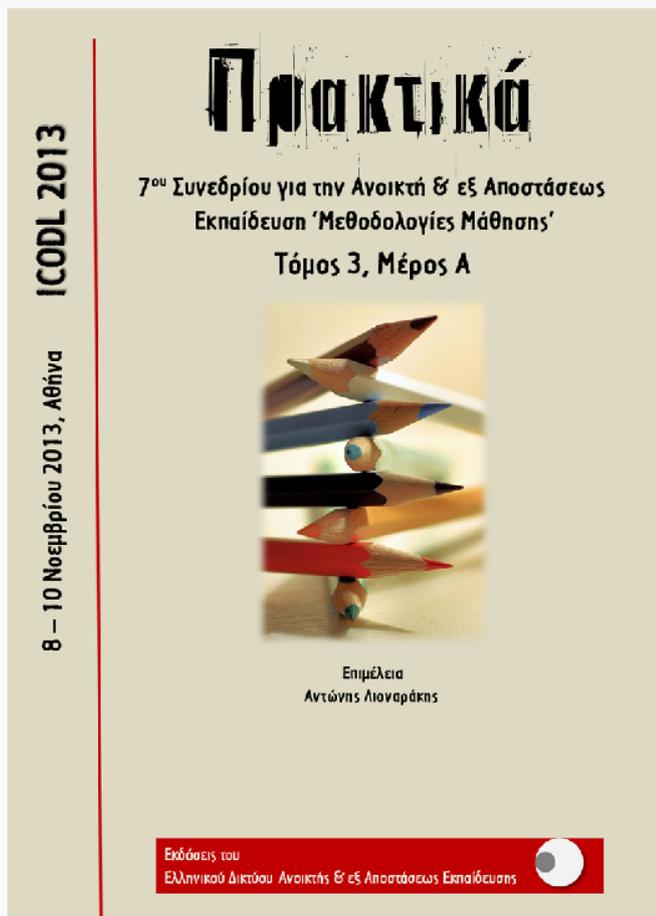


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 3Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης

Χριστίνα Τζέμου, Λοΐζος Σοφός

doi: [10.12681/icodl.614](https://doi.org/10.12681/icodl.614)

«Η Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής εκπαίδευσης».

**Open and distance learning in secondary education on the international level.
Factors which influence realization of the ideal of open education.**

<p>Χριστίνα Τζέμου Φιλολογος-Καθηγήτρια Β/μιας Εκπ/σης M. Sc. Σπουδές στην Εκπαίδευση christinetzemou@gmail.com</p>	<p>Λοΐζος Σοφός Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου Isofos@aegean.gr</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abstract

In this dissertation we explore open and distance learning in secondary education on the international level, as well as those factors which influence realization of the ideal of open education. The criteria of *openness*, as laid down by theorists of open education, provided the theoretical foundation of the dissertation, and then the object of our research, as we attempted to ascertain whether the said criteria have been adopted by schools. The dissertation is a descriptive and exploratory study, qualitative in nature and its specific purpose is to compare the way different schools function in relation to the dimensions of *openness*.

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η ΑεξΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης. Τα κριτήρια της ανοικτότητας, όπως έχουν τεθεί από τους θεωρητικούς της ανοικτής εκπαίδευσης, αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας και στη συνέχεια το αντικείμενο της έρευνας μας, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν αυτά υιοθετούνται από τα σχολικά ιδρύματα. Η διατριβή συνιστά μια διερευνητική περιγραφική ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα ο σκοπός της είναι η σύγκριση του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε ό,τι αφορά στις διαστάσεις της ανοικτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Ανοικτότητα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ανοικτή εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις και η ανάγκη για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση από τα μέσα του περασμένου αιώνα, έφερε στο προσκήνιο την έννοια της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας υπήρξε η μελέτη της *ανοικτότητας* στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Αναλυτικότερα, επιλέξαμε σχολικές μονάδες που παρέχουν ΑεξΑΕ και διερευνήσαμε κατά πόσο η εκπαίδευση που παρέχουν ανταποκρίνεται στο ιδεώδες της *ανοικτότητας* με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, που έχουν έχουμε μελετηθεί μέσα

από την ανασκόπηση θεωρητικών προσεγγίσεων. Η διερεύνηση της λειτουργίας αυτών των σύγχρονων οργανωτικών δομών, που συνδέονται με την *ανοικτότητα* λαμβάνει χώρα σε σχολεία που παρέχουν ΑεξΑΕ. Ακόμη, η έρευνα για την *ανοικτότητα* επικεντρώνεται σε διεθνές περιβάλλον, επειδή αυτό χαρακτηρίζεται από πολυεπίπεδες διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε χώρας και έτσι μας δίνεται η ευκαιρία για χρήσιμα συμπεράσματα και περαιτέρω έρευνα. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στη χώρα μας δεν εφαρμόζεται προς το παρόν η ΑεξΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργούν ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας.

A.1. Η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης

Ο όρος *ανοικτή* εκπαίδευση συναντάται πολλές φορές σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συχνά οι δύο όροι θεωρούνται ταυτόσημοι, πράγμα που δεν ισχύει. Αρχικά, υιοθετήθηκε ως τίτλος από εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δήλωνε αρχικά μόνο την ελευθερία πρόσβασης σε αυτά. Κατά τη δεκαετία του 1960 κορυφώθηκε το ενδιαφέρον για την *ανοικτή* εκπαίδευση στις Η.Π.Α και από τη δεκαετία του 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο (Keegan, 2001).

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να ορίσουμε τι είναι *ανοικτή* εκπαίδευση και ποια κριτήρια και παράγοντες την καθορίζουν. Η *ανοικτή* εκπαίδευση είναι ένας όρος που προσαρμόζεται δύσκολα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, διότι στην πραγματικότητα η *ανοικτή* εκπαίδευση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί τόσο με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία όσο και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κόκκος, 1999). Γενικά, η *ανοικτή* εκπαίδευση εμπλουτίζει την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις αρχές της *ανοικτότητας* και της ευέλικτης μάθησης (Tella, S., 1997). Το πρόβλημα που θέτει ο όρος *ανοικτή* εκπαίδευση συνίσταται στο ότι δεν υπάρχει συμφωνία στην ερμηνεία του όρου *ανοικτή*, αφού έχει οριστεί από διάφορες προοπτικές κατά τη διάρκεια των ετών (Keegan, 2001).

Τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης καλούνται να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που θέτουν τα παραδοσιακά συστήματα, υιοθετώντας την αντίληψη ότι η «μόρφωση είναι δικαίωμα όλων». Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η *ανοικτή* εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους. Βέβαια, για να διασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών στο εκπαιδευτικό σύστημα η κοινωνία είναι απαραίτητο να προσφέρει όσο γίνεται περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μεγαλύτερο φάσμα ενδιαφερομένων. Επίσης, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προσδιορίζει ο ίδιος τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης του, διαμορφώνοντας προοδευτικά τη μορφωτική του φυσιογνωμία από πλευράς επιπέδου σπουδών και γνωστικού αντικείμενου, αφού προσφέρονται αυτοτελείς κύκλοι σπουδών (Λιοναράκης-Λυκουργιώτης, 1998, 1999).

Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να αναφέρουμε πως προσδιορίζονται τα κριτήρια ανοικτότητας σύμφωνα με θεωρητικούς των ανοικτών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Κατά τον Race τα βασικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που σχετίζονται με την *ανοικτότητα* είναι τα εξής (Race, 1998):

- **Ρυθμός.** Οι διδασκόμενοι στην *ανοικτή* εκπαίδευση ελέγχουν το ρυθμό μελέτης και έχουν την ευθύνη να κάνουν τις σωστές επιλογές σε σχέση με τη μάθηση.
- **Τόπος.** Στην *ανοικτή* εκπαίδευση οι διδασκόμενοι έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τον τόπο μελέτης.
- **Χρόνος.** Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιλέξουν *πότε* θα μελετήσουν.
- **Διαδικασίες.** Οι εκπαιδευόμενοι στην *ανοικτή* εκπαίδευση επιλέγουν πως θα μάθουν. Έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τον τρόπο και τις στρατηγικές της

μάθησης τους και να επιλέγουν ένα πρόγραμμα στόχων για την ολοκλήρωση του προγράμματος μάθησής τους.

- **Εκπαιδευτικό υλικό.** Η σχεδίαση και η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού ανταποκρίνεται τόσο στις απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων της ανοικτής εκπαίδευσης όσο και να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή τους.

Στον δικό του ορισμό ο Keegan για την ανοικτή εκπαίδευση ισχυρίζεται ότι η ανοικτή εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο με την άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία όσο και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βέβαια, υπάρχουν και πολλά ιδρύματα που, ενώ παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην πραγματικότητα έχουν «κλειστές» δομές. Συγκεκριμένα, αυτά τα ιδρύματα δεν αφήνουν περιθώρια στους εκπαιδευομένους για το χρόνο παράδοσης των γραπτών εργασιών των εκπαιδευομένων. Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό περιορίζει σημαντικά τους ορίζοντες των εκπαιδευομένων, αφού αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με όσα έχουν προσδιορίσει οι σχεδιαστές του. Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων γίνεται μέσω υπολογιστή ή με άλλα μη ευέλικτα σχήματα, που δεν τους ευνοούν. Έτσι, καταλήγει πως αν και ο δύο όροι *ανοικτή εκπαίδευση* και *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, στην πραγματικότητα οι όροι δεν ταυτίζονται. Ακόμη, σύμφωνα με τον Keegan τα ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται από κλειστές ημερομηνίες εγγραφής. Ο Keegan εισάγει την έννοια της ευέλικτης εκπαίδευσης την οποία συνδέει με την έννοια της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Ο όρος «ευέλικτη εκπαίδευση» προσδιορίζεται ως η δυνατότητα των ενδιαφερομένων να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όταν το επιθυμούν (συχνότητα, διάρκεια κλπ.) και όπως το επιθυμούν (τρόπος εκπαίδευσης και μάθησης). Τέλος, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να επιλέξουν που να σπουδάσουν (στο σπίτι ή σε κάποιο ίδρυμα, κλπ.) (Keegan, 2001, σελ.50-52).

Ο Wedemeyer (1977, όπ. αναφ. στο Keegan 2000) στη θεωρία του για τις «ανεξάρτητες σπουδές» προσδιορίζει τους παράγοντες που αφορούν χαρακτηριστικά της *ανοικτής εκπαίδευσης*. Αρχικά είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι οι «ανεξάρτητες σπουδές», κατά τον Wedemeyer αποτελεί μια έννοια γένους, δηλαδή ένα γενικό όρο, για μια σειρά εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών, όπως η *ανοικτή εκπαίδευση*. Στόχος των σπουδών αυτών είναι να απελευθερώσουν διδάσκοντες και διδασκόμενους από ακατάλληλες μαθησιακές διαδικασίες και να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν αυτονομία μάθησης. Στις «ανεξάρτητες σπουδές» ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους και η μάθηση λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό τόπο και χρόνο, με βασική προϋπόθεση να διαχωρίζεται η διδασκαλία από τη μάθηση. Αναπτύσσεται, δηλαδή, στους μαθητές η δυνατότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Wedemeyer, 1973).

Κριτήρια για τον όρο *ανοικτότητα* βρίσκουμε και στο έργο του Holmberg (1986). Αυτός αναφερόμενος στην έννοια *ανοικτή εκπαίδευση* εννοεί την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αποφυγή των συνθηκών που την περιορίζουν. Πιο συγκεκριμένα, η *ανοικτή εκπαίδευση* αναφέρεται σε οργανωτικές αλλαγές, ώστε ένα ίδρυμα να είναι ανοικτό σε σχέση με τον τόπο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τον τρόπο μάθησης. Ακόμη, η ελευθερία των εκπαιδευομένων να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερη ελευθερία στην επιλογή και έλεγχο της ύλης των μαθημάτων, αλλά και των στρατηγικών μάθησης συνιστά την ανοικτή εκπαίδευση (Holmberg, 1986). Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η προσέγγιση της *ανοικτής εκπαίδευσης* προϋποθέτει, πως ο μαθητής μπορεί να μάθει εφόσον αφευθεί στη δική του πρωτοβουλία και αυτενέργεια.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ο Moore παρουσιάζοντας τη θεωρία του σχετικά με την «ανεξάρτητη μάθηση και διδασκαλία», αναφέρεται στα κριτήρια της ανοικτότητας. Δίνοντας το δικό του ορισμό για την *ανοικτή* εκπαίδευση ισχυρίζεται ότι αυτή αφορά κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα σε ξεχωριστό τόπο και χρόνο και στο οποίο ο εκπαιδευόμενος έχει τουλάχιστον την ίδια επιρροή με το διδάσκοντα σε ότι αφορά τους στόχους, τις πηγές και στις αποφάσεις για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού χάρη στη μεσολάβηση ενός μηχανικού μέσου (Moore, Rumble & Zapanovanny, 2002). Δηλαδή, κατά τον Moore βαρύτητα δίνεται σε όλες εκείνες τις μορφές οργανωμένης μάθησης και διδασκαλίας που συμβαίνουν έξω από το σχολικό περιβάλλον, εκεί που το γεγονός της διδασκαλίας δεν είναι σύγχρονο με το γεγονός της μάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της μαθησιακής διαδικασίας και προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, για να καλυφτεί η χωρική και χρονική απόσταση μεταξύ τους, χρειάζεται να μεσολαβήσει ένα μηχανικό μέσο (Moore, 1977, σελ. 11).

