

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



**Ψηφιακό χάσμα και ανώτατη εκπαίδευση: διερεύνηση
της σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των
φοιτητών και τη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίηση
των ηλεκτρονικών μαθημάτων**

Διδακτορική διατριβή

Νικόλαος Κύργιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

Επταμελής Επιτροπή

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καμαριανός Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Παγγέ Τζένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουστουράκης Γεράσιμος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ασημάκη Άννυ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Εγκρίθηκε σε συνεδρία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν. 5343/32 άρθρο 202 2)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Θεόδωρο Θάνο, τον Καθηγητή κ. Αργύρη Κυρίδη και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Ιωάννη Καμαριανό, για την καθοδήγηση και τη βοήθειά τους, με τις πολύτιμες ιδέες και προτάσεις τους, σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση και την ευγνωμοσύνη μου στον κ. Θεόδωρο Θάνο, ο οποίος με προθυμία δέχτηκε να συνεργαστούμε, αφιερώνοντας χρόνο για την εποικοδομητική συζήτηση και ανατροφοδότηση. Παρέχοντάς μου, γενικότερα, την υποστήριξη, με τις γνώσεις και την εμπειρία του σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης της έρευνας και συγγραφής της διδακτορικής μου διατριβής. Με τη συνδρομή και την ενθάρρυνσή του η ολοκλήρωση όλων των διαδικασιών έγινε πολύ ευκολότερη.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω, εκ των προτέρων, τα μέλη της επταμελούς επιτροπής που είχαν την καλοσύνη να διαθέσουν τον χρόνο τους για να συμμετέχουν στη διαδικασία υποστήριξης και αξιολόγησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου που ήταν κοντά μου όλο αυτό το διάστημα, μου προσέφεραν κάθε βοήθεια και υποστήριξη για να φθάσω στο τελικό στάδιο ολοκλήρωσης της προσπάθειάς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση είχε σοβαρές συνέπειες στις λειτουργίες της, συνέβαλε ουσιαστικά στην ανασυγκρότησή της. Πολλές έρευνες διεθνώς εστιάζονται στα σχετικά ζητήματα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου διεπιστημονικού κλάδου, της κοινωνικής πληροφορικής, που εξετάζει τις κοινωνικές συνέπειες της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Η παρούσα διδακτορική διατριβή εστιάζεται στη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς που συνδέεται με την καινοτομία και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με τις έρευνες όμως υπάρχει ψηφιακό χάσμα που αναπαράγει ή οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των φοιτητών. Τα ιδρύματα και τα κράτη αντιμετωπίζουν μια διπλή πρόκληση. Από τη μια μεριά, να περιορίσουν το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να αμβλυνθούν οι ανισότητες στη χρήση του διαδικτύου μεταξύ φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Από την άλλη πλευρά, να βρουν λύσεις για τα δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις προσπάθειες τους για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος.

Η πλούσια διεθνής βιβλιογραφία για το θέμα αυτό και η διαπίστωση ότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση αποτέλεσαν κύρια αφορμή για την επιλογή του θέματος της διδακτορικής διατριβής. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα, δηλαδή σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχτηκε η ποσοτική μεθοδολογία και κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές, τη συχνότητα χρήσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, όπως και της επίδρασης διαφόρων μεταβλητών που προσδιορίζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

Από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι υπάρχει ψηφιακό χάσμα στο ελληνικό πανεπιστήμιο στη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με

αποτέλεσμα να μην επωφελούνται στον ίδιο βαθμό όλοι οι φοιτητές. Οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, γιατί δεν έχουν συχνά τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου. Με άλλα λόγια, δεν έχουν το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο ως μέσο και περιεχόμενο, προς όφελος των σπουδών τους. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, ειδικότερα οι έννοιες του πολιτισμικού και του τεχνικού κεφαλαίου, είναι πολύτιμο εργαλείο για να γίνει κατανοητό το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, να αναζητηθούν τα αίτια και οι τρόποι αντιμετώπισής του. Η αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος είναι μια αναγκαιότητα, καθώς η χρήση του διαδικτύου αποκτάει ολοένα και μεγαλύτερη χρησιμότητα για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές, την καθημερινή ζωή των ατόμων. Προϋποθέτει να γίνουν συστηματικές έρευνες για επιμέρους ζητήματα και διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος, ώστε να υπάρχουν κατάλληλα δεδομένα για αναπτυχθεί η επιστημονική συζήτηση και να αναζητηθούν οι κατάλληλες πολιτικές και οι πρακτικές αντιμετώπισή του.

SUMMARY

ICT integration in higher education, particularly the Internet use, has contributed substantially to the upgrading of its functions and services. Many international researches focus on these issues emerged from a new interdisciplinary scientific field, that of social informatics which examines the social implications of using new technologies and the internet for individuals and societies. The subject of this dissertation is the digital divide and how it is related to the Internet use in higher education for educational purposes.

Even though Internet use is linked to innovation, promoting equal opportunities in teaching and learning, recent research shows that it reproduces social inequalities among students. Institutions and educational policy factors face with a double challenge. On the one hand, they try to manage to minorize digital divide in higher education as well as reduce inequalities in internet use among students with different social backgrounds. On the other hand, they have to manage to implement policies and find solutions to the problems that are caused by.

Given the fact that a large body of international literature for digital divide have been developed worldwide but, at the same time, it has not been researched in Greek higher education, the aim of this research is to investigate whether there is a digital divide in the Internet use for educational purposes in Greek higher education.

In other words, this research examines if there is a relationship between the internet use for studying and e-learning and the students socioeconomic background. Quantitative methodology is selected for carrying out the research. Data are collected by a questionnaire distributed to students asking for students' internet use skills, the frequency of internet use for educational purposes and their perceptions of e-learning.

The results show that there is digital divide in Greek higher education regarding the Internet use for educational purposes. Taking this into account, the research comes to the conclusion than not all students benefit equally from ICT use. Students from low socioeconomic background are at a bigger disadvantage as though as they

lack the skills, the technical and cultural capital in order to take the advantage of their studies.

Bourdieu's cultural capital theory is a valuable tool in order to understand the digital divide in higher education and find out the deeper reasons that cause it as well as to come up with affective solutions. Coming up with digital divide is considered, nowadays, to be a necessity, as far as internet use is becoming more and more useful for educational, social and professional reasons. What is presupposed, systematic researches have to be done and explore the dimensions of digital divide shedding light into new policies and practices.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
SUMMARY	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
Η δομή της διατριβής	26
Η πρωτοτυπία της έρευνας.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	30
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση	30
Ευρωπαϊκές πολιτικές για τις ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση	34
Διαδίκτυο και συστήματα διαχείρισης μάθησης	40
Ηλεκτρονική Μάθηση και Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης	42
Ηλεκτρονικά μαθήματα.....	43
ΤΠΕ και διαδίκτυο στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση	50
Συστήματα διαχείρισης Μάθησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο.....	55
Ισότητα ή νέες μορφές ανισότητας;	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	62
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	62
Η κοινωνική πληροφορική	62
Ψηφιακές ανισότητες και κοινωνιολογική θεωρία	65
Το ψηφιακό χάσμα.....	67
Τα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση.....	68
Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση	76
Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος	81
Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.....	85
Ψηφιακό χάσμα, πολιτισμικό και τεχνικό κεφάλαιο	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	98
Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	98
Η σύγχρονη συζήτηση για το ψηφιακό χάσμα	98
Έρευνα και συζήτηση στην Ελλάδα	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	128

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	128
Το αντικείμενο της έρευνας.....	128
Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	128
Το θεωρητικό πλαίσιο	131
Η μεθοδολογία	134
Το ερωτηματολόγιο.....	136
Στάδια διεξαγωγής της έρευνας	137
Το δείγμα.....	140
Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	143
Περιορισμοί της έρευνας.....	144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	146
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ	146
Το προφίλ των φοιτητών του δείγματος	146
Κοινωνική προέλευση	150
Εκπαίδευση γονέων	150
Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων	152
Τόπος κατοικίας	155
Η επίδοση των φοιτητών.....	156
Δεξιότητες και χρήση του Διαδικτύου	157
Πρόσβαση και χρήση του Διαδικτύου	158
Η απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου.....	169
Η χρήση του διαδικτύου	174
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	184
Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	184
Η χρήση της πλατφόρμας e-course.....	184
Οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα	187
Ηλεκτρονικά μαθήματα ή μαθήματα στην τάξη;.....	190
Αντιλήψεις των φοιτητών για τα μαθήματα στην τάξη	195
Λόγοι προτίμησης των μαθημάτων στην τάξη.....	200
Η κατανόηση της ύλης.....	202
Η επικοινωνία	204
Προϋποθέσεις	206
Οι προσωπικές στρατηγικές μελέτης.....	209
Η μη παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη	210
Οι λόγοι χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων	212
Τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα	214
Λόγοι χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων	218

Δεξιότητες και εμπειρία	218
Οι διευκολύνσεις και οι ευκαιρίες.....	220
Η μορφή και το περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων	223
Ήλεκτρονικά μαθηματα και ισότητα ευκαιριών.....	226
Η προτίμηση στη μικτή διδασκαλία	231
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	238
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	238
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	257
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	257
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	267
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	275
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ.....	276

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία στην Ελλάδα (2010-2015)	51
Πίνακας 2: WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS DEC 31, 2017	60
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την εκπαίδευση του πατέρα.....	151
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση την εκπαίδευση της μητέρας.....	151
Πίνακας 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα	153
Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας.....	153
Πίνακας 7: Κατανομή των φοιτητών με βάση το εισόδημα της οικογένειας	154
Πίνακας 8: Κατανομή φοιτητών με βάση το ποσό κάλυψης του κόστους των σπουδών	154
Πίνακας 9: Κατανομή φοιτητών με βάση την κατοχή προσωπικού Η/Υ.....	162
Πίνακας 10: Κατανομή φοιτητών με βάση τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου από τους γονείς	163
Πίνακας 11: Κατανομή φοιτητών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και τη χρήση διαδικτύου	164
Πίνακας 12: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και τη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου	165
Πίνακας 13: Κατανομή των φοιτητών με βάση το επάγγελμα του πατέρα και τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου.....	167
Πίνακας 14: Κατανομή των φοιτητών με βάση την επαγγελματική κατηγορία της μητέρας και τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου	168
Πίνακας 15: Λόγοι χρήσης του Η/Υ από τους φοιτητές.....	171
Πίνακας 16: Λόγοι χρήσης του Η/Υ και κοινωνικοοικονομικό υποβάθρο των φοιτητών	173
Πίνακας 17: Κατανομή φοιτητών με βάση τις γνώσεις και δεξιότητες χρήσης διαδικτύου	175
Πίνακας 18: Κατανομή φοιτητών με βάση τη χρήση εργαλείων του διαδικτύου	176
Πίνακας 19: Ποσοστιαία κατανομή με βάση τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	179
Πίνακας 20: Κατανομή των φοιτητών με βάση τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας.....	180
Πίνακας 21: Κατανομή φοιτητών με βάση με τους λόγους προτίμησης των μαθημάτων στην τάξη 201	

Πίνακας 22: Κατανομή φοιτητών με βάση τις αντιλήψεις για τις προϋποθέσεις που σχετίζονται με τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.....	207
Πίνακας 23: Κατανομή των φοιτητών με βάση τις αντιλήψεις τους για τις βιντεοσκοπημένες διαλέξεις	215
Πίνακας 24: Κατανομή των φοιτητών με βάση την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για λόγους που σχετίζονται με την ικανότητα χρήσης online περιβάλλοντος μάθησης.	219
Πίνακας 25: Κατανομή φοιτητών με βάση τις αντιλήψεις για τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και τον τρόπο μελέτης.	223
Πίνακας 26: Κατανομή φοιτητών με βάση την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για λόγους υγείας και για οικογενειακούς λόγους.....	228

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Πρόσβαση των ελληνικών νοικοκυριών στο διαδίκτυο (2002, 2006 – 2015).....	52
Γράφημα 2: Πόσοστο ατόμων που χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο το τελευταίο τρίμηνο (2010).	53
Γράφημα 3: Κατάταξη των κρατών μελών της Ε.Ε. ως προς τη διείσδυση των νέων τεχνολογιών στη ζωή των πολιτών.....	54
Γράφημα 4: Τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα και η πλατφόρμα Open eClass.....	57
Γράφημα 5: Κατανομή των φοιτητών κατά Σχολή.....	147
Γράφημα 6: Κατανομή των φοιτητών με βάση τη σειρά προτίμησης στο μηχανογραφικό.....	149
Γράφημα 7: Κατανομή φοιτητών με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας.....	155
Γράφημα 8: Κατανομή φοιτητών με βάση την επίδοση τους.....	156
Γράφημα 9: Κατανομή των φοιτητών με βάση τις γνώσεις για τη χρήση Η/Υ.....	170
Γράφημα 10: Κατανομή των φοιτητών με βάση την ευχέρεια χρήσης Η/Υ.....	171
Γράφημα 11: Σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους Η/Υ.....	176
Γράφημα 12: Κάτανομή των φοιτητών με βάση τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου ανάλογα με το εισόδημα.....	182
Γράφημα 13: Βαθμός χρήσης της πλατφόρμας e-course.....	187
Γράφημα 14: Κατανομή των φοιτητών με βάση την αξία της μάθησης ή του βαθμού πτυχίου.....	190
Γράφημα 15: Κατανομή των φοιτητών με βάση το βαθμό συμφωνίας με την άποψη «Η μάθησή μου είναι ίδια είτε με τα μαθήματα στην τάξη είτε με τα ηλεκτρονικά μαθήματα».....	191
Γράφημα 16: Βαθμός πτυχίου και προτίμηση για τα ψηφιακά μαθήματα και τα μαθήματα στην τάξη.....	193
Γράφημα 17: Κατανομή των φοιτητών με βάση την προτίμηση για τα ψηφιακά μαθήματα και τα μαθήματα στην τάξη.....	194
Γράφημα 18: Κατανομή του δείγματος με βάση το βαθμό που θεωρούν σημαντικά τα μαθήματα στην τάξη.....	196
Γράφημα 19: Κατανομή φοιτητών με βάση την αντίληψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη.....	197
Γράφημα 20: Κάτανομη φοιτητών με βάση την άποψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη ανα σχολή.....	198

Γράφημα 21: Κατανομή φοιτητών με βάση την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για λόγους που σχετίζονται με τη διευκόλυνση στο διάβασμα	221
Γράφημα 22: Κατανομή φοιτητών με βάση την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για λόγους οικονομικής δυσχέρειας ή εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών	227
Γράφημα 23: Κατανομή φοιτητών με βάση την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για οικογενειακούς λόγους και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	230
Γράφημα 24: Κατανομή φοιτητών με βάση την προτίμηση παρακολούθησης μαθημάτων στην τάξη και ηλεκτρονικών μαθημάτων ή βίντεο συνδυαστικά	232

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι το ψηφιακό χάσμα, ως προς τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Πρόκειται για ένα θέμα που αποτελεί αντικείμενο έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες που οι χώρες επενδύουν στις ΤΠΕ για να βελτιώσουν την εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στις νέες γενιές ή στους ενήλικες για να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούν οι σύγχρονες αγορές εργασίας και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται και οι πολιτικές που εφαρμόζουν για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για την αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, συνεχίζεται η επέκταση και η ανάπτυξη των εργαλείων του διαδικτύου που προσφέρει νέα προϊόντα και υπηρεσίες που έχουν σοβαρές συνέπειες στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, καθιστούν αναγκαία την ανανέωση των δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου, ως μέσου, και την αξιοποίηση του περιεχομένου του. (Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2009).

Οι εξελίξεις αυτές αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, κυρίως των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της πληροφορικής. Αποτέλεσμά των αναλύσεων, που επιχειρούν, είναι ορισμένα κρίσιμα συμπεράσματα, τα οποία ανανεώνουν τη θεωρητική συζήτηση για τη χρήση των ΤΠΕ και κυρίως του διαδικτύου και επηρεάζουν τις πολιτικές των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και των κρατών.

Φέρνουν στο επίκεντρο της συζήτησης το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για εκπαιδευτικούς σκοπούς και την αξιοποίηση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, ειδικότερα των ηλεκτρονικών μαθημάτων που είναι αναρτημένα στις πλατφόρμες των ιδρυμάτων e-class ή e-course.

Ιστορικά, οι πρώτες έρευνες για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου αρχίζουν από τη δεκαετία του 1990, όταν γνωρίζει μεγάλη εξάπλωση και γίνεται λόγος για τις κοινωνίες της πληροφορίας και των δικτύων (Castells, 2001β, Gagan & Rakesh, 2013). Εξετάζουν τις συνέπειες που έχουν οι καινοτομίες που εισάγει για την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, την αναβάθμισή της και τη διευκόλυνση της μάθησης για όλους τους φοιτητές. Εξετάζουν, επίσης, τη συμβολή του διαδικτύου στην προώθηση της ισότητας και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, αρχικά σε σχέση με τη διάκριση ανάμεσα στους φοιτητές που έχουν και αυτούς που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αργότερα, το ενδιαφέρον μετατίθεται στις διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική προέλευση σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου (Gagan & Rakesh, 2013, Dogruera, Eyyamb, Menevis, 2011).

Η μελέτη του θέματος αυτού οφείλεται στο γεγονός ότι οι εθνικές και οι ευρωπαϊκές πολιτικές συνοδεύονται από την άποψη ότι συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, γιατί προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους φοιτητές, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, να κάνουν χρήση του διαδικτύου προς όφελος των σπουδών τους (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-96-156_el.htm).

Ωστόσο, η παραπάνω θεώρηση δεν ισχύει. Το διαδίκτυο φαίνεται αρχικά ως ένα μέσο για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης, ελεύθερης και ανοικτής κοινωνίας, αλλά στην πραγματικότητα είναι ένας σύγχρονος, ενεργός παράγοντας αναπαραγωγής και πιθανώς ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων (Witte και Mannon, 2009).

Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει χάσμα ως προς τις δεξιότητες των φοιτητών για τη χρήση του διαδικτύου και τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν όλοι προς όφελος των σπουδών τους. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των αποτελεσμάτων και μια αιτία διαφοροποίησης των δεξιοτήτων τους για τη χρήση του διαδικτύου, της εμπιστοσύνης στη χρήση, και της ψηφιακής ενσωμάτωσης, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν ή οξύνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, η διαφορετική χρήση του διαδικτύου μεταξύ των φοιτητών μπορεί να προκαλέσει διαφορές στην κοινωνική τους θέση, αφού οι έχοντες υψηλότερη κοινωνική καταγωγή έχουν περισσότερες δεξιότητες και μπορούν να αξιοποιήσουν ένα ευρύτερο φάσμα online ευκαιριών. Έτσι, με την παροχή υψηλής ποιότητας πρόσβαση

και την απόκτηση των δεξιοτήτων οι οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μεταβιβάζουν στα παιδιά τους σύγχρονες μορφές κεφαλαίου και καταφέρουν να εξασφαλίσουν τη θέση τους στην οικονομία της αγοράς.

Το χάσμα αυτό αναφέρεται ως ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση και αποτελεί αντικείμενο ευρείας επιστημονικής συζήτησης (Livingstone & Helsper, 2007). Στη συζήτηση αυτή αξιοποιούνται οι κοινωνιολογικές θεωρίες για να κοινωνικά αίτια, στα οποία οφείλεται η συμβολή της χρήσης του διαδικτύου στην αναπαραγωγή ή την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για ένα ζήτημα πολύ σημαντικό, όπως διαπιστώνεται εύκολα από δύο γνωστές μελέτες που επιχειρούν την κριτική προσέγγιση και την ερμηνεία τους. Η πρώτη των Witte & Mannon (2010) με τίτλο *The Internet & Social Inequalities*. New York: Routledge αξιοποιεί τις κοινωνιολογικές θεωρίες και εξετάζει τη σχέση κοινωνικών ανισοτήτων και διαδικτύου. Η δεύτερη που έχει εκδοθεί υπό την επιμέλεια των Ragnedda & Muschert (2013), με τίτλο *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective* New York: Routledge, περιλαμβάνει άρθρα και μελέτες που εξετάζουν το ψηφιακό χάσμα σε συνδυασμό με τη σχέση του διαδικτύου με τις κοινωνικές ανισότητες. Οι δύο αυτές μελέτες παρέχουν μια συνολική εικόνα της πραγματικότητας και είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος και της σχέσης ανάμεσα στις κοινωνικές ανισότητες και το διαδίκτυο.

