσου έχει εξελιχθεί σε ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη μετάδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και για τη στρατηγική επικοινωνία των πανεπιστημίων που επιδιώκουν διεθνή απήχηση και επιρροή.

Σε μεγάλο βαθμό, η χρήση του ως εργαλείο εντός της αίθουσας διδασκαλίας θεωρείται πια δεδομένη και εφαρμόζεται πολυεπίπεδα, αλλά το βίντεο έχει αποκτήσει έναν ακόμη πιο ευρύ ρόλο. Συνδυάζοντας την ανάπτυξη ενός αφηγήματος (storytelling), τη διαδραστικότητα και την τεχνολογική καινοτομία, το βίντεο προσφέρει συνεχώς νέες δυνατότητες στη δημόσια παρουσία ενός πανεπιστημίου, είτε μέσα από στρατηγικές επικοινωνίας και διεθνοποίησης, είτε ως πεδίο ανάδειξης έρευνας, αλλά και αξιών όπως για παράδειγμα η ακαδημαϊκή ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ελευθερία της έκφρασης. Ένα παράδειγμα τέτοιας στρατηγικής αποτελεί η περίπτωση του Central European University (CEU), το οποίο αξιοποίησε το βίντεο όχι μόνο ως Μέσο διδασκαλίας, αλλά και ως εργαλείο αιχμής για επικοινωνία και τελικά για διάδραση με το παγκόσμιο κοινό.

Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στο πώς συνέβη αυτό κυρίως κατά την περίοδο της κρίσης που προκάλεσε ο νόμος που έγινε γνωστός ως “Lex CEU”, που ψηφίστηκε από το ουγγρικό κοινοβούλιο το 2017 με σκοπό τον έλεγχο των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων των

πανεπιστημίων, αλλά που στην ουσία στόχευε συγκεκριμένα στο Central European University (CEU) και στο δραστικό περιορισμό των εκπαιδευτικών του δράσεων και προγραμμάτων.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον ρόλο του βίντεο και της διαδραστικότητας στη σύγχρονη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από δύο αλληλένδετες διαστάσεις: αφενός την παιδαγωγική και τεχνολογική αξιοποίηση του βίντεο στη μαθησιακή διαδικασία και, αφετέρου, την επικοινωνιακή και στρατηγική λειτουργία του στο πλαίσιο ενός διεθνούς πανεπιστημιακού οργανισμού. Η διάκριση αυτή επιτρέπει την εξέταση του βίντεο όχι μόνο ως εκπαιδευτικού εργαλείου, αλλά και ως μέσου μέσω του οποίου συγκροτούνται σχέσεις συμμετοχής, κοινότητας, θεσμικής ταυτότητας και δημόσιας επικοινωνίας.

Με βάση αυτή τη διάκριση, η έρευνα οργανώνεται γύρω από έξι ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατηρούνται με την ίδια αρίθμηση και διατύπωση σε όλα τα επόμενα κεφάλαια της εργασίας.

Άξονας Α: Παιδαγωγική και Τεχνολογική Διάσταση

Ερευνητικό Ερώτημα 1. Πώς το βίντεο και οι διαδραστικές του λειτουργίες επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την ενεργή συμμετοχή και την κατανόηση των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη μαθησιακή διάσταση της χρήσης του βίντεο, δίνοντας έμφαση τόσο στις ιδιότητες του συμβατικού εκπαιδευτικού βίντεο όσο και, όπου αυτό τεκμηριώνεται από τα δεδομένα, σε λειτουργίες που εισάγουν ενεργότερες μορφές αλληλεπίδρασης. Η ανάλυση εστιάζει στην εμπλοκή, στην κατανόηση, στη δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου της θέασης και στην ενεργή συμμετοχή των φοιτητών. Η διάκριση ανάμεσα στο συμβατικό και στο τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο διατηρείται σε όλη την ανάλυση, ώστε ευρήματα που αφορούν γενικά τη χρήση βίντεο να μην αποδίδονται χωρίς επαρκή τεκμηρίωση σε ειδικές διαδραστικές λειτουργίες.

Ερευνητικό Ερώτημα 2. Ποιες τεχνολογικές, παιδαγωγικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωση του βίντεο και των διαδραστικών του δυνατοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Το δεύτερο ερώτημα μετατοπίζει την έμφαση από το ίδιο το Μέσο στις συνθήκες αξιοποίησής του. Εξετάζει τη σχέση μεταξύ τεχνολογικής υποδομής, παιδαγωγικού σχεδιασμού, προσβασιμότητας, υποστήριξης των χρηστών και θεσμικής κουλτούρας. Η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν αντιμετωπίζεται συνεπώς ως εγγενές χαρακτηριστικό της τεχνολογίας, αλλά ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο το Μέσο ενσωματώνεται σε ένα ευρύτερο μαθησιακό και οργανωσιακό περιβάλλον.

Ερευνητικό Ερώτημα 3. Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές τη συμβολή του βίντεο στη σύνδεσή τους με το πανεπιστήμιο, στη συμμετοχή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στη συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία;

Το τρίτο ερώτημα επικεντρώνεται ειδικότερα στη φοιτητική οπτική. Διερευνά κατά πόσο και με ποιους τρόπους το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει πέρα από τη μετάδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου, συμβάλλοντας στην αίσθηση συμμετοχής, παρουσίας, κοινότητας και σύνδεσης με το πανεπιστήμιο. Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε ένα διεθνοποιημένο πανεπιστημιακό περιβάλλον, στο οποίο η ακαδημαϊκή κοινότητα εκτείνεται πέρα από τα γεωγραφικά όρια μιας ενιαίας πανεπιστημιούπολης.

Άξονας Β: Επικοινωνιακή και Στρατηγική Διάσταση

Ερευνητικό Ερώτημα 4. Πώς λειτουργεί το βίντεο ως εργαλείο στρατηγικής επικοινωνίας και δημόσιας διάδρασης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος;

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα μετατοπίζει την ανάλυση από τη μαθησιακή χρήση του βίντεο στη θεσμική επικοινωνία. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να μεταφέρει ακαδημαϊκή γνώση και θεσμικές αξίες, να συγκροτεί αφηγήματα και να δημιουργεί δυνατότητες επικοινωνίας με κοινά πέρα από την άμεση πανεπιστημιακή κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η διάδραση δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκην με τεχνολογικά ενσωματωμένες λειτουργίες του βίντεο, αλλά μπορεί να αφορά και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από τη διανομή και την πρόσληψή του.

Ερευνητικό Ερώτημα 5. Ποιος ήταν ο ρόλος του βίντεο στη διαμόρφωση και διεθνή επικοινωνία της θεσμικής εικόνας και ταυτότητας του Central European University κατά την περίοδο της κρίσης του Lex CEU (2017–2019);

Το πέμπτο ερώτημα εφαρμόζει την προηγούμενη προβληματική στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Εξετάζεται η χρήση οπτικοακουστικού περιεχομένου κατά την περίοδο του Lex CEU και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο συνεντεύξεις, δημόσιες τοποθετήσεις, καμπάνιες και ψηφιακές δημοσιεύσεις συνέβαλαν στην επικοινωνία της θέσης, των αξιών και της ταυτότητας του Πανεπιστημίου προς διεθνή κοινά.

Ερευνητικό Ερώτημα 6. Με ποιους τρόπους οι συμμετοχικές και επικοινωνιακές δυνατότητες που αναπτύχθηκαν γύρω από το βίντεο συνέβαλαν στην κινητοποίηση και στη διεθνή υποστήριξη του CEU κατά την κρίση του Lex CEU;

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στη συμμετοχική διάσταση της επικοινωνίας. Εξετάζει κατά πόσο πρακτικές όπως η κοινοποίηση, ο σχολιασμός, η αναπαραγωγή, η επαναπλαισίωση του οπτικοακουστικού περιεχομένου και η κυκλοφορία του μέσα σε διεθνή δίκτυα συνέβαλαν στη μετατροπή του κοινού από απλό αποδέκτη σε ενεργό συμμετέχοντα στη δημόσια επικοινωνία γύρω από το CEU. Η έννοια της διαδραστικότητας χρησιμοποιείται εδώ με κοινωνική και επικοινωνιακή και όχι αποκλειστικά τεχνολογική σημασία.

Τα έξι ερευνητικά ερωτήματα συγκροτούν δύο διακριτούς αλλά αλληλοσυνδεόμενους αναλυτικούς άξονες. Ο πρώτος διερευνά τη σχέση του βίντεο με τη μάθηση, τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την εμπειρία των φοιτητών, ενώ ο δεύτερος εξετάζει τη λειτουργία του ως μέσου θεσμικής επικοινωνίας, δημόσιας συμμετοχής και συγκρότησης ταυτότητας. Η διάκριση αυτή είναι αναλυτική και δεν προϋποθέτει ότι κάθε μορφή βίντεο είναι τεχνολογικά διαδραστική. Αντίθετα, μία από τις επιδιώξεις της έρευνας είναι να αποσαφηνίσει τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία μπορεί να εμφανίζεται η διάδραση: στο επίπεδο χρήστη–συστήματος, στη μαθησιακή διαδικασία και στο ευρύτερο επικοινωνιακό περιβάλλον του πανεπιστημίου.

3.Μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία υιοθετεί έναν πολυεπίπεδο ερευνητικό σχεδιασμό, με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του βίντεο και της διαδραστικότητάς του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στη στρατηγική

επικοινωνία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός βασίζεται σε μικτή προσέγγιση (mixed methods research), η οποία επιτρέπει τη συνδυαστική ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων.

Κεντρικό στοιχείο της μεθοδολογίας αποτελεί ο λειτουργικός ορισμός της διαδραστικότητας, η οποία προσεγγίζεται ως ερευνητική μεταβλητή και διακρίνεται σε τεχνολογική, συμμετοχική, παιδαγωγική και επικοινωνιακή διάσταση. Η διάκριση αυτή καθοδηγεί τόσο την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, όσο και την ανάλυση των δεδομένων, επιτρέποντας τη συστηματική σύνδεση θεωρίας και εμπειρικής έρευνας.

Η έρευνα οργανώνεται σε διακριτά στάδια: θεωρητική θεμελίωση μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ποιοτική διερεύνηση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και αυτο-εθνογραφικής προσέγγισης, ποσοτική αποτύπωση μέσω ερωτηματολογίου φοιτητών και, τέλος, σύνθεση των δεδομένων. Κάθε ερευνητικό εργαλείο επιλέγεται με βάση τον συγκεκριμένο ρόλο του στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η μελέτη περίπτωσης του Central European University λειτουργεί ως ενοποιητικό πλαίσιο ανάλυσης, εντός του οποίου εξετάζεται η χρήση του βίντεο τόσο ως παιδαγωγικού εργαλείου όσο και ως Μέσου στρατηγικής επικοινωνίας και υπεράσπισης θεσμικών αξιών. Μέσα από τη μεθοδολογική σύνθεση, η εργασία επιδιώκει να προσφέρει μια ολιστική και τεκμηριωμένη κατανόηση της δυναμικής του βίντεο και των διαδραστικών του ιδιοτήτων στη σύγχρονη πανεπιστημιακή πραγματικότητα.

Για την αποφυγή εννοιολογικής σύγχυσης, η παρούσα εργασία διακρίνει το συμβατικό ή γραμμικό βίντεο από το διαδραστικό βίντεο και από τις ευρύτερες μορφές διαδραστικότητας γύρω από το βίντεο. Ως συμβατικό βίντεο νοείται το οπτικοακουστικό περιεχόμενο που ακολουθεί προκαθορισμένη γραμμική δομή και δεν απαιτεί από τον θεατή ενέργειες πέρα από τον βασικό έλεγχο της αναπαραγωγής. Ως διαδραστικό βίντεο νοείται, στενότερα, το βίντεο που ενσωματώνει μηχανισμούς ενεργού απόκρισης, όπως ερωτήσεις, επιλογές πλοήγησης, hotspots, διακλαδώσεις ή ανατροφοδότηση (Zhang et al., 2006). Τέλος, ως διαδραστικότητα γύρω από το βίντεο νοούνται οι κοινωνικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές πρακτικές που μπορεί να ενεργοποιήσει ένα βίντεο —όπως συζήτηση, σχολιασμός, συνεργασία και διαμοιρασμός— χωρίς

οι λειτουργίες αυτές να αποτελούν χαρακτηριστικά του ίδιου του οπτικοακουστικού αντικειμένου.

Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη για την ερμηνεία των εμπειρικών αποτελεσμάτων. Όπου το ερωτηματολόγιο ή οι συνεντεύξεις αναφέρονται γενικά σε «βίντεο» χωρίς να τεκμηριώνεται η χρήση ενσωματωμένων διαδραστικών λειτουργιών, τα σχετικά ευρήματα αποδίδονται στο βίντεο γενικά και όχι ειδικά στο διαδραστικό βίντεο. Ο όρος «διαδραστικό βίντεο» χρησιμοποιείται μόνο όταν υπάρχουν δεδομένα ή βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν συγκεκριμένες μορφές ενσωματωμένης αλληλεπίδρασης.

3.1 Θέση του ερευνητή, αναστοχαστικότητα και πιθανές μεροληψίας

Η θέση του ερευνητή στην παρούσα μελέτη απαιτεί μια μεθοδολογική αποσαφήνιση. Ο υπογράφων εργάζεται στο Central European University ως Video Program Manager και, ως εκ τούτου, δεν προσεγγίζει το πεδίο ως εξωτερικός παρατηρητής. Η επαγγελματική αυτή ιδιότητα προσφέρει μακροχρόνια γνώση των διαδικασιών παραγωγής και αξιοποίησης οπτικοακουστικού περιεχομένου και πρόσβαση σε οργανωσιακές πρακτικές που θα ήταν δύσκολο να παρατηρηθούν εξωτερικά. Ταυτόχρονα, όμως, δημιουργεί συγκεκριμένους κινδύνους μεροληψίας, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των δεδομένων. Η αναστοχαστικότητα αποτελεί για τον λόγο αυτό βασική προϋπόθεση της αυτοεθνογραφικής έρευνας και απαιτεί από τον ερευνητή να εξετάζει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο η προσωπική και επαγγελματική του θέση επηρεάζει τόσο την παραγωγή όσο και την ερμηνεία της γνώσης (Ellis et al., 2011; Finlay, 2002).

Πρώτον, μέρος του οπτικοακουστικού υλικού και των πρακτικών που εξετάζονται στην εργασία συνδέεται με την επαγγελματική δραστηριότητα του ίδιου του ερευνητή. Η αξιολόγηση υλικού στην παραγωγή του οποίου ο ερευνητής είχε άμεση ή έμμεση συμμετοχή ενέχει τον κίνδυνο θετικότερης αποτίμησης των αποτελεσμάτων, επιλογής παραδειγμάτων που επιβεβαιώνουν τις αρχικές ερευνητικές παραδοχές ή υποβάθμισης λιγότερο επιτυχημένων πρακτικών. Για τον περιορισμό αυτού του κινδύνου, οι προσωπικές επαγγελματικές παρατηρήσεις δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητη απόδειξη της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων βίντεο. Χρησιμοποιούνται ως αυτοεθνογραφικό υλικό για την κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής, των οργανωσιακών συνθηκών και της στρατηγικής αξιοποίησης του βίντεο και

αντιπαραβάλλονται με το ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις και τη διεθνή βιβλιογραφία. Όπου δεν υπάρχουν ανεξάρτητα δεδομένα αξιολόγησης ή χρήσης, αποφεύγεται η απόδοση αιτιακών συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παραγωγών.

Δεύτερον, η επαγγελματική σχέση του ερευνητή με ορισμένους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις δημιουργεί έναν διαφορετικό μεθοδολογικό περιορισμό. Ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι υπήρξαν ή είναι συνάδελφοι, στελέχη ή πρόσωπα με θεσμικό ρόλο στο CEU. Η προϋπάρχουσα επαγγελματική σχέση μπορεί να επηρεάσει τη δυναμική της συνέντευξης, είτε μέσω σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας είτε μέσω συναδελφικής οικειότητας και κοινωνικής επιθυμητότητας. Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις δεν θεωρούνται ανεπηρέαστες από το κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράχθηκαν. Η σχετική βιβλιογραφία για την ποιοτική έρευνα επισημαίνει ότι η συνέντευξη αποτελεί κοινωνικά παραγόμενη αλληλεπίδραση και ότι η σχέση ερευνητή και συμμετέχοντος αποτελεί μέρος των συνθηκών παραγωγής των δεδομένων και όχι εξωτερικό παράγοντα που μπορεί να εξαιρεθεί πλήρως (Berger, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009).

Τρίτον, οι συνεντεύξεις με μέλη της διοίκησης ή στελέχη που είχαν θεσμική ευθύνη για την επικοινωνία και τη στρατηγική του CEU δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες εξωτερικές αξιολογήσεις του πανεπιστημίου. Οι μαρτυρίες τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση των στόχων, των αποφάσεων και της θεσμικής λογικής πίσω από τη χρήση του βίντεο, αλλά είναι πιθανό να αντανakλούν ταυτόχρονα την επίσημη ή επαγγελματική οπτική του οργανισμού. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται πρωτίστως ως δεδομένα σχετικά με το πώς τα ίδια τα στελέχη αντιλαμβάνονταν και ερμήνευαν τη στρατηγική του CEU και όχι ως ανεξάρτητη απόδειξη της αποτελεσματικότητας αυτής της στρατηγικής. Ισχυρισμοί σχετικά με την επίδραση του βίντεο σε φοιτητές, κοινά ή στη διεθνή εικόνα του πανεπιστημίου διατυπώνονται μόνο στον βαθμό που υποστηρίζονται και από άλλες πηγές δεδομένων.

Η αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων δεν βασίζεται επομένως στην υπόθεση ότι η θέση του ερευνητή μπορεί να καταστεί πλήρως «ουδέτερη». Αντίθετα, ακολουθεί μια αναστοχαστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η θέση του ερευνητή καθίσταται ρητή και λαμβάνεται συστηματικά υπόψη στην παραγωγή και ερμηνεία των δεδομένων (Berger, 2015; Finlay, 2002).

Η τριγωνοποίηση διαφορετικών πηγών χρησιμοποιείται για τη σύγκριση και αντιπαραβολή διαφορετικών οπτικών και όχι ως μηχανισμός που εξαλείφει αυτομάτως τη μεροληψία. Κατά συνέπεια, περιπτώσεις σύγκλισης, απόκλισης ή έλλειψης ανεξάρτητης τεκμηρίωσης επισημαίνονται διακριτά κατά την ανάλυση των ευρημάτων.

4.Δομή και Οργάνωση της Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται με τρόπο που διασφαλίζει τη συστηματική σύνδεση θεωρητικού πλαισίου, εμπειρικής διερεύνησης και μελέτης περίπτωσης, με στόχο την ολιστική κατανόηση του ρόλου του βίντεο και των διαδραστικών του ιδιοτήτων στη διαμόρφωση σύγχρονων πρακτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στρατηγικής πανεπιστημιακής επικοινωνίας.

Η εργασία αναπτύσσεται σε διακριτά αλλά αλληλοσυνδεόμενα κεφάλαια. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο αναλύεται το βίντεο ως μορφή Νέου Μέσου, οι θεωρίες διαδραστικότητας και πολυτροπικής μάθησης, καθώς και οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη στρατηγική επικοινωνία πανεπιστημίων. Το κεφάλαιο αυτό θέτει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η ερευνητική προβληματική.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας, όπου ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αποφασίζονται ο τρόπος ανάλυσης και ερμηνείας τους. Η μεθοδολογική αυτή ενότητα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και εμπειρικής διερεύνησης, εξηγώντας πώς οι θεωρητικές έννοιες μετατρέπονται σε αναλύσιμες ερευνητικές κατηγορίες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μελέτη περίπτωσης του Central European University. Το εμπειρικό μέρος της εργασίας δεν αντιμετωπίζεται απομονωμένα, αλλά εντάσσεται διαρκώς σε διάλογο με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει προηγηθεί. Τέλος, στο συμπερασματικό κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση των επιμέρους ευρημάτων και η εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων σχετικά με τον ρόλο του διαδραστικού βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία, στη διαμόρφωση πανεπιστημιακής ταυτότητας και στη στρατηγική υπεράσπιση θεσμικών αξιών.

4.Θεωρητικό και Βιβλιογραφικό Πλαίσιο

Το βίντεο αποτελεί μία από τις πλέον κυρίαρχες μορφές επικοινωνίας και πολιτισμικής έκφρασης στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Ως Μέσο Επικοινωνίας, συνδυάζει εικόνα, ήχο, κίνηση, ρυθμό, αφήγηση και χρονικότητα μέσα σε ένα ενιαίο πολυτροπικό περιβάλλον, δημιουργώντας σύνθετες μορφές αναπαράστασης και εμπειρίας. Η λειτουργία του δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην καταγραφή ή αναμετάδοση της πραγματικότητας, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση τρόπων αντίληψης, πολιτισμικών πρακτικών, κοινωνικής συμμετοχής και γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας. Στο πλαίσιο της ψηφιακής κουλτούρας, το βίντεο μετασχηματίζεται από παθητικό φορέα πληροφορίας σε ενεργό μηχανισμό παραγωγής νοήματος και κοινωνικής εμπειρίας.

Φυσικά, η ιστορική εξέλιξη του βίντεο συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του κινηματογράφου, της τηλεόρασης και των οπτικοακουστικών τεχνολογιών του 20ού αιώνα. Ωστόσο, η μετάβασή του στο ψηφιακό περιβάλλον σηματοδότησε έναν βαθύ τεχνολογικό και πολιτισμικό μετασχηματισμό. Η ψηφιοποίηση δεν επέφερε μόνο βελτίωση της ποιότητας της εικόνας και του ήχου, αλλά μετέβαλε τη φύση του ίδιου του Μέσου, επιτρέποντας την αποθήκευση, επεξεργασία, αναπαραγωγή και κυκλοφορία του περιεχομένου μέσω παγκόσμιων δικτύων επικοινωνίας. Το βίντεο αποδεσμεύτηκε από τα όρια της φυσικής αποθήκευσης και της γραμμικής προβολής και μετατράπηκε σε ένα δυναμικό και δικτυωμένο σύστημα δεδομένων, το οποίο μπορεί να αναδιαμορφώνεται συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη και τις δυνατότητες της εκάστοτε πλατφόρμας.

Η εξέλιξη αυτή εντάσσεται οργανικά στη θεωρία των Νέων Μέσων. Σύμφωνα με τον Manovich (2001), τα Νέα Μέσα χαρακτηρίζονται από πέντε βασικές αρχές: την αριθμητική αναπαράσταση, την αρθρωτότητα, την αυτοματοποίηση, τη μεταβλητότητα και την πολιτισμική μετατροπή. Το ψηφιακό βίντεο ενσωματώνει πλήρως αυτές τις αρχές, καθώς λειτουργεί ως υπολογιστικό και μεταβλητό σύστημα δεδομένων που μπορεί να αναπαραχθεί, να επεξεργαστεί και να μετασχηματιστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Η έννοια της μεταβλητότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία πολλαπλών εκδοχών του ίδιου περιεχομένου, προσαρμοσμένων σε διαφορετικές πλατφόρμες, χρήστες και μορφές αλληλεπίδρασης. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη του

διαδραστικού βίντεο, όπου η εμπειρία του θεατή παύει να είναι σταθερή και γραμμική και μετατρέπεται σε μια δυναμική διαδικασία συμμετοχής και επιλογής.

Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο μπορεί να θεωρηθεί ένα υβριδικό ή «μη εξειδικευμένο» Μέσο (non-specific medium), όπως υποστηρίζει ο Daniels (2012), καθώς δεν περιορίζεται σε μία μόνο αισθητική ή τεχνολογική μορφή. Σε αντίθεση με τον κινηματογράφο ή την τηλεόραση, τα οποία συνδέθηκαν ιστορικά με περισσότερο σαφώς ορισμένες μορφές παραγωγής και κατανάλωσης, το βίντεο χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Η χρήση του εκτείνεται από την τέχνη και τη δημοσιογραφία έως την πολιτική επικοινωνία, τα κοινωνικά δίκτυα, τη διαφήμιση και την εκπαίδευση. Η υβριδική αυτή φύση επιτρέπει στο βίντεο να λειτουργεί ταυτόχρονα ως πολιτισμικό προϊόν, ως Μέσο μιας κοινωνικής πρακτικής και τεχνολογικό εργαλείο επικοινωνίας.

Παράλληλα, θεωρητικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το βίντεο ως «συνεχές Μέσο» (continuous medium) αναδεικνύουν τη διαφοροποίησή του από το φιλμ ως προς τη χρονική και υλική του δομή. Ενώ ο κινηματογράφος βασίζεται στη διαδοχή στατικών καρτέ, το βίντεο συγκροτείται ως συνεχής ροή σήματος και πληροφορίας. Η ιδιότητα αυτή επηρεάζει τόσο την αισθητική του Μέσου όσο και την εμπειρία του θεατή, δημιουργώντας περισσότερο άμεσες, ρευστές και μεταβαλλόμενες μορφές επικοινωνίας. Η έννοια της «ροής» αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία στη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα, όπου το βίντεο κυκλοφορεί αδιάκοπα μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, κοινωνικών δικτύων και αλγοριθμικών συστημάτων διάδοσης περιεχομένου.

Η συνθήκη αυτή συνδέεται, αντίστοιχα, με τη θεωρία της «δικτυωμένης κοινωνίας» (network society) του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονες μορφές κοινωνικής οργάνωσης βασίζονται στη συνεχή κυκλοφορία πληροφορίας μέσω παγκόσμιων ψηφιακών δικτύων. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο έχει αναδειχθεί σε κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει τη συνδυασμένη μετάδοση πληροφορίας, αφήγησης, εμπειρίας και συναισθηματικής εμπλοκής. Η εξάπλωση πλατφορμών όπως το YouTube, το Vimeo, το Instagram και το TikTok μετασχημάτισε ριζικά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, διαμοιράζεται και καταναλώνεται το οπτικοακουστικό περιεχόμενο, μεταφέροντας την επικοινωνία από τα παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης σε αποκεντρωμένα και συμμετοχικά δίκτυα χρηστών.

Η van Dijck (2013) περιγράφει τη διαδικασία αυτή ως «κουλτούρα της συνδεσιμότητας» (culture of connectivity), όπου οι ψηφιακές πλατφόρμες λειτουργούν όχι μόνο ως τεχνολογικές υποδομές αλλά και ως μηχανισμοί πολιτισμικής και κοινωνικής οργάνωσης. Η ορατότητα του περιεχομένου καθορίζεται πλέον από αλγοριθμικές διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν τη διάδοση της πληροφορίας και τη συγκρότηση της δημόσιας σφαίρας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, οι χρήστες μετατρέπονται από παθητικοί καταναλωτές περιεχομένου σε ενεργούς παραγωγούς, επιμελητές και διακινητές πληροφορίας.

Η μετατόπιση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας (participatory culture - Jenkins, 2006). Σύμφωνα με τον Jenkins, η ψηφιακή κουλτούρα επιτρέπει στους χρήστες να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία και κυκλοφορία περιεχομένου, μετασχηματίζοντας τις παραδοσιακές ιεραρχικές μορφές επικοινωνίας. Το βίντεο λειτουργεί πλέον ως πεδίο κοινωνικής συμμετοχής, πολιτισμικής έκφρασης και συλλογικής εμπειρίας. Οι δυνατότητες σχολιασμού, επεξεργασίας, διαμοιρασμού και αναπαραγωγής περιεχομένου ενισχύουν τη μετάβαση από τη μονοκατευθυντική επικοινωνία προς περισσότερο συνεργατικά και διαδραστικά μοντέλα επικοινωνίας και μάθησης.

Η έννοια της πολυτροπικότητας αποτελεί επίσης βασικό θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση του βίντεο ως Νέου Μέσου. Ο Kress (2010) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη επικοινωνία βασίζεται στη συνδυασμένη αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, όπως η εικόνα, ο ήχος, η γλώσσα, η κίνηση και ο ρυθμός. Το βίντεο αποτελεί κατεξοχήν πολυτροπικό Μέσο, καθώς συνθέτει αυτά τα στοιχεία σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό περιβάλλον. Η πολυτροπική του φύση ενισχύει τη γνωστική κατανόηση και τη συναισθηματική εμπλοκή του χρήστη, καθιστώντας το ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε περιβάλλοντα μάθησης και εκπαίδευσης, μια πτυχή στην οποία εστιάζει ειδικότερα η συγκεκριμένη έρευνα.

Η σημασία αυτή γίνεται ακόμη πιο εμφανής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το βίντεο χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ως εργαλείο διδασκαλίας, επικοινωνίας και ακαδημαϊκής διάδρασης. Η ανάπτυξη των διαδικτυακών μαθημάτων, των MOOCs (Massive Open Online Course, σ.σ. «Μαζικά Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα»), των πλατφορμών ασύγχρονης εκπαίδευσης και των συστημάτων τηλεδιάσκεψης ανέδειξε το βίντεο σε βασικό στοιχείο και εργαλείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Mayer (2009), η

συνδυασμένη χρήση εικόνας και ήχου μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, καθώς ενεργοποιεί πολλαπλά γνωστικά κανάλια επεξεργασίας της πληροφορίας. Αντίστοιχα, οι Guo et al. (2014) επισημαίνουν ότι η μορφή και η δομή των εκπαιδευτικών βίντεο επηρεάζουν άμεσα τη συμμετοχή και την προσοχή των φοιτητών.

Η διαδραστικότητα του βίντεο αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης. Ο χρήστης δεν λειτουργεί πλέον ως παθητικός θεατής αλλά ως ενεργός συμμετέχων που μπορεί να επηρεάσει τη ροή και τη δομή του περιεχομένου μέσω επιλογών, σχολιασμού, πλοήγησης και αλληλεπίδρασης. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με θεωρίες κονστρουκτιβιστικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, εμπλοκής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1978).

Η κονστρουκτιβιστική μάθηση (constructivist learning) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη παιδαγωγική και βασίζεται στην ιδέα ότι η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά από τον διδάσκοντα προς τον μαθητή, αλλά οικοδομείται ενεργά από το ίδιο το άτομο μέσα από την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και την ερμηνεία του κόσμου. Η θεωρία αυτή αντλεί σημαντικά στοιχεία από το έργο του Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι η μάθηση αποτελεί διαδικασία γνωστικής κατασκευής, κατά την οποία τα άτομα οργανώνουν και αναδιοργανώνουν συνεχώς τις νοητικές τους δομές μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Piaget, 1972). Παράλληλα, ο Vygotsky (1978) ανέδειξε τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι η γνώση διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία, τον διάλογο και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική και συμμετοχική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευόμενος αποκτά ενεργό ρόλο στην παραγωγή νοήματος και στην οικοδόμηση της γνώσης.

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τη χρήση ψηφιακών και διαδραστικών μέσων στην εκπαίδευση, καθώς τα περιβάλλοντα αυτά ενισχύουν τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών. Το διαδραστικό βίντεο, για παράδειγμα, μπορεί να λειτουργήσει ως κονστρουκτιβιστικό εργαλείο μάθησης, επιτρέποντας στους φοιτητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, να επιλέγουν διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να οικοδομούν τη γνώση μέσα από προσωπική εμπειρία και αναστοχασμό. Σύμφωνα με τον Jonassen (1999), τα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα που

βασίζονται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και αυτόνομης μάθησης, μετατρέποντας τον φοιτητή από παθητικό δέκτη πληροφορίας σε ενεργό συμμετέχοντα της μαθησιακής διαδικασίας. Η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου η μάθηση οργανώνεται ολοένα και περισσότερο μέσα από ψηφιακά, συνεργατικά και πολυτροπικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και γνώσης.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το διαδραστικό βίντεο συμβάλλει στη δημιουργία περισσότερο συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου οι φοιτητές δεν περιορίζονται στην κατανάλωση πληροφορίας αλλά συμμετέχουν ενεργά στην επεξεργασία και παραγωγή γνώσης. Το βίντεο λειτουργεί επίσης ως ιδιαίτερα ισχυρό αφηγηματικό Μέσο. Η σύνθεση εικόνας, ήχου, μουσικής, χρονικότητας και ρυθμού δημιουργεί εμπειρίες που επηρεάζουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της επικοινωνίας. Ο Wesch (2007) υποστηρίζει ότι το βίντεο μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ πληροφορίας και εμπειρίας, μετατρέποντας την κατανάλωση περιεχομένου σε βιωματική διαδικασία. Η ιδιότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου η μάθηση συνδέεται στενά με τη συμμετοχή, τη συναισθηματική εμπλοκή και την εμπειρική κατανόηση της γνώσης.

Τέλος, η κυριαρχία του βίντεο συνδέεται με τη γενικότερη μετατόπιση προς μορφές «οπτικής κουλτούρας» (visual culture), όπου η εικόνα λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός κατανόησης της πραγματικότητας. Ο Mirzoeff (2015) επισημαίνει ακριβώς αυτή τη διαδικασία όπου η σύγχρονη κοινωνία οργανώνεται ολοένα και περισσότερο γύρω από διαδικασίες οπτικοποίησης της πληροφορίας και της εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο δεν αποτελεί μόνο τεχνολογικό εργαλείο επικοινωνίας αλλά εν τέλει πολιτισμικό μηχανισμό που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, βιώνουν και ερμηνεύουν τον κόσμο.

Συνολικά, το βίντεο ως Νέο Μέσο συνιστά ένα πολυδιάστατο πολιτισμικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και παιδαγωγικό φαινόμενο. Η μελέτη του απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση που συνδυάζει θεωρίες επικοινωνίας, πολιτισμού, τεχνολογίας και εκπαίδευσης. Η μετάβασή του από γραμμικό οπτικοακουστικό Μέσο σε διαδραστικό, συμμετοχικό και δικτυωμένο σύστημα επικοινωνίας το καθιστά κεντρικό εργαλείο της σύγχρονης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της

ψηφιακής κουλτούρας, ανοίγοντας νέες δυνατότητες για τη διάδοση της γνώσης, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση νέων μορφών ακαδημαϊκής εμπειρίας.

5.1.Σύνδεση Θεωρίας – Εμπειρικής Έρευνας – Μελέτης Περίπτωσης

Συνεπώς, η εκπόνηση της εργασίας βασίζεται σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και εμπειρίας. Οι θεωρητικές έννοιες της διαδραστικότητας, της πολυτροπικής μάθησης και της στρατηγικής επικοινωνίας δεν παρουσιάζονται ως αφηρημένα σχήματα, αλλά λειτουργούν ως αναλυτικά εργαλεία που καθοδηγούν την εμπειρική διερεύνηση.

Η εμπειρική έρευνα, μέσω συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων και αυτο-εθνογραφικής προσέγγισης (μιας και ο υπογράφων εργάζεται από 2015, ως υπεύθυνος της παραγωγής βίντεο στο πανεπιστημιακό ίδρυμα -Central European University- το οποίο εδώ αποτελεί αντικείμενο μελέτης), επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι θεωρητικές αρχές υλοποιούνται στην πράξη. Η μελέτη περίπτωσης λειτουργεί ως πεδίο εφαρμογής και ελέγχου των θεωρητικών υποθέσεων, επιτρέποντας τη διερεύνηση του φαινομένου σε συγκεκριμένο θεσμικό και ιστορικό πλαίσιο.

Με τον τρόπο αυτό, η εργασία ακολουθεί μια αναλυτική πορεία από το γενικό στο ειδικό και εκ νέου στο γενικό: από τη θεωρητική θεμελίωση, στην εμπειρική ανάλυση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, και από εκεί στη διατύπωση ευρύτερων συμπερασμάτων.

5.2.Επιλογή του CEU ως Μελέτη Περίπτωσης

Η επιλογή του Central European University ως μελέτης περίπτωσης δεν είναι τυχαία, αλλά βασίζεται σε σαφή κριτήρια. Το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο αποτελεί μια ιδιαίτερη και ερευνητικά πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση, καθώς συνδυάζει την έντονα διεθνή ταυτότητα και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (οι μαθητές του προέρχονται πλέον των 100 χωρών), τη στρατηγική επένδυση σε ψηφιακές μορφές επικοινωνίας και βίντεο, και μια ιστορικά κρίσιμη περίοδο θεσμικών και υπαρξιακών προκλήσεων κατά την εφαρμογή του νόμου Lex CEU (2017–2019).

Η περίοδος αυτή προσφέρει ένα μοναδικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το βίντεο χρησιμοποιήθηκε όχι πλέον μόνο ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ως Μέσο δημόσιας υπεράσπισης της

ακαδημαϊκής ελευθερίας και διατήρησης της διεθνούς παρουσίας του ιδρύματος. Ως εκ τούτου, το CEU λειτουργεί ως αντιπροσωπευτική αλλά και ιδιαίτερη περίπτωση που επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση του φαινομένου.

5.3.Σύνθεση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

Η σύνθεση των ευρημάτων πραγματοποιείται στο τελικό στάδιο της εργασίας μέσω συγκριτικής και ερμηνευτικής ανάλυσης. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα τίθενται σε διάλογο μεταξύ τους και με το θεωρητικό πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάδειξη συγκλίσεων, αποκλίσεων και νέων ερμηνευτικών προοπτικών.

Η τελική ενότητα θα επιχειρήσει την αποτίμηση της μετασχηματιστικής δυναμικής του βίντεο, τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τεχνολογίας και θεσμικής ταυτότητας, και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα και εφαρμογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, η εργασία ολοκληρώνεται ως μια συνεκτική μελέτη που συνδέει θεωρητική ανάλυση, εμπειρική διερεύνηση και θεσμική πρακτική σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα.

6.Διάδραση και Ψηφιακή Επικοινωνία - Ορισμοί και θεωρητική προσέγγιση

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της χρήσης του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να εξεταστεί η έννοια της διάδρασης και ο λόγος για τον οποίο αυτή αποτελεί κομβικής σημασίας θεωρητικό και παιδαγωγικό άξονα για την παρούσα εργασία. Ειδικότερα, όταν η σημασία της διάδρασης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις τεχνολογικές δυνατότητες των ψηφιακών μέσων, αλλά επεκτείνεται στις κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές διαδικασίες που συγκροτούν τα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης και μάθησης. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ψηφιακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διάδραση αναδεικνύεται σε θεμελιώδη μηχανισμό συμμετοχής, επικοινωνίας, συνεργασίας και οικοδόμησης της γνώσης.

Η έννοια της διάδρασης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς και πρακτικούς άξονες των σύγχρονων κοινωνικών, επικοινωνιακών και τεχνολογικών επιστημών. Η μετάβαση από τα παραδοσιακά μοντέλα μονόδρομης επικοινωνίας σε πολυδιάστατα, αμφίδρομα και συμμετοχικά περιβάλλοντα έχει καταστήσει τη διάδραση θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας, ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης και των ψηφιακών μέσων. Στη

σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, όπου η επικοινωνία, η γνώση και η μάθηση διαμεσολαβούνται ολοένα και περισσότερο από ψηφιακές τεχνολογίες, η διάδραση αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή, την κατανόηση, τη γνωστική επεξεργασία και τη συμμετοχή των χρηστών.

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας, των διαδραστικών συστημάτων και των ψηφιακών πλατφορμών έχει επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τα Μέσα. Η εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα, έχει μετασηματιστεί μέσα από την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, συστημάτων τηλεεκπαίδευσης, βίντεο διασκέψεων και διαδραστικών βίντεο. Η μάθηση δεν θεωρείται πλέον μια παθητική διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά ένα δυναμικό και κοινωνικά διαμεσολαβημένο πεδίο αλληλεπίδρασης. Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί μια συστηματική ανάλυση της έννοιας της διάδρασης, εξετάζοντας τη θεωρητική της θεμελίωση, τη σχέση της με τη μάθηση και την εκπαίδευση, καθώς και τη λειτουργία της μέσω του βίντεο και ιδιαίτερα του διαδραστικού βίντεο. Αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από τη διάδραση, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, τις επιστήμες επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή. Στη συνέχεια εξετάζεται η σημασία της διάδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναλύονται οι μορφές που λαμβάνει στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Τέλος, διερευνάται ο ρόλος του βίντεο ως διαδραστικού Μέσου μάθησης, επικοινωνίας και συμμετοχής.

Η έννοια της Διάδρασης - Ορισμοί και θεωρητική προσέγγιση

Η διάδραση αποτελεί μία από τις πλέον σύνθετες και πολυεπίπεδες έννοιες των κοινωνικών επιστημών, της επικοινωνίας, της παιδαγωγικής και των ψηφιακών τεχνολογιών. Η σημασία της ενισχύθηκε ιδιαίτερα κατά τον 20ό και 21ο αιώνα, καθώς οι κοινωνίες μετασηματίστηκαν σε δίκτυα επικοινωνίας, πληροφορίας και τεχνολογικής διασύνδεσης. Η διάδραση δεν αφορά απλώς την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων οντοτήτων αλλά τη διαδικασία μέσω της οποίας συγκροτούνται νοήματα, κοινωνικές σχέσεις, μορφές εξουσίας, ταυτότητες και μαθησιακές εμπειρίες.

Η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να θεωρηθεί προϊόν συνεχών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων, θεσμών, τεχνολογιών και πολιτισμικών συστημάτων.

Η έννοια της διάδρασης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπου η επικοινωνία παύει να είναι γραμμική και μετατρέπεται σε δυναμική, πολυτροπική και συμμετοχική διαδικασία. Οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα κοινωνικά δίκτυα, οι τεχνολογίες βίντεο και τα διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν αναδείξει τη διάδραση σε βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η διάδραση δεν αποτελεί μόνο τεχνική δυνατότητα ενός Μέσου αλλά κυρίως κοινωνική και γνωστική διαδικασία που επιτρέπει τη διαπραγμάτευση νοημάτων, την ανάπτυξη σχέσεων και τη συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης και επικοινωνίας.

Η έννοια της διάδρασης προέρχεται ετυμολογικά από το λατινικό πρόθεμα “inter” και τη λέξη “action”, υποδηλώνοντας την αμοιβαία δράση μεταξύ δύο ή περισσότερων οντοτήτων. Σύμφωνα με τον Frozzini (2021), η διάδραση αναφέρεται σε μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής, κατά την οποία τα συμμετέχοντα μέρη επηρεάζουν το ένα το άλλο και μετασχηματίζουν την αρχική κατάσταση μέσω ανταλλαγής, σύνθεσης και αναδιαμόρφωσης νοημάτων. Η έννοια αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην ανθρώπινη επικοινωνία, αλλά επεκτείνεται σε κοινωνικά, τεχνολογικά και γνωστικά συστήματα.

Η φιλοσοφική θεμελίωση της διάδρασης μπορεί να εντοπιστεί ήδη στον Kant, ο οποίος, στην «Κριτική του Καθαρού Λόγου», αναφέρεται στην αμοιβαία σχέση δράσης και αντίδρασης ως προϋπόθεση της εμπειρίας και της αντίληψης. Η ιδέα της αμοιβαίας επίδρασης αποτέλεσε τη βάση για μεταγενέστερες κοινωνιολογικές και επικοινωνιακές θεωρήσεις της διάδρασης, όπου το νόημα παράγεται μέσα από κοινωνικές σχέσεις και επικοινωνιακές διαδικασίες.

Στις κοινωνικές επιστήμες, η διάδραση θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνικής ζωής. Η συμβολική αλληλεπιδραστικότητα (symbolic interactionism) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν ταυτότητες, σχέσεις και κοινωνικές πραγματικότητες μέσα από συμβολικές αλληλεπιδράσεις. Ο Mead υποστήριξε ότι το νόημα δεν είναι σταθερό αλλά παράγεται δυναμικά μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Στις επιστήμες επικοινωνίας, η διάδραση συνδέεται με τη μετάβαση από τα γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας προς συμμετοχικά και δικτυωμένα μοντέλα. Τα ψηφιακά Μέσα επέτρεψαν τη δημιουργία νέων μορφών αλληλεπίδρασης, όπου οι χρήστες δεν λειτουργούν μόνο ως δέκτες αλλά και ως παραγωγοί περιεχομένου. Η ανάπτυξη του διαδικτύου, των κοινωνικών δικτύων και

των πολυμεσικών εφαρμογών ενίσχυσε σημαντικά τη διαδραστικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της ψηφιακής κουλτούρας.

Διάδραση και Ψηφιακή Επικοινωνία

Η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών επαναπροσδιόρισε τη φύση της επικοινωνίας και της διάδρασης. Σύμφωνα με τους Catarci et al. (2018), η ψηφιακή διάδραση αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο που συνδυάζει γνωστικές, τεχνολογικές και κοινωνικές διεργασίες. Η αλληλεπίδραση ανθρώπου και ψηφιακών συστημάτων δεν περιορίζεται πλέον σε λειτουργικές εντολές αλλά επεκτείνεται σε εμπειρίες συμμετοχής, συναισθηματικής ανταπόκρισης και εξατομικευμένης επικοινωνίας.

Η ψηφιακή διάδραση χαρακτηρίζεται από την αμφίδρομη επικοινωνία, τη συμμετοχή του χρήστη στη διαμόρφωση του περιεχομένου, τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, την προσαρμοστικότητα και εξατομίκευση, καθώς και την πολυτροπικότητα της επικοινωνίας μέσω κειμένου, ήχου, εικόνας και βίντεο (Catarci et al., 2018).

Η έννοια της διαδραστικότητας διαφοροποιείται από την απλή τεχνολογική λειτουργικότητα. Ένα Μέσο θεωρείται πραγματικά διαδραστικό όταν επιτρέπει στον χρήστη να επηρεάζει ουσιαστικά τη ροή, τη δομή και το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Η διάδραση συνδέεται έτσι με την ενεργητική συμμετοχή και όχι απλώς με την τεχνική ανταπόκριση ενός συστήματος.

6.1. Αλληλεπίδραση Ανθρώπου–Υπολογιστή και σχεδίαση διάδρασης στο διαδραστικό βίντεο

Η μελέτη του διαδραστικού βίντεο στην ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην παιδαγωγική λειτουργία του οπτικοακουστικού περιεχομένου, αλλά προϋποθέτει και την εξέταση του τρόπου με τον οποίο ο χρήστης αλληλεπιδρά με το ψηφιακό σύστημα μέσω του οποίου αυτό παρουσιάζεται. Υπό αυτή την οπτική, η Αλληλεπίδραση Ανθρώπου–Υπολογιστή (Human–Computer Interaction – HCI) προσφέρει ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο, τη διεπαφή και τις λειτουργίες που αυτή καθιστά διαθέσιμες. Η HCI εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν και χρησιμοποιούν υπολογιστικά συστήματα, ενώ σε περιβάλλοντα κινητής μάθησης η σχέση αυτή

επεκτείνεται στις ιδιαιτερότητες της αλληλεπίδρασης του χρήστη με φορητές ψηφιακές συσκευές (Al-Hunaiyyan et al., 2021).

Η οπτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση του διαδραστικού βίντεο, καθώς ο εκπαιδευόμενος δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως θεατής ενός γραμμικού οπτικοακουστικού μηνύματος. Η διεπαφή του συστήματος αποτελεί το σημείο μέσω του οποίου πραγματοποιούνται ενέργειες και επιλογές, όπως η έναρξη και η παύση της αναπαραγωγής, η μετακίνηση στη χρονική γραμμή, η επανάληψη ενός τμήματος και, σε περισσότερο διαδραστικές εφαρμογές, η ενεργοποίηση ενσωματωμένων ερωτήσεων, συνδέσμων ή άλλων στοιχείων. Συνεπώς, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το «τι παρουσιάζει το βίντεο» και στο «πώς ο χρήστης μπορεί να ενεργήσει πάνω στο περιεχόμενο και πώς το σύστημα ανταποκρίνεται στις ενέργειές του». Πρόκειται για διάκριση σημαντική για την παρούσα εργασία, επειδή επιτρέπει να αντιμετωπιστεί το διαδραστικό βίντεο όχι απλώς ως οπτικοακουστικό αρχείο αλλά ως ψηφιακή εμπειρία αλληλεπίδρασης.

Ευχρηστία και σχεδιασμός της αλληλεπίδρασης

Κεντρική έννοια της HCI είναι η ευχρηστία (usability). Οι Inal και Ismailova (2018) επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική, αποδοτική και ικανοποιητική χρήση μιας εφαρμογής συνδέεται άμεσα με τον βαθμό στον οποίο η ευχρηστία και η προσβασιμότητα λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξή της.

Στο ίδιο πλαίσιο, παραπέμπουν στον ορισμό του ISO 9241-210, σύμφωνα με τον οποίο η ευχρηστία αφορά τη δυνατότητα συγκεκριμένων χρηστών να επιτυγχάνουν συγκεκριμένους στόχους με αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ικανοποίηση μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης (Inal & Ismailova, 2018).

Για την αναλυτικότερη εξέταση της ευχρηστίας, οι Inal και Ismailova (2018), αξιοποιώντας το πλαίσιο του Nielsen, αναφέρονται σε πέντε βασικές διαστάσεις: ευκολία εκμάθησης (learnability), αποδοτικότητα (efficiency), απομνημόνευση της χρήσης (memorability), σφάλματα και δυνατότητα ανάκαμψης (errors) και ικανοποίηση (satisfaction).

Οι διαστάσεις αυτές μπορούν να μεταφερθούν αναλυτικά στο περιβάλλον του διαδραστικού εκπαιδευτικού βίντεο. Η ευκολία εκμάθησης αφορά, για παράδειγμα, το κατά πόσο ένας φοιτητής κατανοεί χωρίς εκτεταμένες οδηγίες πώς μπορεί να χειριστεί το βίντεο ή να

ενεργοποιήσει ένα διαδραστικό στοιχείο. Η αποδοτικότητα αφορά το κατά πόσο μπορεί να πραγματοποιήσει τις επιθυμητές ενέργειες χωρίς περιττά βήματα. Η απομνημόνευση σχετίζεται με το κατά πόσο οι λειτουργίες παραμένουν κατανοητές όταν ο χρήστης επιστρέφει στην πλατφόρμα έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα. Αντίστοιχα, η διάσταση των σφαλμάτων αφορά τόσο την πιθανότητα λανθασμένης ενέργειας όσο και τη δυνατότητα επιστροφής ή διόρθωσής της, ενώ η ικανοποίηση αφορά τη συνολική εμπειρία χρήσης.

Από αυτή την άποψη, η ύπαρξη διαδραστικών λειτουργιών δεν αρκεί από μόνη της για να χαρακτηριστεί μια μαθησιακή εμπειρία ως αποτελεσματικά σχεδιασμένη. Η λειτουργικότητα αποκτά αξία όταν ο χρήστης μπορεί να αντιληφθεί τι δυνατότητες έχει, να κατανοήσει το αποτέλεσμα μιας ενέργειας και να συνεχίσει χωρίς αδικαιολόγητα εμπόδια. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει άλλωστε ότι εφαρμογές που αναπτύσσονται χωρίς επαρκή ενσωμάτωση μεθόδων ευχρηστίας μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα χρήσης και μειωμένη ικανοποίηση των χρηστών (Inal & Ismailova, 2018).

Έλεγχος, πλοήγηση και ανατροφοδότηση

Στο διαδραστικό βίντεο, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μπορεί επομένως να εξεταστεί σε επίπεδο συγκεκριμένων σχεδιαστικών στοιχείων. Πρώτη διάσταση αποτελεί ο έλεγχος της αναπαραγωγής. Οι λειτουργίες play/pause, χρονικής μετακίνησης και επανάληψης επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να προσαρμόζει την παρακολούθηση στον δικό του ρυθμό. Ωστόσο, αυτές οι λειτουργίες αποτελούν βασικούς μηχανισμούς ελέγχου ενός ψηφιακού βίντεο και δεν συνιστούν από μόνες τους την περισσότερο σύνθετη μορφή διάδρασης που εξετάζει η παρούσα εργασία.

Ένα δεύτερο επίπεδο αφορά την πλοήγηση στο περιεχόμενο. Η δυνατότητα μετάβασης σε διαφορετικό σημείο, κεφάλαιο ή θεματική ενότητα μεταβάλλει τη σχέση του χρήστη με τη χρονική γραμμικότητα του βίντεο. Ένα τρίτο επίπεδο αφορά τα ενσωματωμένα διαδραστικά στοιχεία, όπως ερωτήσεις ή ενεργά σημεία επιλογής. Στην περίπτωση αυτή ο χρήστης καλείται να πραγματοποιήσει μια ενέργεια που υπερβαίνει τον χειρισμό της αναπαραγωγής. Η αλληλεπίδραση γίνεται έτσι μέρος της μαθησιακής δραστηριότητας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η ανατροφοδότηση (feedback). Όταν ο εκπαιδευόμενος πραγματοποιεί μια επιλογή ή απαντά σε μια ενσωματωμένη ερώτηση, πρέπει να μπορεί να

αντιληφθεί ότι το σύστημα αναγνώρισε την ενέργειά του και, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να λαμβάνει πληροφορία σχετική με το αποτέλεσμα της. Η σαφήνεια της σχέσης ανάμεσα στην ενέργεια και στην απόκριση του συστήματος αποτελεί συνεπώς ουσιώδες χαρακτηριστικό της σχεδίασης διάδρασης. Με όρους ευχρηστίας, τα στοιχεία αυτά μπορούν να αξιολογηθούν ως προς την ευκολία εκμάθησης, την αποτελεσματικότητα της χρήσης, την πιθανότητα σφάλματος και την ικανοποίηση που δημιουργεί η συνολική εμπειρία.

Με βάση αυτή τη διάκριση, μπορούν να αναγνωριστούν τρία επίπεδα αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό βίντεο. Στο πρώτο βρίσκονται οι βασικοί χειρισμοί αναπαραγωγής ενός κατά βάση γραμμικού βίντεο. Στο δεύτερο βρίσκονται οι αλληλεπιδράσεις εντός του βίντεο, στις οποίες ο χρήστης καλείται να απαντήσει, να επιλέξει ή να ενεργοποιήσει κάποιο στοιχείο. Στο τρίτο βρίσκονται οι κοινωνικές ή συνεργατικές αλληλεπιδράσεις γύρω από το βίντεο, όπως ο σχολιασμός και η συζήτηση με άλλους χρήστες. Η διάκριση αυτή είναι αναλυτική και όχι απόλυτη, καθώς μια εκπαιδευτική πλατφόρμα μπορεί να συνδυάζει περισσότερα από ένα επίπεδα. Είναι όμως χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, επειδή αποφεύγει την εξίσωση κάθε μορφής ψηφιακού χειρισμού με ουσιαστική διαδραστικότητα.

Προσβασιμότητα ως διάσταση της αλληλεπίδρασης

Η προσβασιμότητα (accessibility) αποτελεί εξίσου σημαντική παράμετρο του HCI. Οι Inal και Ismailova (2018) αντιμετωπίζουν την ευχρηστία και την προσβασιμότητα ως δύο θεμελιώδεις διαστάσεις της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-υπολογιστή. Η προσβασιμότητα δεν αφορά μόνο το αν το περιεχόμενο είναι τεχνικά διαθέσιμο, αλλά το κατά πόσο άνθρωποι με διαφορετικές δυνατότητες μπορούν να το αντιληφθούν, να το κατανοήσουν, να πλοηγηθούν σε αυτό και να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Η μελέτη παραπέμπει ειδικότερα στον ορισμό της διαδικτυακής προσβασιμότητας ως δυνατότητας των ατόμων με αναπηρία να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να πλοηγούνται και να αλληλεπιδρούν με το Web.

Στο εκπαιδευτικό βίντεο, αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός δεν πρέπει να εξετάζεται αποκλειστικά με βάση την οπτική παρουσίαση του περιεχομένου. Η δυνατότητα χρήσης του συστήματος από διαφορετικούς χρήστες πρέπει να αποτελεί μέρος της συνολικής σχεδιαστικής λογικής. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, στοιχεία όπως οι υπότιτλοι και οι εναλλακτικές μορφές πρόσβασης στο περιεχόμενο αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, ενώ στα διαδραστικά στοιχεία πρέπει να εξετάζεται

κατά πόσο ο τρόπος ενεργοποίησης και πλοήγησής τους δημιουργεί πρόσθετους φραγμούς. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η γνώση των προτύπων προσβασιμότητας συχνά παραμένει περιορισμένη ακόμη και μεταξύ μελλοντικών επαγγελματιών ανάπτυξης λογισμικού, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη να ενσωματώνεται η προσβασιμότητα στον σχεδιασμό και όχι να αντιμετωπίζεται ως μεταγενέστερη προσθήκη (Inal & Ismailova, 2018).

Η διάσταση αυτή αποκτά πρόσθετη σημασία σε περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης, επειδή οι χρήστες δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα. Η έρευνα των Al-Hunaiyyan et al. (2021) υπογραμμίζει ότι η σχέση των χρηστών με τα ψηφιακά μαθησιακά συστήματα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η προηγούμενη τεχνολογική εμπειρία, οι γνωστικές προτιμήσεις και το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η σχεδίαση της διεπαφής πρέπει επομένως να λαμβάνει υπόψη ότι διαφορετικοί εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να προσεγγίζουν το ίδιο σύστημα με διαφορετικό επίπεδο εξοικείωσης, προσδοκιών και αναγκών.

Αναλυτικό πλαίσιο για την παρούσα έρευνα

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία προσεγγίζει το διαδραστικό εκπαιδευτικό βίντεο όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης οπτικοακουστικής πληροφορίας αλλά και ως περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Για τον σκοπό αυτό, η ανάλυση οργανώνεται γύρω από τέσσερις αλληλένδετους άξονες: (α) έλεγχο και πλοήγηση του χρήστη, (β) μορφή της διάδρασης και ποιότητα της ανατροφοδότησης, (γ) ευχρηστία της διεπαφής και (δ) προσβασιμότητα. Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει να διακριθεί η απλή δυνατότητα αναπαραγωγής ενός βίντεο από μία σχεδιασμένη διαδραστική μαθησιακή εμπειρία και να εξεταστεί εάν οι τεχνολογικές δυνατότητες υποστηρίζουν ουσιαστικά τον χρήστη.

Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί το μεθοδολογικό όριο της συγκεκριμένης προσέγγισης. Η παρούσα έρευνα δεν αποτελεί εργαστηριακή μελέτη ευχρηστίας ούτε πραγματοποιεί συστηματικό usability testing συγκεκριμένων διεπαφών. Κατά συνέπεια, οι παραπάνω αρχές χρησιμοποιούνται ως θεωρητικό και αναλυτικό πλαίσιο για την κατανόηση των σχεδιαστικών παραμέτρων του διαδραστικού βίντεο και όχι ως βάση για μη τεκμηριωμένους ισχυρισμούς σχετικά με την αποδεδειγμένη ευχρηστία συγκεκριμένων πλατφορμών. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, καθώς η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ουσιαστική αξιολόγηση της

ευχρηστίας δεν πρέπει να περιορίζεται σε επιφανειακή αναγνώριση πιθανών προβλημάτων αλλά να αποτελεί συστηματική διαδικασία (Inal & Ismailova, 2018).

6.2.Η Διάδραση στην Εκπαίδευση

Η διάδραση βρίσκεται στον πυρήνα των σύγχρονων θεωριών μάθησης και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας, οι οποίες αντιμετώπιζαν τον εκπαιδευόμενο ως παθητικό αποδέκτη πληροφορίας, έχουν πλέον αντικατασταθεί από θεωρίες που αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής, της κοινωνικής συνεργασίας και της γνωστικής εμπλοκής. Στο πλαίσιο αυτό, η διάδραση δεν αποτελεί απλώς βοηθητικό στοιχείο της διδασκαλίας αλλά θεμελιώδη μηχανισμό οικοδόμησης της γνώσης.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Η μάθηση συντελείται μέσω της επικοινωνίας, του διαλόγου και της συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές, ενώ η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό εργαλείο διαμεσολάβησης της σκέψης και της κατανόησης (Vygotsky, 1978). Η έννοια της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» αναδεικνύει ακριβώς τον ρόλο της διάδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτή ή ανάμεσα σε συνομηλίκους για την ανάπτυξη νέων γνωστικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, οι θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού υπογραμμίζουν ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αυτούσια αλλά κατασκευάζεται ενεργητικά μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης νοήματος. Η διάδραση, επομένως, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συγκρίνουν απόψεις, να επαναπροσδιορίζουν αντιλήψεις και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της γνώσης. Μέσα από τον διάλογο, τη συνεργασία και την ανατροφοδότηση, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν κριτική σκέψη, μεταγνωστικές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία, η διάδραση συνδέεται επίσης με την έννοια της εμπλοκής (engagement). Η μαθησιακή εμπλοκή αφορά τον βαθμό γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής συμμετοχής του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός διάδρασης, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα ενεργητικής συμμετοχής και

ουσιαστικής κατανόησης. Η διαδραστική μάθηση επιτρέπει στους φοιτητές να αναπτύξουν αίσθηση αυτενέργειας και προσωπικής σύνδεσης με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος της ανατροφοδότησης ως μορφής διάδρασης. Η άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αξιολογούν την πρόοδό τους, να εντοπίζουν δυσκολίες και να αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές μάθησής τους. Στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, η ανατροφοδότηση μπορεί να παρέχεται τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τα ίδια τα τεχνολογικά συστήματα μέσω αυτοματοποιημένων μηχανισμών αξιολόγησης.

