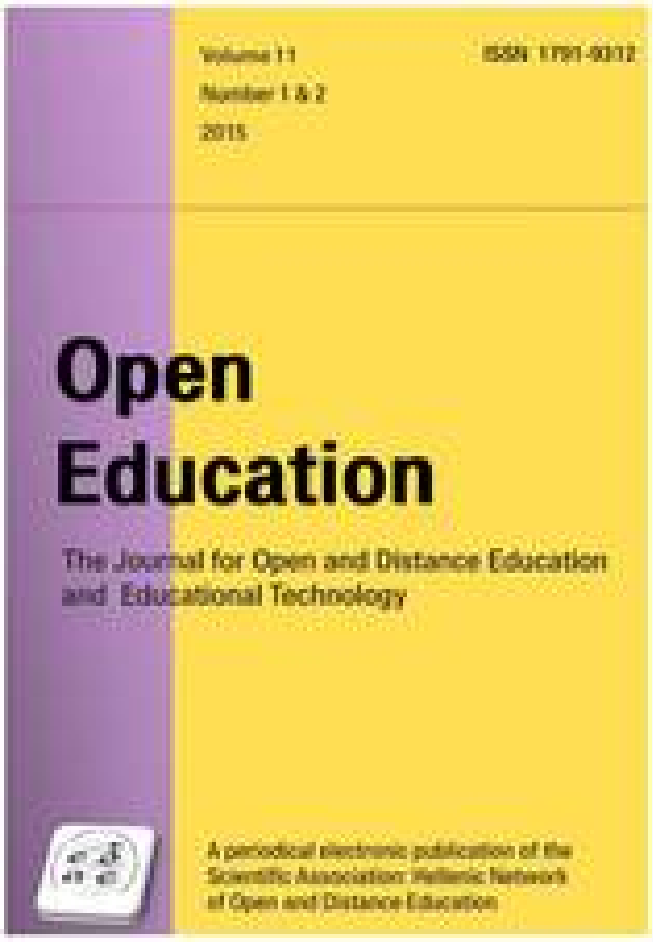
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

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

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2015)



Distance education: panacea or barrier for conventional higher education?

Αλεξάνδρα Κυρμά, Ηλίας Μαυροειδής

doi: 10.12681/jode.9818

Βιβλιογραφική αναφορά:

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 17/04/2024 14:02:32

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: πανάκεια ή τροχοπέδη για τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Distance education: panacea or barrier for conventional higher education?

Κυρμά Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός, M.Ed., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
alexandrakyrma@hotmail.com

Δρ. Μαυροειδής Ηλίας
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
imavr@tee.gr

Abstract

This paper focuses on the investigation of the character of the two pillars of modern university education in Greece: the conventional and distance education. The investigation is based on a literature review of the historical and ideological evolution and seeks to provide a comparative consideration, exploring the possibilities of harmonization and complementarily, with a view to upgrade the quality of tertiary education in Greece in the 21th century. The paper presents the problems of higher education in Greece and the answers proposed by the new form of distance education, online education, which catalyzes the spatiotemporal constraints and provides a more flexible and creative educational policy ambition. Distance education can override conservatism and structural rigidity of modern universities and may contribute in improving the effectiveness of tertiary education in Greece, especially in a period characterized by financial and social distress and fast depreciation of knowledge. The paper also points out the obstacles associated with the use of e-learning and its integration in educational practice, and proposes creative ways of integrating the two forms of education in tertiary institutions.

Key-words

Conventional university education, democratization, distance learning, e-learning, blended education

Περίληψη

Το άρθρο επιχειρεί τη διερεύνηση της φυσιογνωμίας των δυο πυλώνων της σύγχρονης ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης: της συμβατικής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διερεύνηση στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ιστορικής και ιδεολογικής εξέλιξής τους και επιζητεί τη συγκριτική τους εξέταση, με σκοπό την αρμονική συστράτευση και την αλληλοσυμπλήρωσή τους για την ποιοτική αναβάθμιση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων της Ελλάδας του 21ου αιώνα. Μέσα από το άρθρο παρουσιάζονται τα προβλήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι απαντήσεις που προτείνει η νέα μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαδικτυακή εκπαίδευση, που καταλύει τους χωροχρονικούς περιορισμούς και αντιπροτείνει μια πιο ευέλικτη και δημιουργική εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική φιλοδοξεί να υπερσκελίσει τον συντηρητισμό και την ανελαστικότητα των δομών των σύγχρονων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και

στοχεύει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέλος, στο άρθρο επισημαίνονται τα εμπόδια που συναντά στην εφαρμογή της και τα προβλήματα που προκαλούνται από την πρακτική ενσωμάτωση του e-learning στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ προτείνονται νέοι τρόποι δημιουργικής ενσωμάτωσης των δύο μορφών εκπαίδευσης στα τριτοβάθμια ιδρύματα.

Λέξεις-Κλειδιά
Συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκδημοκρατισμός, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, e- learning, μικτή εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα γνώρισε διάφορες αλλαγές στην ιστορική της πορεία, που επηρέασαν δραστικά τον ιδεολογικό προσανατολισμό της. Σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις, που επιβάλλονται από την κοινωνία της γνώσης και την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που τη φέρνει αντιμέτωπη με τις παραδεδεγμένες αξίες της και απειλεί την επιβίωσή της στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) εμφανίζεται συχνά ως πανάκεια στα προβλήματα των σημερινών πανεπιστημίων, τα οποία όμως δε διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στο αίτημα της ανανέωσης. Παράλληλα ένας νέος όρος εμφανίζεται στην εκπαίδευση, το e-learning (ηλεκτρονική μάθηση), που γίνεται αποδεκτός από την διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα ως η μοναδική ίσως διέξοδος διαφυγής από τα προβλήματα της υλικοτεχνικής υποδομής, της ελλιπούς χρηματοδότησης και της σύνδεσης των γνώσεων με τις ανάγκες των επιχειρήσεων. Η σπουδαιότητα των ιδεολογικών ανακατατάξεων που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης εγείρει πολλούς προβληματισμούς για το βαθμό της ετοιμότητας των σημερινού πανεπιστημίου να δεχθεί τις νέες μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στους φοιτητές και στους παράγοντες εκείνους, τεχνολογικούς και παιδαγωγικούς, που υπαγορεύουν την εκδήλωση της δυσαρέσκειας ή τη θετική ανταπόκρισή τους στα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Η ιστορική εξέλιξη της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η τριτοβάθμια (ή πανεπιστημιακή) εκπαίδευση έχει καθιερωθεί στην Ελλάδα τα τελευταία 174 χρόνια κι έχει γνωρίσει αρκετά εκπαιδευτικά μοντέλα στη μακρόχρονη πορεία της. Το πρώτο ελληνικό πανεπιστήμιο ιδρύθηκε στην Αθήνα στα χρόνια του Όθωνα και περιελάμβανε τέσσερις σχολές που ανταποκρίνονταν στα κελεύσματα του νεοπαγούς εθνικού κράτους, που αναζητούσε ερείσματα στην εκπαίδευση για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών και τη στελέχωση του κρατικού μηχανισμού με την καθιέρωση δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η προσπάθεια αυτή επιτεύχθηκε με τον επιλεκτικό δανεισμό επιτυχημένων προτύπων των ξένων χωρών, όπως η Πρωσία, και θεμελιώθηκε με την επιλογή ενός ενιαίου συστήματος επάλληλων βαθμίδων, ανοιχτού σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Το 1873 σηματοδοτείται με την ίδρυση του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα η εκπαιδευτική πολιτική μένει στο περιθώριο των κρατικών προτεραιοτήτων για να επανέλθει μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο επιζητώντας την αντικειμενική επίλυση των προβλημάτων, τα οποία ταλάνιζαν τη χώρα μετά τη λήξη του πολέμου, και την οικονομική ανασυγκρότηση της χώρας. Επιπλέον, η λήξη του πολέμου επιφέρει την αύξηση της ζήτησης νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών από αποστρατευθέντες και γυναίκες (Rajasingham, 1988), με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται η νέα παράδοση της

πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των τελευταίων εβδομήντα ετών. Επικρατεί δηλαδή η μαζικοποίηση στην εκπαίδευση (Husen, 1982· Holmes, 1965), που προτάσσει ως κυρίαρχες ιδέες την κοινωνική κινητικότητα, το ανθρώπινο κεφάλαιο, την εκπαίδευση σε θέματα ανάπτυξης, το ενιαίο σχολείο, την αλλαγή του προγράμματος σπουδών, την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Karabel & Halsey, 1977). Το 1982 αποτελεί ιστορικό ορόσημο για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Ελλάδας, καθώς εγκαταλείπεται πλέον το μοντέλο διακυβέρνησης του Πανεπιστημίου που αριθμούσε πάνω από 50 χρόνια λειτουργίας με την παροχή πλήρους αυτονομίας και ακαδημαϊκής ελευθερίας (άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας). Το κράτος είναι υπεύθυνο ωστόσο για τη χρηματοδότηση, γι' αυτό ασκεί και τον μερικό έλεγχο των Πανεπιστημίων. Πρόκειται για την εποχή του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη μόρφωση του λαού και στην αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη δωρεάν εκπαίδευση.
Από τη δεκαετία του 1990 εισέρχονται νέες έννοιες στην εκπαίδευση που αφορούν την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, καθώς και την ανταγωνιστικότητα, και οι οποίες εγκυμονούν αντίστοιχα τον κίνδυνο μείωσης της κοινωνικής συναίνεσης και αύξησης της κοινωνικής ανισότητας. Έτσι, το όραμα του προηγούμενου αιώνα αντικαθίσταται πια απ' την ιδέα των εξειδικευμένων κέντρων που προσεγγίζουν τους τομείς εκείνους της ανθρώπινης έρευνας που αποφέρουν χρήματα. Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, με τη ριζική αλλαγή που συνεπάγεται στον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών και στις υποδομές και τεχνολογίες της επικοινωνίας, έφερε τα πανεπιστήμια αντιμέτωπα με τον ανταγωνισμό και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Κάτω από τις νέες συνθήκες καλούνται να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές και πολιτικές, να εξορθολογήσουν την πορεία τους, να ανοιχτούν στην κοινωνία και την αγορά παρέχοντας ανοικτά κι ευέλικτα προγράμματα σπουδών υψηλής ποιότητας, ανταποκρινόμενα στη διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού λόγω και της ανάπτυξης της δια βίου εκπαίδευσης. Την απάντηση στις προκλήσεις αυτές έρχεται να δώσει η ίδρυση του ΕΑΠ το 1992 καθώς και του νεοσύστατου Διεθνούς Πανεπιστημίου, που εισάγεται στην ελληνική πραγματικότητα το 2007. Ταυτόχρονα όμως καλούνται να αντιμετωπίσουν τη μείωση των δημόσιων πόρων και την πρόκληση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των επιχειρήσεων, που αποτελούν τους βασικότερους φορείς χρηματοδότησης της έρευνας (Robins & Webster, 1989).

Τα αδιέξοδα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση αριθμεί δυο γενιές, την παλιά (1837-1982) και τη νέα (1982-2013). Απαρτίζεται από τον πανεπιστημιακό τομέα, με 24 Πανεπιστήμια (συμπεριλαμβανομένων του ΕΑΠ και του Διεθνούς Πανεπιστημίου) και τον τεχνολογικό με 16 Τεχνολογικά Ιδρύματα, τα οποία κατανέμονται σε 511 τμήματα στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και την περιφέρεια (64 πόλεις συνολικά) κι αφορούν όλο το φάσμα των επιστημών (Ιατρική και Επιστήμες της Ζωής, Νομική, Κοινωνικές Θετικές, Οικονομικές, Πολιτικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Επιστήμες της Τεχνολογίας και των Τεχνών). Ορισμένα πανεπιστήμια προσφέρουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, τα οποία ανέρχονται στα 520 σύμφωνα με τον χάρτη της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα που δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο νόμου το 2011.

Η σύγχρονη εποχή της μετα-νεωτερικότητας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας θέτει σε αμφισβήτηση το προγενέστερο προφίλ των πανεπιστημίων, το ρόλο και τη σημασία τους (Tiffin & Rajasingham, 2003,1995· Hanna, 2000). Μέσα

στο νέο πλαίσιο τα πανεπιστήμια καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στις μαθησιακές ανάγκες μιας παγκόσμιας κοινωνίας που γίνεται ολοένα και περισσότερο κινητική και πολυπολιτισμική κι επιβάλλει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ελληνική συμβατική εκπαίδευση όμως παρουσιάζεται σχεδόν ανέτοιμη να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις και το ελληνικό πανεπιστήμιο εξελίσσεται σε ένα μεγαθήριο που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες και στο περιβάλλον του διεθνούς ανταγωνισμού.

Πράγματι, η συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΕΙ και ΤΕΙ) ξεπερνά το 58% της ηλικιακής ομάδας 18-21 ετών (Eurostat, 2002). Η πρόσβαση σε ένα πανεπιστήμιο αποτελεί το όνειρο κάθε εφήβου (Psacharopoulos, 2003), καθώς διατηρείται ισχυρή η παραδοσιακή φήμη των πανεπιστημίων και το κοινωνικό κύρος των πανεπιστημιακών τίτλων. Ο αριθμός των εισακτέων, που εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων, καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας σε αντίθεση με τα μεταπτυχιακά τμήματα, στα οποία υπάρχει αυτονομία στην επιλογή των φοιτητών. Όπως διαπιστώνεται στον πίνακα 1, ο αριθμός των εισακτέων τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί δραματικά με αποτέλεσμα τον γιγαντισμό των ακαδημαϊκών τάξεων και την κακή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Papadimitriou, 2009). Οι πανεπιστημιακές αίθουσες πολλές φορές δεν επαρκούν να στεγάσουν τους πολυάριθμους φοιτητές, κι έτσι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει δραστικά τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκ μέρους των φοιτητών.

Πίνακας 1. Σύνολο αποφοίτων καθώς και προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών (περίοδος 1996-2004)

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΕΣ
1996-97	244970	22770	846	740
1997-98	253915	21309	1555	728
1998-99	266103	21154	1354	796
1999-00	276902	22784	2275	1049
2001-02	325001	24391	3403	1154
2002-03	342640	27547	3765	1237
2003-04	352936	29477	5012	1296
2005-06	340287	32962	8387	1153
2006-07	359340	31940	8958	1842
2007-08	396830	33047	9176	1981

Σημείωση: Δεν περιλαμβάνονται τα τμήματα Ιατρικής των Πανεπιστημίων Αθηνών (2002/03, 2003/04, και 2004/05) και Θεσσαλονίκης 2002/03, 2003/04). Λείπουν τα στοιχεία των περιόδων 2000-01 και 2004-05.

Παράλληλα, οι μικρές αμοιβές των ακαδημαϊκών τους οδηγούν στην ετεροαπασχόληση αποπροσανατολίζοντάς τους από τη βασική τους ευθύνη για την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των φοιτητών και την βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η έλλειψη αυτονομίας και λογοδοσίας των ελληνικών πανεπιστημίων και του διδακτικού προσωπικού, που εξαρτώνται οικονομικά σχεδόν αποκλειστικά από τον κρατικό φορέα και στερούνται θεμελιωδών εργαλείων αξιολόγησης των επιδόσεών τους (ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, προσφορές θέσεων/αποδοχές των ακαδημαϊκών, δημοσιευμένο έργο, διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών), με αποτέλεσμα να βρίσκονται στο έλεος της γραφειοκρατίας και, άρα, να υπάρχει ανάσχεση κάθε προσπάθειας για αποτελεσματικότητα και διαφάνεια. Την ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση επιδεινώνει η υστέρηση των ελληνικών πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών που, παρά τον αριθμό τους, λειτουργούν τμηματικά χωρίς καμία σύνδεση με μια ενιαία πηγή πληροφοριών.