Ο λόγος αυτός όπως και η αυξανόμενη σημασία της χρήσης του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν ως αποτέλεσμα να αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και να αυξάνεται το ενδιαφέρον για περισσότερες και καλύτερες πληροφορίες, πριν λάβουν σχετικές αποφάσεις. Αναπτύσσεται ένα νέο πεδίο έρευνας, αυτό της κοινωνικής πληροφορικής, με τη συμμετοχή κοινωνικών επιστημόνων και επιστημόνων της πληροφορικής.

Η συζήτηση και ο σύγχρονος προβληματισμός εστιάζεται στις κοινωνικές ανισότητες όχι πλέον για την πρόσβαση, αλλά για τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές σε σχέση με τις σπουδές τους (Balea, 2012). Έτσι επανέρχεται στο προσκήνιο το διαχρονικό κοινωνικό και επιστημονικό ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων, που αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα πεδία αναπαραγωγής ή μετασχηματισμού της ιεραρχημένης κοινωνικής δομής (Κυρίδης, 2015α και 2015β). Το πιο ενδιαφέρον μάλιστα για τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι, όταν μετασχηματίζεται η κοινωνία

κάτω από την επίδραση των εξελίξεων, μετασχηματίζεται και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της ιεράρχησης (Θάνος, 2009:19).

Η πλούσια επιστημονική συζήτηση, που διευρύνεται συνεχώς στο διεθνές επιστημονικό χώρο για το ζήτημα της χρήσης του διαδικτύου και ειδικά του ψηφιακού χάσματος, υπήρξε αφορμή για την πραγματοποίηση της έρευνας, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Όπως επισημαίνεται συχνά σε αυτή, το ζήτημα αυτό έχει ενδιαφέρον, καθώς ο χρόνος που δαπανάται στο διαδίκτυο έχει αλλάξει τις μαθησιακές και τις ακαδημαϊκές γενικότερα εμπειρίες των φοιτητών. Οι φοιτητές χρησιμοποιούν ολοένα και συχνότερα το διαδίκτυο για να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να αποκτήσουν γνώσεις, να αξιοποιήσουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τις βιντεοδιαλέξεις, για τη βελτίωση της επίδοσης, για εκπαιδευτικούς, γενικότερα, στόχους.

Μια άλλη αφορμή για την επιλογή του θέματος της έρευνας ήταν η διαπίστωση ότι στην Ελλάδα οι σχετικές με το ψηφιακό χάσμα έρευνες είναι πολύ περιορισμένες. Όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, λίγες έρευνες εξετάζουν τη χρήση του διαδικτύου για τη διδασκαλία και τη μάθηση των φοιτητών, τις διαφορές μεταξύ τους και τις κοινωνικές ανισότητες στη χρήση, που έχουν αρνητικές συνέπειες στους φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Οι περισσότερες έχουν μια τεχνοκρατική προσέγγιση και παρουσιάζουν στοιχεία για την πρόσβαση και τη χρήση στην τάξη (Gouga and Camarianos 2007).

Ωστόσο, τα ευρήματα τέτοιων ερευνών έχουν μεγάλη σημασία, αφού οι ταχύτερες εξελίξεις στην επέκταση και τη χρήση του διαδικτύου ασκούν διαρκώς μεγαλύτερη επίδραση στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Μπορούν να αναδείξουν το μέγεθος των επιπτώσεων που έχουν οι κοινωνικές ανισότητες στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες των φοιτητών, στις εμπειρίες τους, γενικότερα, από τις σπουδές. Είναι χρήσιμα ακόμη για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αναθεώρησή της για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος.

Για παράδειγμα, ερευνητικά δεδομένα, τα οποία παρέχουν μια σαφή εικόνα για τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μαθημάτων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στα προγράμματα σπουδών και τις επιδράσεις που έχουν σε φοιτητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης ή από ευάλωτες

κοινωνικές ομάδες, ώστε να αντιμετωπισθεί το δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα δεδομένα, επίσης, για την επίδραση που έχει η σωστή χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην επίδοση των φοιτητών θα βοηθούσε τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής να αλλάξουν προσανατολισμούς, με σκοπό την αντιμετώπιση του τρίτου επιπέδου του ψηφιακού χάσματος. Γενικότερα, για να αντιμετωπισθεί το έλλειμμα των δεξιοτήτων από τους φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση, ώστε να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου και να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες στις σπουδές και στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Πασχαλίδου , 2011, Παγγέ 2016).

Η παρούσα διατριβή βασίζεται στην υπόθεση ότι η χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς σκοπούς διαφοροποιείται ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και ειδικότερα το τεχνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Είναι, συνεπώς, παράγοντας που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και ένα σημαντικό εργαλείο για τον προσδιορισμό της κοινωνικής τάξης, αλλά και τη διατήρηση της θέσης στην κοινωνική δομή. Αμφισβητεί τη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η ευρεία χρήση του διαδικτύου από του φοιτητές είναι απόδειξη της ισότητας των ευκαιριών. Οι φοιτητές ενσωματώνουν το διαδίκτυο στην καθημερινότητά τους διαφορετικά. Μερικοί από αυτούς κάνουν χρήση των πιο προηγμένων, δημιουργικών και ωφέλιμων δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο. Οι περισσότεροι τείνουν να περιορίζονται σε κοινές και λιγότερο ή καθόλου επωφελείς για τις σπουδές και το επαγγελματικό μέλλον τους δραστηριότητες. Για να μετατραπούν οι φοιτητές σε έμπειρους χρήστες προς όφελος των σπουδών τους, δεν αρκεί να ενσωματώσουν το διαδίκτυο στην καθημερινή τους ζωή. Χρειάζεται να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες, την εμπειρία και την κοινωνικοποίηση που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικούς παράγοντες, τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Απώτερος στόχος της διατριβής είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τους παράγοντες που διαφοροποιούν τις δεξιότητες και τη χρήση του διαδικτύου μεταξύ των φοιτητών και κυρίως την επίδραση που έχουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Οι δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου με τρόπο ωφέλιμο για τις σπουδές,

παρέχουν τη δυνατότητα στους φοιτητές, κατά τη διάρκεια των σπουδών, μετασχηματισμού της γνώσης σε υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Πέραν αυτού, η χρήση του διαδικτύου έχει μεγάλη σημασία, αφού υπάρχουν τρία επίπεδα του ψηφιακού χάσματος: το πρώτο χάσμα εντοπίζεται μεταξύ των φτωχών και των πλούσιων εθνών, το δεύτερο χάσμα μεταξύ φτωχών και πλουσίων μέσα στην ίδια την κοινωνία, το τρίτο χάσμα μεταξύ των ατόμων, ανάμεσα δηλαδή στους εξειδικευμένους και τους ανειδίκευτους, νέους χρήστες. (Van Dijk, 2005).

Με την ταχεία εξάπλωση του διαδικτύου φαίνεται να επαναλαμβάνεται, με μία διαφορετική μορφή, μια διαδικασία σταδίων χρήσης, ανάλογα με άλλες τεχνολογίες επικοινωνίας, όπως παλαιότερα το τηλέφωνο, η τηλεόραση κλπ. Κατά το πρώτο στάδιο, η πρόσβαση στη νέα τεχνολογία περιορίζεται σε μια ελίτ, ως προς τον πλούτο ή την κοινωνική θέση ή και τα δύο, οπότε η διάκριση είναι μεταξύ εχόντων και μη εχόντων την πρόσβαση. Στο επόμενο στάδιο, αυξάνεται η διείσδυση και μειώνεται το χάσμα στην πρόσβαση μεταξύ πλουσίων και φτωχών, κατοίκων σε αστικές και αγροτικές, νέων και ενηλίκων, με χαμηλό και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Καθώς η πρόσβαση γίνεται εύκολη σε μεγάλες κοινωνικές ομάδες, αποκτούν μεγάλη σημασία οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ποιότητα της χρήσης, γιατί στρωματοποιούνται τα οφέλη και οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες.

Η σημασία της χρήσης του διαδικτύου οφείλεται, από μια άλλη σκοπιά, και στο γεγονός ότι το χάσμα μεταξύ ατόμων και κοινωνιών, που μπορούν να κάνουν ή όχι αποδοτική χρήση του Διαδικτύου οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό αυτούς που δεν μπορούν να ωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η εισαγωγή των τεχνολογιών και του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή.

Και σε αυτή την περίπτωση το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στις ανισότητες μεταξύ αυτών που κατέχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά τα νέα εργαλεία του διαδικτύου, και σε αυτούς που δεν μπορούν. Αν και δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή αντίληψη, όσον αφορά το εύρος του χάσματος,, οι ερευνητές δέχονται την άποψη ότι δεν υπάρχει ένα ψηφιακό χάσμα, αλλά πολλαπλά χάσματα, τα οποία οφείλονται σε πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνοτική καταγωγή, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και οικονομικής κατάστασης, η ανεργία, η κοινωνική ανασφάλεια. Επιπλέον, το ψηφιακό χάσμα δεν αφορά μόνο την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Επεκτείνεται στο επίπεδο των

κοινωνικών σχέσεων που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της πληροφορίας και των δικτύων. Σχετίζεται με το νέο τρόπο ζωής, τη δημιουργία μιας νέας κοινωνικής ταυτότητας, τους μετασχηματισμούς στην κοινωνική δομή και στις κοινωνικές σχέσεις, την εκπαίδευση, τις νέες μορφές εργασίας. Φέρνει στο προσκήνιο τη συζήτηση για το ζήτημα της ηλεκτρονικής ενσωμάτωσης (e-inclusion), ή, όπως αλλιώς λέγεται της ψηφιακής ενσωμάτωσης (digital inclusion), (Mancinelli, 2008)

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στο ζήτημα του ψηφιακού χάσματος μεταξύ των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, το οποίο δεν αναπαράγει, αλλά δημιουργεί και νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχει τη δυνατότητα στους έχοντες τη γνώση, τις δεξιότητες να χρησιμοποιούν προς όφελός τους το διαδίκτυο, να αποκτούν νέες δεξιότητες και ικανότητες που δημιουργούν νέες ευκαιρίες, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους στον οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξετάζει, πιο συγκεκριμένα, τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τη χρήση του διαδικτύου, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση, τη μάθηση και την ενσωμάτωσή τους στη ακαδημαϊκή ζωή, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές.

Βασίζεται στη θεώρηση ότι η απλή πρόσβαση στο διαδίκτυο δε σημαίνει ότι υπάρχει ενιαία, όμοια χρήση από τους φοιτητές. Η χρήση του διαδικτύου, τόσο ως μέσο όσο και ως περιεχόμενο, από μόνη της δε σημαίνει ότι κάθε φοιτητής - χρήστης αξιοποιεί εξίσου τις ευκαιρίες που προσφέρει προς όφελος των σπουδών του. Η σωστή χρήση του διαδικτύου εξαρτάται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (Warschauer, Knobel & Stone, 2004).

Σκοπός της έρευνας, πιο συγκεκριμένα, είναι να διερευνηθεί, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές, ειδικά για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

Απώτερος στόχος είναι να διερευνηθεί, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα, όπως αυτό τεκμηριώνεται από την πιθανή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τις δεξιότητες, τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου, τις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη.

Το κύριο ερώτημα είναι: υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές τους και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, η οποία να τεκμηριώνει την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος.

Τα επιμέρους, ερωτήματα, τα οποία γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι :

α. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους;

β. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές και στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

γ. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στους λόγους χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές και στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

δ. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο βαθμό αξιοποίησης των εργαλείων του διαδικτύου από τους φοιτητές και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

ε. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

στ. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων από τους φοιτητές και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

ζ. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα ή τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά;

Με τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά συγκεντρώθηκαν αρκετά δεδομένα, τα οποία δείχνουν ότι υπάρχει επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών στις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου, ως μέσου και περιεχομένου, προς όφελος των σπουδών τους. Επίσης, η επίδρασή της στη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την επίδοσή τους και γενικότερα τις αντιλήψεις τους για αυτά, σε σύγκριση με τα μαθήματα στην τάξη και τη μικτή μάθηση.

Είναι προφανές ότι στην έρευνα αυτή εξετάζει, αν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών διαφοροποιούν συνολικά τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές τους, ως μέσου, και ως προς το περιεχόμενό του. Με άλλα λόγια, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα, αν δηλαδή η χρήση και ειδικά οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες των φοιτητών στο διαδίκτυο διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά και τα

κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων, το εισόδημα της οικογένειας.

Πρόκειται για παράγοντες που οφείλονται και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες, συμπεριλαμβανομένων και των σχετικών με τον τόπο κατοικίας και τις γεωγραφικές ανισότητες μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών. Πρόκειται, όπως είναι φανερό, για μεταβλητές πρόβλεψης που χρησιμοποιούνται ευρέως στις σχετικές έρευνες για να ανιχνευθούν οι πιθανές λειτουργικές διαφορές, σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή των φοιτητών και, αντίστοιχα, τη χρήση του διαδικτύου και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση. Με τα δεδομένα από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αναμένεται να προκύψουν ευρήματα για την ύπαρξη ή όχι του ψηφιακού χάσματος ανάμεσα στους φοιτητές.

Η έρευνα αξιοποιεί τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι μια πολύ σημαντική μορφή κεφαλαίου, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στους φοιτητές για να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις πληροφορίες με τον κατάλληλο τρόπο, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι ισομερώς κατανεμημένο σε όλους τους φοιτητές, αλλά διαφοροποιείται και επηρεάζει τις εμπειρίες από τη φοιτητική ζωή, τις πολιτισμικές προτιμήσεις και τον τρόπο ζωής, τη συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες. Οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο και την πολιτισμική τεχνογνωσία, που συνδέονται με την κοινωνική τους προέλευση (Bourdieu, 1993 και 2002).

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι έξεις των φοιτητών από τα χαμηλότερα στρώματα είναι ασύμβατες με αυτές της μεσαίας τάξης, οι οποίες είναι παρόμοιες και απαιτούν τα πανεπιστήμια. Για το λόγο αυτό αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ενσωματωθούν στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, να προσαρμοσθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του και συνεπώς παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες αποτυχίας.. Δεν έχουν δηλαδή όλοι οι φοιτητές τις κατάλληλες δεξιότητες, την αναγκαία κοινωνικοποίηση για τη χρήση του διαδικτύου, ως εργαλείου για την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση, ώστε να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα οφέλη στην ακαδημαϊκή επίδοση και τις σπουδές τους.

Η κοινωνική τάξη επιτρέπει σε κάποιους φοιτητές να δαπανήσουν συγκεκριμένο χρόνο και χρήμα, γενικότερα πόρους που προσδιορίζουν το μέγεθος των ευκαιριών που έχει ένας άνθρωπος να καθορίσει τον τρόπο ζωής του, να απολαμβάνει το διαδίκτυο και το χρόνο να αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση του. Οι πιθανότητες των φοιτητών να συσσωρεύουν στη ζωή τους περαιτέρω τις διάφορες μορφές οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου εξαρτώνται από την τάξη τους. Η κοινωνική θέση τους επηρεάζει τη χρήση του διαδικτύου, τις πιθανότητες απόκτησης αγαθών, βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης και των εμπειριών ζωής. Αυτές οι πιθανότητες είναι καθορισμένες από το ποσό και το είδος της εξουσίας ή την έλλειψή της, τη διάθεση αγαθών ή δεξιοτήτων για χάρη του εισοδήματος σε μια δεδομένη οικονομική τάξη.

Το ψηφιακό χάσμα είναι αντανάκλαση του τεχνολογικού πολιτισμικού κεφαλαίου ή της έλλειψής του που επηρεάζει τις δυνατότητες ενός ατόμου να αυξήσει ή να μειώσει τις πιθανότητες για αυξανόμενη κινητικότητα στη διάρκεια της ζωής του, για υψηλότερες ακαδημαϊκές διαδρομές και αξιοποίηση επαγγελματικών ευκαιριών (Bourdieu, 2004). Το ψηφιακό χάσμα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου που μπορεί να θεωρηθούν ζωτικής σημασίας μορφή τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Παρότι ο όρος είναι ασαφής, αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που μπορεί να θεωρηθούν απαραίτητες για την τυπική χρήση του διαδικτύου, τόσο ως μέσου όσο και ως περιεχόμενο. Το επίπεδο δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου δεν είναι ίδιο για όλους τους φοιτητές και οι προερχόμενοι από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες αποκλείονται ή απολαμβάνουν ελάχιστα από τα οφέλη που προσφέρει το διαδίκτυο για τις σπουδές τους (Alexander, 2010).

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, τη συλλογή των δεδομένων και τον έλεγχο της υπόθεσης επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος, με τη χρήση ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε ένα τυχαίο δείγμα φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η χρήση της ποσοτικής μεθόδου έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια και κυρίως αφού λήφθηκε υπόψη η «φύση των δεδομένων που έχουν συλλεγεί και από τους τύπους πληροφοριών τους οποίους περιέχουν αυτά τα δεδομένα (γνώμες, γεγονότα)» (Grawitz, 2006: 543). Όπως είναι γνωστό, δύο είναι οι κυριότερες μέθοδοι στην εκπαιδευτική έρευνα, η ποσοτική και η ποιοτική. Η κάθε μία από αυτές έχει

πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τα οποία μπορεί να καλυφθούν και με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Patton, 2002: 14). Προσφέρουν όμως πιο αντικειμενικά και έγκυρα δεδομένα που είναι αναγκαία για την ανίχνευση και κατανόηση του ψηφιακού χάσματος, με τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες έχουν επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές, και τις εξαρτημένες μεταβλητές που είναι αποτέλεσμα άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών (Neuman, 2006: 149 και 161).

Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται οι πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τη χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στις ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές, τη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, στη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης μάθησης, τα οποία προσφέρουν ηλεκτρονικά μαθήματα και διαλέξεις, αναρτημένες στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο ψηφιακό χάσμα και τις κοινωνικές ανισότητες σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο, με βάση το οποίο εξετάζεται και ερμηνεύεται το ψηφιακό χάσμα σε όλα τα στάδια. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, η οποία προσφέρει σημαντικές έννοιες, όπως αυτές του τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, χρησιμοποιείται συχνά για τη μελέτη και την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος ως προς τη χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η επισκόπηση της σχετικής ξενόγλωσσας και ελληνόγλωσσας βιβλιογραφίας για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου, η οποία δίνει μια εξήγηση γιατί είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην κοινωνία και ειδικά στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται οι στόχοι, το κύριο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή του δείγματος, η δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων του

ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, όπως και οι περιορισμοί της/

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που αναφέρονται στο προφίλ του δείγματος και τις δεξιότητες για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου. Επίσης τα δεδομένα για τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου, ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των δεδομένων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και την αξιοποίησή τους, συγκριτικά με τα μαθήματα στην τάξη και σε σχέση πάλι με την κοινωνική προέλευσή τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφονται τα ευρήματα της έρευνας και γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με το θεωρητικό πλαίσιο, με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία τους. Ακολουθούν τα συμπεράσματα, τα οποία συνάγονται από τα ευρήματα, τα οποία σχολιάζονται σε σχέση με τις πολιτικές που ακολουθούνται και τις σύγχρονες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων. Αναφέρονται θέματα ή ερωτήματα που αναδείχτηκαν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων, ενώ γίνονται προτάσεις για να αποτελέσουν στο μέλλον αντικείμενα έρευνας, ειδικά τα συνδεόμενα με τις κοινωνικές ανισότητες ως προς τη χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτά, το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση ως προς τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές είναι ένα σοβαρό σύνθετο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα. Αναφέρεται στις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συνδέονται με τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και την κοινωνικοποίηση των φοιτητών από τη μικρή ηλικία. Το ψηφιακό χάσμα εκδηλώνεται σε τρία στάδια, της πρόσβασης στο διαδίκτυο, της χρήσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, την ενδυνάμωση και την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή.