Η διάδραση, επομένως αποτελεί βασικό παιδαγωγικό μηχανισμό ενεργοποίησης της σκέψης, της συμμετοχής και της συνεργασίας. Αποτελεί βασική προϋπόθεση της μάθησης. Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Ο Vygotsky τόνισε ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνική διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τη συνεργασία, τη γλώσσα και τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Η εκπαιδευτική διάδραση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως η διάδραση μεταξύ εκπαιδευτή και φοιτητή, μεταξύ φοιτητών, μεταξύ φοιτητή και περιεχομένου, αλλά και μεταξύ φοιτητή και τεχνολογικού περιβάλλοντος (Moore, 1989). Επομένως, η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για τη βαθύτερη κατανόηση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη διατήρηση της προσοχής, τη συνεργατική μάθηση και την αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Vygotsky, 1978).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής παρουσίας, η αίσθηση ότι οι συμμετέχοντες «είναι παρόντες» σε ένα ψηφιακό περιβάλλον ενισχύει την αλληλεπίδραση και την ποιότητα της μάθησης. Η κοινωνική παρουσία συνδέεται με την αμεσότητα, την αυθεντικότητα και την επικοινωνιακή εγγύτητα.

6.3. Διάδραση και Ανώτατη Εκπαίδευση

Η διάδραση αποτελεί βασικό στοιχείο της σύγχρονης ανώτατης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε διεθνοποιημένα και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Σύμφωνα με τον Killick (2012), η αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση, τη συνεργασία και την ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης.

Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και η εξ αποστάσεως μάθηση δημιούργησαν νέες ανάγκες για αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή. Τα πανεπιστήμια καλούνται να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν τη συνεργασία, τον διάλογο, την ανταλλαγή εμπειριών, την κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχική μάθηση, ιδιαίτερα σε διεθνοποιημένα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα σπουδών (Killick, 2012).

Η διάδραση στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται επίσης με το λεγόμενο «knowledge triangle» — τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, έρευνας και καινοτομίας. Σύμφωνα με τους Lassnigg et al. (2017), η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των τριών πεδίων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών οικοσυστημάτων.

6.4. Η Διάδραση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε τη διάδραση ως καθοριστικό στοιχείο επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας. Στα πρώιμα μοντέλα εκπαίδευσης από απόσταση, η επικοινωνία περιοριζόταν στην ανταλλαγή έντυπου υλικού. Ωστόσο, η ψηφιοποίηση και η ανάπτυξη του διαδικτύου επέτρεψαν τη δημιουργία πλούσιων διαδραστικών περιβαλλόντων.

Η Dafgard (2020) επισημαίνει ότι η εισαγωγή των τεχνολογιών βίντεο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετασχημάτισε ριζικά τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι σύγχρονες πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης επιτρέπουν ζωντανή επικοινωνία μέσω βιντεοδιάσκεψης, συνεργατική εργασία, άμεση ανατροφοδότηση, κοινή χρήση περιεχομένου και διαδραστικές δραστηριότητες, μετασχηματίζοντας ουσιαστικά τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Dafgard, 2020).

Παρότι η τεχνολογία δημιουργεί νέες δυνατότητες, εξακολουθούν να υπάρχουν περιορισμοί. Η έλλειψη φυσικής παρουσίας, οι τεχνικές δυσκολίες και η μειωμένη δυνατότητα ανάγνωσης μη λεκτικών σημάτων μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη διάδραση.

Παράλληλα, η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται την αλληλεπίδραση· απαιτείται στρατηγική αξιοποίηση εργαλείων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή.

6.5. Συμπεράσματα

Η διάδραση αποτελεί θεμελιώδη έννοια των σύγχρονων κοινωνικών, τεχνολογικών και εκπαιδευτικών συστημάτων. Η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή μετέβαλε ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν, μαθαίνουν και συμμετέχουν σε κοινωνικές διαδικασίες. Η αλληλεπίδραση δεν περιορίζεται πλέον στη διαπροσωπική επικοινωνία αλλά εκτείνεται στα ψηφιακά περιβάλλοντα, στα διαδραστικά συστήματα και στα πολυμεσικά μέσα.

Στην εκπαίδευση, η διάδραση συνδέεται άμεσα με την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και ιδιαίτερα το βίντεο δημιούργησαν νέες δυνατότητες επικοινωνίας και συμμετοχής, μετασχηματίζοντας τόσο την εξ αποστάσεως όσο και τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Το διαδραστικό βίντεο, στο οποίο θα αναφερθούμε εκτενώς στη συνέχεια, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο τα νέα Μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω της ενσωμάτωσης στοιχείων συμμετοχής, ανατροφοδότησης και εξατομίκευσης, το βίντεο μετατρέπεται από παθητικό Μέσο μετάδοσης σε ενεργό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της διάδρασης εξαρτάται όχι μόνο από την τεχνολογία αλλά και από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την κοινωνική παρουσία και τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η μελλοντική εξέλιξη των διαδραστικών Μέσων, της τεχνητής νοημοσύνης και των ευφών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων αναμένεται να ενισχύσει περαιτέρω τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης και εξατομικευμένης μάθησης.

7.Το Βίντεο ως Νέο Μέσο και η Λειτουργία του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

7.1.Το Βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αυξανόμενη ενσωμάτωση του βίντεο ως Μέσο και εργαλείο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τον ευρύτερο ψηφιακό μετασχηματισμό των πανεπιστημίων και με την αλλαγή των ιδίων των αντιλήψεων γύρω από τη γνώση, τη διδασκαλία και τη μαθησιακή εμπειρία. Το πανεπιστήμιο της ψηφιακής εποχής δεν λειτουργεί πλέον αποκλειστικά ως φυσικός χώρος μετάδοσης γνώσης, αλλά ως πολυεπίπεδο επικοινωνιακό και τεχνολογικό οικοσύστημα μέσα στο οποίο η πληροφορία παράγεται, κυκλοφορεί και αναδιαμορφώνεται μέσα από ψηφιακά δίκτυα, πλατφόρμες και πολυτροπικά μέσα.

Ο Selwyn (2016) επισημαίνει ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται απλώς ως τεχνολογική εξέλιξη αλλά ως βαθύς κοινωνικός και πολιτισμικός μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς λειτουργεί ως Μέσο που επαναπροσδιορίζει τη σχέση μεταξύ διδάσκοντα, φοιτητή και γνώσης. Η μάθηση δεν οργανώνεται πλέον αποκλειστικά γύρω από το γραπτό κείμενο και τη φυσική παρουσία στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά μέσα από υβριδικές μορφές επικοινωνίας που συνδυάζουν εικόνα, ήχο, διαδραστικότητα και ψηφιακή συμμετοχή.

Η εξέλιξη αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του connectivism, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Siemens (2005), σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από δίκτυα πληροφοριών, σχέσεων και ψηφιακών αλληλεπιδράσεων. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως εργαλείο παρουσίασης περιεχομένου αλλά ως κόμβος σύνδεσης μεταξύ διαφορετικών μορφών γνώσης, εμπειρίας και συμμετοχής. Η δυνατότητα άμεσης πρόσβασης, διαμοιρασμού και αναπαραγωγής βίντεο δημιουργεί νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι φοιτητές μετατρέπονται σταδιακά από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, η θεωρία της dialogic education του Freire (1970) αποκτά νέα σημασία στο ψηφιακό περιβάλλον. Η χρήση βίντεο και διαδραστικών μέσων μπορεί να ενισχύσει μορφές συμμετοχικής και διαλογικής μάθησης, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται μονοκατευθυντικά αλλά οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση, ανταλλαγή εμπειριών και συλλογική συμμετοχή. Η διαδραστικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνο τεχνικό χαρακτηριστικό αλλά και παιδαγωγική πρακτική που συνδέεται με την ενεργητική εμπλοκή του φοιτητή.

Η ενσωμάτωση του βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, των διαδικτυακών πλατφορμών και των νέων μορφών εξ αποστάσεως και υβριδικής μάθησης. Ήδη από τη δεκαετία του 1990, το βίντεο άρχισε να αξιοποιείται ως εργαλείο μετάδοσης γνώσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των ανοικτών πανεπιστημίων και των πρώτων μορφών διαδικτυακής εκπαίδευσης (Laurillard, 2002). Ωστόσο, η ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου και η διάδοση ψηφιακών πλατφορμών, όπως το YouTube, το Vimeo, το Kaltura και το Panopto, μετασχημάτισαν ριζικά τον ρόλο του βίντεο, καθιστώντας το ένα από τα σημαντικότερα μέσα σύγχρονης εκπαιδευτικής επικοινωνίας.

Στον σύγχρονο ακαδημαϊκό χώρο, το βίντεο δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως εργαλείο αναπαραγωγής διαλέξεων ή παρουσίασης πληροφοριών. Αντίθετα, ενσωματώνεται σε ευρύτερα παιδαγωγικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στην ενεργητική μάθηση, τη συνεργασία, την εμπλοκή των φοιτητών και την πολυτροπική κατανόηση σύνθετων εννοιών. Η αποτελεσματικότητα του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται στενά με τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσω πολλαπλών καναλιών, όπως εικόνα, ήχος και κείμενο.

Το βίντεο επιτρέπει την αναπαράσταση σύνθετων φαινομένων και διαδικασιών, διευκολύνοντας την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και ενισχύοντας τη γνωστική επεξεργασία της πληροφορίας. Παράλληλα, η διαδικτυακή του διάδοση προσφέρει δυνατότητες ασύγχρονης πρόσβασης, επιτρέποντας στους φοιτητές να ελέγχουν τον χρόνο, τον ρυθμό και τη συχνότητα της μελέτης τους. Όπως επισημαίνει ο Kay (2012), η ευελιξία αυτή αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους το βίντεο έχει αναδειχθεί σε κυρίαρχο εργαλείο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη των MOOCs (Massive Open Online Courses) και πλατφορμών όπως το Coursera, το edX και το MIT Open Learning συνέβαλε καθοριστικά στην εδραίωση του βίντεο ως βασικού μηχανισμού μετάδοσης γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από αυτές τις πλατφόρμες, το βίντεο μετασχηματίστηκε από συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο σε κεντρικό φορέα οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας.

Η έρευνα των Guo, Kim και Rubin (2014) έδειξε ότι παράγοντες όπως η διάρκεια, η αφηγηματική δομή, η παρουσία του διδάσκοντα και ο ρυθμός του βίντεο επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή των φοιτητών. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το περιεχόμενο, αλλά και από τον παιδαγωγικό και αφηγηματικό σχεδιασμό του.

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως και υβριδικής εκπαίδευσης, το βίντεο αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς λειτουργεί ως βασικός φορέας επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων. Η διαδραστικότητα, σε αυτές τις περιπτώσεις, λειτουργεί ως μηχανισμός υπέρβασης της παθητικότητας που συχνά χαρακτηρίζει τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Μέσα από λειτουργίες όπως ερωτήσεις, quizzes, branching narratives, σχολιασμός και δυνατότητες

αλληλεπίδρασης, το βίντεο μετατρέπεται από παθητικό Μέσο παρουσίασης σε ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η μετάβαση από το παραδοσιακό στο διαδραστικό βίντεο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Το διαδραστικό βίντεο επιτρέπει στον χρήστη όχι μόνο να παρακολουθήσει περιεχόμενο, αλλά και να επηρεάσει την πορεία της εμπειρίας μέσω επιλογών, πλοήγησης και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Zhang, Zhou, Briggs και Nunamaker (2006), η ενσωμάτωση διαδραστικών λειτουργιών αυξάνει σημαντικά τη συμμετοχή και τη γνωστική εμπλοκή των φοιτητών.

Η έννοια του learner control αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό, καθώς οι φοιτητές αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη μαθησιακή τους πορεία, ενισχύοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μεταγνωστική τους λειτουργία. Η διαδραστικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνο τεχνική δυνατότητα αλλά και παιδαγωγικό μηχανισμό ενίσχυσης της συμμετοχής και της κατανόησης.

Η διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενισχύει περαιτέρω τη σημασία του βίντεο ως εργαλείου διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τα σύγχρονα πανεπιστήμια λειτουργούν όλο και περισσότερο ως διεθνή οικοσυστήματα μάθησης, στα οποία συμμετέχουν φοιτητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το βίντεο, ως πολυτροπικό Μέσο, επιτρέπει την υπέρβαση γλωσσικών φραγμών και τη δημιουργία κοινών πλαισίων κατανόησης και συμμετοχής.

7.2. Το Central European University (CEU) ως Περίπτωση Μελέτης

Το Central European University αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική περίπτωση μελέτης για την παρούσα έρευνα, καθώς συνδυάζει χαρακτηριστικά διεθνούς πανεπιστημίου, πολυπολιτισμικού ακαδημαϊκού οργανισμού και θεσμού που αξιοποιεί εκτενώς τα ψηφιακά μέσα και το βίντεο τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για στρατηγικούς επικοινωνιακούς σκοπούς. Η σημασία του CEU δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον ρόλο του ως πανεπιστημιακού ιδρύματος, αλλά επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο συγκρότησε μια διεθνή ψηφιακή ακαδημαϊκή ταυτότητα, αξιοποιώντας το βίντεο ως Μέσο μάθησης, δημόσιου λόγου, πολιτισμικής παρουσίας και υπεράσπισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Η ίδρυση του πανεπιστημίου συνδέθηκε εξ αρχής με τις αρχές της Ανοιχτής Κοινωνίας (Open Society), της δημοκρατίας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας και της ελεύθερης διακίνησης της γνώσης. Η αποστολή αυτή απέκτησε ιδιαίτερη πολιτική και συμβολική σημασία κατά την περίοδο της κρίσης που προκάλεσε ο νόμος «Lex CEU» το 2017, ο οποίος επέβαλε περιορισμούς που οδήγησαν τελικά στη μεταφορά μεγάλου μέρους της λειτουργίας του πανεπιστημίου από τη Βουδαπέστη στη Βιέννη. Η κρίση αυτή δεν αποτέλεσε μόνο μια νομική ή πολιτική διαμάχη, αλλά και μια βαθιά επικοινωνιακή και πολιτισμική σύγκρουση γύρω από τις έννοιες της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της δημοκρατίας και του δημόσιου ρόλου του πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο αναδείχθηκε σε κεντρικό εργαλείο επικοινωνίας και διεθνούς κινητοποίησης.

Κατά την περίοδο του Lex CEU, το πανεπιστήμιο υιοθέτησε μια πολυεπίπεδη και έντονα ψηφιακή επικοινωνιακή στρατηγική, στην οποία το βίντεο λειτούργησε όχι μόνο ως Μέσο ενημέρωσης αλλά και ως εργαλείο πολιτικής και συμβολικής παρέμβασης. Μέσα από livestreams, βίντεο διαμαρτυρίας, μαρτυρίες φοιτητών και καθηγητών, καταγραφές εκδηλώσεων και ψηφιακές καμπάνιες, το CEU κατάφερε να επικοινωνήσει το διακύβευμα της ακαδημαϊκής ελευθερίας σε διεθνές επίπεδο, να κινητοποιήσει δίκτυα υποστήριξης και να διαμορφώσει μια ισχυρή διεθνή δημόσια παρουσία. Η διάδοση αυτού του περιεχομένου μέσω πλατφορμών όπως το YouTube, το Facebook και το Twitter μετέτρεψε το πανεπιστήμιο σε έναν ιδιαίτερα ενεργό ψηφιακό οργανισμό, ο οποίος αξιοποιούσε το βίντεο ως Μέσο συγκρότησης μιας «δικτυωμένης δημόσιας σφαίρας» (networked public sphere).

Η περίπτωση αυτή μπορεί να αναλυθεί μέσα από τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία η εξουσία, η επικοινωνία και η κοινωνική δράση οργανώνονται ολοένα και περισσότερο μέσω ψηφιακών δικτύων. Το CEU αξιοποίησε ακριβώς αυτές τις δυνατότητες των Νέων Μέσων, μετατρέποντας το οπτικοακουστικό περιεχόμενο σε εργαλείο διεθνούς ακαδημαϊκής και πολιτικής ορατότητας. Η χρήση του βίντεο δεν λειτούργησε μόνο ενημερωτικά, αλλά συνέβαλε στη δημιουργία μιας συλλογικής εμπειρίας συμμετοχής, αλληλεγγύης και πολιτισμικής ταύτισης μεταξύ φοιτητών, αποφοίτων, ακαδημαϊκών και υποστηρικτών του πανεπιστημίου από διαφορετικά μέρη του κόσμου.

Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα και με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας (participatory culture) του Jenkins (2006), σύμφωνα με την οποία οι χρήστες των ψηφιακών μέσων μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες και παραγωγούς περιεχομένου. Στην περίπτωση του CEU, οι φοιτητές δεν περιορίστηκαν στον ρόλο του κοινού, αλλά συμμετείχαν ενεργά στην παραγωγή και αναπαραγωγή βίντεο, στη δημιουργία ψηφιακών καμπανιών, στη διάδοση περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στη συγκρότηση ενός διεθνούς δικτύου αλληλεγγύης. Η χρήση του βίντεο απέκτησε έτσι έναν βαθιά συμμετοχικό χαρακτήρα, μετατρέποντας την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα σε ενεργό παράγοντα επικοινωνίας και πολιτισμικής παρέμβασης.

Παράλληλα, η εμπειρία του CEU μπορεί να αναλυθεί και μέσα από την έννοια της digital public sphere της Papacharissi (2010), σύμφωνα με την οποία τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν νέους δημόσιους χώρους διαλόγου και πολιτικής συμμετοχής. Οι διαδικτυακές μεταδόσεις διαλέξεων, δημόσιων συζητήσεων και ακαδημαϊκών παρεμβάσεων του CEU λειτούργησαν ως χώροι δημόσιας ανταλλαγής ιδεών, όπου η ακαδημαϊκή γνώση συνδεόταν άμεσα με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα όπως η δημοκρατία, η μετανάστευση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η επιστημονική ελευθερία.

Το βίντεο, στο πλαίσιο αυτό, δεν αξιοποιήθηκε αποκλειστικά ως τεχνολογικό εργαλείο προβολής, αλλά ως Μέσο διαλόγου, πολιτισμικής παρουσίας και διαμόρφωσης ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι livestreamed συζητήσεις και τα βίντεο δημόσιου διαλόγου του πανεπιστημίου επέτρεπαν τη συμμετοχή χρηστών από διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, δημιουργώντας μορφές διαδραστικής επικοινωνίας που ξεπερνούσαν τα όρια της φυσικής πανεπιστημιακής αίθουσας. Η δυνατότητα σχολιασμού, υποβολής ερωτήσεων και επαναχρησιμοποίησης του περιεχομένου σε MOOCs, ανοιχτές πλατφόρμες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενίσχυσε περαιτέρω τη συμμετοχική και διαδραστική διάσταση του βίντεο.

Η μεταφορά του πανεπιστημίου στη Βιέννη το 2020 σηματοδότησε επίσης μια νέα φάση ψηφιακής και επικοινωνιακής στρατηγικής. Η ανάγκη διατήρησης της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας και της θεσμικής συνοχής σε ένα υβριδικό και πολυτοπικό περιβάλλον ενίσχυσε περαιτέρω τη σημασία του βίντεο ως εργαλείου επικοινωνίας και συγκρότησης κοινότητας. Η χρήση βίντεο σε webinars, online lectures, virtual campus tours, recruitment campaigns και

social media content συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας νέας και ενιαίας μορφής πανεπιστημιακής παρουσίας, στην οποία η θεσμική ταυτότητα οικοδομείται ταυτόχρονα σε φυσικό και ψηφιακό επίπεδο.

Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη γενικότερη μετάβαση των πανεπιστημίων προς μορφές ψηφιακής και δικτυωμένης εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει ο Selwyn (2016), τα σύγχρονα πανεπιστήμια δεν αποτελούν πλέον αποκλειστικά φυσικούς χώρους παραγωγής γνώσης, αλλά σύνθετα ψηφιακά οικοσυστήματα επικοινωνίας, μάθησης και πολιτισμικής παρουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο αποκτά έναν διττό ρόλο: λειτουργεί ταυτόχρονα ως Μέσο διδασκαλίας και ως εργαλείο στρατηγικής επικοινωνίας και θεσμικής αφήγησης.

Η σημασία του βίντεο στην περίπτωση του CEU συνδέεται επίσης με την έννοια της ακαδημαϊκής αφήγησης (academic storytelling). Όπως επισημαίνει η Rose (2016), τα οπτικοακουστικά μέσα επιτρέπουν στα ιδρύματα να επικοινωνούν όχι μόνο πληροφορίες αλλά και αξίες, συναισθήματα και πολιτισμικές ταυτότητες. Τα βίντεο του CEU κατά την περίοδο της κρίσης αλλά και μετά τη μετάβαση στη Βιέννη λειτούργησαν ως αφηγήσεις συλλογικής εμπειρίας, μεταφέροντας εικόνες ακαδημαϊκής ζωής, διεθνούς συνεργασίας και πολιτισμικής πολυμορφίας. Με αυτόν τον τρόπο, το πανεπιστήμιο δεν προέβαλε απλώς το έργο του, αλλά οικοδομούσε μια μορφή συναισθηματικής και πολιτισμικής σύνδεσης με το διεθνές κοινό του. Συνολικά, η περίπτωση του CEU αναδεικνύει με ιδιαίτερα σαφή τρόπο ότι το βίντεο, ως Νέο Μέσο, δεν αποτελεί απλώς εργαλείο προβολής ή τεχνολογική υποδομή, αλλά έναν ενεργό μηχανισμό διαμόρφωσης της ακαδημαϊκής εμπειρίας, της θεσμικής ταυτότητας και της διεθνούς επικοινωνίας. Το παράδειγμα αυτό καταδεικνύει ότι το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως Μέσο μάθησης, συμμετοχής, πολιτισμικής αφήγησης και κοινωνικής κινητοποίησης, επιτρέποντας στα πανεπιστήμια να συγκροτούν νέες μορφές δημόσιας παρουσίας και δικτυωμένης ακαδημαϊκής κοινότητας στην ψηφιακή εποχή.

7.3. Το Διαδραστικό Βίντεο: Θεωρητική και Εννοιολογική Προσέγγιση

Η έννοια της διαδραστικότητας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεωρητικούς άξονες στη μελέτη των ψηφιακών μέσων και της σύγχρονης ψηφιακής επικοινωνίας. Παρότι χρησιμοποιείται εκτενώς στη βιβλιογραφία των New Media, η διαδραστικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη εννοιολογική πολυπλοκότητα, καθώς δεν αφορά αποκλειστικά μια τεχνολογική

λειτουργία, αλλά ένα πολυδιάστατο σύστημα σχέσεων μεταξύ χρήστη, περιεχομένου, τεχνολογίας και κοινωνικής συμμετοχής. Η έννοια αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα, όπου οι χρήστες δεν λειτουργούν πλέον ως παθητικοί δέκτες πληροφορίας αλλά ως ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση, αναπαραγωγή και κυκλοφορία του περιεχομένου.

Ο Jensen (1998) προτείνει έναν λειτουργικό ορισμό της διαδραστικότητας, σύμφωνα με τον οποίο αυτή αφορά την ικανότητα του χρήστη να επηρεάζει τη μορφή ή το περιεχόμενο ενός Μέσου επικοινωνίας. Ωστόσο, στη σύγχρονη θεωρία των ψηφιακών μέσων, η διαδραστικότητα δεν περιορίζεται μόνο στη δυνατότητα τεχνικής παρέμβασης του χρήστη, αλλά επεκτείνεται σε κοινωνικές, πολιτισμικές και γνωστικές διαδικασίες συμμετοχής. Η εξέλιξη των κοινωνικών δικτύων, των διαδραστικών πλατφορμών και των ψηφιακών κοινοτήτων μετατόπισε το ενδιαφέρον από την τεχνολογία καθαυτή προς τις μορφές εμπειρίας και αλληλεπίδρασης που παράγονται μέσα από αυτήν.

Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας (participatory culture) του Jenkins (2006) αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με τον Jenkins, η ψηφιακή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από μετάβαση από μονοκατευθυντικά μοντέλα μετάδοσης πληροφορίας προς συμμετοχικά και πολυκατευθυντικά συστήματα επικοινωνίας, μέσα στα οποία οι χρήστες λειτουργούν ταυτόχρονα ως καταναλωτές και παραγωγοί περιεχομένου (prosumers). Η διαδραστικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνο τεχνολογικό χαρακτηριστικό, αλλά πολιτισμική πρακτική που επιτρέπει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συλλογική διαμόρφωση νοήματος. Στο πλαίσιο αυτό, το διαδραστικό βίντεο μετατρέπεται σε ένα ανοιχτό περιβάλλον επικοινωνίας και εμπειρίας, όπου ο χρήστης συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της αφηγηματικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Η θεωρητική αυτή μετατόπιση συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας οργανώνονται γύρω από ψηφιακά δίκτυα διαρκούς ροής πληροφορίας και αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδραστικότητα δεν αφορά μόνο τη σχέση του χρήστη με το Μέσο, αλλά και τη συμμετοχή του σε ευρύτερα δίκτυα επικοινωνίας, γνώσης και κοινωνικής εμπειρίας. Το βίντεο, ιδιαίτερα στις

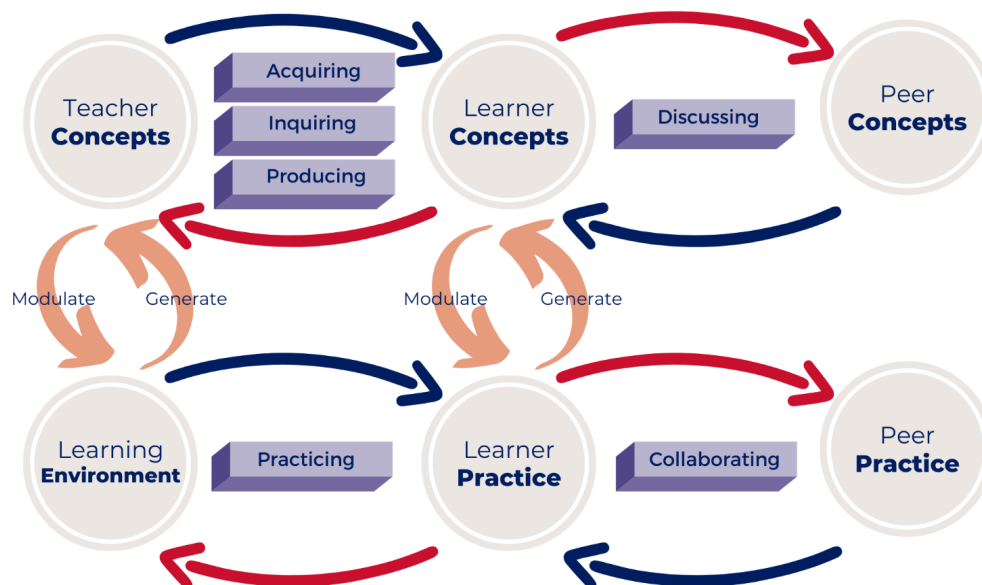
διαδραστικές του μορφές, λειτουργεί ως κόμβος επικοινωνίας που συνδέει πληροφορία, αφήγηση, συμμετοχή και συλλογική εμπειρία.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η διαδραστικότητα προσεγγίζεται συνήθως ως πολυδιάστατη έννοια. Πολλοί θεωρητικοί διακρίνουν τρεις βασικές μορφές διαδραστικότητας:

την τεχνολογική διαδραστικότητα, η οποία αφορά τη διάδραση του χρήστη με το σύστημα, την κοινωνική διαδραστικότητα, που σχετίζεται με την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ χρηστών, και τη γνωστική διαδραστικότητα, η οποία αφορά τη νοητική εμπλοκή και την αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο.

Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει την κατανόηση της διαδραστικότητας όχι ως ενός ενιαίου τεχνικού χαρακτηριστικού, αλλά ως πολυεπίπεδης διαδικασίας που επηρεάζει τόσο τη μάθηση όσο και την επικοινωνία. Η τεχνολογική διάσταση της διαδραστικότητας αφορά λειτουργίες όπως η πλοήγηση, η επιλογή και η άμεση ανταπόκριση του συστήματος. Η κοινωνική διάσταση σχετίζεται με τη δυνατότητα συνεργασίας, ανταλλαγής σχολίων και συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης. Η γνωστική διάσταση αφορά τη διαδικασία ενεργητικής επεξεργασίας της πληροφορίας και τη μεταγνωστική εμπλοκή του χρήστη.

Η σύνδεση της διαδραστικότητας με τη μάθηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της ψηφιακής εκπαίδευσης. Η Laurillard (2002) υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία διαλόγου μεταξύ διδάσκοντα και εκπαιδευόμενου. Στα ψηφιακά περιβάλλοντα, ο διάλογος αυτός μπορεί να ενισχυθεί μέσω διαδραστικών μέσων που επιτρέπουν ανατροφοδότηση, επιλογές, πειραματισμό και εξερεύνηση. Η διαδραστικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μόνο τεχνολογική δυνατότητα αλλά παιδαγωγική συνθήκη που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή και τη γνωστική εμπλοκή των φοιτητών.



Γράφημα 1. Παρουσιάζει το “Conversational Framework” της Laurillard (2012), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση συγκροτείται μέσα από διαδικασίες συνεχούς διάδρασης και ανατροφοδότησης μεταξύ φοιτητή, διδάσκοντα και μαθησιακού περιβάλλοντος.

Πηγή: Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Η θεωρία αυτή συνδέεται στενά με τις προσεγγίσεις της ενεργητικής μάθησης (active learning), της εμπειρικής μάθησης (experiential learning) και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning). Στα περιβάλλοντα διαδραστικού βίντεο, οι φοιτητές δεν λειτουργούν απλώς ως θεατές αλλά καλούνται να λάβουν αποφάσεις, να αξιολογήσουν πληροφορίες, να εξερευνήσουν εναλλακτικές διαδρομές και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η μετάβαση αυτή από την παθητική κατανάλωση προς την ενεργητική εμπλοκή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές μεταβολές της ψηφιακής εποχής.

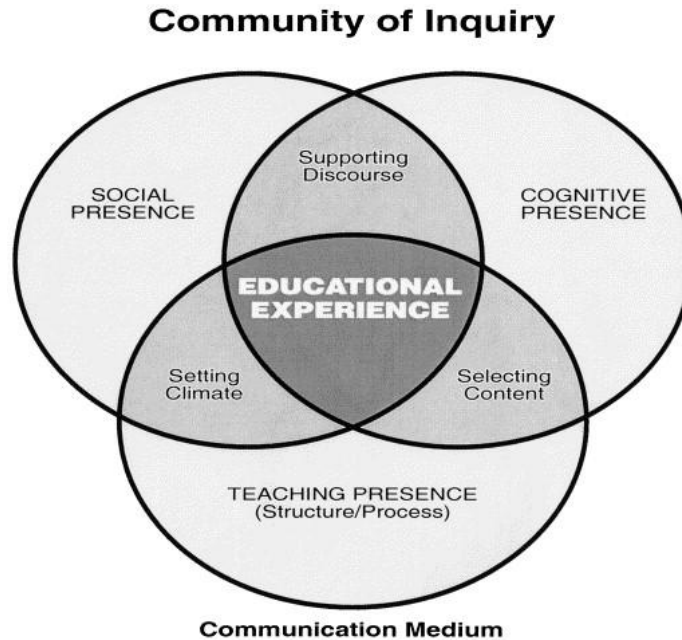
Το διαδραστικό βίντεο (interactive video) αποτελεί εξέλιξη του παραδοσιακού βίντεο και ενσωματώνει μηχανισμούς που επιτρέπουν στον χρήστη να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Σε αντίθεση με το γραμμικό βίντεο, όπου ο θεατής ακολουθεί μια προκαθορισμένη αφηγηματική πορεία, το διαδραστικό βίντεο επιτρέπει μη γραμμική πλοήγηση, επιλογές, branching narratives, hotspots, quizzes και άλλες μορφές αλληλεπίδρασης που μετατρέπουν τον θεατή σε ενεργό συμμετέχοντα.

Σύμφωνα με τους Zhang, Zhou, Briggs και Nunamaker (2006), το διαδραστικό βίντεο διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μορφές βίντεο μέσω της δυνατότητας ενσωμάτωσης επιλογών πλοήγησης, ερωτήσεων και μη γραμμικών αφηγηματικών δομών, οι οποίες αυξάνουν την εμπλοκή και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έννοια του learner control, δηλαδή της δυνατότητας του φοιτητή να ελέγχει τον ρυθμό, τη σειρά και τη μορφή της μαθησιακής εμπειρίας. Η δυνατότητα αυτή ενισχύει την αυτονομία και την εξατομίκευση της μάθησης, επιτρέποντας στους φοιτητές να προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία στις δικές τους ανάγκες και στρατηγικές κατανόησης.

Ο Hansch et al. (2015) επισημαίνουν ότι το διαδραστικό βίντεο ενισχύει σημαντικά τη μάθηση, τη μνήμη και τη γνωστική κατανόηση, ιδιαίτερα σε ψηφιακά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση κουμπιών, quizzes, branching scenarios και άλλων διαδραστικών στοιχείων αυξάνει τη συμμετοχή του χρήστη και μετατρέπει το βίντεο από παθητικό Μέσο παρακολούθησης σε δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και εμπειρίας.

Η έννοια της branching narrative, δηλαδή της διακλαδωτής αφήγησης, αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του διαδραστικού βίντεο. Η Ryan (2001) υποστηρίζει ότι τα non-linear narratives επιτρέπουν στον θεατή να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της αφήγησης, δημιουργώντας εμπειρίες που προσεγγίζουν τη λογική των video games και των διαδραστικών ψηφιακών περιβαλλόντων. Η πολυγραμμική αυτή μορφή αφήγησης έχει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στην ψυχαγωγία αλλά και στην εκπαίδευση, τη δημοσιογραφία, την επιστημονική επικοινωνία και τη στρατηγική επικοινωνία οργανισμών.

Παράλληλα, ο Manovich (2001) θεωρεί τη διαδραστικότητα ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των Νέων Μέσων. Το διαδραστικό βίντεο ενσωματώνει πλήρως αυτή τη λογική, καθώς συνδυάζει τις αφηγηματικές δυνατότητες του κινηματογράφου με τις υπολογιστικές δομές των ψηφιακών τεχνολογιών. Το αποτέλεσμα είναι μια υβριδική μορφή Μέσου (hybrid media form), μέσα στην οποία η αφήγηση, η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή συνυπάρχουν σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό περιβάλλον.



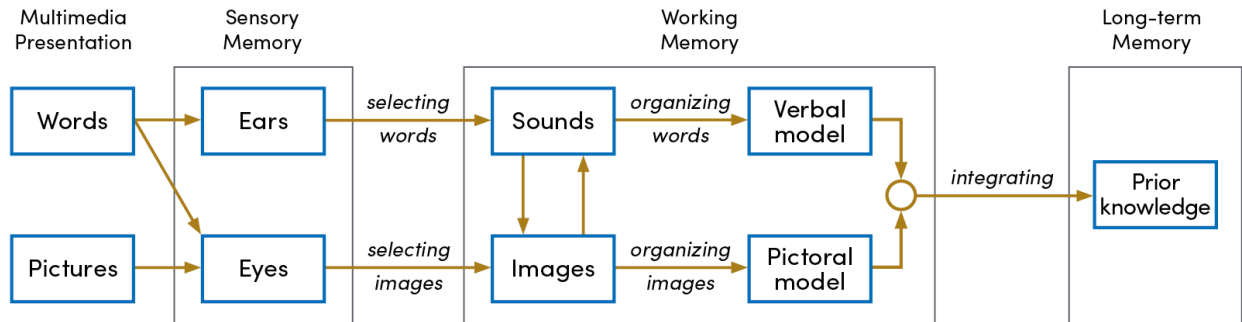
Γράφημα 2. Παρουσιάζει το μοντέλο “Community of Inquiry” των Garrison, Anderson και Archer (2000), το οποίο υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική ψηφιακή μάθηση αναπτύσσεται μέσα από τη συνύπαρξη γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας. Το διαδραστικό βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενίσχυσης και των τριών μορφών παρουσίας.

Πηγή: Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.

Η σημασία του διαδραστικού βίντεο γίνεται ακόμη πιο εμφανής στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως και υβριδικής μάθησης. Η ανάπτυξη MOOCs, ψηφιακών πλατφορμών και διεθνών online μαθησιακών περιβαλλόντων ενίσχυσε σημαντικά τη χρήση βίντεο ως βασικού εργαλείου μετάδοσης γνώσης. Πλατφόρμες όπως το Coursera, το edX και το YouTube διαμόρφωσαν νέες μορφές ψηφιακής εκπαίδευσης, μέσα στις οποίες το βίντεο λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας.

Η αποτελεσματικότητα του βίντεο στη μάθηση συνδέεται στενά με τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μέσω πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας, όπως εικόνα, ήχος και κείμενο. Το

βίντεο, ως πολυτροπικό Μέσο, ανταποκρίνεται πλήρως σε αυτή τη λογική, επιτρέποντας την ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών γνωστικών μηχανισμών και ενισχύοντας τη γνωστική επεξεργασία της πληροφορίας.



Γράφημα 3. Παρουσιάζει τη θεωρία πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009), σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα του βίντεο βασίζεται στη δυνατότητα ταυτόχρονης ενεργοποίησης διαφορετικών γνωστικών καναλιών επεξεργασίας πληροφορίας. Η θεωρία αυτή εξηγεί γιατί το βίντεο και τα διαδραστικά πολυμέσα αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά εργαλεία μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πηγή: Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το περιεχόμενο, αλλά και από τον παιδαγωγικό και αφηγηματικό σχεδιασμό του. Οι Guo, Kim και Rubin (2014) υπογραμμίζουν ότι παράγοντες όπως η διάρκεια του βίντεο, ο ρυθμός, η παρουσία του διδάσκοντα και η δομή της αφήγησης επηρεάζουν άμεσα την εμπλοκή των φοιτητών. Παράλληλα, ο Kay (2012) επισημαίνει ότι το βίντεο ενισχύει την ευελιξία της μάθησης, επιτρέποντας στους φοιτητές να ελέγχουν τον χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης τους. Η μετάβαση από παθητικά προς περισσότερο ενεργητικά και διαδραστικά μοντέλα μάθησης συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη μετάβαση των πανεπιστημίων προς φοιτητοκεντρικά και ψηφιακά διαμεσολαβημένα περιβάλλοντα μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, το διαδραστικό βίντεο δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο διδασκαλίας αλλά ως μηχανισμός συμμετοχής, επικοινωνίας και συγκρότησης ακαδημαϊκής κοινότητας.

Η σημασία αυτή γίνεται ακόμη πιο έντονη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου το βίντεο λειτουργεί ως βασικός φορέας παρουσίας, επικοινωνίας και σύνδεσης μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτών. Η διαδραστικότητα συμβάλλει στην υπέρβαση της παθητικότητας που συχνά χαρακτηρίζει την online μάθηση, δημιουργώντας περισσότερο ενεργητικές και συμμετοχικές εμπειρίες. Μέσα από quizzes, σχόλια, επιλογές και διαδραστικές λειτουργίες, το βίντεο ενισχύει την αίσθηση παρουσίας και συμμετοχής σε ψηφιακές μαθησιακές κοινότητες.

Η διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθιστά επίσης το διαδραστικό βίντεο ιδιαίτερα σημαντικό. Τα σύγχρονα πανεπιστήμια λειτουργούν όλο και περισσότερο ως παγκόσμια ψηφιακά οικοσυστήματα, μέσα στα οποία φοιτητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα συμμετέχουν σε κοινές μαθησιακές διαδικασίες. Το βίντεο, ως πολυτροπικό και διαδραστικό Μέσο, επιτρέπει την υπέρβαση γλωσσικών και γεωγραφικών περιορισμών, δημιουργώντας νέες μορφές διεθνούς ακαδημαϊκής εμπειρίας και ψηφιακής κοινότητας. Τέλος, το βίντεο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως τεχνολογικό εργαλείο. Όπως υποστηρίζουν οι Couldry και Hepp (2017), τα Μέσα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, το διαδραστικό βίντεο λειτουργεί ως πολιτισμική πρακτική, Μέσο αφήγησης και μηχανισμός κοινωνικής και θεσμικής επικοινωνίας. Η Rose (2016) επισημαίνει ότι τα οπτικοακουστικά μέσα επιτρέπουν στους οργανισμούς και στα πανεπιστήμια να επικοινωνούν όχι μόνο πληροφορίες αλλά και αξίες, συναισθήματα και μορφές ταυτότητας. Το διαδραστικό βίντεο, επομένως, αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό μηχανισμό διαμόρφωσης σχέσεων μεταξύ πανεπιστημίων, φοιτητών και διεθνών ακαδημαϊκών κοινοτήτων στην ψηφιακή εποχή.

7.4. Το Βίντεο και η Επικοινωνία της Γνώσης

Το βίντεο αποτελεί σήμερα μία από τις κυρίαρχες μορφές ψηφιακής επικοινωνίας και έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς μετάδοσης γνώσης στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Η έννοια του βίντεο αναφέρεται γενικά σε κάθε μορφή τεχνολογικά παραγόμενου ή αναπαραγόμενου οπτικοακουστικού περιεχομένου, το οποίο μπορεί να καταγραφεί, να επεξεργαστεί και να μεταδοθεί μέσω διαφορετικών τεχνολογικών υποδομών και ψηφιακών πλατφορμών. Ωστόσο, στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, το βίντεο δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως εργαλείο καταγραφής κινούμενων εικόνων και ήχου. Αντίθετα,

αποτελεί ένα σύνθετο, πολυτροπικό και δικτυωμένο Μέσο επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συγκροτούν μορφές κοινωνικής και πολιτισμικής εμπειρίας.

Η μετάβαση από το αναλογικό στο ψηφιακό βίντεο σηματοδότησε έναν βαθύ μετασχηματισμό τόσο της τεχνολογικής φύσης του Μέσου όσο και της λειτουργίας του μέσα στο ευρύτερο οικοσύστημα των Νέων Μέσων. Όπως επισημαίνει ο Manovich (2001), το ψηφιακό βίντεο βρίσκεται στον πυρήνα μιας νέας οπτικοακουστικής γλώσσας, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη σύγκλιση των υπολογιστικών τεχνολογιών, της παραγωγής μέσων και της ψηφιακής επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο δεν λειτουργεί πλέον ως παθητικός φορέας πληροφορίας αλλά ως δυναμικό και μεταβλητό σύστημα δεδομένων, το οποίο επιτρέπει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την αναδιαμόρφωση του περιεχομένου από τον ίδιο τον χρήστη.

Η εξέλιξη αυτή συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη μετάβαση προς μια δικτυωμένη και πολυμεσική κουλτούρα, όπου η πληροφορία κυκλοφορεί μέσα από ψηφιακά δίκτυα συνεχούς ροής και διασύνδεσης. Το βίντεο αναδεικνύεται έτσι σε κυρίαρχη μορφή ψηφιακής επικοινωνίας, καθώς συνδυάζει εικόνα, ήχο, κείμενο, κίνηση και χρονικότητα μέσα σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό περιβάλλον. Η πολυτροπική αυτή φύση το καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματικό ως εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών γνωστικών και αισθητηριακών μηχανισμών. Όπως υποστηρίζουν οι Kress και van Leeuwen (2001), η σύγχρονη επικοινωνία οργανώνεται όλο και περισσότερο γύρω από μορφές πολυτροπικότητας, μέσα στις οποίες η εικόνα, ο λόγος, ο ήχος και η κίνηση λειτουργούν συνδυαστικά για την παραγωγή νοήματος.

Η σημασία του βίντεο στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με αυτές τις πολυτροπικές δυνατότητες, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα (θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer, 2009). Το βίντεο αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα ψηφιακά μέσα μετάδοσης γνώσης, καθώς μπορεί να αναπαραστήσει σύνθετα φαινόμενα, διαδικασίες και έννοιες μέσα από τη συνδυασμένη χρήση εικόνας και ήχου, ενισχύοντας τη γνωστική κατανόηση και τη βιωματική πρόσληψη της πληροφορίας. Ο Salomon (1994) επισημαίνει ότι τα οπτικοακουστικά μέσα

ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία της πληροφορίας μέσω της αναπαράστασης αφηρημένων εννοιών και της δημιουργίας περισσότερο άμεσων και βιωματικών μορφών κατανόησης.

Η δυνατότητα συγχρονισμού εικόνας, ήχου, αφήγησης και κειμένου -όπως συμβαίνει με τη χρήση του βίντεο- δημιουργεί περιβάλλοντα μάθησης που μπορούν να ενισχύσουν τόσο τη γνωστική κατανόηση όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή του φοιτητή.

Η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών και των διαδικτυακών πλατφορμών οδήγησε στη ραγδαία ενσωμάτωση του βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τα πρώτα μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έως τα σύγχρονα MOOCs (Massive Open Online Courses), το βίντεο αναδείχθηκε σε βασικό εργαλείο μετάδοσης γνώσης και οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Πλατφόρμες όπως το Coursera, το edX και το YouTube συνέβαλαν καθοριστικά στη διάδοση του βίντεο ως κυρίαρχου Μέσου ψηφιακής μάθησης, επιτρέποντας την παγκόσμια πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο και ενισχύοντας τη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η ενσωμάτωση του βίντεο στα πανεπιστημιακά περιβάλλοντα δεν αφορά μόνο τη μετάδοση πληροφοριών αλλά και τον μετασχηματισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το βίντεο χρησιμοποιείται πλέον με πολλαπλούς τρόπους: ως βασικό Μέσο διδασκαλίας μέσω καταγεγραμμένων διαλέξεων, ως υποστηρικτικό εργαλείο μέσω tutorials και explanatory videos, ως Μέσο ενεργητικής μάθησης σε flipped classroom μοντέλα, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης και δημιουργικής έκφρασης μέσω της παραγωγής βίντεο από τους ίδιους τους φοιτητές. Η ποικιλία αυτή των χρήσεων αναδεικνύει ότι το βίντεο δεν αποτελεί πλέον απλώς υποστηρικτικό Μέσο διδασκαλίας, αλλά βασικό μηχανισμό οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας.

Η μετάβαση αυτή συνδέεται άμεσα με τη μετατόπιση από δασκαλοκεντρικά προς περισσότερο φοιτητοκεντρικά μοντέλα μάθησης. Στη σύγχρονη ψηφιακή παιδαγωγική, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό περιεχόμενο που μεταδίδεται μονοκατευθυντικά από τον διδάσκοντα προς τον φοιτητή, αλλά ως διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργατικής οικοδόμησης νοήματος. Ο Freire (1970) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν οργανώνεται ως διαδικασία διαλόγου και συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως Μέσο παρουσίασης πληροφορίας αλλά και ως εργαλείο διαλογικής και συμμετοχικής μάθησης.

Η σημασία αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο μέσα από τη θεωρία του connectivism του Siemens (2005), σύμφωνα με την οποία η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από δίκτυα πληροφορίας, αλληλεπίδρασης και ψηφιακής συμμετοχής. Το βίντεο, ιδιαίτερα στις διαδικτυακές και διαδραστικές του μορφές, λειτουργεί ως κόμβος σύνδεσης μεταξύ φοιτητών, διδασκόντων, πληροφοριών και μαθησιακών κοινοτήτων. Η μάθηση οργανώνεται έτσι μέσα από ένα συνεχές περιβάλλον ψηφιακής διασύνδεσης και συμμετοχής.

Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το περιεχόμενο αλλά και από τον τρόπο σχεδιασμού του. Η έρευνα των Guo, Kim και Rubin (2014) έδειξε ότι παράγοντες όπως η διάρκεια, η αφηγηματική δομή, ο ρυθμός και η παρουσία του διδάσκοντα επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή των φοιτητών. Αντίστοιχα, ο Kay (2012) επισημαίνει ότι το βίντεο ενισχύει την ευελιξία της μάθησης, επιτρέποντας στους φοιτητές να ελέγχουν τον χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης τους, ωστόσο η αποτελεσματική αξιοποίησή του προϋποθέτει κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η σημασία της μετάβασης από παθητικά προς περισσότερο ενεργητικά και διαδραστικά μοντέλα μάθησης. Το βίντεο δεν λειτουργεί πλέον μόνο ως Μέσο προβολής περιεχομένου αλλά ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης, συμμετοχής και εξερεύνησης. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην ανάπτυξη του διαδραστικού βίντεο (interactive video), το οποίο ενσωματώνει λειτουργίες που επιτρέπουν στον χρήστη να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ενσωμάτωση του διαδραστικού βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εξελίξεις της σύγχρονης ψηφιακής παιδαγωγικής, καθώς αντανakλά τη μετάβαση από γραμμικά και δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας προς περισσότερο φοιτητοκεντρικά και τεχνολογικά διαμεσολαβημένα περιβάλλοντα μάθησης. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό γραμμικό βίντεο, το διαδραστικό βίντεο επιτρέπει μη γραμμική πλοήγηση, επιλογή διαφορετικών μαθησιακών διαδρομών και ενεργή αλληλεπίδραση του χρήστη με το περιεχόμενο. Μέσα από λειτουργίες όπως branching scenarios, ενσωματωμένες ερωτήσεις, quizzes και δυνατότητες επανάληψης, οι φοιτητές αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μεταγνωστική επεξεργασία της πληροφορίας.

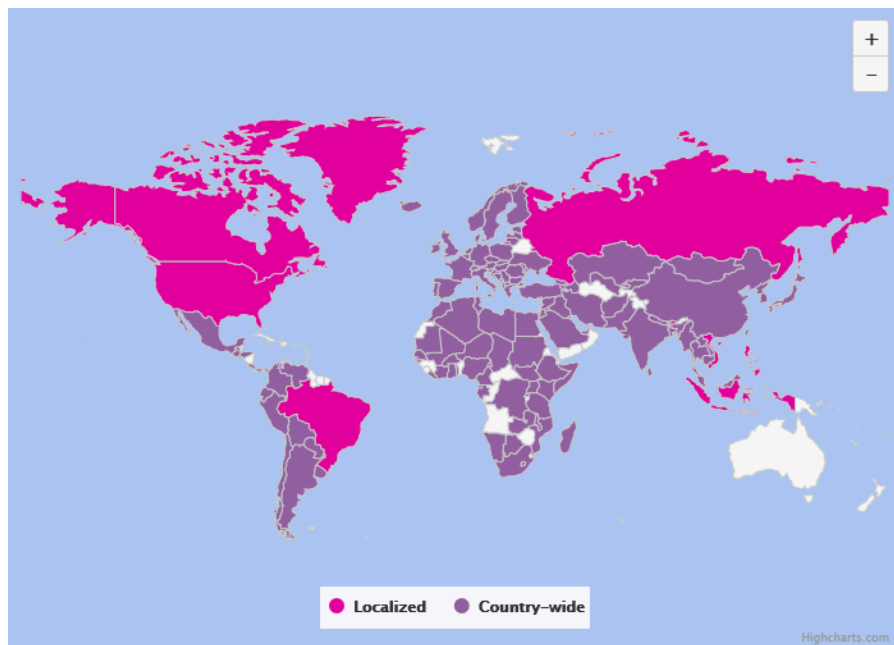
Η χρήση διαδραστικού βίντεο συνδέεται άμεσα με την έννοια της εμπλοκής (engagement), η οποία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η εμπλοκή δεν αφορά μόνο τη συγκέντρωση της προσοχής αλλά και τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συμμετοχή του φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την προσοχή, ενισχύει την κατανόηση και βελτιώνει τη διατήρηση της γνώσης (Zhang et al., 2006; Giannakos et al., 2015). Παράλληλα, η άμεση ανατροφοδότηση ενισχύει τη μεταγνωστική λειτουργία, επιτρέποντας στους φοιτητές να αξιολογούν την πρόοδό τους και να αναστοχάζονται πάνω στη μαθησιακή τους πορεία.

Η σημασία του διαδραστικού βίντεο γίνεται ακόμη πιο εμφανής στα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως και υβριδικής μάθησης, όπου η ανάγκη διατήρησης της συμμετοχής και της αίσθησης παρουσίας είναι ιδιαίτερα έντονη. Το βίντεο λειτουργεί ως βασικός φορέας επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, ενώ η διαδραστικότητα συμβάλλει στην υπέρβαση της παθητικότητας που συχνά χαρακτηρίζει τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης. Μέσα από σχολιασμό, επιλογές, ερωτήσεις και συνεργατικές λειτουργίες, το διαδραστικό βίντεο δημιουργεί περισσότερο συμμετοχικές και βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες.

Τέλος, το βίντεο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως τεχνολογικό εργαλείο. Σύμφωνα με τους Couldry και Hepp (2017), τα Μέσα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και των μορφών εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο λειτουργεί ως πολιτισμική πρακτική και μηχανισμός διαμεσολάβησης εμπειριών, νοημάτων και κοινωνικών σχέσεων. Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Rose (2016), τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελούν ισχυρά εργαλεία αφήγησης και θεσμικής επικοινωνίας, επιτρέποντας στα πανεπιστήμια να επικοινωνούν όχι μόνο πληροφορίες αλλά και αξίες, πολιτισμικές ταυτότητες και μορφές ακαδημαϊκής παρουσίας. Συνολικά, το βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς τεχνολογικό Μέσο υποστήριξης της διδασκαλίας, αλλά βασικό μηχανισμό οργάνωσης της σύγχρονης μαθησιακής και επικοινωνιακής εμπειρίας. Η μετάβασή του από γραμμικό οπτικοακουστικό Μέσο σε διαδραστικό και δικτυωμένο περιβάλλον συμμετοχής αντανakλά τις βαθύτερες μεταβολές που συντελούνται στη σύγχρονη ψηφιακή παιδαγωγική και στον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια οργανώνουν τη γνώση, τη μάθηση και τη σχέση με τις διεθνείς ακαδημαϊκές κοινότητες.

8. Η χρήση του βίντεο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19

Η πανδημία COVID-19 συνιστά ένα από τα πλέον καθοριστικά ιστορικά γεγονότα του 21ου αιώνα, καθώς επηρέασε ριζικά τους μηχανισμούς κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής οργάνωσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους τομείς που επηρεάστηκαν περισσότερο, καθώς η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προκάλεσε μια άνευ προηγουμένου κρίση στη μαθησιακή διαδικασία. Η Ανώτατη Εκπαίδευση ειδικότερα βρέθηκε αντιμέτωπη με την ανάγκη άμεσης μετάβασης από τη δια ζώσης διδασκαλία σε μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία βασίστηκαν σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και οπτικοακουστικών μέσων.

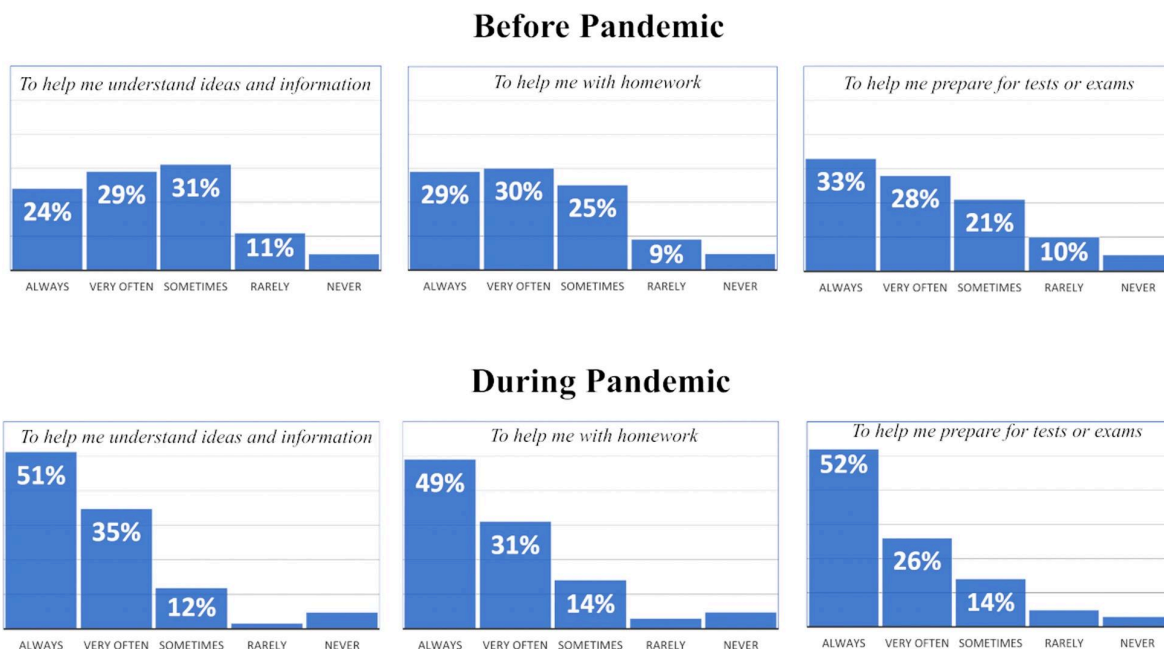


Γράφημα 4. Παρουσιάζει τον παγκόσμιο χάρτη εκπαιδευτικής διαταραχής της UNESCO (2020), ο οποίος αποτυπώνει την παγκόσμια μετάβαση προς μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημία COVID-19. Η πρωτοφανής αυτή κρίση επιτάχυνε τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, διαδικτυακών πλατφορμών και βίντεο ως βασικών μηχανισμών συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πηγή: UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*.

Η κρίση αυτή δεν υπήρξε απλώς μία προσωρινή διακοπή της κανονικότητας, αλλά λειτούργησε ως καταλύτης για έναν ευρύτερο ψηφιακό μετασχηματισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνουν οι Hodges et al. (2020), η μετάβαση που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας δεν μπορεί να ταυτιστεί με την παραδοσιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά αποτελεί μια μορφή «Emergency Remote Teaching», δηλαδή μια επείγουσα, προσωρινή και αναγκαστική μεταφορά της διδασκαλίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα λόγω κρίσης. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι αναδεικνύει ότι τα πανεπιστήμια δεν διέθεταν τον απαραίτητο χρόνο σχεδιασμού, υποδομών και παιδαγωγικής προετοιμασίας που απαιτείται για την αποτελεσματική ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της απότομης μετάβασης, το βίντεο αναδείχθηκε σε κυρίαρχο Μέσο διδασκαλίας, επικοινωνίας και διατήρησης της εκπαιδευτικής συνέχειας. Οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης, τα ασύγχρονα βιντεομαθήματα, οι καταγεγραμμένες διαλέξεις και οι πολυμεσικές μορφές περιεχομένου αποτέλεσαν τον βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου τα πανεπιστήμια προσπάθησαν να διατηρήσουν την ακαδημαϊκή λειτουργία τους. Η αυξανόμενη χρήση του βίντεο δεν περιορίστηκε μόνο στην τεχνική διάσταση της διδασκαλίας, αλλά συνδέθηκε και με νέες μορφές αλληλεπίδρασης, κοινωνικής παρουσίας και ψηφιακής επικοινωνίας.

Γράφημα 5. Παρουσιάζει τη μεταβολή στη χρήση βίντεο από τους φοιτητές πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που απέκτησαν τα οπτικοακουστικά μέσα στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το γράφημα αποτυπώνει τη σημαντική αύξηση της χρήσης βίντεο σε πολλαπλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση διαλέξεων, η αναζήτηση συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η συμμετοχή σε διαδικτυακά μαθήματα. Η μεταβολή αυτή αντανακλά τον ευρύτερο ψηφιακό μετασχηματισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας και επιβεβαιώνει ότι το βίντεο μετατράπηκε από υποστηρικτικό εργαλείο σε βασική υποδομή της μαθησιακής διαδικασίας.

Πηγή: “Video use in higher education before and during the COVID-19 pandemic: A social practice theory perspective,”, Wayne Breslyn & Amy E. Green, 2022, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 32. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-4>



Η περίοδος της πανδημίας κατέδειξε επίσης ότι η τεχνολογία δεν αποτελεί ουδέτερο εργαλείο, αλλά παράγοντα που επηρεάζει βαθιά τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις κοινωνικές σχέσεις και την ίδια την έννοια της πανεπιστημιακής εμπειρίας. Η μετάβαση στα ψηφιακά περιβάλλοντα ανέδειξε ζητήματα ψηφιακού γραμματισμού, κοινωνικών ανισοτήτων, ψυχολογικής επιβάρυνσης και μετασχηματισμού της σχέσης διδάσκοντα και φοιτητή. Παράλληλα, δημιούργησε νέες προοπτικές για την ανάπτυξη υβριδικών μορφών μάθησης και τη θεσμική ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης στη λειτουργία των πανεπιστημίων.

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τον ρόλο του βίντεο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ειδικότερα, αναλύονται οι κυριότερες προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα πανεπιστήμια, οι τεχνολογικές και παιδαγωγικές δυσκολίες της περιόδου, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετήθηκαν, καθώς και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της πανδημίας στον ψηφιακό μετασχηματισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

8.1. Η πανδημία COVID-19 και η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση

Η πανδημία COVID-19 προκάλεσε τη μεγαλύτερη παγκόσμια διαταραχή στην ιστορία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), περισσότεροι από 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές και φοιτητές επηρεάστηκαν από το κλείσιμο σχολείων και

πανεπιστημίων σε περισσότερες από 190 χώρες. Η Ανώτατη Εκπαίδευση βρέθηκε αντιμέτωπη με μια πρωτοφανή κρίση συνέχειας, καθώς η φυσική παρουσία στις πανεπιστημιακές εγκαταστάσεις κατέστη αδύνατη λόγω των περιοριστικών μέτρων και της κοινωνικής αποστασιοποίησης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε ως η μοναδική εφικτή λύση για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η μετάβαση αυτή πραγματοποιήθηκε με εξαιρετικά ταχύ ρυθμό και χωρίς επαρκή προετοιμασία. Τα περισσότερα πανεπιστήμια επιχείρησαν να αναπαράγουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας μέσω ψηφιακών εργαλείων, μεταφέροντας τη διάλεξη από τη φυσική αίθουσα σε πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης όπως το Zoom, το Microsoft Teams και το Google Meet (Lowenthal et al., 2021).