Η *ανοικτή* εκπαίδευση, κατά τον Moore είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται όταν ο εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτικός βρίσκονται σε απόσταση, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτά αυτονομία (Moore, Tait, (2002). Η απόσταση αποτελείται από δύο στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας (διάλογος), δηλαδή κατά πόσο τα συστήματα ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν ευκαιρίες αμφίδρομης επικοινωνίας. Το δεύτερο στοιχείο είναι ο βαθμός στον οποίο ένα πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, δηλαδή κατά πόσο είναι ελαστικό και ανταποκρίνεται στους στόχους του κάθε σπουδαστή χωριστά. Σε ότι αφορά την αυτονομία εξαιτίας του χάσματος μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου ο δεύτερος, κατά τον Moore, πρέπει να αναλάβει έναν υψηλό βαθμό ευθύνης σε σχέση με το μαθησιακό πρόγραμμα (Moore, 1977).

Ένας άλλος θεωρητικός ο Peters στη δική του προσέγγιση της εκπαίδευσης ως *βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης*, διατείνεται ότι η μάθηση για αυτόν είναι διάλογος ή ομαδική εργασία. Πρότεινε μάλιστα ότι η *ανοικτή* εκπαίδευση μπορεί να αναλυθεί συγκρίνοντας την με την βιομηχανική παραγωγή (Keegan, 2000).

Ο Peters τόνισε μεταξύ άλλων ότι (Αναστασιάδης, 2004, σελ. 52):

- η *ανοικτή* εκπαίδευση είναι εξίσου σημαντική με την προπαρασκευαστική εργασία που πραγματοποιείται πριν από τη διαδικασία παραγωγής,
- η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας εξαρτάται ιδιαίτερα από τον προγραμματισμό και την οργάνωση,
- οι σειρές μαθημάτων πρέπει να τυποποιούνται και οι προσδοκίες από τους σπουδαστές να είναι αναμενόμενες,
- η διαδικασία της διδασκαλίας είναι κατά ένα μεγάλο μέρος εξατομικευμένη

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θέσεις των θεωρητικών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ως ανοικτό επηρεάζουν όλη τη φιλοσοφία της λειτουργίας του. Τα κριτήρια *ανοικτότητας* διαχέονται στον τρόπο οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος που αφορούν το διοικητικό τρόπο οργάνωσής του, τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και τα μέσα μεταφοράς του. Ομαδοποιώντας αυτά τα κριτήρια της *ανοικτότητας* μπορούμε να πούμε ότι είναι τα ακόλουθα:

- Ο τόπος, ο χρόνος και ο ρυθμός μελέτης καθορίζονται από το μαθητή
- Οι μαθητές επιλέγουν τον τρόπο μελέτης και τις στρατηγικές μάθησης
- Ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους

- Ελεύθερη πρόσβαση και φοίτηση χωρίς οικονομικούς, κοινωνικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς
- Δεν υπάρχει περιορισμός στο χρόνο εισαγωγής, & στην διάρκεια φοίτησης
- Δεν αποτελούν εμπόδιο τυπικά προσόντα (πχ. ηλικία εκπαιδευόμενου ή άλλο)
- Ανοικτά μέσα μεταφοράς εκπαιδευτικού υλικού
- Το εκπαιδευτικό υλικό επιλέγεται από τον διδασκόμενο
- Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου

A.2. Η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση είναι η παροχή εκπαίδευσης σε πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ξεκίνησε σε πολλές χώρες στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αρχές 20^{ου}, για να καλύψει ανάγκες των μαθητών που κατοικούσαν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές. Ακόμη, προσφέρεται σε παιδιά που οι γονείς τους εργάζονται ως πλανόδιοι ή ζουν ως νομάδες και χρειάζεται να μετακινούνται διαρκώς σε διαφορετικούς τόπους. Επίσης, παιδιά με κινητικά προβλήματα, ειδικές ανάγκες, διάφορες αναπηρίες, που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο ή στο σπίτι ή αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005). Διαπιστώνουμε ότι τα σχολεία που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δέχονται μαθητές που προέρχονται από απομακρυσμένες περιοχές αποτελεί στοιχείο που σχετίζεται με την *ανοικτότητα* ως προς την επιλογή του τόπου μάθησης.

Επίσης, μαθητές που αναγκάζονται να προπονούνται πολλές ώρες, επειδή ασχολούνται επαγγελματικά με ένα άθλημα ή άλλοι που ασχολούνται με τα καλλιτεχνικά, όπως ηθοποιοί και τραγουδιστές έχουν τη δυνατότητα να αναπληρώνουν τα μαθήματά τους, χωρίς να εγκαταλείπουν αυτές τις δραστηριότητες (Βασάλα, 2005, σελ. 58). Έτσι, είναι επιλογή των διδασκόμενων ο χρόνος μάθησής τους, χαρακτηριστικό των ανοικτών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επιπλέον, οι χαρισματικοί μαθητές που έχουν κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο ή κλίση μπορούν να παρακολουθήσουν σχετικά μαθήματα εξ αποστάσεως, ώστε να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Το ίδιο ισχύει, όμως, και για τους μαθητές που, ενώ είναι εγγεγραμμένοι σε ένα συμβατικό σχολείο, θέλουν να διδαχτούν μαθήματα εξ αποστάσεως που δεν παρέχονται στο σχολικό τους πρόγραμμα (Βασάλα, 2005, σελ. 58). Ο ρυθμός και ο τρόπος μάθησης καθορίζεται από τους εκπαιδευόμενους. Βέβαια, η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση απευθύνεται και σε έγκυες γυναίκες ή γυναίκες, που είναι ήδη μητέρες και αναγκάζονται να διακόψουν τις σπουδές στο σχολείο, επειδή έχουν αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού. Έπειτα, σε ορισμένες περιοχές, θρησκευτικοί λόγοι απαγορεύουν στις γυναίκες να παρακολουθούν τη σχολική εκπαίδευση (Βασάλα, 2005, σελ. 59). Όμως, μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους εξ αποστάσεως. Άρα, οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί λόγοι δεν αποτελούν εμπόδιο για την εισαγωγή και φοίτηση των διδασκόμενων. Το ίδιο ισχύει και για πολλούς ενήλικες που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βασάλα, 2005, σελ. 59).

Στο παρελθόν, το έντυπο υλικό ήταν το μοναδικό εκπαιδευτικό μέσο. Στη συνέχεια προστέθηκαν το ραδιόφωνο η τηλεόραση και το βίντεο (Παναγιωτακόπουλος, 1999). Ακολουθώντας, όμως, τις εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση χρησιμοποιεί νέα μέσα, όπως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο, την ηχοδιάσκεψη ή την τηλεδιάσκεψη, παρέχοντας έτσι νέες μορφές υποστήριξης στο μαθητή (Lionarakis, Panagiotakopoulos, Xenos, 2005).