Η ύπαρξή του δείχνει ότι η ισότητα ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν εξαλείφει το ψηφιακό χάσμα στη χρήση, αφού υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση ως προς τους τρόπους και τους λόγους χρήσης, τις δεξιότητες να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρει για τις σπουδές τους. Με άλλα λόγια, δεν ισχύει η άποψη ότι, αν δοθεί σε όλους τους

φοιτητές η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο για τη χρήση του, θα μειωθεί το εκπαιδευτικό ψηφιακό χάσμα. Ακόμη και αν έχουν όλοι οι φοιτητές τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο δε μειώνεται το ψηφιακό χάσμα ως προς τη χρήση.

Τις τελευταίες δεκαετίες η δυνατότητα πρόσβασης όλων των φοιτητών στο διαδίκτυο θεωρείται ένδειξη ότι μειώνεται το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση. Η μαζική πρόσβαση αλλάζει τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και τη μάθηση, αλλά δε σημαίνει αυτόματα και δίκαιη χρήση του διαδικτύου και, συνεπώς, δίκαιη κατανομή των ωφελειών που συνεπάγεται η χρήση αυτή για τους φοιτητές (Tzafea & Kyrgios, 2018). Συμβαίνει μάλιστα το αντίθετο. Όσο μεγαλώνει η αξία της χρήσης του διαδικτύου στη διδασκαλία και τη μάθηση, όχι μόνο δε μειώνονται, αλλά οξύνονται οι διαφορές στη χρήση, επομένως και οι κοινωνικές ανισότητες. Οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου για τη βελτίωση της μάθησης, για την αξιοποίηση των ψηφιακών πηγών και υπηρεσιών του διαδικτύου προς όφελος των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους διαδρομών. Παράλληλα, γίνονται ολοένα και πιο σύνθετα τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι υπεύθυνοι για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και δυσκολότερη η επίλυση των προβλημάτων που αναδύονται από τους φορείς λήψης των αποφάσεων σε επίπεδο ιδρύματος και κράτους.

Η ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το αντικείμενο της έρευνας, η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και κυρίως τα συμπεράσματα επιβεβαιώνουν την πρωτοτυπία της έρευνας. Η έρευνα, δηλαδή, καλύπτει ένα κενό, αφού είναι λίγες έρευνες που έχουν δημοσιευθεί στην Ελλάδα για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν αξία, γιατί αναδεικνύουν το μέγεθος του ψηφιακού χάσματος που έχει συνέπειες στις γνώσεις και τις επιδόσεις των φοιτητών, οι οποίες προσδιορίζουν τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές τους διαδρομές. Αναδεικνύουν, επίσης, και βοηθούν στην κατανόηση των νέων μορφών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στο πανεπιστήμιο.

Η ανάδειξη των νέων μορφών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, του ψηφιακού χάσματος είναι αναγκαία, γιατί οι πολιτικές και οι ερευνητικές προσεγγίσεις για τη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και την αξιοποίηση του διαδικτύου στη διδασκαλία και τη μάθηση εστιάζονται στη χρηματοδότηση για το σχεδιασμό και τον εξοπλισμό των ιδρυμάτων με τις απαραίτητες συσκευές. Δεν έχουν στόχο να βοηθήσουν τους φοιτητές, ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν την άνετη πρόσβαση και την ωφέλιμη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές. Να προσφέρουν, γενικότερα, χρήσιμα στοιχεία και πληροφορίες που μπορεί να βοηθήσουν τους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής και τα ιδρύματα για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος, καθώς η χρήση του διαδικτύου γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται συνοπτικά οι πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, όπως επίσης τα αίτια και οι συνέπειές τους στις λειτουργίες της. Γίνονται, παράλληλα, οι αναγκαίες αποσαφηνίσεις των βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στη μελέτη αυτή. Παρουσιάζονται οι εξελίξεις και η τρέχουσα πραγματικότητα για τη χρήση του διαδικτύου και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανάλυση ολοκληρώνεται με μια πρώτη αναφορά στο ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών που υπόσχεται η επίσημη ρητορική και των κοινωνικών ανισοτήτων που πιστοποιούν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος.

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η επανάσταση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ), κατά τις τελευταίες δεκαετίες, προκάλεσε σοβαρές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων και των κοινωνιών. Συνδέθηκε άμεσα με την ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Castells, 1996, Resta & Laferriere, 2008). Είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη, σε παγκόσμιο επίπεδο, μιας συζήτησης σχετικά με το μέλλον των κοινωνιών και τις συνέπειες στους θεσμούς και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής αναπτύχθηκε ένας ευρύς προβληματισμός για τους στόχους που υπηρετούν, τους τρόπους που είναι οργανωμένες οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και τις λειτουργίες που επιτελούν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Διατυπώθηκε η άποψη ότι είναι αναγκαία η μεταρρύθμισή τους,

προκειμένου οι νέοι και όλοι οι πολίτες να προσαρμοστούν στις ανάγκες που δημιουργούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας (OECD,2008).

Στο πλαίσιο αυτό θεωρήθηκε αναγκαία η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές και οι φοιτητές να αξιοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την εργασία και την καθημερινή τους ζωή. Εξάλλου υπήρξε μια αλλαγή στο πρότυπο του εκπαιδευόμενου που, αντί να αφομοιώνει παθητικά τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο, χρειάζεται ο ίδιος να αναζητά και να γίνεται δημιουργός της γνώσης, αφού η πρόσβαση σε αυτή είναι εύκολη πλέον με τη χρήση των ΤΠΕ.

Από τη δεκαετία του '90 τα κράτη εφάρμοσαν πολιτικές και έκαναν μεγάλες επενδύσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Καθώς μάλιστα γινόταν πιο ταχεία η επέκταση του διαδικτύου και του παγκόσμιου ιστού ανέλαβαν πρωτοβουλίες, με σκοπό να διασφαλισθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης η πρόσβαση και η χρήση τους. Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται μέχρι σήμερα, αφού είναι ένας τομέας που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, γίνονται μεγάλες αλλαγές και ενδιαφέρονται για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ πολλοί φορείς σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Κεραμιδά, 2010).

Επειδή μάλιστα δεν είναι σταθερή η κατάσταση και είναι συνεχείς οι εξελίξεις και οι αλλαγές, θεωρούνται πολύ σημαντικές οι έρευνες και μελέτες που προσφέρουν στοιχεία και πληροφορίες, ώστε να λαμβάνονται σωστές πολιτικές αποφάσεις για τα ζητήματα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Χρηματοδοτούνται, έτσι, προγράμματα που ερευνούν τις εξελίξεις, τόσο επειδή γίνονται μεγάλες οικονομικές επενδύσεις από τους δημόσιους πόρους, αλλά και για την ενημέρωση, τη λήψη αποφάσεων για τις πολιτικές που εφαρμόζονται για την ενσωμάτωση και την ευρεία χρήση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση (Sarkar, 2012).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση έχει τεράστια επίδραση και θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η ανασυγκρότησή της κατά τον 21ο αιώνα. Η επίδραση αυτή εντοπίζεται σε όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες της που συνδέονται με τη διδασκαλία, την έρευνα, τη διοίκηση, γιατί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ συνδέεται με πολλούς και σύνθετους σκοπούς. Στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης δημιουργεί ένα τεχνολογικό περιβάλλον που είναι εύκολο στη διαχείριση και αξιόπιστο που διευκολύνει τις διοικητικές υπηρεσίες, το προσωπικό και τους φοιτητές. Παράλληλα, εξασφαλίζει τη

διαφάνεια στην ενημέρωση, την πληροφόρηση και τη διακυβέρνηση των πανεπιστημίων, μέσω των ΤΠΕ. Καθιστά πιο εύκολη και αποδοτική τη συνεργασία τους με φορείς του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, τη σύνδεση τόσο με τις τοπικές κοινωνίες. Ακόμη, διευκολύνει τη συνεργασία με παγκόσμια ερευνητικά δίκτυα και βοηθά στη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων. Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα πολλοί ερευνητές που δραστηριοποιούνται ακόμη και σε διαφορετικές χώρες να αξιοποιούν ταυτόχρονα ακριβώς ερευνητικά προγράμματα ή τεχνολογικούς εξοπλισμούς, χωρίς να γίνονται δαπάνες. Διευκολύνει τον έλεγχο της ποιότητας των ερευνητικών προγραμμάτων και την προώθηση της καινοτομίας που είναι αναγκαία για την επιστημονική πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη (Kehm & Teichler, 2007).

Στο επίπεδο της διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου διευκολύνει τους καθηγητές και τους φοιτητές, με την ανάπτυξη ενός ευέλικτου και μικτού ή εξ αποστάσεως συστήματος διδασκαλίας, τη δημιουργία των ηλεκτρονικών μαθημάτων (Καμαριανός, 2016, Λιοναράκης, 2008). Με τη δημιουργία των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση με πιο σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας για την εκπαίδευση, αλλά και την εύκολη ή ανοικτή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, παρέχεται στους φοιτητές η δυνατότητα, κυρίως μέσω του διαδικτύου, να αυτοεξυπηρετούνται για τις σπουδές τους και να έχουν πρόσβαση στη γνώση με την ανάπτυξη του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης, τα ηλεκτρονικά και τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα.

Σε γενικότερο επίπεδο, οι ΤΠΕ και ειδικά το διαδίκτυο, προσέφεραν νέα εργαλεία και νέες ευκαιρίες για την παραγωγή και τη χρήση νέων γνώσεων, τη συλλογή και αποθήκευση των πληροφοριών. Διευκολύνουν την παραγωγή και την εφαρμογή της νέας γνώσης, τη συνεργασία των ερευνητών για τη δημιουργία και τη διάχυση νέας γνώσης, μεγαλώνοντας τα οφέλη από τα αποτελέσματά της σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Plomp et al., 2003).

Αυτές οι εξελίξεις θεωρούνται πολύ σημαντικές για την προώθηση της ισότητας, γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα στους καθηγητές και τους φοιτητές να έχουν μια ανοιχτή, εύκολη και αποτελεσματικότερη πρόσβαση στην επιστημονική γνώση, χωρίς να συναντούν τα εμπόδια του χώρου, του χρόνου και του κόστους. Διευκολύνουν περισσότερο τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα, έχουν

χαμηλά εισοδήματα και χαμηλή καταγωγή, με συνέπεια να συμβάλλουν στη μείωση της καθυστέρησης και της εγκατάλειψης των σπουδών. Με άλλα λόγια, προωθούν την ισότητα των ευκαιριών και τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων που εντοπίζονται με διάφορες μορφές στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, οι πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικά για την αξιοποίηση του διαδικτύου συνδέονται άμεσα με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, ως προς την πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές (Πασχαλίδου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και του διαδικτύου ειδικότερα είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που ευθύνονται για την αλλαγή των εκπαιδευτικών και ερευνητικών διαδικασιών. Είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται ο μετασχηματισμός της ανώτατης εκπαίδευσης ή, όπως αλλιώς λέγεται, η δημιουργία μιας διαφορετικής από το παρελθόν ανώτατης εκπαίδευσης (Kogan & Hanney, 2000).

Αν τελικά υλοποιούνται οι στόχοι των πολιτικών, που αναφέρθηκαν παραπάνω, παραμένει μια ανοιχτή ερώτηση που η απάντησή της απαιτεί πολλές έρευνες, ειδικά για το θέμα της προώθησης της ισότητας ή την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Πάντως, η ανάλυση των πολιτικών δείχνει ότι η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου θεωρείται πλέον προϋπόθεση για τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Η χρήση του διαδικτύου για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρούνται προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση της μείωσης των κρατικών δαπανών που προσφέρονται στα πανεπιστήμια και την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (Καμαριανός, 2016, Λιοναράκης, 2008). Η χρήση του διαδικτύου είναι ένα μέσο επικοινωνίας, μαζικής πρόσβασης των φοιτητών σε πληροφορίες και γνώσεις για τη μάθηση. Παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ζωή, την εύρεση εργασίας, τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, σε μορφές κατανάλωσης και ψυχαγωγίας. Και σε αυτή την εξέλιξη παίζει σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι η χρήση του δε γίνεται μόνο με Η/Υ, αλλά με διάφορες φορητές συσκευές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των ατόμων.

Ιστορικά, οι πρωτοβουλίες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση εντοπίζονται από τη δεκαετία του '90, ως μέρος των ευρύτερων πολιτικών για τη δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χάρτη και την ανασυγκρότηση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Έχουν επίδραση στα κράτη μέλη της Ε.Ε., τα οποία έπρεπε να προσαρμοστούν στις πολιτικές αυτές και να εφαρμόσουν τους στόχους που διατυπώνονται στις διακηρύξεις και αποφάσεις των οργάνων της, με τις πολιτικές αποφάσεις και τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ.

Για τη μελέτη των θέσεων και των πρωτοβουλιών της Ε.Ε. χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι πρωτοβουλίες που προβλέπονται στη Διακήρυξη και η διαδικασία της Μπολόνια (Bologna Declaration, 1999 και Bologna process), στη Στρατηγική της Λισαβόνας (Lisbon Strategy 2000) και στη Διακήρυξη του Βερολίνου (Berlin Declaration, 2003). Πρόκειται για θέσεις που αποτελούν τις βάσεις για τις επόμενες, από τότε μέχρι σήμερα, πολιτικές και πρωτοβουλίες για τις ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η διαδικασία της Μπολόνια είναι μια προσπάθεια από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που προβλέπει μέτρα σχετικά με τις δομές των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, τη διασφάλιση της ποιότητας, την κινητικότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού και των φοιτητών, τη χρήση ενός κοινού συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS) (Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2015). Δίνει έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό της και προβλέπει για το σκοπό αυτό την προώθηση της ανοικτής και ευέλικτης μάθησης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την προσαρμογή τους στον σημερινό ψηφιακό κόσμο. Τα εργαλεία των ΤΠΕ, οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και τα μαθήματα βελτιώνουν την ποιότητα και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, παρέχοντας τη δυνατότητα μιας πιο εξατομικευμένης και καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας, παράλληλα με τη μείωση του κόστους και την καλύτερη αξιοποίηση των

οικονομικών πόρων. Τα μέτρα αυτά προάγουν επίσης την ισότητα, καθώς αυξάνουν τη διαθεσιμότητα της γνώσης. Όλα τα άτομα πλέον μπορούν να αντλούν γνώσεις οποτεδήποτε, οπουδήποτε, με οποιαδήποτε συσκευή (https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_el).

Η Στρατηγική της Λισαβόνας, συνδέεται πιο στενά με την οικονομική πολιτική της Ε.Ε. και εστιάζεται στην προσπάθεια να καταστεί η Ευρώπη, ως το 2010, η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Για αυτό προβλέπει δράσεις σε διάφορα επίπεδα, την αγορά, την κοινωνία της πληροφορίας, την έρευνα και την εκπαίδευση, για την οποία αναφέρει τρεις κύριους στόχους: α) να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι προσιτές σε όλους, γ) να ανοίξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στον υπόλοιπο κόσμο (Επιτροπή, 2003).

Η Διακήρυξη του Βερολίνου (2003) εστιάζεται στην ανώτατη εκπαίδευση και στην έρευνα και ειδικά στην ανοικτή πρόσβαση σε όλες τις επιστημονικές γνώσεις και την πολιτιστική κληρονομιά. Υποστηρίζει ότι η ανώτατη εκπαίδευση είναι ένας βασικός παράγοντας για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Αναφέρεται ειδικά στο διαδίκτυο, επισημαίνοντας ότι έχει αλλάξει τη λειτουργική και την οικονομική πραγματικότητα για τη διάδοση της επιστημονικής γνώσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Το διαδίκτυο προσφέρει την ευκαιρία για μια παγκόσμια και διαδραστική απεικόνιση της ανθρώπινης γνώσης, περιλαμβάνοντας αι την πολιτιστική κληρονομιά, σε συνδυασμό με την εγγύηση της πρόσβασης σε παγκόσμιο επίπεδο. Για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνεται, χρειάζεται να υποστηριχθούν οι δυνατότητες για τη διάδοση της γνώσης, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο και την ανοιχτή πρόσβαση, η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια περιεκτική πηγή της ανθρώπινης γνώσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς, ακόμη και στο χώρο της εκπαίδευσης (Ζερβού και Σοφός, 2017. https://openaccess.mpg.de/67671/BerlinDeclaration_gr.pdf).

Αυτές οι διακηρύξεις είχαν μεγάλη επίδραση στις πολιτικές αποφάσεις για την ένταξη των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση, για την έρευνα, τη διδασκαλία και ηλεκτρονική μάθηση ή τη δια βίου μάθηση. Καθόρισαν τις εξελίξεις στην ανώτατης

εκπαίδευσης με συντονισμένες δράσεις των κρατών μελών της Ε.Ε. και την υποστήριξη των μεγάλων βιομηχανιών των μέσων επικοινωνίας (Giddens, 2002: 564).

Στο πλαίσιο αυτό, και κάτω από την επίδραση των εξελίξεων οι πολιτικές των κρατών μελών προβλέπουν μεταρρυθμίσεις και σχεδιασμούς, ώστε το περιβάλλον των ΤΠΕ εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης να συνδεθεί ταχύτατα με το περιβάλλον των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση. Σκοπός τους είναι οι εθνικές πολιτικές και οι πολιτικές των ιδρυμάτων για τις ΤΠΕ να εφαρμόσουν μέτρα που εξασφαλίζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδικτύου για την παροχή εκπαίδευσης με μικρότερο κόστος και γρήγορες, ασφαλείς σε πολλαπλά επίπεδα υπηρεσίες.

Η ανάλυση των πολιτικών δείχνει τους λόγους, για τους οποίους προωθείται η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και την αξιοποίηση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι λόγοι αυτοί είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις δομές και τις λειτουργίες που επιτελεί και οι σημαντικότεροι περιγράφονται στη συνέχεια:

1. Τα πανεπιστήμια λειτουργούν με ένα ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο και σε ένα καθεστώς που τους προσφέρει μεγαλύτερη αυτονομία, συγκριτικά με τα σχολεία στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Χρειάζονται τις ΤΠΕ και το διαδίκτυο για να επιτελέσουν τις σύνθετες λειτουργίες τους και έχουν τη δυνατότητα, παράλληλα, να επενδύσουν σε αυτές με μεγαλύτερη άνεση και δικούς τους πόρους. Ακόμη, τις χρειάζονται για να αναβαθμίσουν την έρευνα και τη συνεργασία του προσωπικού, τη επικοινωνία των ερευνητών και τη διεθνοποίηση των ιδρυμάτων, που είναι αναγκαία καθώς αυξάνεται ο ανταγωνισμός σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης βρίσκονται αντιμέτωπα με σοβαρές προκλήσεις, καθώς καλούνται να απαντήσουν στις μεγάλες οικονομικές, δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές. Απευθύνονται κυρίως σε άτομα που μεγάλωσαν κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογιών, μετά τη δεκαετία του 80 και του 90, θεωρούν τη χρήση τους μέρος της καθημερινής τους ζωής. Είναι, με άλλα λόγια, πιο εξοικειωμένοι από τους ενήλικες και από τους δασκάλους τους, ως η γενιά του Νιντέντο, τα λεγόμενα τεχνόπαιδα (Giddens, 2002: 564).