Σε ό, τι αφορά τον φοιτητικό πληθυσμό, παρατηρείται το φαινόμενο μόνο ένα μικρό ποσοστό των εγγεγραμμένων να αποφοιτά έχοντας ολοκληρώσει την κανονική διάρκεια των σπουδών του (η Ελλάδα κατέχει το χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτησης στην ΕΕ), ενώ μέχρι πρότινος αποτελούσε «κατεστημένη αξία» το φαινόμενο των «αιώνιων» φοιτητών. Από την άλλη πλευρά, μέσα στην τάξη οι διδασκόμενοι είναι συνήθως ανενεργοί ή αδιάφοροι, ενώ εξαρτώνται αποκλειστικά από τον καθηγητή για την κατάκτηση της ύλης, καθώς η παραδοσιακή μάθηση βασίζεται στην αποστήθιση και την επανάληψη (Assari, 2005· Tucker & Gentry, 2009). Το σημαντικότερο όμως είναι πως τα ποσοστά ανεργίας των νέων αποφοίτων είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικά και καταμαρτυρούν την αδυναμία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να διαχέουν την παρεχόμενη γνώση στις επιχειρήσεις, στην οικονομία και την ευρύτερη κοινωνία. Η απαξίωση των πανεπιστημιακών τίτλων από την αγορά εργασίας έχει οδηγήσει πολλούς νέους να σπουδάζουν στο εξωτερικό, με την Ελλάδα να κατέχει την τέταρτη θέση ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ (Psacharopoulos, 2003). Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του OECD (2006), το 0,36% των Ελλήνων φοιτητών σπουδάζει στο εξωτερικό, ενώ την ίδια στιγμή η Γερμανία στέλνει μόνο το 0,09% των νέων έξω από τα εθνικά της σύνορα για σπουδές. Η εσωστρέφεια των ελληνικών πανεπιστημίων φαίνεται κι από το μικρό ποσοστό των ξένων φοιτητών στα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια (Πίνακας 2), γεγονός που αποδεικνύει πως η Ελλάδα είναι παρελκυστική για τους μη Έλληνες φοιτητές, επιστήμονες κι ερευνητές.

Πίνακας 2. Αλλοδαποί φοιτητές στα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια

	2000-2001	**2004-2005**
ΑΛΒΑΝΙΑ	49	77
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	59	68
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	4	12
ΑΙΘΙΟΠΙΑ	10	34
ΓΕΩΡΓΙΑ	14	19
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	55	1
ΠΟΛΩΝΙΑ	7	14
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	16	13
ΡΩΣΙΑ	15	33
ΣΕΡΒΙΑ	5	13
ΣΟΥΔΑΝ	13	2
ΣΥΡΙΑ	22	29
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	12	40

(Πηγή: Papadimitriou, 2009)

Ένα από τα βασικά αίτια της ισχύουσας κατάστασης είναι το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης των ελληνικών πανεπιστημίων. Υπολογίζεται πως, αν και ο δημόσιος προϋπολογισμός καλύπτει το 97,9% του ελληνικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (το ιδιωτικό ποσοστό καλύπτει μόνο το 2,1%), τελικά δαπανάται το 1% του ΑΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (OECD, 2007, σελ.221). Παρ' όλο που η Ελλάδα κατέχει την έβδομη θέση ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ για τις υψηλότερες δαπάνες ανά φοιτητή (Eurostat, 2003), βρίσκεται όμως στην τελευταία θέση ως προς το μέγεθος της δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης της επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006).

Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη γεφύρωση του χάσματος

Η συμβατική εκπαίδευση απευθύνεται κυρίως σε φοιτητές ηλικίας 18-24 ετών, οι οποίοι εγγράφονται στα μαθήματα και διδάσκονται από μεμονωμένους καθηγητές που κάνουν διάλεξη και καθοδηγούν μέσω της συζήτησης στην τάξη. Με την έννοια αυτή, η εκπαίδευση είναι κάτι που πρέπει να αποκτηθεί από το άτομο πριν να αρχίσει τις δραστηριότητες της ζωής του. Οι μαθητές αναμένεται να είναι άγαμοι και άνεργοι, πολιτική που αποκλείει ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού ιστού. Το κλίμα όμως στη σύγχρονη εποχή έχει αλλάξει άρδην και η τριτοβάθμια εκπαίδευση δοκιμάζεται από την ταχεία τεχνολογική εξέλιξη, την αμφισβήτηση της υπάρχουσας γνώσης, τα διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια, τα πολλαπλά προβλήματα της καθημερινότητας και την παγκοσμιοποίηση της γνώσης, που αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Τα συμβατικά πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν μακροοικονομικά προβλήματα και προκλήσεις που αφορούν τη ζήτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την κρατική χρηματοδότηση, τη μεταβαλλόμενη φύση της γνώσης, τις προσδοκίες των φοιτητών και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Από τη δεκαετία του 1990 δημοσιεύονται κείμενα που πραγματεύονται το μέλλον του Πανεπιστημίου προβάλλοντας την ανάγκη για την υιοθέτηση νέων προτύπων, ανταποκρινόμενων στην ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη (Bates, 2004· Grocock, 2002· Hanna, 2000· Tiffin & Rajasingham, 2003,1995). Έτσι και η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με το αίτημα της ριζικής αναμόρφωσής της, καθώς υποφέρει από την κρίση των αξιών, τις παρωχημένες πολιτικές και οργανωτικές δομές της. Το αίτημα γίνεται πιο επιτακτικό στην παρούσα οικονομική κρίση, που έχει σοβαρές επιπτώσεις στις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δομές της χώρας και η αντιμετώπισή της μπορεί να επιτευχθεί με την ουσιαστική μεταρρύθμιση όχι μόνο των χρηματοπιστωτικών της δομών, αλλά και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Την απάντηση στα διλήμματα της συμβατικής εκπαίδευσης ήλθε να δώσει η ανοικτή εκπαίδευση και κυρίως η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ιστορία της οποίας ξεκινά το 19^{ο} αιώνα με τις σπουδές δια αλληλογραφίας, ακολουθούμενη από τα αρθρωτά εκπαιδευτικά μέσα και τα ανοικτά πανεπιστήμια. Το 1969 ιδρύεται το Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο Ηνωμένο Βασίλειο, που προσφέρει σπουδές με αλληλογραφία σε συνδυασμό με άλλα μέσα, όπως τη μετάδοση ήχου και εικόνας (ραδιόφωνο, τηλεόραση). Με την τεχνολογική ανάπτυξη στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται ο συνδυασμός ήχου και βίντεο, ενώ προοδευτικά εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως οι κασέτες ήχου και οι βιντεοταινίες (Moore & Kearsley, 2005). Η δεκαετία του 1990 εισάγει την τρίτη γενιά της εξΑΕ με την ένταξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Moore & Kearsley, 2005). Η πραγματική επανάσταση ωστόσο συντελείται με την εμφάνιση του διαδικτύου, που αλλάζει θεμελιωδώς τον τρόπο σκέψης των ατόμων, αφού

γίνεται ο χάρτης, το ρολόι, το τυπογραφείο, η γραφομηχανή, το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση (Carr, 2008), υποκαθιστά δηλαδή πολλές από τις επαναστατικές μηχανές του προηγούμενου αιώνα. Η εκπαίδευση φυσικά δεν θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη μπροστά στο τεχνολογικό επίτευγμα που θεωρείται από πολλούς η τρίτη βιομηχανική επανάσταση κι αναζητά σύγχρονους κι ασύγχρονους τρόπους αξιοποίησής του (cd-rom, βιντεοδιασκέψεις, ηχοδιάσκεψη, φαξ, λογισμικά προγράμματα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τεχνολογίες πολυμέσων, όπως γραφικά, βίντεο, animation, chat rooms, forum συζητήσεων).

Η εξΑΕ, μία μέθοδος που εντάσσεται στη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης, εισάγεται ως αναγκαιότητα στην εκπαίδευση καθώς η αστικοποίηση, η εκβιομηχάνιση της οικονομίας, η εποχή της πληροφορίας και των τηλεπικοινωνιών αλλάζουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Τα πλεονεκτήματά της είναι πολλά. Αρχικά ήλθε να συμπληρώσει το δημογραφικό χάσμα που προκάλεσε η συμβατική εκπαίδευση. Οι υποψήφιοι φοιτητές παύουν πλέον να ανήκουν αποκλειστικά στην παραδοσιακή ηλικιακή ομάδα των 18-23. Αντίθετα είναι μεγαλύτερης ηλικίας, εργάζονται, έχουν οικογένεια ή και παιδιά, ζουν σε απομακρυσμένες αγροτικές ή μη ασφαλείς αστικές περιοχές (Ashby, Maddox & Bohil, 2002). Πολλοί από αυτούς έχουν ανάγκη μετεκπαίδευσης προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες ή περαιτέρω εξειδίκευση που οι εταιρείες τους ζητούν, ενώ δε λείπουν εκείνοι που επιλέγουν ένα πρόγραμμα σπουδών για να ικανοποιήσουν προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Έτσι η εξΑΕ, μέσα στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ανοικτής εκπαίδευσης, προσφέρει εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στον σύγχρονο τρόπο ζωής και στις ανάγκες των φοιτητών. Παράλληλα μετατρέπει τη μάθηση σε κοινωνικό αγαθό αποδεχόμενη στους κόλπους της τις άλλοτε εγκλωβισμένες κι αδύναμες ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι γυναίκες και τα άτομα με αναπηρίες, καθώς και όσοι δεν κατάφεραν για οικονομικούς, κοινωνικούς ή άλλους λόγους να περατώσουν τις σπουδές τους στην «πρέπουσα» για την τριτοβάθμια εκπαίδευση εποχή.