Το εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, μπορεί να είναι έντυπο ή λογισμικό, και παρέχεται μέσω του διαδικτύου (Patrick, 2009). Το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να έχει αλληλεπιδραστική μορφή, δίνοντας την ευκαιρία για πρόσβαση σε πολλές πηγές εκπαιδευτικού υλικού (Ματραλής, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα εκπαιδευτικό σύστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να χαρακτηριστεί *ανοικτό* χρειάζεται:

- ο χρόνος, ο τόπος και ο ρυθμός μάθησης να αποτελούν επιλογή των διδασκόμενων.
- τα κριτήρια εισαγωγής και φοίτησης να μην καθορίζονται από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.
- τα εκπαιδευτικά μέσα να παρέχονται και το εκπαιδευτικό υλικό να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

B.1. Η ταυτότητα της έρευνας

Το σχολικό έτος 2011-2012 διεξήγαμε έρευνα με αντικείμενο κατά πρώτον τη μελέτη των κριτηρίων ανοικτότητας και κατά δεύτερον το κατά πόσο αυτά τα κριτήρια εφαρμόζονται στην σύγχρονη σχολική ΑεξΑΕ. Ταυτόχρονα ερευνήσαμε και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες και τάσεις ως προς τη σχολική ΑεξΑΕ στην πράξη. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του θέματος έπαιξε η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και η έρευνα στο διαδίκτυο των σχολικών μονάδων που παρέχουν ΑεξΑΕ, όπου διαπιστώσαμε ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία οι μελέτες που αφορούν στην ανάπτυξη και εφαρμογή της ΑεξΑΕ είναι πολλές, αλλά αφορούν στην εφαρμογή της στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι μελέτες που αφορούν στην *ανοικτή* εκπαίδευση και στην εφαρμογή της σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Τους σκοπούς της εργασίας μας εξειδικεύσαμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποίο βαθμό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει τον τόπο και κέντρο μελέτης;
2. Σε ποίο βαθμό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να δομήσει χρονικά το πρόγραμμα σπουδών;
3. Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει το ρυθμό μελέτης;
4. Σε ποίο βαθμό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να διαμορφώσει ο ίδιος τη δική του μορφωτική φυσιογνωμία;
5. Ποιός διαμορφώνει το εκπαιδευτικό υλικό;
6. Ποιές μορφές έχει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
7. Σε ποίο βαθμό υιοθετούνται οι νέες τεχνολογίες από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
8. Υπάρχουν τυπικοί περιορισμοί στην φοίτηση των εκπαιδευομένων στις σχολικές μονάδες που παρέχουν *ανοικτή* εκπαίδευση;
9. Μπορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να φοιτήσουν στις σχολικές μονάδες που προσφέρουν *ανοικτή* εκπαίδευση;
10. Μπορούν άτομα κάθε ηλικίας να φοιτήσουν στις σχολικές μονάδες που προσφέρουν *ανοικτή* εκπαίδευση;

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε για την εξέταση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων είναι ποιοτική διερευνητική περιγραφική, αφού σκοπός μας είναι να περιγράψουμε, ταξινομήσουμε και συγκρίνουμε τον τρόπο λειτουργίας σχολικών μονάδων σε σχέση με τα κριτήρια *ανοικτότητας*, όπως έχουν καταγραφεί

και αναλυθεί από τους σύγχρονους θεωρητικούς της εκπαίδευσης (Cohen, Manion & Morrison 2008).

Το πρώτο κριτήριο επιλογής του δείγματος αφορά το μέγεθος του σχολείου, όπως προσδιορίζεται από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών. Το δεύτερο κριτήριο επιλογής του δείγματος αφορούσε στη δυνατότητα που είχαμε να εντοπίσουμε ακριβή και αξιόπιστα στοιχεία, ώστε να διερευνήσουμε επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει. Χρειάζεται να σημειώσουμε ότι οι σχολικές μονάδες που παρέχουν ΑεξΑΕ εντοπίζονται μόνο στις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου. Έτσι, καταλήξαμε για την έρευνα στον τελικό αριθμό των σχολικών που περιλαμβάνει έντεκα (11) σχολεία από τις ΗΠΑ, πέντε (5) από την Αυστραλία, ένα (1) σχολείο από την Νέα Ζηλανδία και ένα (1) από τον Καναδά.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τρία εργαλεία είτε ξεχωριστά είτε συνδυαστικά:

- Το διαδίκτυο: Αναλυτικότερα, το πρώτο εργαλείο αφορά στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στις ιστοσελίδες των σχολείων για τον τρόπο λειτουργίας τους. Συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα στα προγράμματα σπουδών αντλήσαμε πληροφορίες για τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που θέσαμε.

- Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: Το δεύτερο εργαλείο προκειμένου να έχουμε πλήρεις και διασταυρωμένες απαντήσεις, υπήρξε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, προκειμένου να έλθουμε σε ηλεκτρονική επικοινωνία με τα ιδρύματα της έρευνάς. Έτσι, επικοινωνήσαμε ηλεκτρονικά είτε με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είτε με τους υπεύθυνους των προγραμμάτων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα τους αποστείλαμε ηλεκτρονικό μήνυμα με όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονές τους. Άλλωστε, όπως ήδη αναφέραμε, σκοπός μας δεν ήταν μόνο να αντλήσουμε στοιχεία, αλλά και να διασταυρώσουμε στοιχεία που είχαμε ήδη εντοπίσει. Πρέπει να σημειώσουμε ότι η ηλεκτρονική επικοινωνία με αυτές τις σχολικές μονάδες αποτέλεσε τελικά πολύτιμο εργαλείο για την άντληση έγκυρων πληροφοριών στην έρευνά μας και συνέβαλε αποφασιστικά στην ολοκλήρωσή της.

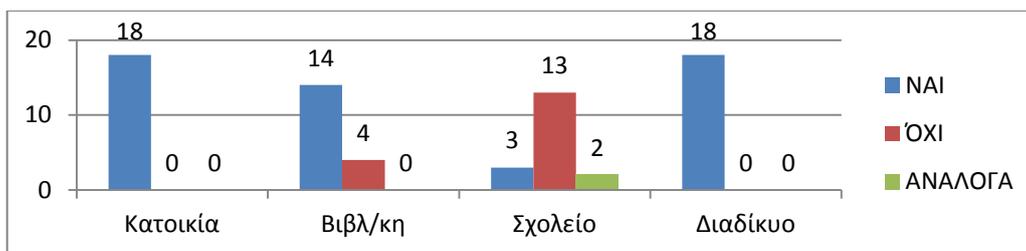
- Το τηλέφωνο: Το τρίτο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το τηλέφωνο. Αναλυτικότερα, επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με διευθυντές των σχολικών μονάδων ή με τους υπεύθυνους των προγραμμάτων σπουδών για δύο λόγους. Με αυτόν τον τρόπο, καταφέραμε να απαντήσουμε ολοκληρωμένα και με επάρκεια στα ερευνητικά ερωτήματα που ήδη θέσαμε.