2. Υπάρχουν πολλές νέες δυνάμεις που επιδρούν ποικιλοτρόπως και προωθούν, με ταχύτατους ρυθμούς, την ολοένα και συχνότερη χρήση των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση. Ανάμεσα στις δυνάμεις αυτές πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και οι μεγάλες

δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές που οφείλονται στις μετακινήσεις των πληθυσμών. Παράλληλα, επενεργούν νέες δυνάμεις που διαμορφώνονται από τις αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία και τις αναδιαρθρώσεις στην αγορά εργασίας που αυξάνουν τις απαιτήσεις για υψηλά εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Καθιστούν αναγκαία τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των ήδη εργαζομένων που οφείλουν να προσαρμοστούν στις εξελίξεις. Προωθούν την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης των φοιτητών, ώστε να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες, ειδικά σε σχέση με τις ΤΠΕ που είναι απαραίτητες για να ενταχθούν και να επιβιώσουν στις ανταγωνιστικές αγορές εργασίας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

3. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς που παράγει και μεταδίδει τη γνώση και από αυτή την άποψη προσελκύει το ενδιαφέρον μεγάλων οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, η Ε.Ε., αλλά και των κυβερνήσεων στο πλαίσιο της προοπτικής για τη δημιουργία της κοινωνία της γνώσης. Οι επενδύσεις που γίνονται και τα μεγάλα ποσά που καταβάλλονται προς το σκοπό θεωρούνται άλλωστε απαραίτητες, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη, τα κράτη να επιβιώσουν και να προοδεύσουν, να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Resta & Laferriere, 2008).

Η δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης, ως κύριος πολιτικός στόχος, έχει υπόβαθρο τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που εξακολουθεί να έχει ισχύ και να επηρεάζει τις πολιτικές και τις πρακτικές στην Ε.Ε.. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή στον 21^ο αιώνα, που επεκτείνεται η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η γνώση είναι μεγάλο πλεονέκτημα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής οικονομίας και την πρόοδο των κρατών-μελών. Αποτελεί την πιο σημαντική επένδυση για τα άτομα και τα κράτη που θέλουν να προοδεύσουν και να αναπτυχθούν (Schultz, 1963).

Έτσι δικαιολογείται το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο από το 2000 αναφέρει στη διακήρυξη της Λισαβόνας ότι βασικός πολιτικός στόχος είναι η οικοδόμηση «μιας πιο ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας της γνώσης στον κόσμο έως το 2010» (Διακήρυξη της Λισαβόνας, 2000). Το 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών προωθούν το πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, με στόχο να γίνει η Ευρώπη παγκόσμιος ηγέτης ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (<http://ec.europa.eu>

/education/policy/strategic-framework_el). Δίνεται έμφαση στη δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας, στο ρόλο της για την προώθηση της κοινωνίας της γνώσης. Αυτή η θεώρηση εδράζεται στην άποψη ότι η παραγωγή νέας γνώσης είναι βασική αποστολή των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης.

Το 2003 η Επιτροπή Παιδείας δημοσιεύει ανακοίνωση σχετικά με το ρόλο των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη της κοινωνίας γνώσης, όπως αποτυπώνεται στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με τίτλο *Ο ρόλος των πανεπιστημίων σε μια Ευρώπη της γνώσης*, COM 2003. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11067>).

Στο κείμενο αυτό υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης συνδέεται με τέσσερις παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους ιδιαίτερα σημαντικός είναι «η διάδοση νέων γνώσεων μέσω πληροφοριών και των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας». Επιπλέον, οι Υπουργοί της Εκπαίδευσης των κρατών μελών της ΕΕ στη Διάσκεψη του Βερολίνου, το 2003, υποστηρίζουν ότι η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση προσόντων και πρέπει να προσφέρει «ένα ευρύ φάσμα ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, ευκαιριών και ευκαιριών (Διακήρυξη του Βερολίνου, 2003).

4. Η έμφαση που δίνεται στο ρόλο των ΤΠΕ για τον εκσυγχρονισμό, την προώθηση της έρευνας, τη διεθνοποίηση και την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης δικαιολογεί τις πολιτικές ενσωμάτωσής τους στην ανώτατη εκπαίδευση, αν ληφθεί υπόψη ότι προσφέρουν νέες ευκαιρίες για την παραγωγή, τη συλλογή, την αποθήκευση και τη χρήση των γνώσεων και των πληροφοριών. Διευκολύνουν την εφαρμογή της νέας γνώσης, τη συνεργασία των ερευνητών για τη δημιουργία και τη διάχυση νέας γνώσης, με συνέπεια να αυξάνονται τα οφέλη σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Plomp et al., 2003). Επιπλέον, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στα πανεπιστήμια ταυτίζεται με την προσπάθεια να συνδεθεί η διαχείριση της γνώσης με την έρευνα, την καινοτομία και με τα συστήματα διδασκαλίας και μάθησης, να προωθηθεί η διαχείριση των γνώσεων και η ζήτηση για πιο ευέλικτες και διαδραστικές διαδικασίες μάθησης Παγγέ, 2016).

5. Ένας άλλος λόγος, στον οποίο έγινε αναφορά παραπάνω, είναι η θεώρηση οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο συνδέονται με την ισότητα και τη μείωση των κοινωνικών

ανισοτήτων, εφόσον παρέχουν τις ευκαιρίες για παρακολούθηση μαθημάτων από απόσταση, διευκολύνουν αυτούς που δεν μπορούν για διάφορους λόγους να μετακινηθούν και να εγκατασταθούν στις πόλεις που λειτουργούν τα πανεπιστήμια.

Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο διαλόγου με βάση το ερώτημα, αν οι αλλαγές αυτές προωθούν την ισότητα των ευκαιριών. Όσοι επικροτούν την άποψη αυτή υποστηρίζουν ότι πολλές από τις ανησυχίες που εκδηλώνονταν για τις ανισότητες στη χρήση του διαδικτύου δεν έχουν νόημα πλέον. Όλοι οι φοιτητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και μοιάζει παράλογο, απίθανο το αντίθετο, αφού έχουν εύκολη πρόσβαση και κάνουν υπερβολική χρήση του. Όσοι έχουν αντίθετη άποψη βασίζονται στα ευρήματα ερευνών που δείχνουν, πως οξύνονται οι ανισότητες και μεγαλώνει το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα από τους λόγους, που είναι πολυάριθμοι, μεγάλο ενδιαφέρον έχουν οι συνέπειες από την εφαρμογή των πολιτικών αυτών. Πράγματι, οι πολιτικές και τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο επέτρεψαν την εγκατάσταση πολλών ψηφιακών εργαλείων στην ανώτατη εκπαίδευση, με στόχο την αναβάθμιση της παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, τον εκσυγχρονισμό της διοίκησης και των υπηρεσιών προς τους φοιτητές και την κοινωνία.

Προωθούν σοβαρές αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση, στην οποία οι νέες γενιές φοιτητών βιώνουν διαφορετικές εμπειρίες. Δημιουργούν νέες προσδοκίες για την αύξηση των υπηρεσιών και διεύρυνση των λειτουργιών που καλούνται να καλύψουν τα πανεπιστήμια. Τα εργαλεία του διαδικτύου ειδικά διευκολύνουν την πρόσβαση και την παροχή πληροφοριών, την αποθήκευση γνώσεων, την ανάκτηση δεδομένων, την ανάπτυξη της διαλειτουργικότητας μεταξύ των συστημάτων, της επικοινωνίας και της ανταλλαγής πληροφοριών στη συνεργατική μάθηση. Τα ψηφιακά εργαλεία επίσης συμβάλλουν στην κατασκευή ενός νέου συστήματος διαχείρισης της γνώσης, τη σύνδεση των ιδρυμάτων και την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας στα πανεπιστήμια. Η γνώση που παράγεται και τα νέα μοντέλα διδασκαλίας και συστήματα διαχείρισης της μάθησης θεωρούνται βασικοί παράγοντες για την υποστήριξη της καλλιέργειας των δεξιοτήτων για τη χρήση των νέων αυτών μέσων (Liaw, Hatala, Huang, 2010).

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αξιοποίηση του διαδικτύου είναι σχετικά πρόσφατη στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού η ιστορία του περιορίζεται σε μισό περίπου αιώνα. Ιστορικά, η ανάπτυξη του διαδικτύου αρχίζει τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ. Χρηματοδοτούνται τότε έρευνες στα πανεπιστήμια για να δημιουργηθεί μια ομάδα από ανόμοια δίκτυα Η/Υ, με σκοπό να χρησιμοποιηθούν από την εκπαίδευση και την κυβέρνηση (Castells, 2001). Διαμορφώνεται το δίκτυο ARPANET από το Advanced Research Project Agency (ARPA), με στόχο τη σύνδεση των υπολογιστικών δικτύων, ώστε να γίνει χρήση των Η/Υ σε ευρύτερες περιοχές. Επίσης, να δημιουργηθεί ένα δίκτυο για στρατιωτικούς λόγους, το οποίο δε θα κατέρρεε σε περίπτωση καταστροφής μερικών κόμβων, κάτι που συμβαίνει σήμερα με τη χρήση του διαδικτύου.

Στη δεκαετία του 1980 συνδέονται οι πρώτοι Η/Υ και αρχίζει η επίσημη λειτουργία του διαδικτύου. Από τότε μέχρι σήμερα, το διαδίκτυο εξαπλώνεται με ταχύτητα και, όπως υποστηρίζει ο Castells, ένας από τους σημαντικότερους φιλοσόφους του κυβερνοχώρου, επηρεάζει κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής, την εργασία, την πολιτική, τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη, τα ΜΜΕ, τη δημόσια και την ιδιωτική ζωή, τις κοινωνικές. Καθώς δημιουργείται η νέα κοινωνία των δικτύων, το διαδίκτυο αποκτά τεράστια ικανότητα να απελευθερώνει, αλλά και να περιθωριοποιεί ή να αποκλείει εκείνους που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό (Castells, 2001α).

Σήμερα, το διαδίκτυο προσφέρει διάφορες υπηρεσίες που καλύπτουν πάρα πολλές πλευρές της ανθρώπινης ζωής. Δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων με έναν τρόπο που δεν απαιτεί τηλεφωνική σύνδεση, αλλά γίνεται μέσα από τα δίκτυα των Η/Υ, κυρίως αλλάζει τα δεδομένα σε σχέση με τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία.

Η χρησιμότητα του διαδικτύου μάλιστα αυξάνεται διαρκώς, γιατί γίνονται συνεχώς πολλές βελτιώσεις και επεκτείνονται με νέα εργαλεία οι λειτουργίες του, τα οποία προέρχονται από ερευνητικά προγράμματα, πρωτοβουλίες και συνεργασίες ερευνητών και εταιρειών, πανεπιστημίων, κυβερνήσεων όχι μόνο σε ευρωπαϊκό, αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, διευκολύνεται πολύ η επέκταση των λειτουργιών του από το γεγονός ότι αυξάνεται η υπολογιστικής ισχύς και χρήση των

ατομικών Η/Υ ή κινητών τηλεφώνων. Επίσης, μεγαλώνει ο ανταγωνισμός μεταξύ των εταιρειών που εκμεταλλεύονται τις υποδομές του διαδικτύου και τις υπηρεσίες που προσφέρει, οι οποίες αξιοποιούνται από μεγάλο αριθμό ατόμων και κοινωνικών ομάδων που θεωρούνται ευάλωτες ή μειονεκτούσες κοινωνικά (Guillen & Suarez, 2005).

Στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει μέχρι σήμερα τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις υποδομές και τα μέσα για την αξιοποίηση του διαδικτύου, με διάφορους τρόπους και σε πολλά επίπεδα των λειτουργιών της. Οι εξελίξεις αυτές έχουν μεγάλη επίδραση στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς τα ιδρύματα επιδιώκουν τη συνεργασία στον τομέα της έρευνας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που διευκολύνονται από τις υποδομές και τη χρήση του διαδικτύου. Οι υποδομές υποστηρίζουν τις διαδικασίες εργασίας των χρηστών στα ιδρύματα και τη δημιουργία εθνικών και θεσμικών ανθρωπίνων δικτύων, για την ανταλλαγή γνώσεων και την παροχή ενός παγκόσμιου περιβάλλοντος για εκπαίδευση και έρευνα (Carrison, 2011).

Γενικά, το διαδίκτυο αξιοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα για σύνθετους στόχους και παίζει καταλυτικό ρόλο στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Συνδέεται με την ανάπτυξη της έρευνας, τη συνεργασία του ακαδημαϊκού προσωπικού και τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων. Επίσης, με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, γιατί παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και σε νέες, μικτές μεθόδους μάθησης, όπως η ηλεκτρονική μάθηση, και την ελευθερία να επιλέξουν εκείνη τη μορφή διδασκαλίας και μάθησης που καλύπτει τις ανάγκες τους (Sarkar, 2012). Στο πλαίσιο των πολιτικών για την αξιοποίηση του διαδικτύου με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών εντάσσεται και η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η δημιουργία πλατφόρμας για την ανάρτηση ηλεκτρονικών μαθημάτων, όπως και ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων, η επέκταση της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Έτσι, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία ζητήματα σχετικά με την ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως μάθηση, όπως και τη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης μάθησης (Vryonides & Zembylas, 2008).

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα νέο μοντέλο μάθησης, το οποίο, στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης, έχει στόχο να ενισχύσει και να διευκολύνει την καινοτόμο χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου για τη διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών. Η μέχρι σήμερα εξέλιξή της είναι θεαματική, αλλά γίνονται νέες προσπάθειες και πραγματοποιούνται πολλά ερευνητικά προγράμματα για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και τη συσσώρευση ειδικών γνώσεων προκειμένου να επιτευχθεί η αναβάθμιση των υπηρεσιών στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι έρευνες εξετάζουν τα προβλήματα που υπάρχουν και προσπαθούν να διαμορφώσουν προτάσεις για την υλοποίηση νέων, πιο ευέλικτων τρόπων μάθησης και διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να αναφέρεται συχνά και ο όρος ψηφιακή διδακτική.

Η ηλεκτρονική μάθηση και, γενικότερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιείται και εφαρμόζεται σήμερα σχεδόν σε όλα τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Θεωρείται συχνά, αν εξαιρεθεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ως βοηθητική και όχι κύρια μορφή, ως συμπληρωματικό εργαλείο εκπαίδευσης ή κατάρτισης και όχι ως βασική μορφή, η οποία εξακολουθεί να στηρίζεται στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και τους γνωστούς τρόπους μάθησης.

Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της προσπάθειας να δημιουργηθούν μέσα στα πανεπιστήμια ευρύτερα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (Learning Management Systems). Με τον όρο αυτό, οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στα Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων (Course Management Systems), τα οποία χρησιμοποιούνται στα πανεπιστήμια, στα οποία επιλέγεται συχνά η ανάπτυξη του μοντέλου της μικτής μάθησης. Τα κύρια χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης προέρχονται από τα εργαλεία τους που εξυπηρετούν τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, με διάφορους τρόπους, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Διευκολύνουν την ανάπτυξη του περιεχομένου των μαθημάτων στους φοιτητές που περιλαμβάνει μαθησιακούς στόχους και αντικείμενα, αρχεία, ιστότοπους κλπ., όπως και τη συνολική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση. Τα πιο γνωστά Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης είναι το

σύστημα Blackboard, το Moodle και η ηλεκτρονική τάξη e-class (Díaz and Entonado, 2009).

Το σύστημα μάθησης Blackboard συνδέει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και αξιοποιεί την απλή εξ αποστάσεως μάθηση, με συγκεκριμένες υπηρεσίες (Yaskin & Everhart 2002), όπως διαχείριση περιεχομένου και αξιολόγησης. Θεωρείται ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό σύστημα που έχει πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, όπως το γεγονός ότι δεν έχει τα κατάλληλα εργαλεία για την κατανομή του υλικού.

Το Moodle είναι ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης που βασίζεται σε μια πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα σχεδιασμένη με σκοπό να προσφέρει στους διδάσκοντες και τους φοιτητές ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον για τη διδασκαλία και τη μάθηση (www.moodle.org). Το συγκεκριμένο σύστημα χρησιμοποιείται συχνά στα πανεπιστήμια, γιατί τα μαθήματα βασίζονται σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο, έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 80 γλώσσες και παρέχεται δωρεάν, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε κινητές συσκευές για την πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Τα ηλεκτρονικά μαθήματα θεωρούνται επανάσταση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Συνδέονται με την αναβάθμισή τους, την ισότητα των ευκαιριών που βοηθά τα άτομα με χαμηλή κοινωνική προέλευση ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παρέχουν τη δυνατότητα σε ευρύτερα τμήματα του πληθυσμού να πραγματοποιήσουν σπουδές, μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου (Σοφός, Παράσχου, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι όροι ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και ανοικτή ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε διαδικασίες μάθησης που συντελούνται, ενώ υπάρχει απόσταση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Αντίθετα, η ανοικτή εκπαίδευση αναφέρεται σε έναν πιο ευέλικτο τρόπο εκπαίδευσης και σε σχέση με το ρυθμό μελέτης, τη διάρκεια ολοκλήρωσης σπουδών (Λιοναράκης, 2006).

Η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνεται μετά την επέκταση του διαδικτύου που παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες και πηγές γνώσης και ανταλλαγής αυτών. Είναι μια νέα μέθοδος, διαφορετική από την παραδοσιακή διδασκαλία που αλλάζει τα δεδομένα στη μάθηση. Πρόκειται για την ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning) που βασίζεται στην τεχνολογία, σε μια νέα παιδαγωγική αντίληψη και έχει σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, χωρίς τη φυσική παρουσία, που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2012, Παγγέ 2016).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τρεις μορφές, τη σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή (Horton, 2000:55-56). Η όροι σύγχρονη και την ασύγχρονη έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει να υπάρχει χωρική απόσταση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, χωρίς απαραίτητη τη χρησιμοποίηση ηλεκτρονικού μέσου. Η ανοικτή εκπαίδευση βασίζεται σε μια διαφορετική φιλοσοφία για τη γνώση, σε ένα ευέλικτο τρόπο εκπαίδευσης που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η προώθηση της συνεργασίας, αφού όπως αναφέρει η Κοινοπραξία Ανοικτής Εκπαίδευσης «ο διαμοιρασμός είναι ίσως το πιο βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης: εκπαίδευση είναι η ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών και πληροφοριών με άλλους, κατά την οποία ανταλλαγή νέες γνώσεις, δεξιότητες, ιδέες και κατανόηση μπορούν να οικοδομηθούν» (Open Education Consortium, OEC). Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα/ MOOCs (Massive open online courses, MOOCs) είναι online μαθήματα που μπορεί οποιοσδήποτε να έχει πρόσβαση μέσω του διαδικτύου. Αποκαλούνται μαζικά επειδή είναι ανοικτή η εγγραφή σε αυτά και μπορεί απεριόριστος αριθμός μαθητών να συμμετέχει σε ένα MOOC (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Λιακοπούλου, 2017).

Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται στη μορφή εκείνη της εκπαίδευσης που η διδασκαλία από τον διδάσκοντα και η μάθηση των εκπαιδευομένων γίνεται με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, σε διαφορετικό χώρο και διαφορετικό χρόνο. Έτσι, οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το χρόνο, τον τρόπο και το ρυθμό μάθησης (Σαρακατσιάνου, 2017).

Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να έχουν άμεση επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, μέσω της

τηλεδιάσκεψης, με παρόμοιους τρόπους με αυτούς που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Η διδασκαλία και η μάθηση γίνονται ταυτόχρονα για τους διδάσκοντες και διδασκόμενους που βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο.

Από τις δύο μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η ασύγχρονη χρησιμοποιείται περισσότερο και περιλαμβάνει υποστηρικτικά πολλά εργαλεία και εφαρμογές που έχουν την κατάλληλη δομή για ειδικούς δικτυακούς τόπους και πλατφόρμες, τα ηλεκτρονικά μαθήματα, οι εικονικές τάξεις που συμπληρώνουν την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Συμβαίνει επίσης πολλές φορές να χρησιμοποιούνται και οι δυο μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης και της μάθησης των φοιτητών.