Η κατάσταση αυτή επιτάχυνε τη διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πρακτικές που μέχρι τότε θεωρούνταν συμπληρωματικές ή εναλλακτικές απέκτησαν κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως σημειώνουν οι Bozkurt και Sharma (2020), η πανδημία λειτούργησε ως παγκόσμιο εργαστήριο ψηφιακής εκπαίδευσης, μέσα στο οποίο πανεπιστήμια, διδάσκοντες και φοιτητές αναγκάστηκαν να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις τους με την τεχνολογία και τη μάθηση.

Παράλληλα, η μαζική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε τον κεντρικό ρόλο της ψηφιακής επικοινωνίας. Το πανεπιστήμιο μετατράπηκε σε ένα δικτυωμένο ψηφιακό περιβάλλον, όπου η ακαδημαϊκή αλληλεπίδραση πραγματοποιούνταν σχεδόν αποκλειστικά μέσω οθονών. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη θεωρία της «δικτυωμένης κοινωνίας» του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία οι ψηφιακές τεχνολογίες αναδιαμορφώνουν τους τρόπους επικοινωνίας, εργασίας και κοινωνικής οργάνωσης.

8.2. Το βίντεο ως κυρίαρχο εργαλείο διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, το βίντεο εξελίχθηκε στο σημαντικότερο εργαλείο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Η χρήση του δεν περιορίστηκε μόνο στις τηλεδιασκέψεις, αλλά επεκτάθηκε σε ένα ευρύ φάσμα μορφών εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπως βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, tutorials, podcasts, webinars και πολυμεσικές παρουσιάσεις.

Η κυριαρχία του βίντεο συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν η πληροφορία

παρουσιάζεται συνδυαστικά μέσω λεκτικών και οπτικών καναλιών. Το βίντεο, ως οπτικοακουστικό Μέσο, επιτρέπει τη συνδυαστική χρήση εικόνας, ήχου, κειμένου και κίνησης, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία και διευκολύνοντας την κατανόηση σύνθετων εννοιών. Παράλληλα, οι σύγχρονες μορφές βίντεο συνέβαλαν στη δημιουργία αίσθησης κοινωνικής παρουσίας. Η θεωρία της Community of Inquiry των Garrison, Anderson και Archer (2000) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση προϋποθέτει τη συνύπαρξη γνωστικής παρουσίας, κοινωνικής παρουσίας και διδακτικής παρουσίας. Οι τηλεδιασκέψεις και τα διαδραστικά βίντεο λειτούργησαν ως μηχανισμοί ενίσχυσης αυτής της κοινωνικής παρουσίας, καθώς επέτρεψαν την άμεση επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών.

Οι Kaur, Kaur και Aggarwal (2020) επισημαίνουν ότι τα πανεπιστήμια αξιοποίησαν πολλαπλές μορφές ψηφιακής διδασκαλίας, όπως διαδικτυακά σεμινάρια, podcasts, live streaming και εικονικά εργαστήρια, προκειμένου να διατηρήσουν την εκπαιδευτική λειτουργία κατά τη διάρκεια της κρίσης. Αντίστοιχα, οι Mobo και Rahmat (2021) τονίζουν ότι οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης λειτούργησαν ως υποκατάστατο της φυσικής τάξης, προσφέροντας δυνατότητες άμεσης ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης.

Η αυξανόμενη χρήση του βίντεο επέφερε σημαντικές αλλαγές και στη δομή της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. Η πανεπιστημιακή διάλεξη μετασχηματίστηκε από μία στατική διαδικασία μετάδοσης γνώσης σε ένα περισσότερο πολυμεσικό και δικτυωμένο περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα, οι φοιτητές εξοικειώθηκαν με νέες μορφές ψηφιακής αλληλεπίδρασης, ενώ οι διδάσκοντες υποχρεώθηκαν να αναπτύξουν νέες δεξιότητες παραγωγής και διαχείρισης οπτικοακουστικού υλικού.

8.3.Οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παρά τις δυνατότητες που προσέφερε η τεχνολογία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνοδεύτηκε από σημαντικές δυσκολίες και περιορισμούς. Οι προκλήσεις αυτές ήταν τεχνολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και ψυχολογικές.

Το ψηφιακό χάσμα και οι τεχνολογικές ανισότητες

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις της περιόδου ήταν η ύπαρξη έντονων τεχνολογικών ανισοτήτων. Η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋπέθετε πρόσβαση σε σταθερό

διαδίκτυο, ηλεκτρονικό εξοπλισμό και κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Ωστόσο, πολλοί φοιτητές δεν διέθεταν υπολογιστές, κάμερες ή αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο.

Ο Boté-Vericad (2021) επισημαίνει ότι σημαντικός αριθμός φοιτητών βασίστηκε αποκλειστικά σε κινητές συσκευές για την παρακολούθηση των μαθημάτων, γεγονός που ανέδειξε το πρόβλημα του ψηφιακού χάσματος. Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες επηρέασαν άμεσα την πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς οι οικονομικά ευάλωτες ομάδες αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες συμμετοχής.

Η κατάσταση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της ψηφιακής ανισότητας, σύμφωνα με την οποία η πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες δεν κατανέμεται ισότιμα, αλλά επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες (Van Dijk, 2020). Η πανδημία κατέδειξε ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρείται αυτονόητα προσβάσιμη για όλους.

8.4. Έλλειψη ψηφιακού γραμματισμού

Η πανδημία ανέδειξε επίσης σημαντικές ελλείψεις ψηφιακού γραμματισμού τόσο στους φοιτητές όσο και στους διδάσκοντες. Πολλοί πανεπιστημιακοί καθηγητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στη δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο ή στη διαχείριση διαδικτυακών μαθημάτων.

Ο Boté-Vericad (2021) αναφέρει ότι αρκετοί διδάσκοντες δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της ψηφιακής διδασκαλίας, καθώς δεν διέθεταν την απαραίτητη τεχνική και παιδαγωγική κατάρτιση. Η έλλειψη αυτή οδήγησε συχνά σε αναπαραγωγή παραδοσιακών διαλέξεων μέσω τηλεδιάσκεψης, χωρίς ουσιαστική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ψηφιακής μάθησης.

Η απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων επηρέασε και τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών. Η δυσκολία διαχείρισης πολλαπλών ψηφιακών πλατφορμών, η τεχνική αστάθεια και η αδυναμία αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης δημιούργησαν προβλήματα συμμετοχής και συγκέντρωσης.

8.5. Παιδαγωγικές δυσκολίες και κοινωνική απομόνωση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω βίντεο δημιούργησε σημαντικές παιδαγωγικές προκλήσεις. Η φυσική παρουσία και η άμεση αλληλεπίδραση αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της πανεπιστημιακής εμπειρίας, τα οποία δύσκολα αναπαράγονται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Οι Lowenthal et al. (2021) σημειώνουν ότι η υπερβολική χρήση τηλεδιασκέψεων οδήγησε συχνά σε φαινόμενα κόπωσης, μειωμένης συμμετοχής και παθητικοποίησης των φοιτητών. Η έλλειψη μη λεκτικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης δυσχέρανε τη δημιουργία ακαδημαϊκής κοινότητας και επηρέασε αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η κατάσταση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της «συναλλακτικής απόστασης» του Moore (1993), σύμφωνα με την οποία η φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογική και επικοινωνιακή απομάκρυνση. Η αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί συνεχή αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση και ενεργό συμμετοχή, στοιχεία που συχνά περιορίστηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Παράλληλα, η παρατεταμένη χρήση τηλεδιασκέψεων δημιούργησε φαινόμενα ψυχικής κόπωσης, γνωστά ως «Zoom fatigue». Οι Bailenson (2021) και Wiederhold (2020) επισημαίνουν ότι η συνεχής οπτική επαφή μέσω οθονών, η έλλειψη φυσικής κίνησης και η γνωστική υπερφόρτωση των τηλεδιασκέψεων επηρεάζουν αρνητικά τη συγκέντρωση και την ψυχική υγεία.

8.6.Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης

Παρά τις δυσκολίες, τα πανεπιστήμια διεθνώς ανέπτυξαν στρατηγικές προσαρμογής και αντιμετώπισης της κρίσης. Οι στρατηγικές αυτές περιλάμβαναν την ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών, την επιμόρφωση διδασκόντων, την ανάπτυξη υβριδικών μοντέλων μάθησης και την ενίσχυση της ψηφιακής επικοινωνίας.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επένδυσαν σε πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης, υπηρεσίες cloud, συστήματα τηλεδιάσκεψης και ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού. Πλατφόρμες όπως το Moodle, το Blackboard, το Microsoft Teams και το Zoom ενσωματώθηκαν πλήρως στη λειτουργία των πανεπιστημίων.

Παράλληλα, αναπτύχθηκαν εκτεταμένα προγράμματα επιμόρφωσης διδασκόντων. Οι πανεπιστημιακοί καθηγητές εκπαιδεύτηκαν στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, στη δημιουργία βίντεο και στις βασικές αρχές της ψηφιακής παιδαγωγικής. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση νέων δεξιοτήτων που συνεχίζουν να επηρεάζουν την πανεπιστημιακή διδασκαλία και μετά το τέλος της πανδημίας.

Η κρίση οδήγησε επίσης στην ανάπτυξη υβριδικών μορφών μάθησης, οι οποίες συνδυάζουν τη δια ζώσης διδασκαλία με σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές δραστηριότητες. Τα μοντέλα blended learning και bichronous learning απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία, καθώς θεωρήθηκαν περισσότερο ευέλικτα και ανθεκτικά απέναντι σε μελλοντικές κρίσεις (Hrastinski, 2019). Ταυτόχρονα, τα πανεπιστήμια επιχείρησαν να ενισχύσουν την επικοινωνία και την αίσθηση κοινότητας. Οι Ayman, Kaya και Kutoğlu Kuruç (2020) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα βιωσιμότητας των πανεπιστημίων κατά τη διάρκεια της κρίσης. Η χρήση βίντεο, livestreams και κοινωνικών δικτύων συνέβαλε στη διατήρηση της επαφής μεταξύ πανεπιστημίου και φοιτητών.

8.7. Η διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού τοπίου

Η πανδημία δεν αποτέλεσε μόνο μία προσωρινή υγειονομική κρίση, αλλά και σημείο καμπής για τον μετασχηματισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η χρήση βίντεο διαμόρφωσαν ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο, στο οποίο η ψηφιακή διάσταση της μάθησης απέκτησε μόνιμο και θεσμικό χαρακτήρα.

Η πανεπιστημιακή εμπειρία ψηφιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Μαθήματα, συνέδρια, συναντήσεις, εξετάσεις και ακαδημαϊκές εκδηλώσεις πραγματοποιούνταν διαδικτυακά, μεταβάλλοντας ριζικά τον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων. Η διαδικτυακή διδασκαλία απέκτησε θεσμική νομιμοποίηση και ενσωματώθηκε στις στρατηγικές πολλών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Παράλληλα, το βίντεο εξελίχθηκε σε βασικό φορέα εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η μετάβαση από το γραπτό εκπαιδευτικό υλικό σε πολυμεσικές μορφές μάθησης συνδέεται με τη γενικότερη μετατόπιση προς μία οπτικοκεντρική ψηφιακή κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Jenkins (2006), τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από συμμετοχική κουλτούρα και σύγκλιση μέσων, όπου οι χρήστες αλληλεπιδρούν ενεργά με το περιεχόμενο.

Η πανδημία ανέδειξε επίσης τη σημασία των διαδραστικών μορφών βίντεο και των immersive τεχνολογιών. Η έρευνα των Sunardi et al. (2022) καταδεικνύει ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται θετικά τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας σε περιβάλλοντα βιντεοδιάσκεψης, καθώς αυξάνει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή.

Οι εξελίξεις αυτές υποδηλώνουν ότι το μέλλον της Ανώτατης Εκπαίδευσης θα χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ενσωμάτωση πολυμεσικών και διαδραστικών μορφών μάθησης.

8.8.Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της πανδημίας

Η περίοδος της πανδημίας άφησε ισχυρό αποτύπωμα στην Ανώτατη Εκπαίδευση και επιτάχυνε διαδικασίες ψηφιακού μετασχηματισμού που πιθανότατα θα απαιτούσαν δεκαετίες υπό φυσιολογικές συνθήκες.

Ακόμη και μετά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία, πολλά πανεπιστήμια συνέχισαν να χρησιμοποιούν καταγεγραμμένες διαλέξεις, ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης και διαδικτυακές μορφές επικοινωνίας. Η εμπειρία της πανδημίας επηρέασε μόνιμα τη σχέση των πανεπιστημίων με την τεχνολογία.

Παράλληλα, επαναπροσδιορίστηκε η έννοια της πανεπιστημιακής διεθνοποίησης. Η δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικτυακά μαθήματα και συνέδρια από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ενίσχυσε τη διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης και διεύρυνε τις δυνατότητες ακαδημαϊκής συνεργασίας.

Ωστόσο, η πανδημία κατέδειξε επίσης ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν αρκεί για τη δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Η επιτυχής αξιοποίηση του βίντεο και των ψηφιακών μέσων απαιτεί παιδαγωγικό σχεδιασμό, ενεργητική μάθηση, αλληλεπίδραση και συμμετοχικότητα.

Η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε ακόμη περισσότερο την ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών ψηφιακής ισότητας και προσβασιμότητας. Το ψηφιακό χάσμα παρέμεινε σημαντικό πρόβλημα, ιδίως για οικονομικά ευάλωτους φοιτητές και άτομα με περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικές υποδομές.

Συμπεράσματα

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε ιστορικό σημείο καμπής για την Ανώτατη Εκπαίδευση, επιταχύνοντας ριζικά τη μετάβαση προς την ψηφιακή μάθηση και αναδεικνύοντας το βίντεο σε κυρίαρχο εργαλείο διδασκαλίας και επικοινωνίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επέτρεψε στα πανεπιστήμια να συνεχίσουν τη λειτουργία τους μέσα σε συνθήκες παγκόσμιας κρίσης, αλλά παράλληλα αποκάλυψε σημαντικές τεχνολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές αδυναμίες.

Η εμπειρία της πανδημίας απέδειξε ότι το βίντεο δεν αποτελεί απλώς Μέσο μετάδοσης πληροφορίας, αλλά σημαντικό εργαλείο οικοδόμησης μαθησιακής εμπειρίας, αλληλεπίδρασης και κοινωνικής παρουσίας. Ταυτόχρονα, κατέστη σαφές ότι η αποτελεσματική ψηφιακή εκπαίδευση απαιτεί όχι μόνο τεχνολογικές υποδομές, αλλά και ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Η περίοδος αυτή συνέβαλε στη θεσμική νομιμοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη νέων μορφών υβριδικής μάθησης, οι οποίες φαίνεται ότι θα συνεχίσουν να επηρεάζουν τη δομή της Ανώτατης Εκπαίδευσης και μετά το τέλος της πανδημίας. Το μέλλον του πανεπιστημίου φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από τη συνύπαρξη φυσικών και ψηφιακών μορφών εκπαίδευσης, με το βίντεο και τις οπτικοακουστικές τεχνολογίες να κατέχουν κεντρική θέση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

8.9. Το Βίντεο ως Φορέας Διάδρασης στη Δημόσια Σφαίρα

Η σημασία του βίντεο καθίσταται ιδιαίτερα εμφανής στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (distance learning) και των υβριδικών μορφών διδασκαλίας, οι οποίες αναπτύχθηκαν ραγδαία κατά τις τελευταίες δεκαετίες και ενισχύθηκαν ακόμη περισσότερο μετά την πανδημία COVID-19. Στα σύγχρονα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, το βίντεο δεν λειτουργεί απλώς ως Μέσο αναπαραγωγής διαλέξεων ή παρουσίασης περιεχομένου, αλλά ως βασικός μηχανισμός διαμεσολάβησης της μαθησιακής εμπειρίας και της ακαδημαϊκής επικοινωνίας. Ο κεντρικός ρόλος του συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητά του να δημιουργεί συνθήκες παρουσίας, αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε περιβάλλοντα όπου η φυσική συνύπαρξη εκπαιδευτών και φοιτητών δεν είναι εφικτή.

Η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από τη μετάβαση προς περισσότερο δικτυωμένα και πολυτροπικά μοντέλα μάθησης, μέσα στα οποία η πληροφορία κυκλοφορεί μέσω ψηφιακών δικτύων και διαδραστικών πλατφορμών. Όπως έχει, ήδη αναφερθεί, το βίντεο, ως πολυτροπικό Μέσο, επιτρέπει τη συνδυασμένη χρήση εικόνας, ήχου, κίνησης, αφήγησης και κειμένου, δημιουργώντας μορφές επικοινωνίας που ενισχύουν τόσο τη γνωστική κατανόηση όσο και τη συναισθηματική εμπλοκή του φοιτητή. Η δυνατότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική

στην online μάθηση, όπου η έλλειψη φυσικής παρουσίας μπορεί να οδηγήσει σε αίσθηση απομόνωσης και μειωμένη συμμετοχή.

Η διαδραστικότητα του βίντεο αποκτά σε αυτό το πλαίσιο κρίσιμο παιδαγωγικό ρόλο. Μέσα από quizzes, branching scenarios, hyperlinks, δυνατότητες σχολιασμού και άλλες μορφές αλληλεπίδρασης, το βίντεο μπορεί να μετατραπεί από παθητικό εργαλείο προβολής σε ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον. Η μετάβαση αυτή συνδέεται άμεσα με θεωρίες ενεργητικής μάθησης (active learning) και διαλογικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από συμμετοχή, ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση. Η Laurillard (2012) υποστηρίζει ότι η μάθηση στα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι αποτελεσματικότερη όταν οργανώνεται ως διαδικασία συνεχούς διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή, φοιτητή και περιεχομένου. Το διαδραστικό βίντεο ανταποκρίνεται πλήρως σε αυτή τη λογική, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, να επανέρχονται σε σημεία δυσκολίας και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η σημασία αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο στο πλαίσιο της διεθνοποίησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα σύγχρονα πανεπιστήμια λειτουργούν ολοένα και περισσότερο ως διεθνή και πολυπολιτισμικά οικοσυστήματα μάθησης, όπου φοιτητές από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα συμμετέχουν σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Το βίντεο, λόγω της πολυτροπικής και οπτικοακουστικής του φύσης, διευκολύνει την υπέρβαση γλωσσικών και πολιτισμικών φραγμών, δημιουργώντας περισσότερο συμπεριληπτικά και προσβάσιμα μαθησιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η διαδραστικότητα ενισχύει την αίσθηση συμμετοχής και κοινότητας, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για διεθνή πανεπιστήμια και υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η λειτουργία του βίντεο ως Μέσου μάθησης δεν μπορεί, ωστόσο, να αποκοπεί από τη βαθύτερη πολιτισμική και κοινωνική του διάσταση. Η σύγχρονη κατανόηση του βίντεο ως μορφής επικοινωνίας και γνώσης συνδέεται με τη γενικότερη μετάβαση προς μια «οπτική κουλτούρα» (visual culture), μέσα στην οποία η εικόνα λειτουργεί ως κυρίαρχος μηχανισμός κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας. Ο Mirzoeff (2015) επισημαίνει ότι η σύγχρονη κοινωνία οργανώνεται ολοένα και περισσότερο γύρω από διαδικασίες οπτικοποίησης της πληροφορίας, της εμπειρίας και της κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο δεν αποτελεί απλώς

τεχνολογικό Μέσο αλλά πολιτισμικό μηχανισμό που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και διαμοιράζονται τη γνώση.

Η προσέγγιση αυτή αναπτύσσεται ιδιαίτερα έντονα στο έργο του Peter Kaufman, Αναπληρωτή Διευθυντή Ανάπτυξης στο MIT Open Learning, ο οποίος στο βιβλίο του *The Moving Image* (2025) υποστηρίζει ότι η κινούμενη εικόνα συνιστά έναν από τους σημαντικότερους μετασχηματισμούς στην ιστορία της επικοινωνίας και της διάδοσης της γνώσης. Σύμφωνα με τον Kaufman, το βίντεο δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική εξέλιξη αλλά μια νέα γλώσσα επικοινωνίας, μέσω της οποίας οι κοινωνίες οργανώνουν την εμπειρία, τη μνήμη και τη συλλογική κατανόηση της πραγματικότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά του Kaufman στον Αμερικανό ποιητή και θεωρητικό του κινηματογράφου Vachel Lindsay, ο οποίος ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα προέβλεπε ότι η κινούμενη εικόνα θα αποτελούσε στο μέλλον αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο Lindsay θεωρούσε ότι τα παραδοσιακά εγχειρίδια θα αντικαθίσταντο σταδιακά από κινηματογραφικές και οπτικοακουστικές μορφές γνώσης, οι οποίες θα ήταν προσβάσιμες μέσω οργανωμένων δημόσιων και θεσμικών συλλογών. Η πρόβλεψη αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπου το βίντεο έχει μετατραπεί σε κυρίαρχη μορφή διάδοσης πληροφορίας, εκπαίδευσης και πολιτισμικής επικοινωνίας.

Στη δημόσια ομιλία του στο Central European University τον Νοέμβριο του 2025, ο Kaufman υποστήριξε ότι η «γλώσσα του φιλμ» έχει πλέον καταστεί κυρίαρχη μορφή έκφρασης και κατανόησης του κόσμου. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα με την εκθετική διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών καταγραφής και αναπαραγωγής εικόνας και ήχου. Δισεκατομμύρια άνθρωποι διαθέτουν πλέον συσκευές ικανές να παράγουν και να διαδίδουν οπτικοακουστικό περιεχόμενο σε παγκόσμια κλίμακα, δημιουργώντας ένα πρωτοφανές περιβάλλον διάχυσης πληροφορίας και εμπειρίας.



Ο Peter B. Kaufman στο CEU τον Νοέμβριο του 2025. Image credit: CEU / Sotiris Bekas

Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει ουσιαστικά τη δημόσια σφαίρα και τη συλλογική διαμόρφωση των ιδεών. Όπως επισημαίνει ο Kaufman, η δυνατότητα παγκόσμιας διάδοσης βίντεο δημιουργεί «εκτός ορίων ευκαιρίες για διάδοση γνώσης, κατανόησης και τελικά δικαιοσύνης». Το βίντεο αποκτά έτσι έναν ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό ρόλο, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής κινητοποίησης, πολιτισμικής παρέμβασης και συλλογικής δράσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της λειτουργίας αποτελεί το βίντεο της δολοφονίας του George Floyd, το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στη διεθνή κινητοποίηση του κινήματος Black Lives Matter. Η καταγραφή του γεγονότος δεν λειτούργησε απλώς ως τεκμήριο, αλλά ως παγκόσμιος μηχανισμός διάχυσης εμπειρίας, συναισθηματικής κινητοποίησης και κοινωνικής δράσης. Το παράδειγμα αυτό καταδεικνύει ότι το βίντεο δεν αποτελεί μόνο Μέσο μετάδοσης πληροφορίας αλλά φορέα συλλογικής εμπειρίας και κοινωνικής διάδρασης.

Η προσέγγιση του Kaufman συνδέεται άμεσα με τη θεωρία του Ludwig Fleck για τα «συλλογικά σχήματα σκέψης» (thought collectives), σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν συγκροτείται ατομικά αλλά παράγεται μέσα από κοινωνικά δίκτυα επικοινωνίας και κοινές πολιτισμικές εμπειρίες. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός διαμόρφωσης και

διάδοσης ιδεών, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία κοινών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας και τη συγκρότηση συλλογικών μορφών κατανόησης.

Η έννοια της διάδρασης αποκτά εδώ μια ευρύτερη και βαθύτερη σημασία. Η διάδραση δεν αφορά μόνο τη δυνατότητα τεχνικής αλληλεπίδρασης του χρήστη με το περιεχόμενο, αλλά και τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση, ερμηνεία και κυκλοφορία των ιδεών. Το βίντεο λειτουργεί ως κόμβος σε ένα ευρύτερο δίκτυο επικοινωνίας, μέσα στο οποίο οι χρήστες μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες της δημόσιας σφαίρας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά επίσης η παρατήρηση του Kaufman ότι «ζούμε σε έναν κόσμο όπου η αλήθεια είναι πίσω από paywalls, ενώ τα ψέματα είναι ελεύθερα». Η διατύπωση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της πρόσβασης στη γνώση και της ευθύνης των πανεπιστημίων και των θεσμών γνώσης στη διάδοση αξιόπιστου περιεχομένου. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο αποκτά έναν διττό ρόλο: μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως μηχανισμός παραπληροφόρησης όσο και ως εργαλείο εκπαίδευσης, ενημέρωσης και κοινωνικής αφύπνισης.

Η σημασία αυτή συνδέεται άμεσα με τον ρόλο των πανεπιστημίων ως παραγωγών δημόσιας γνώσης. Ο Kaufman περιγράφει τα πανεπιστήμια ως «πέμπτη εξουσία» (fifth estate), υποστηρίζοντας ότι έχουν την ευθύνη να παράγουν και να διαδίδουν γνώση μέσω οπτικοακουστικών μέσων και ψηφιακών πλατφορμών. Η περίπτωση του MIT OpenCourseWare αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής, καθώς ανέδειξε τη δυνατότητα των πανεπιστημίων να χρησιμοποιούν το βίντεο για τη δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στη γνώση και τη δημιουργία παγκόσμιων κοινοτήτων μάθησης.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι σύγχρονοι φοιτητές ζουν μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχούς οπτικοακουστικής πληροφορίας και ψηφιακής διασύνδεσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ενσωμάτωση του βίντεο στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Η παραδοσιακή διδασκαλία, βασισμένη αποκλειστικά στο γραπτό κείμενο και στη διάλεξη, δεν επαρκεί πλέον για να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός ψηφιακού και δικτυωμένου κοινού.

Συνολικά, το βίντεο αναδεικνύεται ως ένα πολυδιάστατο Μέσο που υπερβαίνει κατά πολύ τη λειτουργία της απλής μετάδοσης πληροφορίας. Αποτελεί ταυτόχρονα εργαλείο εκπαίδευσης, φορέα κοινωνικής διάδρασης, μηχανισμό δημόσιας επικοινωνίας και πλατφόρμα πολιτισμικής

και πολιτικής συμμετοχής. Η συμβολή του Peter Kaufman υπογραμμίζει ότι η κατανόηση του βίντεο απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις τεχνολογικές δυνατότητές του αλλά και τον ρόλο του στη διαμόρφωση της γνώσης, των ιδεών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

9. Ερωτηματολόγιο: Ο Ρόλος του Βίντεο και των Διαδραστικών Μέσων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

9.1. Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας

Η παρούσα ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας, η οποία εξετάζει τον ρόλο του βίντεο και των διαδραστικών μέσων στη σύγχρονη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου (Google Forms), το οποίο διαμοιράστηκε σε μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας του Central European University (CEU), συμπεριλαμβανομένων φοιτητών, μελών ΔΕΠ και διοικητικού προσωπικού.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στην ανάγκη καταγραφής εμπειριών και αντιλήψεων σχετικά με τη χρήση του βίντεο σε πραγματικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με τις συνεντεύξεις, οι οποίες επιτρέπουν την εις βάθος διερεύνηση ατομικών εμπειριών, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη χαρτογράφηση τάσεων και επαναλαμβανόμενων μοτίβων σε μια ευρύτερη ομάδα συμμετεχόντων.

Η έρευνα δεν αποσκοπεί στην παραγωγή στατιστικά γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά λειτουργεί ως διερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την εξέταση ενός φαινομένου μέσα στο πραγματικό κοινωνικό και οργανωσιακό περιβάλλον στο οποίο αυτό εκδηλώνεται (Yin, 2018). Ως εκ τούτου, η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως στην ερμηνεία και κατανόηση των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων και όχι στη στατιστική εκπροσώπηση ενός ευρύτερου πληθυσμού.

Παράλληλα, η χρήση μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης επιτρέπει τη σύνδεση ποσοτικών δεδομένων, ποιοτικών απαντήσεων και συνεντεύξεων μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Ο συνδυασμός διαφορετικών τύπων δεδομένων μπορεί να προσφέρει πληρέστερη κατανόηση

ενός σύνθετου ερευνητικού προβλήματος από ό,τι η αποκλειστική χρήση μίας μόνο μεθοδολογικής προσέγγισης (Creswell & Plano Clark, 2018).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, ερωτήσεις αξιολόγησης με κλίμακα Likert και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ποσοτικές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν, μεταξύ άλλων, στη συχνότητα χρήσης του βίντεο και στην αξιολόγηση της συμβολής του στην κατανόηση, στη συμμετοχή και στην επικοινωνία. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν προσωπικές απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα, τις προκλήσεις και τις μελλοντικές δυνατότητες του βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

9.2. Δεοντολογία της Έρευνας, Συναίνεση και Διαχείριση Δεδομένων

Ιδιαίτερη σημασία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε στην ενημέρωση και στη συναίνεση των συμμετεχόντων, καθώς και στην προστασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους.

Όλοι οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους μέσω σχετικής επικοινωνίας με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Κατά την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν πραγματοποιείται ονομαστική αντιστοίχιση των απαντήσεων με συγκεκριμένους συμμετέχοντες. Τα ποσοτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται σε συγκεντρωτική μορφή, είτε για το συνολικό δείγμα είτε ανά κατηγορία συμμετεχόντων, ενώ οι ποιοτικές απαντήσεις χρησιμοποιούνται χωρίς ονομαστική απόδοση. Με αυτόν τον τρόπο, η ερευνητική ανάλυση επικεντρώνεται στις τάσεις, στις αντιλήψεις και στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και όχι στην ταυτότητα των προσώπων που συμμετείχαν.

Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε την αρχή της ελαχιστοποίησης των δεδομένων, σύμφωνα με την οποία πρέπει να συλλέγονται και να χρησιμοποιούνται μόνο τα δεδομένα που είναι αναγκαία για τον συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό (European Parliament & Council of the European Union, 2016). Αντίστοιχα, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποφεύγεται η δημοσιοποίηση πληροφοριών που δεν είναι απαραίτητες για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η διάκριση ανάμεσα στις κατηγορίες «φοιτητές», «μέλη ΔΕΠ» και «διοικητικό προσωπικό» χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την αναλυτική σύγκριση των διαφορετικών οπτικών μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Δεν χρησιμοποιείται για την ταυτοποίηση μεμονωμένων προσώπων.

Η πρακτική αυτή συνδέεται με βασικές αρχές ερευνητικής δεοντολογίας, όπως η ενημερωμένη και εθελοντική συμμετοχή, η προστασία της ιδιωτικότητας, η εμπιστευτικότητα και η υπεύθυνη διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων (Creswell & Creswell, 2018).

9.3. Σχέση του Ερωτηματολογίου με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Το ερωτηματολόγιο διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το βίντεο στη μαθησιακή, διδακτική και ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσο το βίντεο λειτουργεί ως παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής, της κατανόησης και της επικοινωνίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας περισσότερο συμμετοχικής πανεπιστημιακής εμπειρίας.

Επιπλέον, διερευνώνται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδραστικότητα και τη σχέση της με τη σύγχρονη πανεπιστημιακή εμπειρία. Οι ανοιχτές απαντήσεις παρέχουν υλικό για την κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων, ενώ οι κλίμακες Likert επιτρέπουν την ποσοτική αποτύπωση γενικότερων τάσεων.

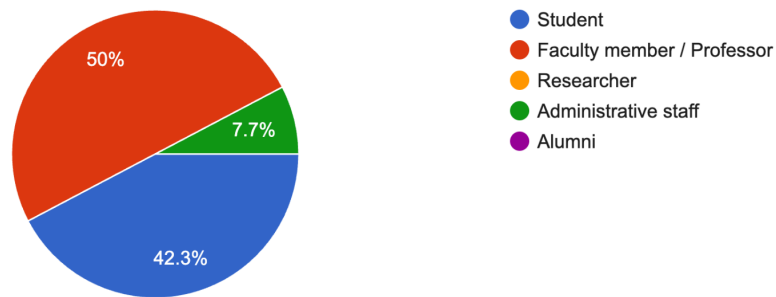
Ιδιαίτερη σημασία στην παρούσα ανάλυση δίνεται στη διάκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων. Η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη, καθώς η εμπειρία του φοιτητή ως αποδέκτη και ενεργού συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία δεν ταυτίζεται με την εμπειρία του διδάσκοντα, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιεί το βίντεο ως μέρος του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας.

9.4. Σύνθεση του Δείγματος και Ανάλυση ανά Ομάδα

Στην τελική μορφή της έρευνας συμμετείχαν συνολικά 26 άτομα. Από αυτά, 13 ήταν καθηγητές ή μέλη ΔΕΠ (50%), 11 ήταν φοιτητές (42,3%) και 2 ανήκαν στο διοικητικό προσωπικό (7,7%).

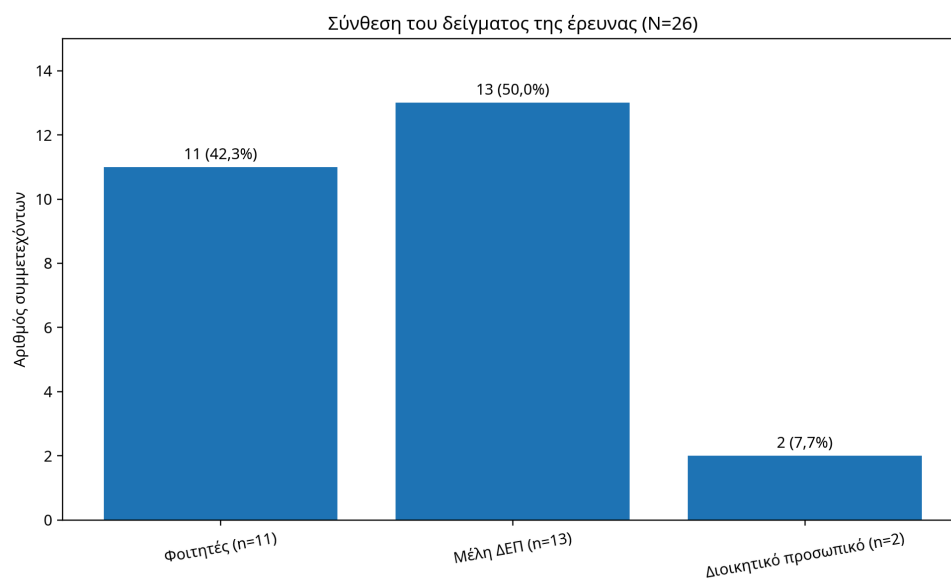
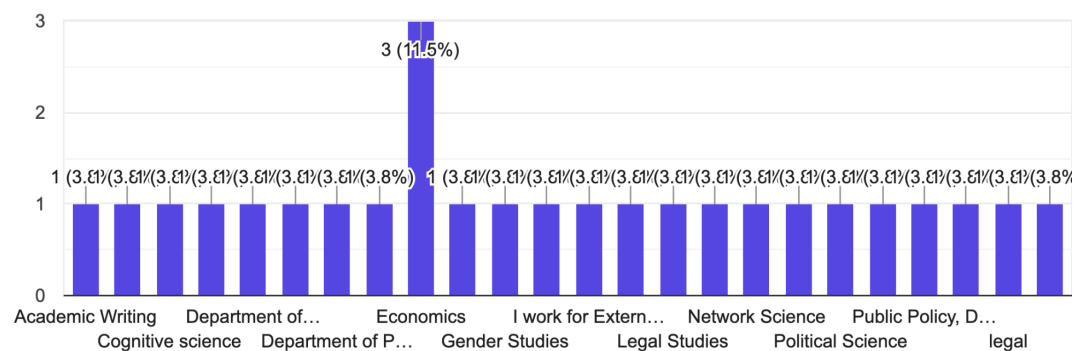
1. What is your role at Central European University? (or at another university)

26 responses



2. What is your academic field or department? (Short answer)

26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).

Η συγκεκριμένη σύνθεση επιτρέπει τη διερεύνηση του φαινομένου από διαφορετικές θέσεις μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Οι φοιτητές αξιολογούν το βίντεο κυρίως από την οπτική της μαθησιακής εμπειρίας, ενώ τα μέλη ΔΕΠ το προσεγγίζουν και ως εργαλείο διδασκαλίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Για τον λόγο αυτό, εκτός από την παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάγνωση των απαντήσεων των δύο βασικών ομάδων του δείγματος: των φοιτητών ($n = 11$) και των μελών ΔΕΠ ($n = 13$). Οι δύο συμμετέχοντες από το διοικητικό προσωπικό συμπεριλαμβάνονται στα συνολικά αποτελέσματα, αλλά δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητη συγκριτική κατηγορία λόγω του πολύ μικρού μεγέθους της συγκεκριμένης υποομάδας.

Η σύγκριση των ομάδων έχει διερευνητικό και περιγραφικό χαρακτήρα. Λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, οι διαφορές που καταγράφονται δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικά γενικεύσιμες για τον ευρύτερο πανεπιστημιακό πληθυσμό.

Η διάκριση αυτή είναι σημαντική και για την ορθή ερμηνεία των γραφημάτων. Τα συνολικά αποτελέσματα των 26 συμμετεχόντων δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις απόψεις των φοιτητών.

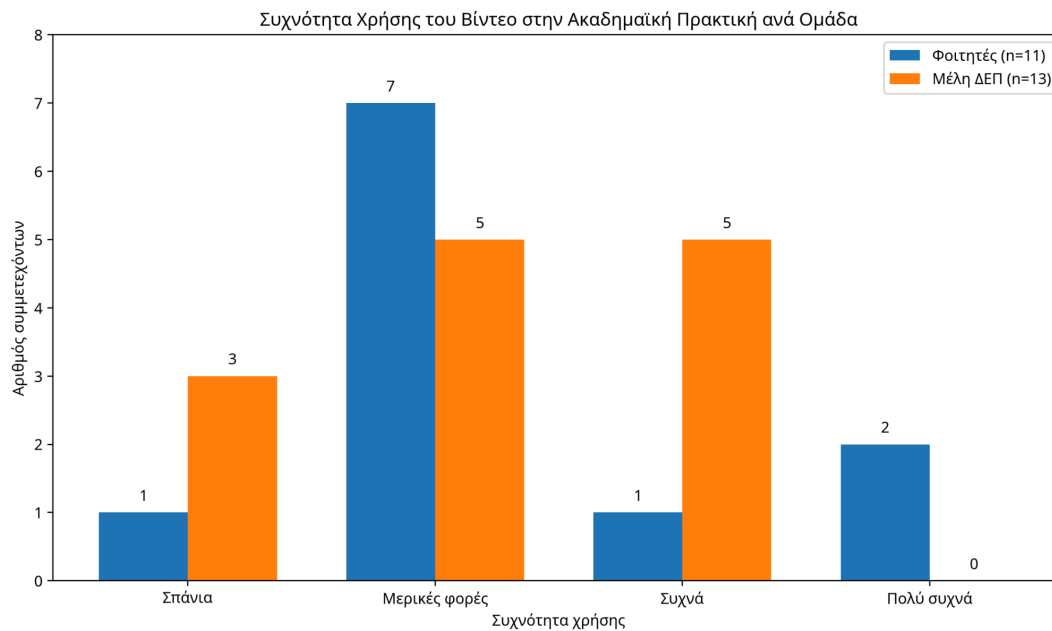
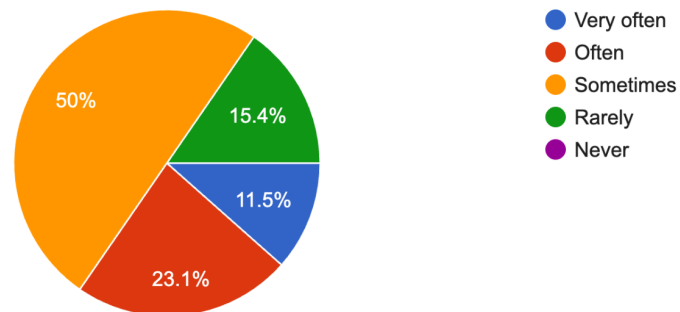
Για τον λόγο αυτό, στις βασικές μεταβλητές πραγματοποιείται επιπλέον σύγκριση των αποτελεσμάτων των φοιτητών και των μελών ΔΕΠ.

9.5. Χρήση του Βίντεο στην Ακαδημαϊκή Πρακτική

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το βίντεο αποτελεί σταθερό, αν και όχι ομοιόμορφα χρησιμοποιούμενο, στοιχείο της ακαδημαϊκής πρακτικής. Στο σύνολο των 26 συμμετεχόντων, 13 δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν βίντεο «μερικές φορές», 6 «συχνά», 3 «πολύ συχνά» και 4 «σπάνια».

3. How often is video used in your learning, teaching, or research activities?

26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).

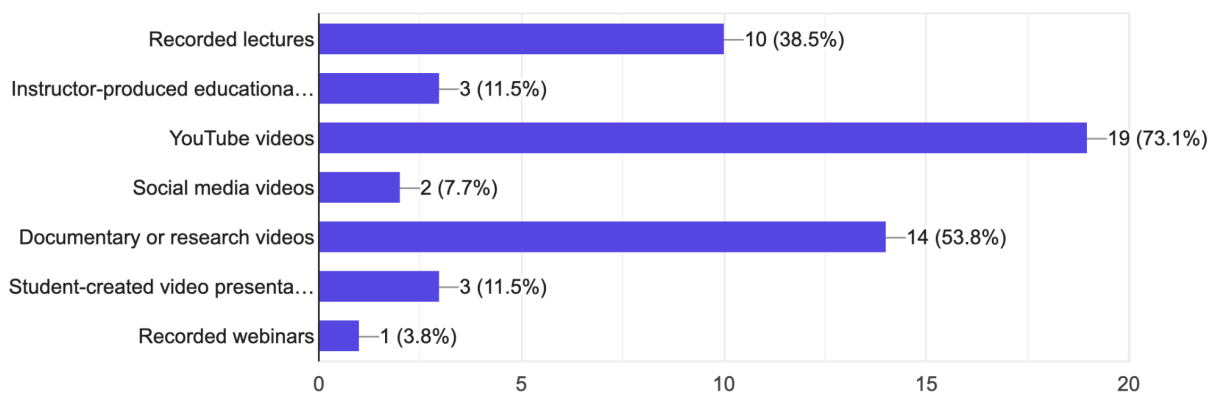
Η ανάλυση ανά ομάδα αναδεικνύει διαφοροποιήσεις. Από τους 11 φοιτητές, 7 δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν βίντεο «μερικές φορές», 2 «πολύ συχνά», 1 «συχνά» και 1 «σπάνια». Αντίθετα, μεταξύ των 13 μελών ΔΕΠ, 5 δήλωσαν «μερικές φορές», 5 «συχνά» και 3 «σπάνια», ενώ κανένας δεν επέλεξε την κατηγορία «πολύ συχνά».

Τα δεδομένα επομένως δεν υποδηλώνουν απλώς υψηλή ή χαμηλή χρήση του βίντεο, αλλά περισσότερο μια διαφοροποιημένη ενσωμάτωσή του στην ακαδημαϊκή καθημερινότητα. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, το βίντεο αποτελεί επαναλαμβανόμενο αλλά όχι απαραίτητα κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ως προς τους τρόπους χρήσης, το YouTube αποτελεί την περισσότερο συχνά αναφερόμενη κατηγορία και στις δύο βασικές ομάδες. Εννέα από τα 13 μέλη ΔΕΠ και 8 από τους 11 φοιτητές αναφέρουν τη χρήση βίντεο από το YouTube. Παράλληλα, 7 από τους 11 φοιτητές αναφέρουν τη χρήση ντοκιμαντέρ ή ερευνητικών βίντεο, έναντι 5 από τα 13 μέλη ΔΕΠ. Οι καταγεγραμμένες διαλέξεις αναφέρονται από 5 φοιτητές και 3 μέλη ΔΕΠ.

4. In what ways is video used in your courses or academic activities?

26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).

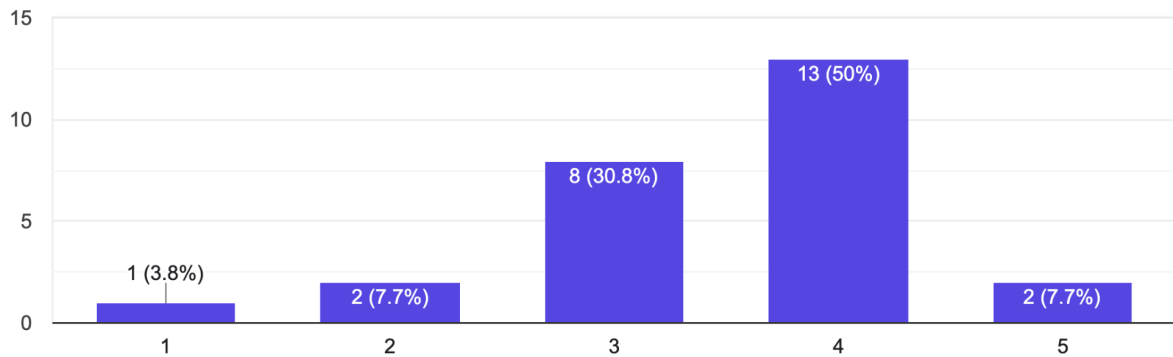
Η εικόνα αυτή υποδηλώνει ότι η ακαδημαϊκή χρήση του βίντεο δεν περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη μορφή, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα περιεχομένου, από επίσημα εκπαιδευτικά βίντεο και καταγεγραμμένες διαλέξεις έως ντοκιμαντέρ και περιεχόμενο ψηφιακών πλατφορμών.

9.6. Βίντεο και Κατανόηση Σύνθετων Εννοιών

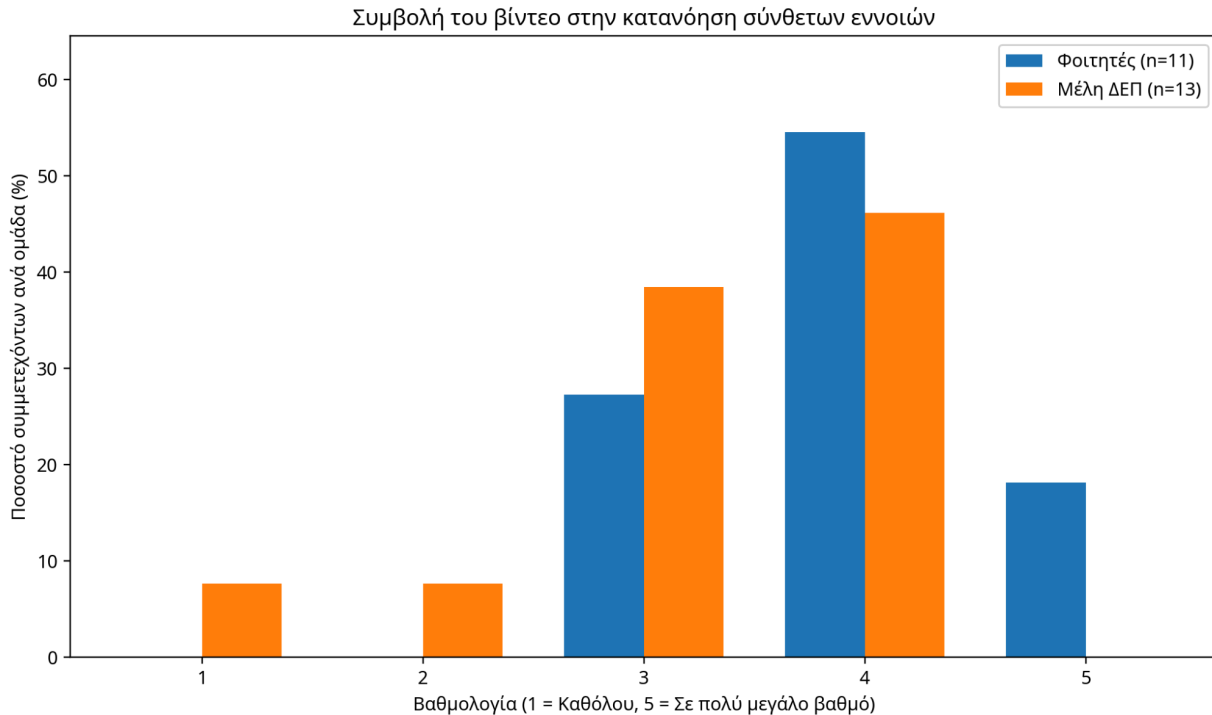
Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αφορά τη συμβολή του βίντεο στην κατανόηση σύνθετων εννοιών. Στο σύνολο του δείγματος, 15 από τους 26 συμμετέχοντες (57,7%) επέλεξαν τις δύο υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας, δηλαδή 4 («σημαντικά») ή 5 («πολύ σημαντικά»).

Η ανάλυση ανά ομάδα αποκαλύπτει, ωστόσο, αξιοσημείωτη διαφοροποίηση. Μεταξύ των φοιτητών, 8 από τους 11 (72,7%) αξιολόγησαν τη συμβολή του βίντεο με 4 ή 5. Ειδικότερα, 6 φοιτητές επέλεξαν το 4 και 2 το 5, ενώ οι υπόλοιποι 3 επέλεξαν το 3. Κανένας φοιτητής δεν επέλεξε τις δύο χαμηλότερες βαθμίδες.

6. To what extent does video help you understand complex concepts? 1 – Not at all 2 – Slightly 3 – Moderately 4 – Significantly 5 – Very significantly
26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “*The Role of Video and Interactive Media in Higher Education*” (Μπέκας, 2026).

Στην ομάδα των μελών ΔΕΠ, 6 από τους 13 συμμετέχοντες (46,2%) επέλεξαν το 4, κανένας δεν επέλεξε το 5, ενώ 5 επέλεξαν το 3 και 2 τις χαμηλότερες βαθμίδες 1 ή 2. Ο μέσος όρος της φοιτητικής ομάδας ήταν 3,91/5, έναντι 3,23/5 των μελών ΔΕΠ.

Η διαφορά αυτή δεν επιτρέπει, λόγω του μεγέθους του δείγματος, την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Αποτελεί, ωστόσο, διερευνητική ένδειξη ότι οι φοιτητές του συγκεκριμένου δείγματος αντιλαμβάνονται θετικότερα από τους διδάσκοντες τη συμβολή του βίντεο στην κατανόηση σύνθετου εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Το εύρημα μπορεί να εξεταστεί σε συνάρτηση με τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2021), σύμφωνα με την οποία η κατάλληλη συνδυασμένη παρουσίαση λεκτικών και οπτικών πληροφοριών μπορεί να υποστηρίξει τη γνωστική επεξεργασία και την κατανόηση, εφόσον ακολουθούνται κατάλληλες αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Οι ποιοτικές απαντήσεις ενισχύουν αυτή την εικόνα. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη δυνατότητα του βίντεο να οπτικοποιεί έννοιες, να παρουσιάζει πραγματικά παραδείγματα και να

επιτρέπει την επανάληψη του περιεχομένου. Η δυνατότητα επαναπαρακολούθησης αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ψηφιακού βίντεο, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να προσαρμόζει σε μεγαλύτερο βαθμό τον ρυθμό πρόσληψης του περιεχομένου στις ανάγκες του.

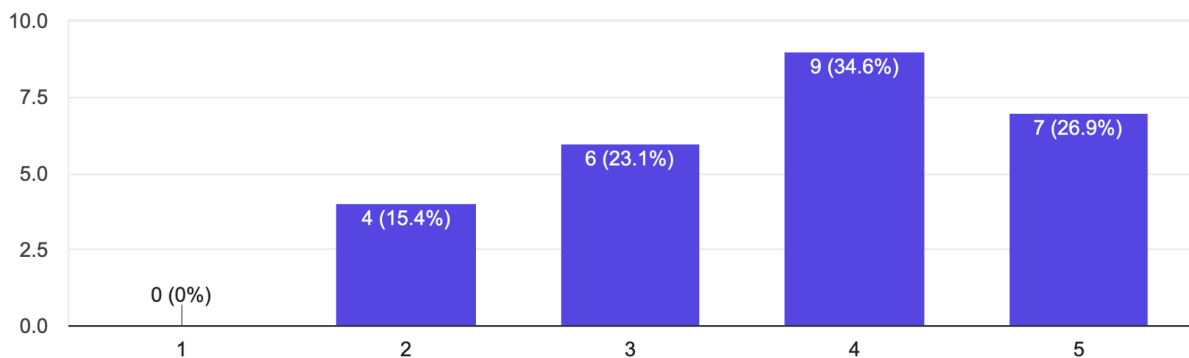
9.7. Βίντεο και Ενίσχυση της Συμμετοχής των Φοιτητών

Αντίστοιχη διαφοροποίηση παρατηρείται στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο το βίντεο αυξάνει τη φοιτητική εμπλοκή κατά τη διάρκεια της μάθησης.

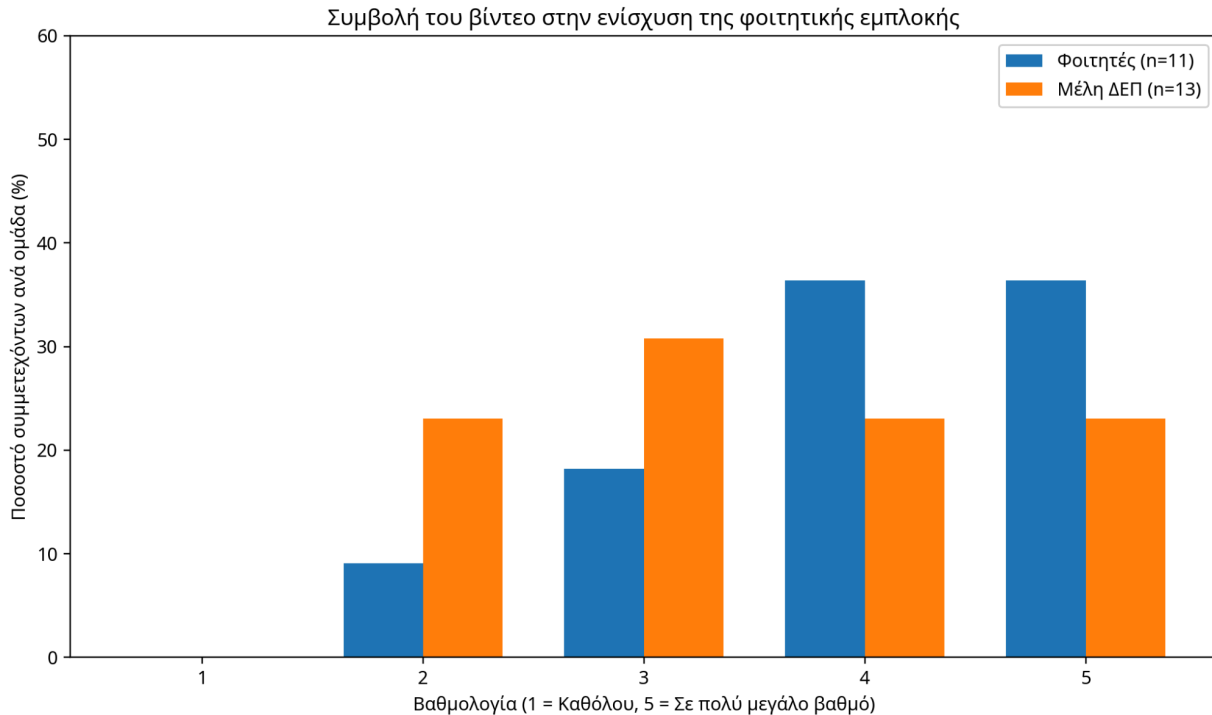
Στο συνολικό δείγμα, 16 από τους 26 συμμετέχοντες (61,5%) επέλεξαν 4 ή 5. Η συνολική αυτή εικόνα είναι θετική, αλλά η ανάλυση ανά ομάδα αποκαλύπτει σημαντικότερες διαφοροποιήσεις. Μεταξύ των φοιτητών, 8 από τους 11 (72,7%) επέλεξαν τις δύο υψηλότερες βαθμίδες: 4 επέλεξαν το 4 και 4 το 5. Δύο φοιτητές επέλεξαν το 3 και ένας το 2. Ο μέσος όρος της ομάδας ήταν 4,00/5.

Στα μέλη ΔΕΠ, αντίθετα, 6 από τους 13 (46,2%) επέλεξαν 4 ή 5. Τρία μέλη ΔΕΠ επέλεξαν το 4, 3 το 5, 4 το 3 και 3 το 2. Ο μέσος όρος της συγκεκριμένης ομάδας ήταν 3,46/5.

7. To what extent does video increase student engagement during learning? 1 – Not at all 2 – Slightly 3 – Moderately 4 – Significantly 5 – Very significantly
26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “*The Role of Video and Interactive Media in Higher Education*” (Μπέκας, 2026).

Επομένως, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι φοιτητές του δείγματος εμφανίζονται περισσότερο θετικοί από τους διδάσκοντες ως προς την επίδραση του βίντεο στη μαθησιακή εμπλοκή. Το αποτέλεσμα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή οι ίδιοι οι φοιτητές αποτελούν τους άμεσους αποδέκτες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας.

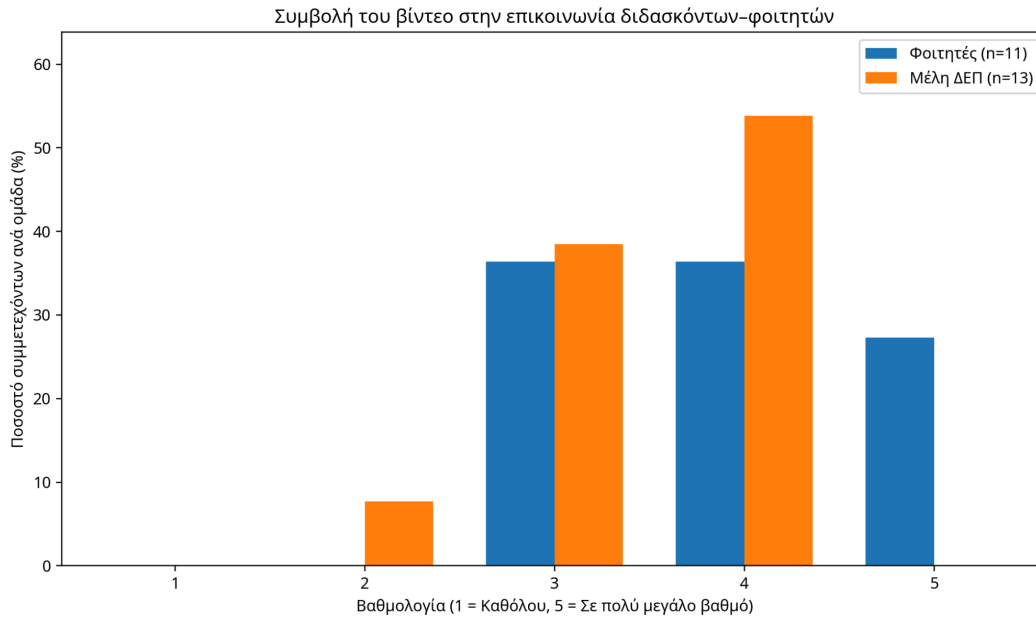
Παράλληλα, οι ποιοτικές απαντήσεις υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα του βίντεο εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης του. Μέλη ΔΕΠ επισημαίνουν ότι τα αποσπάσματα βίντεο πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, να σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο του μαθήματος και να μην καταλαμβάνουν υπερβολικό χρόνο.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με την προσέγγιση της Laurillard (2012), σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική τεχνολογία αποκτά παιδαγωγική αξία όταν εντάσσεται σε έναν κατάλληλα σχεδιασμένο μαθησιακό κύκλο και όχι απλώς λόγω της παρουσίας της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

9.8. Βίντεο και Επικοινωνία μεταξύ Διδασκόντων και Φοιτητών

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο το βίντεο βοηθά τους διδάσκοντες να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους φοιτητές, 15 από τους 26 συμμετέχοντες (57,7%) επέλεξαν τις βαθμίδες 4 ή 5. Στην ομάδα των φοιτητών, 7 από τους 11 (63,6%) επέλεξαν 4 ή 5: 4 επέλεξαν το 4 και 3 το 5. Οι υπόλοιποι 4 επέλεξαν το 3. Ο μέσος όρος της ομάδας ήταν 3,91/5.

Μεταξύ των μελών ΔΕΠ, 7 από τους 13 (53,8%) επέλεξαν το 4, ενώ κανένας δεν επέλεξε το 5. Πέντε επέλεξαν το 3 και ένας το 2. Ο μέσος όρος της ομάδας ήταν 3,46/5.



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “*The Role of Video and Interactive Media in Higher Education*” (Μπέκας, 2026).

Και σε αυτή την περίπτωση, η φοιτητική ομάδα εμφανίζεται περισσότερο θετική, αν και η διαφορά είναι μικρότερη από εκείνη που παρατηρείται στις ερωτήσεις για την κατανόηση και την εμπλοκή.