Τέλος πρέπει να αναφέρουμε ότι πηγές πληροφόρησης και άντλησης δεδομένων αποτέλεσαν οι διευθυντές και οι υπεύθυνοι προγραμμάτων των σχολικών μονάδων αλλά και οι ιστοσελίδες τους.

Γ. Ευρήματα

Η έρευνά μας, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε σε δεκαοκτώ (18) σχολικές μονάδες που εδρεύουν σε τέσσερις χώρες, στην Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία. Επικεντρωθήκαμε στη διερεύνηση μιας σειράς ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία αφορούν στην οργανωτική λειτουργία των δευτεροβάθμιων σχολείων που παρέχουν ΑεξΑΕ, ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στα κριτήρια που τέθηκαν.

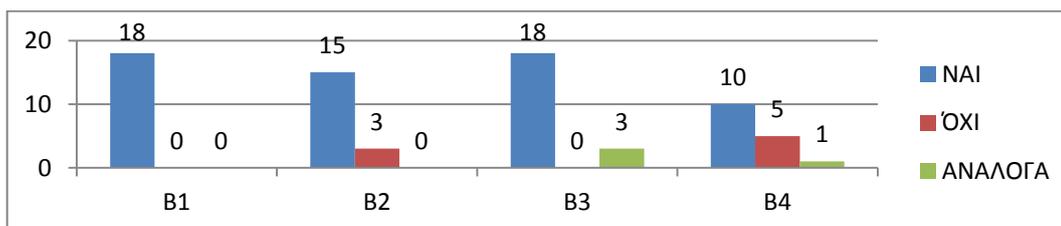
Το πρώτο πράγμα που ερευνήσαμε ήταν η επιλογή του τόπου και του κέντρου μελέτης. Στο σχήμα γ1 βλέπουμε τα αποτελέσματα.



Σχήμα γ1: Επιλογή κέντρου μελέτης

Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο μέρος των σχολείων δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν μέσω διαδικτύου, καθώς και να μπορούν να μελετούν από το σπίτι τους. Επίσης, τα περισσότερα σχολεία επιτρέπουν στους εγγεγραμμένους εκπαιδευομένους να μελετούν σε βιβλιοθήκες, έχοντας μάλιστα κάποια από αυτά προβεί και σε συμβάσεις με τοπικές βιβλιοθήκες, ώστε να επιτρέπεται σε αυτούς να μελετούν εκεί. Αντίθετα, λίγα σχολεία (τέσσερα) είναι αυτά που παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να μελετά εντός του σχολικού ιδρύματος. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι οι σχολικές μονάδες που ερευνήσαμε επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους σε μεγάλο βαθμό να επιλέγουν τον τόπο και το κέντρο μελέτης, όταν, βέβαια, αυτό δεν είναι το ίδιο το σχολικό ίδρυμα στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι.

Στη συνέχεια, ερευνήσαμε αν οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν οι ίδιοι να



Σχήμα γ2. Δυνατότητα καθορισμού χρόνου μελέτης

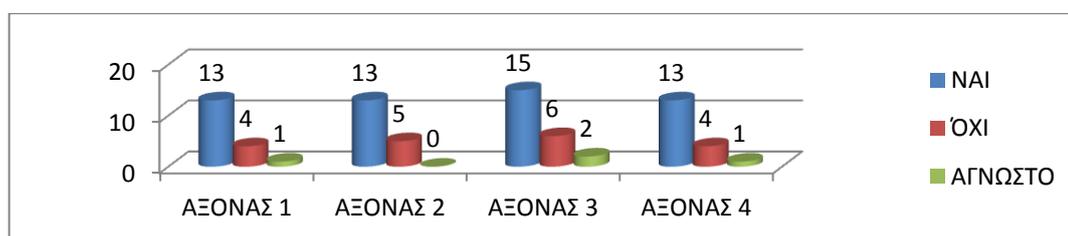
καθορίσουν το χρόνο μελέτης τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας όπως βλέπουμε στον πίνακα γ2 μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια κοινή συνισταμένη των σχολικών ιδρυμάτων ως προς τη δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευομένους να έχουν την ελευθερία να επιλέγουν οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας να μελετούν (στήλη B1). Επίσης, κοινό γνώρισμα αυτών των σχολικών ιδρυμάτων είναι το γεγονός ότι δεν παρέχεται στους εκπαιδευομένους η δυνατότητα να μπορούν να ολοκληρώνουν τη μελέτη μιας ενότητας, χωρίς να τίθενται συγκεκριμένοι χρονικοί περιορισμοί από το ίδρυμα (B2). Όλα τα σχολεία καθορίζουν συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα και προθεσμίες που αφορούν την ολοκλήρωση της μελέτης μιας ενότητας σε λίγες εβδομάδες (B3). Επίσης, στο σύνολο των σχολείων παρέχεται η δυνατότητα διαρκούς πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό για τη διευκόλυνση της επιλογής του χρόνου μελέτης των εγγεγραμμένων μαθητών τους. Αντίστοιχα στοιχεία εντοπίσαμε σχετικά με την ύπαρξη του εξατομικευμένου χρονοδιαγράμματος για τις εξετάσεις, αφού τα περισσότερα από τα σχολικά ιδρύματα του δείγματός μας παρέχουν αυτήν τη δυνατότητα στους μαθητές, ενώ ελάχιστα όχι (B4).

Έπειτα, ερευνήσαμε ένα άλλο βασικό κριτήριο του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης που αφορά στο ρυθμό μελέτης (σχήμα γ3).



Σχήμα γ3: Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει το ρυθμό μελέτης?

Αναλυτικότερα, τα περισσότερα σχολεία σε ότι έχει να κάνει με τη δυνατότητα ύπαρξης εξατομικευμένων χρονοδιαγραμμάτων για την παράδοση των γραπτών εργασιών εμφανίζονται πιο ελαστικά, ενώ λίγα είναι αυτά που οι προθεσμίες τους πρέπει να τηρούνται απαρέγκλιτα. Επίσης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρέχουν την ελευθερία στους μαθητές να λαμβάνουν περισσότερες από μία εκπαιδευτικές ενότητες, όταν επιθυμούν να προχωρήσουν πιο γρήγορα στη ύλη, αφού βέβαια έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς τις προηγούμενες. Τέλος, το σύνολο των σχολείων, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους μπορούν να τύχουν αναβολή για την ολοκλήρωση των εργασιών τους, αν παραστεί ανάγκη. Ιδιαίτερη σημασία έχει και το επόμενο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να διαμορφώνει τη μορφωτική του φυσιογνωμία. Όπως και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήσαμε ότι σε αυτό το χαρακτηριστικό δίνεται έμφαση από τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών ιδρυμάτων