Τα μέσα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πολλά, αλλά το πιο γνωστό που χρησιμοποιείται στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό που ενεργοποιεί τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης. Αυτά αποτελούνται από πακέτα λογισμικού για την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα από μια κεντρική διεπιφάνεια σε τοπικό ή ευρύτερο δίκτυο, με πολλές λειτουργίες (Liodakis, et al, 2005:793-794).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στη χρήση του λογισμικού ανοικτού κώδικα που είναι δωρεάν και περιλαμβάνει ένα λειτουργικό σύστημα εξυπηρετητή (server) και πελάτη (client), Linux, λογισμικό εξυπηρετητή και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και διαχείρισης της ηλεκτρονικής μάθησης (Skouradaki, Kalogiannakis & Plexousakis, 2016).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται τα ηλεκτρονικά μαθήματα, όπως και τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης που προσφέρουν τα πανεπιστήμια. Αυτό οφείλεται στις εξελίξεις που συντελούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο διαδίκτυο. Το Web 2.0 και το e-Learning 2.0 παρέχουν τη δυνατότητα στους χρήστες να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του διαδικτύου και σε πρόσθετες υπηρεσίες για συγκέντρωση πληροφοριών, διδακτικού υλικού και γνώσης. Αξιοποιούνται από πολλούς φοιτητές, γιατί επιτρέπουν τη μάθηση από απόσταση και το σημαντικότερο ρόλο παίζουν τα ηλεκτρονικά ή αλλιώς ψηφιακά μαθήματα που αναρτώνται στις κατάλληλα διαμορφωμένες πλατφόρμες.

Τα ηλεκτρονικά μαθήματα έχουν σκοπό την ηλεκτρονική μάθηση, δηλαδή σε μια διαδικασία μάθησης, με τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου (e-learning) που γίνεται με

δύο τρόπους. Πρώτον, με την online σύνδεση και προβολή του εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαδικτύου και δεύτερον με την offline χωρίς σύνδεση και την προβολή εκπαιδευτικού υλικού αποθηκευμένου στον Η/Υ. Προσφέρουν ηλεκτρονική μάθηση με διάφορα εργαλεία και ειδικές εφαρμογές, που χωρίζεται σε δύο μορφές, τη σύγχρονη και την ασύγχρονη. Η σύγχρονη μάθηση αναφέρεται στην περίπτωση που η διδασκαλία και η μάθηση συμβαίνουν στον ίδιο χρόνο, όχι στον ίδιο χώρο. Γίνεται με διάφορους τρόπους, όπως τηλεδιάσκεψη μέσω του διαδικτύου, skype, βίντεο και ζωντανή αναμετάδοση διαλέξεων. Η ασύγχρονη μάθηση αναφέρεται στην περίπτωση που η εκπαίδευση γίνεται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο, χωρίς την ταυτόχρονη συμμετοχή διδασκόντων και διδασκομένων, είναι πιο ευέλικτη. Η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης απαιτεί ο χρήστης να διαθέτει μια μορφή ψηφιακού αλφαριθμητισμού, δηλαδή ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων για τη χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων του διαδικτύου.

Μια σημαντική εξέλιξη των ηλεκτρονικών μαθημάτων, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, είναι τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα (Open Course Wares). Προσφέρουν online εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο έχουν δυνατότητα πρόσβασης, χωρίς κανένα κώλυμα, όλοι οι άνθρωποι. Βασίζεται στη φιλοσοφία ότι οι βασικές ή εξειδικευμένες γνώσεις μπορεί να είναι προσβάσιμες σε όλους (Moglen, 2006). Για το λόγο αυτό θεωρείται μια επανάσταση του 21ου αιώνα, γιατί υπόσχεται την κατοχύρωση του κοινωνικού αγαθού και δικαιώματος, της εκπαίδευσης, και σε ένα ευρύτερο επίπεδο την κοινωνική αλλαγή. Τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα θεωρούνται μια σημαντική εξέλιξη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση (Hewlett, 2005).

Τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα υιοθετούνται σήμερα από τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια και είναι χιλιάδες, παρέχοντας ακαδημαϊκή εκπαίδευση σε απεριόριστο αριθμό εκπαιδευομένων. Στην αποστολή του MIT, ενός από τα κορυφαία πανεπιστήμια στον κόσμο, υποστηρίζεται ότι στόχος τους είναι «η προαγωγή της γνώσης και η εκπαίδευση των φοιτητών στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, και σε άλλους τομείς της ακαδημίας που εξυπηρετήσει καλύτερα το έθνος και τον κόσμο στον 21ο αιώνα» (<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/Global/AboutOCW/mas-story.htm>). Από το 2001 το MIT ανακοίνωσε ότι το διδακτικό υλικό για όλα σχεδόν τα μαθήματα προσφέρεται ελεύθερα στο διαδίκτυο και δίνει το

δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης για εκπαιδευτικούς, φοιτητές και άλλα άτομα από όλο τον κόσμο.

Τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα είναι μια συλλογή εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνει σημειώσεις, διαλέξεις καθηγητή, βίντεο, θέματα εξετάσεων και άλλες διαδικασίες για τη διδασκαλία σε ψηφιακή μορφή. Θεωρούνται μια εξέλιξη που συνδέεται με το κίνημα του ελεύθερου λογισμικού από το 1983, όταν ο Stallman άρχισε το έργο GNU, με σκοπό να κατασκευάσει ένα λογισμικό συμβατό με το Unix που να διανέμεται ελεύθερα. Το 1991, ο Linus Torvalds έφτιαξε εργαλεία για την ανάπτυξη του GNU Linux, γνωστό λειτουργικό σύστημα ανοιχτού κώδικα, που βασίζεται στις ίδιες αρχές.

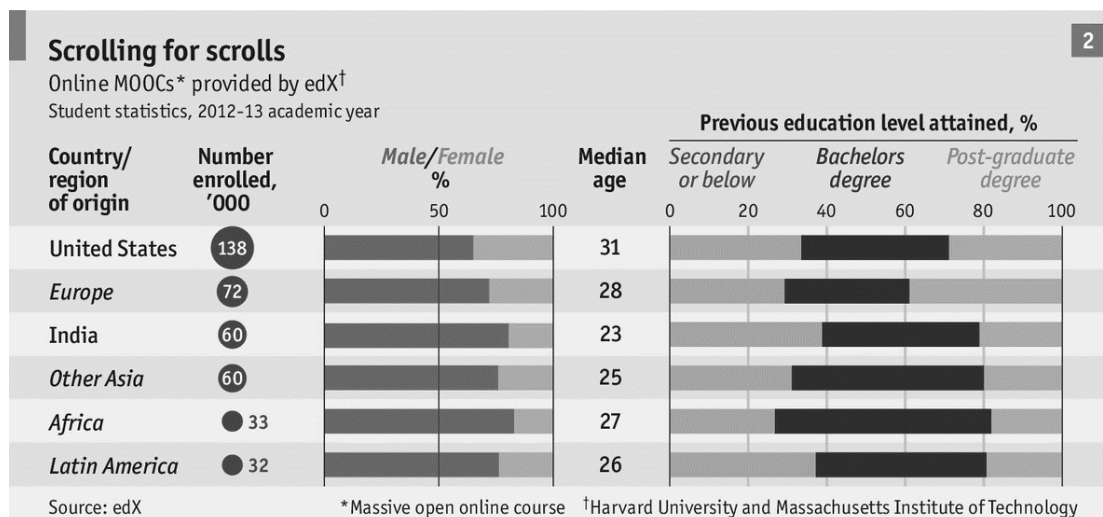
Από τότε πολλά πανεπιστήμια έχουν κατασκευάσει μια πλατφόρμα για τα ανοιχτά μαθήματα, για τα οποία δίνεται άδεια, ώστε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση (<http://creativecommons.org>). Οι χρήστες του εκπαιδευτικού υλικού ενθαρρύνονται μάλιστα να εμπλουτίσουν ή να αλλάξουν το περιεχόμενο για περαιτέρω βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό συμβαίνει στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου (The Open University.uk που ενθαρρύνει τους χρήστες να διασκευάσουν περιεχόμενο των μαθημάτων (Wiley , 2006 & <http://www.open.ac.uk>).

Το υλικό του μαθήματος σε ηλεκτρονική μορφή μπορεί να διανεμηθεί χωρίς κόστος, αυξάνοντας τις ευκαιρίες εκπαίδευσης για άτομα από όλον τον κόσμο που μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, να δώσουν απαντήσεις, να ανταλλάξουν ιδέες. Έτσι, λένε οι υποστηρικτές τους, δεν μπορεί να συνεχιστεί ο περιορισμός των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς δίνονται μεγάλες δυνατότητες για εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου που είναι στοιχείο εκδημοκρατισμού των κοινωνιών.

Η ύπαρξη, με άλλα λόγια, των ανοιχτών ακαδημαϊκών μαθημάτων συνδέεται με κοινωνικά οφέλη, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών. Προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, σε εμπειρίες και προσόντα ακόμη και σε άτομα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και μειονεκτούσες κοινωνικές κατηγορίες. Προσφέρει στο ακαδημαϊκό προσωπικό τη δυνατότητα να κοινοποιήσουν την εργασία τους, ενώ το λογισμικό ανοιχτού κώδικα, όπως το eduCommons, δίνει τη δυνατότητα να γίνουν τα έργα φτηνά και χρησιμοποιούν το σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle (<http://moodle.org>).

Κάτω από αυτές τις εξελίξεις, τα παραδοσιακά πανεπιστήμια αντιμετωπίζονται με μια νέα πραγματικότητα, με τα μαζικά ανοιχτά online μαθήματα ή τα MOOCs που προσφέρουν πρόσβαση στη γνώση και στη μάθηση για τους φοιτητές με μικρό κόστος. Τα MOOCs, που μεταφράζονται στην ελληνική γλώσσα ως Μαζικά Ελεύθερα Διαδικτυακά Μαθήματα είναι διαδικτυακά μαθήματα, που αποσκοπούν στη μαζική συμμετοχή και την ανοικτή πρόσβαση στη γνώση. Τα MOOCs χαρακτηρίζονται, για το λόγο αυτό, μια αποδιοργανωτική τεχνολογία που θα πλήξει στο μέλλον τα πανεπιστήμια (Κουστουράκης, Λιακοπούλου & Παναγιωτακόπουλος, 2015).

Το πρώτο MOOC έγινε στον Καναδά το 2008 ως διαδικτυακό μάθημα, κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας των Καναδών καθηγητών πανεπιστημίου George Siemens και David Cormier. Το 2012 ονομάστηκε έτος του Mooc και τρία μεγάλα Mooc-sters ξεκίνησαν: το EDX, μη κερδοσκοπική υπηρεσία παροχής από το Χάρβαρντ και το MIT, η Coursera, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Stanford και η Udacity. Οι φορείς κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 παρείχαν μαθήματα σε πάνω από 12 εκατομμύρια φοιτητές, ενώ οι μισοί προέρχονται από τις αναπτυσσόμενες χώρες και την Ασία, όπως φαίνεται στο γράφημα που παρουσιάζονται οι αριθμοί των φοιτητών, η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης (The Economist, 2014).

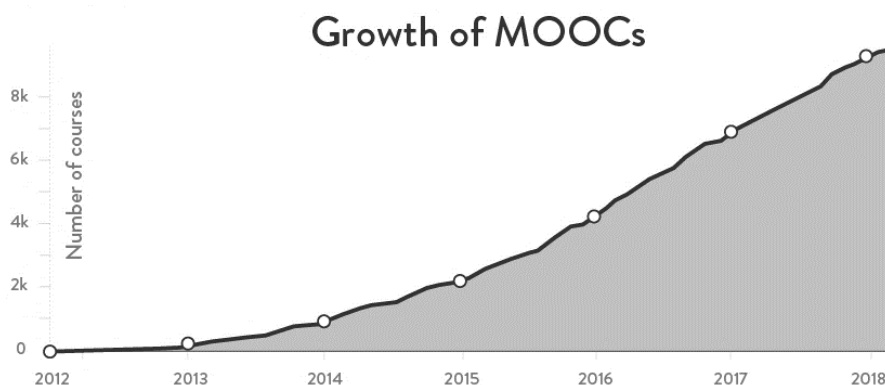


Πηγή :The Economist, 2014

Στο γράφημα αυτό απεικονίζεται η ανάπτυξη των MOOCs κατά την τελευταία εξαετία, από το 2012 έως το 2018, όπως αποτυπώνεται στον αριθμό των μαθημάτων. Είναι, πράγματι, πολύ εντυπωσιακή και δείχνει ότι αποτέλεσαν μια σημαντική και

ελκυστική πρακτική για τη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τα παραδοσιακά πρότυπα του παρελθόντος.

CLASS CENTRAL



By the Numbers: MOOCs in 2017

Πηγή: <https://www.class-central.com/moocs-year-in-review-2017>

Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα των γραφημάτων, τα Μαζικά Ελεύθερα Διαδικτυακά Μαθήματα αποτελούν μια μεγάλη ανατροπή για τα πανεπιστήμια που αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά και τα παραδοσιακά μαθήματα, τη μικτή διδασκαλία και μάθηση. Η παραδοσιακή διδασκαλία δε χάνει τη δύναμή της, γιατί προσφέρει τη δυνατότητα απόκτησης κοινωνικού κεφαλαίου. Η ηλεκτρονική μάθηση δεν είναι εύκολη υπόθεση, γιατί δημιουργεί νέα προβλήματα. Ένα από αυτά είναι ότι οι φοιτητές δεν έχουν υψηλή επίδοση. Λίγοι καταφέρνουν να τα περάσουν τις εξετάσεις, συγκριτικά με αυτούς που παρακολουθούν μαθήματα στην τάξη. Το μεγαλύτερο ζήτημα είναι ότι δεν έχει αναπτυχθεί μια παιδαγωγική των MOOCs, ενώ οι φοιτητές χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη για να τα χρησιμοποιήσουν. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση θα μπορούσε να είναι ένας βασικός τρόπος ενδυνάμωσης της εκπαίδευσης από απόσταση με χρήση MOOCs (Zimmerman, (2002).

Αν και ηλεκτρονικά μαθήματα έχουν λιγότερο κόστος σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στα πανεπιστήμια, δεν προσελκύουν άριστους και φιλόδοξους φοιτητές, γιατί δεν προσφέρουν την αλληλεπίδραση της τάξης μεταξύ

διδασκόντων και διδασκομένων. Για να φθάσουν οι διδάσκοντες σε ικανοποιητικό επίπεδο διαδραστικότητας πρέπει να γίνουν μεγάλες τεχνικές βελτιώσεις, με νέα λογισμικά. Τα παραπάνω προβλήματα έχουν ως αποτέλεσμα να πλήττονται περισσότερο είναι τα μεσαίου επιπέδου πανεπιστήμια που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς και μεσαία τεχνικά και διοικητικά στελέχη. Θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με ηλεκτρονικά μαθήματα που είναι ευέλικτα και μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό βέβαια είναι αρνητικό για την αποστολή των πανεπιστημίων που από την εποχή του Newman, 1858, θεωρούνται χώροι για επικοινωνία και μετάδοσης της γνώσης, μέσω της προσωπικής επαφής. Το πρόβλημα είναι ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα είναι μια εναλλακτική λύση, η οποία επιβάλλεται ολοένα και περισσότερο, καθώς περιορίζεται η κρατική χρηματοδότηση για την ανώτατη εκπαίδευση.

ΤΠΕ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε αυτή εφαρμόζονται τις τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα, εφόσον πρόκειται για κράτος μέλος της Ε.Ε. που ακολουθεί τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και πρακτικές. Οι εθνικές, δηλαδή, πολιτικές και πρακτικές είναι άμεσα επηρεασμένες από ευρωπαϊκές πολιτικές, κυρίως από τη Διακήρυξη της Μπολόνια, τη Στρατηγική της Λισαβόνας και τη Διακήρυξη του Βερολίνου. που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει μέχρι σήμερα έχουν υιοθετηθεί και εφαρμοσθεί οι σχετικές πρωτοβουλίες και έχουν αξιοποιηθεί πολυάριθμα χρηματοδοτούμενα προγράμματα για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τη χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα δείχνουν ότι στο επίπεδο αυτό έχει συντελεστεί μια μεγάλη πρόοδος. Αυτή πιστοποιείται από το γεγονός ότι όλα τα ιδρύματα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ενσωματώσει στις λειτουργίες τους της ΤΠΕ και αξιοποιούν ποικιλοτρόπως το διαδίκτυο για τη διδασκαλία κι τη μάθηση (Αναστασιάδης, 2014).

Η πρόοδος αυτή συνδέεται με τις ευρύτερες εξελίξεις και έχει σχέση με την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου από το σύνολο του πληθυσμού κατά την

τελευταία δεκαετία, όπως φαίνεται από τα στοιχεία μιας μελέτης σε σχέση με την πρόσβαση των νοικοκυριών στο διαδίκτυο.

Η μελέτη αυτή έχει πραγματοποιηθεί από την ΕΛΣΤΑΤ (2015), με σκοπό τη συγκέντρωση και την καταγραφή της πρόσβασης των νοικοκυριών σε επιλεγμένες ΤΠΕ: τη χρήση Η/Υ, την πρόσβαση στο διαδίκτυο, τις συναλλαγές με διάφορες δημόσιες υπηρεσίες μέσω διαδικτύου, δηλαδή τις υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, το ηλεκτρονικό εμπόριο, κλπ. Με βάση τα στοιχεία της μελέτης το 2015 σχεδόν τα 7 στα 10 νοικοκυριά έχουν πρόσβαση σε Η/Υ, ποσοστό 68,6%, και πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία τους, ποσοστό 68,1%.

Ειδικότερα την πενταετία 2010 – 2015 καταγράφεται αύξηση 46,8% ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία, δηλαδή σχεδόν διπλασιάζεται ο αριθμός των νοικοκυριών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΟΙΚΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (2010-2015)

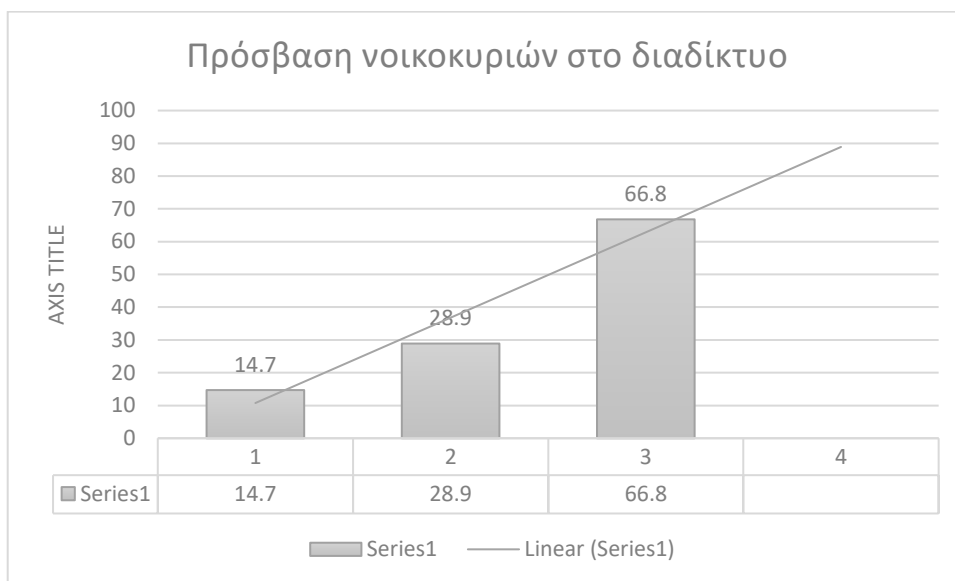
2010	46,4%
2011	50,2%
2012	53,6%
2013	56,3%
2014	65,6%
2015	68,1%

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Τα στοιχεία αυτά για την πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία, κατά τη διάρκεια των ετών 2010 – 2015, δείχνουν μια διαρκή εξέλιξη, η οποία έχει ως

αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των νοικοκυριών την πενταετία κατά 22% σχεδόν ποσοστιαίες μονάδες. Πιο ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία που δείχνουν την εξέλιξη από το 2002 μέχρι σήμερα ως προς τη χρήση του διαδικτύου από τα ελληνικά νοικοκυριά. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά η κατανομή των ποσοστών το 2002, 2006 και 2015 είναι η ακόλουθη:

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ (2002, 2006 – 2015)



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

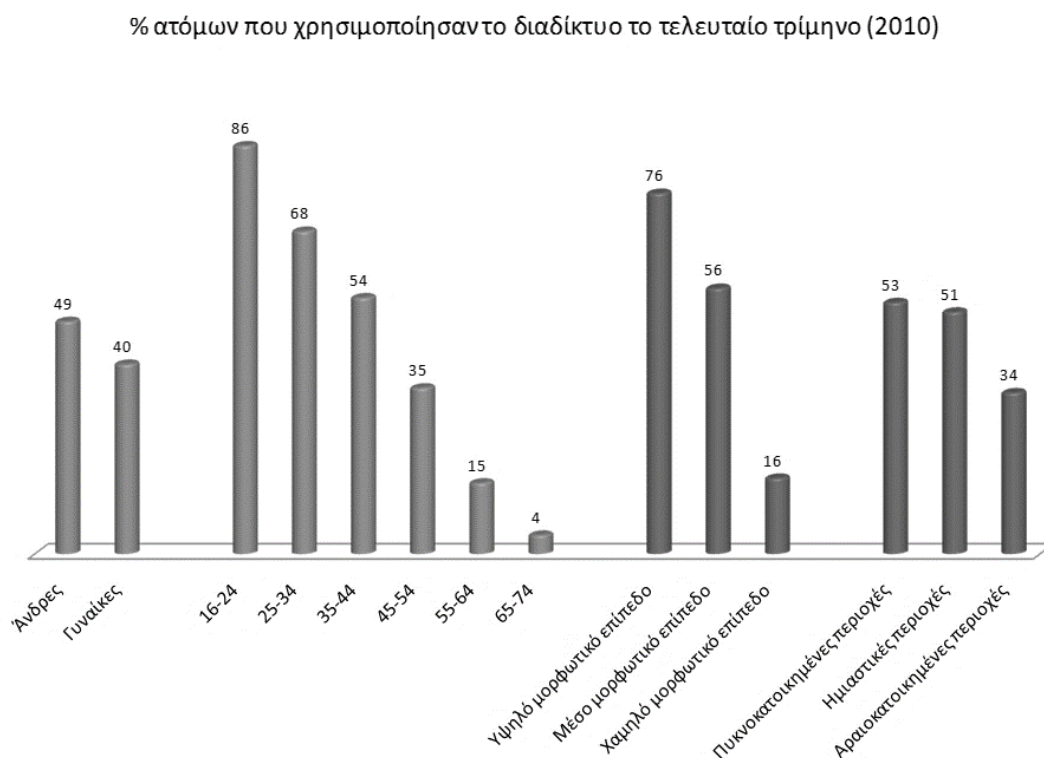
Σύμφωνα με τις κατανομές των ποσοστών, το 2002 έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο ποσοστό που καλύπτει το 14,7% των νοικοκυριών, το 2006 σχεδόν διπλασιάζεται, φθάνει το 28,9%, ενώ το 2015 παρουσιάζει μια ταχύτατη αύξηση και ανέρχεται στο 66,8%, σχεδόν πενταπλασιάζεται. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ότι τα τελευταία χρόνια καθίσταται ευρεία η χρήση από την ελληνική κοινωνία.