Το εύρημα υποδηλώνει ότι το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης περιεχομένου αλλά και ως πρόσθετο κανάλι επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή. Η δυνατότητα επαναπαρακολούθησης, η οπτικοποίηση και η χρήση διαφορετικών μορφών αφήγησης μπορούν να διευρύνουν τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται και προσλαμβάνεται το ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

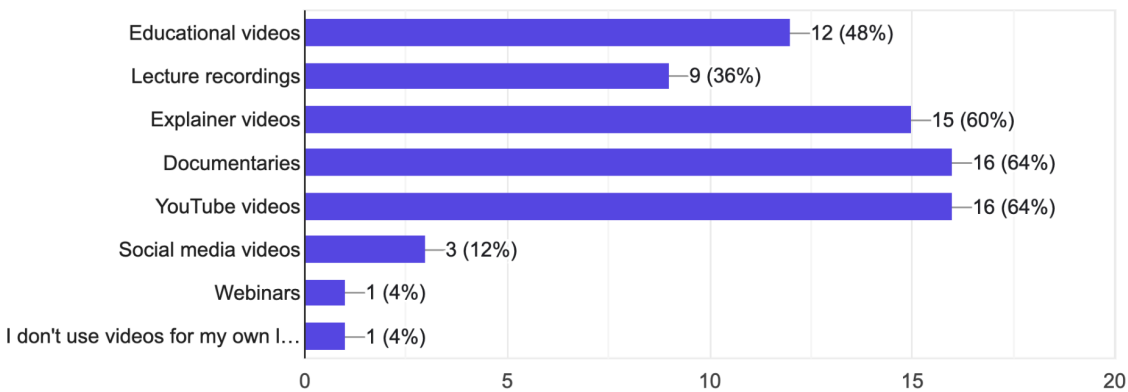
9.9. Προτιμώμενες Μορφές Βίντεο

Η σύγκριση των προτιμήσεων των δύο βασικών ομάδων προσφέρει επίσης ενδιαφέροντα ευρήματα.

Μεταξύ των φοιτητών, οι συχνότερα αναφερόμενες κατηγορίες ως χρήσιμες για μάθηση ή έρευνα ήταν τα ντοκιμαντέρ και τα επεξηγηματικά βίντεο, τα οποία επιλέχθηκαν από 8 στους 11 φοιτητές αντίστοιχα. Ακολούθησαν τα εκπαιδευτικά βίντεο και τα βίντεο στο YouTube, με 7 αναφορές για κάθε κατηγορία, και οι καταγεγραμμένες διαλέξεις με 4 αναφορές.

8. Which types of video do you find most useful for learning or research?

25 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).

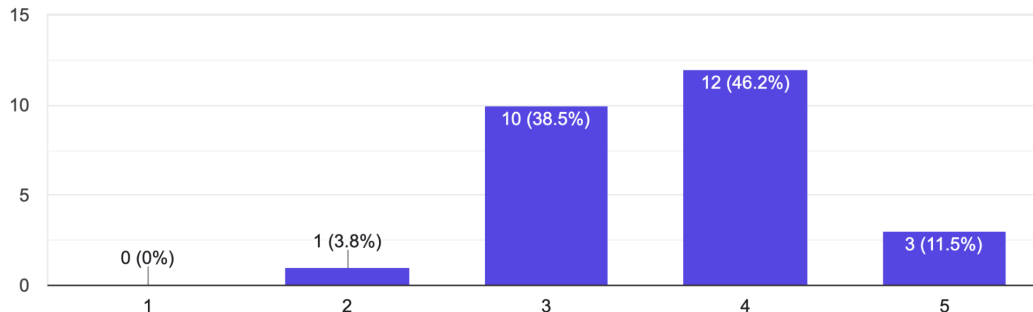
Στην ομάδα των μελών ΔΕΠ, οι συχνότερες επιλογές ήταν τα επεξηγηματικά βίντεο και τα βίντεο στο YouTube, με 7 αναφορές αντίστοιχα, και τα ντοκιμαντέρ με 6 αναφορές. Τα εκπαιδευτικά βίντεο και οι καταγεγραμμένες διαλέξεις συγκέντρωσαν από 3 αναφορές. Παρατηρείται επομένως σημαντική επικάλυψη μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την αξία των επεξηγηματικών βίντεο, των ντοκιμαντέρ και του περιεχομένου του YouTube. Οι φοιτητές, ωστόσο, εμφανίζουν μεγαλύτερη ποικιλία επιλογών και υψηλότερη αναφορά στα εκπαιδευτικά βίντεο.

Το στοιχείο αυτό ενισχύει την εικόνα του βίντεο ως πολυμορφικού εκπαιδευτικού μέσου. Η χρησιμότητά του δεν συνδέεται με μία συγκεκριμένη μορφή παραγωγής, αλλά με διαφορετικούς τύπους περιεχομένου που εξυπηρετούν διαφορετικές μαθησιακές και ερευνητικές ανάγκες.

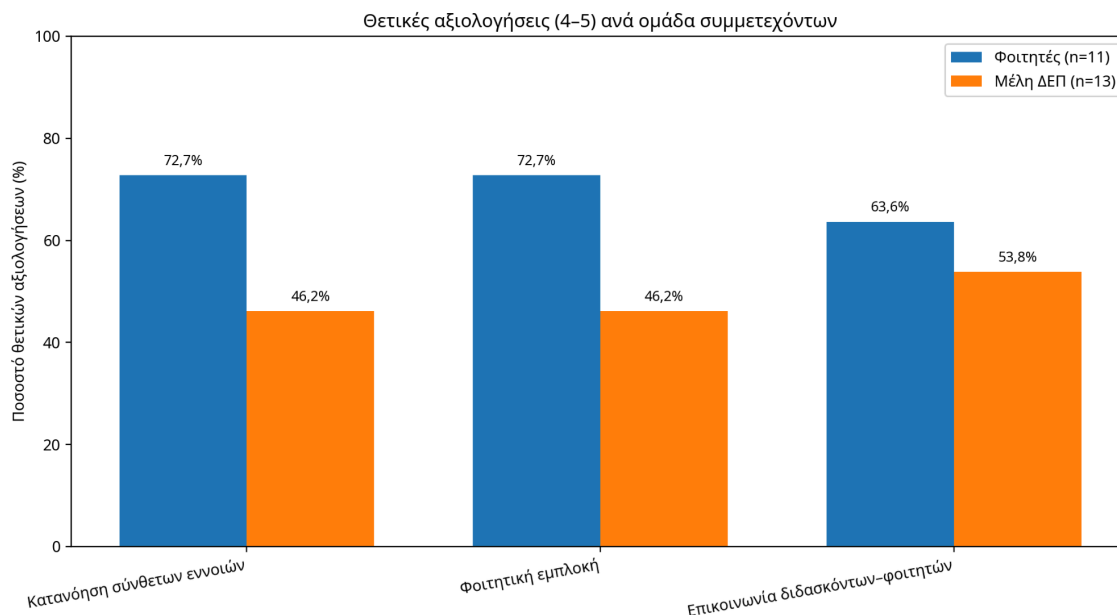
9.10. Συγκριτική Ανάλυση Φοιτητών και Μελών ΔΕΠ

Η συγκριτική ανάλυση των δύο κύριων ομάδων του δείγματος αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στις τρεις βασικές ποσοτικές ερωτήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του βίντεο, οι φοιτητές εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερη θετική αξιολόγηση από τα μέλη ΔΕΠ. Στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, το 72,7% των φοιτητών αξιολογεί τη συμβολή του βίντεο με 4 ή 5, έναντι 46,2% των μελών ΔΕΠ. Στην αύξηση της φοιτητικής εμπλοκής, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι επίσης 72,7% και 46,2%. Στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, η διαφορά περιορίζεται αλλά παραμένει ορατή: 63,6% των φοιτητών έναντι 53,8% των μελών ΔΕΠ.

10. Do you think video helps instructors communicate more effectively with students? 1 – Not at all 2 – Slightly 3 – Moderately 4 – Significantly 5 – Very significantly
26 responses



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “The Role of Video and Interactive Media in Higher Education” (Μπέκας, 2026).



Πηγή: Ιδία επεξεργασία βάσει των δεδομένων του ερωτηματολογίου “*The Role of Video and Interactive Media in Higher Education*” (Μπέκας, 2026).

Η συστηματική κατεύθυνση των διαφορών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στο συγκεκριμένο δείγμα, οι φοιτητές φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική αξία στο βίντεο από ό,τι οι διδάσκοντες, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατανόηση και τη μαθησιακή εμπλοκή.

Το αποτέλεσμα δεν πρέπει να ερμηνευθεί ως απόδειξη μιας γενικευμένης διαφοράς μεταξύ φοιτητών και καθηγητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος και η συγκέντρωσή του σε ένα συγκεκριμένο πανεπιστημιακό περιβάλλον δεν επιτρέπουν τέτοιου είδους γενίκευση. Αποτελεί, ωστόσο, σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης και δημιουργεί ένα ενδιαφέρον πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση.

Μία πιθανή ερμηνεία, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ερευνητική υπόθεση και όχι ως συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, είναι ότι οι φοιτητές αξιολογούν το βίντεο μέσα από την άμεση εμπειρία της χρήσης του ως μαθησιακού εργαλείου, ενώ οι διδάσκοντες το αξιολογούν περισσότερο κριτικά ως ένα από τα πολλά διαθέσιμα εργαλεία εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

9.11. Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τη γενικά θετική εικόνα, οι απαντήσεις αναδεικνύουν και προβληματισμούς. Ένας από αυτούς αφορά την ποιότητα και την αξιοπιστία του διαδικτυακού οπτικοακουστικού

περιεχομένου. Η αυξανόμενη χρήση δημόσια διαθέσιμων βίντεο δημιουργεί ζητήματα ως προς την ακαδημαϊκή ποιότητα των πηγών και καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη κριτηρίων επιλογής. Παράλληλα, μέλη ΔΕΠ επισημαίνουν την ανάγκη προσεκτικής επιλογής σύντομων και θεματικά σχετικών αποσπασμάτων. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική, καθώς η παρουσία του βίντεο από μόνη της δεν εγγυάται την ενεργητική μάθηση.

Ο Postman (1985) είχε ήδη αναδείξει τον προβληματισμό σχετικά με τη μετατροπή της πληροφορίας και του δημόσιου λόγου σε θέαμα στο περιβάλλον της τηλεοπτικής κουλτούρας. Αν και το σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον είναι διαφορετικό, το ερώτημα σχετικά με την ισορροπία ανάμεσα στην οπτικοποίηση, την αμεσότητα και την εις βάθος επεξεργασία της γνώσης παραμένει σημαντικό.

Επιπλέον, η εμπειρία της πανδημίας COVID-19 ανέδειξε τη σημασία των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική συνέχεια, αλλά και την ανάγκη διάκρισης ανάμεσα στην κατάλληλα σχεδιασμένη διαδικτυακή εκπαίδευση και στην έκτακτη εξ αποστάσεως διδασκαλία (Hodges et al., 2020). Σε επίπεδο ερευνητικού σχεδιασμού, βασικός περιορισμός παραμένει το μικρό μέγεθος του δείγματος ($N = 26$). Παρά το γεγονός ότι η σχεδόν ισόρροπη παρουσία φοιτητών και μελών ΔΕΠ επιτρέπει μια χρήσιμη περιγραφική σύγκριση, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον συνολικό πληθυσμό του CEU ή, πολύ περισσότερο, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γενικότερα.

Επιπλέον, η ομάδα του διοικητικού προσωπικού περιλαμβάνει μόνο δύο συμμετέχοντες και επομένως δεν μπορεί να αποτελέσει αυτόνομη βάση συγκριτικής ανάλυσης.

9.12. Συζήτηση των Ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το βίντεο αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ακαδημαϊκής εμπειρίας των συμμετεχόντων, χωρίς ωστόσο η χρήση ή η αξιολόγησή του να είναι ομοιόμορφη.

Η ανάλυση ανά ομάδα προσθέτει μια ουσιαστική διάσταση που δεν θα ήταν ορατή εάν εξετάζονταν μόνο τα συνολικά ποσοστά. Ενώ τόσο οι φοιτητές όσο και τα μέλη ΔΕΠ αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξία του βίντεο, οι φοιτητές εμφανίζονται περισσότερο θετικοί ως προς τη συμβολή του στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και στην ενίσχυση της εμπλοκής.

Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία, καθώς αναδεικνύει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού βίντεο εξαρτάται και από τη θέση που κατέχει ο συμμετέχων μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των μελών ΔΕΠ αναδεικνύουν περισσότερο έντονα ζητήματα επιλογής, διάρκειας, συνάφειας και παιδαγωγικής ενσωμάτωσης του βίντεο. Η διαφοροποίηση αυτή δεν υποδηλώνει απαραίτητα αντίθεση μεταξύ των δύο ομάδων. Αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι δύο οπτικές είναι συμπληρωματικές: οι φοιτητές αξιολογούν περισσότερο άμεσα τη μαθησιακή εμπειρία, ενώ οι διδάσκοντες εξετάζουν το βίντεο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης παρέχει ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της θετικής αξιολόγησης του βίντεο, καθώς υπογραμμίζει ότι ο κατάλληλος συνδυασμός εικόνας και λόγου μπορεί να υποστηρίξει τη γνωστική επεξεργασία (Mayer, 2021). Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική αξία της τεχνολογίας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αυτή ενσωματώνεται στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας (Laurillard, 2012).

Η σύγκριση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων υποδεικνύει επομένως ότι το βασικό ζήτημα δεν είναι εάν το βίντεο είναι εγγενώς αποτελεσματικό, αλλά υπό ποιες συνθήκες και με ποιον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα τη μάθηση.

9.13. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι το βίντεο αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης πανεπιστημιακής εμπειρίας για το συγκεκριμένο δείγμα. Οι συμμετέχοντες συνδέουν τη χρήση του με την κατανόηση σύνθετων εννοιών, την ενίσχυση της συμμετοχής, την επικοινωνία και την πρόσβαση σε διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Η ανάλυση ανά ομάδα επιτρέπει μια περισσότερο διαφοροποιημένη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Οι φοιτητές του δείγματος εμφανίζονται περισσότερο θετικοί από τα μέλη ΔΕΠ ως προς την εκπαιδευτική συμβολή του βίντεο. Το 72,7% των φοιτητών αξιολογεί θετικά τη συμβολή του στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, έναντι 46,2% των μελών ΔΕΠ. Αντίστοιχη διαφορά καταγράφεται ως προς την ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής, ενώ μικρότερη διαφορά εμφανίζεται ως προς τη συμβολή του βίντεο στην επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών.

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας όχι ως ενιαίας εμπειρίας αλλά σε σχέση με τη διαφορετική θέση των συμμετεχόντων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα, οι ποιοτικές απαντήσεις δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την παρουσία του, αλλά από την ποιότητα του περιεχομένου, τη διάρκεια, τη συνάφεια με το γνωστικό αντικείμενο και τον τρόπο ενσωμάτωσής του στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεπώς, το βίντεο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της σύγχρονης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όταν χρησιμοποιείται στο πλαίσιο ενός συνειδητού παιδαγωγικού σχεδιασμού. Η αξία του δεν βρίσκεται στην αντικατάσταση των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, αλλά στη δυνατότητά του να τις συμπληρώνει, προσφέροντας οπτικοποίηση, επαναληψιμότητα, διαφορετικές μορφές αφήγησης και νέες δυνατότητες συμμετοχής.

Τέλος, η ρητή εφαρμογή διαδικασιών ενημερωμένης συναίνεσης και η συγκεντρωτική, μη ονομαστική παρουσίαση των δεδομένων αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της δεοντολογικής διάστασης της έρευνας. Η τεκμηρίωσή τους στην παρούσα εργασία καθιστά σαφές όχι μόνο το πώς συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο προστατεύθηκαν οι συμμετέχοντες και χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης δημιουργούν ένα ενδιαφέρον πεδίο για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και συστηματικότερη σύγκριση διαφορετικών ομάδων της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η περαιτέρω διερεύνηση του κατά πόσο η περισσότερη θετική στάση των φοιτητών απέναντι στο βίντεο αποτελεί χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου δείγματος ή αντανakλά μια ευρύτερη διαφοροποίηση μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών και της παιδαγωγικής αξιολόγησης των διδασκόντων.

10. Το βίντεο στο Central European University: Διαδραστικότητα, Επικοινωνία και Ψηφιακή Πανεπιστημιακή Ταυτότητα

Το Central European University (CEU) αποτελεί μία ιδιαίτερα χαρακτηριστική περίπτωση πανεπιστημιακού ιδρύματος που αξιοποιεί το βίντεο όχι μόνο ως εργαλείο διδασκαλίας, αλλά

και ως Μέσο στρατηγικής επικοινωνίας, θεσμικής εκπροσώπησης και διεθνούς διασύνδεσης.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η μελέτη περίπτωσης του CEU φιλοδοξεί να αναδείξει μια διευρυμένη μορφή διαδραστικότητας του βίντεο, η οποία υπερβαίνει το στενά τεχνολογικό επίπεδο του «διαδραστικού βίντεο» όπως αυτό εξετάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ η έννοια της διαδραστικότητας στην εκπαιδευτική τεχνολογία συνδέεται συνήθως με λειτουργίες όπως η μη γραμμική πλοήγηση, τα ενσωματωμένα κουίζ, η εξατομίκευση περιεχομένου και η ενεργή εμπλοκή του χρήστη στο μαθησιακό περιβάλλον (Sundar, 2004), η περίπτωση του CEU αναδεικνύει μια διαφορετική διάσταση της διαδραστικότητας: τη διαδραστικότητα μέσω της επικοινωνίας και της δικτύωσης με ένα παγκόσμιο κοινό. Σε αυτή την προοπτική, το βίντεο δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως εκπαιδευτικό αντικείμενο ή ως ψηφιακό εργαλείο μάθησης, αλλά και ως δυναμικός φορέας πολιτισμικής, θεσμικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Manuel Castells (2010), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή οργανώνεται μέσα από παγκόσμια δίκτυα ροής πληροφορίας, εικόνας και συμβολικών αναπαραστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα πανεπιστήμια δεν λειτουργούν πλέον μόνο ως χώροι παραγωγής γνώσης, αλλά και ως διεθνείς επικοινωνιακοί οργανισμοί που διαμορφώνουν ψηφιακές ταυτότητες και αναπτύσσουν πολυεπίπεδες σχέσεις με κοινότητες φοιτητών, αποφοίτων, ερευνητών και ευρύτερων κοινωνικών ομάδων. Το βίντεο, ως πολυτροπικό και δικτυωμένο Μέσο, αποκτά έτσι ιδιαίτερη σημασία στη συγκρότηση αυτών των σχέσεων.

Παράλληλα, η έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας (participatory culture) που αναπτύσσει ο Jenkins (2006) προσφέρει ένα ακόμη θεωρητικό πλαίσιο κατανόησης της λειτουργίας του βίντεο στη σύγχρονη πανεπιστημιακή επικοινωνία. Στη δικτυωμένη ψηφιακή πραγματικότητα, το κοινό δεν παραμένει παθητικός αποδέκτης περιεχομένου, αλλά μετατρέπεται σε ενεργό συμμετέχοντα, σχολιαστή, διαμοιραστή και συνδιαμορφωτή της επικοινωνιακής εμπειρίας. Υπό αυτή την έννοια, η διαδραστικότητα του βίντεο δεν περιορίζεται πλέον στις τεχνολογικές δυνατότητες της πλατφόρμας, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, κοινοτήτων αλληλεπίδρασης και μορφών ψηφιακής συμμετοχής.

Το CEU αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης, καθώς συνδυάζει υψηλό βαθμό διεθνοποίησης, έντονη ψηφιακή παρουσία και στρατηγική αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων. Η χρήση του βίντεο στο πανεπιστήμιο εκτείνεται από τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη της υβριδικής διδασκαλίας έως τη διαμόρφωση ενός διεθνούς θεσμικού αφηγήματος που απευθύνεται σε παγκόσμιο κοινό. Μέσω αυτής της πολυεπίπεδης χρήσης, το βίντεο μετατρέπεται σε εργαλείο όχι μόνο μάθησης αλλά και διαμόρφωσης της πανεπιστημιακής εμπειρίας και της συλλογικής ταυτότητας του ιδρύματος.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η διερεύνηση του ρόλου του διαδραστικού βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη μελέτη περίπτωσης του CEU, καθώς και με την εμπειρική ανάλυση των αντιλήψεων φοιτητών, διδασκόντων και μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε το ερευνητικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποσκοπεί στην καταγραφή της εμπειρίας των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση του βίντεο τόσο στη μαθησιακή όσο και στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο εστιάζει σε βασικές διαστάσεις της χρήσης του βίντεο, όπως η αντιληπτή αποτελεσματικότητά του στη μάθηση, ο βαθμός εμπλοκής που δημιουργεί, η συμβολή του στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τη σχέση των φοιτητών με το πανεπιστήμιο ως θεσμό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές χρησιμοποιούν το βίντεο εκτός της τυπικής διδασκαλίας, αξιοποιώντας πλατφόρμες όπως το YouTube, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλες ψηφιακές κοινότητες γνώσης για προσωπική μελέτη, έρευνα και ακαδημαϊκή υποστήριξη.

Αντίστοιχα, για τα μέλη ΔΕΠ και το διοικητικό προσωπικό, η έρευνα εξετάζει το βίντεο ως εργαλείο διδασκαλίας, επικοινωνίας και θεσμικής παρουσίας. Ειδικότερα, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλει στην ενεργοποίηση των φοιτητών, στη δημιουργία ενός πιο συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Η διπλή αυτή προσέγγιση επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών αντιλήψεων και εμπειριών, συμβάλλοντας σε μια πιο σύνθετη κατανόηση της θέσης του βίντεο στη σύγχρονη πανεπιστημιακή πραγματικότητα.

Η σύνδεση της θεωρητικής ανάλυσης με τα εμπειρικά δεδομένα επιτρέπει μια περισσότερο ολοκληρωμένη κατανόηση του ρόλου του διαδραστικού βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του CEU αναδεικνύεται ότι το βίντεο δεν αποτελεί απλώς τεχνολογικό εργαλείο υποστήριξης της μάθησης, αλλά κομβικό Μέσο διαμόρφωσης επικοινωνιακών σχέσεων, θεσμικής ταυτότητας και διεθνούς ακαδημαϊκής παρουσίας. Η ψηφιακή μετάβαση του Central European University δεν υπήρξε αποτέλεσμα ενός απολύτως συγκροτημένου και γραμμικού στρατηγικού σχεδίου, αλλά μιας σύνθετης και εξελικτικής διαδικασίας, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση τεχνολογικών δυνατοτήτων, θεσμικών περιορισμών, οικονομικών συνθηκών και ανθρώπινων παραγόντων. Η περίπτωση του CEU επιβεβαιώνει ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική αναβάθμιση, αλλά βαθύ οργανωσιακό και πολιτισμικό μετασχηματισμό (Selwyn, 2011).

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αναδεικνύονται αφορά το υψηλό οικονομικό κόστος της τεχνολογικής αναβάθμισης. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και συστημάτων βίντεο απαιτεί σημαντικές επενδύσεις σε εξοπλισμό, δικτυακές υποδομές, λογισμικό, αποθηκευτικούς πόρους και εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό (Bedecs, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Μάρτιος 2025). Η ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των τεχνολογικών υποδομών καθίσταται ακόμη πιο επιτακτική σε ένα περιβάλλον όπου οι ψηφιακές τεχνολογίες εξελίσσονται με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι οργανωσιακές δομές και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων του πανεπιστημίου. Όπως επισημαίνεται στη συνέντευξη με τον Szilárd Bedecs, η χρονική απόσταση μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης τεχνολογικών επενδύσεων μπορεί να φτάσει έως και έναν χρόνο, δημιουργώντας σημαντικές δυσκολίες στην προσαρμογή σε νέες τεχνολογικές εξελίξεις. Το φαινόμενο αυτό αντανακλά μια γενικότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν πολλά πανεπιστήμια διεθνώς, όπου οι διοικητικοί μηχανισμοί συχνά αδυνατούν να ακολουθήσουν την ταχύτητα της ψηφιακής καινοτομίας (Bates, 2019).

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ανθρώπινος παράγοντας. Η επιτυχής ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ύπαρξη τεχνικών υποδομών, αλλά και από τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένων δεξιοτήτων, τη συνεχή επιμόρφωση και την προθυμία προσαρμογής του προσωπικού και των διδασκόντων. Οι αντιστάσεις απέναντι στην αλλαγή, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές, αποτελούν

επαναλαμβανόμενο χαρακτηριστικό της ψηφιακής μετάβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Kirkwood & Price, 2014).

Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται στενά με ζητήματα ιδιωτικότητας και κανονιστικής συμμόρφωσης. Η εφαρμογή του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (GDPR) επηρεάζει άμεσα τον τρόπο καταγραφής, αποθήκευσης και διανομής οπτικοακουστικού υλικού. Η ανάγκη συναίνεσης των συμμετεχόντων και η προστασία προσωπικών δεδομένων αναδεικνύονται σε κρίσιμους παράγοντες για την υλοποίηση πρακτικών ψηφιακής διδασκαλίας και καταγραφής μαθημάτων.

Τέλος, η συνεχής εξέλιξη των τεχνολογιών βίντεο δημιουργεί ένα περιβάλλον αυξημένης πολυπλοκότητας, μέσα στο οποίο τα πανεπιστήμια καλούνται να επιλέξουν στρατηγικά ανάμεσα σε πολυάριθμες πλατφόρμες, εργαλεία και μοντέλα υλοποίησης. Όπως επισημαίνει ο Bedecs (συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Μάρτιος 2025), η πρόκληση δεν αφορά πλέον μόνο την απόκτηση τεχνολογιών, αλλά και την ικανότητα δημιουργίας ενός συνεκτικού ψηφιακού οικοσυστήματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πανεπιστημιακής κοινότητας.



Παρουσίαση του Szilárd Bedecs στα εγκαίνια του νέου campus του Central European University στη Βουδαπέστη. Image credit - CEU / Zoltan Tuba

10.1.Κρίσιμα Σημεία Επιτάχυνσης του Ψηφιακού Μετασχηματισμού: Campus, Lex CEU και Πανδημία

Η πορεία ψηφιακού μετασχηματισμού του Central European University (CEU) δεν υπήρξε αποτέλεσμα ενός αποκλειστικά τεχνολογικού σχεδιασμού ούτε μιας μονοδιάστατης στρατηγικής υιοθέτησης ψηφιακών εργαλείων. Αντίθετα, διαμορφώθηκε μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα θεσμικών, κοινωνικών, πολιτικών και τεχνολογικών εξελίξεων, οι οποίες λειτουργούν ως καταλυτικοί παράγοντες επιτάχυνσης της μετάβασης του πανεπιστημίου προς ένα περισσότερο ψηφιοποιημένο, διεθνοποιημένο και διασυνδεδεμένο μοντέλο εκπαίδευσης. Η περίπτωση του CEU είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναδεικνύει ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αποτελεί μια ουδέτερη τεχνική διαδικασία, αλλά έναν ευρύτερο οργανωτικό και πολιτισμικό μετασχηματισμό που επηρεάζει τη δομή, την επικοινωνία, τη μάθηση και τη θεσμική ταυτότητα του πανεπιστημίου (Selwyn, 2011).

Η ανάπτυξη του νέου πανεπιστημιακού campus στο κέντρο της Βουδαπέστης αποτέλεσε ένα από τα πρώτα κρίσιμα σημεία αυτής της διαδικασίας. Το έργο αυτό δεν περιορίστηκε σε μια υλική ή αρχιτεκτονική αναβάθμιση, αλλά λειτούργησε ως στρατηγική παρέμβαση που δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της European Investment Bank (EIB, 2016), το έργο περιλάμβανε την ανακατασκευή, ενοποίηση και επέκταση περίπου 39.000 τετραγωνικών μέτρων εκπαιδευτικών, διοικητικών και ερευνητικών εγκαταστάσεων, με στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου και τεχνολογικά διασυνδεδεμένου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

Η σημασία του συγκεκριμένου έργου υπερέβαινε τη χωρική αναδιοργάνωση του πανεπιστημίου. Η δημιουργία σύγχρονων αμφιθεάτρων, βιβλιοθηκών, εργαστηρίων υπολογιστών, αιθουσών υβριδικής διδασκαλίας και ψηφιακών υποδομών επέτρεψε την ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, στο οποίο το βίντεο, οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης και τα διαδραστικά μέσα κατέχουν κεντρική θέση. Η ενοποίηση διαφορετικών τμημάτων και λειτουργιών ενίσχυσε επίσης τη δυνατότητα διεπιστημονικής συνεργασίας, στοιχείο που θεωρείται κομβικής σημασίας για τη σύγχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και έρευνα (Marginson, 2016).

Παράλληλα, η ανακατασκευή του campus συνδέθηκε με τη στρατηγική διεθνοποίησης του CEU. Ως πανεπιστήμιο με φοιτητές, διδάσκοντες και ερευνητές από διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, το CEU επιδίωξε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης ανώτατης εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών και υποδομών βίντεο δεν αποσκοπούσε μόνο στη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά και στην ενίσχυση της διεθνούς συνδεσιμότητας και της δυνατότητας ανάπτυξης ακαδημαϊκών κοινοτήτων πέρα από τα γεωγραφικά όρια της φυσικής πανεπιστημιούπολης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Manuel Castells (2010), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονοι οργανισμοί λειτουργούν μέσα από δίκτυα ροής πληροφορίας, εικόνας και επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, το πανεπιστήμιο δεν περιορίζεται πλέον σε έναν φυσικό χώρο μετάδοσης γνώσης, αλλά μετατρέπεται σε κόμβο ψηφιακής διασύνδεσης και επικοινωνίας. Το βίντεο αποκτά έτσι κομβική σημασία ως Μέσο που επιτρέπει την ταυτόχρονη μετάδοση πληροφορίας, εμπειρίας και θεσμικής ταυτότητας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η κρίση του Lex CEU αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα επιτάχυνσης της ψηφιακής και επικοινωνιακής στρατηγικής του πανεπιστημίου. Η πολιτική σύγκρουση που προκλήθηκε από τη νομοθετική παρέμβαση της ουγγρικής κυβέρνησης και η σταδιακή μετεγκατάσταση μεγάλου μέρους των λειτουργιών του CEU στη Βιέννη δημιούργησαν νέες προκλήσεις σε επίπεδο συνοχής της πανεπιστημιακής κοινότητας και διεθνούς επικοινωνίας. Η ανάγκη διατήρησης της σύνδεσης μεταξύ φοιτητών, διδασκόντων και αποφοίτων που βρίσκονται πλέον σε διαφορετικές χώρες κατέστησε τις τεχνολογίες βίντεο απολύτως αναγκαίες (Bedecs, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Μάρτιος 2025).

Ωστόσο, η σημασία του βίντεο κατά την περίοδο αυτή δεν περιορίστηκε στη διδακτική λειτουργία. Το CEU αξιοποίησε στρατηγικά το βίντεο ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας και διεθνούς προβολής, δημιουργώντας ένα εκτεταμένο δίκτυο ψηφιακής υποστήριξης μέσω κοινωνικών δικτύων, διαδικτυακών εκστρατειών, συνεντεύξεων, ντοκιμαντέρ και οπτικοακουστικού περιεχομένου. Το πανεπιστήμιο δεν επιδίωξε απλώς να ενημερώσει το διεθνές κοινό για την κρίση, αλλά να δημιουργήσει μια μορφή συμμετοχικής και διαδραστικής

επικοινωνίας γύρω από ζητήματα δημοκρατίας, ακαδημαϊκής ελευθερίας και δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Η πρακτική αυτή συνδέεται με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Henry Jenkins (2006), σύμφωνα με την οποία τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν στο κοινό να μετατρέπεται από παθητικός αποδέκτης σε ενεργό συμμετέχοντα της επικοινωνιακής διαδικασίας. Μέσα από την κοινοποίηση, τον σχολιασμό και την αναπαραγωγή του περιεχομένου, το διεθνές κοινό συμμετείχε ενεργά στη διαμόρφωση της δημόσιας εικόνας του CEU. Το βίντεο, συνεπώς, απέκτησε μια διττή λειτουργία: αφενός ως εργαλείο εκπαίδευσης και αφετέρου ως Μέσο συγκρότησης μιας παγκόσμιας επικοινωνιακής κοινότητας.

Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα έρευνα, καθώς αναδεικνύει μια διαφορετική μορφή διαδραστικότητας του βίντεο, πέρα από εκείνη που αφορά αποκλειστικά τις τεχνολογικές δυνατότητες του διαδραστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η διαδραστικότητα στην περίπτωση του CEU εκδηλώνεται μέσα από τη δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας, συμμετοχής και αλληλεπίδρασης μεταξύ του πανεπιστημίου και ενός παγκόσμιου δικτύου κοινοτήτων, φοιτητών και υποστηρικτών.

Η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως τρίτος μεγάλος επιταχυντής της ψηφιακής μετάβασης. Η ξαφνική ανάγκη μετάβασης σε εξ αποστάσεως μορφές εκπαίδευσης οδήγησε πανεπιστήμια σε ολόκληρο τον κόσμο στην άμεση υιοθέτηση ψηφιακών πλατφορμών και τεχνολογιών βίντεο (Hodges et al., 2020). Στην περίπτωση του CEU, η ήδη υπάρχουσα εμπειρία με υβριδικά μοντέλα και ψηφιακές υποδομές επέτρεψε μια ταχύτερη και αποτελεσματικότερη προσαρμογή. Η εισαγωγή πλατφορμών όπως το Zoom, η εκτεταμένη χρήση του Moodle και του Panopto, καθώς και η ενίσχυση των δυνατοτήτων βιντεοδιάσκεψης και ασύγχρονης μάθησης επιβεβαίωσαν ότι το βίντεο είχε πλέον μετατραπεί σε βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική εμπειρία οργανώθηκε γύρω από ένα πολυτροπικό περιβάλλον, στο οποίο η σύγχρονη και η ασύγχρονη επικοινωνία συνυπήρχαν και αλληλοσυμπληρώνονταν. Φυσικά, η συγκεκριμένη προσέγγιση ανταποκρίνεται στη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης του Mayer (2009), σύμφωνα με την οποία η συνδυαστική χρήση εικόνας, ήχου και κειμένου μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη γνωστική επεξεργασία και την κατανόηση. Επιπλέον, το βίντεο

ενίσχυσε την αίσθηση παρουσίας και κοινωνικής σύνδεσης, στοιχείο που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Συνεπώς, η περίπτωση του CEU καταδεικνύει ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός της ανώτατης εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική εξέλιξη, αλλά βαθιά αναδιοργάνωση του τρόπου με τον οποίο το πανεπιστήμιο επικοινωνεί, διδάσκει και διαμορφώνει τη σχέση του με την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης.

10.2.Μελλοντικές Τάσεις

Η τεχνητή νοημοσύνη αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη μελλοντική τάση, με δυνατότητες εφαρμογής τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διοίκηση, σύμφωνα με τον Bedecs (συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Μάρτιος 2025). Παράλληλα, το διαδραστικό βίντεο, η ανάλυση δεδομένων και τα υβριδικά μοντέλα μάθησης συνεχίζουν να διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Η περίπτωση του CEU καταδεικνύει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των τεχνολογιών βίντεο δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογία αυτή καθαυτή, αλλά από τη στρατηγική προσαρμοστικότητα και την ικανότητα του ιδρύματος να ενσωματώνει την καινοτομία σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο.

10.3.Από τη θεωρία στην πράξη: το CEU ως digital-first πανεπιστήμιο

Η έννοια του «digital-first» πανεπιστημίου βρίσκει συγκεκριμένη εφαρμογή στην περίπτωση του CEU. Το πανεπιστήμιο, ως ένας διεθνής ακαδημαϊκός οργανισμός με φοιτητές από διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναγκάστηκε να επαναπροσδιορίσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές με τρόπο που να υπερβαίνει τα φυσικά όρια της τάξης. Σύμφωνα με τον Littvay (2020), η ανάγκη αυτή έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά την περίοδο της πανδημίας, όταν το CEU κλήθηκε να μεταφέρει μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας σε ψηφιακό περιβάλλον. Ωστόσο, η μετάβαση αυτή δεν αντιμετωπίστηκε ως προσωρινή λύση ανάγκης, αλλά ως ευκαιρία για την ανάπτυξη ενός πιο ευέλικτου και βιώσιμου μοντέλου μάθησης.

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη συνειδητή ενσωμάτωση του βίντεο και των διαδραστικών τεχνολογιών ως κεντρικών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιβεβαιώνοντας τη θεωρητική προσέγγιση που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, σύμφωνα με την οποία το βίντεο λειτουργεί ως βασικός φορέας γνώσης, επικοινωνίας και εμπειρίας.

10.4. Το υβριδικό μοντέλο μάθησης: Ασύγχρονη και σύγχρονη διάσταση

Κεντρικός άξονας της στρατηγικής του CEU είναι η υιοθέτηση ενός υβριδικού μοντέλου μάθησης, το οποίο συνδυάζει ασύγχρονες και σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2009), καθώς και με τη μετάβαση από παθητικά σε ενεργά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η ασύγχρονη μάθηση βασίζεται κυρίως στη χρήση προηχογραφημένου βίντεο, το οποίο επιτρέπει στους φοιτητές να προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό υλικό με τον δικό τους ρυθμό. Η πρακτική αυτή ενισχύει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, καθώς οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να επαναλαμβάνουν, να διακόπτουν ή να προσαρμόζουν την παρακολούθηση ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Παράλληλα, η σύγχρονη διδασκαλία διατηρεί τον διαδραστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτρέποντας την άμεση επικοινωνία, τη συζήτηση και τη συνεργασία. Το CEU αναγνωρίζει ότι η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική διαδικασία, αλλά και κοινωνική εμπειρία, και συνεπώς επιδιώκει να διατηρήσει την αίσθηση κοινότητας ακόμη και σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Η σύνθεση των δύο αυτών διαστάσεων δημιουργεί ένα πολυεπίπεδο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

10.5. Το Moodle ως κεντρικός κόμβος μαθησιακής εμπειρίας

Η υλοποίηση της παραπάνω στρατηγικής στηρίζεται σε ένα ισχυρό τεχνολογικό υπόβαθρο, με βασικό πυλώνα το Moodle. Το σύστημα αυτό λειτουργεί ως κεντρικός κόμβος, όπου συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, από το βίντεο και το εκπαιδευτικό υλικό μέχρι τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση.

Η σημασία του Moodle δεν περιορίζεται στη διαχείριση περιεχομένου, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία μιας συνεκτικής μαθησιακής εμπειρίας. Μέσα από τη διασύνδεσή του με άλλα εργαλεία, επιτρέπει την ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων και την ανάπτυξη ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο συνάδει με τις αρχές των Νέων Μέσων (Manovich, 2001).

10.6. Το βίντεο ως κεντρικό εργαλείο: η χρήση του Panopto

Κεντρική θέση στη στρατηγική του CEU για την αξιοποίηση του βίντεο κατέχει η πλατφόρμα Panopto, η οποία επιτρέπει την παραγωγή, διαχείριση και διανομή εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η πλατφόρμα Panopto υποστηρίζει τη διαχείριση και διανομή εκπαιδευτικού οπτικοακουστικού περιεχομένου, ενώ μπορεί επίσης να υποστηρίξει λειτουργίες που προσθέτουν στοιχεία διαδραστικότητας. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να διακρίνεται η χρήση της πλατφόρμας για την απλή παρακολούθηση καταγεγραμμένων διαλέξεων από τη χρήση λειτουργιών που απαιτούν ενεργή απόκριση του εκπαιδευομένου. Η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει τη σημασία του βίντεο στο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον του CEU, αλλά δεν επιτρέπει την ποσοτικοποίηση του βαθμού στον οποίο χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες διαδραστικές λειτουργίες του Panopto. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα σχετικά με την εκπαιδευτική αξία του βίντεο δεν αποδίδονται αυτομάτως στο διαδραστικό βίντεο.

10.7 Διαδραστικό βίντεο και συνεργατικές πλατφόρμες: εννοιολογική διάκριση των H5P και Perusall

Η έννοια της διαδραστικότητας απαιτεί σαφή διάκριση μεταξύ του διαδραστικού βίντεο και των ευρύτερων μορφών ψηφιακής αλληλεπίδρασης που μπορούν να αναπτυχθούν γύρω από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στην πρώτη περίπτωση, η διάδραση ενσωματώνεται στο ίδιο το βίντεο: ο εκπαιδευόμενος καλείται, για παράδειγμα, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να επιλέξει μεταξύ διαφορετικών διαδρομών, να ενεργοποιήσει συγκεκριμένα σημεία του περιεχομένου ή να λάβει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης. Η λογική αυτή διαφοροποιείται από το συμβατικό γραμμικό βίντεο, στο οποίο ο χρήστης παραμένει κυρίως θεατής του προκαθορισμένου οπτικοακουστικού περιεχομένου, ακόμη και αν έχει τη δυνατότητα παύσης, επανάληψης ή χρονικής μετακίνησης.

Το H5P αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα τεχνολογικού περιβάλλοντος που μπορεί να υποστηρίξει την πρώτη μορφή διαδραστικότητας, καθώς επιτρέπει την ενσωμάτωση ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και άλλων στοιχείων μέσα στο οπτικοακουστικό περιεχόμενο. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να γίνει λόγος για διαδραστικό βίντεο με τη στενή τεχνολογική έννοια, καθώς η απόκριση του εκπαιδευομένου ενσωματώνεται στη διαδικασία παρακολούθησης. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τέτοιες μορφές διαδραστικότητας μπορούν, υπό κατάλληλες

παιδαγωγικές συνθήκες, να ενισχύσουν την ενεργό επεξεργασία του περιεχομένου και τη μαθησιακή εμπλοκή (Zhang et al., 2006).

Το Perusall αντιπροσωπεύει διαφορετική μορφή διαδραστικότητας. Η βασική του λειτουργία αφορά την κοινωνική και συνεργατική επεξεργασία εκπαιδευτικού υλικού μέσω σχολίων, επισημάνσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, δεν πρέπει να ταυτίζεται με το διαδραστικό βίντεο. Εντάσσεται ευρύτερα στις τεχνολογίες συνεργατικής και κοινωνικής μάθησης και αποτελεί παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η διαδραστικότητα μπορεί να αναπτύσσεται γύρω από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και όχι κατ' ανάγκην μέσα στο ίδιο το βίντεο.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητος ένας μεθοδολογικός περιορισμός. Η παρούσα έρευνα δεν κατέγραψε συστηματικά τη συχνότητα ή την έκταση χρήσης του H5P και του Perusall στο CEU, ούτε το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις παρείχαν επαρκή δεδομένα που να επιτρέπουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων εργαλείων στο πανεπιστήμιο. Ως εκ τούτου, τα H5P και Perusall παρουσιάζονται εδώ ως παραδείγματα διαφορετικών τεχνολογικών μορφών διαδραστικότητας και όχι ως εμπειρικά τεκμηριωμένες πρακτικές ευρείας εφαρμογής στο CEU. Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη χρήση και την αποτελεσματικότητα του βίντεο στο CEU δεν μπορούν, συνεπώς, να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων πλατφορμών.

10.8. Σύγχρονη επικοινωνία και κοινωνική διάσταση της μάθησης

Η χρήση του Zoom και του Microsoft Teams ενισχύει τη σύγχρονη και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Μέσω αυτών των εργαλείων, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συζητήσεις, δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η σημασία της κοινωνικής διάστασης είναι ιδιαίτερα έντονη σε ένα διεθνές πανεπιστήμιο όπως το CEU, όπου η δημιουργία δεσμών μεταξύ των φοιτητών αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

10.9. Τεχνολογίες ισότιμης πρόσβασης και παγκόσμιας εκπαίδευσης

Η χρήση cloud-based εργαλείων, όπως το Google Colab, ενισχύει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, επιτρέποντας σε όλους τους φοιτητές να συμμετέχουν ανεξαρτήτως τεχνικών

περιορισμών. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τη γενικότερη στρατηγική διεθνοποίησης του CEU, καθώς διασφαλίζει ότι η εκπαιδευτική εμπειρία είναι προσβάσιμη σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η ανάλυση των τεχνολογιών βίντεο και της εκπαιδευτικής στρατηγικής του CEU δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τον ευρύτερο ρόλο του βίντεο στην επικοινωνιακή πολιτική του πανεπιστημίου. Όπως θα αναλυθεί παρακάτω, το βίντεο αποτέλεσε βασικό εργαλείο στην επικοινωνία του CEU κατά την περίοδο του Lex CEU, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της διεθνούς εικόνας του ιδρύματος.

Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει τη διττή λειτουργία του βίντεο, τόσο ως εργαλείο μάθησης όσο και ως Μέσο επικοινωνίας και υπεράσπισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

10.10.Επιπτώσεις, Δυνατότητες και Μελλοντικές Προοπτικές του Βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του Central European University

Η ενσωμάτωση του βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εκφάνσεις του σύγχρονου ψηφιακού μετασχηματισμού της μάθησης και της πανεπιστημιακής επικοινωνίας. Η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, η ανάπτυξη διαδικτυακών πλατφορμών, η διάδοση των κοινωνικών δικτύων και η ενίσχυση της παγκόσμιας ψηφιακής συνδεσιμότητας έχουν μεταβάλει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια οργανώνουν τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και τη σχέση τους με το διεθνές κοινό. Στο πλαίσιο αυτό, το βίντεο λειτουργεί πλέον ως κεντρικός μηχανισμός παραγωγής, διανομής και διαδραστικής διαχείρισης της γνώσης.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η περίπτωση του Central European University (CEU) παρουσιάζει ιδιαίτερο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύει με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο το πως το βίντεο μετατρέπεται από τεχνολογικό εργαλείο διδασκαλίας σε στρατηγικό Μέσο διεθνούς επικοινωνίας, διασύνδεσης κοινοτήτων και συγκρότησης θεσμικής ταυτότητας. Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ότι η σημασία του συγκεκριμένου Μέσου στην ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διαδραστικότητα που προσφέρουν οι ίδιες οι τεχνολογικές δυνατότητες του Μέσου —όπως η μη γραμμική πλοήγηση, τα κουίζ, οι υπερσύνδεσμοι και οι δυνατότητες ανατροφοδότησης— αλλά επεκτείνεται σε μία ευρύτερη μορφή κοινωνικής και επικοινωνιακής διαδραστικότητας. Ειδικότερα στη σύγχρονη δικτυωμένη κοινωνία, όπου το

βίντεο λειτουργεί ως μηχανισμός συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ πανεπιστημίων, φοιτητών, ακαδημαϊκών κοινοτήτων και παγκόσμιου κοινού.

Η λογική αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Manuel Castells (2010), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονες κοινωνίες οργανώνονται γύρω από δίκτυα πληροφορίας, εικόνας και επικοινωνίας. Στο περιβάλλον αυτό, η γνώση δεν μεταδίδεται πλέον αποκλειστικά μέσα από φυσικούς θεσμούς και γραμμικά μέσα επικοινωνίας, αλλά μέσω δυναμικών ψηφιακών δικτύων. Το πανεπιστήμιο μετατρέπεται έτσι σε κόμβο παγκόσμιας διασύνδεσης, ενώ το βίντεο αποκτά κεντρικό ρόλο στην αναπαράσταση, διάδοση και αλληλεπίδραση της γνώσης.

Η αξιοποίηση του βίντεο στην εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις δυνατότητες πολυτροπικής επικοινωνίας που προσφέρει το Μέσο. Όπως επισημαίνει ο Mayer (2009), η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι επεξεργάζονται αποτελεσματικότερα τη γνώση όταν αυτή παρουσιάζεται μέσω συνδυασμού οπτικών και λεκτικών στοιχείων. Το βίντεο συνδυάζει εικόνα, ήχο, κείμενο, αφήγηση και κίνηση, δημιουργώντας ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης που μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική κατανόηση και τη συγκράτηση της πληροφορίας.

Η σημασία αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην ασύγχρονη μάθηση. Η δυνατότητα των φοιτητών να παρακολουθούν βιντεοσκοπημένες διαλέξεις στον δικό τους χρόνο, να επαναλαμβάνουν ενότητες και να ελέγχουν τον ρυθμό μάθησης ενισχύει σημαντικά την αυτονομία τους και χαρίζει πολύτιμη ευελιξία στο πρόγραμμά τους. Σύμφωνα με τους Zhang και Taranikanti (2023), τα βίντεο έχουν εξελιχθεί σε κυρίαρχο στοιχείο της διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς εκτός από ευελιξία, προσφέρουν προσβασιμότητα και πρακτικότητα. Η δυνατότητα παρακολούθησης «οποτεδήποτε και οπουδήποτε» ενισχύει τη μαθησιακή προσαρμοστικότητα και επιτρέπει στους φοιτητές να διαχειρίζονται τη μαθησιακή εμπειρία με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες.

Η ασύγχρονη χρήση βίντεο συνδέεται επίσης με τη θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Knowles (1975), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ενεργότερο ρόλο στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι φοιτητές δεν περιορίζονται πλέον στην παθητική

παρακολούθηση μιας διάλεξης σε πραγματικό χρόνο, αλλά αποκτούν τη δυνατότητα αναστοχασμού, επανάληψης και ενεργητικής επεξεργασίας του περιεχομένου.

Παράλληλα, η επαναλαμβανόμενη θέαση βίντεο συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Zhang και Taranikanti (2023) επισημαίνουν ότι η επαναλαμβανόμενη παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης και καλύτερη μαθησιακή επίδοση, ιδιαίτερα για φοιτητές με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η δυνατότητα αυτή διαφοροποιεί ουσιαστικά το ψηφιακό βίντεο από τις παραδοσιακές μορφές διάλεξης, όπου η πληροφορία μεταδίδεται γραμμικά και η δυνατότητα επαναπροσέγγισης είναι περιορισμένη.

Επιπλέον, η αξιοποίηση του βίντεο ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και το κίνητρο των φοιτητών. Σύμφωνα με την έρευνα των Parvian, Fernando και Tang-Zapata (2023), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το βίντεο ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο σε επίπεδο χρησιμότητας, παρακίνησης, επίδοσης και αξιολόγησης. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι τα βίντεο βοηθούν τους φοιτητές να οπτικοποιούν έννοιες, να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο και να διατηρούν υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσης και ενδιαφέροντος.

Η σημασία της οπτικοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν αφηρημένη σκέψη ή κατανόηση σύνθετων διαδικασιών. Το βίντεο επιτρέπει την αναπαράσταση εννοιών μέσω κινούμενης εικόνας, animation και παραδειγμάτων πραγματικού κόσμου, γεγονός που ενισχύει τη βιωματική κατανόηση της γνώσης. Παράλληλα, η χρήση αφηγηματικών τεχνικών και storytelling ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση των φοιτητών με το περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδραστικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Τα σύγχρονα διαδραστικά βίντεο δεν περιορίζονται στην παθητική μετάδοση περιεχομένου, αλλά ενσωματώνουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης, όπως κουίζ, hyperlinks, branching scenarios και σχολιασμό. Οι Zhang και Taranikanti (2023) υποστηρίζουν ότι τα διαδραστικά βίντεο ενισχύουν σημαντικά τη συμμετοχή και την ενεργητική μάθηση.

Η λογική αυτή συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες του εποικοδομητισμού. Σύμφωνα με τον Piaget (1972), η γνώση οικοδομείται ενεργητικά μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίστοιχα, ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί βαθιά κοινωνική διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Οι

διαδραστικές λειτουργίες που μπορούν να ενσωματωθούν στο βίντεο, όταν εντάσσονται σε κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, μπορούν να μετατοπίσουν τον ρόλο του φοιτητή από την απλή παρακολούθηση προς περισσότερο ενεργές μορφές επεξεργασίας και συμμετοχής. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν επίσης οι τεχνολογίες σύγχρονης βιντεοδιάσκεψης. Οι πλατφόρμες Zoom, Microsoft Teams και Webex επιτρέπουν τη διατήρηση της αμεσότητας και της κοινωνικής διάστασης της μάθησης ακόμη και σε συνθήκες γεωγραφικής απόστασης. Η έρευνα των Ünal και Yilmaz (2024) αναδεικνύει ότι η δυνατότητα άμεσης υποβολής ερωτήσεων και αλληλεπίδρασης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα αποδοχής της τεχνολογίας βιντεοδιάσκεψης. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη υπογραμμίζουν ότι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της βιντεοδιάσκεψης είναι η εξοικονόμηση χρόνου, η άμεση πρόσβαση στην πληροφορία και η ευελιξία συμμετοχής από διαφορετικούς χώρους. Η δυνατότητα συμμετοχής από το σπίτι ή τον χώρο εργασίας διευκολύνει ιδιαίτερα επαγγελματίες με αυξημένες υποχρεώσεις και ενισχύει τη συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Η πανδημία COVID-19 κατέδειξε ακόμη πιο έντονα τη σημασία των τεχνολογιών βίντεο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία υποχρέωσε τα πανεπιστήμια να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης και της επικοινωνίας. Στην περίπτωση του CEU, η ήδη υπάρχουσα εμπειρία με ψηφιακές πλατφόρμες και υβριδικά μοντέλα μάθησης διευκόλυνε σημαντικά τη μετάβαση αυτή.

Ωστόσο, η πανδημία ανέδειξε και τους περιορισμούς των ψηφιακών μορφών εκπαίδευσης. Οι Ünal και Yilmaz (2024) επισημαίνουν ότι η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες των συστημάτων βιντεοδιάσκεψης. Η φυσική απουσία της πανεπιστημιακής κοινότητας μπορεί να περιορίσει την αίσθηση κοινωνικής παρουσίας και συμμετοχής.

Η διάσταση αυτή συνδέεται με το Community of Inquiry framework των Garrison, Anderson και Archer (2000), σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση απαιτεί τη συνύπαρξη γνωστικής, διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας. Το βίντεο λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ενίσχυσης της κοινωνικής παρουσίας, καθώς επιτρέπει την οπτική και ηχητική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων.

Στην περίπτωση του CEU, το βίντεο απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και σε επίπεδο διεθνούς επικοινωνίας και θεσμικής εκπροσώπησης. Κατά την περίοδο του Lex CEU, το πανεπιστήμιο αξιοποίησε εκτεταμένα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το οπτικοακουστικό περιεχόμενο προκειμένου να επικοινωνήσει το μήνυμά του σε παγκόσμιο επίπεδο. Η χρήση βίντεο, συνεντεύξεων, ντοκιμαντέρ μικρού μήκους και ψηφιακών καμπανιών επέτρεψε στο πανεπιστήμιο να δημιουργήσει ένα διεθνές δίκτυο υποστήριξης και αλληλεγγύης.

Η πρακτική αυτή αναδεικνύει μια διαφορετική μορφή διαδραστικότητας του βίντεο: όχι μόνο τεχνολογική, αλλά και κοινωνική και επικοινωνιακή. Το βίντεο λειτουργεί ως Μέσο συγκρότησης παγκόσμιων κοινοτήτων, όπου το κοινό δεν παραμένει παθητικός δέκτης του μηνύματος, αλλά συμμετέχει ενεργά μέσω κοινοποιήσεων, σχολιασμού και αναπαραγωγής περιεχομένου.

Η λογική αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Henry Jenkins (2006). Σύμφωνα με τον Jenkins, τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν τη μετάβαση από τα παραδοσιακά μοντέλα μαζικής επικοινωνίας σε περισσότερο συμμετοχικά και διαδραστικά μοντέλα, όπου το κοινό συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή και διάδοση περιεχομένου.

Η εξέλιξη των immersive τεχνολογιών και των 360-degree videos δημιουργεί νέες προοπτικές για το μέλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Ranieri, Bruni και Luzzi (2020) υποστηρίζουν ότι τα 360-degree videos ενισχύουν σημαντικά την αίσθηση παρουσίας, αυθεντικότητας και εμπλοκής μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι immersive τεχνολογίες δημιουργούν συνθήκες «βύθισης» (immersion), μέσα στις οποίες οι φοιτητές αισθάνονται ότι βρίσκονται πραγματικά μέσα στο περιβάλλον της εμπειρίας.

Η αξιοποίηση immersive βίντεο μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική σε πεδία όπως η ιατρική εκπαίδευση, η αρχιτεκτονική, οι κοινωνικές επιστήμες και οι ανθρωπιστικές σπουδές, όπου η βιωματική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Παράλληλα, οι immersive τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική κατανόηση και την εμπειρική μάθηση.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του βίντεο στην ανάπτυξη MOOCs και lecture capture systems. Η μελέτη των Pepino et al. (2019) δείχνει ότι η καταγραφή πανεπιστημιακών διαλέξεων μπορεί να ενισχύσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση και να μειώσει σημαντικά το κόστος

παραγωγής εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα lecture recordings διευκολύνουν τη διαχείριση περιεχομένου και επιτρέπουν τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων μορφών μάθησης.

Η σημασία αυτή συνδέεται άμεσα με τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τη διεύρυνση της πρόσβασης στη γνώση. Το βίντεο επιτρέπει στα πανεπιστήμια να απευθύνονται σε παγκόσμια ακροατήρια και να αναπτύσσουν περισσότερο ανοικτές και συμπεριληπτικές μορφές μάθησης. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι εξελίξεις που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη. Η χρήση AI στην επεξεργασία βίντεο, στην αυτοματοποιημένη απομαγνητοφώνηση, στη μετάφραση και στην ανάλυση μαθησιακών δεδομένων αναμένεται να μετασχηματίσει ακόμη περισσότερο την ψηφιακή εκπαίδευση. Η δυνατότητα εξατομίκευσης της μαθησιακής εμπειρίας και προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες κάθε φοιτητή δημιουργεί νέες δυνατότητες για περισσότερο προσωποποιημένα και αποτελεσματικά μοντέλα μάθησης.

Συνολικά, η περίπτωση του CEU καταδεικνύει ότι το βίντεο αποτελεί πλέον κεντρικό παράγοντα στη διαμόρφωση των σύγχρονων πρακτικών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σημασία του δεν περιορίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά επεκτείνεται στη διεθνή επικοινωνία, στη συγκρότηση ακαδημαϊκών κοινοτήτων, στη διαμόρφωση θεσμικής ταυτότητας και στη δημιουργία νέων μορφών παγκόσμιας διαδραστικής επικοινωνίας.

11. Διεθνής Προβολή, Επικοινωνιακή Στρατηγική και Ακαδημαϊκή Ελευθερία στη Μελέτη περίπτωσης του CEU

Η κρίση που προκάλεσε ο λεγόμενος νόμος “Lex CEU” ανέδειξε ότι το βίντεο, όταν εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ψηφιακό οικοσύστημα επικοινωνίας, μπορεί να λειτουργήσει ως Μέσο δημόσιας παρέμβασης, διεθνούς κινητοποίησης και διαδραστικής σχέσης ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το παγκόσμιο κοινό του. Το CEU χρησιμοποίησε στρατηγικά το βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ντοκιμαντέρ, διαδικτυακές εκδηλώσεις και ψηφιακές καμπάνιες για να παρουσιάσει την υπόθεση του Lex CEU ως ζήτημα ακαδημαϊκής ελευθερίας και δημοκρατίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Bárd, 2017).

Η υπόθεση του Lex CEU δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα απομονωμένο διοικητικό ή νομικό επεισόδιο. Αντίθετα, συνιστά μία σύνθετη σύγκρουση ανάμεσα στην πανεπιστημιακή

αυτονομία, την ακαδημαϊκή ελευθερία, το κράτος δικαίου και τις πολιτικές τάσεις δημοκρατικής οπισθοδρόμησης που παρατηρούνται σε ορισμένα ευρωπαϊκά κράτη (Enyedi, 2018). Το CEU ιδρύθηκε το 1991 στη Βουδαπέστη, σε μια περίοδο βαθιών πολιτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, με βασικό στόχο την ενίσχυση της ανοιχτής κοινωνίας, της δημοκρατίας και της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με την Cerami (2021), η αποστολή του CEU συνδέθηκε εξ αρχής με τη δημιουργία «ελεύθερων πνευμάτων σε μια ελεύθερη κοινωνία», ενσωματώνοντας τις αξίες του πλουραλισμού, της διακρατικής συνεργασίας και της ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών.

Η έννοια της ανοιχτής κοινωνίας υπήρξε καθοριστική για τη θεσμική φυσιογνωμία του πανεπιστημίου. Το CEU συγκροτήθηκε ως διεθνές αγγλόφωνο πανεπιστήμιο, ιδρυμένο από τον George Soros και ομάδα διανοουμένων που συνδέονταν με τη μεταψυχροπολεμική δημοκρατική ανασυγκρότηση της Ευρώπης. Το ίδρυμα ενθάρρυνε και υποστήριζε την έρευνα για τη δημοκρατική μετάβαση, την οικονομική και κοινωνική ανασυγκρότηση των μετακομμουνιστικών κοινωνιών και τη δημιουργία διεθνών ακαδημαϊκών δικτύων μεταξύ Ανατολής και Δύσης (Cerami, 2021).