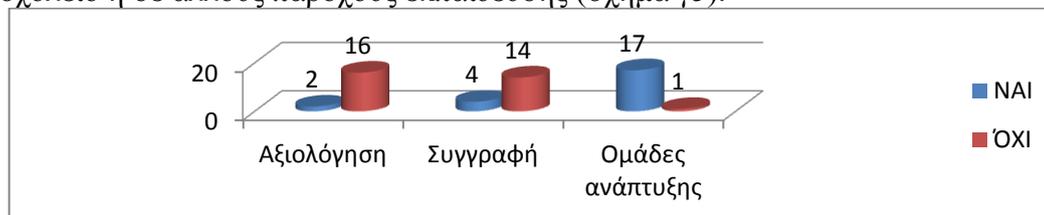


Σχήμα γ4: Δυνατότητα εκπαιδευόμενου για καθορισμό της μορφωτικής του φυσιογνωμίας

Ειδικά, στο ερώτημα που αφορά στο αν ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επεκτείνει το χρόνο σπουδών του (άξονας 1), λαμβάνοντας λιγότερες γνωστικές ενότητες ανά έτος, προκειμένου να λάβει το πτυχίο του, το 72% των σχολείων, δηλαδή στην πλειοψηφία τους, ανταποκρίνεται θετικά. Με το ίδιο ποσοστό ανταπόκρισης (72%) τα σχολικά ιδρύματα που ερευνήσαμε προσφέρουν αυτοτελείς κύκλους σπουδών μικρής διάρκειας (άξονας 2). Επίσης, τα περισσότερα σχολεία, και συγκεκριμένα το 56%, παρέχουν την ελευθερία στον εκπαιδευόμενο να μπορεί να επιλέγει τη διάρκεια των σπουδών του, ώστε να φοιτά περισσότερο χρόνο, αν χρειαστεί, για να λάβει το πτυχίο του (άξονας 3). Τέλος, το 72% των σχολείων παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να τύχουν χρονικής αναβολής των σπουδών τους για λόγους υγείας ή άλλους (άξονας 4).

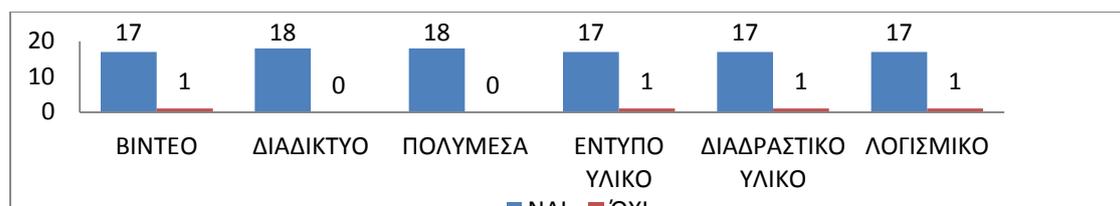
Τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποιούν σύγχρονες διαδικασίες διαμόρφωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού. Όμως, οι άμεσοι ενδιαφερόμενοι στους οποίους απευθύνεται αυτό το υλικό, δηλαδή οι μαθητές, δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση, στη συγγραφή και αξιολόγησή του. Αρχικά, για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εντοπίσαμε ότι, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, η συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού μόνο σε ποσοστό 12% γίνεται με τη συμμετοχή

των μαθητών, ενώ και στην αξιολόγησή του οι μαθητές συμμετέχουν μόνο με 24%. Βέβαια, το ποσοστό αυτό των θετικών απαντήσεων της αξιολόγησης αφορά μόνο το εκπαιδευτικό υλικό και όχι την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Όμως, όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκτός από ένα το NewJerseyVirtual School, έχουν κατάλληλα εξειδικευμένο στην ΑεξΑΕ εκπαιδευτικό προσωπικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το εξειδικευμένο προσωπικό μπορεί να εργάζεται με σχέση πλήρους απασχόλησης σε αυτά τα σχολεία ή μπορεί να εργάζεται σε φορείς που εποπτεύουν το σχολείο ή σε άλλους παρόχους εκπαίδευσης (σχήμα γ5).



Σχήμα γ5: Διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό από το μαθητή?

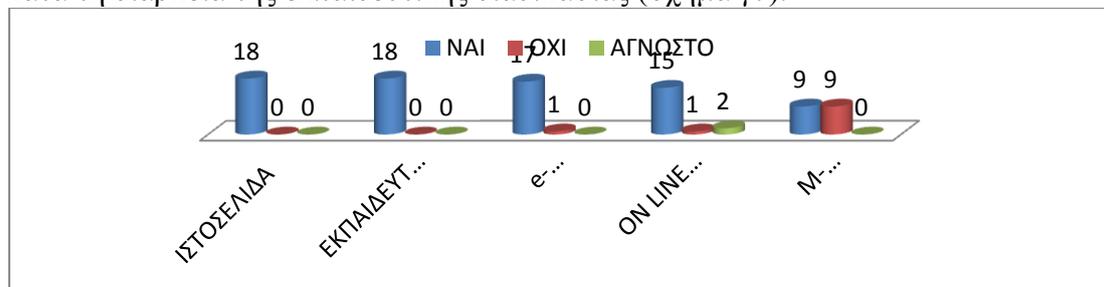
Στην έρευνά μας, επίσης, βλέπουμε ότι όλα τα σχολεία που μελετήσαμε, προσπαθούν να εκπληρώσουν το ιδεώδες της ανοικτότητας σε ότι έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό υλικό (σχήμα γ6).



Σχήμα γ6: Ποιές μορφές έχει το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης?

Καθολική χρήση συναντήσαμε στην περίπτωση του διαδικτύου και των πολυμέσων. Επίσης, το σύνολο σχεδόν των ιδρυμάτων χρησιμοποιεί το βίντεο ως μορφή εκπαιδευτικού υλικού και διανέμεται στους μαθητές με τη μορφή της βιντεοκασέτας. Ακόμη, όλα σχεδόν τα σχολικά ιδρύματα διανέμουν έντυπο υλικό, καθώς και διαδραστικό υλικό, όπως ηχητικές παραγωγές κλπ., το οποίο αποτελεί μορφή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, τα σχολικά ιδρύματα της έρευνάς μας παράγουν και διανέμουν στους μαθητές εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή λογισμικού στην πλειοψηφία τους, όπως προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, ασκήσεις, κλπ.

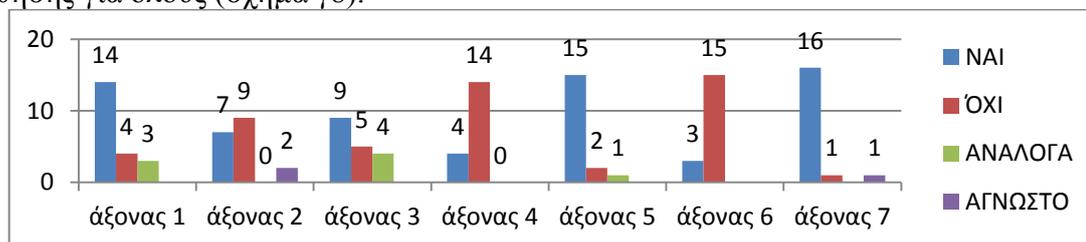
Όμως, καθολική χρήση συναντήσαμε και στην υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σχήμα γ7).