Ωστόσο, παρά την τεράστια αύξηση της πρόσβασης στο διαδίκτυο, η χρήση του στην Ελλάδα αυξάνεται, με ρυθμό βραδύτερο, σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Το ποσοστό των Ελλήνων που χρησιμοποιεί και αξιοποιεί τις ευκαιρίες που παρέχει το διαδίκτυο παραμένει χαμηλότερο του ευρωπαϊκού μέσου όρου, όπως και από διάφορους άλλους επίσημους δείκτες. Ο ρυθμός σύνδεσης στο διαδίκτυο τα τελευταία 8 έτη έχει τριπλασιαστεί, αλλά είναι πολύ χαμηλότερος από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Το 2011 οι μισοί περίπου Έλληνες είναι συνδεδεμένοι σε ευρυζωνικά δίκτυα, ενώ οι υπόλοιποι φαίνεται να διστάζουν ή να έχουν αρνητική άποψη για τη

σύνδεση. Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν οι επιχειρήσεις, αφού ο ποσοστό των επιχειρήσεων που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση αυξάνεται διαρκώς, τείνει να πλησιάσει τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο. Τέλος, παρά τις σημαντικές προσπάθειες για την πλήρη ψηφιοποίηση των υπηρεσιών του κράτους, τα επίπεδα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα, υστερούν επίσης σημαντικά από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά (Troulos, Demian, Tsakanikas, 2012).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης παρατηρείται ότι υπάρχουν μεγάλες ανισότητες που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και τον τόπο κατοικίας. Αυτές οι διαφορές δείχνουν ότι υπάρχουν ανισότητες, ότι δηλαδή δημογραφικοί και κοινωνικοί παράγοντες ασκούν ισχυρή επίδραση. Αυτή η διαπίστωση δείχνει τη σημασία που έχει γενικότερα η έρευνα για το ζήτημα αυτό και αυτή που παρουσιάζεται στην παρούσα διατριβή.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΤΟΜΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΝ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΤΡΙΜΗΝΟ (2010).

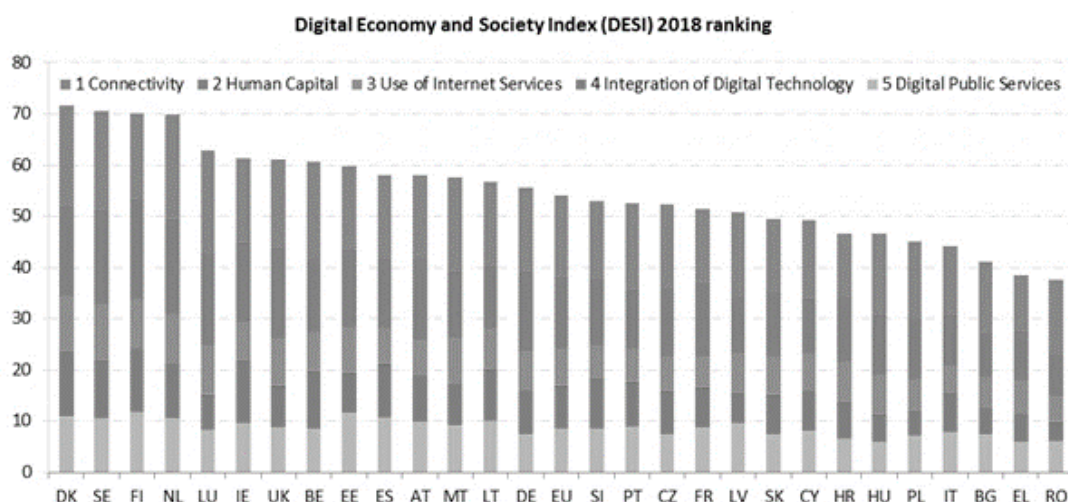


Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2015)

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του γραφήματος, υπάρχουν διαφορές μεταξύ φύλων, αφού οι άνδρες χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο. Υπάρχουν διαφορές, επίσης, μεταξύ των ηλικιών, αφού εντοπίζεται η συχνότερη χρήση στην κατηγορία της ηλικιακής ομάδας 16-24. Συχνότερη είναι επίσης η χρήση σε αυτούς που να έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και να κατοικούν σε αστικές περιοχές. Σε ό,τι αφορά στις γεωγραφικές περιοχές της χώρας, αύξηση, σε σχέση με το 2015 καταγράφεται στα Νησιά Αιγαίου και Κρήτη και στην Αττική (7,7% και 4,5% αντίστοιχα), σταθερότητα στη Βόρεια Ελλάδα (οριακή αύξηση 0,2%), ενώ μείωση 5,5% παρατηρείται στην Κεντρική Ελλάδα.

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα η Ελλάδα κατέχει μια πολύ χαμηλή θέση στην κατάταξη των κρατών μελών της Ε.Ε. ως προς τη διείσδυση των νέων τεχνολογιών στη ζωή των πολιτών. Σύμφωνα με τον δείκτη DESI Digital Economy and Society Index η Ελλάδα κατέχει την προτελευταία θέση, δηλαδή είναι 27^η στα 28 κράτη μέλη, με τη Ρουμανία στην τελευταία θέση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ Ε.Ε. ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΕΙΣΔΥΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ



Πηγή: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>

Σύμφωνα με τα στοιχεία για το έτος 2018, η Ελλάδα υστερεί στην αξιοποίηση γρήγορων ευρυζωνικών συνδέσεων και των ψηφιακών δημοσίων υπηρεσιών, ενώ υπάρχει πρόβλημα ψηφιακών δεξιοτήτων. Το ποσοστό για την προώθηση της

ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας είναι 38,4% έναντι του 54% που είναι ο μέσος όρος της ΕΕ.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Από τη δεκαετία του 2000 χρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους πολλά προγράμματα για τη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης της μάθησης, την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι υποδομές για την προσφορά ηλεκτρονικών μαθημάτων από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Μέχρι σήμερα η αύξηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνεχίζεται, γιατί έχει σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, προωθεί τη μεικτή διδασκαλία και καλύπτει τις ανάγκες της δια βίου μάθησης που διευρύνονται συνεχώς και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Τζαφέα, Κύργιος, 2016).

Τα ηλεκτρονικά μαθήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν μια εναλλακτική λύση για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, που επιβάλλεται από τις εξελίξεις, την ευελιξία που χαρακτηρίζουν τις δομές και τις λειτουργίες της στη σύγχρονη πραγματικότητα, στην οποία υποστηρίζονται από διεθνείς οργανισμούς (Kabassi & Ntouzevic-Pilika, 2015).

Στο πλαίσιο των πολιτικών που εφαρμόζονται για τη δημιουργία Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης εντάσσονται και συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ε.Ε. τα Προγράμματα για τα Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, για να δημιουργηθούν πλατφόρμες open e-class, που διαθέτουν πολλά μαθήματα και καθηγητές, όπως και φοιτητές που τη χρησιμοποιούν (<http://www.gunet.gr/>).

Οι πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί είναι δύο:

Η πλατφόρμα Open eClass (<http://www.openeclass.org/>), που έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη, την υποστήριξη το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUNet) που ιδρύθηκε το 2000 και έχει μέλη όλα τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Είναι μια πλατφόρμα που προσφέρει χαμηλού κόστους υπηρεσίες για την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Προκειμένου να διαμορφωθεί ομοιόμορφα η χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, το Ελληνικό Πανεπιστημιακό Δίκτυο (GUNet) διένειμε την πλατφόρμα E-class και παρέχει υποστήριξη για την υλοποίησή

της σε όλα τα ιδρύματα. Η πλατφόρμα αυτή είναι ένα σύστημα διαχείρισης Ηλεκτρονικών μαθημάτων που βασίζεται στη λογική του λογισμικού ανοικτού κώδικα και διανέμεται ελεύθερα. Αξιοποιείται από όλα σχεδόν τα ιδρύματα, υποστηρίζοντας ένα μεγάλο πλήθος ηλεκτρονικών μαθημάτων με χιλιάδες χρήστες.

Το Ελληνικό Πανεπιστημιακό Δίκτυο έχει αναπτύξει την πλατφόρμα e-class (<http://eclass.gunet.gr>), ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης ανοικτού κώδικα που προσφέρεται δωρεάν. Η πλατφόρμα έχει μεταφραστεί σε 35 γλώσσες και χρησιμοποιείται σε 100 χώρες. Έχει μια δομή για κάθε μάθημα, η οποία προάγει την επικοινωνία, την ενεργό συμμετοχή και την ελεύθερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (Papachristos et al., 2010).

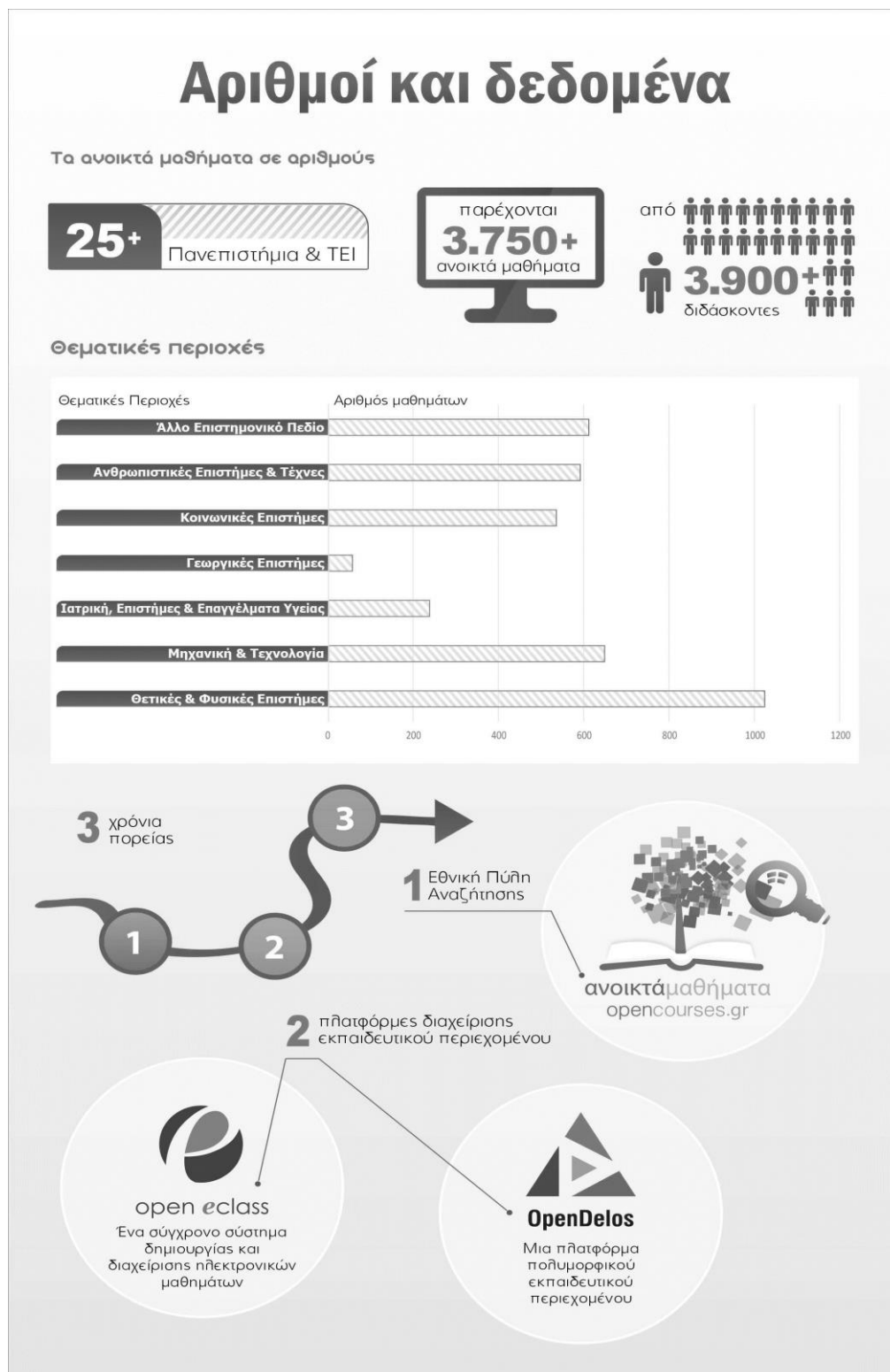
Η πλατφόρμα Open e-class υιοθετήθηκε από τα περισσότερα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Μια πιλοτική μελέτη για την εξέταση των εκπαιδευτικών πακέτων που προσφέρονται μέσω διαδικτύου από τα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ στην Ελλάδα, καταλήγει ότι το 72% των τυχαία επιλεγμένων μαθημάτων παραδόθηκαν από το Open eClass (Pange & Lekka, 2012). Η πλατφόρμα ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο και διευκολύνει την ανάπτυξη υποδομών εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς τους περιοριστικούς παράγοντες του χώρου και του χρόνου.

2. Την πλατφόρμα OpenDelos (<http://opendelos.org/>) για τα ανοιχτά ακαδημαϊκά, ανοικτού λογισμικού και έχει σχεδιαστεί από το GUNET για τη διαχείριση και τη μετάδοση βιντεοδιαλέξεων. Τα τελευταία χρόνια, οι πλατφόρμες e-class ή e-course, που αξιοποιούνται από τους καθηγητές και τους φοιτητές και διαμορφώνουν, μαζί με τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα, ένα ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Μαθημάτων. Παράλληλα, εφαρμόζεται η δράση «εύρυ-where» για την παροχή ψηφιακών υπηρεσιών στους προπτυχιακούς φοιτητές πρώτου έτους. Προσφέρει τη δυνατότητα να έχουν ή να διατηρήσουν την ταχεία πρόσβαση στο διαδίκτυο, με επίσημο στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στις ΤΠΕ, τη μείωση του ψηφιακού χάσματος και τη βιώσιμη αύξηση της διείσδυσης της ευρυζωνικότητας.

Η πλατφόρμα που υποστηρίζει τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα, σε συνδυασμό με την πλατφόρμα Open eClass και την εθνική πύλη μαθημάτων, που επίσης αναπτύσσει το GUNET, υπολογίζει ότι τα ελεύθερα και δωρεάν μαθήματα για

όλους, στα 26 πανεπιστήμια είναι 3782 και προσφέρονται από 3962 καθηγητές, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΤΑ ΑΝΟΙΚΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ OPEN ECLASS



Πηγή: <http://project.opencourses.gr/GUNET>

Από τα στοιχεία του διαγράμματος φαίνεται ότι η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση ως προς τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου ειδικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Επομένως, θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση πως οι συνέπειες και τα προβλήματα είναι παρόμοια, παρά τις ιδιαιτερότητες της Ελλάδας. Αποτελεί, συνεπώς, μέρος του προβληματισμού και το κρίσιμο ερώτημα: τελικά προωθείται η ισότητα των ευκαιριών στην ανώτατη εκπαίδευση ή μεγαλώνουν οι κοινωνικές ανισότητες ως προς τη χρήση του διαδικτύου και τη μάθηση;

ΙΣΟΤΗΤΑ Η ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ;

Η χρήση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα του διαδικτύου για τη διδασκαλία και τη μάθηση και η δημιουργία των Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης σε όλα τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης σε κάθε περίπτωση μεταβάλλουν τις εμπειρίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Coates et al., 2005). Η παροχή πληροφοριών μέσω του διαδικτύου γνωρίζει ανάπτυξη μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών. Τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης υπόσχονται ισότητα στις ευκαιρίες για την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση, επομένως και μείωσή των κοινωνικών ανισοτήτων (Wang 2010).

Πολυάριθμες έρευνες διεθνώς, που εξετάζουν τις επιπτώσεις της χρήσης του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση, και ειδικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση δείχνουν ότι διαμορφώνεται μια νέα πραγματικότητα, η οποία πράγματι αυξάνει τις ευκαιρίες πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου. Οι ευκαιρίες όμως αυτές δε μειώνουν τις διαφορές ως προς την αξιοποίησή του που πηγάζουν από τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, αλλά τις οξύνουν (Anderson, 2014).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, η χρήση όμως δεν είναι ίδια για όλους, διαφοροποιείται και έχει τεχνικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι τεχνικές έχουν σχέση με τον εξοπλισμό και τα μέσα σύνδεσης, παρότι σήμερα το wi-fi προσφέρει τη δυνατότητα ασύρματων συνδέσεων (Balea Fizeşan Bianca, 2012).

Οι κοινωνικές διαστάσεις έχουν σχέση με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτουν τα άτομα για αποτελεσματική χρήση των διαφορετικών ειδών σύνδεσης

και των εργαλείων. Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Van Deursen & Van Dijk διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης και ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περισσότερες ώρες την ημέρα συγκριτικά με τους έχοντες υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Η χρήση του διαδικτύου παρουσιάζει διαφορές, ανάλογα με την ηλικία, την εκπαίδευση και τις εμπειρίες στο διαδίκτυο, παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ψηφιακού χάσματος. Το συμπέρασμα είναι ότι το διαδίκτυο θα αντανakλά όλο και περισσότερο τις γνωστές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές σχέσεις και τις κοινωνικές ανισότητες (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Δεν αρκούν μόνο οι τεχνικές δεξιότητες, αλλά χρειάζονται και γνώσεις ικανότητες για την αναγνώριση της πληροφορίας, της ποιότητας του περιεχομένου για συγκεκριμένα οφέλη (Jan A.G.M. & van DIJK, 2012). Αυτές δεν τις διαθέτουν όλα τα άτομα και υπάρχουν μεγάλες ψηφιακές ανισότητες στον γενικό πληθυσμό των χωρών (Hargittai, 2002).