Εκτός από τη μαζικοποίηση στην εκπαίδευση και την ικανοποίηση του αιτήματος της δια βίου μάθησης, η εξΑΕ παρέχει τη δυνατότητα ελαστικού προγραμματισμού του προσωπικού χρόνου των φοιτητών, καταργώντας τους περιορισμούς του τόπου και του χρόνου. Τώρα πια οι φοιτητές μπορούν να εργάζονται από το σπίτι τους και να έχουν τον έλεγχο των σπουδών και των ρυθμών μάθησής τους, χωρίς αυτό να σημαίνει τη μείωση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης. Η γνώση μέσω των υπολογιστών και του διαδικτύου οικοδομείται από την ενσωμάτωση ενός προσεκτικά σχεδιασμένου κι επιλεγμένου εκπαιδευτικού υλικού, ανταποκρινόμενου στις ανάγκες των φοιτητών και υποβοηθείται από μια σειρά οπτικοακουστικών μέσων που παρέχουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία του φοιτητή (Moore, 1996· Wedemeyer, 1981), την αλληλεπίδρασή του με τον καθηγητή, με τους συμμαθητές του και με το εκπαιδευτικό υλικό (Holmberg, 1986· Perraton, 1985) και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων κι εμπειριών. Ταυτόχρονα αποτελεί μια πολύ επιτυχημένη λύση για τα κράτη ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αδυνατούν να παρέχουν εκπαίδευση λόγω των οικονομικών ή των υλικοτεχνικών περιορισμών ή εξαιτίας της έλλειψης προσωπικού, αφού εκτός από την ακυρότητα του χώρου, αποτελεί μια εύρωστη και κερδοφόρα κλίμακα της οικονομίας (Shakar &Neumann, 2003). Πλέον, λοιπόν, η εξΑΕ δεν αποτελεί το "νόθο παιδί" της εκπαίδευσης, αλλά έχει αποκτήσει προ πολλού θεωρητική ταυτότητα και ιδεολογική βάση και μπορεί σήμερα να διευρύνει το ρόλο του συμβατικού πανεπιστημίου και να ξεπεράσει τα εγγενή προβλήματα της έλλειψης και της αποκλειστικότητας (Mathews, 1999). Επιπλέον, είναι μια δημιουργική πολιτική απάντηση στην αδυναμία της παραδοσιακής δομής των πανεπιστημίων να φιλοξενήσουν περισσότερους φοιτητές

(Hall,1995), ενώ αναπτύσσει τις ήδη υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους για τη μετάδοση και διανομή των πληροφοριών από τον εκπαιδευτή στο μαθητή με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική μάθηση.

Η ανάπτυξη και οι δυνατότητες του e-learning

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάπτυξη της εξΑΕ εξελίχθηκε μέσα σε τέσσερις γενιές: τη γενιά των έντυπων οδηγιών (εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας), τη γενιά των πρώτων τεχνολογικών συστημάτων μετάδοσης (ραδιόφωνο, τηλεόραση), την εκπαίδευση μέσω Η/Υ και τη χρήση διαδραστικών μέσων και τη γενιά της web-based εποχής που προωθεί τη μάθηση αποκλειστικά ή συνδυαστικά με τη χρήση του διαδικτύου (Morabito, Sack & Bhate, 1999). Αναλυτικότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 συντελείται ριζική αλλαγή των χαρακτηριστικών της εξΑΕ -κυρίως στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες- με την έξαρση του διαδικτύου. Οι αλλαγές στα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών, οι συνθήκες της αγοράς για την παροχή εκπαίδευσης και η καινοτομία της τεχνολογίας (Concannon, Flynn & Campbell, 2005) δεν αφήνουν αδιάφορα τα πανεπιστήμια. Η εμφάνιση του World Wide Web λίγο αργότερα δίνει νέες ευκαιρίες για την πρόσβαση και την παροχή εκπαίδευσης, χωρίς τις δεσμεύσεις του χώρου και του χρόνου (Mason, 1998).

Τα προγράμματα που προορίζονται για e-learning αποτελούνται από ποικίλα εργαλεία όπως ηλεκτρονικό κείμενο, γραφικά, βίντεο, τρισδιάστατα αντικείμενα, κινούμενα σχέδια, εικονικές τάξεις, post casts (Husu, 2000), ενώ στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιούνται τα κοινωνικά δίκτυα όπως wikis, blogs, facebook, Twitter, You Tube. Οι κινητές τεχνολογίες (m-learning) ενθαρρύνουν τη διάδοση συσκευών όπως PDA (προσωπικοί βοηθοί δεδομένων), iPad, iPhones, smartphones, φορητούς υπολογιστές (Doherty, 2003), με αποτέλεσμα τη σύνδεση και επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτές και τις πηγές των πληροφοριών οπουδήποτε, σε οποιαδήποτε στιγμή και με ποικιλία τρόπων. Πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού υιοθετούν σταδιακά μεθόδους e-learning ως συμπληρωματικές των μαθημάτων της παραδοσιακής τάξης, με αποτέλεσμα ο νέος τρόπος διδασκαλίας να γίνεται πολύ δημοφιλής. Ταυτόχρονα οι εγγραφές στα online προγράμματα αυξάνονται κάθε χρόνο (Allen & Seaman, 2010· Dawley, 2007). Υπολογίζεται πως 3,2 εκατομμύρια μαθητές έλαβαν τουλάχιστον ένα online μάθημα σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το φθινόπωρο του 2005 στις ΗΠΑ (Allen & Seaman, 2006), 3,5 εκατομμύρια το 2006 (Allen & Seaman, 2007) και 3,9 εκατομμύρια το 2007 (Allen & Seaman, 2008). Μάλιστα οι εγγραφές σε μαθήματα απευθείας σύνδεσης εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα από εκείνες της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Lokken, 2009· Allen & Seaman, 2008). Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύει πως η ηλεκτρονική μάθηση ήρθε για να μείνει, καθώς δεν είναι κατώτερη από την παραδοσιακή, πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, αρκεί να τηρούνται οι κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις (Bernard et al., 2004· Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2009).

Η διαδεδομένη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων του διαδικτύου συνεπάγεται μια σειρά διαφορετικών μορφών μάθησης ανάλογα με το είδος, τα μέσα και τη συχνότητα των τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται. Έτσι σήμερα είναι ευρύτατα διαδεδομένοι οι όροι online learning, web-based learning, e-learning, virtual learning, m-learning, που αποτελούν λειτουργικά παράγωγα της εξΑΕ. Η online (σε απευθείας σύνδεση) και web-based (βασισμένη στις δυνατότητες του web) μάθηση αναφέρονται κατά κύριο λόγο στη μάθηση μέσω διαδικτύου, ενώ η μάθηση μέσω e-learning (ηλεκτρονική μάθηση) σχετίζεται με οποιονδήποτε τύπο μάθησης που λαμβάνει χώρα με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων κάθε είδους (τηλεόραση, ραδιόφωνο, κινητό τηλέφωνο, προσωπικό organizer, cd-rom, dvd, ίντερνετ, κ.λπ.).