Σχήμα γ7: Σε ποίο βαθμό υιοθετούνται οι νέες τεχνολογίες από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Έτσι, εντοπίσαμε ότι όλα τα σχολεία διαθέτουν ιστοσελίδα, αλλά και εκπαιδευτική πύλη, από όπου μπορούν οι μαθητές να ενημερώνονται και να λαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, όλα τα σχολεία, πλην ενός, παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Επιπλέον, όλα σχεδόν τα σχολεία παρέχουν σύγχρονη εκμάθηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, αφού διαθέτουν τα κατάλληλα τεχνολογικά μέσα. Το μοναδικό σύγχρονο τεχνολογικό εκπαιδευτικό μέσο που δε έχει ενταχθεί πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το κινητό τηλέφωνο (m-learning). Βέβαια, με την διαρκώς επιταχυνόμενη ανάπτυξη των σύγχρονων κινητών τεχνολογιών όλο και περισσότερα σχολεία προτίθενται να τα υιοθετήσουν ως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

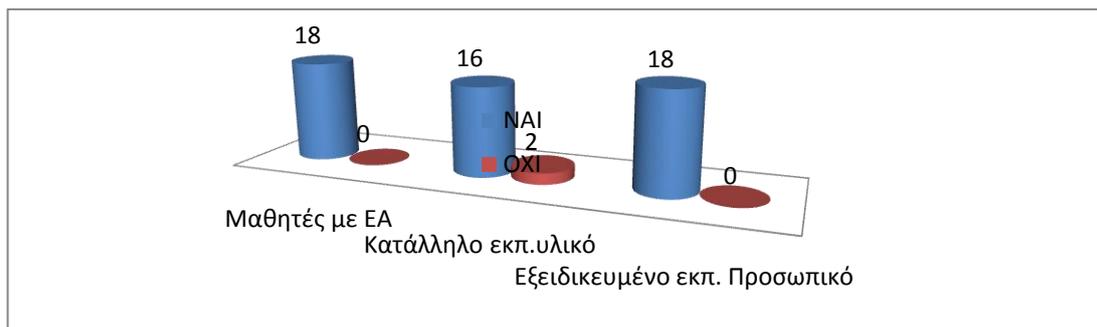
Εκτός από τις μαθησιακές λειτουργίες των σχολείων και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σημαντικό κριτήριο της ανοικτότητας αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους (σχήμα γ8).



Σχήμα γ8: Υπάρχουν τυπικοί περιορισμοί?

Για αυτόν το λόγο, ερευνήσαμε και τις δυνατότητες φοίτησης που παρέχουν τα σχολικά ιδρύματα του δείματός μας. Αρχικά, ερευνώντας το κατά πόσο η οικονομική δυνατότητα επηρεάζει την εισαγωγή και φοίτηση, παρατηρούμε ότι τα 2/3 των σχολικών μονάδων στην περίπτωση ανήλικων μαθητών αυτοί επιβαρύνονται οικονομικά (άξονας 1). Το ίδιο βέβαια, συμβαίνει και στην περίπτωση των ενήλικων μαθητών, όταν επιτρέπεται η φοίτησή τους σε αυτά τα ιδρύματα (άξονας 2). Επίσης, εντοπίσαμε ότι, όταν υπάρχει οικονομική επιβάρυνση τα περισσότερα σχολεία διευκολύνουν τους μαθητές στην αποπληρωμή των διδάκτρων (άξονας 3), αλλά από την άλλη τα τρία τέταρτα των σχολείων δε χρησιμοποιούν κάποιο σύστημα υποτροφιών (άξονας 4). Μαθητές που κατοικούν σε άλλες περιοχές, όπως εντοπίσαμε στα σχολεία του δείματός μας σε ποσοστό 82%, μπορούν να φοιτούν σε αυτά ακόμη και αν προέρχονται από άλλες περιοχές και κατά το ίδιο ποσοστό δεν επιβαρύνονται οικονομικά (άξονες 5 & 6). Τέλος, η μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων επιτρέπει σε μαθητές που φοιτούν σε άλλα σχολεία να εγγράφονται στην περίπτωση που ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν ορισμένα μαθήματα ή εκπαιδευτικές ενότητες (άξονας 7).

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της διερεύνησης ίσων ευκαιριών μάθησης, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τι συμβαίνει σε μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών, των ατόμων με ειδικές ανάγκες (σχήμα γ9). Αρχικά, εξετάσαμε το κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα εισαγωγής αυτών των μαθητών στις σχολικές μονάδες του δείματός μας και εντοπίσαμε ότι το σύνολο των σχολείων παρέχει αυτή τη δυνατότητα. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, ούτως ή άλλως, αυτά τα σχολεία λειτουργούν σε χώρες με υψηλή ανάπτυξη και παράδοση στη διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Εντοπίσαμε, ακόμη ότι σε όλα σχεδόν τα σχολεία, εκτός από δύο, το εκπαιδευτικό υλικό διαμορφώνεται κατάλληλα, για να μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία στην περίπτωση ύπαρξης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ενώ και στα 18 σχολεία διδάσκει εξειδικευμένο προσωπικό, για να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση αυτών των ατόμων.



Σχήμα γ9: Μπορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να φοιτήσουν στις σχολικές μονάδες που προσφέρουν ανοικτή εκπαίδευση?

Τέλος, διερευνήσαμε τη δυνατότητα που έχουν άτομα κάθε ηλικίας να φοιτήσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στα δευτεροβάθμια σχολικά ιδρύματα. Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι τα πράγματα δεν είναι εντελώς ξεκάθαρα, αφού λάβαμε μοιρασμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε.



Σχήμα 6.27: Μπορούν άτομα κάθε ηλικίας να φοιτήσουν στις σχολικές μονάδες που προσφέρουν ανοικτή εκπαίδευση?

Έτσι, δέκα (10) από τα δεκαοκτώ (18) σχολεία θέτουν χρονικούς περιορισμούς, με το να μην επιτρέπουν την εισαγωγή ενηλίκων, ενώ επτά (7) σχολεία επιτρέπουν τη φοίτηση των ενηλίκων στην περίπτωση που αυτοί δεν έχουν ολοκληρώσει αυτό το επίπεδο των σπουδών. Επίσης, για εννέα (9) από τα 18 σχολεία υπάρχει ηλικιακό όριο στους εγγεγραμμένους μαθητές για την ολοκλήρωση των σπουδών.