Η ιδιαίτερη αυτή φυσιογνωμία εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί το CEU βρέθηκε στο επίκεντρο πολιτικής σύγκρουσης. Ο νόμος “Lex CEU”, που εισήχθη το 2017 από την κυβέρνηση Orbán, παρουσιάστηκε επισήμως ως τροποποίηση του νομικού πλαισίου λειτουργίας ξένων πανεπιστημίων στην Ουγγαρία. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Bárd (2017), η νομοθεσία στόχευε ουσιαστικά το CEU, καθώς εισήγαγε προϋποθέσεις που καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολη τη συνέχιση της λειτουργίας του στη Βουδαπέστη. Οι νέες ρυθμίσεις απαιτούσαν από ξένα πανεπιστήμια να υποστηρίζονται από διακρατική συμφωνία ανάμεσα στην Ουγγαρία και τη χώρα προέλευσης της διαπίστευσής τους, καθώς και να διαθέτουν πανεπιστημιακή δραστηριότητα στη χώρα αυτή. Στην περίπτωση του CEU, που διέθετε αμερικανική διαπίστευση από την Πολιτεία της Νέας Υόρκης, οι απαιτήσεις αυτές δημιούργησαν ένα σύνθετο και πολιτικά ελεγχόμενο πλαίσιο λειτουργίας. Η Bárd (2019) υποστηρίζει ότι η τύχη του πανεπιστημίου εξαρτήθηκε τελικά από πολιτικές διαπραγματεύσεις και όχι από ακαδημαϊκά ή εκπαιδευτικά κριτήρια, γεγονός που συνιστά σαφή περιορισμό της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Η πολιτική διάσταση της νομοθεσίας γίνεται ακόμη πιο εμφανής αν εξεταστεί η δημόσια ρητορική που συνόδευσε την ψήφισή της. Ο Enyedi (2018) σημειώνει ότι κυβερνητικοί παράγοντες παρουσίαζαν το CEU ως «ξένο» ή «ψεύτικο» πανεπιστήμιο, συνδέοντάς το με τον George Soros και με ευρύτερες θεωρίες συνωμοσίας περί εξωτερικής επιρροής. Η ρητορική αυτή εντάχθηκε σε μια ευρύτερη πολιτική στρατηγική ελέγχου θεσμών της κοινωνίας των πολιτών, ανεξάρτητων μέσων ενημέρωσης και πανεπιστημίων. Η υπόθεση του CEU ανέδειξε έτσι την ευρύτερη κρίση της ακαδημαϊκής ελευθερίας στην Ευρώπη. Το CEU μετατράπηκε από το 2017 και μετά σε διεθνές σύμβολο ακαδημαϊκής ελευθερίας υπό απειλή (Corbett και Gordon, 2018) και η υπόθεση ανέδειξε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα στην πανεπιστημιακή αυτονομία, την ακαδημαϊκή ελευθερία και την προστασία τους από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Στο σημείο αυτό ιδιαίτερη σημασία έχει η μαρτυρία του Liviu Matei, καθηγητή Ανώτατης Εκπαίδευσης και Δημόσιας Πολιτικής στο King's College London και πρώην αντιπρύτανη του CEU, ο οποίος παραχώρησε συνέντευξη για την παρούσα εργασία. Ο Matei επισημαίνει ότι δεν είναι εύκολο να οριστεί η ακαδημαϊκή ελευθερία, καθώς υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμοί ανάλογα με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Ωστόσο, όπως τονίζει, αν έπρεπε να δοθεί ένας κεντρικός ορισμός, τότε η ακαδημαϊκή ελευθερία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η αναγκαία προϋπόθεση για την παραγωγή, μετάδοση, διάδοση και χρήση της γνώσης ως δημόσιου αγαθού (Matei, Μάρτιος 2025).



Ο Liviu Matei. Image credit: CEU / Daniel Vogel



Ο Liviu Matei στη διεθνή διάσκεψη για την Ακαδημαϊκή Ελευθερία, με τον τίτλο Academic Freedom - The Global Challenge (Βουδαπέστη, Ιούνιος 2017). Image credit: CEU / Daniel Vegel

Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία, καθώς μετατοπίζει τη συζήτηση από την ακαδημαϊκή ελευθερία ως ατομικό δικαίωμα ενός διδάσκοντος ή ερευνητή προς την ακαδημαϊκή ελευθερία ως συλλογική και κοινωνική προϋπόθεση της δημοκρατικής γνώσης. Ο Matei (Μάρτιος 2025) επισημαίνει ότι η ακαδημαϊκή ελευθερία αποτελεί όχι μόνο δικαίωμα, αλλά και υποχρέωση των πανεπιστημίων και των μελών των ακαδημαϊκών κοινοτήτων. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της ανοιχτής κοινωνίας και με τη λειτουργία των πανεπιστημίων ως δημόσιων θεσμών παραγωγής κριτικής γνώσης. Εάν η γνώση αποτελεί δημόσιο αγαθό, τότε κάθε περιορισμός στην παραγωγή ή διάδοσή της επηρεάζει όχι μόνο την ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και την ίδια τη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας. Η υπόθεση του CEU ανέδειξε ακριβώς αυτή τη διάσταση.

Σύμφωνα με τον Matei (Μάρτιος 2025), ο Lex CEU ανάγκασε την ευρωπαϊκή ακαδημαϊκή κοινότητα να επανεξετάσει τον ίδιο τον ορισμό της ακαδημαϊκής ελευθερίας και η υπόθεση βοήθησε πολλούς στην Ευρώπη να συνειδητοποιήσουν ότι η ήπειρος βρισκόταν στη μέση μιας

κρίσης ακαδημαϊκής ελευθερίας — όχι μόνο πολιτικής ή εμπειρικής, αλλά και διανοητικής, καθώς δεν υπήρχε ένας κοινά αποδεκτός, επικαιροποιημένος και αποτελεσματικός ορισμός της έννοιας.

Η παρατήρηση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς δείχνει ότι η υπόθεση CEU λειτούργησε ως καταλύτης για μια ευρύτερη ευρωπαϊκή συζήτηση γύρω από την έννοια της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Ο Matei (Μάρτιος 2025) αναφέρει ότι, μετά την κρίση του CEU, ευρωπαϊκοί οργανισμοί και κυβερνήσεις επιχείρησαν να αποσαφηνίσουν και να θεσμοθετήσουν έναν κοινό ορισμό της ακαδημαϊκής ελευθερίας, ενώ το 2020 υιοθετήθηκε για πρώτη φορά κοινή ευρωπαϊκή δήλωση σχετικά με την έννοια και την προστασία της, στην οποία συμμετείχαν ακόμη και χώρες όπως η Ρωσία και η Λευκορωσία εκείνη την περίοδο.

Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τη διεθνή επίδραση της υπόθεσης CEU. Το Lex CEU δεν περιορίστηκε σε ένα εθνικό ή διοικητικό επίπεδο, αλλά μετατράπηκε σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο σημείο αναφοράς για τη συζήτηση περί ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η κρίση του CEU λειτούργησε έτσι ως παράδειγμα μέσα από το οποίο επαναδιατυπώθηκε η σημασία της πανεπιστημιακής αυτονομίας και της ελευθερίας παραγωγής γνώσης στη σύγχρονη Ευρώπη.

Η επικοινωνιακή στρατηγική του CEU υπήρξε καθοριστική στη διεθνοποίηση της συζήτησης.

Το πανεπιστήμιο αξιοποίησε εκτεταμένα το βίντεο και τα ψηφιακά μέσα για να παρουσιάσει την υπόθεση όχι ως τοπική διοικητική διαφορά, αλλά ως ζήτημα δημοκρατίας, κράτους δικαίου και ελευθερίας της γνώσης. Μέσα από συνεντεύξεις, διαδικτυακές εκδηλώσεις, σύντομα ντοκιμαντέρ, καμπάνιες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και δημόσιες παρεμβάσεις, το CEU κατάφερε να δημιουργήσει ένα παγκόσμιο δίκτυο αλληλεγγύης. Η σημασία του βίντεο στην περίπτωση αυτή υπερβαίνει τη στενά τεχνολογική έννοια της διαδραστικότητας. Το κοινό δεν παρακολουθούσε παθητικά το περιεχόμενο, αλλά συμμετείχε ενεργά μέσω κοινοποιήσεων, σχολιασμού, αναπαραγωγής και δημόσιας υποστήριξης. Η διαδραστικότητα επομένως αποκτά επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση, στοιχείο που συνδέεται με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006). Σύμφωνα με τον Jenkins, τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν στο κοινό να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση και διάδοση του περιεχομένου, μετατρέποντας την επικοινωνία σε διαδικασία συνεργατικής συμμετοχής. Η διεθνής ανταπόκριση στην υπόθεση CEU υπήρξε ιδιαίτερα έντονη. Δεκάδες χιλιάδες άνθρωποι υπέγραψαν ψηφίσματα υποστήριξης

προς το πανεπιστήμιο, ενώ πανεπιστήμια, ακαδημαϊκοί και ερευνητικά ιδρύματα από όλο τον κόσμο εξέφρασαν δημόσια την αλληλεγγύη τους. Το CEU μετατράπηκε έτσι σε σύμβολο αντίστασης απέναντι στις πιέσεις κατά της ακαδημαϊκής ελευθερίας.



Διαδηλώσεις ενάντια στον Lex CEU και υπέρ του Πανεπιστημίου (Βουδαπέστη, 2017).

Image credit: CEU / Daniel Vogel



Διαδηλώσεις ενάντια στον Lex CEU και υπέρ του Πανεπιστημίου (Βουδαπέστη, 2017).

Image credit: CEU / Daniel Vogel



Διαδηλώσεις ενάντια στον Lex CEU και υπέρ του Πανεπιστημίου (Βουδαπέστη, 2017).

Image credit: CEU / Daniel Vogel

Παράλληλα, η υπόθεση ανέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ελευθερία και το κράτος δικαίου. Η Bárd (2017) υποστηρίζει ότι η επίθεση κατά του CEU δεν αφορούσε μόνο την πανεπιστημιακή λειτουργία, αλλά αποτελούσε συνολικότερη απειλή για τις αρχές του κράτους δικαίου και της φιλελεύθερης δημοκρατίας στην Ευρώπη. Η απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου το 2020 επιβεβαίωσε ότι η Ουγγαρία παραβίασε το ευρωπαϊκό δίκαιο και τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την ακαδημαϊκή ελευθερία και την ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Cerami, 2021).

Ωστόσο, η δικαστική δικαίωση ήρθε μετά τη μεταφορά μεγάλου μέρους του πανεπιστημίου στη Βιέννη. Αυτό αποκαλύπτει ότι η ακαδημαϊκή ελευθερία μπορεί να περιοριστεί όχι μόνο μέσω άμεσων απαγορεύσεων, αλλά και μέσω διοικητικών πιέσεων, πολιτικής αβεβαιότητας και χρονικών καθυστερήσεων. Η Bárd (2019) υπογραμμίζει ότι η ουγγρική κυβέρνηση αρνήθηκε να υπογράψει την απαραίτητη συμφωνία με την Πολιτεία της Νέας Υόρκης, παρότι το CEU είχε συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις του νόμου.

Η επικοινωνιακή στρατηγική του CEU λειτούργησε επομένως ως μηχανισμός διεθνούς πίεσης και δημόσιας νομιμοποίησης. Το βίντεο συνέβαλε στην άμεση και συναισθηματική παρουσίαση

της κρίσης, επιτρέποντας στο πανεπιστήμιο να επικοινωνήσει απευθείας με το παγκόσμιο κοινό του. Μέσα από το βίντεο, η ακαδημαϊκή ελευθερία μετατράπηκε από αφηρημένη νομική έννοια σε ορατή και βιωματική δημόσια εμπειρία.

Η περίπτωση του CEU αποδεικνύει έτσι ότι το βίντεο στη σύγχρονη δικτυωμένη κοινωνία δεν λειτουργεί μόνο ως Μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά και ως εργαλείο διαμόρφωσης συλλογικών ταυτοτήτων, κινητοποίησης κοινοτήτων και υπεράσπισης δημοκρατικών αξιών. Το διαδραστικό βίντεο αποκτά επομένως όχι μόνο παιδαγωγική αλλά και πολιτική και επικοινωνιακή διάσταση.

11.1. Η Διάδραση ως Επικοινωνιακή Πρακτική: Εμπειρική και Autoethnographic Ανάλυση της Στρατηγικής του CEU

Η ανάλυση της περίπτωσης του Central European University (CEU) κατά την περίοδο του Lex CEU αποκτά ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον όταν εμπλουτίζεται με πρωτογενές ερευνητικό υλικό και, ειδικότερα, με τη συνέντευξη της Adri Bruckner, Διευθύντριας Επικοινωνίας του πανεπιστημίου κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο. Η μαρτυρία της επιτρέπει τη μετατόπιση της ανάλυσης από το επίπεδο της θεωρητικής προσέγγισης σε μια περισσότερη βιωματική και ενσώματη κατανόηση της επικοινωνιακής πρακτικής, αναδεικνύοντας τη διάδραση όχι μόνο ως τεχνολογικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού βίντεο, αλλά ως οργανωτική, στρατηγική, συναισθηματική και κοινωνική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοεθνογραφική προσέγγιση είναι σημαντική, καθώς λειτουργεί ως μεθοδολογική γέφυρα ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία και τη συλλογική κοινωνική δράση. Σύμφωνα με τους Ellis, Adams και Bochner (2011), η αυτοεθνογραφία επιτρέπει τη σύνδεση της ατομικής εμπειρίας με ευρύτερες πολιτισμικές και κοινωνικές διεργασίες, καθιστώντας την προσωπική μαρτυρία σημαντικό εργαλείο κατανόησης σύνθετων κοινωνικών φαινομένων. Στην περίπτωση του CEU, η επικοινωνιακή εμπειρία της κρίσης δεν μπορεί να εξεταστεί αποκλειστικά ως ζήτημα στρατηγικής επικοινωνίας, αλλά και ως εμπειρία καθημερινής συμμετοχής, πίεσης, διαχείρισης αβεβαιότητας και διαρκούς διαπραγμάτευσης νοήματος. Η σημασία της αυτοεθνογραφικής διάστασης συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το βίντεο λειτουργεί ως Μέσο ενσωμάτωσης προσωπικών αφηγήσεων μέσα σε ένα συλλογικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Η οπτικοακουστική αφήγηση επιτρέπει την ανάδειξη προσώπων, εμπειριών και συναισθημάτων, μετατρέποντας την πολιτική ή θεσμική κρίση σε ανθρώπινη

ιστορία. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη σύγχρονη δικτυωμένη κοινωνία, όπου η αξιοπιστία και η συναισθηματική σύνδεση συχνά λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες εμπλοκής των κοινοτήτων και των ψηφιακών κοινών (Jenkins, 2006).

11.2. Η αναδιατύπωση της κρίσης ως στρατηγική επικοινωνίας

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που προκύπτουν από τη συνέντευξη της Adri Bruckner είναι η συνειδητή επιλογή του CEU να μην ορίσει την κατάσταση ως «κρίση». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, η πρώτη και σημαντικότερη απόφαση της ομάδας επικοινωνίας ήταν «να μην την ονομάσουμε crisis (σ.σ. κρίση), αλλά response (σ.σ. απάντηση)» (Bruckner, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Μάρτιος 2025).

Η επιλογή αυτή υπερβαίνει τη γλωσσική διατύπωση και αποκτά βαθιά στρατηγική σημασία. Σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνίας κρίσεων, ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται και πλαισιώνεται ένα γεγονός επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό από τα κοινά (Coombs, 2007). Η χρήση της έννοιας της «κρίσης» συνδέεται συχνά με παθητικότητα, απώλεια ελέγχου και αίσθηση απειλής. Αντίθετα, η έννοια της «απάντησης» (response) υποδηλώνει ενεργητικότητα, δράση και συλλογική κινητοποίηση.

Η στρατηγική αυτή είχε άμεση αντανάκλαση στο οπτικοακουστικό περιεχόμενο του CEU. Το βίντεο δεν χρησιμοποιήθηκε για να παρουσιάσει το πανεπιστήμιο ως θύμα πολιτικής επίθεσης, αλλά ως ενεργό θεσμικό φορέα υπεράσπισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της δημοκρατίας. Η επιλογή αυτή ενίσχυσε τη δυνατότητα ταύτισης των κοινών με το πανεπιστήμιο, καθώς το αφήγημα της δράσης είναι περισσότερο κινητοποιητικό από το αφήγημα της παθητικής θυματοποίησης. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες framing στην επικοινωνία. Ο Entman (1993) υποστηρίζει ότι το framing λειτουργεί ως διαδικασία επιλογής και ανάδειξης συγκεκριμένων πτυχών της πραγματικότητας με τρόπο που καθοδηγεί την ερμηνεία των γεγονότων. Στην περίπτωση του CEU, το framing της κατάστασης ως συλλογικής «απάντησης» επέτρεψε την ανάπτυξη ενός αφηγήματος αντίστασης, αλληλεγγύης και διεθνούς κινητοποίησης.

11.3. Η κοινότητα ως αφετηρία της διάδρασης

Ένα δεύτερο κρίσιμο στοιχείο της στρατηγικής του CEU ήταν η προτεραιοποίηση της εσωτερικής επικοινωνίας. Η Bruckner, μιλώντας από τη θέση της τότε Διευθύντριας

Επικοινωνίας, επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «αν η κοινότητά μας δεν είναι στην ίδια σελίδα, δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τον κόσμο» (Bruckner, Μάρτιος 2025).



H Adri Bruckner. Image credit - CEU, Andras Dimeny (Kepszerkesztoseg)

Η θέση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της εσωτερικής διάδρασης ως θεμελιώδους προϋπόθεσης της εξωτερικής επικοινωνίας. Το πανεπιστήμιο δεν αντιμετώπισε την επικοινωνία ως μονοδιάστατη διαδικασία δημοσίων σχέσεων, αλλά ως διαδικασία συγκρότησης συλλογικής ταυτότητας και κοινής κατανόησης μέσα στην ίδια την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Η διάσταση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της mediatization των Couldry και Hepp (2017), σύμφωνα με την οποία τα μέσα επικοινωνίας δεν λειτουργούν απλώς ως εργαλεία μετάδοσης πληροφορίας, αλλά ως μηχανισμοί διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και συλλογικών ταυτοτήτων. Στην περίπτωση του CEU, το βίντεο λειτούργησε ως Μέσο ενίσχυσης της αίσθησης κοινότητας, επιτρέποντας στα μέλη του πανεπιστημίου να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα στο αφήγημα του ιδρύματος.

Η autoethnographic διάσταση της έρευνας ενισχύει περαιτέρω αυτή την ανάλυση. Η εμπειρία της συμμετοχής στην παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου αποκαλύπτει ότι η διάδραση δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο της τεχνολογίας, αλλά προϊόν καθημερινής συνεργασίας,

διαπραγμάτευσης και συλλογικής συν-δημιουργίας νοήματος. Η διαδικασία παραγωγής βίντεο μετατράπηκε σε διαδικασία συγκρότησης κοινότητας.

11.4. Η πολυεπίπεδη στόχευση των κοινών

Η στρατηγική επικοινωνίας του CEU χαρακτηρίστηκε από σαφή διαφοροποίηση των κοινών-στόχων και προσαρμογή των μηνυμάτων σε αυτά. Σύμφωνα με τη συνέντευξη της Bruckner, το πανεπιστήμιο απευθύνθηκε ταυτόχρονα:

- στην εσωτερική πανεπιστημιακή κοινότητα,
- στα διεθνή μέσα ενημέρωσης,
- σε πολιτικούς και διεθνείς οργανισμούς,
- σε πανεπιστήμια, ακαδημαϊκούς και διανοούμενους.

Η πολυεπίπεδη αυτή στρατηγική συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010). Σύμφωνα με τον Castells, η σύγχρονη επικοινωνία αναπτύσσεται μέσα από αλληλοσυνδεδεμένα δίκτυα πληροφορίας και όχι μέσα από γραμμικά και μονοδιάστατα συστήματα μετάδοσης. Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία των πανεπιστημίων δεν περιορίζεται πλέον σε εθνικά κοινά, αλλά διαμορφώνεται μέσα σε ένα παγκόσμιο οικοσύστημα δικτύων, μέσων και ψηφιακών κοινοτήτων.

Το βίντεο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο γεφύρωσης αυτών των διαφορετικών επιπέδων επικοινωνίας. Όπως επισημαίνει η Bruckner, το βίντεο «έδινε πρόσωπο σε μια ιδέα» και καθιστούσε το μήνυμα περισσότερο προσωπικό, ανθρώπινο και αξιόπιστο (Bruckner, Μάρτιος 2025). Η προσωποποίηση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της συναισθηματικής εμπλοκής στα ψηφιακά μέσα. Σύμφωνα με τον Jenkins (2006), η συναισθηματική σύνδεση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα συμμετοχής και κινητοποίησης των ψηφιακών κοινοτήτων. Το κοινό είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακεί με περιεχόμενο όταν αυτό παρουσιάζεται μέσα από ανθρώπινες αφηγήσεις και προσωπικές εμπειρίες.

11.5. Το βίντεο ως καταλύτης διεθνούς κινητοποίησης

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της συνέντευξης αφορά τον ρόλο του βίντεο στη διεθνοποίηση της κρίσης του CEU. Η Bruckner επισημαίνει ότι η δύναμη του βίντεο ήταν διπλή, διότι αφενός προσέφερε ορατότητα σε μεμονωμένα πρόσωπα και, αφετέρου, ανέδειξε τη συλλογική διάσταση της κινητοποίησης.

Οι εικόνες χιλιάδων διαδηλωτών, οι προσωπικές μαρτυρίες φοιτητών και οι δημόσιες τοποθετήσεις ακαδημαϊκών δημιούργησαν ένα ισχυρό οπτικό αφήγημα που ξεπερνούσε τα όρια της τοπικής πολιτικής σύγκρουσης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Bruckner, «η εικόνα 70.000 ανθρώπων που διαδηλώνουν έκανε τον κόσμο να συνδεθεί με το ζήτημα» (Bruckner, Μάρτιος 2025).

Η παρατήρηση βρίσκει εφαρμογή στη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006), διότι το κοινό δεν περιορίστηκε στην κατανάλωση περιεχομένου, αλλά συμμετείχε ενεργά στην κοινοποίηση, αναπαραγωγή και διάδοση του μηνύματος. Σε αυτή τη διαδικασία το βίντεο είχε πρωταγωνιστικό ρόλο και λειτούργησε επομένως ως πλατφόρμα κινητοποίησης και όχι απλώς ως Μέσο ενημέρωσης. Επομένως, η διεθνής κινητοποίηση γύρω από το CEU αποδεικνύει επίσης ότι το βίντεο μπορεί να αποκτήσει πολιτική και κοινωνική λειτουργία, με τη διάδραση να μην περιορίζεται στις τεχνολογικές δυνατότητες του Μέσου, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία δικτύων αλληλεγγύης και συμμετοχής.

11.6. Η διαχείριση της πληροφορίας και η ταχύτητα της επικοινωνίας

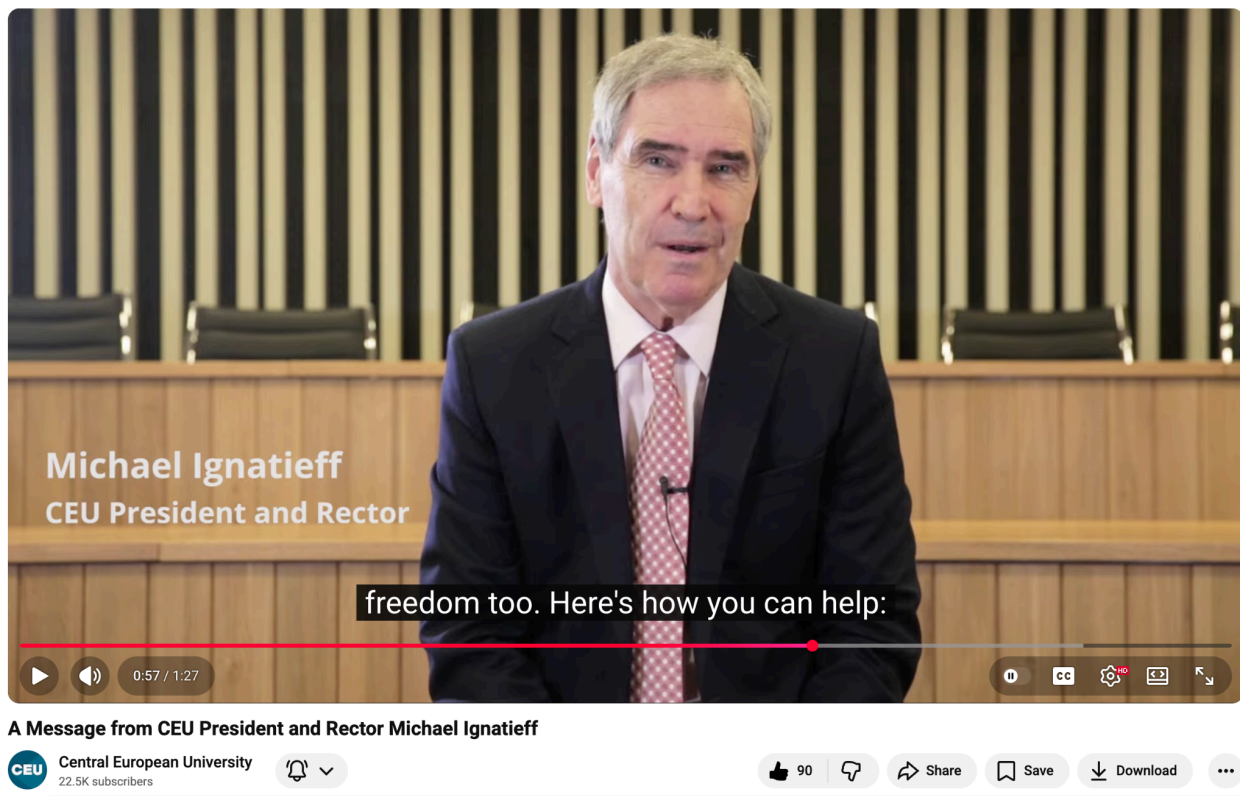
Η συνέντευξη της Bruckner αναδεικνύει επίσης τη σημασία της ταχύτητας στην ψηφιακή επικοινωνία. Η αναφορά ότι «υπήρξε ημέρα με πέντε press releases (σ.σ. Ανακοινώσεις Τύπου)» αποτυπώνει το εύρος και την ένταση της επικοινωνιακής πίεσης που δεχόταν το πανεπιστήμιο κατά την περίοδο του Lex CEU (Bruckner, Μάρτιος 2025). Στη σύγχρονη ψηφιακή επικοινωνία, η πληροφορία διακινείται σε πραγματικό χρόνο και η καθυστέρηση ισοδυναμεί συχνά με απώλεια ελέγχου του αφηγήματος. Η ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης κατέστησε την επικοινωνιακή στρατηγική του CEU ιδιαίτερα δυναμική και ευέλικτη.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντικός υπήρξε και ο ρόλος του βίντεο ως εργαλείου άμεσης και παγκόσμιας επικοινωνίας. Ο υπογράφων, σε συντονισμό με τη Διευθύντρια Επικοινωνίας του πανεπιστημίου, προχωρούσε συστηματικά στην παραγωγή βιντεοσκοπημένων μηνυμάτων του τότε Πρύτανη του CEU, Michael Ignatieff, τα οποία απευθύνονταν είτε προς την ίδια την κοινότητα του πανεπιστημίου είτε προς ένα ευρύτερο διεθνές κοινό. Τα βίντεο αυτά λειτουργούσαν ως άμεσοι μηχανισμοί δημόσιας παρέμβασης και στρατηγικής επικοινωνίας, καθώς δημοσιεύονταν σε όλες τις διαθέσιμες ψηφιακές πλατφόρμες του πανεπιστημίου —ιστοσελίδα, κοινωνικά δίκτυα, YouTube και mailing campaigns— είτε συνοδευτικά των

επίσημων ανακοινώσεων Τύπου είτε ως αυτόνομα οπτικοακουστικά μηνύματα ενταγμένα, ωστόσο, στη συνολική επικοινωνιακή στρατηγική του ιδρύματος. Η πρακτική αυτή αναδεικνύει μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της διαδραστικότητας του βίντεο, ως ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, ειδικά στο πλαίσιο της σύνδεσης με ένα παγκόσμιο και δικτυωμένο κοινό. Η αξιοποίηση της εικόνας και του λόγου του ίδιου του Πρύτανη είχε ως επικοινωνιακό στόχο την ενίσχυση της αμεσότητας και της θεσμικής παρουσίας του CEU σε μια περίοδο έντονης πολιτικής και κοινωνικής αβεβαιότητας. Η παρούσα έρευνα δεν διαθέτει, ωστόσο, ανεξάρτητα δεδομένα που να επιτρέπουν την ποσοτική αποτίμηση του βαθμού στον οποίο τα συγκεκριμένα βίντεο πέτυχαν αυτόν τον στόχο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επικοινωνιακής πρακτικής του CEU την περίοδο του “Lex CEU” αποτελεί το παρακάτω δημόσιο μήνυμα του Michael Ignatieff με τίτλο “CEU Rector Michael Ignatieff’s Message to the CEU Community”, το οποίο δημοσιεύθηκε στο επίσημο κανάλι του πανεπιστημίου στο YouTube (2017). Το βίντεο είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση:

<https://youtu.be/JsWLWMwN1cg?si=bBqvKQoeb5rlb4Gh>



Παρότι η παραγωγή βίντεο απαιτούσε κάποιο χρόνο και τεχνικό συντονισμό σε σχέση με τα γραπτά μέσα, το οπτικοακουστικό περιεχόμενο προσέφερε υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας, συναισθηματικής σύνδεσης και δημόσιας απήχησης. Το βίντεο λειτουργούσε συμπληρωματικά προς τα press releases και τις επίσημες ανακοινώσεις, ενισχύοντας τη δημόσια κατανόηση και τη διεθνή προβολή του αφηγήματος του πανεπιστημίου. Παράλληλα, η δυνατότητα άμεσης διάδοσης μέσω των κοινωνικών δικτύων επέτρεπε στο CEU να διατηρεί ενεργή και διαρκή επικοινωνία με φοιτητές, ακαδημαϊκούς, αποφοίτους, δημοσιογράφους και υποστηρικτές σε παγκόσμιο επίπεδο. Η λειτουργία αυτή του βίντεο επιβεβαιώνει ότι, στη σύγχρονη ψηφιακή επικοινωνία, η διάδραση δεν περιορίζεται στην τεχνολογική αλληλεπίδραση του χρήστη με το περιεχόμενο αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία σχέσεων συμμετοχής, εμπλοκής και συναισθηματικής σύνδεσης με ένα διεθνές κοινό.

11.7. Η αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τη συνέντευξη είναι η συνεχής αντιπαράθεση με την παραπληροφόρηση και τη διαστρέβλωση των γεγονότων από φιλοκυβερνητικά μέσα ενημέρωσης. Η Bruckner αναφέρεται στην ανάγκη άμεσης απάντησης σε «διαστρεβλώσεις και παρερμηνείες» της πραγματικότητας (Bruckner, Μάρτιος 2025).

Σε αυτό το περιβάλλον, το βίντεο λειτούργησε ως εργαλείο εκ νέου προσδιορισμού νοηματοδότησης της πραγματικότητας. Η οπτικοακουστική αφήγηση επέτρεψε στο πανεπιστήμιο να παρουσιάσει τη δική του εκδοχή των γεγονότων, βασισμένη σε πρόσωπα, εμπειρίες και άμεσες μαρτυρίες.

Η λειτουργία αυτή συνδέεται με τη θεωρία της mediatization των Couldry και Hepp (2017), σύμφωνα με την οποία τα μέσα δεν αντικατοπτρίζουν απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά διαμορφώνουν ενεργά το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή.



Δημοσιεύματα του ουγγρικού Τύπου κατά τη διάρκεια του Lex CEU. Image credit: CEU / Peter Lorenz

11.8. Η διάδραση ως διαχείριση σχέσεων

Ένα από τα πιο ουσιαστικά σημεία της συνέντευξης αφορά τη διαχείριση των αντιδράσεων μετά τη δημοσίευση του περιεχομένου. Η Bruckner αναφέρεται στη δυσκολία διαχείρισης σχολίων, ρητορικής μίσους και ορίων της ελευθερίας του λόγου στα κοινωνικά δίκτυα.

Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει ότι η διάδραση δεν εξαντλείται στη δημιουργία περιεχομένου, αλλά επεκτείνεται στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων που αυτό παράγει. Σύμφωνα με τους Rafaeli και Sudweeks (1997), η διάδραση προκύπτει από τη διαδοχική αλληλουχία επικοινωνιακών πράξεων και όχι από μεμονωμένα μηνύματα.

Η επικοινωνιακή στρατηγική του CEU επομένως δεν περιοριζόταν στην παραγωγή βίντεο, αλλά περιλάμβανε τη συνεχή παρακολούθηση, απάντηση και διαχείριση των σχέσεων που δημιουργούσε το περιεχόμενο στο ψηφιακό περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση της Bruckner ότι πριν από την κρίση, το βίντεο στο CEU χρησιμοποιούνταν κυρίως για την καταγραφή εκδηλώσεων μεγάλης διάρκειας, χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή του κοινού. Η μετάβαση σε σύντομα, αφηγηματικά και συμμετοχικά βίντεο αποτέλεσε ουσιαστική στρατηγική μεταστροφή.

Η αλλαγή αυτή συνδέεται άμεσα με τη λογική του βίντεο ως διαδραστικού Μέσου, όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Η αξία του βίντεο δεν

εντοπίζεται μόνο στο πληροφοριακό του περιεχόμενο, αλλά κυρίως στη δυνατότητά του να ενεργοποιεί το κοινό και να δημιουργεί σχέσεις συμμετοχής.

Η συνέντευξη της Bruckner υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της έννοιας του “digital-first university”, δηλαδή ενός πανεπιστημίου που οργανώνει τη λειτουργία και την επικοινωνία του με κεντρικό άξονα το ψηφιακό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, «everything needs to be digital-first» (Bruckner, Μάρτιος 2025).

Η θέση αυτή αναδεικνύει ότι η ψηφιακή στρατηγική δεν αποτελεί πλέον συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά βασική αρχή λειτουργίας των σύγχρονων πανεπιστημίων. Το βίντεο λειτουργεί ως κεντρικός κόμβος αυτής της ψηφιακής στρατηγικής, συνδέοντας το πανεπιστήμιο με τα κοινά του σε παγκόσμιο επίπεδο.

11.9. Michael Ignatieff για τον νόμο Lex CEU: Ακαδημαϊκή Ελευθερία, Δημόσιος Λόγος και η Στρατηγική Χρήση του Βίντεο

Η περίπτωση του Central European University (CEU) κατά την περίοδο της αντιπαράθεσης γύρω από τον νόμο Lex CEU συνιστά ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα σύγκρουσης ανάμεσα στην πανεπιστημιακή αυτονομία και την κρατική εξουσία στη σύγχρονη Ευρώπη. Η κρίση που ξέσπασε το 2017 γύρω από την τροποποίηση της ουγγρικής νομοθεσίας για την ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίστηκε σε μια διοικητική ή νομική αντιπαράθεση, αλλά εξελίχθηκε σε διεθνές πολιτικό, επικοινωνιακό και συμβολικό γεγονός που επανέφερε στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης την έννοια της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της πανεπιστημιακής αυτονομίας και του ρόλου των πανεπιστημίων στις φιλελεύθερες δημοκρατίες. Η συνέντευξη του Michael Ignatieff, πρύτανη του CEU κατά την περίοδο της κρίσης, προσφέρει κρίσιμο πρωτογενές ερευνητικό υλικό για την κατανόηση τόσο της πολιτικής διάστασης της σύγκρουσης όσο και της επικοινωνιακής στρατηγικής που ακολούθησε το πανεπιστήμιο προκειμένου να αντιμετωπίσει μια υπαρκτή απειλή απέναντι στη λειτουργία και την ταυτότητά του.

Η κρίση του Lex CEU πρέπει να τοποθετηθεί στο γενικότερο πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της Ουγγαρίας υπό τον Viktor Orbán. Σύμφωνα με τον Enyedi (2018), η ουγγρική κυβέρνηση κατά την τελευταία δεκαετία προχώρησε σταδιακά στη διαμόρφωση ενός μοντέλου «ανελεύθερης δημοκρατίας» (“illiberal democracy”), το οποίο αμφισβήτησε βασικές αρχές του

φιλελεύθερου κράτους δικαίου, όπως η ανεξαρτησία των θεσμών, η ελευθερία των μέσων ενημέρωσης και η πανεπιστημιακή αυτονομία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα πανεπιστήμια δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς ως εκπαιδευτικοί θεσμοί, αλλά ως πεδία ιδεολογικής και πολιτισμικής σύγκρουσης.

Το CEU αποτέλεσε κεντρικό στόχο αυτής της πολιτικής ακριβώς λόγω της διεθνούς και κοσμοπολίτικης ταυτότητάς του. Από την ίδρυσή του το 1991 το CEU συνδέθηκε με την προώθηση της ανοιχτής κοινωνίας, του πλουραλισμού και της διακρατικής ακαδημαϊκής συνεργασίας στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη Cerami (2021). Η αποστολή αυτή έφερε το πανεπιστήμιο σε ευθεία αντίθεση με τη ρητορική της κυβέρνησης Orbán, η οποία επιδίωκε την ενίσχυση ενός περισσότερο εθνικιστικού και κρατικοκεντρικού μοντέλου διακυβέρνησης.

Ο Michael Ignatieff μιλώντας από τη θεσμική οπτική του τότε Πρύτανη και Προέδρου περιγράφει στη συνέντευξή του τη στιγμή κατά την οποία το CEU συνειδητοποίησε ότι η αντιπαράθεση γύρω από το Lex CEU δεν αφορούσε απλώς τεχνικές αλλαγές στη νομοθεσία της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά μια ευρύτερη ιδεολογική σύγκρουση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, «πολύ γρήγορα καταλάβαμε ότι αυτό δεν ήταν μια συνηθισμένη πολιτική διαφωνία· ήταν μια επίθεση στις αρχές της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της ανοιχτής κοινωνίας» (Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025). Η παρατήρηση αυτή είναι κρίσιμη, διότι αναδεικνύει ότι το CEU (και όχι μόνο) αντιλήφθηκε την κρίση όχι μόνο ως θεσμική απειλή, αλλά ως επίθεση σε ένα ολόκληρο μοντέλο πανεπιστημιακής και δημοκρατικής λειτουργίας.



Ο Michael Ignatieff σε συνέντευξη Τύπου κατά την περίοδο του «Lex CEU». Στο βάθος, σε δεύτερο πλάνο εικονίζεται ο Zsolt Enyedi. Image credit: CEU/ Karancsi Rudolf

Η πολιτική διάσταση της σύγκρουσης γίνεται ακόμη πιο εμφανής αν εξεταστεί η ρητορική που αναπτύχθηκε γύρω από το CEU. Η ουγγρική κυβέρνηση παρουσίαζε συστηματικά το πανεπιστήμιο ως ξένο θεσμό που λειτουργούσε ενάντια στα εθνικά συμφέροντα της χώρας (Bárd, 2017). Η στρατηγική αυτή βασίστηκε στη δημιουργία ενός αφηγήματος πολιτισμικής απειλής, μέσα στο οποίο το CEU συμβόλιζε έναν κοσμοπολίτικο και φιλελεύθερο κόσμο αντίθετο προς τις αξίες που επιχειρούσε να προωθήσει η κυβέρνηση Orbán.

Ο Ignatieff αναφέρεται ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο το πανεπιστήμιο αντέδρασε απέναντι σε αυτή τη ρητορική. Σύμφωνα με τον ίδιο, το CEU συνειδητοποίησε ότι δεν αρκούσε μια καθαρά νομική ή διοικητική αντιμετώπιση του προβλήματος. Αντίθετα, ήταν αναγκαίο να δοθεί μάχη στο επίπεδο της δημόσιας σφαίρας και της διεθνούς επικοινωνίας. Η στρατηγική αυτή βασίστηκε στην ιδέα ότι το CEU έπρεπε να μετατρέψει την υπόθεσή του από τοπική πολιτική κρίση σε διεθνές σύμβολο υπεράσπισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Η επικοινωνία επομένως απέκτησε κεντρικό ρόλο στη συνολική στρατηγική του πανεπιστημίου. Ο Ignatieff επισημαίνει ότι το CEU επιδίωξε να πείσει τη διεθνή κοινότητα ότι «αν μπορούσε να συμβεί αυτό στη Βουδαπέστη, τότε θα μπορούσε να συμβεί οπουδήποτε» (Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025). Η τοποθέτηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς

δείχνει ότι το πανεπιστήμιο προσπάθησε να παρουσιάσει την κρίση όχι ως ειδική περίπτωση της Ουγγαρίας, αλλά ως προειδοποίηση για το μέλλον της δημοκρατίας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας στην Ευρώπη.

Η χρήση του βίντεο υπήρξε καθοριστική σε αυτή τη διαδικασία. Το CEU αξιοποίησε εκτεταμένα το οπτικοακουστικό περιεχόμενο προκειμένου να καταστήσει την κρίση ορατή, κατανοητή και συναισθηματικά προσιτή σε διεθνή κοινά. Μέσα από βίντεο, συνεντεύξεις, δημόσιες παρεμβάσεις, καταγραφή διαδηλώσεων και προσωπικές μαρτυρίες φοιτητών και καθηγητών, το πανεπιστήμιο κατάφερε να δημιουργήσει ένα ισχυρό επικοινωνιακό αφήγημα γύρω από την υπεράσπιση της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Ο Ignatieff αναφέρεται επανειλημμένα στη σημασία της δημόσιας εικόνας και της ορατότητας. Όπως σημειώνει, το βίντεο επέτρεψε στο CEU να «δώσει ανθρώπινο πρόσωπο» στην κρίση και να παρουσιάσει στο διεθνές κοινό ότι πίσω από τη νομική σύγκρουση υπήρχαν πραγματικές κοινότητες, φοιτητές και ακαδημαϊκοί που κινδύνευαν να χάσουν τον χώρο εργασίας και μάθησής τους. Η προσωποποίηση αυτή υπήρξε εξαιρετικά σημαντική για τη δημιουργία συναισθηματικής σύνδεσης με το διεθνές κοινό.

Η λειτουργία του βίντεο στην περίπτωση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006). Σύμφωνα με τον Jenkins, τα ψηφιακά μέσα επιτρέπουν στα κοινά να μετατρέπονται από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες στη δημόσια επικοινωνία. Στην περίπτωση του CEU, τα βίντεο δεν λειτούργησαν απλώς ως μέσα ενημέρωσης, αλλά ως μηχανισμοί κινητοποίησης και διεθνούς συμμετοχής. Το κοινό δεν περιορίστηκε στην παρακολούθηση του περιεχομένου, αλλά συμμετείχε ενεργά μέσω κοινοποιήσεων, σχολιασμού και δημόσιας υποστήριξης του πανεπιστημίου.

Η σημασία της οπτικοακουστικής αφήγησης έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά τις μαζικές κινητοποιήσεις υπέρ του CEU στη Βουδαπέστη. Ο Ignatieff αναφέρεται με ιδιαίτερη έμφαση στις εικόνες δεκάδων χιλιάδων ανθρώπων που διαδήλωναν στους δρόμους υπέρ του πανεπιστημίου. Οι εικόνες αυτές απέκτησαν τεράστια συμβολική σημασία, καθώς μεταδόθηκαν διεθνώς και συνέβαλαν στη μετατροπή της κρίσης του CEU σε παγκόσμιο πολιτικό γεγονός. Σύμφωνα με τον Enyedi (2018), οι διαδηλώσεις υπέρ του CEU αποτέλεσαν μία από τις μεγαλύτερες κινητοποιήσεις της ουγγρικής κοινωνίας των πολιτών μετά το 1989. Η μετάδοση

αυτών των εικόνων μέσω ψηφιακών πλατφορμών ενίσχυσε σημαντικά τη διεθνή απήχηση της υπόθεσης. Το βίντεο λειτούργησε έτσι ως εργαλείο συγκρότησης παγκόσμιας αλληλεγγύης γύρω από το ζήτημα της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Ο Ignatieff τονίζει επίσης ότι η στρατηγική του CEU βασίστηκε στην αλήθεια και τη διαφάνεια. Όπως σημειώνει, το πανεπιστήμιο επέλεξε να απαντήσει στην κυβερνητική ρητορική όχι με προπαγάνδα, αλλά με «ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία» (Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025). Η επιλογή αυτή απέκτησε ιδιαίτερη σημασία σε ένα πολιτικό περιβάλλον όπου, σύμφωνα με τη Bárd (2017), η κυβέρνηση Orbán χρησιμοποιούσε συστηματικά παραπληροφόρηση και πολιτική δαιμονοποίηση προκειμένου να νομιμοποιήσει την επίθεση απέναντι στο πανεπιστήμιο. Η χρήση του βίντεο επέτρεψε στο CEU να παρουσιάσει τη δική του εκδοχή της πραγματικότητας και να αμφισβητήσει δημόσια το κυβερνητικό αφήγημα. Μέσα από προσωπικές μαρτυρίες και δημόσιες παρεμβάσεις, το πανεπιστήμιο παρουσίασε τον εαυτό του ως ανοιχτή και διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα που υπερασπιζόταν θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες.

Η διεθνής διάσταση της επικοινωνιακής στρατηγικής του CEU ήταν επίσης καθοριστική. Ο Ignatieff αναφέρει ότι το πανεπιστήμιο συνειδητοποίησε πως η στήριξη από τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα αποτελούσε κρίσιμο στοιχείο για την επιβίωσή του. Πανεπιστήμια, καθηγητές, φοιτητές και διανοούμενοι από όλο τον κόσμο κινητοποιήθηκαν υπέρ του CEU, δημιουργώντας ένα παγκόσμιο δίκτυο υποστήριξης.

Η λειτουργία αυτή συνδέεται με τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία η πολιτική και η εξουσία στη σύγχρονη εποχή διαμορφώνονται μέσα από παγκόσμια δίκτυα επικοινωνίας και ροές πληροφορίας. Το CEU αξιοποίησε αυτά τα δίκτυα προκειμένου να μετατρέψει την κρίση του σε διεθνές ζήτημα δημοκρατίας και ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Η υπόθεση του CEU ανέδειξε επίσης τα όρια της ευρωπαϊκής αντίδρασης απέναντι στα φαινόμενα δημοκρατικής οπισθοδρόμησης. Παρά τη διεθνή πίεση και την καταδίκη του Lex CEU από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, το πανεπιστήμιο αναγκάστηκε τελικά να μεταφέρει μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων του στη Βιέννη. Η Bárd (2019) σημειώνει ότι η αδυναμία της

Ευρωπαϊκής Ένωσης να επιβάλει ουσιαστικές συνέπειες στην ουγγρική κυβέρνηση επέτρεψε τη συνέχιση της πολιτικής της απέναντι στους ανεξάρτητους θεσμούς.

Ωστόσο, ο Ignatieff παρουσιάζει την υπόθεση του CEU όχι μόνο ως τραυματική εμπειρία, αλλά και ως στιγμή διεθνούς αφύπνισης γύρω από την ακαδημαϊκή ελευθερία. Όπως υποστηρίζει, η κρίση κινητοποίησε πανεπιστήμια και ακαδημαϊκές κοινότητες σε όλο τον κόσμο και κατέδειξε ότι η ακαδημαϊκή ελευθερία δεν αποτελεί δεδομένη συνθήκη, αλλά αξία που απαιτεί συνεχή υπεράσπιση.

Η μελέτη περίπτωσης του CEU υποδεικνύει ότι το βίντεο και η ψηφιακή επικοινωνία μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά εργαλεία δημόσιας παρέμβασης και πολιτικής κινητοποίησης. Η διαδραστικότητα του βίντεο δεν περιορίζεται στις τεχνολογικές του δυνατότητες, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία διεθνών δικτύων συμμετοχής, αλληλεγγύης και συλλογικής δράσης. Το βίντεο μετατρέπεται έτσι σε Μέσο υπεράσπισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας και σε μηχανισμό συγκρότησης παγκόσμιου δημόσιου λόγου γύρω από τη δημοκρατία, τη γνώση και το μέλλον των πανεπιστημίων.

12.Ανάλυση και Συζήτηση των Ευρημάτων

12.1 Εισαγωγή και λογική σύνθεσης των ευρημάτων

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το κύριο συνθετικό και ερμηνευτικό μέρος της έρευνας. Στόχος του δεν είναι η εκ νέου παράθεση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, αλλά η συστηματική σύνδεσή τους με τα έξι ερευνητικά ερωτήματα και με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Για τον σκοπό αυτό, τα ευρήματα του ερωτηματολογίου, των ημιδομημένων συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης του Central European University εξετάζονται συνδυαστικά, ώστε να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης, διαφοροποίησης και συμπληρωματικότητας.

Η ανάλυση οργανώνεται ρητά γύρω από τα έξι ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο Κεφάλαιο 2. Τα EE1–EE3 συγκροτούν τον παιδαγωγικό και τεχνολογικό άξονα της έρευνας και εξετάζουν αντίστοιχα τη μαθησιακή εμπειρία, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιοποίησης του βίντεο και τη σύνδεση των φοιτητών με την ακαδημαϊκή κοινότητα. Τα EE4–EE6 συγκροτούν τον επικοινωνιακό και στρατηγικό άξονα και εξετάζουν το βίντεο ως μέσο θεσμικής

επικοινωνίας, τη συμβολή του στη διαμόρφωση της διεθνούς εικόνας του CEU κατά την περίοδο του Lex CEU και τον ρόλο των συμμετοχικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν γύρω από το οπτικοακουστικό περιεχόμενο.

Για κάθε ερευνητικό ερώτημα ακολουθείται κοινή αναλυτική λογική: αρχικά αποσαφηνίζεται το αντικείμενο του ερωτήματος, στη συνέχεια συντίθενται τα εμπειρικά ευρήματα από τις πηγές που είναι συναφείς με αυτό, τα ευρήματα αντιπαραβάλλονται με τη διεθνή βιβλιογραφία και, τέλος, διατυπώνεται ρητή και οριοθετημένη απάντηση. Η δομή αυτή επιλέγεται ώστε να είναι διαφανής η σχέση μεταξύ ερευνητικού ερωτήματος, δεδομένων, ερμηνείας και συμπεράσματος και να αποφεύγεται η απόδοση ευρημάτων σε κατηγορίες —όπως το τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο— όταν τα διαθέσιμα δεδομένα αφορούν γενικότερα τη χρήση του βίντεο.

Η επιλογή αυτής της προσέγγισης βασίζεται στη λογική της μικτής μεθοδολογίας (mixed methods research), σύμφωνα με την οποία η κατανόηση σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων απαιτεί τη συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, καθώς καμία μεμονωμένη μέθοδος δεν μπορεί να αποδώσει από μόνη της την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας (Creswell & Plano Clark, 2018). Η σύνθεση των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων δεν αποτελεί απλή παράθεση αποτελεσμάτων, αλλά μια διαδικασία ερμηνευτικής ολοκλήρωσης (integration), κατά την οποία κάθε μορφή δεδομένων συμβάλλει στην κατανόηση διαφορετικών πτυχών του ίδιου φαινομένου.

Η συγκεκριμένη λογική συνδέεται άμεσα με την έννοια της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (methodological triangulation), όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Denzin (1978). Η τριγωνοποίηση δεν αντιμετωπίζεται στην παρούσα εργασία ως μηχανισμός απλής επιβεβαίωσης των ίδιων αποτελεσμάτων από διαφορετικές πηγές, αλλά ως διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης μέσω της σύνθεσης των συγκλίσεων, των διαφοροποιήσεων και των συμπληρωματικών πληροφοριών που παρέχει κάθε ερευνητικό εργαλείο. Όπως επισημαίνει και ο Flick (2018), η πραγματική αξία της τριγωνοποίησης δεν βρίσκεται στην αναζήτηση μιας μοναδικής «αντικειμενικής αλήθειας», αλλά στη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης και πολυδιάστατης κατανόησης του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν από τη συνδυαστική αξιοποίηση τεσσάρων αλληλοσυμπληρούμενων πηγών δεδομένων. Η πρώτη αφορά τη

βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία διαμόρφωσε το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και συνέβαλε στον λειτουργικό ορισμό της έννοιας της διαδραστικότητας ως μιας πολυδιάστατης διαδικασίας που περιλαμβάνει τεχνολογικές, παιδαγωγικές, συμμετοχικές, αλλά και επικοινωνιακές διαστάσεις. Η δεύτερη αφορά το ερωτηματολόγιο που πραγματοποιήθηκε σε μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας του CEU και αποτύπωσε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με τη χρήση του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τρίτη πηγή δεδομένων προέρχεται από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με στελέχη, διδάσκοντες και εκπροσώπους της διοίκησης του Πανεπιστημίου, οι οποίες ανέδειξαν τις στρατηγικές, παιδαγωγικές και οργανωσιακές διαστάσεις της αξιοποίησης του βίντεο. Τέλος, η τέταρτη πηγή αφορά την αυτοεθνογραφική προσέγγιση του ερευνητή, ο οποίος, μέσα από τη μακροχρόνια επαγγελματική του ιδιότητα ως Video Program Manager του CEU, είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει εκ των έσω τις διαδικασίες σχεδιασμού, παραγωγής και αξιοποίησης του οπτικοακουστικού περιεχομένου του ιδρύματος.

Η αυτοεθνογραφική διάσταση της έρευνας είναι κρίσιμη, καθώς επιτρέπει την πρόσβαση σε οργανωσιακές διαδικασίες και εμπειρίες που δύσκολα θα μπορούσαν να καταγραφούν μέσω εξωτερικής παρατήρησης. Ωστόσο, η αξιοποίησή της συνοδεύεται από την απαίτηση συνεχούς αναστοχαστικότητας (reflexivity), προκειμένου να αναγνωρίζεται ο πιθανός επηρεασμός της ερμηνείας από τη διττή ιδιότητα του ερευνητή ως μέλους του οργανισμού και ως ερευνητή. Για τον λόγο αυτό, τα αυτοεθνογραφικά δεδομένα δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητη ή ουδέτερη μορφή τεκμηρίωσης, αλλά ως δεδομένα που παράγονται από μια συγκεκριμένη θέση του ερευνητή εντός του υπό μελέτη οργανισμού. Η επαγγελματική ιδιότητα του ερευνητή ως Video Program Manager παρέχει προνομιακή πρόσβαση στις διαδικασίες παραγωγής και στρατηγικής αξιοποίησης του βίντεο, δημιουργεί όμως ταυτόχρονα κινδύνους επιλεκτικής ερμηνείας, ιδιαίτερα όταν αξιολογούνται πρακτικές ή οπτικοακουστικό υλικό στην παραγωγή των οποίων είχε ο ίδιος συμμετοχή. Αντίστοιχα, οι συνεντεύξεις με συναδέλφους και στελέχη του Πανεπιστημίου πρέπει να ερμηνεύονται λαμβάνοντας υπόψη τις υφιστάμενες επαγγελματικές σχέσεις, ενώ οι τοποθετήσεις μελών της διοίκησης δεν θεωρούνται ουδέτερες περιγραφές του οργανισμού αλλά λόγος που μπορεί να εμπεριέχει και θεσμική οπτική. Οι περιορισμοί αυτοί δεν θεωρείται ότι εξαλείφονται μέσω της τριγωνοποίησης· αντίθετα,

αναγνωρίζονται ρητά και λαμβάνονται υπόψη κατά την αντιπαράθεση της αυτοεθνογραφικής παρατήρησης με το ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις και τη βιβλιογραφία. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την αντίληψη της αναστοχαστικότητας ως συνεχούς κριτικής εξέτασης της σχέσης του ερευνητή με τη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων (Ellis et al., 2011; Finlay, 2002).

Η ανάγκη αυτής της σύνθεσης προκύπτει και από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας. Η αξιοποίηση του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο δεν περιορίζεται στις τεχνολογικές δυνατότητες των σύγχρονων ψηφιακών πλατφορμών ούτε αποκλειστικά στις παιδαγωγικές πρακτικές της διδασκαλίας. Αντίθετα, συνδέεται με ζητήματα γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας, ενεργού συμμετοχής των φοιτητών, ανάπτυξης κοινωνικής παρουσίας, διαμόρφωσης θεσμικής και κοινοτικής ταυτότητας, διεθνούς επικοινωνίας και οργάνωσης της πανεπιστημιακής κοινότητας. Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά απαραίτητη την ερμηνεία των ευρημάτων μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και όχι μόνο μέσω μιας στενά παιδαγωγικής ή τεχνολογικής οπτικής.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει ήδη καταδείξει ότι το βίντεο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης (Cognitive Theory of Multimedia Learning) του Mayer (2021) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βίντεο σχετίζεται με την οργάνωση της γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας μέσω της συνδυασμένης αξιοποίησης λεκτικών και οπτικών αναπαραστάσεων. Αντίστοιχα, οι Guo, Kim και Rubin (2014) ανέδειξαν τη σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού του βίντεο για τη διατήρηση της εμπλοκής των εκπαιδευομένων, ενώ η Brame (2016) τόνισε ότι η αποτελεσματικότητα του βίντεο εξαρτάται από τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου, την ενεργό συμμετοχή και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των φοιτητών. Επιπλέον, η μετα-ανάλυση των Noetel et al. (2021) επιβεβαίωσε ότι το εκπαιδευτικό βίντεο μπορεί να έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, υπό την προϋπόθεση ότι εντάσσεται σε ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Παρά τη συμβολή των παραπάνω προσεγγίσεων, η πλειονότητα των σχετικών ερευνών αντιμετωπίζει το βίντεο κυρίως ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας. Αντίθετα, η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός διεθνούς πανεπιστημίου όπως το Central

European University, ο ρόλος του βίντεο υπερβαίνει τα όρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το βίντεο λειτουργεί ταυτόχρονα ως μέσο μάθησης, ως εργαλείο στρατηγικής επικοινωνίας, ως φορέας θεσμικής ταυτότητας και ως μηχανισμός ενίσχυσης της συνοχής μιας διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί μία από τις βασικές υποθέσεις που εξετάζονται στο παρόν κεφάλαιο και αναμένεται να αναπτυχθεί σταδιακά μέσα από τη συζήτηση των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων.

Για τον λόγο αυτό, η ανάλυση οργανώνεται γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Για κάθε ερώτημα παρουσιάζεται αρχικά μια σύντομη θεωρητική επαναδιατύπωσή του, ακολουθεί η σύνθεση των εμπειρικών δεδομένων από όλες τις διαθέσιμες πηγές, εξετάζονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης με τη διεθνή βιβλιογραφία, αξιολογούνται κριτικά τα ευρήματα και, τέλος, διατυπώνεται η απάντηση στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα μαζί με τη θεωρητική του συμβολή. Η επιλογή αυτής της δομής επιτρέπει τη συνεχή σύνδεση θεωρίας και εμπειρικών δεδομένων, αποφεύγοντας τον κατακερματισμό της ανάλυσης.

Με αυτόν τον τρόπο, το παρόν κεφάλαιο δεν επιδιώκει απλώς να επιβεβαιώσει προηγούμενες θεωρητικές παραδοχές, αλλά να συμβάλει στη διεύρυνση της κατανόησης του ρόλου του βίντεο στη σύγχρονη Ανώτατη Εκπαίδευση. Η σύνθεση των δεδομένων οδηγεί στην υπόθεση ότι η διαδραστικότητα του πανεπιστημιακού βίντεο δεν αποτελεί αποκλειστικά τεχνολογικό χαρακτηριστικό ούτε περιορίζεται στην παιδαγωγική του αξιοποίηση. Αντίθετα, αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που διασυνδέει τη μάθηση, την επικοινωνία, τη συμμετοχή και τη θεσμική λειτουργία του πανεπιστημίου μέσα σε ένα ενιαίο ψηφιακό οικοσύστημα. Η διερεύνηση αυτής της υπόθεσης αποτελεί τον βασικό άξονα της συζήτησης που ακολουθεί.

12.2 Συζήτηση του Πρώτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.2.1 Επαναδιατύπωση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το βίντεο επηρεάζει τη μαθησιακή εμπειρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτήματος δεν υπαγορεύθηκε μόνο από την αυξανόμενη χρήση του στα σύγχρονα πανεπιστημιακά περιβάλλοντα, αλλά και από την ανάγκη να εξεταστεί εάν η συμβολή του

περιορίζεται στη διευκόλυνση της μετάδοσης γνώσης ή αν επεκτείνεται σε ευρύτερες διαστάσεις της ακαδημαϊκής εμπειρίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει αξιοσημείωτη συναίνεση ως προς τη θετική συμβολή του εκπαιδευτικού βίντεο στη μάθηση. Ωστόσο, παρατηρείται ταυτόχρονα μία έντονη τάση εστίασης είτε στη γνωστική αποτελεσματικότητα είτε στα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών πλατφορμών. Οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν το βίντεο ως εργαλείο μετάδοσης γνώσης, αξιολογώντας μεταβλητές όπως η επίδοση των φοιτητών, η συγκράτηση πληροφοριών, η διάρκεια παρακολούθησης ή η ακαδημαϊκή απόδοση (Brame, 2016· Guo et al., 2014· Mayer, 2021· Noetel et al., 2021). Παρότι οι προσεγγίσεις αυτές έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του εκπαιδευτικού βίντεο, περιορίζουν συχνά την ερμηνεία του σε μία κυρίως γνωστική διάσταση.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μία ευρύτερη οπτική, που επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζει την εμπλοκή των φοιτητών, την αίσθηση συμμετοχής, τη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων, καθώς και τη συνολική εμπειρία της πανεπιστημιακής κοινότητας. Υπό αυτή την έννοια, η έννοια της διαδραστικότητας προσεγγίζεται όχι μόνο ως τεχνολογική λειτουργία αλλά ως παιδαγωγική, κοινωνική και επικοινωνιακή διαδικασία, όπως έχει ήδη οριστεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα βασίζεται στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση των τεσσάρων πηγών δεδομένων της έρευνας: της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, του ερωτηματολογίου, των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της αυτοεθνογραφικής εμπειρίας του ερευνητή στο Central European University. Η συνδυαστική αξιοποίηση αυτών των πηγών επιτρέπει όχι μόνο την επιβεβαίωση των ευρημάτων αλλά και την ανάδειξη σχέσεων που δύσκολα θα μπορούσαν να εντοπιστούν μέσα από μία μόνο μεθοδολογική προσέγγιση.