Το e-learning και η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας προσπάθειας ένταξης των μεθόδων e-learning στους κόλπους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα δημόσια πανεπιστήμια της Ελλάδας, κατανοώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας, αυξάνουν σταδιακά τις ευκαιρίες μάθησης με την εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια ένταξής τους μέσω της ηλεκτρονικής διοίκησης. Τα πανεπιστήμια πλέον διαθέτουν ιστοσελίδες των τμημάτων τους, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για τις μεταπτυχιακές ή προπτυχιακές σπουδές, προγράμματα κατάρτισης ή σπουδών, ανακοινώσεις για τους φοιτητές, εκδηλώσεις της σχολής (σεμινάρια, συνέδρια, κ.ά.), γραφείο διαμεσολάβησης για την ενημέρωση των νεαρών φοιτητών για τις θέσεις που προσφέρονται από την αγορά εργασίας ή για ευρωπαϊκά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια κάνουν δειλά την εμφάνισή τους οι ηλεκτρονικές τάξεις σε συγκεκριμένα κυρίως τμήματα (πχ. πληροφορικής), όπως επίσης οι ηλεκτρονικές σημειώσεις. Τα πρώτα προγράμματα e-learning απευθύνονται κυρίως σε μαθητές, εργαζόμενους, ενήλικες και άνεργους, στην προσπάθειά τους να αντεπεξέλθουν στην αναγκαιότητα της εποχής, την ανανέωση των γνώσεων και την επανεκπαίδευση, την ενσωμάτωση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, κάτω από το πρίσμα των νέων κοινωνικών απαιτήσεων πολλά ελληνικά πανεπιστήμια άρχισαν να παρέχουν προγράμματα εξΑΕ (όπως το ΕΚΠΑ, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το ΑΠΘ, το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, το ΠΑΜΑΚ, το ΑΤΕΙ Πειραιά, καθώς και τα Πανεπιστήμια της Πάτρας, της Κρήτης, της Θεσσαλίας και των Ιωαννίνων). Τα προγράμματα που προσφέρουν όμως τα συμβατικά πανεπιστήμια αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων, παρέχοντάς τους πιστοποιητικά ειδίκευσης. Το μόνο ελληνικό πανεπιστήμιο που παρέχει αναγνωρισμένα πτυχία με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ικανοποιώντας το πάγιο αίτημα της δια βίου μάθησης, είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των εν δυνάμει φοιτητών.

Το ΕΑΠ ιδρύθηκε το 1997, βάσει του άρθρου 27 του νόμου 2083/92 και είναι ο μοναδικός φορέας παροχής πτυχίων, πιστοποιητικών μεταπτυχιακών διπλωμάτων ειδίκευσης και διδακτορικών, όπως επίσης πιστοποιητικών προπτυχιακής, μεταπτυχιακής επιμόρφωσης και παρακολούθησης θεματικών ενοτήτων μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ΕΑΠ εισήγαγε μια νέα, ριζοσπαστική για τα δεδομένα της ελληνικής συμβατικής εκπαίδευσης νοοτροπία, αφού απευθύνθηκε σε μια μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας. Ένα από τα κυριότερα θέματα που απασχολούν σε σχέση με τις σπουδές στο ΕΑΠ είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ, η οποία όμως είναι γενικά περιορισμένη με εξαίρεση κυρίως τις σπουδές πληροφορικής (Kostourakis et al., 2008· Mavroidis et al., 2013). Μόλις πολύ πρόσφατα το ΕΑΠ άρχισε την μεγαλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ, με την, μεταξύ άλλων, ανάπτυξη και αναβάθμιση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών του, όπως οι διαδικτυακές πύλες σε πολλές περιοχές της χώρας (Θράκη, Μακεδονία, Θεσσαλία και Στερεά Ελλάδα), η ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, οι πλατφόρμες κατάθεσης των γραπτών εργασιών των φοιτητών, το εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και η επικαιροποίηση του διδακτικού υλικού. Από την άλλη πλευρά, το ΕΑΠ αδυνατεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις αυξανόμενες απαιτήσεις μιας κοινωνίας που αναζητά νέα ερείσματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς αποτελεί τον μοναδικό επίσημο φορέα παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνει σταδιακά την «ανοικτότητά» του, αφού δεν μπορεί να καλύψει τη ζήτηση για παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, εφόσον

οι προϋποθέσεις εισαγωγής των υποψηφίων γίνονται ολοένα πιο «αυστηρές». Η προβληματική αυτή, όπως επίσης το αυξανόμενο ενδιαφέρον των υποψήφιων φοιτητών κάθε χρόνο, θέτει το θέμα του επαναπροσδιορισμού του ρόλου των συμβατικών πανεπιστημίων στην παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μεγαλύτερους και μικρότερους ηλικιακά φοιτητές μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγχρόνως, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το αν είναι έτοιμοι οι Έλληνες φοιτητές – αλλά και οι διδάσκοντες - να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα που εξαρτάται αποκλειστικά από την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση των ΤΠΕ ή συνδυαστικά με την συμβατική εκπαίδευση και ποια είναι τα πιθανά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν.

Τα εμπόδια του e-learning

Παρά την πανθομολογούμενη επαναστατικότητα του e-learning, πολλοί ερευνητές επικρίνουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση και, συγκρίνοντάς την με την παραδοσιακή, συμπεραίνουν πως δεν ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson, Aragon, Shaik & Palma- Rivas, 2000). Όπως επισημαίνει ο Λιοναράκης (2006), ένα θέμα που δημιουργεί ερευνητικά και ακαδημαϊκά προβλήματα είναι η μηχανιστική αντίληψη, στην οποία de facto οδηγεί η αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων της, ενώ συγχρόνως η πληθώρα των εννοιών της πληροφορικής δημιουργεί συχνά σύγχυση, της οποίας τα αποτελέσματα βιώνονται και από τις κακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Αλλά ακόμα και όταν υπάρχει το κατάλληλο παιδαγωγικό υπόβαθρο και πληρούνται οι απαραίτητες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, αρκετοί ερευνητές θέτουν ερωτήματα σχετικά με τεχνολογικές παραμέτρους, όπως την ποιότητα της παρεχόμενης πρόσβασης, την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν και να υιοθετούν τις σύγχρονες τεχνολογίες, την ανάγκη για τεχνική υποστήριξη και τις μεθόδους παροχής της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Packman, Jones, Miller & Thomas, 2004· Smith, Murphy & Mohoney, 2003· Phipps & Merisotis, 1999).

Οι δυσκολίες της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης πηγάζουν κυρίως από την ανάγκη της εξοικείωσης των φοιτητών με την πληροφορική και την απουσία των δεξιοτήτων πλοήγησης. Αποτελεί όμως κοινή παραδοχή ότι η εμπλοκή με το e-learning απαιτεί καλή προετοιμασία και προγενέστερη εμπειρία των συντελεστών της εκπαίδευσης (εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικού φορέα). Η αποτελεσματική χρήση των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει για τα ιδρύματα τις κατάλληλες υποδομές στην τεχνολογία, τη διαρκή προσπάθεια των σχολών να προσαρμόσουν τον σχεδιασμό τους στις ανάγκες των φοιτητών, να αντεπεξέλθουν στο υψηλό κόστος της τεχνολογίας, να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις, που θα βασίζονται σε μια επιχειρηματική στρατηγική σε ό, τι αφορά την παράδοση, την αποτελεσματικότητα και την αποδοχή των μαθημάτων (Saade, 2003· Elloumi, 2004).

Αντίθετα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, όπως η συνδεσιμότητα (χαμηλό εύρος ζώνης), η προσβασιμότητα, η ανεπάρκεια των τηλεπικοινωνιακών υποδομών, η έλλειψη αξιόπιστης παροχής ενέργειας, το υψηλό κόστος του λογισμικού υλικού, οι οικονομικές συνθήκες, οι πολιτιστικοί περιορισμοί, η ταχύτητα πρόσβασης, οι κακές αποφάσεις της σχολής, που απλώς επαναλαμβάνει στα προγράμματά της την πορεία των εμπειριών στην τάξη χωρίς να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των σπουδαστών και η τεχνοφοβία διδασκόντων και διδασκομένων, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής και διάδοσης της ηλεκτρονικής μάθησης και συμβάλλουν στην αποτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Surry, Ensminger & Haab, 2005· Elloumi, 2004).

Σύμφωνα με μια μαθητοκεντρική έρευνα που αφορά την σε απευθείας σύνδεση εκπαίδευση (Hara, 2000) παρατηρείται περιορισμένη ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν στη μάθηση, καθώς δε διαθέτουν στην πλειοψηφία τους δεξιότητες αυτενέργειας και οργανωτικές ικανότητες. Επιπλέον σε πολλές μελέτες παρατηρείται έντονη η έλλειψη της αίσθησης του «ανήκειν» ή της κοινότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία ανάπτυξης δεσμών και -άρα- την απουσία της αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές και τους διδάσκοντες. Ακόμα και οι φοιτητές που έχουν μια επιτυχημένη πορεία στην παραδοσιακή εκπαίδευση δεν είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην ηλεκτρονική μάθηση (Cheung & Kan, 2002· Phipps & Merisotis, 1999). Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευομένων και την αποτελεσματικότητα μεταφοράς της μάθησης.