Δ. Συζήτηση και συμπεράσματα

Ο 20^{ος} αιώνας στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αλματώδη εξέλιξη σε ότι αφορά την ΑεξΑΕ. Η ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση δε μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν σχολικές μονάδες ΑεξΑΕ σε δευτεροβάθμιο επίπεδο με σκοπό οι μαθητές να εκπαιδεύονται σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό, να ικανοποιούν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός χωριστά και να παρέχουν εκπαίδευση ανεξάρτητα από οικονομικούς, γεωγραφικούς ή άλλους περιορισμούς. Παρά την ταχύτατη ανάπτυξη αυτών των σχολικών μονάδων ΑεξΑΕ, αυτό το είδος εκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις. Αυτές αφορούν τόσο στην αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου όσο και στην εκπλήρωση του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας τη έρευνα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα συμπεράσματα που αποκομίζουμε. Κατά τη διάρκεια της έρευνας επικεντρωθήκαμε σε τρεις τομείς με θεωρητική και επιστημονική σημασία για την εκπαιδευτική έρευνα. Ο πρώτος τομέας της ερευνητικής προσπάθειας αφορούσε τον καθορισμό του θεωρητικού πλαισίου. Απαραίτητη για την εργασία ήταν η διερεύνηση των διαστάσεων και των κριτηρίων τα οποία ταυτίζονται με το ιδεώδες της

ανοικτότητας. Η προσπάθεια αυτή συνάντησε σημαντικές δυσκολίες, δεδομένου ότι δεν καθορίζεται αυστηρά η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την έρευνα σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχουν ΑεξΑΕ ήταν η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πρακτικής σε διεθνές επίπεδο. Αυτός ήταν και ο δεύτερος τομέας της έρευνας. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε εκπαιδευτικά συστήματα τεσσάρων αναπτυγμένων χωρών, εντοπίσαμε τα είδη των σχολείων που παρέχουν ΑεξΑΕ, διερευνήσαμε την τυπολογία των online εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επεξεργαστήκαμε στατιστικά στοιχεία που αφορούσαν στα παραπάνω σχολεία. Αυτή η διαδικασία κατέστη πολύτιμη για την έρευνα μας γιατί έτσι καταφέραμε να καταγράψουμε τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τη σχολική ΑεξΑΕ.

Ο τρίτος τομέας έρευνας αφορούσε στον έλεγχο των κριτηρίων της ανοικτότητας σε συγκεκριμένα δευτεροβάθμια σχολεία σε διεθνές επίπεδο, που αποτελεί και το κύριο τμήμα της έρευνας. Αυτό που διαπιστώσαμε είναι ότι όλα τα παραπάνω σχολεία επικεντρώνονται κυρίως στα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα προωθώντας την ανοικτότητα και που επιτρέπουν στο μαθητή να είναι ευέλικτος και αποτελεσματικός ως προς τη μελέτη. Όμως, στα περισσότερα σχολεία οι δομές τους σε ότι αφορά στα κοινωνικά, ηλικιακά ή οικονομικά κριτήρια είναι κλειστές, αφού ο μαθητής είτε επιβαρύνεται οικονομικά είτε υπάρχουν ηλικιακοί περιορισμοί. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, αν και φαινομενικά ως προς τον τίτλο τα περισσότερα σχολεία της έρευνας, φαίνεται να είναι ανοικτά, αυτό δε συμβαίνει στην πραγματικότητα, αφού υπάρχουν περιορισμοί, επηρεάζοντας το ιδεώδες της ανοικτότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π., (2004). *Διδακτική ενότητα 3: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Βασικές αρχές*, ανακτήθηκε στις 10/12/2011 από την ιστοσελίδα <http://www.edc.uoc.gr/~panas/UoCrete/.../Master%20DL3.doc>
- Βασάλα, Π. (2005). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση*. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Τόμος Ε΄, σελ. 53-80). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Κόκκος, (1999). Στο Α.Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α΄, σελ. 29-35). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C., Xenos, M., (2005). Στο Π. Βασάλα, Ι. Γκίοςος, Μ. Κουτσούμπα, Α. Λιοναράκης, Μ. Ξένος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Τόμος Ε΄, σελ. 81-84). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ., (1999). Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ., (1999). Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α΄, σελ. 52-55, 63-68). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Παναγιωτακόπουλος, (1999). Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Holmberg, B., (1989). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως Θεωρία και πράξη*, Εκδ. Έλλην
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* Εκδ. Μεταίχμιο

Race, P. (1998). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*, εκδ. Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Barbour, M. (2011). *State of the Nation K12 Online Learning in Canada* Retrieved on March 2012 from <http://www.inacol.org/research/bookstore/detail.php?id=32>
- Barbour, M. Brown, R. Hasler, L. Hoey, R. Hunt, J.L. Kennedy, K. Ounsworth, Ch. Powell, A. Trimm, T. (2011). *Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice of K-12 Schools Around the World* Retrieved on March 2012 from http://www.inacol.org/research/docs/iNACOL_IntnlReport2011.pdf
- Cohrane, T. (2010). Exploring Mobile Learning success factors from *ALT-J, Research in Learning Technology*, 18(2), 133-148 Retrieved on October 2011 from http://web.me.com/thom_cochrane/MobileWeb2/journalpapers.html
- Moore, M. (1977). *Ziff Papierr on a theory of independent study* (p.11)
- Moore, M. Rumble, G. Zaporovanny, Y. (2002). *Open and Distance Learning Trends, Policy and Strategy Consideration*, UNESCO
- Moore, M. Tait, A. (2002). *Open and Distance Learning* Retrieved on December 2011 from <http://unesdoc.unesco.org/imagew/0012/001284/128463e.pdf>
- Patrick, S. (2009). *Broadband Needs in Education, including Changes to E-Rate Program* Article from inacol December 11, 2009 Retrieved on March 2012 from http://www.inacol.org/research/docs/FCC_Filing_121109.pdf.
- Tella, S. (1997) *Από την εξ αποστάσεως στην ανοικτή εκπαίδευση* (Graph) Retrieved on March 2012 from <http://www.helsinki.fi/~tella/ole4odl.html>
- Watson, J. (2007) *A National Primer on K-12 Online Learning* Inacol, 2012 Retrieved on February 2012 from http://www.inacol.org/research/docs/national_report.pdf
- Watson, J. Murin, A. Vashaw, L. Gemin, B. Rapp, C. (2011). *Keeping pace with K12 on line learning* An annual review of policy and practice Evergreen Education Group Retrieved on December 2011 from <http://kpk12.com/cms/wp-content/uploads/KeepingPace2011.pdf>
- Wedemeyer, C. A. (1973) *Characteristics of Open Learning Systems* Retrieved on December 2011 from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=ED099593&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED099593
- Wicks, M. & Associates, (2010). *A National Primer on K-12 Online Learning* Oct. 2010 Version 2 Retrieved on February 2012 from http://www.inacol.org/research/docs/iNCL_NationalPrimerv22010-web.pdf