12.2.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

Η σύνθεση των εμπειρικών δεδομένων αναδεικνύει έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό συνέπειας μεταξύ των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων. Παρά το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις και η αυτοεθνογραφία προσεγγίζουν το ίδιο φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές, συγκλίνουν στην άποψη ότι το βίντεο επηρεάζει ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία όταν ενσωματώνεται σε ένα σαφώς οργανωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πως το βίντεο διευκολύνει την κατανόηση σύνθετων εννοιών, αυξάνει το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία στη μελέτη. Η δυνατότητα επανάληψης του εκπαιδευτικού υλικού, η παρακολούθηση με προσωπικό ρυθμό και η πρόσβαση στο περιεχόμενο ανεξάρτητα από χωρικούς ή χρονικούς περιορισμούς αξιολογούνται ως σημαντικά πλεονεκτήματα της χρήσης του.

Επίσης, οι διδάσκοντες δεν αντιμετωπίζουν το βίντεο ως απλό οπτικοακουστικό υποκατάστατο της διάλεξης, αλλά ως εργαλείο που επιτρέπει την αναδιοργάνωση της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση σύντομων βίντεο πριν από τη δια ζώσης συνάντηση, για παράδειγμα, δημιουργεί προϋποθέσεις για περισσότερο χρόνο αφιερωμένο σε συζήτηση, επίλυση προβλημάτων και συνεργατικές δραστηριότητες μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η πρακτική αυτή συνδέεται με προσεγγίσεις όπως το flipped classroom, όπου η μετάδοση της βασικής γνώσης μεταφέρεται εκτός της αίθουσας, ενώ ο χρόνος της φυσικής συνάντησης αφιερώνεται στην ενεργό επεξεργασία της γνώσης.

Η αυτοεθνογραφική εμπειρία του ερευνητή συμπληρώνει ουσιαστικά τα παραπάνω ευρήματα. Η συμμετοχή στον σχεδιασμό και την παραγωγή εκπαιδευτικών -και όχι μόνο- βίντεο στο CEU κατέδειξε ότι η επιτυχία ενός βίντεο δεν συνδέεται αποκλειστικά με την τεχνική του ποιότητα. Αντίθετα, διαπιστώθηκε επανειλημμένα ότι βίντεο με σαφή μαθησιακή δομή, σύντομη διάρκεια, ξεκάθαρους στόχους και δυνατότητες ενεργοποίησης των φοιτητών συγκέντρωναν υψηλότερα επίπεδα παρακολούθησης, θετικότερη ανατροφοδότηση και μεγαλύτερη αξιοποίηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Η διαπίστωση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδεικνύει ότι η αποτελεσματικότητα του βίντεο εξαρτάται περισσότερο από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό παρά από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της παραγωγής. Η παρατήρηση αυτή επαναλαμβάνεται τόσο στις αφηγήσεις των διδασκόντων όσο και στην εμπειρία του ερευνητή και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία σύγκλισης της παρούσας έρευνας.

12.2.3 Σύγκριση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία

Η σύνθεση των παραπάνω αποτελεσμάτων παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Η πρώτη και περισσότερο εμφανής σύγκλιση αφορά τη Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer (2021). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αποτελεσματική μάθηση επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται τις πληροφορίες μέσω δύο συμπληρωματικών καναλιών —του λεκτικού και του οπτικού— μειώνοντας το γνωστικό φορτίο και διευκολύνοντας την οικοδόμηση νοητικών αναπαραστάσεων. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, καθώς οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι το βίντεο συμβάλλει κυρίως στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και στη διευκόλυνση της μάθησης.

Ανάλογη είναι και η σύγκλιση με τη μετα-ανάλυση των Noetel et al. (2021), σύμφωνα με την οποία τα εκπαιδευτικά βίντεο οδηγούν, κατά μέσο όρο, σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν συνοδεύονται από κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν υποστηρίζουν ότι οποιοδήποτε βίντεο βελτιώνει αυτομάτως τη μάθηση. Αντίθετα, επιβεβαιώνουν ότι η παιδαγωγική του αξία εξαρτάται από τον τρόπο ενσωμάτωσής του στη διδακτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει επίσης η σύγκλιση με τη μελέτη των Guo, Kim και Rubin (2014). Οι ερευνητές κατέδειξαν ότι η διάρκεια του βίντεο, η σαφήνεια της δομής και ο ρυθμός παρουσίας επηρεάζουν περισσότερο την εμπλοκή των φοιτητών από την ίδια την τεχνική ποιότητα της παραγωγής. Η αυτοεθνογραφική εμπειρία του ερευνητή επιβεβαιώνει σε σημαντικό βαθμό αυτή τη διαπίστωση.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται στην επιβεβαίωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αντίθετα, επεκτείνει την ερμηνεία της προς μία περισσότερο κοινωνική και οργανωσιακή κατεύθυνση.

Οι περισσότερες διεθνείς μελέτες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του βίντεο με βάση γνωστικούς δείκτες, όπως η επίδοση στις εξετάσεις ή η συγκράτηση πληροφοριών. Αντίθετα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές και οι διδάσκοντες αξιολογούν εξίσου σημαντικές και άλλες διαστάσεις της εμπειρίας, όπως η αίσθηση συμμετοχής, η ευκολότερη επικοινωνία, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και η ενίσχυση της σύνδεσης με το πανεπιστήμιο.

Η παρατήρηση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη θεωρητική σημασία, καθώς συνδέεται περισσότερο με το Community of Inquiry Framework (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) και το

Conversational Framework της Laurillard (2012), παρά αποκλειστικά με τις θεωρίες πολυμεσικής μάθησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αξία του βίντεο δεν εξαντλείται στη γνωστική του λειτουργία αλλά επεκτείνεται στην ενίσχυση της κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

12.2.4 Κριτική συζήτηση των ευρημάτων

Παρά τον υψηλό βαθμό σύγκλισης μεταξύ των δεδομένων και της διεθνούς βιβλιογραφίας, η παρούσα έρευνα δεν οδηγεί σε μία άκριτη αποδοχή του βίντεο ως εγγενώς αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εργαλείου.

Αντίθετα, η υπερβολική χρήση βίντεο μπορεί να οδηγήσει σε παθητική παρακολούθηση, μειωμένη διάδραση και κόπωση των φοιτητών, ιδιαίτερα όταν το βίντεο χρησιμοποιείται ως υποκατάστατο της ανθρώπινης επικοινωνίας και όχι ως συμπλήρωμά της.

Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία μετά την εμπειρία της πανδημίας COVID-19. Η αναγκαστική μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατέδειξε ότι η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να εξασφαλίσει τη συνέχεια της διδασκαλίας, δεν μπορεί όμως να αντικαταστήσει πλήρως τις κοινωνικές και διαπροσωπικές διαστάσεις της πανεπιστημιακής εμπειρίας (Dhawan, 2020· Hodges et al., 2020).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτή την προσέγγιση. Το βίντεο παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό όταν ενισχύει τον διάλογο μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, όχι όταν επιχειρεί να τον αντικαταστήσει.

Επιπλέον, η μελέτη περίπτωσης του Central European University ανέδειξε μία ακόμη διάσταση που σπανίως εξετάζεται στη σχετική βιβλιογραφία. Η χρήση του βίντεο δεν περιορίστηκε στη μαθησιακή διαδικασία αλλά εντάχθηκε στη συνολική στρατηγική λειτουργία του ιδρύματος.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας αλλά και κατά την περίοδο του Lex CEU, το βίντεο χρησιμοποιήθηκε για τη διατήρηση της επικοινωνίας με τη διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα, ενισχύοντας την αίσθηση συνέχειας και συλλογικής ταυτότητας. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδεικνύει ότι η επίδραση του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία δεν μπορεί να διαχωριστεί πλήρως από το ευρύτερο επικοινωνιακό και οργανωσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται.

12.2.5 Θεωρητική συμβολή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Η σημαντικότερη θεωρητική συμβολή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος δεν έγκειται στην επιβεβαίωση ότι το βίντεο βελτιώνει τη μάθηση. Το συμπέρασμα αυτό έχει ήδη τεκμηριωθεί από σημαντικό αριθμό διεθνών ερευνών.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης βρίσκεται κυρίως στην ανάδειξη του γεγονότος ότι η μαθησιακή εμπειρία δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από τα γνωστικά χαρακτηριστικά του βίντεο, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα αλληλεπίδρασης.

Η τριγωνοποίηση των εμπειρικών δεδομένων οδηγεί στην πρόταση ενός ευρύτερου εννοιολογικού πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο η διαδραστικότητα του πανεπιστημιακού βίντεο αποτελεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τεσσάρων διαστάσεων: της τεχνολογικής, της παιδαγωγικής, της συμμετοχικής και της επικοινωνιακής. Η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν προκύπτει από καμία από αυτές μεμονωμένα, αλλά από τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα εργασία προτείνει ένα εννοιολογικό πλαίσιο (conceptual framework) που αντιμετωπίζει το πανεπιστημιακό βίντεο ως στοιχείο ενός ευρύτερου ψηφιακού οικοσυστήματος μάθησης και επικοινωνίας. Το πλαίσιο αυτό αναδύεται από τη σύνθεση της βιβλιογραφίας και των εμπειρικών δεδομένων και δεν διεκδικεί τον χαρακτήρα νέας θεωρίας, αποτελεί, ωστόσο, μία τεκμηριωμένη ερμηνευτική πρόταση που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες σχετικά με τον ρόλο του βίντεο στη σύγχρονη Ανώτατη Εκπαίδευση. Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι το βίντεο επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή εμπειρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση όταν ενσωματώνεται σε ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό και επικοινωνιακό πλαίσιο. Η συμβολή του δεν περιορίζεται στη βελτίωση της κατανόησης ή στη διευκόλυνση της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά επεκτείνεται στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής, της κοινωνικής παρουσίας, της αίσθησης του ανήκειν και της σύνδεσης των φοιτητών με την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Η περίπτωση του Central European University καταδεικνύει ότι το πανεπιστημιακό βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως εργαλείο μάθησης, ως μέσο επικοινωνίας και ως φορέας θεσμικής ταυτότητας. Η διαπίστωση αυτή προετοιμάζει τη μετάβαση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τις παιδαγωγικές και τεχνολογικές προϋποθέσεις που καθιστούν

δυνατή την αποτελεσματική αξιοποίηση του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ανάλυση που ακολουθεί μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις επιδράσεις του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία προς τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχή ενσωμάτωσή του στις σύγχρονες πανεπιστημιακές πρακτικές.

12.2.6 Η περίπτωση του Central European University ως διεύρυνση της θεωρητικής κατανόησης του εκπαιδευτικού βίντεο

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορά το γεγονός ότι η περίπτωση του Central European University (CEU) δεν επιβεβαιώνει απλώς τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βίντεο, αλλά αναδεικνύει νέες διαστάσεις της αξιοποίησής του, οι οποίες παραμένουν σχετικά περιορισμένες στη μέχρι σήμερα ερευνητική συζήτηση. Ενώ η πλειονότητα των σχετικών μελετών εξετάζει το βίντεο κυρίως ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι, σε ένα διεθνές πανεπιστημιακό περιβάλλον, οι παιδαγωγικές λειτουργίες του βίντεο είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με ευρύτερες διαδικασίες επικοινωνίας, συγκρότησης θεσμικής ταυτότητας και διατήρησης της συνοχής της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη το ιδιαίτερο ιστορικό και οργανωσιακό πλαίσιο του CEU. Κατά την τελευταία δεκαετία, το Πανεπιστήμιο βρέθηκε αντιμέτωπο με διαδοχικές προκλήσεις, όπως η κρίση του Lex CEU, η αναγκαστική μετεγκατάσταση στη Βιέννη και, στη συνέχεια, η πανδημία COVID-19. Οι εξελίξεις αυτές δημιούργησαν ένα περιβάλλον στο οποίο το βίντεο δεν χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά ως εκπαιδευτικό μέσο, αλλά ως βασικός μηχανισμός διατήρησης της επικοινωνίας, της θεσμικής συνέχειας και της αίσθησης συμμετοχής μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ακαδημαϊκής κοινότητας.

Οι συνεντεύξεις με ακαδημαϊκούς και διοικητικά στελέχη του Πανεπιστημίου καταδεικνύουν ότι η παραγωγή εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού οπτικοακουστικού υλικού δεν αντιμετωπίστηκε ως μία παράλληλη ή δευτερεύουσα δραστηριότητα. Αντίθετα, αποτέλεσε μέρος της συνολικής στρατηγικής του ιδρύματος για τη διατήρηση της ακαδημαϊκής του παρουσίας σε διεθνές επίπεδο. Η παρατήρηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη θεωρητική σημασία, καθώς υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά μέσα στην ψηφιακή

αίθουσα διδασκαλίας, αλλά επηρεάζεται και από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το πανεπιστήμιο επικοινωνεί τις αξίες, τις δραστηριότητες και την ακαδημαϊκή του φυσιογνωμία.

Η αυτοεθνογραφική διάσταση της έρευνας ενισχύει περαιτέρω αυτή την ερμηνεία. Η συμμετοχή του ερευνητή στον σχεδιασμό και την παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου επί περισσότερο από μία δεκαετία κατέδειξε ότι κάθε πανεπιστημιακό βίντεο αποτελεί αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας, κατά την οποία λαμβάνονται αποφάσεις όχι μόνο αισθητικού ή τεχνικού χαρακτήρα, αλλά και παιδαγωγικού, επικοινωνιακού και στρατηγικού περιεχομένου. Η επιλογή των αφηγηματικών δομών, η παρουσία ή μη των διδασκόντων, η διάρκεια του βίντεο, η χρήση παραδειγμάτων, η γλώσσα επικοινωνίας και η πλατφόρμα διάχυσης συνιστούν στοιχεία που επηρεάζουν τόσο την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με το πανεπιστήμιο.

Η παραπάνω παρατήρηση συμφωνεί με τη θεώρηση του Biggs και του Tang (2011), σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού εργαλείου εξαρτάται από τον συνολικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (constructive alignment) και όχι από τα εγγενή χαρακτηριστικά του ίδιου του μέσου. Η περίπτωση του CEU δείχνει ότι η ίδια αρχή μπορεί να επεκταθεί και σε οργανωσιακό επίπεδο. Η αποτελεσματικότητα του βίντεο στο πλαίσιο ενός πανεπιστημίου δεν προκύπτει αποκλειστικά από τον σχεδιασμό ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου, αλλά από τη συνέπεια με την οποία το βίντεο ενσωματώνεται στη συνολική στρατηγική του οργανισμού.

Η παρατήρηση αυτή διαφοροποιεί την παρούσα έρευνα από σημαντικό μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι περισσότερες μελέτες αξιολογούν την επιτυχία του εκπαιδευτικού βίντεο μέσω δεικτών όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η διάρκεια παρακολούθησης, η ικανοποίηση των φοιτητών ή η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αντίθετα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η επιτυχία του βίντεο συνδέεται και με λιγότερο μετρήσιμες, αλλά εξίσου σημαντικές μεταβλητές, όπως η ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς το ίδρυμα, η αίσθηση συμμετοχής στην ακαδημαϊκή κοινότητα, η καλλιέργεια θεσμικής ταυτότητας και η δημιουργία κοινών εμπειριών μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση μπορεί να ερμηνευθεί και μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής παρουσίας (Social Presence Theory), σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της επικοινωνίας στα

ψηφιακά περιβάλλοντα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη μετάδοση πληροφοριών αλλά από την αίσθηση ότι τα μέλη μιας κοινότητας βρίσκονται σε ουσιαστική σχέση μεταξύ τους (Short, Williams, & Christie, 1976). Παρότι η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε αρκετές δεκαετίες πριν από την εμφάνιση των σύγχρονων ψηφιακών πλατφορμών, εξακολουθεί να προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Το βίντεο δεν συμβάλλει μόνο στην κατανόηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και στη δημιουργία της αίσθησης ότι ο διδάσκων, οι συμμετοχτές και το ίδιο το πανεπιστήμιο παραμένουν «παρόντες» ακόμη και όταν η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται εξ αποστάσεως.

Παράλληλα, τα ευρήματα συνδέονται με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006), σύμφωνα με την οποία τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως χώροι συνεργασίας, διαλόγου και συλλογικής παραγωγής νοήματος. Στην περίπτωση του CEU, το βίντεο δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τη μετάδοση πληροφοριών προς τους φοιτητές, αλλά ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής τους στην ευρύτερη ακαδημαϊκή ζωή του ιδρύματος. Εκπαιδευτικές δράσεις, ερευνητικές παρουσιάσεις, δημόσιες διαλέξεις, τελετές αποφοίτησης, επιστημονικές εκδηλώσεις και πρωτοβουλίες κοινωνικής παρέμβασης συνδέονται μέσω του οπτικοακουστικού περιεχομένου σε ένα ενιαίο αφήγημα, το οποίο ενισχύει τη σχέση των φοιτητών με το πανεπιστήμιο πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παραπάνω ερμηνεία ενισχύεται και από τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010). Σύμφωνα με τον Castells, οι σύγχρονοι οργανισμοί λειτουργούν μέσα σε δίκτυα επικοινωνίας στα οποία η πληροφορία αποκτά αξία μέσω της κυκλοφορίας, της αλληλεπίδρασης και της συλλογικής επεξεργασίας της. Η εμπειρία του CEU επιβεβαιώνει αυτή τη θεωρητική προσέγγιση. Το βίντεο λειτούργησε ως κόμβος σύνδεσης μεταξύ φοιτητών, διδασκόντων, αποφοίτων, ερευνητών και συνεργαζόμενων οργανισμών, δημιουργώντας ένα ψηφιακό περιβάλλον όπου η μάθηση, η έρευνα και η επικοινωνία αναπτύσσονται ταυτόχρονα.

Η σημασία αυτού του ευρήματος γίνεται ακόμη μεγαλύτερη αν ληφθεί υπόψη ότι η παρούσα εργασία δεν εξετάζει ένα περιβάλλον αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ούτε ένα πανεπιστήμιο που λειτουργεί αποκλειστικά ψηφιακά. Αντίθετα, εξετάζει έναν οργανισμό ο οποίος διατήρησε ισχυρή φυσική παρουσία, αλλά αξιοποίησε συστηματικά το βίντεο για να

επεκτείνει την ακαδημαϊκή του κοινότητα πέρα από τα γεωγραφικά του όρια. Η παρατήρηση αυτή υποδεικνύει ότι ο ρόλος του βίντεο δεν πρέπει να ερμηνεύεται αποκλειστικά ως απάντηση σε έκτακτες συνθήκες, όπως η πανδημία, αλλά ως διαρκές στοιχείο του ψηφιακού μετασχηματισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η σύνθεση όλων των παραπάνω δεδομένων οδηγεί σε ένα σημαντικό συμπέρασμα. Το εκπαιδευτικό βίντεο δεν μπορεί πλέον να θεωρείται απλώς τεχνολογικό εργαλείο ή μέσο υποστήριξης της διδασκαλίας. Στην περίπτωση του Central European University αναδεικνύεται ως βασικός μηχανισμός που συνδέει τη μάθηση, την επικοινωνία, τη συμμετοχή, τη θεσμική εκπροσώπηση και τη διαμόρφωση ακαδημαϊκής κοινότητας. Αυτή η πολυλειτουργική διάσταση του βίντεο αποτελεί, κατά την άποψη του ερευνητή, το σημαντικότερο θεωρητικό εύρημα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος και δημιουργεί τη βάση για τη συνολική θεωρητική σύνθεση που θα παρουσιαστεί στα τελευταία κεφάλαια της διατριβής.

12.2.7 Σύνθεση των ευρημάτων υπό το πρίσμα των θεωριών της μάθησης και της ψηφιακής επικοινωνίας

Η συστηματική σύγκριση των εμπειρικών δεδομένων με τη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η επίδραση του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς μέσα από μία μόνο θεωρητική προσέγγιση. Αντίθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα του πανεπιστημιακού βίντεο προκύπτει από τη συνύπαρξη γνωστικών, παιδαγωγικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν αλληλεξαρτώμενα. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη μιας περισσότερο ολιστικής προσέγγισης του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία υπερβαίνει τα όρια των παραδοσιακών θεωριών εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Η πρώτη διάσταση αφορά τη γνωστική λειτουργία του βίντεο. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων συμφωνούν με τη Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer (2021), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ενισχύεται όταν η πληροφορία οργανώνεται με τρόπο που διευκολύνει τη γνωστική επεξεργασία και περιορίζει το εξωγενές γνωστικό φορτίο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας αναγνώρισαν ότι το βίντεο συμβάλλει ιδιαίτερα στην κατανόηση σύνθετων θεωρητικών εννοιών, στην οπτικοποίηση αφηρημένων διαδικασιών και στη δυνατότητα επανάληψης του εκπαιδευτικού υλικού με προσωπικό ρυθμό. Τα ευρήματα αυτά

επιβεβαιώνουν ότι η οπτικοακουστική αναπαράσταση της γνώσης μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία όταν σχεδιάζεται με βάση παιδαγωγικές αρχές και όχι αποκλειστικά αισθητικά ή τεχνολογικά κριτήρια.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι η γνωστική αυτή διάσταση αποτελεί μόνο ένα μέρος της συνολικής εικόνας. Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν επανειλημμένα ότι οι συμμετέχοντες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο του βίντεο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτό δημιουργεί προϋποθέσεις διαλόγου, συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση δεν μεταδίδεται παθητικά αλλά οικοδομείται μέσα από τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών (Vygotsky, 1978). Υπό αυτό το πρίσμα, το βίντεο αποκτά παιδαγωγική αξία όχι επειδή παρουσιάζει πληροφορίες με ελκυστικό τρόπο, αλλά επειδή δημιουργεί αφορμές για περαιτέρω γνωστική και κοινωνική δραστηριότητα.

Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται από το Conversational Framework της Laurillard (2012), σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματική μάθηση αναπτύσσεται μέσω ενός συνεχούς κύκλου αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντος, εκπαιδευομένου και μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτή τη θεωρητική θέση. Οι διδάσκοντες που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο δεν αντιμετώπισαν το βίντεο ως υποκατάστατο της διδασκαλίας, αλλά ως εργαλείο που δημιουργεί περισσότερο χρόνο για ουσιαστικό διάλογο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η παρατήρηση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μετατοπίζει την εστίαση από το ίδιο το ψηφιακό μέσο προς τη διδακτική αξιοποίησή του.

Εξίσου σημαντική είναι και η σύνδεση των ευρημάτων με το Community of Inquiry Framework των Garrison, Anderson και Archer (2000). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αποτελεσματική μάθηση στα ψηφιακά περιβάλλοντα προκύπτει από την ισορροπία μεταξύ γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), κοινωνικής παρουσίας (social presence) και διδακτικής παρουσίας (teaching presence). Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας υποδεικνύει ότι το βίντεο συμβάλλει και στις τρεις αυτές διαστάσεις. Δεν υποστηρίζει μόνο τη γνωστική κατανόηση, αλλά ενισχύει επίσης την ορατότητα του διδάσκοντος, την αίσθηση συμμετοχής των φοιτητών και τη συνοχή της μαθησιακής κοινότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα ευρήματα επεκτείνουν το Community of Inquiry Framework πέρα από τα στενά όρια της διδασκαλίας. Στην περίπτωση του Central European University, η έννοια της κοινωνικής παρουσίας δεν περιορίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων μέσα σε ένα μάθημα. Αντίθετα, επεκτείνεται στη σχέση των φοιτητών με το ίδιο το πανεπιστήμιο ως θεσμό. Τα βίντεο που παρουσιάζουν ερευνητικές δραστηριότητες, διεθνείς συνεργασίες, δημόσιες διαλέξεις, ακαδημαϊκές εκδηλώσεις και δράσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης αίσθησης συμμετοχής, η οποία υπερβαίνει τα όρια της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες αντιμετωπίζουν τη χρήση του βίντεο ως επιμέρους στοιχείο ενός μαθήματος ή μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Αντίθετα, η περίπτωση του CEU (και άλλων διεθνών πανεπιστημίων) δείχνει ότι το βίντεο λειτουργεί ως στοιχείο μιας συνολικότερης εμπειρίας συμμετοχής στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Οι εκπαιδευτικές, ερευνητικές και επικοινωνιακές λειτουργίες του βίντεο εμφανίζονται ως αλληλοσυμπληρούμενες εκφάνσεις της ίδιας οργανωσιακής στρατηγικής.

Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς συνδέεται με τις πρόσφατες συζητήσεις σχετικά με τον ψηφιακό μετασχηματισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης και καθώς μετά την πανδημία COVID-19, η διεθνής βιβλιογραφία έχει στραφεί από τη μελέτη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας προς τη διερεύνηση των ευρύτερων αλλαγών που επιφέρει η ψηφιακή τεχνολογία στη λειτουργία των πανεπιστημίων (Bond et al., 2024). Η παρούσα έρευνα συμβάλλει σε αυτή τη συζήτηση, υποδεικνύοντας ότι το βίντεο αποτελεί βασικό στοιχείο του ψηφιακού μετασχηματισμού όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της επικοινωνίας, της διεθνοποίησης και της θεσμικής παρουσίας των πανεπιστημίων.

12.2.8 Περιορισμοί και κριτική αποτίμηση των ευρημάτων

Παρότι τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζουν αξιοσημείωτη συνέπεια, η ερμηνεία τους πρέπει να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας.

Ο πρώτος περιορισμός αφορά το ίδιο το ερευνητικό δείγμα. Το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (26) και, συνεπώς, δεν επιτρέπει τη διατύπωση στατιστικά γενικεύσιμων συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού της

Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή ήταν συνειδητή και συμβαδίζει με τον χαρακτήρα της παρούσας έρευνας ως μελέτης περίπτωσης (case study), η οποία στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση ενός συγκεκριμένου οργανωσιακού πλαισίου και όχι στην παραγωγή γενικών νόμων (Yin, 2018).

Δεύτερον, η επιλογή του Central European University ως μοναδικής μελέτης περίπτωσης αποτελεί ταυτόχρονα πλεονέκτημα και περιορισμό. Από τη μία πλευρά, το ιδιαίτερο ιστορικό και διεθνές προφίλ του Πανεπιστημίου επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση της αξιοποίησης του βίντεο σε συνθήκες οργανωσιακής αλλαγής και ψηφιακού μετασχηματισμού. Από την άλλη πλευρά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του CEU καθιστούν αναγκαία την προσεκτική μεταφορά των συμπερασμάτων σε διαφορετικά πανεπιστημιακά περιβάλλοντα.

Τρίτον, η θέση του ερευνητή ως Video Program Manager του CEU δημιουργεί συγκεκριμένους περιορισμούς που δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι εξαλείφονται μέσω της τριγωνοποίησης.

Μέρος των πρακτικών και του οπτικοακουστικού υλικού που εξετάζεται συνδέεται με την επαγγελματική δραστηριότητα του ίδιου του ερευνητή και, συνεπώς, η αυτοεθνογραφική αποτίμησή τους ενδέχεται να επηρεάζεται από προσωπική και επαγγελματική εμπλοκή.

Επιπλέον, ορισμένοι συνεντευξαζόμενοι συνδέονται ή συνδέονταν με τον ερευνητή μέσω εργασιακών και θεσμικών σχέσεων, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τη δυναμική της συνέντευξης και τις απαντήσεις μέσω σχέσεων ιεραρχίας, συναδελφικότητας ή κοινωνικής επιθυμητότητας. Τέλος, οι τοποθετήσεις στελεχών της διοίκησης και της επικοινωνίας του CEU ενδέχεται να αντανακλούν όχι μόνο προσωπικές εμπειρίες αλλά και θεσμικές οπτικές του πανεπιστημίου. Για τους λόγους αυτούς, οι συγκεκριμένες μαρτυρίες και αυτοεθνογραφικές παρατηρήσεις αντιμετωπίζονται ως τοποθετημένες πηγές γνώσης και όχι ως ουδέτερες ή ανεξάρτητες αξιολογήσεις. Η τριγωνοποίησή τους με το ερωτηματολόγιο, τη βιβλιογραφία και τις υπόλοιπες πηγές δεδομένων χρησιμοποιείται για τον έλεγχο, τη σύγκριση και την ανάδειξη συγκλίσεων και αποκλίσεων, χωρίς να θεωρείται ότι εξαλείφει πλήρως την πιθανότητα μεροληψίας (Berger, 2015; Finlay, 2002).

12.2.9 Συνολική σύνθεση και μετάβαση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Η σύνθεση των ευρημάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταδεικνύει ότι η συμβολή του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία δεν απορρέει αυτομάτως από την παρουσία του οπτικοακουστικού μέσου στη διδασκαλία. Αντίθετα, η εκπαιδευτική του αξία συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και με τις δυνατότητες που παρέχει στους φοιτητές για έλεγχο του ρυθμού παρακολούθησης, επανάληψη, οπτικοποίηση σύνθετων πληροφοριών και ενεργότερη επεξεργασία του περιεχομένου. Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει τόσο τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού βίντεο για ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας όσο και τη σημασία του κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού για την αξιοποίησή του (Brame, 2016; Kay, 2012; Mayer, 2021). Ειδικότερα, η Brame (2016) επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βίντεο συνδέεται με τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου, τη διατήρηση της εμπλοκής των φοιτητών και την προώθηση της ενεργού μάθησης, ενώ ο Kay (2012), μέσα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη χρήση video podcasts στην εκπαίδευση, καταγράφει οφέλη που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και τη δυνατότητα επαναλαμβανόμενης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνεύονται με σαφή διάκριση μεταξύ συμβατικού εκπαιδευτικού βίντεο και τεχνολογικά διαδραστικού βίντεο. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς η δυνατότητα παύσης, επανάληψης ή επιλογής του σημείου θέασης παρέχει στον χρήστη έναν βαθμό ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς όμως να καθιστά αυτομάτως το βίντεο διαδραστικό με τη στενότερη τεχνολογική έννοια. Στην έρευνα των Zhang et al. (2006), για παράδειγμα, η διαδραστικότητα εξετάστηκε ως συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συγκρίθηκαν συνθήκες διαδραστικού βίντεο, μη διαδραστικού βίντεο, ηλεκτρονικής μάθησης χωρίς βίντεο και παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το διαδραστικό βίντεο μπορούσε, υπό τις συγκεκριμένες πειραματικές συνθήκες, να συνδεθεί με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευομένων (Zhang et al., 2006).

Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και για την ερμηνεία του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης. Στις περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες αξιολογούν γενικά τη χρήση του βίντεο, οι απαντήσεις τους τεκμηριώνουν πρωτίστως αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με το

εκπαιδευτικό βίντεο γενικά και όχι κατ' ανάγκην με ειδικές μορφές τεχνολογικής διαδραστικότητας, όπως ενσωματωμένες ερωτήσεις, hotspots, διακλαδώσεις, εξατομικευμένες επιλογές ή άμεση ανατροφοδότηση. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας επιτρέπουν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ χρήσης βίντεο, μαθησιακής εμπειρίας, κατανόησης και εμπλοκής, ενώ τα συμπεράσματα που αφορούν την επίδραση συγκεκριμένων διαδραστικών λειτουργιών πρέπει να διατυπώνονται με μεγαλύτερη επιφύλαξη.

Η οριοθέτηση αυτή είναι επίσης συμβατή με τα ευρήματα της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης των Noetel et al. (2021), σύμφωνα με την οποία η χρήση βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση μπορεί να συνδέεται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε μορφή ή κάθε τρόπος χρήσης του βίντεο είναι εξίσου αποτελεσματικός. Αντίστοιχα, η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης υπογραμμίζει ότι η παρουσία οπτικών και λεκτικών πληροφοριών δεν εγγυάται από μόνη της αποτελεσματικότερη μάθηση· κρίσιμος είναι ο τρόπος με τον οποίο το πολυμεσικό υλικό σχεδιάζεται σε σχέση με τις γνωστικές διεργασίες του εκπαιδευομένου (Mayer, 2021).

Συνολικά, επομένως, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος υποστηρίζουν μια μη τεχνοκεντρική ερμηνεία της εκπαιδευτικής αξίας του βίντεο. Το βίντεο μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση, στην εμπλοκή και στην ευελιξία της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά η αποτελεσματικότητά του δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του μέσου ούτε μπορεί να αποδοθεί αυτομάτως στην ύπαρξη τεχνολογικών δυνατοτήτων διαδραστικότητας. Αντίθετα, διαμορφώνεται από τη σχέση μεταξύ του οπτικοακουστικού περιεχομένου, των δυνατοτήτων ελέγχου ή αλληλεπίδρασης που παρέχονται στον εκπαιδευόμενο και του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται (Brame, 2016; Mayer, 2021; Zhang et al., 2006). Η διαπίστωση αυτή οδηγεί άμεσα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει τις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωση του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

12.2.10 Συνολική απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Με βάση τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα —«Πώς το βίντεο και οι διαδραστικές του λειτουργίες επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την ενεργή συμμετοχή και την κατανόηση των φοιτητών

στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;»— μπορεί να απαντηθεί ως εξής: το βίντεο μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή εμπειρία, στην εμπλοκή και στην κατανόηση των φοιτητών, όταν εντάσσεται σε κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες και δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο παθητικής μετάδοσης περιεχομένου. Η επίδρασή του, επομένως, δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του Μέσου, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο σχεδιασμού και παιδαγωγικής αξιοποίησής του.

Η ερμηνεία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Noetel et al. (2021) έδειξε ότι η ενσωμάτωση βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση μπορεί να συνδέεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο όταν το βίντεο αντικαθιστά υφιστάμενες μορφές διδασκαλίας όσο και, ακόμη περισσότερο, όταν χρησιμοποιείται συμπληρωματικά προς αυτές. Αντίστοιχα, η Brame (2016) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική χρήση εκπαιδευτικού βίντεο προϋποθέτει την προσοχή σε τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου, τη διατήρηση της εμπλοκής των φοιτητών και την προώθηση της ενεργού μάθησης. Τα παραπάνω ενισχύουν την άποψη ότι η παρουσία βίντεο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν αρκεί από μόνη της για να εξασφαλίσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα· καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο αυτό σχεδιάζεται και εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία (Brame, 2016; Noetel et al., 2021).

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν, εντός των ορίων του συγκεκριμένου δείγματος, την εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικές δυνατότητες του βίντεο συνδέονται ιδιαίτερα με την ευελιξία χρήσης του, τη δυνατότητα επανάληψης και ελέγχου του ρυθμού παρακολούθησης, καθώς και με την οπτικοποίηση και επεξήγηση σύνθετων πληροφοριών. Η ερμηνεία αυτή παρουσιάζει σημεία σύγκλισης με την ανασκόπηση του Kay (2012), στην οποία καταγράφονται, μεταξύ άλλων, οφέλη των video podcasts που σχετίζονται με τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, την επανάληψη και την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή λόγω του περιορισμένου μεγέθους και της σύνθεσης του δείγματος και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού ή της Ανώτατης Εκπαίδευσης γενικότερα.

Ιδιαίτερη σημασία για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα έχει η διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικού βίντεο γενικά και τεχνολογικά διαδραστικού βίντεο. Οι δύο έννοιες δεν πρέπει να

χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες. Η δυνατότητα παύσης, επανάληψης ή μετακίνησης σε διαφορετικό σημείο ενός συμβατικού βίντεο παρέχει στον εκπαιδευόμενο έναν βαθμό ελέγχου της θέασης, αλλά δεν ισοδυναμεί κατ' ανάγκην με τις ειδικότερες μορφές διαδραστικότητας που συναντώνται σε περιβάλλοντα στα οποία ο χρήστης αλληλεπιδρά ενεργά με το περιεχόμενο. Οι Zhang et al. (2006), για παράδειγμα, διαχώρισαν πειραματικά το διαδραστικό από το μη διαδραστικό βίντεο και διαπίστωσαν ότι, στο συγκεκριμένο περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης που εξέτασαν, η ενσωμάτωση διαδραστικού βίντεο συνδεόταν με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευομένων.

Η διάκριση αυτή επιβάλλει αντίστοιχη προσοχή κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στις περιπτώσεις όπου το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις αναφέρονται στη χρήση βίντεο γενικά, τα δεδομένα τεκμηριώνουν πρωτίστως αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με το εκπαιδευτικό βίντεο και δεν επιτρέπουν την αυτόματη απόδοση των ίδιων αποτελεσμάτων σε ειδικές τεχνολογικές λειτουργίες διαδραστικότητας, όπως ενσωματωμένες ερωτήσεις, διακλαδώσεις, hotspots ή άμεση ανατροφοδότηση. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη παρέχει ισχυρότερη εμπειρική βάση για συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση του βίντεο με τη μαθησιακή εμπειρία, την εμπλοκή και την κατανόηση και πιο περιορισμένη βάση για την αξιολόγηση της επίδρασης συγκεκριμένων τεχνολογικά διαδραστικών λειτουργιών.

Η συνολική απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι, επομένως, ότι το βίντεο μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όχι όμως με έναν αυτόματο ή τεχνολογικά προκαθορισμένο τρόπο. Η μαθησιακή του αξία διαμορφώνεται από τη σχέση μεταξύ του περιεχομένου, του σχεδιασμού, του βαθμού ελέγχου ή αλληλεπίδρασης που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο και της μαθησιακής δραστηριότητας στην οποία εντάσσεται (Brame, 2016; Kay, 2012; Noetel et al., 2021; Zhang et al., 2006). Ένα συμβατικό βίντεο μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μαθησιακό πόρο όταν αξιοποιείται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την επεξεργασία, τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, ενώ η παρουσία τεχνολογικών λειτουργιών διαδραστικότητας δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση ουσιαστικότερης μάθησης.

Η διαπίστωση αυτή οριοθετεί παράλληλα το αντικείμενο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Εφόσον η αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το ίδιο το Μέσο

αλλά και από τον τρόπο σχεδιασμού, ενσωμάτωσης και υποστήριξης της χρήσης του, η ανάλυση μετατοπίζεται στη συνέχεια στις τεχνολογικές, παιδαγωγικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική αξιοποίησή του στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

12.3 Συζήτηση του Δεύτερου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.3.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

Μετά τη διερεύνηση της επίδρασης του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τα αποτελέσματα προς τις προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατή την αποτελεσματική αξιοποίησή του στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάζεται: Ποιες τεχνολογικές, παιδαγωγικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις απαιτούνται για την αποτελεσματική ενσωμάτωση του βίντεο και των διαδραστικών του δυνατοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική αξία των ψηφιακών τεχνολογιών δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται στον ευρύτερο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η αρχή του constructive alignment των Biggs και Tang (2011) αναδεικνύει την ανάγκη ευθυγράμμισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των διδακτικών δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης. Αντίστοιχα, η Laurillard (2012) αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία σχεδιασμού και αναδεικνύει τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της ανατροφοδότησης και της ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Bates (2019) εντάσσει τη χρήση της τεχνολογίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι διαθέσιμοι πόροι και η θεσμική υποστήριξη αποτελούν βασικές παραμέτρους των αποφάσεων σχετικά με την επιλογή και αξιοποίηση των Μέσων.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει το βίντεο όχι ως απομονωμένο εκπαιδευτικό αντικείμενο, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού, τεχνολογικού και οργανωσιακού συστήματος. Παράλληλα, διατηρείται η διάκριση μεταξύ του εκπαιδευτικού βίντεο γενικά και των ειδικότερων τεχνολογικά διαδραστικών μορφών του. Όπου τα εμπειρικά δεδομένα αφορούν τη χρήση βίντεο γενικά, τα συμπεράσματα δεν αποδίδονται αυτομάτως στο διαδραστικό βίντεο.

12.3.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

Η σύνθεση των εμπειρικών δεδομένων υποδεικνύει ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση του βίντεο δεν μπορεί να εξηγηθεί αποκλειστικά με βάση την τεχνολογική ποιότητα ή πολυπλοκότητα του Μέσου. Στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις αναδεικνύονται παράγοντες που σχετίζονται με την πρόσβαση στο περιεχόμενο, την οργάνωση και σαφήνεια της παρουσίασης, τη δυνατότητα ελέγχου της θέασης και τη σύνδεση του βίντεο με την ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία. Τα δεδομένα αυτά πρέπει, ωστόσο, να ερμηνεύονται με βάση τη σύνθεση του δείγματος και χωρίς να αποδίδονται ειδικά στους φοιτητές ευρήματα που προέρχονται από το σύνολο των συμμετεχόντων.

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις ενισχύουν την εικόνα ότι η παραγωγή και χρήση βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία που απαιτεί περισσότερα από τεχνική επάρκεια. Στις σχετικές τοποθετήσεις αναδεικνύεται η σημασία του σχεδιασμού του περιεχομένου, της σαφούς κατανόησης του κοινού στο οποίο απευθύνεται και της σύνδεσης του οπτικοακουστικού υλικού με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ή επικοινωνιακούς στόχους.

Η αυτοεθνογραφική παρατήρηση του ερευνητή παρέχει μία επιπλέον οπτική για τη διαδικασία αυτή. Η επαγγελματική εμπειρία από την παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου στο CEU υποδεικνύει ότι αποφάσεις οι οποίες προηγούνται της κινηματογράφησης —όπως ο προσδιορισμός του σκοπού, του κοινού, της διάρκειας, της δομής και του τρόπου αξιοποίησης του τελικού περιεχομένου— αποτελούν σημαντικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής. Η παρατήρηση αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη απόδειξη της αποτελεσματικότητας του βίντεο, αλλά ως αυτοεθνογραφικό δεδομένο που ερμηνεύεται σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες πηγές της έρευνας.

Αντίστοιχα, από τις συνεντεύξεις και την αυτοεθνογραφική διερεύνηση προκύπτει η σημασία της συνεργασίας μεταξύ ακαδημαϊκού, τεχνικού και διοικητικού προσωπικού. Η παραγωγή εκπαιδευτικού οπτικοακουστικού περιεχομένου εμφανίζεται, επομένως, όχι ως αποκλειστική ευθύνη ενός διδάσκοντος ή ενός τεχνικού συνεργείου, αλλά ως διαδικασία στην οποία μπορούν να συνδυάζονται παιδαγωγικές, τεχνικές, επικοινωνιακές και δημιουργικές γνώσεις.

12.3.3 Σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν σημαντικά σημεία σύγκλισης με την αρχή του *constructive alignment* των Biggs και Tang (2011). Από αυτή την οπτική, η επιλογή ενός

εκπαιδευτικού Μέσου δεν αποτελεί ανεξάρτητη απόφαση, αλλά πρέπει να συνδέεται με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τις δραστηριότητες που καλούνται να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Κατά συνέπεια, το βίντεο δεν αποκτά παιδαγωγική αξία απλώς επειδή ενσωματώνεται σε ένα μάθημα, αλλά στον βαθμό που εξυπηρετεί συγκεκριμένο μαθησιακό σκοπό.

Η προσέγγιση αυτή είναι συμβατή και με τη Laurillard (2012), η οποία αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία σχεδιασμού και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις μορφές μάθησης που περιλαμβάνουν διάλογο, πρακτική, ανατροφοδότηση και συνεργασία. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική αξιοποίηση του βίντεο δεν περιορίζεται στην παρουσίαση πληροφοριών, αλλά μπορεί να εντάσσεται σε ευρύτερες μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν την επεξεργασία και εφαρμογή της γνώσης.

Παρόμοια κατεύθυνση ακολουθεί ο Bates (2019), ο οποίος υπογραμμίζει ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα απαιτεί σαφείς μαθησιακούς στόχους, συνεκτική δομή, κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, αποτελεσματική επικοινωνία και αξιοποίηση των διαθέσιμων θεσμικών και τεχνολογικών πόρων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ιδιαίτερα συναφής με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς μετατοπίζει την αξιολόγηση της τεχνολογίας από το ερώτημα «πόσο προηγμένη είναι» προς το ερώτημα «με ποιον τρόπο εξυπηρετεί τις ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας».

Η βιβλιογραφία που αφορά ειδικότερα το εκπαιδευτικό βίντεο ενισχύει αυτή τη μη τεχνοκεντρική προσέγγιση. Οι Fiorella και Mayer (2018) εξετάζουν τις αρχές σχεδιασμού που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του instructional video και υπογραμμίζουν τη σημασία του τρόπου παρουσίασης και της γνωστικής εμπλοκής του εκπαιδευομένου.

Αντίστοιχα, η συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση των Noetel et al. (2021) καταδεικνύει ότι το βίντεο μπορεί να συμβάλει θετικά στη μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η παρουσία του Μέσου αποτελεί από μόνη της επαρκή συνθήκη αποτελεσματικότητας.

12.3.4 Παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις

Η σύνθεση των δεδομένων επιτρέπει την ομαδοποίηση των προϋποθέσεων αποτελεσματικής αξιοποίησης του βίντεο σε τέσσερις αλληλένδετες κατηγορίες.

Πρώτον, παιδαγωγική συνοχή. Το βίντεο πρέπει να εξυπηρετεί έναν σαφώς προσδιορισμένο μαθησιακό σκοπό και να συνδέεται λειτουργικά με τις υπόλοιπες δραστηριότητες του μαθήματος. Η διάρκεια, η δομή, το περιεχόμενο και ο τρόπος παρουσίασης δεν αποτελούν μόνο τεχνικές ή αισθητικές αποφάσεις, αλλά στοιχεία του παιδαγωγικού σχεδιασμού (Biggs & Tang, 2011; Fiorella & Mayer, 2018).

Δεύτερον, τεχνολογική επάρκεια και προσβασιμότητα. Απαιτούνται αξιόπιστη πρόσβαση, λειτουργικότητα και τεχνική ποιότητα επαρκής για την απρόσκοπτη χρήση του περιεχομένου. Στην περίπτωση ειδικότερων διαδραστικών εφαρμογών απαιτείται επιπλέον ο σχεδιασμός λειτουργιών που δεν αυξάνουν άσκοπα την πολυπλοκότητα της εμπειρίας του χρήστη. Η τεχνολογική επάρκεια αποτελεί, επομένως, αναγκαία αλλά όχι από μόνη της επαρκή προϋπόθεση.

Τρίτον, οργανωσιακή υποστήριξη. Η αποτελεσματική και συστηματική παραγωγή και αξιοποίηση βίντεο μπορεί να απαιτεί κατάλληλες υποδομές, τεχνική και παιδαγωγική υποστήριξη και πρόσβαση σε εξειδικευμένο προσωπικό. Ο Bates (2019) επισημαίνει αντίστοιχα τη σημασία της αξιοποίησης των διαθέσιμων θεσμικών πόρων και του προσωπικού εκπαιδευτικής τεχνολογίας κατά τον σχεδιασμό της ψηφιακής διδασκαλίας.

Τέταρτον, κουλτούρα συνεργασίας. Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει ότι η παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου μπορεί να λειτουργεί ως διεπιστημονική διαδικασία στην οποία συναντώνται ακαδημαϊκές, παιδαγωγικές, τεχνικές και επικοινωνιακές γνώσεις. Το εύρημα αυτό προκύπτει κυρίως από τις ποιοτικές και αυτοεθνογραφικές πηγές της παρούσας μελέτης και, συνεπώς, πρέπει να ερμηνεύεται ως χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης και όχι ως γενικεύσιμος κανόνας για όλα τα πανεπιστήμια.

12.3.5 Θεωρητική σύνθεση των ευρημάτων

Η θεωρητική σημασία των παραπάνω ευρημάτων δεν βρίσκεται στην αναγνώριση καθενός από τους παράγοντες μεμονωμένα, καθώς η σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού, των τεχνολογικών πόρων και της θεσμικής υποστήριξης έχει ήδη αναδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Bates, 2019; Biggs & Tang, 2011; Laurillard, 2012). Η παρούσα μελέτη υποδεικνύει, στο πλαίσιο της περίπτωσης του CEU, ότι οι παράγοντες αυτοί είναι χρήσιμο να εξετάζονται ως αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις της ίδιας διαδικασίας.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση του βίντεο μπορεί επομένως να ερμηνευθεί μέσα από τη σχέση τεσσάρων διαστάσεων: παιδαγωγικού σχεδιασμού, τεχνολογικής επάρκειας, οργανωσιακής υποστήριξης και συνεργατικής κουλτούρας. Το σχήμα αυτό δεν προτείνεται ως καθολικό αιτιακό μοντέλο, αλλά ως συνθετικό ερμηνευτικό πλαίσιο που προκύπτει από την αντιπαραβολή της βιβλιογραφίας με τα εμπειρικά δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει παράλληλα την αποφυγή της εξίσωσης της εκπαιδευτικής καινοτομίας με την τεχνολογική πολυπλοκότητα. Ένα τεχνολογικά προηγμένο ή διαδραστικό βίντεο δεν είναι κατ' ανάγκην παιδαγωγικά αποτελεσματικό, όπως και ένα τεχνικά απλούστερο βίντεο δεν είναι κατ' ανάγκην εκπαιδευτικά περιορισμένο. Η παιδαγωγική αξία προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο οι δυνατότητες του Μέσου συνδέονται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και δραστηριότητες.

12.3.6 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 2

Με βάση τη σύνθεση της βιβλιογραφίας, του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης του CEU, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί ως εξής: η αποτελεσματική ενσωμάτωση του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση προϋποθέτει τον συνδυασμό παιδαγωγικού σχεδιασμού, επαρκούς και προσβάσιμης τεχνολογικής υποδομής, οργανωσιακής υποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Καμία από τις προϋποθέσεις αυτές δεν φαίνεται επαρκής όταν λειτουργεί απομονωμένα.

Η παιδαγωγική διάσταση αποτελεί τον κεντρικό άξονα αυτής της σχέσης: η επιλογή του βίντεο πρέπει να προκύπτει από τον μαθησιακό σκοπό και όχι από την τεχνολογική δυνατότητα αυτή καθαυτή (Bates, 2019; Biggs & Tang, 2011). Η τεχνολογική υποδομή πρέπει να καθιστά το περιεχόμενο λειτουργικό και προσβάσιμο, χωρίς η τεχνολογική πολυπλοκότητα να αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής ένδειξη εκπαιδευτικής καινοτομίας. Παράλληλα, η οργανωσιακή υποστήριξη και η συνεργασία μεταξύ ακαδημαϊκού, τεχνικού και άλλου εξειδικευμένου προσωπικού μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες για συστηματικότερο σχεδιασμό, παραγωγή και αξιοποίηση του οπτικοακουστικού περιεχομένου.

Η απάντηση αυτή αφορά πρωτίστως το βίντεο ως εκπαιδευτικό Μέσο. Όπου εξετάζονται ειδικότερες διαδραστικές λειτουργίες, απαιτείται πρόσθετη εμπειρική τεκμηρίωση και δεν πρέπει

να θεωρείται ότι τα γενικά ευρήματα για το βίντεο αποδεικνύουν αυτομάτως την αποτελεσματικότητα κάθε μορφής interactive video. Η διάκριση αυτή αποτελεί σημαντικό όριο της παρούσας έρευνας αλλά και προϋπόθεση για την ακριβέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Τέλος, τα ευρήματα της περίπτωσης του CEU υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση του βίντεο δεν αποτελεί μόνο ζήτημα επιλογής ενός εκπαιδευτικού εργαλείου αλλά διαδικασία που μπορεί να εμπλέκει διαφορετικές λειτουργίες και επαγγελματικούς ρόλους εντός του πανεπιστημίου. Το συμπέρασμα αυτό δεν γενικεύεται αυτομάτως σε όλα τα ιδρύματα, αλλά προσφέρει μια βάση για περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι οργανωσιακές δομές επηρεάζουν την αξιοποίηση του οπτικοακουστικού περιεχομένου στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η ανάλυση αυτή οδηγεί στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει πλέον τη φοιτητική οπτική και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη συμβολή του βίντεο στη σύνδεσή τους με το πανεπιστήμιο, στη συμμετοχή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στη συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία.

12.4 Συζήτηση του Τρίτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.4.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

Η ανάλυση των δύο προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων ανέδειξε αφενός τη δυνητική συμβολή του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία και αφετέρου τις παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωσιακές προϋποθέσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματική αξιοποίησή του. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μετατοπίζει την ανάλυση από τη στενά μαθησιακή λειτουργία του βίντεο προς την κοινωνική διάσταση της πανεπιστημιακής εμπειρίας και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η χρήση του βίντεο και του ευρύτερου οπτικοακουστικού περιεχομένου μπορεί να συνδέεται με την αίσθηση συμμετοχής και τη σχέση των φοιτητών με την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Η διάσταση αυτή απέκτησε ιδιαίτερη σημασία κατά την πανδημία COVID-19, όταν η αιφνίδια μετάβαση από τη φυσική παρουσία σε μορφές emergency remote teaching ανέδειξε την ανάγκη διατήρησης όχι μόνο της πρόσβασης στη διδασκαλία αλλά και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας (Hodges et al., 2020). Η εμπειρία αυτή κατέστησε

περισσότερο ορατή τη σημασία της κοινωνικής διάστασης των ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την εξέταση της διάστασης αυτής αποτελεί το Community of Inquiry (CoI), το οποίο περιγράφει την εκπαιδευτική εμπειρία μέσα από την αλληλεπίδραση τριών βασικών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας, της κοινωνικής παρουσίας και της διδακτικής παρουσίας (Garrison et al., 2000). Ιδιαίτερη σημασία για το παρόν ερευνητικό ερώτημα έχει η κοινωνική παρουσία, δηλαδή η δυνατότητα των συμμετεχόντων σε ένα διαμεσολαβημένο περιβάλλον να προβάλλουν τον εαυτό τους ως πραγματικά πρόσωπα και να αναπτύσσουν ουσιαστικές κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις (Garrison et al., 2000; Rourke et al., 1999).

Παράλληλα, η έννοια της αίσθησης του ανήκειν αποτελεί σημαντική διάσταση της εμπειρίας των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ο Tinto (2017) υπογραμμίζει τη σημασία των αντιλήψεων των φοιτητών για τις εμπειρίες τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και τη σύνδεσή τους με την ακαδημαϊκή επιμονή. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις δεν χρησιμοποιούνται για να θεωρηθεί εκ των προτέρων ότι το βίντεο δημιουργεί αίσθηση κοινότητας, αλλά ως ερμηνευτικά εργαλεία για την εξέταση των σχετικών εμπειρικών ευρημάτων.

12.4.2 Σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων

Η σύνθεση των δεδομένων υποδεικνύει ότι η χρήση του βίντεο στο πανεπιστημιακό περιβάλλον δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Στο υλικό της έρευνας εμφανίζονται μορφές οπτικοακουστικού περιεχομένου που παρουσιάζουν διδάσκοντες, ερευνητικές δραστηριότητες, δημόσιες εκδηλώσεις, φοιτητικές δράσεις και άλλες όψεις της πανεπιστημιακής ζωής. Οι χρήσεις αυτές διευρύνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να εξεταστεί η σχέση μεταξύ βίντεο και πανεπιστημιακής εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου πρέπει στο σημείο αυτό να ερμηνεύονται με ιδιαίτερη προσοχή. Δεδομένου ότι το συνολικό δείγμα περιλαμβάνει διαφορετικές κατηγορίες συμμετεχόντων και οι φοιτητές αποτελούν μόνο μέρος του, δεν είναι μεθοδολογικά ασφαλές να αποδίδονται στο σύνολο των φοιτητών ευρήματα που προκύπτουν από το συνολικό δείγμα.

Κατά συνέπεια, τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται εδώ ως ενδείξεις των αντιλήψεων που

καταγράφηκαν στο συγκεκριμένο δείγμα και όχι ως τεκμήριο γενικεύσιμης επίδρασης του βίντεο στην αίσθηση του ανήκειν.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και η αυτοεθνογραφική διερεύνηση προσφέρουν πληρέστερη εικόνα της επικοινωνιακής και κοινοτικής διάστασης του οπτικοακουστικού περιεχομένου.

Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας, η χρήση ψηφιακών μέσων αποτέλεσε μέρος της προσπάθειας διατήρησης της επικοινωνίας μεταξύ πανεπιστημίου, διδασκόντων και φοιτητών.

Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με την ευρύτερη μετάβαση προς emergency remote teaching που περιγράφουν οι Hodges et al. (2020), χωρίς ωστόσο να συνεπάγεται ότι η παρουσία βίντεο από μόνη της ήταν υπεύθυνη για τη διατήρηση της ακαδημαϊκής συνοχής.

Η αυτοεθνογραφική παρατήρηση αναδεικνύει επιπλέον ότι στο CEU η παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου εκτείνεται πέρα από τα όρια των μαθημάτων. Δημόσιες διαλέξεις, επιστημονικά συνέδρια, παρουσιάσεις έρευνας, συνεντεύξεις, φοιτητικές δραστηριότητες και πανεπιστημιακές εκδηλώσεις αποτελούν διαφορετικές κατηγορίες περιεχομένου μέσω των οποίων η πανεπιστημιακή δραστηριότητα καθίσταται ορατή και προσβάσιμη σε μέλη της κοινότητας που δεν είναι απαραίτητα παρόντα στον φυσικό χώρο όπου πραγματοποιείται.

12.4.3 Κοινωνική παρουσία, συμμετοχή και αίσθηση του ανήκειν

Τα ποιοτικά ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από την έννοια της κοινωνικής παρουσίας. Το Community of Inquiry υποστηρίζει ότι η κοινωνική παρουσία αποτελεί μία από τις τρεις αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας σε περιβάλλοντα διαμεσολαβημένης επικοινωνίας (Garrison et al., 2000). Η θεωρία δεν αναπτύχθηκε ειδικά για το βίντεο, αλλά παρέχει ένα χρήσιμο αναλυτικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η παρουσία και η επικοινωνιακή αναγνωρισιμότητα άλλων ανθρώπων μπορούν να αποκτήσουν σημασία σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Υπό αυτό το πρίσμα, η εικόνα και η φωνή του διδάσκοντος, η παρουσίαση ερευνητών και φοιτητών και η οπτικοποίηση πραγματικών πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων μπορούν να λειτουργήσουν ως στοιχεία κοινωνικής παρουσίας. Η δυνατότητα αυτή δεν πρέπει, ωστόσο, να εξισώνεται αυτομάτως με ενεργή κοινωνική αλληλεπίδραση. Ένα βίντεο μπορεί να ενισχύει την

αντίληψη της παρουσίας άλλων προσώπων χωρίς να προσφέρει στον θεατή δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και ως προς την έννοια του διαδραστικού βίντεο. Τα περισσότερα παραδείγματα που εξετάζονται στο συγκεκριμένο μέρος της μελέτης —όπως συνεντεύξεις, δημόσιες διαλέξεις, βίντεο εκδηλώσεων ή φοιτητικής ζωής— αποτελούν οπτικοακουστικό περιεχόμενο και όχι κατ' ανάγκην τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο. Συνεπώς, η πιθανή συμβολή τους στην κοινωνική παρουσία ή στην αίσθηση σύνδεσης με την πανεπιστημιακή κοινότητα δεν πρέπει να αποδίδεται σε τεχνολογικές λειτουργίες διαδραστικότητας που δεν υπάρχουν στα ίδια τα βίντεο.

Η έννοια της αίσθησης του ανήκειν προσφέρει μία δεύτερη ερμηνευτική διάσταση. Ο Tinto (2017) συνδέει την εμπειρία των φοιτητών στο πανεπιστήμιο με την ακαδημαϊκή τους επιμονή και υπογραμμίζει τη σημασία της εμπλοκής και των αντιλήψεων που διαμορφώνουν για τη σχέση τους με το ίδρυμα. Στην παρούσα μελέτη, τα δεδομένα επιτρέπουν να διερευνηθεί η πιθανότητα το οπτικοακουστικό περιεχόμενο να λειτουργεί ως ένας από τους πολλούς παράγοντες που υποστηρίζουν την επαφή των φοιτητών με την ευρύτερη ακαδημαϊκή ζωή. Δεν επιτρέπουν, ωστόσο, να συναχθεί αιτιακά ότι η έκθεση σε βίντεο προκαλεί από μόνη της ισχυρότερη αίσθηση του ανήκειν.

12.4.4 Η περίπτωση του CEU: το βίντεο ως μέσο σύνδεσης με την ακαδημαϊκή κοινότητα

Η περίπτωση του Central European University παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή η χρήση του βίντεο εκτείνεται σε διαφορετικές πτυχές της πανεπιστημιακής δραστηριότητας. Το οπτικοακουστικό περιεχόμενο δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία αλλά περιλαμβάνει έρευνα, δημόσιες διαλέξεις, επιστημονικές συζητήσεις, φοιτητικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Η συνύπαρξη αυτών των διαφορετικών κατηγοριών δημιουργεί ένα ψηφιακό αρχείο της ακαδημαϊκής δραστηριότητας και παράλληλα ένα κανάλι μέσω του οποίου τα μέλη της κοινότητας μπορούν να έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες στις οποίες δεν συμμετείχαν φυσικά.