Αντίστοιχα τα ποσοστά εγκατάλειψης των μαθημάτων σε ένα online περιβάλλον είναι μεγαλύτερα από ό, τι εκείνα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Oblender, 2002· Frankola, 2001) κι αποτελούν την απόδειξη ότι η εκπαίδευση σε απευθείας σύνδεση δεν είναι το κατάλληλο περιβάλλον για όλους τους μαθητές, εφόσον υπάρχουν μερικοί που χρειάζονται καθοδήγηση. Το πρόβλημα εστιάζεται επομένως στην ανάγκη του μαθητή να αλληλεπιδρά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους συμμαθητές και με τον καθηγητή του. Αυτή η ανάγκη του όμως συχνά μεγαλώνει στα εν λόγω προγράμματα εξΑΕ, καθώς δε διαθέτει τις απαραίτητες τεχνικές δεξιότητες ή στάσεις για να αντεπεξέλθει σε μια πιο απρόσωπη μορφή επικοινωνίας, που του στερεί τη φυσική παρουσία στον χώρο και την άμεση επαφή με τους συνομηλίκους και τους καθοδηγητές του. Επιπρόσθετα απαιτείται η ίδια η σχολή να του παρέχει όλες τις δυνατότητες, ώστε η προσέγγιση της γνώσης να γίνεται αγόγγυστα και η συμπεριφορά του απέναντι στη χρήση των πολυμέσων και του διαδικτύου να είναι ομαλή.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το πρόβλημα αφορά τις αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, όμως αφορά και χώρες όπως η Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Economist Intelligence Unit (2010), η Ελλάδα ανέρχεται στην τριακοστή τρίτη θέση ανάμεσα σε εβδομήντα χώρες ανά τον κόσμο στη χρήση του διαδικτύου (συνολικός μέσος όρος: 6,20%). Η σύγκριση αφορά τη συνδεσιμότητα, το βαθμό δηλαδή που τα άτομα και οι επιχειρήσεις μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και τα δίκτυα κινητής τηλεφωνίας σε προσιτή τιμή και με διασφαλισμένη την ποιότητα, την αξιοπιστία και την ασφάλεια. Η Ελλάδα στο επίπεδο αυτό καλύπτει μόνο το 5,15% (με ανώτατο ποσοστό 20%) καθώς το διαδίκτυο, εξαιτίας της αργοπορημένης εισόδου του στη χώρα (στη δεκαετία του 1990), την αυξημένη τιμή του και την έλλειψη κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών, αποτελεί ακόμη και στις μέρες μας ένα αγαθό που λίγοι μπορούν να αποκτήσουν. Χαμηλά είναι και τα ποσοστά της χρήσης του στο περιβάλλον των επιχειρήσεων, στην κυβερνητική πολιτική και στην υιοθέτησή του από τους καταναλωτές. Αντίθετα, σύμφωνα με τα ίδια στατιστικά στοιχεία, περίπου το 50% του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αξιοποιεί τις αρετές του διαδικτύου, θεωρώντας το απαραίτητο για την προσωπική του ανάπτυξη. Τέλος, η ένταξη των υπολογιστών και του διαδικτύου στην ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση συχνά εγείρει αντιδράσεις τόσο από τους καθηγητές, που προκαταβάλλονται αρνητικά λόγω της τεχνοφοβικής τους νοοτροπίας, όσο και από τους φοιτητές, που δε βρίσκουν ευχάριστη την εμπειρία μάθησης μέσω Η/Υ, παρόλο που τον χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κινητή τηλεφωνία, κ.λπ.).

Καταληκτικές επισημάνσεις και μελλοντικές προκλήσεις

Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση γνώρισε οργανωτικές και ιδεολογικές ανακατατάξεις στη μακρόχρονη πορεία της, ανταποκρινόμενη στα κελεύσματα και στις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Δυστυχώς, τις τελευταίες δεκαετίες παραμένει εγκλωβισμένη στα στερεοτυπικά πρότυπα των προηγούμενων - νεωτεριστικών άλλοτε, παρωχημένων σήμερα - αντιλήψεων, κινδυνεύοντας να οδηγηθεί σε διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις, δηλαδή στην εκπαιδευτική περιθωριοποίηση μεγάλου μέρους του κοινωνικού ιστού, καθώς δεν ικανοποιεί τις ανάγκες και τα αιτήματα μιας μεγάλης μερίδας των πολιτών, που για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους διεκδικούν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ούτε ανταποκρίνεται στις επιταγές ανανέωσής της στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης. Με άλλα λόγια, τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της απαξίωσής τους, καθώς παρακολουθούν στωικά τις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να λαμβάνουν δραστικά μέτρα για την προσπέλαση του τέλματος στο οποίο έχουν περιέλθει. Αντίθετα υποφέρουν από οργανωτικά, εκπαιδευτικά και διοικητικά προβλήματα που προέρχονται κυρίως από την ανεξέλεγκτη αύξηση του αριθμού των εισακτέων και την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, την ανελαστικότητα των προγραμμάτων σπουδών και τη μικρή σχετικά συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία, την απουσία συνεργασίας τους με άλλα ιδρύματα του εξωτερικού, τη μειωμένη κρατική χρηματοδότηση και την αδυναμία τους να εξεύρουν πόρους για την εξασφάλιση της αυτοδυναμίας τους. Και το πλέον σημαντικό, τα σύγχρονα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν λογοδοτούν για τις αποφάσεις τους ούτε αξιολογούν τις προσπάθειες και την πορεία τους, με αποτέλεσμα να καθίστανται ανίκανα να λάβουν άμεσα μέτρα για την αναστροφή της ισχύουσας κατάστασης.

Αν υποθέσουμε πως κάθε πρόβλημα αντιμετωπίζεται μέσα από την υιοθέτηση μιας δυναμικής πολιτικής, είναι αδιαμφισβήτητο πως επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός των σύγχρονων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προς μια πιο δημιουργική κατεύθυνση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίζεται συχνά ως πανάκεια στα προβλήματα των συμβατικών πανεπιστημίων, αφού έρχεται να αναπληρώσει το δημογραφικό κενό και να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία εργαζόμενους, ανειδίκευτους, άτομα καταδικασμένα μέχρι πρότινος σε κοινωνικό αποκλεισμό (γυναίκες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.λπ.). Η ενσωμάτωσή τους επιτυγχάνεται μέσα από την ακυρότητα των τοπικών και χρονικών περιορισμών και την ευελιξία που αυτή προσφέρει, συμβάλλοντας στη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια δυναμική πρόταση που εισάγει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και συμβάλλει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της και την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών, την αλληλεπίδρασή τους με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους, όπως επίσης την τόνωση της αυτενέργειάς τους, καθώς πλέον δύνανται να οικοδομούν τη γνώση μαθαίνοντας βιωματικά, ακολουθώντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους και υιοθετώντας πρακτικές που εντάσσονται σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, όπως του κονστρουκτιβισμού. Παράλληλα, η τέταρτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαδικτυακή εκπαίδευση, παρέχει τη δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των αλλοεθνών φοιτητών, ενώ συνδράμει στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας των συμβατικών πανεπιστημίων συνδέοντάς τα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες των επιχειρήσεων. Σε ένα παγκόσμιο τοπίο, όπου σταδιακά έχει πάψει να είναι διακριτή η συμβατική από την εξ αποστάσεως μάθηση (Reddy and Srivastava, 2003), είναι επιτακτικός όχι μόνο ο πολύπλευρος προβληματισμός για τους στόχους και τον χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εγγύς μέλλον, όπως ορθά αναφέρει η

Αποστολίδου (2011), αλλά και ο προβληματισμός για το πώς θα μπορέσει η συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση να αντιμετωπίσει τις ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις, καθώς η ισχύουσα κατάσταση προοιωνίζει ένα ζοφερό για την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση μέλλον.

Για να μπορέσει η συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις υπάρχουσες και μελλοντικές προκλήσεις είναι φανερό ότι θα πρέπει να ξεφύγει από την εσωστρέφειά της και υιοθετήσει καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές, αντιμετωπίζοντας τα αδιέξοδα στα οποία έχει περιέλθει. Έως τώρα κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί και οι όποιες προσπάθειες γίνονται μονομερώς, χωρίς την αμοιβαία συνεργασία όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Γι' αυτό, απαιτείται η διαρκής προσπάθεια εκρίζωσης των προκαταλήψεων και των δεισιδαιμονιών των προηγούμενων ετών, που οδηγούν τα συμβατικά πανεπιστήμια στη δαιμονοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων ως ανασταλτικού παράγοντα της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης. Τα σημερινά πανεπιστήμια οφείλουν να αντιληφθούν πως η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου και των ΤΠΕ γενικότερα μπορεί να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα, τονώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και καθιστώντας τους φοιτητές ενεργούς αποδέκτες του μαθησιακού υλικού. Μπορεί να εισαγάγει νέα πνοή στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς παρακινεί τους διδάσκοντες να απεκδυθούν τον πέπλο της «αυθεντίας» και να ενστερνιστούν τον πρωταρχικό τους ρόλο, δηλαδή το να μαθαίνουν τους σπουδαστές πώς να κατακτούν τη γνώση και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ανεξάρτητων, ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο την ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας και την περαιτέρω κοινωνικοποίηση τους.

Αδήριτη ανάγκη για τη μετάβαση αυτή αποτελεί ο απεγκλωβισμός των σημερινών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από τα στεγανά της οικονομικής εξάρτησης, της περιορισμένης χρηματοδότησης και της ανεπαρκούς υποδομής και η εξωστρέφειά τους σε πιο ανταγωνιστικές βάσεις. Η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να αντεπεξέλθουν στα κελεύσματα της παγκοσμιοποίησης, ώστε να αντλήσουν πόρους απαραίτητους για την επιβίωσή τους. Το διαδίκτυο μπορεί να προσελκύσει ξένους φοιτητές και να προωθήσει την έρευνα, συνδέοντας το πανεπιστήμιο με άλλα διεθνή πανεπιστήμια και με την αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα σε μια εποχή όπως η σημερινή, που τα πανεπιστήμια χάνουν τη δυνατότητα χρηματοδότησής τους εξαιτίας της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης της χώρας και η έρευνα έχει σε μεγάλο βαθμό απαξιωθεί, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις επιταγές της εγχώριας και της παγκόσμιας αγοράς, η χρήση των διαδικτυακών μέσων στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων όχι μόνο πανελλαδικά, αλλά και με τα πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Σε κάθε περίπτωση βέβαια κρίνεται σκόπιμη η θωράκιση του φοιτητή μέσω της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης, για την εμπέδωση από μέρους του των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των υπολογιστών και τη διαμόρφωση μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στη διαδικτυακή εκπαίδευση, την παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα e-learning, καθώς επίσης τον προσεκτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων, που θα προσδιορίζει τα κατάλληλα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που επιτρέπουν στους φοιτητές να είναι επιτυχείς σε ένα online περιβάλλον μάθησης. Η διαπίστωση του βαθμού ετοιμότητας των φοιτητών για εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αξιοποίηση του διαδικτύου και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων και μέσων για να καλυφθούν οι ανάγκες που θα διαπιστωθούν κρίνεται συνεπώς επιτακτική.

Εκτός από την τεχνολογική κατάρτιση του φοιτητικού πληθυσμού, εξίσου σημαντική κρίνεται και η επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού για την επιτυχία της διαδικτυακής εκπαίδευσης στα τριτοβάθμια ιδρύματα, καθώς υπολανθάνει η δυσκολία των καθηγητών να προσαρμοστούν στη νέα εκπαιδευτική μέθοδο παράδοσης, εκτιμώντας ως αναντικατάστατο τον παραδοσιακό τρόπο ανταλλαγής γνώσεων. Γι' αυτό βασική μέριμνα του πανεπιστημίου είναι να βοηθήσει μέσω της επιμόρφωσης τους καθηγητές να κατανοήσουν τη φύση της εξΑΕ με την χρήση των ΤΠΕ και να τους εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για το σχεδιασμό και τη λειτουργία των πολυμορφικών εκπαιδευτικών υλικών και εκπαιδευτικών μέσων. Επίσης να παρέχει επαρκή τεχνολογική υποστήριξη (πρόσβαση σε αξιόπιστες τηλεπικοινωνίες, παροχή Η/Υ και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κ.λπ.) για να αναδιαμορφώνει ριζικά το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, εντάσσοντας νέα οργανωτικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά μοντέλα στην εκπαίδευση.

Με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις συνάγεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις να συμβάλουν καθοριστικά στη ριζική ανανέωση των πανεπιστημίων, στην αυτορρύθμιση και στην αυτονομία της μάθησης των φοιτητών. Συγχρόνως, καθώς οι συμβατική και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν συγκλίνουσες και όχι αποκλίνουσες δυνάμεις (Lionarakis, 1999) και λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο της κοινωνικής απομόνωσης των φοιτητών, ένα μικτό μοντέλο εκπαίδευσης θα μπορούσε να συνδυάζει επιτυχώς τα στοιχεία της συμβατικής εκπαίδευσης, ενισχυμένα με την αξιοποίηση μεθόδων εξΑΕ με χρήση της τεχνολογίας. Με τον τρόπο αυτό θα αξιοποιηθεί το παιδαγωγικό υπόβαθρο και η πολύτιμη εμπειρία που έχει αποκτηθεί στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης. Συγχρόνως, θα μειωθεί και η πιθανότητα επικέντρωσης των συζητήσεων στα εργαλεία μετάδοσης της πληροφορίας και όχι σε θέματα εκπαιδευτικής ποιότητας, κάτι το οποίο εγκυμονεί τον κίνδυνο να χάσει το νόημά της η ίδια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2005).

Ιδιαίτερα στις μεγάλες αίθουσες του πανεπιστημίου, όπου ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των διαφορετικών φοιτητών, η στρατηγική μιας μικτής εκπαιδευτικής μεθόδου μπορεί να καταστήσει το μαθησιακό περιβάλλον πιο ευέλικτο φέρνοντας μαζί την πρόσωπο με πρόσωπο και την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δυο μεθόδων (Rooney, 2003· Ward & La Branch, 2003· Young, 2002· Sands, 2002· Driscoll, 2002· Rossett, 2002· Reay, 2001). Μέσω της ευελιξίας που προσφέρει, οι φοιτητές μπορούν να επιλέγουν την ποσότητα του περιεχομένου, τη σειρά και το ρυθμό της μάθησής τους με μεγαλύτερη ελευθερία, με συνέπεια να μπορούν να κατευθύνουν τη δική τους εμπειρία και διαδικασία μάθησης. Έτσι αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, παίρνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις και βιώνουν τα αποτελέσματα των αποφάσεων αυτών, ενισχύοντας την ικανοποίησή τους. Παράλληλα προσφέρονται ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους τόσο πρόσωπο με πρόσωπο όσο και μέσω της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, να αναπτύσσουν ένα υψηλότερο επίπεδο ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης και να λαμβάνουν μια άτυπη ανατροφοδότηση, που δρα καταλυτικά στην επίδοσή τους. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης μπορούν κατ' επέκταση να συμβάλουν δυναμικά στην αύξηση του ποσοστού της ακαδημαϊκής επιτυχίας των φοιτητών, στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των προγραμμάτων σπουδών, όπως επίσης και στην εξυγίανση των πανεπιστημιακών οργανισμών.

Συνοψίζοντας, το ελληνικό πανεπιστήμιο του μέλλοντος οφείλει να αποτινάξει κάθε ίχνος συντηρητισμού και τεχνοφοβίας των εμπλεκομένων φορέων και να στραφεί προς την υιοθέτηση των «επαναστατικών» μέσων που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Ο 21ος αιώνας έχει σηματοδοτήσει τη μετα-νεωτερική εποχή και τα πανεπιστήμια της νέας χιλιετίας οφείλουν να αποβάλουν την παθητικότητα των προηγούμενων ετών. Αντίθετα καλούνται να αποτελέσουν τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, διατηρώντας ανέπαφο το θεωρητικό τους υπόβαθρο και τον πρωταρχικό τους προσανατολισμό, που δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη γνωστικά καταρτισμένων και αυτοδύναμων προσωπικοτήτων. Για τον λόγο αυτό και δεδομένης της δυσχερούς οικονομικής συγκυρίας, που συντελεί στην ανάσχεση κάθε προσπάθειας διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προτείνεται η ανανέωση των παραδοσιακών δομών των συμβατικών ελληνικών πανεπιστημίων με την ενσωμάτωση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την υιοθέτηση ενός μικτού μοντέλου, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών και των καθηγητών, ενώ συνάμα θα ανοίγει ένα παράθυρο στον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης παιδείας στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Allen, I. E., & Seaman, J. (2006). *Making the grade: Online education in the United States, 2006*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium

Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2008). *Staying the course: Online education in the United States 2008*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium

Apostolidou, A. (2011) Issues in the disciplinary constitution of open and distance learning: A review of the field's academic journals. *Open Education*, 7(1), Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2013, από http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/121/70

Assari, M. (2005, June). *Adult Learners and E-Learning Readiness: A Case Study*, European College Teaching and Learning Conference, pp. 1-5.