Από την αυτοεθνογραφική οπτική του ερευνητή, η λειτουργία αυτή απέκτησε ιδιαίτερη σημασία σε περιόδους κατά τις οποίες η φυσική παρουσία ήταν περιορισμένη ή η κοινότητα του πανεπιστημίου ήταν γεωγραφικά κατανεμημένη. Η παρατήρηση αυτή πρέπει να αξιολογείται

λαμβάνοντας υπόψη τη διπλή θέση του ερευνητή ως επαγγελματία που συμμετέχει στην παραγωγή του συγκεκριμένου περιεχομένου και ως ερευνητή που το αναλύει. Δεν αποτελεί, επομένως, ανεξάρτητη απόδειξη της επίδρασης του βίντεο στους φοιτητές, αλλά μέρος του αυτοεθνογραφικού υλικού που αντιπαραβάλλεται με τις υπόλοιπες πηγές δεδομένων.

Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει έτσι μια διάσταση του βίντεο που υπερβαίνει τη στενή λειτουργία του ως εκπαιδευτικού αντικειμένου: τη δυνατότητά του να καθιστά ορατές διαφορετικές πλευρές της πανεπιστημιακής ζωής και να παρέχει σημεία επαφής μεταξύ του ατόμου και της ευρύτερης ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Η διαπίστωση αυτή δεν σημαίνει ότι το βίντεο δημιουργεί από μόνο του κοινότητα. Υποδεικνύει, όμως, ότι μπορεί να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου επικοινωνιακού περιβάλλοντος μέσω του οποίου η πανεπιστημιακή κοινότητα καθίσταται περισσότερο ορατή και προσβάσιμη στα μέλη της.

12.4.5 Θεωρητική σύνθεση και όρια των ευρημάτων

Η θεωρητική συμβολή του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος πρέπει να διατυπωθεί με σαφή διάκριση μεταξύ των όσων υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και των όσων προκύπτουν ως ερμηνευτική πρόταση από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει τη σημασία της κοινωνικής παρουσίας στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Garrison et al., 2000; Rourke et al., 1999) και τη σημασία των εμπειριών και της εμπλοκής των φοιτητών για την ακαδημαϊκή επιμονή (Tinto, 2017). Δεν τεκμηριώνει, ωστόσο, από μόνη της ότι η παραγωγή θεσμικού οπτικοακουστικού περιεχομένου προκαλεί αυξημένη αίσθηση του ανήκειν.

Η παρούσα μελέτη προτείνει μια περισσότερο οριοθετημένη σύνδεση. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα από τα μέσα μέσω των οποίων οι φοιτητές και τα άλλα μέλη ενός πανεπιστημίου αποκτούν οπτική και ακουστική πρόσβαση σε πρόσωπα, δραστηριότητες και γεγονότα της ακαδημαϊκής ζωής. Υπό αυτή την έννοια, μπορεί να υποστηρίξει μορφές κοινωνικής παρουσίας και σύνδεσης με την κοινότητα, χωρίς η σχέση αυτή να μπορεί να θεωρηθεί ούτε αυτόματη ούτε αιτιακά αποδεδειγμένη από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Η διάκριση αυτή αποτελεί επίσης όριο αλλά και θεωρητική αξία της μελέτης. Αντί να αντιμετωπίζεται το βίντεο ως αυτόνομος «μηχανισμός δημιουργίας κοινότητας», προτείνεται να

εξετάζεται ως μέρος ενός ευρύτερου οικοσυστήματος επικοινωνίας και συμμετοχής. Η ακαδημαϊκή κοινότητα συγκροτείται μέσα από πολλαπλές κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οργανωσιακές διαδικασίες· το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να αποτελεί μία από τις ψηφιακές διαμεσολαβήσεις αυτών των διαδικασιών.

12.4.6 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 3

Με βάση τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας, των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, της αυτοεθνογραφικής παρατήρησης και της μελέτης περίπτωσης του CEU, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί ως εξής: το βίντεο μπορεί να συμβάλει στη σύνδεση των φοιτητών με την ακαδημαϊκή κοινότητα καθιστώντας ορατά πρόσωπα, δραστηριότητες και εμπειρίες της πανεπιστημιακής ζωής και υποστηρίζοντας μορφές κοινωνικής παρουσίας, επικοινωνιακής συνέχειας και πρόσβασης στην ευρύτερη ακαδημαϊκή δραστηριότητα. Η συμβολή αυτή, ωστόσο, δεν είναι αυτόματη και δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στο ίδιο το Μέσο.

Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει ότι το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να αποκτά κοινοτική λειτουργία όταν εντάσσεται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο η διδασκαλία, η έρευνα, οι δημόσιες εκδηλώσεις και η φοιτητική δραστηριότητα καθίστανται προσβάσιμες μέσω ψηφιακών Μέσων. Η ερμηνεία αυτή παρουσιάζει συνάφεια με την έννοια της κοινωνικής παρουσίας του Community of Inquiry (Garrison et al., 2000), αλλά επεκτείνει την εφαρμογή της πέρα από τη στενή εκπαιδευτική αλληλεπίδραση ως ερμηνευτική πρόταση που αναδύεται από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Ταυτόχρονα, η έρευνα δεν παρέχει επαρκή βάση για τον ισχυρισμό ότι το βίντεο από μόνο του δημιουργεί αίσθηση του ανήκειν ή αυξάνει την ακαδημαϊκή επιμονή. Οι έννοιες αυτές επηρεάζονται από ένα πολύ ευρύτερο σύνολο κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών παραγόντων (Tinto, 2017). Το ασφαλέστερο συμπέρασμα είναι επομένως ότι το βίντεο μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτικός μηχανισμός ορατότητας, κοινωνικής παρουσίας και σύνδεσης, όταν αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος ακαδημαϊκής επικοινωνίας και συμμετοχής. Τέλος, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος αφορούν πρωτίστως το βίντεο και το οπτικοακουστικό περιεχόμενο γενικότερα και όχι αποκλειστικά το τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο. Η παρατήρηση αυτή είναι απαραίτητη για την ορθή ερμηνεία των

ευρημάτων και αποτρέπει την απόδοση κοινωνικών και επικοινωνιακών αποτελεσμάτων σε διαδραστικές τεχνολογικές λειτουργίες οι οποίες δεν εξετάστηκαν συστηματικά στην παρούσα έρευνα.

Η διαπίστωση ότι το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να υπερβαίνει τα όρια της διδασκαλίας και να αποκτά ευρύτερη επικοινωνιακή λειτουργία δημιουργεί τη βάση για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Εκεί η ανάλυση μετατοπίζεται από την εσωτερική ακαδημαϊκή κοινότητα προς τον στρατηγικό ρόλο του βίντεο στην πανεπιστημιακή επικοινωνία, τη διεθνοποίηση, τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και τη δημόσια παρουσία του πανεπιστημίου.

12.5 Συζήτηση του Τέταρτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.5.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

Η ανάλυση των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων ανέδειξε τη συμβολή του βίντεο στη μαθησιακή εμπειρία, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής ενσωμάτωσής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυναμική του σχέση με την κοινωνική παρουσία και τη σύνδεση των φοιτητών με την ακαδημαϊκή κοινότητα. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα μετατοπίζει την ανάλυση από το επίπεδο της μαθησιακής και κοινοτικής λειτουργίας προς τον ευρύτερο στρατηγικό και δημόσιο ρόλο του οπτικοακουστικού περιεχομένου. Ειδικότερα, εξετάζεται με ποιον τρόπο το βίντεο και το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορούν να υποστηρίξουν τη διεθνοποίηση, την εξωστρέφεια, τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και τη δημόσια αποστολή των πανεπιστημίων στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού.

Η διατύπωση αυτή απαιτεί εξ αρχής μια σημαντική εννοιολογική διάκριση. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αφορά πρωτίστως το βίντεο ως ψηφιακό μέσο πανεπιστημιακής επικοινωνίας και όχι αποκλειστικά το τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο. Οι περιπτώσεις που εξετάζονται —δημόσιες διαλέξεις, ερευνητικές παρουσιάσεις, συνεντεύξεις, ζωντανές διαδικτυακές μεταδόσεις, θεσμικά μηνύματα και οπτικοακουστικές καμπάνιες— δεν διαθέτουν κατ' ανάγκην ενσωματωμένες τεχνικές λειτουργίες διαδραστικότητας. Η διαδραστικότητα που εμφανίζεται σε αυτό το επίπεδο αφορά κυρίως την κυκλοφορία, κοινοποίηση, σχολιασμό, αναπαραγωγή και κοινωνική επαναχρησιμοποίηση του περιεχομένου μέσα σε ψηφιακά δίκτυα.

Η διάκριση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τη θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), σύμφωνα με την οποία σημαντικό μέρος της σύγχρονης κοινωνικής και επικοινωνιακής δραστηριότητας οργανώνεται μέσα από δίκτυα πληροφοριών. Αντίστοιχα, η έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006) επιτρέπει την εξέταση των ψηφιακών κοινών όχι μόνο ως αποδεκτών, αλλά και ως συμμετεχόντων στην κυκλοφορία και επαναανοηματοδότηση του περιεχομένου. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις δεν αφορούν ειδικά την πανεπιστημιακή παραγωγή βίντεο, αλλά χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα ως ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση των δεδομένων της περίπτωσης του Central European University (CEU).

Η περίπτωση του CEU είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διερεύνηση αυτής της διάστασης. Η μελέτη περίπτωσης καταγράφει ένα ευρύ φάσμα οπτικοακουστικής παραγωγής που περιλαμβάνει εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ερευνητικές παρουσιάσεις, επιστημονικές διαλέξεις, δημόσιες εκδηλώσεις, παρουσιάσεις προγραμμάτων σπουδών και αφηγήσεις φοιτητών και αποφοίτων. Οι διαφορετικές αυτές κατηγορίες εξυπηρετούν διαφορετικούς άμεσους στόχους, αλλά η συνύπαρξή τους αναδεικνύει τη θέση του βίντεο σε περισσότερες από μία λειτουργίες ενός διεθνοποιημένου πανεπιστημίου.

12.5.2 Από την πανεπιστημιακή επικοινωνία στη δικτυωμένη δημόσια παρουσία

Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει ότι η στρατηγική σημασία του βίντεο δεν εξαντλείται στην παραγωγή ενός συγκεκριμένου τύπου περιεχομένου. Αντίθετα, συνδέεται με τη δυνατότητα του πανεπιστημίου να καθιστά τη διδασκαλία, την έρευνα, τις αξίες και τη δημόσια δραστηριότητά του ορατές σε διαφορετικά κοινά πέρα από τον φυσικό χώρο της πανεπιστημιούπολης.

Η παρατήρηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της θεωρίας της δικτυωμένης κοινωνίας. Ο Castells (2010) υποστηρίζει ότι βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές διεργασίες οργανώνονται ολοένα περισσότερο μέσα από δίκτυα. Η ψηφιακή παρουσία ενός πανεπιστημίου μπορεί, επομένως, να εξεταστεί όχι απλώς ως προέκταση της φυσικής του παρουσίας, αλλά ως μέρος ενός δικτυωμένου περιβάλλοντος στο οποίο διαφορετικά κοινά έρχονται σε επαφή με το ίδρυμα ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς.

Η περίπτωση του CEU κατά την περίοδο του Lex CEU αποτελεί το σαφέστερο εμπειρικό παράδειγμα αυτής της λειτουργίας στην παρούσα μελέτη. Η χρήση ζωντανών διαδικτυακών

μεταδόσεων, καταγραφών δημόσιων εκδηλώσεων, βίντεο κινητοποιήσεων και μαρτυριών φοιτητών και καθηγητών εντάχθηκε σε ένα ευρύτερο ψηφιακό επικοινωνιακό περιβάλλον. Το οπτικοακουστικό περιεχόμενο λειτούργησε έτσι ως μέρος μιας διαδικασίας μέσω της οποίας ένα ζήτημα που αφορούσε ένα συγκεκριμένο πανεπιστήμιο και ένα συγκεκριμένο εθνικό πολιτικό πλαίσιο μπορούσε να απευθυνθεί σε διεθνή ακαδημαϊκά, δημοσιογραφικά, πολιτικά και κοινωνικά δίκτυα.

Η συνέντευξη της Adri Bruckner, η οποία διετέλεσε Διευθύντρια Επικοινωνίας του CEU κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο, ενισχύει αυτή την ερμηνεία. Σύμφωνα με το πρωτογενές υλικό της έρευνας, η επικοινωνιακή στρατηγική του πανεπιστημίου διαφοροποιούσε ρητά τα κοινά στα οποία απευθυνόταν: την εσωτερική πανεπιστημιακή κοινότητα, τα διεθνή μέσα ενημέρωσης, πολιτικούς και διεθνείς οργανισμούς, καθώς και πανεπιστήμια, ακαδημαϊκούς και διανοούμενους (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Επομένως, η διεθνοποίηση της επικοινωνίας δεν προκύπτει στην παρούσα μελέτη ως εγγενής ιδιότητα του βίντεο, αλλά ως αποτέλεσμα της ένταξής του σε μια στρατηγική πολλαπλών κοινών και ψηφιακών καναλιών.

12.5.3 Το Lex CEU ως περίπτωση στρατηγικής οπτικοακουστικής επικοινωνίας

Η περίοδος του Lex CEU αποτελεί την ισχυρότερη εμπειρική βάση της παρούσας έρευνας για τη διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος. Οι συνεντεύξεις με την Adri Bruckner και τον Michael Ignatieff, σε συνδυασμό με την αυτοεθνογραφική εμπειρία του ερευνητή, επιτρέπουν την εξέταση του τρόπου με τον οποίο το βίντεο εντάχθηκε σε μια ευρύτερη στρατηγική δημόσιας επικοινωνίας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μαρτυρία της Bruckner σχετικά με την επιλογή της επικοινωνιακής ομάδας να μην πλαισιώσει την κατάσταση ως «crisis», αλλά ως «response» (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Η επιλογή αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την έννοια του framing. Ο Entman (1993) ορίζει το framing ως διαδικασία επιλογής και ανάδειξης συγκεκριμένων όψεων της αντιλαμβανόμενης πραγματικότητας, ώστε να προωθείται ένας συγκεκριμένος ορισμός ενός προβλήματος, μια αιτιακή ερμηνεία, μια αξιολόγηση ή μια προτεινόμενη αντιμετώπισή του. Η μετατόπιση από την έννοια της «κρίσης» προς την έννοια της «απάντησης» διαμόρφωνε, στην περίπτωση του CEU, ένα επικοινωνιακό πλαίσιο περισσότερο προσανατολισμένο στη δράση και την κινητοποίηση.

Η ερμηνεία αυτή μπορεί επίσης να συσχετιστεί με τη Situational Crisis Communication Theory του Coombs (2007), η οποία αναδεικνύει τη σημασία της επιλογής στρατηγικών απόκρισης κατά τη διαχείριση μιας οργανωσιακής κρίσης. Στην περίπτωση του CEU, η χρήση του οπτικοακουστικού περιεχομένου εντάχθηκε σε μια ευρύτερη επικοινωνιακή στρατηγική μέσω της οποίας το πανεπιστήμιο επιδίωκε να παρουσιάσει τη θέση του, να απευθυνθεί σε διαφορετικά κοινά και να διατηρήσει δημόσια παρουσία κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης. Η στρατηγική αυτή αποτυπωνόταν και στο ίδιο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τη συνέντευξη της Bruckner, το βίντεο μπορούσε να «δίνει πρόσωπο σε μια ιδέα», επιτρέποντας τη σύνδεση θεσμικών ζητημάτων με συγκεκριμένα πρόσωπα και προσωπικές αφηγήσεις (Α. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Η ίδια συνέντευξη αναδεικνύει τη σημασία των εικόνων της μαζικής κινητοποίησης και των προσωπικών μαρτυριών για τη διεθνή ορατότητα του ζητήματος.

Η συνέντευξη του Michael Ignatieff παρέχει συμπληρωματικό πρωτογενές υλικό για την κατανόηση τόσο της πολιτικής διάστασης του Lex CEU όσο και της επικοινωνιακής στρατηγικής που ακολούθησε το πανεπιστήμιο απέναντι σε μια απειλή για τη λειτουργία και την ταυτότητά του (Μ. Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025). Η σημασία των συγκεκριμένων συνεντεύξεων δεν βρίσκεται στο ότι αποδεικνύουν αιτιακά την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής, αλλά στο ότι τεκμηριώνουν τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές επιλογές προσώπων που συμμετείχαν άμεσα στις σχετικές διαδικασίες.

12.5.4 Η αυτοεθνογραφική διάσταση: από την παραγωγή στη στρατηγική διανομή

Η αυτοεθνογραφική διάσταση της μελέτης προσφέρει μια διαφορετική αλλά συμπληρωματική πηγή δεδομένων. Όπως επισημαίνουν οι Ellis et al. (2011), η αυτοεθνογραφία αποτελεί ερευνητική προσέγγιση που επιχειρεί να περιγράψει και να αναλύσει συστηματικά την προσωπική εμπειρία με σκοπό την κατανόηση ευρύτερων πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών. Η επαγγελματική συμμετοχή του ερευνητή στην παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου του CEU επιτρέπει, επομένως, την εξέταση της διαδικασίας όχι μόνο από την πλευρά του τελικού περιεχομένου αλλά και από την πλευρά της παραγωγής, του συντονισμού και της διανομής του.

Κατά την περίοδο του Lex CEU, σε συντονισμό με τη Διευθύντρια Επικοινωνίας του πανεπιστημίου, παράγονταν συστηματικά βιντεοσκοπημένα μηνύματα του τότε Πρύτανη Michael Ignatieff, τα οποία απευθύνονταν είτε στην εσωτερική κοινότητα είτε σε ευρύτερα διεθνή κοινά. Τα βίντεο διανεμόνταν μέσω της ιστοσελίδας του πανεπιστημίου, των κοινωνικών δικτύων, του YouTube και ηλεκτρονικών ενημερωτικών μηνυμάτων και μπορούσαν να λειτουργούν είτε συμπληρωματικά προς τις επίσημες ανακοινώσεις είτε ως αυτόνομα οπτικοακουστικά μηνύματα ενταγμένα στην ευρύτερη επικοινωνιακή στρατηγική.

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διότι μετατοπίζει την ανάλυση από το βίντεο ως μεμονωμένο προϊόν προς το βίντεο ως μέρος μιας ευρύτερης επικοινωνιακής υποδομής. Η στρατηγική λειτουργία του δεν προέκυπτε μόνο από το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου βίντεο, αλλά από τον συντονισμό μεταξύ παραγωγής, μηνύματος, χρόνου δημοσίευσης, κοινού-στόχου και καναλιών διανομής.

Η αυτοεθνογραφική αυτή παρατήρηση πρέπει, ωστόσο, να αντιμετωπιστεί με τη μεθοδολογική επιφύλαξη που επιβάλλει η θέση του ερευνητή. Η άμεση επαγγελματική συμμετοχή στην παραγωγή αποτελεί πλεονέκτημα ως προς την πρόσβαση στις διαδικασίες, δημιουργεί όμως ταυτόχρονα τον κίνδυνο θετικής αποτίμησης πρακτικών στις οποίες ο ίδιος συμμετείχε. Για τον λόγο αυτό, η αυτοεθνογραφική εμπειρία δεν χρησιμοποιείται ως αυτοτελής απόδειξη αποτελεσματικότητας, αλλά εξετάζεται σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις, τη μελέτη περίπτωσης και τη θεωρητική βιβλιογραφία. Η προσέγγιση αυτή είναι συμβατή με την αυτοεθνογραφική μεθοδολογία, η οποία απαιτεί αναστοχαστική επίγνωση της σχέσης μεταξύ ερευνητή, προσωπικής εμπειρίας και αντικειμένου της έρευνας (Ellis et al., 2011).

12.5.5 Από τη μετάδοση στη συμμετοχική κυκλοφορία του περιεχομένου

Η περίπτωση του Lex CEU αναδεικνύει επίσης τη σημασία της διάκρισης μεταξύ τεχνολογικής διαδραστικότητας και επικοινωνιακής ή κοινωνικής διάδρασης. Τα περισσότερα βίντεο που εξετάζονται στο συγκεκριμένο case study δεν ήταν interactive videos με τη στενή τεχνική έννοια του όρου. Δεν περιείχαν, για παράδειγμα, διακλαδώσεις αφήγησης, ενσωματωμένες ερωτήσεις, hotspots ή άλλους μηχανισμούς μέσω των οποίων ο χρήστης μπορούσε να μεταβάλει άμεσα τη δομή ή την εξέλιξη του περιεχομένου.

Η διαδραστική τους διάσταση προέκυπτε κυρίως μετά τη δημοσίευση, μέσα από την κοινοποίηση, την αναπαραγωγή, τη συζήτηση και την επανακυκλοφορία τους από διαφορετικά κοινά και δίκτυα. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη για την παρούσα εργασία, καθώς δεν πρέπει τα αποτελέσματα που συνδέονται με το συμβατικό ψηφιακό βίντεο να αποδίδονται αυτομάτως στο διαδραστικό βίντεο.

Η έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας παρέχει χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για αυτή τη διαδικασία. Ο Jenkins (2006) εξετάζει τη μεταβαλλόμενη σχέση μεταξύ παραγωγών και καταναλωτών των Μέσων και τις μορφές ενεργού συμμετοχής που αναπτύσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον σύγκλισης διαφορετικών Μέσων. Στην περίπτωση του CEU, η συμμετοχή δεν περιοριζόταν στην παρακολούθηση του περιεχομένου, αλλά μπορούσε να περιλαμβάνει την κοινοποίηση, την αναπαραγωγή και την περαιτέρω διάδοσή του μέσα σε διαφορετικά δίκτυα. Η διάσταση αυτή μπορεί επίσης να ερμηνευθεί μέσα από το έργο της Papacharissi (2010), η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές τεχνολογίες μεταβάλλουν τις συνθήκες δημόσιας και πολιτικής συμμετοχής. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας στην περίπτωση του CEU πρέπει, ωστόσο, να παραμείνει ερμηνευτική: η Papacharissi (2010) δεν εξετάζει το CEU ούτε υποστηρίζει ότι το πανεπιστημιακό βίντεο συγκροτεί από μόνο του μια νέα δημόσια σφαίρα. Η θεωρία της επιτρέπει να κατανοηθεί το ευρύτερο ψηφιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να κυκλοφορεί, να σχολιάζεται και να αποκτά δημόσια σημασία.

12.5.6 Το βίντεο ως μέσο διάχυσης της επιστημονικής γνώσης και δημόσιας αποστολής

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα δεν αφορά μόνο την επικοινωνία σε συνθήκες θεσμικής κρίσης. Ένας δεύτερος βασικός άξονας αφορά τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης. Στην περίπτωση του CEU, η παραγωγή οπτικοακουστικού περιεχομένου περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, παρουσιάσεις ερευνητικών έργων, δημόσιες επιστημονικές διαλέξεις, συνεντεύξεις ερευνητών και άλλες μορφές επικοινωνίας της ακαδημαϊκής δραστηριότητας προς ευρύτερα κοινά. Η λειτουργία αυτή μπορεί να συσχετιστεί με τη συζήτηση περί Ανοικτής Επιστήμης, εφόσον η σύνδεση διατυπωθεί με την απαραίτητη προσοχή. Η UNESCO Recommendation on Open Science υπογραμμίζει τη σημασία της ανοικτής πρόσβασης στην επιστημονική γνώση και της ευρύτερης συμμετοχής κοινωνικών φορέων στις διαδικασίες παραγωγής και διάδοσης της

γνώσης (UNESCO, 2021). Η UNESCO δεν προσδιορίζει το βίντεο ως προνομιακό ή κατ' ανάγκην αποτελεσματικό μηχανισμό επίτευξης αυτών των στόχων. Το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί, ωστόσο, να θεωρηθεί μία από τις διαθέσιμες μορφές μέσω των οποίων τα πανεπιστήμια καθιστούν μέρος της ερευνητικής και επιστημονικής τους δραστηριότητας προσβάσιμο πέρα από τα όρια της φυσικής πανεπιστημιούπολης.

Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει ότι η διάχυση αυτή μπορεί να συνδέει την ερευνητική δραστηριότητα με τη δημόσια παρουσία του πανεπιστημίου. Μια καταγεγραμμένη δημόσια διάλεξη, μια συνέντευξη ερευνητή ή ένα σύντομο βίντεο παρουσίασης μιας έρευνας μπορεί να παραμείνει διαθέσιμο πέρα από τη χρονική διάρκεια της αρχικής εκδήλωσης και να απευθυνθεί σε κοινά που δεν είχαν φυσική πρόσβαση σε αυτή. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δεν εγγυάται από μόνο του ούτε την κατανόηση ούτε τη δημόσια εμπλοκή, αλλά μπορεί να διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

Υπό αυτή την έννοια, το βίντεο μπορεί να εξεταστεί όχι μόνο ως εργαλείο θεσμικής προβολής, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας της έρευνας και ευρύτερης δημόσιας διάχυσης της επιστημονικής γνώσης. Η διάκριση είναι σημαντική: η προβολή ενός πανεπιστημίου και η διάχυση της επιστημονικής γνώσης μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο οπτικοακουστικό περιεχόμενο, χωρίς όμως να αποτελούν ταυτόσημες λειτουργίες.

12.5.7 Θεσμική ταυτότητα και στρατηγική επικοινωνία

Η περίπτωση του CEU υποδεικνύει επίσης ότι η επαναλαμβανόμενη οπτικοακουστική παρουσία ερευνητών, φοιτητών, αποφοίτων, δημόσιων διαλέξεων και πανεπιστημιακών δράσεων μπορεί να συμβάλλει στην αναπαράσταση της θεσμικής ταυτότητας προς διαφορετικά κοινά.

Ο όρος «αναπαράσταση» είναι εδώ ακριβέστερος από τον ισχυρότερο ισχυρισμό ότι το βίντεο «δημιουργεί» τη θεσμική ταυτότητα. Η ταυτότητα ενός πανεπιστημίου διαμορφώνεται από πολύ ευρύτερες ιστορικές, ακαδημαϊκές, οργανωσιακές και κοινωνικές διαδικασίες. Το βίντεο μπορεί, ωστόσο, να επιλέγει, να οπτικοποιεί και να κυκλοφορεί συγκεκριμένες όψεις αυτής της ταυτότητας.

Η λειτουργία αυτή εμφανίζεται ιδιαίτερα καθαρά στην περίπτωση του Lex CEU. Η επικοινωνιακή στρατηγική δεν παρουσίαζε μόνο πληροφορίες σχετικά με μια νομική ή πολιτική αντιπαράθεση, αλλά συνέδεε το ζήτημα με ευρύτερες αξίες, όπως η ακαδημαϊκή ελευθερία και η

πανεπιστημιακή αυτονομία. Η επιλογή των προσώπων, των ιστοριών και των εικόνων αποτελούσε, επομένως, μέρος της δημόσιας αφήγησης του ιδρύματος.

Η ερμηνεία αυτή μπορεί να συσχετιστεί με την προσέγγιση των Couldry και Hepp (2017) σχετικά με τη βαθιά διαμεσολάβηση (deep mediatization), σύμφωνα με την οποία οι σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες συγκροτούνται ολόένα περισσότερο σε στενή αλληλεξάρτηση με τα μέσα επικοινωνίας και τις υποδομές τους. Από αυτή την οπτική, τα μέσα δεν αποτελούν απλώς ουδέτερα κανάλια μεταφοράς προϋπάρχοντος νοήματος, αλλά εντάσσονται στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι οργανισμοί καθίστανται ορατοί, αναγνωρίσιμοι και κοινωνικά παρόντες. Στην περίπτωση του CEU, η οπτικοακουστική επικοινωνία μπορεί επομένως να ερμηνευθεί ως ένας από τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η θεσμική ταυτότητα εκφράζεται και καθίσταται δημόσια ορατή. Δεν προκύπτει, ωστόσο, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ότι το βίντεο από μόνο του μετασχηματίζει ή καθορίζει τη θεσμική ταυτότητα.

12.5.8 Σύνθεση των ευρημάτων

Η τριγωνοποίηση των διαθέσιμων πηγών οδηγεί σε μια περισσότερο σύνθετη κατανόηση του στρατηγικού ρόλου του βίντεο. Στην περίπτωση του CEU, το οπτικοακουστικό περιεχόμενο εμφανίζεται σε τέσσερις αλληλένδετες λειτουργίες: ως μέσο διεθνούς επικοινωνίας, ως μέρος στρατηγικής δημόσιας παρέμβασης, ως μέσο διάχυσης της επιστημονικής γνώσης και ως τρόπος αναπαράστασης της θεσμικής ταυτότητας.

Η σημαντικότερη σύγκλιση μεταξύ της μελέτης περίπτωσης, των συνεντεύξεων και της αυτοεθνογραφικής παρατήρησης βρίσκεται στο ότι οι συγκεκριμένες λειτουργίες δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά σε κάποιο τεχνικό χαρακτηριστικό του βίντεο. Αντίθετα, συνδέονται με την ένταξή του σε ένα ευρύτερο δίκτυο στρατηγικής επικοινωνίας: επιλογή μηνύματος και framing, προσδιορισμός κοινού, ανθρώπινη αφήγηση, επιλογή χρόνου δημοσίευσης, συνδυασμός με άλλα επικοινωνιακά μέσα και κυκλοφορία μέσα από πολλαπλά ψηφιακά κανάλια.

Η διαπίστωση αυτή παρουσιάζει συνάφεια με τον Castells (2010), καθώς το επικοινωνιακό αποτέλεσμα διαμορφώνεται μέσα από δίκτυα και όχι αποκλειστικά από ένα μεμονωμένο μέσο. Παράλληλα, η συμμετοχική κυκλοφορία του περιεχομένου μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την προσέγγιση του Jenkins (2006), καθώς οι χρήστες μπορούν να συμμετέχουν στην περαιτέρω

διάδοση και επανακυκλοφορία του περιεχομένου αντί να λειτουργούν αποκλειστικά ως παθητικοί αποδέκτες.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα θέτει σαφή όρια ως προς την ερμηνεία των ευρημάτων. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου δεν παρέχουν επαρκή ποσοτική τεκμηρίωση ώστε να υποστηριχθεί ότι το βίντεο αυξάνει αιτιακά τη διεθνοποίηση ή την εξωστρέφεια ενός πανεπιστημίου. Αντίστοιχα, η μελέτη μιας συγκεκριμένης πανεπιστημιακής περίπτωσης δεν επιτρέπει καθολική γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλα τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το ισχυρότερο συμπέρασμα είναι περισσότερο οριοθετημένο: στη συγκεκριμένη περίπτωση του CEU, οι συνεντεύξεις, η αυτοεθνογραφική παρατήρηση και η ανάλυση των επικοινωνιακών πρακτικών συγκλίνουν στην ανάδειξη του βίντεο ως συστηματικού στοιχείου μιας ευρύτερης στρατηγικής δικτυωμένης πανεπιστημιακής επικοινωνίας.

12.5.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 4

Με βάση τη σύνθεση της θεωρητικής βιβλιογραφίας, των συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης του Central European University, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί ως εξής:

Το βίντεο μπορεί να υποστηρίξει τη διεθνοποίηση, την εξωστρέφεια, τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και τη δημόσια αποστολή ενός πανεπιστημίου όταν εντάσσεται σε μια συνεκτική στρατηγική επικοινωνίας που συνδέει το περιεχόμενο, τα κοινά, τα ψηφιακά δίκτυα και τους θεσμικούς στόχους. Η στρατηγική του αξία δεν προκύπτει από το Μέσο αυτό καθαυτό, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο παράγεται, πλαισιώνεται, διανέμεται και επανακυκλοφορεί μέσα σε ένα ευρύτερο ψηφιακό οικοσύστημα.

Η περίπτωση του CEU προσφέρει συγκεκριμένα εμπειρικά στοιχεία για αυτή τη διαδικασία. Κατά την περίοδο του Lex CEU, το βίντεο εντάχθηκε σε μια πολυεπίπεδη επικοινωνιακή στρατηγική που απευθυνόταν στην εσωτερική κοινότητα, στα διεθνή μέσα ενημέρωσης, σε πολιτικούς και διεθνείς οργανισμούς και στην ευρύτερη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Τα βιντεοσκοπημένα μηνύματα, οι προσωπικές μαρτυρίες και οι καταγραφές δημόσιων κινητοποιήσεων λειτουργούσαν ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος επικοινωνίας και όχι ως απομονωμένα ψηφιακά προϊόντα.

Παράλληλα, η παραγωγή ερευνητικών παρουσιάσεων, δημόσιων διαλέξεων, συνεντεύξεων και άλλων μορφών οπτικοακουστικού περιεχομένου υποδεικνύει έναν δεύτερο στρατηγικό ρόλο: το βίντεο μπορεί να λειτουργεί ως μέσο μέσω του οποίου η επιστημονική δραστηριότητα καθίσταται διαθέσιμη πέρα από τον φυσικό και χρονικό χώρο στον οποίο αρχικά παράγεται. Η λειτουργία αυτή μπορεί να συνδεθεί με την ευρύτερη δημόσια αποστολή του πανεπιστημίου και με την επιδίωξη μεγαλύτερης πρόσβασης στην επιστημονική γνώση που αποτελεί βασική διάσταση της Ανοικτής Επιστήμης (UNESCO, 2021).

Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι, επομένως, ότι η στρατηγική λειτουργία του βίντεο στο σύγχρονο πανεπιστήμιο είναι δικτυωμένη και πολυλειτουργική. Το ίδιο Μέσο μπορεί, σε διαφορετικά συμφραζόμενα, να υποστηρίζει την επικοινωνία της έρευνας, τη δημόσια παρουσία, τη διεθνή επικοινωνία και την αναπαράσταση της θεσμικής ταυτότητας. Οι λειτουργίες αυτές δεν πρέπει να συγχέονται μεταξύ τους, αλλά μπορούν να συνυπάρχουν μέσα σε ένα ευρύτερο ψηφιακό οικοσύστημα επικοινωνίας.

Τέλος, τα συγκεκριμένα ευρήματα αφορούν κυρίως το βίντεο ως ψηφιακό και δικτυωμένο μέσο επικοινωνίας και όχι το διαδραστικό βίντεο με τη στενή τεχνολογική έννοια. Η διαδραστικότητα που παρατηρείται στην περίπτωση του CEU βρίσκεται κυρίως στη σχέση μεταξύ περιεχομένου, ψηφιακών πλατφορμών, οργανισμού και δικτυωμένων κοινών. Η διάκριση αυτή είναι ουσιώδης, καθώς αποτρέπει την απόδοση στο διαδραστικό βίντεο αποτελεσμάτων που στην πραγματικότητα τεκμηριώνονται από τη χρήση του ευρύτερου ψηφιακού οπτικοακουστικού περιεχομένου.

12.6 Συζήτηση του Πέμπτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.6.1 Εισαγωγή και θεωρητική πλαισίωση

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα μετατοπίζει την ανάλυση από τον γενικότερο στρατηγικό ρόλο του βίντεο στα πανεπιστήμια, ο οποίος εξετάστηκε στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, προς μια συγκεκριμένη ιστορική και θεσμική περίπτωση: ποιος ήταν ο ρόλος του βίντεο στη διαμόρφωση της διεθνούς εικόνας και ταυτότητας του Central European University (CEU) κατά την περίοδο της κρίσης του Lex CEU (2017–2019);

Η διάκριση από το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα είναι σημαντική. Το EE4 εξετάζει γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο το βίντεο μπορεί να ενταχθεί στη διεθνοποίηση, την εξωστρέφεια, τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και τη δημόσια αποστολή ενός πανεπιστημίου. Το EE5 εξετάζει ειδικά το CEU και διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο χρησιμοποιήθηκε κατά τη συγκεκριμένη περίοδο για να καταστήσει διεθνώς ορατές συγκεκριμένες πτυχές της ταυτότητας, των αξιών και της θεσμικής θέσης του πανεπιστημίου. Η ανάλυση απαιτεί επίσης σαφή διάκριση μεταξύ θεσμικής ταυτότητας και θεσμικής εικόνας. Η ταυτότητα αφορά τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός ορίζει και παρουσιάζει χαρακτηριστικά, αξίες και ιδιότητες που θεωρεί κεντρικά για τον ίδιο, ενώ η εικόνα αφορά περισσότερο τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός γίνεται αντιληπτός από τα κοινά του. Στο πλαίσιο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η σχετική βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η πανεπιστημιακή ταυτότητα και το branding δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποκλειστικά ως τεχνικές προώθησης, καθώς συνδέονται με την ιστορία, τις αξίες, τις εμπειρίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ίδιου του ιδρύματος (Chapleo, 2011; Hemsley-Brown & Oplatka, 2006). Στην περίπτωση του CEU, η περίοδος του Lex CEU δημιούργησε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο η θεσμική ταυτότητα έπρεπε να εκφραστεί δημόσια υπό συνθήκες πολιτικής και νομικής πίεσης. Το βίντεο αποτέλεσε ένα από τα μέσα μέσω των οποίων το πανεπιστήμιο μπορούσε να παρουσιάζει πρόσωπα, γεγονότα, θέσεις και αξίες σε διεθνή κοινά. Συνεπώς, το ερώτημα δεν είναι αν το βίντεο «δημιούργησε» την ταυτότητα του CEU, αλλά πώς συνέβαλε στην οπτική και αφηγηματική αναπαράσταση μιας ήδη υφιστάμενης θεσμικής ταυτότητας σε ένα διεθνές επικοινωνιακό περιβάλλον.

12.6.2 Το Lex CEU ως κρίσιμη στιγμή θεσμικής αυτοπαρουσίασης

Η κρίση του Lex CEU αποτέλεσε ένα σημείο στο οποίο η δημόσια εικόνα του πανεπιστημίου συνδέθηκε άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο παρουσίαζε τον θεσμικό του χαρακτήρα. Η επικοινωνιακή στρατηγική δεν αφορούσε μόνο την πληροφόρηση σχετικά με μια νομική αντιπαράθεση, αλλά και την ερμηνεία της σημασίας αυτής της αντιπαράθεσης για το ίδιο το πανεπιστήμιο.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την έννοια του framing. Σύμφωνα με τον Entman (1993), η πλαισίωση περιλαμβάνει την επιλογή και ανάδειξη συγκεκριμένων όψεων

μιας αντιλαμβανόμενης πραγματικότητας, με τρόπο που προωθεί έναν συγκεκριμένο ορισμό του προβλήματος, αιτιακή ερμηνεία, αξιολόγηση ή αντιμετώπιση. Η σημασία της θεωρίας για την περίπτωση του CEU βρίσκεται στο ότι επιτρέπει να εξεταστεί η οπτικοακουστική επικοινωνία όχι ως ουδέτερη καταγραφή γεγονότων, αλλά ως διαδικασία επιλογής προσώπων, εικόνων και αφηγήσεων μέσω των οποίων το πανεπιστήμιο παρουσίαζε τη θέση του.

Ιδιαίτερη σημασία έχει στο σημείο αυτό η συνέντευξη της Adri Bruckner. Η επιλογή της επικοινωνιακής ομάδας να μην αντιμετωπίσει την κατάσταση επικοινωνιακά μόνο ως «crisis», αλλά να δώσει έμφαση στην έννοια της «response», υποδεικνύει μια συνειδητή προσπάθεια ενεργητικής πλαισίωσης της θεσμικής θέσης του CEU (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Το πανεπιστήμιο δεν παρουσιαζόταν απλώς ως παθητικός αποδέκτης μιας πολιτικής απόφασης, αλλά ως θεσμός που διατύπωνε δημόσια τις θέσεις του και υπερασπιζόταν τη συνέχιση της ακαδημαϊκής του λειτουργίας.

Η διάσταση αυτή μπορεί να συσχετιστεί με τη Situational Crisis Communication Theory του Coombs (2007), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνιακή απόκριση ενός οργανισμού σε μια κρίση επηρεάζεται από τη φύση της κρίσης και από τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται γύρω από την ευθύνη, τη φήμη και τη θεσμική θέση του οργανισμού. Στην περίπτωση του CEU, ωστόσο, η θεωρία χρησιμοποιείται ως ερμηνευτικό πλαίσιο και όχι ως απόδειξη της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης στρατηγικής.

12.6.3 Η οπτικοποίηση της θεσμικής ταυτότητας

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του βίντεο κατά την περίοδο Lex CEU ήταν η δυνατότητά του να μετατρέπει αφηρημένες θεσμικές έννοιες σε ορατές ανθρώπινες αφηγήσεις. Έννοιες όπως «πανεπιστήμιο», «ακαδημαϊκή ελευθερία», «διεθνής ακαδημαϊκή κοινότητα» και «πανεπιστημιακή αυτονομία» μπορούν να διατυπωθούν σε ένα γραπτό κείμενο· το βίντεο, όμως, επιτρέπει την ταυτόχρονη παρουσία λόγου, προσώπου, φωνής, χώρου και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η συνέντευξη της Adri Bruckner είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική ως προς αυτή τη λειτουργία. Η παρατήρησή της ότι το βίντεο μπορούσε να «δίνει πρόσωπο σε μια ιδέα» συνοψίζει μια κεντρική λειτουργία του οπτικοακουστικού περιεχομένου κατά τη συγκεκριμένη περίοδο (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Φοιτητές, διδάσκοντες, ακαδημαϊκοί και η πανεπιστημιακή

ηγεσία δεν εμφανίζονταν απλώς ως πηγές πληροφόρησης, αλλά ως ορατές ανθρώπινες εκφράσεις του ίδιου του πανεπιστημίου.

Ιδιαίτερη θέση είχε η οπτικοακουστική παρουσία του τότε Πρύτανη και Προέδρου του CEU, Michael Ignatieff. Τα βιντεοσκοπημένα δημόσια μηνύματά του συνδύαζαν τη θεσμική ιδιότητα του Rector-President με την αμεσότητα της ανθρώπινης παρουσίας. Η εικόνα, η φωνή και ο λόγος του επέτρεπαν στο πανεπιστήμιο να αποκτά αναγνωρίσιμο δημόσιο εκπρόσωπο κατά τη διάρκεια μιας περιόδου αβεβαιότητας.

Η λειτουργία αυτή δεν σημαίνει ότι η ταυτότητα του CEU ταυτιζόταν με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Αντίθετα, τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης υποδεικνύουν ότι διαφορετικά πρόσωπα —φοιτητές, καθηγητές, διοίκηση, απόφοιτοι και υποστηρικτές— συνέβαλαν στη δημιουργία μιας πολυφωνικής οπτικής αναπαράστασης του πανεπιστημίου. Το βίντεο επέτρεπε επομένως τη μετάβαση από την αφηρημένη έννοια του «ιδρύματος» στην παρουσίαση μιας κοινότητας πραγματικών ανθρώπων.

12.6.4 Από την τοπική κρίση στη διεθνή εικόνα

Το δεύτερο κρίσιμο στοιχείο αφορά τη γεωγραφική διάσταση της επικοινωνίας. Το Lex CEU αποτελούσε μια σύγκρουση που εκτυλισσόταν στην Ουγγαρία, αλλά η επικοινωνιακή στρατηγική του πανεπιστημίου επιδίωκε να καταστήσει το ζήτημα κατανοητό και σημαντικό για διεθνή κοινά.

Η συνέντευξη της Bruckner δείχνει ότι η επικοινωνιακή στρατηγική διαφοροποιούσε συστηματικά τα κοινά στα οποία απευθυνόταν: την εσωτερική κοινότητα του CEU, τα διεθνή μέσα ενημέρωσης, πολιτικούς και διεθνείς οργανισμούς και την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026). Η διεθνής εικόνα του CEU, επομένως, δεν διαμορφωνόταν μέσα από ένα ενιαίο μήνυμα προς ένα αδιαφοροποίητο «παγκόσμιο κοινό», αλλά μέσα από διαφορετικές επικοινωνιακές πρακτικές που απευθύνονταν σε διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων.

Η θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010) παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας. Σε ένα περιβάλλον δικτυωμένης επικοινωνίας, η γεωγραφική απόσταση δεν καθορίζει από μόνη της την εμβέλεια ενός μηνύματος. Το ψηφιακό οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορούσε να κυκλοφορήσει πέρα από τον φυσικό χώρο του

πανεπιστημίου και να ενταχθεί σε διεθνή δίκτυα ενημέρωσης, ακαδημαϊκής επικοινωνίας και δημόσιου διαλόγου.

Η δύναμη του οπτικού στοιχείου εμφανίζεται με ιδιαίτερη σαφήνεια στις αναφορές της Bruckner στις εικόνες των μαζικών διαδηλώσεων. Η παρουσία χιλιάδων ανθρώπων στους δρόμους μετέτρεπε μια σύνθετη θεσμική και νομική διαμάχη σε άμεσα ορατό κοινωνικό γεγονός.

Παράλληλα, οι προσωπικές μαρτυρίες φοιτητών και καθηγητών επέτρεπαν στο διεθνές κοινό να συσχετίσει το ζήτημα με συγκεκριμένα πρόσωπα και εμπειρίες.

Ωστόσο, πρέπει να αποφευχθεί εδώ μια αιτιακή υπεργενίκευση. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπουν να υποστηριχθεί ότι το βίντεο δημιούργησε από μόνο του τη διεθνή εικόνα του CEU ή ότι ήταν ο μοναδικός παράγοντας διεθνοποίησης του ζητήματος. Η διεθνής δημοσιότητα προέκυψε από ένα ευρύτερο πλέγμα δημοσιογραφικής κάλυψης, πολιτικών παρεμβάσεων, ακαδημαϊκής αλληλεγγύης, θεσμικών σχέσεων, κοινωνικών δικτύων και επικοινωνιακών ενεργειών. Το ασφαλέστερο συμπέρασμα είναι ότι το βίντεο αποτέλεσε ένα από τα μέσα μέσω των οποίων η θέση και η ταυτότητα του CEU μπορούσαν να αποκτήσουν οπτική και ανθρώπινη μορφή και να κυκλοφορήσουν διεθνώς.

12.6.5 Ακαδημαϊκή ελευθερία ως κεντρικό στοιχείο της δημόσιας ταυτότητας

Η ανάλυση των συνεντεύξεων και της μελέτης περίπτωσης υποδεικνύει ότι κατά την περίοδο Lex CEU η δημόσια εικόνα του πανεπιστημίου συνδέθηκε στενά με την έννοια της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η επικοινωνιακή σημασία της υπόθεσης υπερέβαινε έτσι την επιβίωση ενός μεμονωμένου οργανισμού και εντασσόταν σε μια ευρύτερη συζήτηση σχετικά με την αυτονομία των πανεπιστημίων, την ελευθερία της έρευνας και τη θέση των ακαδημαϊκών θεσμών στη δημοκρατική δημόσια ζωή.

Η συνέντευξη του Michael Ignatieff είναι ιδιαίτερα σημαντική ως πρωτογενές υλικό για την κατανόηση αυτής της διάστασης (M. Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025). Ως Rector-President του CEU κατά την κρίσιμη περίοδο, ο Ignatieff δεν λειτουργούσε μόνο ως εκπρόσωπος της διοίκησης αλλά και ως δημόσιος εκφραστής της θεσμικής θέσης του πανεπιστημίου. Τα βιντεοσκοπημένα μηνύματά του συνέδεαν τις εξελίξεις γύρω από το CEU με ευρύτερες αρχές και αξίες και καθιστούσαν αυτή τη θεσμική θέση διαθέσιμη σε κοινά πέρα από την άμεση πανεπιστημιακή κοινότητα.

Υπό αυτή την έννοια, το βίντεο δεν δημιούργησε τις αξίες της ακαδημαϊκής ελευθερίας ή της διεθνούς συνεργασίας ως χαρακτηριστικά του CEU. Λειτουργήσε όμως ως μέσο δημόσιας αναπαράστασης και επικοινωνίας αυτών των αξιών. Η διάκριση είναι κρίσιμη: η θεσμική ταυτότητα προηγείται της επικοινωνιακής της αναπαράστασης, ενώ το Μέσο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες πτυχές αυτής της ταυτότητας καθίστανται ορατές.

Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την ευρύτερη βιβλιογραφία για το branding στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία υπογραμμίζει ότι η οικοδόμηση πανεπιστημιακής επωνυμίας είναι περισσότερο σύνθετη από την απλή εφαρμογή εμπορικών τεχνικών marketing και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά των πανεπιστημιακών οργανισμών (Chapleo, 2011; Hemsley-Brown & Oplatka, 2006).

12.6.6 Η αυτοεθνογραφική οπτική: η παραγωγή θεσμικής παρουσίας

Η αυτοεθνογραφική εμπειρία του ερευνητή προσφέρει πρόσβαση σε μια διάσταση που δεν είναι άμεσα ορατή από την εξέταση των τελικών βίντεο: τη διαδικασία μέσω της οποίας παράγονταν και διανέμονταν τα οπτικοακουστικά μηνύματα.

Κατά την περίοδο Lex CEU, η παραγωγή βιντεοσκοπημένων μηνυμάτων του Πρύτανη και Προέδρου του πανεπιστημίου πραγματοποιούνταν σε συντονισμό με τη Διεύθυνση Επικοινωνίας και συνδεόταν με συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες. Το περιεχόμενο διανεμόταν μέσω διαφορετικών καναλιών, όπως η ιστοσελίδα του CEU, το YouTube, τα κοινωνικά δίκτυα και οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες του πανεπιστημίου. Με αυτό τον τρόπο, η παραγωγή βίντεο αποτελούσε μέρος μιας ευρύτερης επικοινωνιακής διαδικασίας και όχι ανεξάρτητη τεχνική δραστηριότητα.

Από την αυτοεθνογραφική οπτική, η διαδικασία αυτή υποδεικνύει ότι η θεσμική εικόνα δεν αποτελεί απλώς το αποτέλεσμα του περιεχομένου ενός μεμονωμένου βίντεο. Διαμορφώνεται μέσα από επαναλαμβανόμενες επιλογές σχετικά με το ποιος εμφανίζεται, ποιο μήνυμα προβάλλεται, ποιο κοινό επιδιώκεται να προσεγγιστεί, πότε δημοσιεύεται το περιεχόμενο και μέσα από ποια κανάλια διανέμεται.

Η αυτοεθνογραφική παρατήρηση πρέπει, ωστόσο, να αντιμετωπίζεται με αναστοχαστική επιφύλαξη. Όπως επισημαίνουν οι Ellis et al. (2011), η αυτοεθνογραφία συνδέει την προσωπική εμπειρία με την αναλυτική διερεύνηση ευρύτερων πολιτισμικών και κοινωνικών διαδικασιών. Η

επαγγελματική συμμετοχή του ερευνητή στην παραγωγή του συγκεκριμένου περιεχομένου προσφέρει προνομιακή πρόσβαση στις διαδικασίες, δημιουργεί όμως παράλληλα κίνδυνο θετικής αποτίμησης των πρακτικών στις οποίες ο ίδιος συμμετείχε. Για τον λόγο αυτό, οι αυτοεθνογραφικές παρατηρήσεις δεν χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητη απόδειξη της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, αλλά τριγωνοποιούνται με τις συνεντεύξεις και τη μελέτη περίπτωσης.

12.6.7 Διάκριση μεταξύ βίντεο, διαδραστικού βίντεο και δικτυωμένης επικοινωνίας

Μια από τις σημαντικότερες διορθώσεις που απαιτείται να γίνει στην ερμηνεία του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος αφορά την έννοια της διαδραστικότητας. Το μεγαλύτερο μέρος του οπτικοακουστικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε κατά την περίοδο Lex CEU —μηνύματα του Πρύτανη, συνεντεύξεις, καταγραφές εκδηλώσεων και κινητοποιήσεων— αποτελούσε ψηφιακό βίντεο, αλλά όχι κατ' ανάγκην διαδραστικό βίντεο με την τεχνολογική έννοια του όρου.

Τα βίντεο αυτά δεν βασίζονταν συστηματικά σε ενσωματωμένες ερωτήσεις, επιλογές πορείας, hotspots, branching ή άλλες λειτουργίες μέσω των οποίων ο θεατής παρεμβαίνει στη δομή του ίδιου του οπτικοακουστικού αντικειμένου. Συνεπώς, η συμβολή τους στη διεθνή εικόνα του CEU δεν πρέπει να αποδίδεται στην τεχνολογική διαδραστικότητα του περιεχομένου.

Αυτό που αναδεικνύει η περίπτωση του CEU είναι διαφορετικό: το ψηφιακό βίντεο μπορούσε να ενταχθεί σε ένα δικτυωμένο επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο το περιεχόμενο κοινοποιούνταν, σχολιαζόταν, αναπαραγόταν και επανακυκλοφορούσε. Η διάκριση αυτή είναι συμβατή με την έννοια της convergence culture του Jenkins (2006), όπου η κυκλοφορία περιεχομένου συνδέεται με μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ παραγωγών και κοινών.

Ωστόσο, η αναλυτική έμφαση του EE5 παραμένει στη διεθνή εικόνα και θεσμική ταυτότητα. Η ενεργός συμμετοχή, η κοινοποίηση, η διεθνής κινητοποίηση και η μετατροπή του κοινού από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετέχο αποτελούν αντικείμενο του έκτου ερευνητικού ερωτήματος και, επομένως, δεν αναλύονται περαιτέρω στην παρούσα ενότητα.

12.6.8 Σύνθεση των ευρημάτων

Η σύνθεση των δεδομένων επιτρέπει την αναγνώριση μιας σαφούς σύγκλισης μεταξύ της μελέτης περίπτωσης, των συνεντεύξεων και της αυτοεθνογραφικής παρατήρησης. Το βίντεο κατά την περίοδο Lex CEU δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο για τη μετάδοση πληροφοριών σχετικά

με τις εξελίξεις. Αποτέλεσε επίσης μέσο θεσμικής αυτοπαρουσίασης, μέσω του οποίου το πανεπιστήμιο μπορούσε να καταστήσει διεθνώς ορατά πρόσωπα, εμπειρίες, θέσεις και αξίες. Η συμβολή του βίντεο μπορεί να εντοπιστεί σε τρία επίπεδα. Πρώτον, ανθρωποποίησε τη θεσμική αφήγηση, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα πρόσωπα αντί μιας αφηρημένης οργανωσιακής οντότητας. Δεύτερον, οπτικοποίησε τη συλλογική διάσταση της κρίσης, ιδιαίτερα μέσω των εικόνων της πανεπιστημιακής και κοινωνικής κινητοποίησης. Τρίτον, συνέδεσε τη δημόσια εικόνα του CEU με συγκεκριμένες θεσμικές αξίες, κυρίως την ακαδημαϊκή ελευθερία, την πανεπιστημιακή αυτονομία και τον διεθνή χαρακτήρα του ιδρύματος.

Παράλληλα, τα όρια των δεδομένων πρέπει να διατυπωθούν ρητά. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δεν σχεδιάστηκε για να μετρήσει συστηματικά τη διεθνή εικόνα του CEU κατά την περίοδο 2017–2019 και, επομένως, δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως κύρια απόδειξη για το EE5. Η απάντηση στηρίζεται κυρίως στις συνεντεύξεις, στην αυτοεθνογραφία και στη μελέτη περίπτωσης.

Επιπλέον, η έρευνα δεν περιλαμβάνει αντιπροσωπευτική έρευνα διεθνών κοινών πριν και μετά το Lex CEU, ώστε να μπορεί να αποδειχθεί ποσοτικά ότι το βίντεο «άλλαξε» τη διεθνή εικόνα του πανεπιστημίου. Για τον λόγο αυτό, ο ισχυρισμός πρέπει να παραμένει οριοθετημένος: τα δεδομένα τεκμηριώνουν τον στρατηγικό ρόλο και τις λειτουργίες που αποδόθηκαν στο βίντεο στη δημόσια αναπαράσταση της ταυτότητας του CEU, όχι μια μετρημένη αιτιακή μεταβολή των αντιλήψεων του διεθνούς κοινού.

12.6.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 5

Με βάση τη σύνθεση της βιβλιογραφίας, των συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί ως εξής: Κατά την περίοδο του Lex CEU (2017–2019), το βίντεο λειτούργησε ως σημαντικό μέσο δημόσιας αναπαράστασης της διεθνούς εικόνας και της θεσμικής ταυτότητας του Central European University. Η συμβολή του δεν συνίστατο στη δημιουργία μιας νέας ταυτότητας, αλλά στην οπτικοποίηση, προσωποποίηση και διεθνή επικοινωνία χαρακτηριστικών και αξιών που το πανεπιστήμιο παρουσίαζε ως κεντρικά για τη θεσμική του υπόσταση, ιδιαίτερα την ακαδημαϊκή ελευθερία, την πανεπιστημιακή αυτονομία και τον διεθνή χαρακτήρα του.

Οι προσωπικές μαρτυρίες φοιτητών και ακαδημαϊκών, οι εικόνες των δημόσιων κινητοποιήσεων και τα βιντεοσκοπημένα μηνύματα του Michael Ignatieff μετέτρεψαν μια σύνθετη νομική και πολιτική αντιπαράθεση σε οπτικοακουστική αφήγηση με αναγνωρίσιμα πρόσωπα, γεγονότα και αξίες. Η λειτουργία αυτή είναι συμβατή με την έννοια του framing (Entman, 1993), καθώς συγκεκριμένες όψεις της κρίσης επιλέγονταν και καθίσταντο περισσότερο ορατές, και μπορεί να ερμηνευθεί μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον της δικτυωμένης επικοινωνίας που περιγράφει ο Castells (2010).

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα δεν αποδεικνύει αιτιακά ότι το βίντεο από μόνο του διαμόρφωσε ή άλλαξε τη διεθνή εικόνα του CEU. Η διεθνής εικόνα ενός πανεπιστημίου αποτελεί προϊόν πολλαπλών παραγόντων και στην περίπτωση του Lex CEU επηρεάστηκε επίσης από τη διεθνή δημοσιογραφική κάλυψη, τις πολιτικές εξελίξεις, τις ακαδημαϊκές συνεργασίες, τις δημόσιες παρεμβάσεις και την ευρύτερη διεθνή συζήτηση για την ακαδημαϊκή ελευθερία. Το βίντεο πρέπει επομένως να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός μηχανισμός ορατότητας και θεσμικής αυτοπαρουσίασης μέσα σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό οικοσύστημα, και όχι ως αυτόνομος παράγοντας διαμόρφωσης της διεθνούς εικόνας.

Τέλος, η συγκεκριμένη λειτουργία αφορά κατά κύριο λόγο το ψηφιακό βίντεο και τη δικτυωμένη οπτικοακουστική επικοινωνία, όχι το interactive video με τη στενή τεχνολογική έννοια. Η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη για την εννοιολογική ακρίβεια της εργασίας. Η δυνατότητα των διεθνών κοινών να κοινοποιούν, να σχολιάζουν, να επανακυκλοφορούν και να χρησιμοποιούν το περιεχόμενο αποτελεί διαφορετική μορφή, κοινωνικής και επικοινωνιακής διαδραστικότητας. Αυτή ακριβώς η συμμετοχική διάσταση αποτελεί το αντικείμενο του έκτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος.

12.7 Συζήτηση του Έκτου Ερευνητικού Ερωτήματος

12.7.1 Εισαγωγή: από την επικοινωνία στη συμμετοχή

Το έκτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη συμμετοχική διάσταση της επικοινωνίας και, ειδικότερα, τους τρόπους με τους οποίους η διαδραστικότητα συνέβαλε στη συμμετοχική κινητοποίηση και στη διεθνή υποστήριξη του Central European University κατά την περίοδο του Lex CEU. Η έμφαση μετατοπίζεται επομένως από το τι επικοινωνούσε το πανεπιστήμιο, που

εξετάστηκε στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, στο πώς το περιεχόμενο κυκλοφορούσε, αναπαραγόταν, σχολιαζόταν και γινόταν αντικείμενο συμμετοχής από τα κοινά του.

Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη για την κατανόηση της έννοιας της διαδραστικότητας στην παρούσα εργασία. Στο πλαίσιο του ΕΕ6, η διαδραστικότητα δεν χρησιμοποιείται πρωτίστως με τη στενή τεχνολογική έννοια του interactive video, δηλαδή ενός βίντεο που περιλαμβάνει ενσωματωμένες επιλογές, ερωτήσεις, hotspots ή διαφορετικές διαδρομές θέασης. Το μεγαλύτερο μέρος του οπτικοακουστικού υλικού που παρήγαγε το CEU κατά την περίοδο του Lex CEU ήταν συμβατικό ψηφιακό βίντεο.

Η διαδραστικότητα εξετάζεται εδώ κυρίως ως επικοινωνιακή και συμμετοχική διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται γύρω από το περιεχόμενο όταν αυτό εντάσσεται σε δικτυωμένα ψηφιακά περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006), στην οποία τα κοινά δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως καταναλωτές περιεχομένου, αλλά συμμετέχουν στην κυκλοφορία, επανανοηματοδότηση και διάδοσή του.

Παράλληλα, οι Rafaeli και Sudweeks (1997) προσεγγίζουν τη διαδραστικότητα ως ιδιότητα της ακολουθίας των επικοινωνιακών ανταλλαγών και όχι απλώς ως χαρακτηριστικό ενός μεμονωμένου μηνύματος.