Ashby, F.G., Maddox, W.T. & Bohil, C.J. (2002). Observational versus feedback training in rule-based and information-integration category learning. *Memory & Cognition*, *30*(5), 666–677. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2012, από http://www.researchgate.net/publication/11169332_Observational_versus_feedback_training_in_rulebased_and_informationintegration_category_learning/file/32bfe50cf4ffdd6b34.pdf

Bates, A. (2004). *The bureaucratic model and the grammar and future of universities* [άρθρο σε blog]. Ανακτήθηκε από http://www.davidtjones.wordpress.com/

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M., and Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research* Vol 74 (No 3), pp 379–439. doi: 10.3102/00346543074003379

Carr, N. (2008 July). Is Google making us stupid? *The Atlantic.* Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/

Cheung, L., & Kan , A. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business, 77* (5), 257–263

Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology, 36*(3), 501–512

Doherty, C. (2003, October) *"IT goes top of the class",* Birbeck University of London Press Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.bbk.ac.uk/news/prarchive/infotech.html

Driscoll, M. P. (2002). *How people learn (and what technology might have to do with It)*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470032.html

Economist Intelligence Unit (2010). Digital economy rankings. Beyond e-readiness. *A report from the Economist Intelligence Unit*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από www.eiu.com

Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.eliamep.gr

Elloumi,F.(n.d.). *Value Chain Analysis: A Strategic Approach to Online Learning. "Theory and practice of online learning*", Chapter 3, Athabasca University. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://cde.athabascau.ca/online_book/ch3.html

Eurostat (2002, 2003). *The Statistical Office of the European Communities, in Luxembourg*. Office for Official Publications of the European Communities Luxembourg. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-02-001/EN/KS-CD-02-001-EN.PDF

Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce, 80* (10), 53–59.

Grocock, A. (2002). Universities in the future., *Journal of the Royal Society of Medicine*, *95*(1), 48–49.

Hall, E. T. (1984). *The dance of life: The other dimension of time*. Garden City, NY: Anchor Press.

Hanna, D. E. (2000). Higher education in an era of digital competition: global consequences. In D. E. Hanna & Associates (eds.) *Higher Education in an Era of Digital Competition: Choices and Challenges*. Madison Wisconsin: Atwood Publishing**,** σσ. 19–44.

Hara, N. (2000 December 2) Student distress education course. *Information, Communication & Society*, *3*(4), 557-579. doi: 10.1080/13691180010002297 Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από www.tandfonline.com/

Holmbreg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. London: Groon Helm

Holmes, B. (1965), *Problems in Education. A Comparative Approach*, London: Kegan Paul

Husen, T. (1982), *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in the Western Societies*, Oxford:Oxford University Press

Husu, J. (2000) Access to Equal Opportunities: Building of a virtual classroom within two conventional schools, *Journal of Educational Media*, *25*, pp. 217–228.

Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research, 11*(1), 29-49.

Karabel, J. & Halsey (1977). New York: Oxford University Press. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου,2012, από http://www.jstor.org/discover/10.2307/2577652?uid=2&uid=4&sid=21101930928253

Koustourakis, G.; Panagiotakopoulos, Ch. and Vergidis, D. (2008). A Contribution to the Hellenic Open University: Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning,* 9(2). Ανακτήθηκε 13 Μαϊου 2009, από http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/424/1051

Lionarakis, A. (1999) *Distance, but not distant education, the first steps into the 21st century: the Greek case*. In: Distance learning at the dawn of the third millennium. Poitiers: CNED.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: Λιοναράκης, Α (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*, (σελ 13-38). Πάτρα : ΕΑΠ

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης,* (σελ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.

Lokken, F. (2009, March). *Distance education survey results: Tracking the impact of e-Learning at community colleges.* Washington, DC: Instructional Technology Council. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2012, από http://www.itcnetwork.org/file.php?file=/1/ITCAnnualSurveyMarch2009Final.pdf

Mason, R. (1998) *Globalising education. Trends and applications*. Routledge: London.

Matthews, K. E., Andrews, V., & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research and Development, 30* (2), 105-120.

Mavroidis, I., Karatrantou, A., Koutsouba, M., Giossos, Y., Papadakis, S. (2013), Technology Acceptance and Social Presence in Distance Education – A Case Study on the Use of Teleconference at a Postgraduate Course of the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and e‐Learning,* 16(2). Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2013, από http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/Mavroidis_et_al.pdf

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies.* Washington, D.C. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf

Moore, N. (1996). *Using the Malcolm Baldrige Criteria to improve quality in higher education*. Ανακοίνωση στο Forum of the Association of Institutional Research

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Morabito, J., Sack, I. and Bhate, A. (1999). *Organization Modeling: Innovative Architectures for the 21st Century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Oblender, T. (2002). A hybrid course model: One solution to the high online drop-out rate. *Learning and Leading with Technology, 29* (6), 42–46.

OECD (2006), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary education in Greece,* OECD:Paris

OECD (2007), *Reviews of National Policies for Education: Tertiary education in Greece,* OECD: Paris

Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Thomas, B. (2004). E ‐ learning and retention: Key factors influencing student withdrawal. *Education and Training*, *46(6/7),* 335 ‐ 342.

Papadimitriou, A. (2009). Motivating Freshman Students in a Business Management Course via Portfolios: Practice from a Greek Public University. *Assessment Update, 21*(1), 10-12.

Perraton (2000). Rethinking the research agenda. In *International Review of Research in Open and Distance Learning, 1*(1). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.irrodl.org/content/v1.1/hilary.pdf

Phipps, R., & Merisotis, J. (1999, April). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education.* Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2012, από http://www2.nea.org/he/abouthe/images/diseddif.pdf

Psacharopoulos, G. (2003). The Social Cost of an Outdated Law: Article 16 of the Greek Constitution. *European Journal of Law and Economics, 16* (2), 123-137

Rajasingham, L. (1988). *Distance Education and New Communications Technologies.* New Zealand: Telecom Corporation.

Reay, D. (2001) 'Spice girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys"; gender discourses. Girls' cultures and femininities in the primary classroom. Gender and Education, *13* (2), 153-167

Reddy, V., & Srivastave M. (2003). ICT and the Future of Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(4). Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2008, από http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde12/index.htm

Robins, K. & Webster, F. (1989), *The Technical Fix*, New York: St. Martin's Press

Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management, 55*(5), 26–32.

Rossett, A. (2002). *The ASTD e-learning handbook.* New York: McGraw-Hill

Saadé, G. R. (2003). Web-based educational information system for enhanced learning, (EISEL): Student assessment. *Journal of Information Technology Education, 2,* 267-277. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου, 2012,από http://jite.org/documents/Vol2/v2p267-277-26.pdf

Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face -to- face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today, 8*(6). Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου, 2012, από http://www.uwsa.edu/ttt/articles/sands2.htm

Shachar M., & Neumann, Y. Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A meta-analytic approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 4* (2).

Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance Education, 24(1),* 57 ‐ 67.

Surry, D. W., Ensminger, D. C. & Haab, M. (2005). A model for integrating instructional technology into higher education. *British Journal of Educational Technology, 36* (2), 327-329.

Tiffin, J. and Rajasingham, L. (1995). *In Search of the Virtual Class: Education in an Information Society*, London: Routledge.

Tiffin, J. & Rajasingham, L. (2003). *The Global Virtual University*, London, New York and Canada: Routledge.

Tucker, J. & Gentry, G. (2009 March 2-6). Developing an E-Learning Strategy in Higher Education. *Society for Information Technology and Teacher Education*, USA:Charleston S

Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World, 35*(4), 22–23.

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back door: Reflections on nontraditional learning in the lifespan.* Madison, WI: University of Wisconsin.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011, Ιούλιος). *Εθνική στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2012 από http://www.jite.org/documents/Vol2/v2p105-113-78.pdf

Young, J. R. (2002, March 22). "Hybrid" teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education,* p. A33.