Η διάκριση αυτή επιτρέπει να εξεταστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η περίπτωση του CEU: το ίδιο το βίντεο δεν ήταν κατ' ανάγκην τεχνολογικά διαδραστικό, αλλά η κυκλοφορία του μπορούσε να ενταχθεί σε μια διαδραστική επικοινωνιακή διαδικασία.

12.7.2 Από τον παθητικό θεατή στο συμμετέχον κοινό

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης αφορά τη μεταβολή της σχέσης ανάμεσα στον παραγωγό του περιεχομένου και στο κοινό. Η ψηφιακή κυκλοφορία των βίντεο επέτρεπε στους χρήστες όχι μόνο να παρακολουθούν το περιεχόμενο, αλλά και να το κοινοποιούν, να το σχολιάζουν και να το επανακυκλοφορούν μέσα στα δικά τους κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006), σύμφωνα με το οποίο τα όρια μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης περιεχομένου γίνονται περισσότερο διαπερατά στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η συμμετοχή του κοινού δεν απαιτεί απαραίτητα τη συνδημιουργία του αρχικού

οπτικοακουστικού αντικειμένου. Μπορεί να εκφράζεται μέσα από την επιλογή διάδοσης, σχολιασμού, επαναπλαισίωσης ή ενσωμάτωσης του περιεχομένου σε ευρύτερες δημόσιες συζητήσεις.

Η περίπτωση του CEU παρουσιάζει στοιχεία αυτής της μετάβασης. Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, το οπτικοακουστικό περιεχόμενο δεν αντιμετωπιζόταν αποκλειστικά ως τελικό προϊόν που μεταδιδόταν από το πανεπιστήμιο προς ένα παθητικό κοινό. Η δυνατότητα κοινοποίησης μέσω ψηφιακών πλατφορμών επέτρεπε την περαιτέρω κυκλοφορία του περιεχομένου ανάμεσα σε φοιτητές, ακαδημαϊκούς, αποφοίτους, δημοσιογράφους και υποστηρικτές του πανεπιστημίου.

Υπό αυτή την έννοια, η επικοινωνιακή διαδικασία δεν ολοκληρωνόταν με τη δημοσίευση ενός βίντεο. Η δημοσίευση αποτελούσε την αφετηρία μιας δυνητικά ευρύτερης ακολουθίας επικοινωνιακών πράξεων.

12.7.3 Το βίντεο και η διεθνής κινητοποίηση γύρω από το CEU

Η συμμετοχική διάσταση γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση της διεθνούς κινητοποίησης γύρω από το CEU. Η Adri Bruckner επισημαίνει στη συνέντευξή της ότι η δύναμη του βίντεο βρισκόταν τόσο στην ορατότητα που έδινε σε μεμονωμένα πρόσωπα όσο και στη δυνατότητά του να αναδεικνύει τη συλλογική διάσταση της κινητοποίησης (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026).

Οι εικόνες χιλιάδων διαδηλωτών, οι προσωπικές μαρτυρίες φοιτητών και ακαδημαϊκών και οι δημόσιες τοποθετήσεις εκπροσώπων του πανεπιστημίου παρήγαγαν οπτικοακουστικό υλικό που μπορούσε να κυκλοφορήσει πέρα από τα γεωγραφικά όρια της Βουδαπέστης. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Bruckner στην εικόνα περίπου 70.000 ανθρώπων που διαδήλωναν, η οποία, σύμφωνα με την ίδια, συνέβαλε στο να συνδεθεί ένα ευρύτερο κοινό με το ζήτημα (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026).

Η σημασία αυτής της παρατήρησης για το EE6 δεν βρίσκεται μόνο στην ισχύ της εικόνας, η οποία αφορά περισσότερο το προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, αλλά σε αυτό που μπορούσε να συμβεί μετά την παραγωγή και δημοσίευση της εικόνας. Η ψηφιακή της κυκλοφορία επέτρεπε την αναπαραγωγή και κοινοποίησή της από άτομα και οργανισμούς που δεν βρίσκονταν στη

Βουδαπέστη. Έτσι, ένα τοπικό γεγονός μπορούσε να ενταχθεί σε ευρύτερα δίκτυα δημόσιας επικοινωνίας.

Η διαδικασία αυτή είναι συμβατή με την περιγραφή της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), στην οποία οι ροές πληροφορίας και επικοινωνίας υπερβαίνουν τα γεωγραφικά και οργανωσιακά όρια. Στην περίπτωση του CEU, το βίντεο αποτελούσε ένα από τα είδη περιεχομένου που μπορούσαν να κυκλοφορούν μέσα σε αυτά τα δίκτυα και να συνδέουν την τοπική πανεπιστημιακή κοινότητα με διεθνή ακαδημαϊκά και δημόσια κοινά.

Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπουν να υποστηριχθεί ότι το βίντεο από μόνο του προκάλεσε τη διεθνή κινητοποίηση. Η διεθνής υποστήριξη του CEU διαμορφώθηκε μέσα από ένα πολύ ευρύτερο πλέγμα παραγόντων, στο οποίο περιλαμβάνονταν η δημοσιογραφική κάλυψη, οι ακαδημαϊκές συνεργασίες, οι πολιτικές παρεμβάσεις, οι δημόσιες δηλώσεις, οι διαδηλώσεις και η δραστηριότητα στα κοινωνικά δίκτυα. Συνεπώς, το βίντεο πρέπει να θεωρηθεί ως ένα από τα μέσα που διευκόλυναν την ορατότητα, την κυκλοφορία και τη συμμετοχική διάδοση του μηνύματος και όχι ως μοναδικός αιτιακός παράγοντας της κινητοποίησης.

12.7.4 Από τη διάδοση στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης

Η συνέντευξη του Michael Ignatieff προσθέτει μια δεύτερη διάσταση στην ανάλυση. Ο Ignatieff περιγράφει τη διεθνή υποστήριξη ως κρίσιμο στοιχείο της στρατηγικής του CEU και αναφέρεται στην κινητοποίηση πανεπιστημίων, ακαδημαϊκών, φοιτητών και άλλων φορέων πέρα από τα σύνορα της Ουγγαρίας (M. Ignatieff, συνέντευξη για την παρούσα εργασία, Ιούλιος 2025).

Η σημασία αυτού του στοιχείου για το EE6 βρίσκεται στη μετάβαση από την έκθεση σε ένα μήνυμα στην ενεργό δημόσια τοποθέτηση υπέρ ενός ζητήματος. Η διεθνής ακαδημαϊκή κοινότητα δεν λειτουργούσε αποκλειστικά ως αποδέκτης πληροφοριών για τις εξελίξεις στο CEU. Τμήματα αυτής της κοινότητας προχώρησαν σε δημόσιες δηλώσεις, κοινοποιήσεις, παρεμβάσεις και άλλες μορφές υποστήριξης.

Η διαδικασία αυτή είναι συμβατή με τη λογική της συμμετοχικής κουλτούρας, όπου το περιεχόμενο αποκτά ευρύτερη κοινωνική σημασία καθώς κυκλοφορεί ανάμεσα σε διαφορετικά κοινά και ενσωματώνεται στις δικές τους επικοινωνιακές πρακτικές (Jenkins, 2006).

Παράλληλα, η θεωρία της δικτυωμένης κοινωνίας επιτρέπει να ερμηνευτεί η διεθνής υποστήριξη

όχι ως αποτέλεσμα ενός ενιαίου κεντρικού καναλιού επικοινωνίας, αλλά ως διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από αλληλοσυνδεόμενα δίκτυα (Castells, 2010).

Η έννοια του δικτύου είναι επομένως κεντρική για την απάντηση στο ΕΕ6. Η συμμετοχική διάδραση δεν πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά μεταξύ του CEU και μεμονωμένων χρηστών, αλλά μεταξύ πολλών διαφορετικών κόμβων: του πανεπιστημίου, φοιτητών, αποφοίτων, άλλων πανεπιστημίων, δημοσιογράφων, ακαδημαϊκών, οργανισμών και πολιτών.

12.7.5 Η διάδραση ως συνεχής διαχείριση σχέσεων

Τα δεδομένα της συνέντευξης με την Adri Bruckner αναδεικνύουν παράλληλα μια διάσταση της διαδραστικότητας που δεν πρέπει να περιοριστεί στην κοινοποίηση και τη θετική υποστήριξη. Η Bruckner αναφέρεται στις δυσκολίες διαχείρισης σχολίων, αρνητικών αντιδράσεων, ρητορικής μίσους και ζητημάτων που σχετίζονταν με τα όρια της ελευθερίας του λόγου στις ψηφιακές πλατφόρμες (A. Bruckner, προσωπική επικοινωνία, 2026).

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή δείχνει ότι η διαδραστικότητα δεν αποτελεί αυτομάτως θετική ή υποστηρικτική διαδικασία. Όταν ένας οργανισμός δημοσιεύει περιεχόμενο σε ένα δικτυωμένο περιβάλλον, παραχωρεί σε κάποιο βαθμό τον αποκλειστικό έλεγχο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Το κοινό μπορεί να υποστηρίξει το μήνυμα, αλλά μπορεί επίσης να το αμφισβητήσει, να το επαναπλαισιώσει ή να αντιδράσει αρνητικά σε αυτό.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα με την προσέγγιση των Rafaeli και Sudweeks (1997), σύμφωνα με την οποία η διαδραστικότητα δεν πρέπει να εντοπίζεται σε ένα μεμονωμένο μήνυμα, αλλά στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ διαδοχικών επικοινωνιακών πράξεων. Από αυτή την οπτική, η ανάρτηση ενός βίντεο αποτελεί μόνο την πρώτη επικοινωνιακή πράξη. Τα σχόλια, οι απαντήσεις, οι κοινοποιήσεις και οι επόμενες παρεμβάσεις δημιουργούν μια ακολουθία μέσα στην οποία διαμορφώνεται η πραγματική επικοινωνιακή σχέση.

Η περίπτωση του CEU δείχνει επομένως ότι η μετάβαση από τη μονόδρομη επικοινωνία στη συμμετοχική επικοινωνία δημιουργεί όχι μόνο νέες δυνατότητες κινητοποίησης, αλλά και νέες υποχρεώσεις διαχείρισης της σχέσης με το κοινό.

12.7.6 Η αυτοεθνογραφική διάσταση της συμμετοχικής επικοινωνίας

Η αυτοεθνογραφική εμπειρία του ερευνητή επιτρέπει να εξεταστεί η διαδικασία και από την πλευρά της παραγωγής και διανομής του περιεχομένου. Κατά την περίοδο του Lex CEU, τα

βιντεοσκοπημένα μηνύματα του τότε Rector-President Michael Ignatieff παράγονταν σε συντονισμό με τη Διεύθυνση Επικοινωνίας και δημοσιεύονταν σε διαφορετικά ψηφιακά κανάλια του πανεπιστημίου, μεταξύ των οποίων η ιστοσελίδα, το YouTube, τα κοινωνικά δίκτυα και οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες.

Από την εμπειρία συμμετοχής σε αυτή τη διαδικασία προκύπτει ότι η δημοσίευση του περιεχομένου δεν αποτελούσε το τελικό στάδιο της επικοινωνίας. Η διάδοσή του μέσα από πολλαπλά ψηφιακά κανάλια αποτελούσε μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής διατήρησης της επικοινωνίας με διαφορετικά κοινά.

Η αυτοεθνογραφική παρατήρηση υποστηρίζει επομένως την ερμηνεία της επικοινωνίας ως συνεχούς διαδικασίας και όχι ως μεμονωμένης παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων. Όπως επισημαίνουν οι Ellis et al. (2011), η αυτοεθνογραφία επιτρέπει τη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας του ερευνητή με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες.

Ωστόσο, η αυτοεθνογραφική εμπειρία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως απόδειξη της επίδρασης του περιεχομένου στα διεθνή κοινά. Ο ερευνητής είχε άμεση γνώση της διαδικασίας παραγωγής και διανομής, αλλά όχι της συνολικής εμπειρίας όλων των αποδεκτών. Για τον λόγο αυτό, η αυτοεθνογραφία χρησιμοποιείται εδώ για την κατανόηση της επικοινωνιακής διαδικασίας και τριγωνοποιείται με τις συνεντεύξεις και τη μελέτη περίπτωσης.

12.7.7 Τα όρια της έννοιας του «διαδραστικού βίντεο»

Η περίπτωση του CEU επιβάλλει μια σημαντική εννοιολογική διευκρίνιση για το σύνολο της παρούσας εργασίας. Δεν πρέπει να ταυτίζεται το video με το interactive video.

Τα βίντεο του CEU κατά την περίοδο του Lex CEU ήταν κατά κύριο λόγο γραμμικά οπτικοακουστικά προϊόντα. Δεν ήταν interactive videos με τη στενή τεχνολογική έννοια, καθώς δεν περιλάμβαναν κατ' ανάγκην ενσωματωμένους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης μέσα στο ίδιο το περιεχόμενο. Επομένως, θα ήταν εννοιολογικά ανακριβές να αποδοθεί η διεθνής κινητοποίηση στις «διαδραστικές δυνατότητες του βίντεο» χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση.

Αυτό που προκύπτει από την περίπτωση του CEU είναι ότι ένα μη διαδραστικό ως προς τη δομή του βίντεο μπορεί να συμμετέχει σε ένα διαδραστικό επικοινωνιακό οικοσύστημα. Το περιεχόμενο αποκτά συμμετοχική διάσταση όταν κυκλοφορεί σε πλατφόρμες που επιτρέπουν κοινοποίηση, σχολιασμό, αναπαραγωγή και περαιτέρω δημόσια χρήση.

Η διάκριση αυτή είναι συμβατή με τη θεωρητική προσέγγιση των Rafaeli και Sudweeks (1997), οι οποίοι τοποθετούν τη διαδραστικότητα στη σχέση μεταξύ επικοινωνιακών ανταλλαγών, και με τον Jenkins (2006), ο οποίος μετατοπίζει την προσοχή από το ίδιο το τεχνολογικό αντικείμενο προς τις συμμετοχικές πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από το περιεχόμενο.

Επομένως, στο EE6 ο όρος διαδραστικότητα πρέπει να νοείται πρωτίστως ως συμμετοχική και επικοινωνιακή διαδραστικότητα γύρω από το βίντεο, και όχι ως τεχνολογική ιδιότητα του ίδιου του αρχείου βίντεο.

12.7.8 Σύνθεση των ευρημάτων

Η σύνθεση των δεδομένων αναδεικνύει τρεις αλληλένδετες λειτουργίες της συμμετοχικής επικοινωνίας στην περίπτωση του CEU.

Πρώτον, η ψηφιακή κυκλοφορία του οπτικοακουστικού περιεχομένου επέτρεπε την επέκταση της επικοινωνίας πέρα από την αρχική δημοσίευση. Το περιεχόμενο μπορούσε να κοινοποιηθεί και να επανακυκλοφορήσει μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά, ακαδημαϊκά και δημοσιογραφικά δίκτυα.

Δεύτερον, τα δεδομένα των συνεντεύξεων υποδεικνύουν ότι γύρω από την υπόθεση του CEU αναπτύχθηκε ευρεία διεθνής υποστήριξη, στην οποία συμμετείχαν πανεπιστήμια, ακαδημαϊκοί, φοιτητές και άλλα διεθνή κοινά. Το βίντεο αποτέλεσε ένα από τα μέσα μέσω των οποίων η υπόθεση μπορούσε να αποκτήσει ορατότητα και να κυκλοφορήσει σε αυτά τα δίκτυα.

Τρίτον, η συμμετοχική επικοινωνία δημιούργησε μια αμφίδρομη σχέση που απαιτούσε συνεχή διαχείριση. Τα σχόλια, οι αντιδράσεις και η ρητορική μίσους που αναφέρει η Bruckner καταδεικνύουν ότι η διαδραστικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνώνυμη της θετικής εμπλοκής. Αποτελεί ένα ανοιχτό επικοινωνιακό πεδίο στο οποίο διαφορετικά κοινά μπορούν να υποστηρίξουν, να αμφισβητούν ή να επαναπροσδιορίζουν το αρχικό μήνυμα.

Παράλληλα, πρέπει να αναγνωριστούν τα όρια των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δεν παρέχει άμεση εμπειρική μέτρηση της διεθνούς κινητοποίησης γύρω από το Lex CEU και, επομένως, δεν χρησιμοποιείται ως βασικό τεκμήριο για το EE6. Επίσης, η έρευνα δεν περιλαμβάνει συστηματική ποσοτική ανάλυση δεδομένων engagement από το YouTube και τα κοινωνικά δίκτυα για την περίοδο 2017–2019. Συνεπώς, δεν μπορεί να

ποσοτικοποιήσει τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένα βίντεο προκάλεσαν συγκεκριμένες μορφές κινητοποίησης.

Η απάντηση στο ΕΕ6 βασίζεται κυρίως στην ποιοτική σύγκλιση των συνεντεύξεων, της μελέτης περίπτωσης και της αυτοεθνογραφικής παρατήρησης. Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζουν την ύπαρξη συμμετοχικών επικοινωνιακών διαδικασιών γύρω από το οπτικοακουστικό περιεχόμενο, αλλά δεν δικαιολογούν μια απόλυτη αιτιακή σχέση μεταξύ της θέασης ενός βίντεο και της διεθνούς υποστήριξης του πανεπιστημίου.

12.7.9 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 6

Με βάση τη σύνθεση των ευρημάτων, το έκτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να απαντηθεί ως εξής:

Κατά την περίοδο του Lex CEU, η διαδραστικότητα συνέβαλε στη μετάβαση από ένα γραμμικό μοντέλο θεσμικής επικοινωνίας προς ένα περισσότερο συμμετοχικό και δικτυωμένο μοντέλο, στο οποίο τα διεθνή κοινά μπορούσαν όχι μόνο να λαμβάνουν οπτικοακουστικό περιεχόμενο, αλλά και να το κοινοποιούν, να το σχολιάζουν, να το επανακυκλοφορούν και να το εντάσσουν σε ευρύτερες δημόσιες και ακαδημαϊκές συζητήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, το βίντεο αποτέλεσε ένα από τα μέσα που υποστήριξαν την κυκλοφορία του μηνύματος και τη σύνδεση της τοπικής κρίσης του CEU με διεθνή δίκτυα ακαδημαϊκής και δημόσιας υποστήριξης.

Η συμμετοχική αυτή λειτουργία δεν προέκυψε πρωτίστως από τεχνολογική διαδραστικότητα ενσωματωμένη στα ίδια τα βίντεο. Τα περισσότερα σχετικά οπτικοακουστικά προϊόντα ήταν γραμμικά ψηφιακά βίντεο. Η διαδραστικότητα αναπτύχθηκε γύρω από αυτά, μέσω των ψηφιακών πλατφορμών, των κοινωνικών δικτύων και των επικοινωνιακών πρακτικών κοινοποίησης, σχολιασμού και επανακυκλοφορίας. Επομένως, η περίπτωση του CEU υποστηρίζει μια ευρύτερη κατανόηση της διαδραστικότητας ως κοινωνικής και επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ περιεχομένου, θεσμού και κοινού και όχι αποκλειστικά ως τεχνολογικού χαρακτηριστικού ενός οπτικοακουστικού μέσου.

Παράλληλα, η συμμετοχική επικοινωνία δεν πρέπει να εξιδανικεύεται. Η εμπειρία διαχείρισης σχολίων, αντιδράσεων και ρητορικής μίσους δείχνει ότι η μετατροπή του κοινού από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμετέχοντα συνεπάγεται και μερική απώλεια του ελέγχου της επικοινωνιακής διαδικασίας από τον ίδιο τον οργανισμό. Η διαδραστικότητα δημιουργεί δυνατότητες

υποστήριξης και κινητοποίησης, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί αντιπαράθεση, επαναπλαισίωση και ανάγκη συνεχούς διαχείρισης της σχέσης με τα κοινά.

Τέλος, τα διαθέσιμα δεδομένα δεν επιτρέπουν να αποδοθεί αιτιακά η διεθνής κινητοποίηση του CEU στο βίντεο ή στη διαδραστικότητα από μόνα τους. Η διεθνής υποστήριξη ήταν αποτέλεσμα ενός ευρύτερου οικοσυστήματος πολιτικών, ακαδημαϊκών, δημοσιογραφικών και κοινωνικών δράσεων. Εκείνο που τεκμηριώνεται από την παρούσα έρευνα είναι ότι το βίντεο, όταν εντάχθηκε σε δικτυωμένα και συμμετοχικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, διευκόλυνε τη διάδοση, την επανακυκλοφορία και την κοινωνική εμπλοκή γύρω από το μήνυμα του πανεπιστημίου, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός διεθνούς επικοινωνιακού δικτύου γύρω από την υπόθεση του CEU.

12.8 Προς ένα εννοιολογικό πλαίσιο για το βίντεο και τη διαδραστικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η σύνθεση των έξι ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης αναδεικνύει ότι ο ρόλος του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς μέσα από μία μόνο θεωρητική προσέγγιση ούτε να περιοριστεί στην αξιολόγηση των τεχνολογικών χαρακτηριστικών του μέσου. Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης του Central European University (CEU) συγκλίνουν προς μια περισσότερο σύνθετη ερμηνεία: η εκπαιδευτική, κοινωνική και επικοινωνιακή σημασία του βίντεο διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση μεταξύ του περιεχομένου, του παιδαγωγικού σχεδιασμού, των χρηστών, των τεχνολογικών υποδομών και του θεσμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτό εντάσσεται.

Η διαπίστωση αυτή επιβάλλει, καταρχάς, μια βασική εννοιολογική διάκριση. Το βίντεο δεν πρέπει να ταυτίζεται με το διαδραστικό βίντεο. Ως διαδραστικό βίντεο νοείται στην παρούσα εργασία το οπτικοακουστικό περιεχόμενο στο οποίο η διάδραση αποτελεί μέρος της ίδιας της σχεδίασης του μαθησιακού αντικειμένου, για παράδειγμα μέσω ενσωματωμένων ερωτήσεων, επιλογών, ανατροφοδότησης, σημείων αλληλεπίδρασης ή διαφορετικών διαδρομών πλοήγησης. Αντίθετα, ένα συμβατικό γραμμικό βίντεο δεν μετατρέπεται αυτομάτως σε διαδραστικό επειδή διανέμεται μέσω μιας ψηφιακής πλατφόρμας.

Ωστόσο, η διαδραστικότητα μπορεί να εκτείνεται πέρα από το ίδιο το οπτικοακουστικό αντικείμενο. Ένα γραμμικό βίντεο μπορεί να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο διαδραστικό περιβάλλον, όταν συνδέεται με συζήτηση, ανατροφοδότηση, συνεργασία, σχολιασμό, κοινοποίηση ή επανακυκλοφορία του περιεχομένου. Η διάκριση αυτή συνδέεται με την προσέγγιση των Rafaeli και Sudweeks (1997), σύμφωνα με την οποία η διαδραστικότητα δεν αποτελεί απλώς τεχνική ιδιότητα ενός μέσου, αλλά μπορεί να αφορά τη σχέση μεταξύ διαδοχικών επικοινωνιακών ανταλλαγών.

Κατά συνέπεια, το εννοιολογικό πλαίσιο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα δεν χαρακτηρίζει κάθε μορφή βίντεο ως διαδραστική. Αντίθετα, διακρίνει μεταξύ της τεχνολογικής διαδραστικότητας μέσα στο βίντεο και της παιδαγωγικής, κοινωνικής και επικοινωνιακής διάδρασης που μπορεί να αναπτύσσεται γύρω από το βίντεο. Η διάκριση αυτή επιτρέπει τη σύνθεση των ευρημάτων χωρίς να αποδίδονται στο διαδραστικό βίντεο αποτελέσματα που αφορούν στην πραγματικότητα το ψηφιακό βίντεο γενικότερα.

12.8.1 Η γνωστική διάσταση

Η πρώτη διάσταση του προτεινόμενου πλαισίου είναι γνωστική και αφορά τον τρόπο με τον οποίο το βίντεο μπορεί να υποστηρίζει την κατανόηση, την επεξεργασία και την οργάνωση της πληροφορίας. Η διάσταση αυτή συνδέεται κυρίως με τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία.

Η Γνωστική Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης προσφέρει ένα βασικό θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία αυτής της λειτουργίας. Σύμφωνα με τον Mayer (2021), η μάθηση από πολυμεσικό περιεχόμενο μπορεί να υποστηριχθεί όταν λεκτικές και οπτικές πληροφορίες οργανώνονται με τρόπο που λαμβάνει υπόψη την περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας της ανθρώπινης γνωστικής αρχιτεκτονικής. Η αποτελεσματικότητα του πολυμεσικού υλικού δεν εξαρτάται επομένως απλώς από την παρουσία εικόνας και ήχου, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τα επιμέρους στοιχεία επιλέγονται και οργανώνονται ώστε να διευκολύνουν την ενεργή γνωστική επεξεργασία (Mayer, 2021).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η γνωστική διάσταση δεν σημαίνει ότι το βίντεο οδηγεί αυτομάτως σε αποτελεσματικότερη μάθηση. Η συμβολή του εξαρτάται από τον σχεδιασμό του περιεχομένου, τη διάρκεια και τη δομή του, τη σαφήνεια της παρουσίασης και τη σχέση του με

τους μαθησιακούς στόχους. Το βίντεο πρέπει επομένως να αντιμετωπίζεται ως ένα δυνητικά ισχυρό πολυμεσικό εργαλείο και όχι ως εγγενώς αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο.

12.8.2 Η παιδαγωγική διάσταση

Η δεύτερη διάσταση είναι παιδαγωγική. Η σύνθεση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι η εκπαιδευτική αξία του βίντεο δεν καθορίζεται μόνο από την ποιότητα του οπτικοακουστικού υλικού, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αυτό ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδραστικότητα αποκτά περισσότερο συγκεκριμένη εκπαιδευτική σημασία. Ένα βίντεο μπορεί να συνδεθεί με ερωτήσεις, δραστηριότητες, συζήτηση, αναστοχασμό ή ανατροφοδότηση, μετατρέποντας τη θέαση από μια σχετικά παθητική δραστηριότητα σε στοιχείο μιας ευρύτερης μαθησιακής ακολουθίας. Στις περιπτώσεις όπου οι λειτουργίες αυτές ενσωματώνονται τεχνικά μέσα στο ίδιο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο, μπορεί να γίνεται λόγος για διαδραστικό βίντεο με τη στενότερη έννοια. Όταν, αντίθετα, πραγματοποιούνται γύρω από το βίντεο, είναι ακριβέστερο να γίνεται λόγος για διαδραστική παιδαγωγική αξιοποίηση του βίντεο.

Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την περίπτωση του CEU. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν τεκμηριώνουν συστηματική χρήση τεχνολογικά διαδραστικού βίντεο σε τέτοια έκταση ώστε να δικαιολογείται η γενίκευση των ευρημάτων για το σύνολο της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Υποστηρίζουν με μεγαλύτερη ασφάλεια το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του βίντεο εξαρτάται από τον τρόπο παιδαγωγικής ενσωμάτωσής του.

12.8.3 Η κοινωνική διάσταση

Η τρίτη διάσταση του πλαισίου είναι κοινωνική και αφορά τον τρόπο με τον οποίο η χρήση του βίντεο μπορεί να συνδέεται με την παρουσία, την αλληλεπίδραση και την αίσθηση συμμετοχής σε μια ακαδημαϊκή κοινότητα.

Η διάσταση αυτή μετατοπίζει την ανάλυση πέρα από την ατομική γνωστική επεξεργασία. Η μαθησιακή εμπειρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα κοινωνική διαδικασία, καθώς διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις μεταξύ φοιτητών, διδασκόντων και της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας. Επομένως, το βίντεο μπορεί να λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας

πληροφορίας, αλλά και ως μέσο μέσω του οποίου καθίστανται ορατά πρόσωπα, εμπειρίες και ακαδημαϊκές πρακτικές.

Η διάσταση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το Community of Inquiry Framework των Garrison et al. (2000), το οποίο προσεγγίζει τη γνωστική, την κοινωνική και τη διδακτική παρουσία ως αλληλένδετες συνιστώσες μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου, το βίντεο μπορεί να υποστηρίζει ορισμένες από αυτές τις μορφές παρουσίας, αλλά η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από το ευρύτερο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται.

12.8.4 Η επικοινωνιακή διάσταση

Η τέταρτη διάσταση είναι επικοινωνιακή και αποτελεί ένα από τα σημεία στα οποία η περίπτωση του CEU διευρύνει την ανάλυση πέρα από τη στενά εκπαιδευτική χρήση του βίντεο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη θεσμική επικοινωνία, τη διεθνή εικόνα του πανεπιστημίου και την περίοδο του Lex CEU ανέδειξαν ότι το βίντεο μπορεί να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου δικτυωμένου συστήματος επικοινωνίας.

Στην περίπτωση αυτή, το βίντεο δεν λειτουργεί πρωτίστως ως εκπαιδευτικό αντικείμενο. Μπορεί να χρησιμοποιείται για την παρουσίαση της έρευνας, τη δημόσια τοποθέτηση, τη θεσμική αυτοπαρουσίαση και την επικοινωνία με κοινά που βρίσκονται έξω από τον φυσικό χώρο του πανεπιστημίου. Η λειτουργία αυτή μπορεί να ερμηνευθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της δικτυωμένης κοινωνίας του Castells (2010), όπου οι επικοινωνιακές ροές αναπτύσσονται μέσα σε δίκτυα τα οποία υπερβαίνουν παραδοσιακά γεωγραφικά και οργανωσιακά όρια.

Ταυτόχρονα, όταν το οπτικοακουστικό περιεχόμενο διανέμεται μέσω ψηφιακών πλατφορμών, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο κοινοποίησης, σχολιασμού και επανακυκλοφορίας. Σε αυτό το σημείο η επικοινωνιακή διάσταση συναντά την έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας του Jenkins (2006), σύμφωνα με την οποία τα κοινά μπορούν να διαδραματίζουν ενεργότερο ρόλο στην κυκλοφορία και επανανοηματοδότηση του περιεχομένου.

Η περίπτωση του Lex CEU είναι ενδεικτική αυτής της διάστασης. Τα σχετικά βίντεο ήταν κατά κύριο λόγο γραμμικά και όχι τεχνολογικά διαδραστικά. Ωστόσο, μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα δικτυωμένο επικοινωνιακό περιβάλλον, στο οποίο διαφορετικά κοινά είχαν τη δυνατότητα να τα κοινοποιούν, να τα σχολιάζουν και να τα επανακυκλοφορούν. Η διαδραστικότητα

επομένως δεν εντοπίζεται εδώ στο ίδιο το βίντεο, αλλά στις επικοινωνιακές σχέσεις και πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από αυτό (Jenkins, 2006; Rafaeli & Sudweeks, 1997).

12.8.5 Η οργανωσιακή διάσταση

Η πέμπτη διάσταση είναι οργανωσιακή. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η συστηματική αξιοποίηση του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση εξαρτάται από τις διαθέσιμες υποδομές, τις ανθρώπινες δεξιότητες, τους πόρους, τις διαδικασίες συνεργασίας και τη συνολική στρατηγική του πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή αποτρέπει μια τεχνοκεντρική ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η ύπαρξη μιας τεχνολογικής υποδομής ή μιας πλατφόρμας που υποστηρίζει διαδραστικό περιεχόμενο δεν συνεπάγεται από μόνη της ουσιαστική εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Αντίστοιχα, η παραγωγή υψηλής ποιότητας οπτικοακουστικού υλικού δεν εγγυάται ότι το περιεχόμενο θα ενταχθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία ή στη θεσμική επικοινωνία.

Στην περίπτωση του CEU, η μελέτη περίπτωσης και η αυτοεθνογραφική διερεύνηση αναδεικνύουν τη σημασία του συντονισμού μεταξύ παραγωγής περιεχομένου, ακαδημαϊκών αναγκών, επικοινωνιακών στόχων και τεχνολογικών υποδομών. Η οργανωσιακή διάσταση μπορεί επομένως να θεωρηθεί ως συνδετικός παράγοντας των υπόλοιπων διαστάσεων, καθώς δημιουργεί ή περιορίζει τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορούν να αναπτυχθούν οι γνωστικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες του βίντεο.

12.8.6 Ένα πενταδιάστατο εννοιολογικό πλαίσιο

Η σύνθεση των παραπάνω διαστάσεων οδηγεί στην πρόταση ενός πενταδιάστατου εννοιολογικού πλαισίου για το βίντεο και τη διαδραστικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το πλαίσιο περιλαμβάνει τη γνωστική, την παιδαγωγική, την κοινωνική, την επικοινωνιακή και την οργανωσιακή διάσταση.

Η γνωστική διάσταση αφορά τον τρόπο με τον οποίο το οπτικοακουστικό περιεχόμενο μπορεί να υποστηρίξει την επεξεργασία, την κατανόηση και την οργάνωση της γνώσης (Mayer, 2021).

Η παιδαγωγική διάσταση αφορά τον τρόπο ενσωμάτωσης του βίντεο σε μαθησιακούς στόχους, δραστηριότητες, ανατροφοδότηση και διαδικασίες ενεργού συμμετοχής.

Η κοινωνική διάσταση αφορά την παρουσία, τις σχέσεις, την αλληλεπίδραση και την αίσθηση συμμετοχής στην ακαδημαϊκή κοινότητα και συνδέεται με την ευρύτερη σημασία της κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας στη μαθησιακή εμπειρία (Garrison et al., 2000).

Η επικοινωνιακή διάσταση αφορά τη δημόσια και θεσμική επικοινωνία, την κυκλοφορία της γνώσης και του περιεχομένου και τη σύνδεση του πανεπιστημίου με ευρύτερα κοινωνικά και διεθνή δίκτυα (Castells, 2010; Jenkins, 2006).

Η οργανωσιακή διάσταση αφορά τις υποδομές, τους ανθρώπινους πόρους, τις δεξιότητες, τις διαδικασίες και τη στρατηγική που καθιστούν δυνατή τη συστηματική αξιοποίηση του βίντεο.

Οι πέντε διαστάσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες κατηγορίες. Αντίθετα, λειτουργούν ως αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα ενός ευρύτερου συστήματος. Η γνωστική αποτελεσματικότητα ενός βίντεο επηρεάζεται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του· η παιδαγωγική αξιοποίησή του εξαρτάται από οργανωσιακές και τεχνολογικές δυνατότητες· η κοινωνική λειτουργία του συνδέεται με τις δυνατότητες επικοινωνίας και συμμετοχής· και η επικοινωνιακή του εμβέλεια επηρεάζεται από τη στρατηγική και τις υποδομές του ίδιου του ιδρύματος.

Το προτεινόμενο πλαίσιο δεν υποστηρίζει επομένως μια γραμμική σχέση σύμφωνα με την οποία η προσθήκη περισσότερης τεχνολογικής διαδραστικότητας οδηγεί αναγκαστικά σε καλύτερα μαθησιακά ή επικοινωνιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, προτείνει ότι η σημασία της διαδραστικότητας πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με τον σκοπό, το πλαίσιο και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα και γύρω από το βίντεο.

12.8.7 Θεωρητική συμβολή και όρια του προτεινόμενου πλαισίου

Η θεωρητική συμβολή του προτεινόμενου πλαισίου βρίσκεται κυρίως στη σύνδεση επιπέδων ανάλυσης που συχνά εξετάζονται χωριστά. Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης επικεντρώνεται στις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τη μάθηση από λέξεις και εικόνες (Mayer, 2021), ενώ το Community of Inquiry Framework στρέφει την προσοχή στη γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία (Garrison et al., 2000). Οι προσεγγίσεις των Castells (2010) και Jenkins (2006) διευρύνουν το πεδίο προς τις δικτυωμένες και συμμετοχικές μορφές επικοινωνίας, ενώ οι Rafaeli και Sudweeks (1997) επιτρέπουν την προσέγγιση της διαδραστικότητας ως ιδιότητας της επικοινωνιακής ανταλλαγής και όχι αποκλειστικά ως τεχνολογικού χαρακτηριστικού.

Η παρούσα έρευνα δεν επιχειρεί να συγχωνεύσει τις διαφορετικές αυτές θεωρίες σε μία νέα καθολική θεωρία. Προτείνει, αντίθετα, ένα ερμηνευτικό πλαίσιο σύνθεσης, μέσα από το οποίο μπορεί να εξετάζεται η λειτουργία του βίντεο σε διαφορετικά επίπεδα της πανεπιστημιακής εμπειρίας. Η περίπτωση του CEU είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για αυτή τη σύνθεση, καθώς περιλαμβάνει εκπαιδευτικές, κοινωνικές, θεσμικές και επικοινωνιακές χρήσεις του οπτικοακουστικού περιεχομένου.

Το πλαίσιο πρέπει, ωστόσο, να ερμηνευθεί εντός των ορίων της παρούσας έρευνας. Προκύπτει από μία συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, από περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο και από ποιοτικά δεδομένα τα οποία πρέπει να ερμηνεύονται λαμβάνοντας υπόψη και τη θέση του ερευνητή μέσα στον ίδιο τον οργανισμό. Επιπλέον, τα διαθέσιμα δεδομένα δεν επιτρέπουν τον ισχυρισμό ότι και οι πέντε διαστάσεις έχουν το ίδιο βάρος ή ότι μεταξύ τους υπάρχει συγκεκριμένη αιτιακή ιεραρχία.

Για τον λόγο αυτό, το πενταδιάστατο πλαίσιο δεν προτείνεται ως νέα θεωρία ούτε διεκδικεί καθολική εφαρμογή. Αποτελεί ένα ερμηνευτικό μοντέλο που αναδύεται από την τριγωνοποίηση της βιβλιογραφίας, του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων, της αυτοεθνογραφικής διερεύνησης και της μελέτης περίπτωσης. Η αξία του έγκειται πρωτίστως στη δυνατότητά του να οργανώσει και να συνθέσει τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης και να προσφέρει ένα πλαίσιο που μπορεί να ελεγχθεί, να τροποποιηθεί ή να επεκταθεί σε μελλοντικές έρευνες και σε διαφορετικά πανεπιστημιακά περιβάλλοντα.

Η μελλοντική εμπειρική διερεύνηση θα μπορούσε, για παράδειγμα, να εξετάσει συγκριτικά διαφορετικά ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, να διερευνήσει χωριστά τις πέντε διαστάσεις ή να συγκρίνει συστηματικά το γραμμικό και το τεχνολογικά διαδραστικό βίντεο ως προς συγκεκριμένα μαθησιακά και επικοινωνιακά αποτελέσματα. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να εξετάσει κατά πόσο το προτεινόμενο πλαίσιο διατηρεί την ερμηνευτική του ισχύ πέρα από τη συγκεκριμένη περίπτωση του CEU.

Συνεπώς, η βασική θεωρητική πρόταση που προκύπτει από τη σύνθεση των έξι ερευνητικών ερωτημάτων δεν είναι ότι το βίντεο είναι εγγενώς διαδραστικό ούτε ότι η αύξηση της τεχνολογικής διαδραστικότητας οδηγεί αυτομάτως σε αποτελεσματικότερη Ανώτατη Εκπαίδευση. Η πρόταση είναι ότι η αξία του βίντεο και της διαδραστικότητας διαμορφώνεται

μέσα από τη δυναμική σχέση γνωστικών, παιδαγωγικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και οργανωσιακών παραγόντων. Η διαδραστικότητα μπορεί να βρίσκεται μέσα στο ίδιο το βίντεο, αλλά μπορεί επίσης να αναπτύσσεται γύρω από αυτό, μέσα από τις μαθησιακές, κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις στις οποίες το οπτικοακουστικό περιεχόμενο εντάσσεται.

Υπό αυτή την έννοια, το προτεινόμενο πλαίσιο μετατοπίζει την έμφαση από το ερώτημα «πόσο διαδραστικό είναι ένα βίντεο;» προς το ευρύτερο ερώτημα «με ποιον τρόπο το βίντεο εντάσσεται σε ένα διαδραστικό πανεπιστημιακό οικοσύστημα μάθησης, επικοινωνίας και συμμετοχής;». Η μετατόπιση αυτή αποτελεί τη βασική συνθετική συμβολή του Κεφαλαίου 13 και δημιουργεί τη βάση για την τελική αποτίμηση των ευρημάτων, των περιορισμών και των προοπτικών της έρευνας.

Επίλογος Κεφαλαίου 12

Η συνολική ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας αναδεικνύει ότι ο ρόλος του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από μία μόνο τεχνολογική ή παιδαγωγική διάσταση. Αντίθετα, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η λειτουργία του διαμορφώνεται μέσα από τη συνάρθρωση γνωστικών, παιδαγωγικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και οργανωσιακών παραμέτρων. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται επομένως όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του Μέσου, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αυτό εντάσσεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στις πρακτικές επικοινωνίας και στη συνολική ψηφιακή στρατηγική του πανεπιστημίου.

Σε μαθησιακό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την αξία του βίντεο ως πολυμεσικού μαθησιακού εργαλείου, ιδιαίτερα όταν η χρήση εικόνας, ήχου και λεκτικής πληροφορίας οργανώνεται σύμφωνα με τις γνωστικές δυνατότητες του εκπαιδευόμενου. Η παρατήρηση αυτή είναι συμβατή με τη Γνωστική Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο αποτελεσματικός συνδυασμός λεκτικών και οπτικών αναπαραστάσεων μπορεί να υποστηρίξει την επεξεργασία και κατανόηση της πληροφορίας, υπό την προϋπόθεση ότι περιορίζεται το περιττό γνωστικό φορτίο (Mayer, 2021). Παράλληλα, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του βίντεο δεν αποτελεί αυτόματη συνέπεια της χρήσης της τεχνολογίας,

αλλά εξαρτάται από τη σύνδεσή του με σαφείς μαθησιακούς στόχους, δραστηριότητες και μηχανισμούς ανατροφοδότησης.

Η κοινωνική διάσταση αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο της συνολικής εικόνας. Η χρήση ψηφιακών και οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση της κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας και στην ενίσχυση της αίσθησης συμμετοχής στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το Community of Inquiry Framework, το οποίο αντιμετωπίζει τη γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία ως αλληλένδετες διαστάσεις μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής εμπειρίας (Garrison et al., 2000). Η σημασία αυτής της σχέσης έγινε ιδιαίτερα εμφανής κατά την επιτάχυνση της ψηφιακής μετάβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όταν η διατήρηση της ανθρώπινης παρουσίας και της αίσθησης κοινότητας αποτέλεσε σημαντική πρόκληση για τα πανεπιστήμια.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι ο ρόλος του βίντεο υπερβαίνει τα όρια της διδασκαλίας. Στο σύγχρονο πανεπιστήμιο, το οπτικοακουστικό περιεχόμενο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα επιστημονικής και θεσμικής επικοινωνίας, μέσα από το οποίο η έρευνα, οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες, οι αξίες και τα πρόσωπα ενός ιδρύματος μπορούν να καταστούν ορατά σε κοινά που υπερβαίνουν τα γεωγραφικά όρια της πανεπιστημιούπολης. Η λειτουργία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της δικτυωμένης κοινωνίας, όπου η επικοινωνία αναπτύσσεται μέσα από αλληλοσυνδεόμενες ροές πληροφορίας και διεθνή δίκτυα (Castells, 2010).

Η μελέτη περίπτωσης του Central European University ανέδειξε με ιδιαίτερη σαφήνεια αυτή την επικοινωνιακή διάσταση. Κατά την περίοδο του Lex CEU, το βίντεο αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής δημόσιας επικοινωνίας, μέσω της οποίας το πανεπιστήμιο επιδίωξε να καταστήσει ορατές την ακαδημαϊκή του κοινότητα, τις αξίες του και τις συνέπειες της πολιτικής σύγκρουσης στην οποία είχε εμπλακεί. Οι συνεντεύξεις του Michael Ignatieff και της Adri Bruckner, σε συνδυασμό με την αυτοεθνογραφική διάσταση της έρευνας, δείχνουν ότι το οπτικοακουστικό περιεχόμενο δεν λειτουργούσε απομονωμένα, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου επικοινωνιακού συστήματος που περιλάμβανε δημόσιες παρεμβάσεις, δημοσιογραφική κάλυψη, κοινωνικά δίκτυα και διεθνή ακαδημαϊκά δίκτυα.

Η περίπτωση αυτή καθιστά ταυτόχρονα αναγκαία μια ουσιώδη εννοιολογική διάκριση. Το βίντεο δεν ταυτίζεται με το διαδραστικό βίντεο. Ένα γραμμικό ψηφιακό βίντεο δεν καθίσταται τεχνολογικά διαδραστικό απλώς επειδή δημοσιεύεται στο διαδίκτυο. Μπορεί, ωστόσο, να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο διαδραστικό επικοινωνιακό περιβάλλον, στο οποίο οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να σχολιάσουν, να κοινοποιήσουν, να επανακυκλοφορήσουν και να επαναπλαισιώσουν το περιεχόμενο. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει τη διαφοροποίηση της τεχνολογικής διαδραστικότητας από τη συμμετοχική και επικοινωνιακή διάδραση.

Η τελευταία αυτή διάσταση συνδέεται με την έννοια της συμμετοχικής κουλτούρας. Ο Jenkins (2006) υποστηρίζει ότι στο περιβάλλον της σύγκλισης των μέσων τα κοινά αποκτούν περισσότερο ενεργό ρόλο στην κυκλοφορία και επαναδιαμόρφωση του περιεχομένου.

Αντίστοιχα, οι Rafaeli και Sudweeks (1997) τοποθετούν τη διαδραστικότητα όχι απλώς σε ένα μεμονωμένο μήνυμα ή τεχνολογικό χαρακτηριστικό, αλλά στη διαδοχική σχέση μεταξύ επικοινωνιακών ανταλλαγών. Υπό αυτή την οπτική, η διαδραστικότητα μπορεί να εκδηλώνεται όχι μόνο μέσα στο ίδιο το βίντεο, αλλά και γύρω από αυτό, μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ περιεχομένου, δημιουργών, θεσμών και κοινών.

Η εμπειρία του CEU κατά την περίοδο του Lex CEU προσφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διάκρισης. Τα σχετικά βίντεο ήταν κατά κύριο λόγο γραμμικά οπτικοακουστικά προϊόντα. Η συμμετοχική τους διάσταση αναπτυσσόταν κατά την κυκλοφορία τους σε ψηφιακές πλατφόρμες και δίκτυα, όπου μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο κοινοποίησης, σχολιασμού και περαιτέρω δημόσιας συζήτησης. Τα δεδομένα της έρευνας υποστηρίζουν επομένως την ερμηνεία ότι το βίντεο αποτέλεσε ένα από τα μέσα που διευκόλυναν τη διεθνή κυκλοφορία του μηνύματος και τη σύνδεσή του με ευρύτερα δίκτυα υποστήριξης. Δεν επιτρέπουν, ωστόσο, να αποδοθεί αιτιακά στο βίντεο και μόνο η διεθνής κινητοποίηση γύρω από το πανεπιστήμιο.

Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει και τα όρια μιας τεχνοκεντρικής ερμηνείας του ψηφιακού μετασχηματισμού. Η τεχνολογία από μόνη της δεν μετασχηματίζει ούτε τη μάθηση ούτε την επικοινωνία. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τις οργανωσιακές δομές, τις δεξιότητες των χρηστών, την κουλτούρα συνεργασίας και τη

στρατηγική του ίδιου του ιδρύματος. Η ψηφιακή μετάβαση πρέπει επομένως να προσεγγίζεται ως πολυπαραγοντική οργανωσιακή και πολιτισμική διαδικασία και όχι ως απλή υιοθέτηση νέων τεχνολογικών εργαλείων.

Η σύνθεση των παραπάνω ευρημάτων οδηγεί στο εννοιολογικό πλαίσιο που προτείνεται στην παρούσα εργασία, στο οποίο η λειτουργία του βίντεο στην Ανώτατη Εκπαίδευση οργανώνεται γύρω από πέντε αλληλένδετες διαστάσεις: γνωστική, παιδαγωγική, κοινωνική, επικοινωνιακή και οργανωσιακή. Οι διαστάσεις αυτές δεν αποτελούν ανεξάρτητες κατηγορίες, αλλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία ενός ευρύτερου συστήματος. Η γνωστική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός από τις οργανωσιακές δυνατότητες, η κοινωνική παρουσία από τις μορφές επικοινωνίας και συμμετοχής, ενώ η δημόσια επικοινωνία συνδέει το πανεπιστήμιο με ευρύτερα κοινωνικά και διεθνή δίκτυα. Το πλαίσιο αυτό δεν προτείνεται ως νέα καθολική θεωρία, αλλά ως ερμηνευτικό μοντέλο που προκύπτει από τη σύνθεση και την τριγωνοποίηση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Η ίδια η 13.6 το ορίζει ήδη με αυτή την προσεκτική έννοια, ως μοντέλο που μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μελλοντική εμπειρική διερεύνηση.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι η σημασία του βίντεο στη σύγχρονη Ανώτατη Εκπαίδευση δεν βρίσκεται σε μία μεμονωμένη λειτουργία του, αλλά στην ικανότητά του να εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα μάθησης, επικοινωνίας, κοινωνικής συμμετοχής και θεσμικής λειτουργίας. Η μετάβαση από το βίντεο ως απλό Μέσο μετάδοσης προς περισσότερο συμμετοχικές μορφές οπτικοακουστικής επικοινωνίας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την τεχνολογική διαδραστικότητα, αλλά από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο περιεχόμενο, στους χρήστες και στο θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό αξιοποιείται. Υπό αυτή την έννοια, το διαδραστικό βίντεο μπορεί να θεωρηθεί όχι ως μια μεμονωμένη τεχνολογική λύση, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου μετασχηματισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης προς περισσότερο συμμετοχικά, δικτυωμένα και πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης και επικοινωνίας. Η πρόκληση για τα πανεπιστήμια δεν είναι επομένως απλώς να παράγουν περισσότερο οπτικοακουστικό περιεχόμενο ή να υιοθετούν νέες ψηφιακές τεχνολογίες, αλλά να διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές, οργανωσιακές και επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστική εκπαιδευτική και κοινωνική αξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-Hunaiyyan, A., Alhajri, R., Al-Sharhan, S., & Bimba, A. (2021). *Human-computer interaction perspective on mobile learning: Gender and social implications. International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(11), 4–20. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i11.21367>

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. AU Press.

Andersson, G., Larsen, S., & Wu, H. (2006). *Using digital video to make visible the non-verbal communication and interaction in communication and leadership courses. In Current developments in technology-assisted education (pp. 1748–1752)*. FORMATEX.

Ayman, U., Kaya, A. K., & Kutoğlu Kuruç, Ü. (2020). The impact of digital communication and PR models on the sustainability of higher education during crises. *Sustainability*, 12(20), 8295. <https://doi.org/10.3390/su12208295>

Bahula, T., & Kay, R. (2020). Exploring student perceptions of video feedback: A review of the literature. *EDULEARN20 Proceedings*.

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>

Bárd, P. (2017). *The open society and its enemies: An attack against CEU, academic freedom and the rule of law* (CEPS Policy Insights No. 2017/14). Centre for European Policy Studies.

Bárd, P. (2019). To leave or not to leave? Viktor Orbán's war against George Soros and the CEU dilemma. *Verfassungsblog*.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). BCcampus.

Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd.

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Open University Press.

Blandford, A., & Young, R. M. (1998). Communication goals in interaction. In *HCI '98 Conference Companion* (pp. 14–15). British Computer Society.

Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (Eds.). (2024). *The handbook of digital higher education*. Edward Elgar Publishing.

Boros, J., & Zentai, V. (2020). *CEU and the Lex CEU: A timeline*. Central European University Press.

Boté-Vericad, J.-J. (2021). Perceived barriers for distance teaching in higher education during the COVID-19 crisis: “I never did a video before”. *Education for Information*, 37(4), 377–397. <https://doi.org/10.3233/EFI-200418>

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>

Breslyn, W., & Green, A. E. (2022). Video use in higher education before and during the COVID-19 pandemic: A social practice theory perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 32. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-4>

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed., with a new preface). Wiley-Blackwell.

Catarci, T., Amendola, M., Bertacchini, F., Bilotta, E., Bracalenti, M., Buono, P., Cocco, A., Costabile, M. F., Desolda, G., Di Nocera, F., Federici, S., Gaudino, G., Lanzilotti, R., Marrella, A., Mele, M. L., Pantano, P. S., Poggi, I., & Tarantino, L. (2018). Digital interaction: Where are we going? In *Proceedings of the International Conference on Advanced Visual Interfaces* (pp. 1–5). <https://doi.org/10.1145/3206505.3206592>

Cerami, C. (2021). Open society, academic freedom and the rule of law: The mission of Central European University (CEU) 1991–2021. *Nuovi Autoritarismi e Democrazie: Diritto, Istituzioni, Società*, 2, 124–139. <https://doi.org/10.13130/2612-6672/16917>

Chapleo, C. (2011). Exploring rationales for branding a university: Should we be seeking to measure branding in UK universities? *Journal of Brand Management*, 18, 411–422. <https://doi.org/10.1057/bm.2010.53>

Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of Situational Crisis Communication Theory. *Corporate Reputation Review*, 10(3), 163–176. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550049>

Corbett, A., & Gordon, C. (2018). Academic freedom in Europe: The Central European University affair and the wider lessons. *History of Education Quarterly*, 58(3), 467–474. <https://doi.org/10.1017/heq.2018.25>

Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.

Court of Justice of the European Union. (2020). *Judgment in Case C-66/18 European Commission v Hungary*. CJEU.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Dafgard, L. (2020). *Digital distance education: A longitudinal exploration of video technology* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg].

Daniels, D. (2012). A history of video art: The development of form and function. In J. Elwes (Ed.), *Video art: A guided tour*. I.B. Tauris.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Deuze, M. (2012). *Media life*. Polity Press.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Article 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>

Enyedi, Z. (2018). Democratic backsliding and academic freedom in Hungary. *Perspectives on Politics*, 16(4), 1067–1074. <https://doi.org/10.1017/S1537592718002165>

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>

European Investment Bank. (2016). *Central European University campus redevelopment project*.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>

Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2018). What works and doesn't work with instructional video. *Computers in Human Behavior*, 89, 465–470. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.015>

Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. University of Chicago Press. (Original work published 1935)

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Frozzini, J. (2021). Interaction. *Anthropen*. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.047>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Giannakos, M. N., Sharma, K., & Chorianopoulos, K. (2015). Video-based learning ecosystem to support active learning: Application to an undergraduate programming course. *Smart Learning Environments*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0016-7>

Giroux, H. A. (2001). *Public spaces, private lives: Beyond the culture of cynicism*. Rowman & Littlefield.

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the First ACM Conference on Learning at Scale Conference* (pp. 41–50). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>

Halmai, G. (2018). The Hungarian Constitutional Court betrays academic freedom and freedom of association. *Verfassungsblog*.

Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, J. P. (2015). *Video and online learning: Critical reflections and findings from the field* (HIIG Discussion Paper Series No. 2015-02).

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316–338. <https://doi.org/10.1108/09513550610669176>

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). *Higher education consumer choice*. Palgrave Macmillan.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.
<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

Inal, Y., & Ismailova, R. (2018). How do computer engineering students construe usability and accessibility? A comparative study between Turkey and Kyrgyzstan. *Tehnički vjesnik – Technical Gazette*, 25(5), 1339–1347. <https://doi.org/10.17559/TV-20170205083820>

Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(4), 49–62.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800406>

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

Jensen, J. F. (1998). Interactivity: Tracing a new concept in media and communication studies. *Nordicom Review*, 19(1), 185–204.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.

Kaperonis, S. (2021). Media literacy in video production: An experiment with university students. *Homo Virtualis*, 4(1), 17–25.

Kaufman, P. B. (2025). *The moving image: A user's manual*. MIT Press.

- Kaur, J., Kaur, G., & Aggarwal, P. (2020). A critical study of impact of COVID-19 on online learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 4(5), 954–963.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820–831.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Kelemen, R. D. (2017). Europe's other democratic deficit: National authoritarianism in Europe's democratic union. *Government and Opposition*, 52(2), 211–238.
- Killick, D. (2012). Transition in mobility: The informal curriculum. In *Higher education across borders: Transcultural interaction and linguistic diversity* (pp. 1–14). Roskilde University.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Adult Education.
- Kovács, Z. (2022). *Reclaiming academic freedom in illiberal contexts: The CEU experience*. Open Society Archives.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lam, J. Z., & Yunus, M. M. (2022). Student-produced video for learning: A systematic review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(6), 4–18.

Lassnigg, L., Hartl, J., Unger, M., & Schwarzenbacher, I. (2017). *Higher education institutions and the knowledge triangle: Improving the interaction between education, research and innovation*. Institute for Advanced Studies.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd ed.). Routledge.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.

Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New media: A critical introduction* (2nd ed.). Routledge.

Littvay, L. (2020a). *Digital transformation and educational technology at CEU*. Central European University Internal Publication.

Littvay, L. (2020b). *How to do (non-emergency) online education in a few videos*.

Lowenthal, P. R., West, R. E., Archambault, L., Borup, J., & Belt, E. S. (2021). Faculty perceptions of using synchronous video-based communication technology. *Online Learning*, 25(4), 74–103. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2890>

Machado, A. de B., & Fialho, F. (2020). Interaction and interactivity process: Communication in digital education. *JINAV: Journal of Information and Visualization*, 1(2), 67–73. <https://doi.org/10.35877/454RI.jinav254>

Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.

Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.

Matei, L. (2020). Academic freedom, university autonomy and democracy's future in Europe. In *Academic freedom, institutional autonomy and the future of democracy* (pp. 29–40). Council of Europe.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316941355>

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.

Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. Pelican Books.

Mobo, F. D., & Rahmat, A. (2021). The impact of video conferencing platform in all educational sectors amidst COVID-19 pandemic. *AKSARA: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 7(1), 15–18.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

Nagy, Z. (2019). The Lex CEU and the Hungarian transformation of higher education. *European Education*, 51(4), 278–289.

Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., & Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204–236. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>

Nyikos, J., Cekaite, A., Domeij, K., Lefebvre, A., Macsay, K., & Zaray, S. (2022). *Evaluating communication skills in social interaction*. Linköpings Universitet.

Papacharissi, Z. (2010). *A private sphere: Democracy in a digital age*. Polity Press.

Parmar, D. (n.d.). *Human computer interaction*. IIT Kharagpur.

Parvian, J. M. V., Fernando, J. S., & Tang-Zapata, E. (2023). Effectiveness of video presentation as a classroom instructional tool in teaching elementary students. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 10, 842–848. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8149013>

Pepino, A., Ronchetti, M., Peron, A., Freda, C., & Vallefucio, E. (2019). The lecture video recording in university: A case study. In *Proceedings of EMOOCs 2019: Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks* (pp. 175–180).

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Polónyi, I. (2018). The attack on the Central European University and the Hungarian higher education system. *International Higher Education*, 94, 13–15.

Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin Books.

Puljiz, I. (2021). *Interakcija i komunikacija u odgoju [Interaction and communication in education]* [Undergraduate thesis, University of Split].

Putnoki, A. M., Mattyasovszky-Philipp, D., & Molnár, B. (2022). Cognitive human-computer interaction. In *Proceedings of the 8th World Congress on Electrical Engineering and Computer Systems and Sciences*.

Rafaeli, S., & Sudweeks, F. (1997). Networked interactivity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00201.x>

Ranieri, M., Bruni, I., & Luzzi, D. (2020). Introducing 360-degree video in higher education: An overview of the literature. In *EDEN 2020 Annual Conference Proceedings* (pp. 345–352). <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-ac0032>

Rose, F. (2015). *The art of immersion*. W. W. Norton & Company.

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). SAGE Publications.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.

Rutkowski, T. M., Mandic, D., & Barros, A. K. (2007). A multimodal approach to communicative interactivity classification. *Journal of VLSI Signal Processing*, 49(3), 317–328.

Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.

Salomon, G. (1994). *Interaction of media, cognition, and learning*. Educational Technology Publications.

Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*. Babson Survey Research Group.

Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

Soros, G. (2019). *In defense of open society*. PublicAffairs.

Sumi, K. (2016). Affective human computer interaction. *Journal of Robotics, Networking and Artificial Life*, 3(2), 74–78. <https://doi.org/10.2991/jrnal.2016.3.2.1>

Sunardi, S., Ramadhan, A., Abdurachman, E., Trisetyarso, A., & Zarlis, M. (2022). Acceptance of augmented reality in video conference based learning during COVID-19 pandemic in higher education. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 11(6), 3598–3608.

<https://doi.org/10.11591/eei.v11i6.4035>

Sundar, S. S. (2004). Theorizing interactivity's effects. *The Information Society*, 20(5), 385–389.
<https://doi.org/10.1080/01972240490508057>

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: Final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Paul Hamlyn Foundation.

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

UNESCO. (2020a). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.

UNESCO. (2020b). *Education: From disruption to recovery*.

UNESCO. (2021a). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021b). *UNESCO recommendation on open science*. UNESCO.

Ünal, R., & Yilmaz, M. B. (2024). Accepting video conferencing technology as an in-service training tool for health professionals. *Education and Information Technologies*.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12724-w>

van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wesch, M. (2007a). *A vision of students today* [Video]. Kansas State University.

Wesch, M. (2007b). YouTube and you: Experiences of self-awareness in the context collapse of the recording webcam. *Explorations in Media Ecology*, 6(2), 19–34.

Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding “Zoom fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437–438. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zalai, A. (2020). The CEU and the politics of academic freedom in Hungary. *European Educational Research Journal*, 19(6), 529–546.

Zhang, B., & Taranikanti, V. (2023). The roles of video in online learning. In *The future of television and video industry*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.114245>

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F., Jr. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>