Οι ψηφιακές ανισότητες σχετίζονται με συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η ηλικία, κοινωνικό-οικονομική θέση, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, φύλο και οι γεωγραφικές ανισότητες. Αυτό σημαίνει ότι τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αποτελούν ένα είδος πεπρωμένου, που προβλέπει ποιος θα αξιοποιήσει τις ευκαιρίες το διαδίκτυο.

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως οι προτιμήσεις για συγκεκριμένες εφαρμογές και εργαλεία του διαδικτύου καθορίζονται από την κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση την κοινωνικό-οικονομική θέση. Παρά την τεράστια εξάπλωση το διαδίκτυο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και συμβάλλει στο κοινωνικό αποκλεισμό (Warschauer, 2003). Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί λύση για τα προβλήματα των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού που απασχολούν οι σύγχρονες κοινωνίες. Οι πολίτες που δε διαθέτουν οικονομική άνεση να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο είναι και αυτοί που επωφελούνται λιγότερο από τις ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτό. Η τοποθέτηση Η/Υ σε δημόσιους χώρους προσφέρουν ευκαιρίες, τις οποίες όμως εκμεταλλεύονται όσοι διαθέτουν διαδίκτυο στο σπίτι τους. Η έλλειψη εκπαίδευσης σχετικά με το μέσο και η απουσία βοήθειας στα πρώτα βήματα χρήσης του διαδικτύου αναπαράγουν τις ανισότητες. Τα συμπεράσματα έχουν αξία, αν ληφθεί υπόψη ότι τις τελευταίες δεκαετίες, που

συντελείται η τεχνολογική επανάσταση, η χρήση του διαδικτύου πολλαπλασιάστηκε σε μεγάλο βαθμό (Glorieux et al., 2006)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS DEC 31, 2017

World Regions	Population (2018 Est.)	Population % of World	Internet Users 31 Dec 2017	Penetration Rate(% Pop.)	Growth 2000- 2018	Internet Users %
Asia	4,207,588,157	55.1 %	2,023,630,194	48.1 %	1,670 %	48.7 %
Europe	827,650,849	10.8 %	704,833,752	85.2 %	570 %	17.0 %
Latin America/ Caribbean	652,047,996	8.5 %	437,001,277	67.0 %	2,318 %	10.5 %
Middle East	254,438,981	3.3 %	164,037,259	64.5 %	4,893 %	3.9 %
North America	363,844,662	4.8 %	345,660,847	95.0 %	219 %	8.3 %
Oceania/ Australia	41,273,454	0.6 %	28,439,277	68.9 %	273 %	0.7 %
WORLD TOTAL	7,634,758,428					

Πηγή: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως αυτοί οι διαφορές και διακρίσεις είναι εμφανείς και συχνά ενισχύονται ανάμεσα στους φοιτητές. Δείχνουν πως ενώ υπάρχει υψηλό επίπεδο χρήσης κάποιων εργαλείων του διαδικτύου, άλλες πιο επωφελείς δραστηριότητες μένουν πίσω. Πρόσφατες έρευνες για τη χρήση του διαδικτύου web 2.0 δείχνουν έλλειψη αυτού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί χρήσιμη γνώση για τους νέους ανθρώπους. Υπάρχει λοιπόν τελικά μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες από την χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου και της πραγματικότητας που βιώνουν οι φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες (Reynolds, Treharne & Tripp, 2003).

Συμπέρασμα

Από την παραπάνω ανάλυση συμπεραίνεται ότι οι πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν τεράστια επίδραση στις λειτουργίες της, συμβάλλουν στην ανασυγκρότησή της. Η χρήση ιδιαίτερα του διαδικτύου είναι μέρος της ακαδημαϊκή ζωής και των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές από τις σπουδές τους. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η χρηματοδότηση προγραμμάτων από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους για την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της δημιουργίας των ηλεκτρονικών μαθημάτων που διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρότι συντηρείται και η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Το ερώτημα που αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών είναι τα οφέλη που προσφέρει και τα προβλήματα που προκαλεί (Kabassi et al, 2016).

Ανάμεσα στα προβλήματα εντάσσεται και η συμβολή της χρήσης του διαδικτύου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, ένα θέμα πολυδιάστατο και ενδιαφέρον, καθώς η μαζική χρήση του διαδικτύου θεωρείται παράγοντας προώθησης της ισότητας των ευκαιριών. Οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση του διαδικτύου μεγαλώνει τις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους φοιτητές. Έτσι, το θέμα αυτό γίνεται αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου και διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων που εξετάζουν το ψηφιακό χάσμα όχι μόνο σε σχέση με τις υποδομές και τα τεχνικά προβλήματα, αλλά και σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες που τα προκαλούν. Η συζήτηση σε θεωρητικό επίπεδο και η πλούσια βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζονται συνοπτικά στα δύο επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της θεωρητικής συζήτησης που πραγματοποιείται διεθνώς για την ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του επιστημονικού κλάδου της κοινωνικής πληροφορικής. Σύμφωνα με τη συζήτηση αυτή, το ψηφιακό χάσμα είναι συνέπεια των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές. Ταυτόχρονα δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή ή την όξυνσή τους. Περιγράφεται, επίσης, συνοπτικά η ερμηνευτική προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bourdieu και ερμηνεύεται το ψηφιακό χάσμα. Στη παρούσα μελέτη αξιοποιείται για τη διατύπωση της υπόθεσης και των ερωτημάτων της έρευνας, όπως και την κατανόηση των ευρημάτων.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ

Υπάρχει μια πολύ μεγάλη συζήτηση για τις ψηφιακές ανισότητες στην εκπαίδευση που διαρκώς επεκτείνεται. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εξελίξεις στον τομέα των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου συνεχίζονται με ταχείς ρυθμούς. Έχουν ως συνέπεια πολλαπλές επιδράσεις σε όλες τις διαστάσεις της ζωής των ατόμων και των κοινωνιών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεγαλώνει το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων, όπως και των επιστημόνων της πληροφορικής για τις συνέπειες των ΤΠΕ στα άτομα και τις κοινωνίες. Πραγματοποιούνται έτσι πολλές έρευνες, με τη συνεργασία τους, που τροφοδοτούν την επιστημονική συζήτηση διαρκώς.

Η νέα αυτή πραγματικότητα συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη ενός νέου διεπιστημονικού κλάδου, της κοινωνικής πληροφορικής (Social computing), στην

οποία συμμετέχουν τόσο ερευνητές της επιστήμης της πληροφορικής όσο και των κοινωνικών επιστημών. Φέρνει κοντά την επιστήμη των υπολογιστών με τις κοινωνικές επιστήμες και καλλιεργεί τη συνεργασία των επιστημόνων, γεγονός αναγκαίο στη σύγχρονη πραγματικότητα, στην οποία είναι τεράστιες οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιπτώσεις των ΤΠΕ (Wang, Carley, Zeng & Mao, 2007). .

Σκοπός των ερευνών που εντάσσονται στο πεδίο αυτό είναι να μελετήσουν τις συνέπειες της χρήσης των ΤΠΕ στους θεσμούς και σε όλα τα επίπεδα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση, μέσω υπολογιστικών συστημάτων, με τη δημιουργία κοινωνικών προτύπων μέσω της χρήσης λογισμικού και τεχνολογίας, ανάμεσα στις κοινωνικοκεντρικές πλατφόρμες και τα κοινωνικά γεγονότα, με το σκεπτικό πως οι λειτουργίες τους δεν είναι μόνο ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά ένας σημαντικός παράγοντας που προκαλεί την εμφάνιση μεγάλου αριθμού κοινωνικών φαινομένων (Parameswaran & Whinston, 2007).

Τα φαινόμενα αυτά έχουν καταλυτική επίδραση όχι μόνο στην ατομική και κοινωνική ζωή, αλλά και στις δομές, τις λειτουργίες των κρατών και των κοινωνικών θεσμών, όπως η εκπαίδευση. Να διερευνήσουν ειδικότερα την επίδραση του διαδικτύου που δεν το βλέπουν μόνο ως μια τεχνολογία, αλλά ως ένα μέσο που παίζει πρωταρχικό ρόλο στην παραγωγή και την κατανομή της γνώσης και της πληροφορίας, την επικοινωνία των ατόμων με τα μέσα της κοινωνικής δικτύωσης, τη διακυβέρνηση οργανισμών και κρατών, συνολικά της οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτικής πραγματικότητας.

Η κοινωνική πληροφορική θεωρείται σήμερα ένας κλάδος με μεγάλη αξία και χρησιμότητα, επειδή οι σχετικές έρευνες έχουν τεράστιο ενδιαφέρον, βοηθούν στην κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας από μια σύνθετη σκοπιά. Θεωρείται, επίσης, μια θετική εξέλιξη, γιατί πολύ συχνά οι επιστήμονες της πληροφορικής δε χρησιμοποιούν την κοινωνιολογική έρευνα και τα ευρήματά της, αλλά και οι κοινωνικοί επιστήμονες δεν αξιοποιούν τα πλούσια στοιχεία και δεδομένα για τις εξελίξεις των ΤΠΕ και του διαδικτύου από τεχνολογικής πλευράς. Τα πορίσματα των ερευνών που εντάσσονται στον κλάδο αυτό μπορεί να συνεισφέρουν στην κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες και θεσμοί με ουσιαστική επιρροή, όπως η εκπαίδευση. Από αυτή τη σκοπιά μπορεί να συνεισφέρουν στην προώθηση της ισότητας και τη μείωση

των κοινωνικών ανισοτήτων και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που πλήττει τα άτομα από τις χαμηλότερες ή τις ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες (Messinger et al., 2009).

Μια τέτοια προοπτική είναι αναγκαία, καθώς η χρήση των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου συνδέεται με την πρόσβαση στις νέες μορφές γνώσης και επικοινωνίας που καθορίζουν την εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων. Έχει μεγάλη σημασία για την επιτυχή διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών, που έχει μεγάλη σημασία για την πρόοδο των ατόμων.

Παράλληλα, αποτελεί και πρωταρχικό στόχο της Ε.Ε. και των κυβερνήσεων γενικότερα στα κράτη που ενδιαφέρονται να εκμεταλλευτούν τα οφέλη των εξελίξεων, στον τομέα της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας. Να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που απειλούν την κοινωνική συνοχή, να καλύψουν εθνικές ανάγκες σχετικές με την οικονομική και κοινωνική πρόοδο. Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται και η συμβολή τους στη συμπερίληψη ατόμων από μειονεκτούσες ομάδες σε δραστηριότητες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, στην ασφάλεια χρήσης του κυβερνοχώρου, στη σύνδεση της κοινωνίας με την έρευνα και την καινοτομία, την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Ala-Mutka et al., 2009).

Η ανάπτυξη της κοινωνική πληροφορικής είχε ως αποτέλεσμα τη συνεργασία και τη δημιουργία μεγάλων διεθνών και εθνικών οργανισμών που ασχολούνται με θέματα κρίσιμων τομέων από τους κλάδους της πληροφορικής, της αλληλεπίδρασης ανθρώπου και Η/Υ, των επικοινωνιών και των κοινωνικών επιστημών. Συχνά εξετάζουν κρίσιμα θέματα, όπως: οι επιδράσεις των κοινωνικών δικτύων τα άτομα ή σε κοινωνικές ομάδες, οι μορφές ηλεκτρονικής ψυχαγωγίας, με διάφορα ψηφιακά μέσα, η εικονική πραγματικότητα και η χρήση των τεχνολογιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας, την οικονομική ανάπτυξη, τη χάραξη της πολιτικής και τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων, η ασφάλεια του κυβερνοχώρου. Τέλος, η αξιοποίηση της πληροφορικής για την μείωση των ανισοτήτων, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, με σκοπό την κοινωνική ένταξη και σε ένα ευρύτερο επίπεδο την κοινωνική αλλαγή (<https://www.socialcomputing.eu/objectives/>).

Σε πολλές μελέτες που εντάσσονται στο διεπιστημονικό πεδίο της κοινωνικής πληροφορικής πολύ συχνά συμπεραίνεται πως η χρήση των ΤΠΕ δημιουργεί νέες μορφές ανισότητας ή τις αναπαράγει. Αυτό τεκμηριώνεται ουσιαστικά από το ψηφιακό χάσμα, που ουσιαστικά είναι μια νέα μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου και, από αυτή τη σκοπιά, μπορεί να αξιοποιηθούν οι κοινωνιολογικές θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την κατανόησή τους στην εκπαίδευση (van Dijk , 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες δείχνουν, όπως και στα άλλα θέματα της εκπαίδευσης, ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση περικλείουν μια αντίφαση. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαίδευση υπόσχονται την προώθηση των ευκαιριών και τη μείωση των ανισοτήτων που πλήττουν τις χαμηλότερες και μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα, η οποία σε κάθε περίπτωση συμβάλλει στην ανανέωση των μεθόδων και την αναβάθμιση του περιεχομένου της διδασκαλίας και της μάθησης. Διευκολύνει ποικιλοτρόπως την πρόσβαση των φοιτητών στη γνώση και αυξάνει τις ευκαιρίες να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, να έχουν καλύτερα επιτεύγματα, να ενσωματωθούν στην ακαδημαϊκή ζωή (Warschauer, 2004)

Το διαδίκτυο, ειδικότερα, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, γιατί προσφέρει στους φοιτητές μεγαλύτερες από το παρελθόν ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και σε πολλαπλάσιες μορφές μάθησης, με πιο ελκυστικούς και αποτελεσματικούς τρόπους. Ταυτόχρονα, παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία στα άτομα να κάνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές που ταιριάζουν καλύτερα στις ανάγκες τους, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα να εξατομικεύσουν το χρόνο, τον τόπο και το ρυθμό της μάθησης. Πέραν αυτών, κατοχυρώνει την κοινωνική δικαιοσύνη στις επιλογές των φοιτητών για τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές τους, γιατί μπορούν συχνότερα να συνδυάζουν τις σπουδές τους με την εργασία, σε ένα καθεστώς πλήρους ή μερικής απασχόλησης. Να επιλέγουν διαφορετικά μαθήματα από διαφορετικά τμήματα ή και

ιδρύματα και να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Μπορεί να μαθαίνουν πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη, σε ένα εικονικό περιβάλλον, με online σύγχρονη ή ασύγχρονη σύνδεση, ανάλογα με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους (Swain 2009: 1).

Γενικά, οι ΤΠΕ και ειδικά το διαδίκτυο συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και μάθησης στο πανεπιστήμιο, οι οποίες είναι πιο αποτελεσματικές, πιο συμμετοχικές και πιο δίκαιες, σε σύγκριση με το παρελθόν. Στη σχετική επιστημονική συζήτηση, που κυριαρχεί διεθνώς, δεν αμφισβητείται η θεώρηση αυτή. Αυτό που επισημαίνεται ως πρόβλημα είναι ότι, ενώ προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες, ταυτόχρονα αναπαράγει και δημιουργεί νέες μορφές ανισοτήτων που δημιουργούν το ψηφιακό χάσμα. Το ψηφιακό χάσμα μάλιστα συνδέεται άμεσα με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των ατόμων που κάνουν χρήση του διαδικτύου (Zhang ,2014).

Το χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρεται είναι η άποψη που κυριαρχεί και υποστηρίζει ότι η πρόσβαση και η χρήση του διαδικτύου έχουν πάρει καθολικό χαρακτήρα για τους φοιτητές. Η μαζική χρήση από τους φοιτητές δε σημαίνει όμως ότι όλοι επωφελούνται από τις νέες ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης που προσφέρει και μάλιστα στον ίδιο βαθμό. Μπορεί το χάσμα ως προς την πρόσβαση να έχει τυπικά κλείσει με τις εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, αλλά το χάσμα ως προς την ουσιαστική και επωφελή χρήση δεν έχει μειωθεί στον ίδιο βαθμό, δημιουργεί νέες μορφές ανισότητας (Smith 2010, Horrigan 2007).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, που βασίζεται στα ευρήματα των ερευνών, υποστηρίζεται συχνά πως δεν ισχύει η άποψη, σύμφωνα με την οποία το διαδίκτυο είναι ένα μέσο πολλαπλής πρόσβασης στη γνώση για όλους τους φοιτητές. Με άλλα λόγια, ότι όλοι οι φοιτητές έχουν ισότιμη πρόσβαση στην ανοικτή γνώση του διαδικτύου και, συνεπώς, ίσες ευκαιρίες και κερδίζουν ίσα ή παρόμοια οφέλη από αυτό. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να εξετάζονται προσεκτικά η πρόσβαση και κυρίως η χρήση σε σχέση με τα οφέλη από αυτή.

Ειδικά οι έρευνες που ασχολούνται με το ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο δεν περιορίζονται στη μελέτη των εχόντων και μη εχόντων πρόσβαση, με βάση τις δεξιότητες ή τις διαφορές των κοινωνικών ομάδων. Εξετάζουν και τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό μεταξύ των φοιτητών, αποδεικνύοντας και από μια άλλη σκοπιά το

γεγονός ότι το ψηφιακό χάσμα είναι ένα πρόβλημα. Παράλληλα, οι ταχύτατες εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών, καθιστούν αναγκαία την ανανέωση των δεδομένων σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου, ώστε να αναδειχθεί το μέγεθος του ψηφιακού χάσματος και να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που οφείλεται, να ερμηνευθεί η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Αυτό συμβαίνει, επειδή η χρήση των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικές διαδρομές των ατόμων. Σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, οξύνουν τις ανισότητες ως προς την κατοχή υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Βέβαια οι ΤΠΕ αποτελούν λίγες φορές αποκλειστική αιτία αναπαραγωγής των ανισοτήτων, καθώς επενεργούν και άλλες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις που βρίσκονται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης και διαμορφώνουν το πλαίσιο εκδήλωσης των ανισοτήτων (Katz & Rice, 2002).

ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ

Ο όρος ψηφιακό χάσμα χρησιμοποιείται με διάφορες σημασίες. Δεν υπάρχει ένας ορισμός για το ψηφιακό χάσμα που να είναι αποδεκτός από όλους, γιατί εξετάζεται από διάφορες πλευρές και συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες, για τις οποίες υπάρχουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Πασχαλίδου, 2011).

Σύμφωνα με έναν κοινό ορισμό, το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στους έχοντες και μη έχοντες τη δυνατότητα πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άνιση κατανομή των πληροφοριών, τη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Κατά τον ΟΟΣΑ, ο όρος αναφέρεται «στο χάσμα μεταξύ των ατόμων, των οικογενειών, των επιχειρήσεων και των γεωγραφικών περιοχών σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα όσον αφορά τις ευκαιρίες πρόσβασης στις ΤΠΕ και στη χρήση του διαδικτύου για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων» (OECD, 2001).

Το ψηφιακό χάσμα είναι, συνεπώς, ένας σχετικά ασαφής ως προς το περιεχόμενό του κοινωνικός όρος, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα που διαθέτουν ή δε διαθέτουν την τεχνολογία επικοινωνίας μέσω διαδικτύου (Castells 2001). Γενικά χρησιμοποιείται για να περιγράψει την άνιση κατανομή της

πρόσβασης σε μια σύνδεση στο διαδίκτυο. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει το χάσμα όχι μόνο τη φυσική πρόσβαση, αλλά και στις ικανότητες και τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου αποτελεσματικά. Το ψηφιακό χάσμα είναι ουσιαστικά ένας περιγραφικός ορισμός, ο οποίος αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής ανισότητας.

Υπάρχουν και άλλοι ορισμοί που δείχνουν ότι το χάσμα είναι πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες. Αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ χρηστών ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, οι οποίες συνδέονται με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί επηρεάζει την κοινωνική θέση, παρέχοντας δύναμη στους έχοντες τη δυνατότητα άνετης χρήσης του διαδικτύου, άριστης γνώσης νέων δεξιοτήτων και αύξηση της ικανότητας των ψηφιακών λόγων να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων τους στο κοινωνικό, πολιτικό ή οικονομικό τομέα. (Hargittai & Hinnant, 2008).

ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΧΑΣΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μελέτες του ψηφιακού χάσματος έχουν δείξει ότι η πρόσβαση στις ΤΠΕ είναι ένα απόρροια, αλλά και παράγοντας όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Subramony, 2007). Στη σχετική συζήτηση διατυπώνεται συχνά η άποψη ότι αυτό διακρίνεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο το χάσμα είναι πολύ συχνά αισθητό ανάμεσα στα φτωχά και τα πλούσια έθνη, στο δεύτερο είναι το χάσμα μεταξύ φτωχών και πλουσίων ατόμων μέσα στην ίδια την κοινωνία, στο τρίτο επίπεδο ανάμεσα στους διαθέτοντες υψηλή εξειδίκευση και στους νέους χρήστες.

Η θεωρητική συζήτηση και η έρευνα για το ζήτημα αυτό μεγαλώνει τον προβληματισμό για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση που εντοπίζεται σε πολλαπλά επίπεδα που το κάθε ένα είναι απόρροια του προηγούμενου από αυτό. Το πρώτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος αναφέρεται στις εκπαιδευτικές ανισότητες ως παθογένεια των κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015) που βιώνουν οι φοιτητές και έχουν τις ρίζες τους στην άνιση πρόσβαση σε συσκευές, υποδομές και στο διαδίκτυο. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους, με τους

οποίους γίνεται η χρήση του διαδικτύου στην τάξη και εκτός αυτής για τη μάθηση. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις άνισες ευκαιρίες ενδυνάμωσης μεταξύ των φοιτητών που αποκτώνται μέσω της πρόσβασης στον Η/Υ και τις εκπαιδευτικές χρήσεις του διαδικτύου.

Η ιδέα του ψηφιακού χάσματος δεν είναι μονοδιάστατη, έχει στην ουσία δύο διακριτές διαστάσεις. Η μία διάσταση έχει σχέση με το θέμα των ανισοτήτων μεταξύ των φοιτητών ως προς τις ευκαιρίες για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Η άλλη διάσταση έχει σχέση με τις ανισότητες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της σωστής ή όχι χρήσης (Van Deursen & Van Dijk, 2014).

Τα στοιχεία που τεκμηριώνουν και αναδεικνύουν τους παράγοντες που προκαλούν ή αναπαράγουν τις υπάρχουσες ανισότητες σχετίζονται με όλα τα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος. Τα επίπεδα αυτά σχετίζονται με την πρόσβαση και τη χρήση, καθώς μια αποτελεσματική πρόσβαση στο διαδίκτυο συνεπάγεται και τη χρήση, η οποία μπορεί να είναι σωστή ή και όχι χρήση (Van Dijk, 2006).

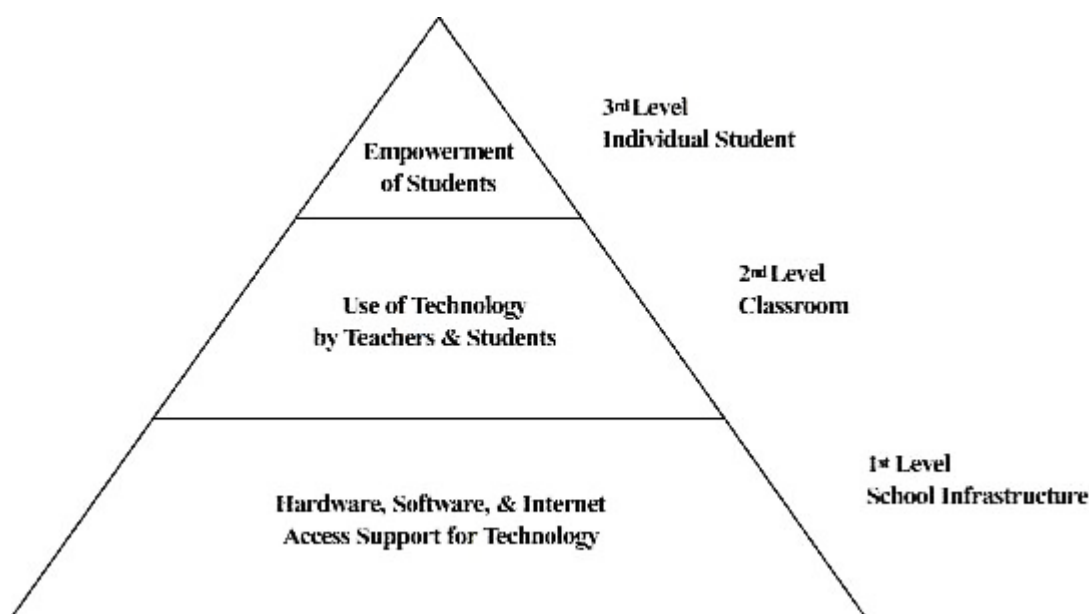
Ο Van Dijk υποστηρίζει ότι είναι έξι τα στάδια ψηφιακού χάσματος. Στο πρώτο στάδιο έχει σημασία η πρόσβαση στο διαδίκτυο, η οποία απαιτεί κάποιο διαθέσιμο εξοπλισμό στο σπίτι, στην κοινότητα ή στο πανεπιστήμιο. Στο δεύτερο στάδιο έχει σημασία η αποτελεσματική πρόσβαση, όταν επιτρέπεται στο άτομο να χρησιμοποιήσει την πρόσβαση στο σπίτι ή στο πανεπιστήμιο. Στο τρίτο στάδιο έχει σημασία χρήση του διαδικτύου σε οποιαδήποτε μορφή, η οποία μπορεί να έχει ή να μην έχει νόημα, να έχει ή να μην έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες. Στο τέταρτο στάδιο έχει σημασία η ορθολογική και με νόημα χρήση, εφόσον ο χρήστης έχει έλεγχο στην επιλογή της τεχνολογίας, ώστε να είναι αποτελεσματική. Στο πέμπτο στάδιο έχουν σημασία τα αποτελέσματα, οι βραχυπρόθεσμες συνέπειες από τη χρήση και στο έκτο στάδιο οι μακροπρόθεσμες συνέπειες από τη χρήση, σε σχέση με την επαγγελματική, την κοινωνική και πολιτική ζωή (Van Dijk, 2013).

Ο Van Dijk υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα σε κάθε στάδιο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: το χρόνο που διαθέτει το κάθε άτομο για διάφορες δραστηριότητες, την οικονομική του κατάσταση, από ψυχολογικούς παράγοντες, αλλά και από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, που συνδέονται με την κοινωνική προέλευση και θέση (Van Dijk, 2013).

Το πιο σημαντικό από όλα τα στάδια που απασχολεί πλέον τις έρευνες εστιάζεται στους κοινωνικούς παράγοντες και τις ανισότητες σε σχέση με την ποιότητα και τους σκοπούς της χρήσης του διαδικτύου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν τα άτομα, οι τρόποι με τους οποίους τα χρησιμοποιούν και τα αποτελέσματα τους συνθέτουν αυτό που αποκαλεί δευτέρου επιπέδου ψηφιακό χάσμα. (Harris, 2015).

Σύμφωνα με άλλες μελέτες, τα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση είναι τρία (Harris, 2015). Οι κοινωνικές ανισότητες εκδηλώνονται σταδιακά και μεγαλώνουν στα ανώτερα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πρώτο επίπεδο, η ανισότητα συνδέεται με το ίδρυμα, στο δεύτερο επίπεδο σε σχέση με την τάξη ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο τελευταίο επίπεδο σε σχέση με τους ίδιους τους φοιτητές.

Διάγραμμα: τα τρία επίπεδα του ψηφιακού χάσματος



Πηγή: Harris, 2015.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές βρίσκονται σήμερα αντιμέτωποι και με τα τρία επίπεδα του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση (Hohlfeld et al. (2008). Το ψηφιακό χάσμα από τη μια μεριά έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές από χαμηλές κοινωνικές κατηγορίες να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε όλα τα επίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο επίπεδο του εκπαιδευτικού ψηφιακού χάσματος αναφέρεται στις διαφορές ως προς την πρόσβαση και τη μη πρόσβαση στο διαδίκτυο, ως προς τις δεξιότητες και το χρόνο που δαπανάται σε απευθείας σύνδεση, την ποικιλία των δραστηριοτήτων (Van Dijk & Van Deursen, 2009).

Τα διάφορα επίπεδα πρόσβασης επηρεάζουν διαφορετικά τμήματα του πληθυσμού. Για το λόγο αυτό συνδέεται και με τη διαφορά ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο μεταξύ ιδρυμάτων, δηλαδή με τη δυνατότητα των ιδρυμάτων να προσφέρουν τις απαραίτητες τεχνολογικές υποδομές. Αυτό το επίπεδο του ψηφιακού χάσματος έχει επιπτώσεις στους φοιτητές, μοιάζει με το ψηφιακό χάσμα στην ευρύτερη κοινωνία. Φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν λιγότερη πρόσβαση από ό, τι πιο προνομιούχοι συμφοιτητές τους.

Στο πρώτο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος η χρήση του διαδικτύου για τη γνώση σε φοιτητές που έχουν χαμηλή κοινωνική προέλευση είναι συχνότερα μικρότερη από αυτή των εχόντων πιο υψηλή κοινωνική προέλευση. Επειδή έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε συσκευές, στο λογισμικό ή στο διαδίκτυο οι φοιτητές από χαμηλές κοινωνικές τάξεις είναι δύσκολο να το αξιοποιήσουν για ουσιαστικές εκπαιδευτικές χρήσεις (Hohlfeld et al., 2008). Εξάλλου έχει αποδειχτεί ότι η έλλειψη εξοπλισμού και τεχνικής υποστήριξης επηρεάζει τη χρήση αρνητικά (Warschauer et al, 2004).

Το δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος αναφέρεται στις ανισότητες χρήσης του διαδικτύου, οι οποίες συνδέονται με την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση, την κοινωνική θέση (Wilson et al, 2003, van Dijk, 2005). Αναφέρεται, επίσης, στις διαφορές ως προς τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι φοιτητές με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με πολύ διαφορετικούς τρόπους και για το λόγο αυτό έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Τα κριτήρια για τη μέτρηση αυτού του επιπέδου ψηφιακού χάσματος πηγάζουν από το ερώτημα πόσο συχνά, για ποιο σκοπό και σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες αυτές έχουν σχέση με τις καθημερινές διδακτικές και γενικότερα ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Hargittai, 2002).

Η διάσταση αυτή έχει μεγάλη σημασία, γιατί οι έρευνες δείχνουν ότι περισσότερο από τη συχνότητα της χρήσης του διαδικτύου παίζουν ρόλο οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση. Ακόμη και όταν οι υποδομές είναι ίδιες, οι

φοιτητές με υψηλή και με χαμηλή κοινωνική προέλευση παρουσιάζουν διαφορές στη χρήση. Οι φοιτητές με υψηλή κοινωνική προέλευση κάνουν χρήση συχνότερα με σκοπό την πρόσβαση στη γνώση, την αποτελεσματικότερη μάθηση και την υψηλότερη επίδοση στις σπουδές τους, σε σύγκριση με αυτούς που έχουν χαμηλότερη κοινωνική προέλευση (Subramony 2007).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι φοιτητές με υψηλότερη κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε μετασχηματιστικές δραστηριότητες μάθησης, καθώς αξιοποιούν δραστηριότητες που βασίζονται στις ΤΠΕ για την απόκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων ή άλλου υλικού και πόρων. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους φοιτητές να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι χρήσιμες για να προετοιμαστούν για την παγκόσμια οικονομία και κοινωνία της ψηφιακής εποχής (Warschauer et al., 2004).

Σε πολλές έρευνες υποστηρίζεται ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής μάθησης και παιδαγωγικής για τη χρήση του διαδικτύου θα ήταν χρήσιμο για τους φοιτητές από χαμηλές κοινωνικές τάξεις, αφού αυτοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με τρόπο που δείχνει ότι δε γνωρίζουν τα πιθανά οφέλη από αυτή. Χρησιμοποιούν συχνά το διαδίκτυο για να συμμετέχουν σε πρακτικές δραστηριότητες που σε συνδυασμό με τη σωστή χρήση από τους υψηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες, επειδή μεγαλώνει το χάσμα στις επιδόσεις και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Garland & Wotton, 2002).

Οι φοιτητές με υψηλή κοινωνική προέλευση παρακολουθούν συχνότερα τα μαθήματα, έχουν εμπειρίες που βοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και να αποκτήσουν τις δεξιότητες για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου για τις σπουδές τους. Αντίθετα, οι φοιτητές από χαμηλές κοινωνικές τάξεις δεν έχουν τέτοιες εμπειρίες και είναι συχνά λιγότερο προετοιμασμένοι για να χειριστούν την πολυπλοκότητα των εργαλείων και να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου. Στους φοιτητές αυτούς επενεργούν πολλοί παράγοντες που δημιουργούν εμπόδια και περιορισμούς στη χρήση του διαδικτύου. Αυτά τα εμπόδια προκαλούν το ψηφιακό χάσμα ως προς τη χρήση που έχει αντίκτυπο στις σπουδές, την εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή (Van Dijk, 2005).

Το τρίτο επίπεδο του εκπαιδευτικού ψηφιακού χάσματος αναφέρεται σε πιο συγκεκριμένες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, που επηρεάζουν ιδιαίτερα τους φοιτητές, επειδή η χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς συμβάλλει στην ατομική ενδυνάμωση. Οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση δε συνειδητοποιούν και δεν κατανοούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η χρήση του διαδικτύου. Οι χαμηλές δεξιότητες στη χρήση του διαδικτύου έχουν συνέπειες στη μελλοντική εργασία, σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη ιδιότητα του πολίτη, τη συσσώρευση των διαφόρων μορφών κεφαλαίου (DiBello, 2005). Γενικότερα, προκαλούν κοινωνικές ανισότητες στην ενδυνάμωση των φοιτητών που παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί τους βοηθάει να κατανοούν πώς να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να λύσουν τα προβλήματά τους, να βελτιώσουν τη ζωή τους (Hohlfeld et al., 2008: 165).

Όσοι φοιτητές έχουν υψηλότερη κοινωνική καταγωγή έχουν τις ψηφιακές δεξιότητες που βοηθούν στην ενδυνάμωση και είναι καλύτερα κοινωνικοποιημένοι και προετοιμασμένοι για τις κοινωνίες της πληροφορίας και των δικτύων (Castels, 2001a).

Σοβαρές είναι οι συνέπειες των ανισοτήτων για τους φοιτητές που εκδηλώνονται σε σχέση με την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου και συνεπώς με τα οφέλη από τις προσωπικές σχέσεις και τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα. Οι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές δεν αξιοποιούν το διαδίκτυο για να δημιουργήσουν κοινωνικά δίκτυα στο πανεπιστήμιο (DiBello, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, οι επιπτώσεις του τρίτου επιπέδου ψηφιακού χάσματος έχουν συνέπειες στις κοινωνικές ανισότητες ως προς τις οικογένειες και το κοινωνικό περιβάλλον των φοιτητών. Επιπλέον, αυτό που δείχνουν οι έρευνες είναι ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ένας πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κοινωνική διαστρωμάτωση, αν και οικονομικοί παράγοντες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο (Van Dijk & Van Deursen, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών και των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πρόσβαση στο διαδίκτυο στο πανεπιστήμιο ή μέσω Η/Υ ή κινητών τηλεφώνων. Έτσι η πρόσβαση στο διαδίκτυο των φοιτητών αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη του πρώτου επιπέδου ψηφιακού χάσματος.

Το δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος οξύνει την κοινωνική διαστρωμάτωση και προκαλεί ανισότητες ψηφιακού γραμματισμού που με τη σειρά τους προκαλούν άλλες μορφές ανισότητες.

Οι κοινωνικές ανισότητες που αναπαράγει το ψηφιακό χάσμα έχουν επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων που είναι απαραίτητες για όσους ζουν στις κοινωνίες της γνώσης. Σε αυτές τις κοινωνίες δεν αρκεί τα άτομα να έχουν την ικανότητα να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν αριθμητικές πράξεις, όπως στην παραδοσιακή εκπαίδευση, αλλά πρέπει να έχουν νέο σύνολο δεξιοτήτων για να ανταποκριθούν στην τεχνολογική έκρηξη και τις αλλαγές στον τρόπο που οι άνθρωποι συνεργάζονται (Van Dijk, 2013).

Ο van Dijk υποστηρίζει ότι οι ΤΠΕ ενισχύουν αυτή την τάση και προκαλούν ένα ευρύτερο χάσμα δεξιοτήτων μεταξύ των χρηστών του διαδικτύου. Για το λόγο αυτό η μελέτη του δεύτερου επιπέδου ψηφιακού χάσματος μπορεί να παρέχει μια ικανοποιητική και πειστική απάντηση και να εξηγήσει το χάσμα των δεξιοτήτων μεταξύ των διαφόρων ομάδων χρηστών (van Dijk, 2006: 243). Οι διαφορές στις δεξιότητες προκαλούν νέες μορφές ανισοτήτων στο νέο κόσμο των ΜΜΕ (Gui & Argentin, 2011).

Η πρόσβαση στο Διαδίκτυο δεν είναι το μόνο ζήτημα που αφορά στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και των κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με τις διαφορές στις ψηφιακές δεξιότητες, κύρια αιτία του δεύτερου επιπέδου του ψηφιακού χάσματος. Οι διαφορές αυτές παίζουν ρόλο, ακόμη και αν τα ποσοστά των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση με χαμηλή κοινωνική προέλευση είναι υψηλά, αφού δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από αυτό το διαδίκτυο και οι ευκαιρίες χρήσης είναι άνισα κατανεμημένες σε διάφορες κοινωνικές ομάδες (Hargittai, 2004).

Το χάσμα μεταξύ της χρήσης του διαδικτύου και των ψηφιακών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τις κοινωνίες της γνώσης γίνεται πιο φανερό, όταν εξετάζεται συγκριτικά η χρήση του. Στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του διαδικτύου το ψηφιακό χάσμα ήταν κύριο θέμα ανησυχίας για την πρόσβαση, αλλά σήμερα οι ανησυχίες είναι μεγαλύτερες για τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται. Το ψηφιακό χάσμα έχει διευρυνθεί και συμπεριλαμβάνει την αξιοποίηση του διαδικτύου για γνώσεις και πληροφορίες. Το πιο σημαντικό ζήτημα δεν είναι, αν υπάρχει ή όχι

πρόσβαση. Αντίθετα, το πρόβλημα προέρχεται από τη διαπίστωση ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ εχόντων τη δυνατότητα χρήσης των πληροφοριών και των μη εχόντων, ως αποτέλεσμα της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων (Van Dijk & Van Deursen, 2009).

Σε διάφορες μελέτες υποστηρίζεται ότι το ψηφιακό χάσμα στη χρήση του διαδικτύου είναι μια νέα μορφή διάκρισης και επιλογής, αλλά και αντανάκλαση των κοινωνικών ανισοτήτων που υπάρχουν από πριν. Η αύξηση της χρήσης μεγαλώνει τις κοινωνικές ανισότητες και στο δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος. Επομένως, πρέπει να γίνει κατανοητό το δεύτερο επίπεδο του ψηφιακού χάσματος για να γίνουν έρευνες και να αναδειχθούν οι συνέπειες του (Norris, 2001).

Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες επικεντρώνονται συχνά στις ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου (Livingstone και Helsper 2010). Ο Van Dijk, ένας από τους μεγαλύτερους ερευνητές του ψηφιακού χάσματος, αναφέρεται σε πέντε είδη ανισοτήτων σε σχέση με αυτές. Είναι οι τεχνολογικές ανισότητες, σε σχέση με τις τεχνολογικές ευκαιρίες, οι ανισότητες που σχετίζονται με ευκαιρίες στη ζωή και την ελευθερία, οι οικονομικές ανισότητες που έχουν σχέση με διάφορες μορφές κεφαλαίου, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού κεφαλαίου. Είναι, επιπλέον, οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με την κοινωνική προέλευση και θέση και οι εκπαιδευτικές ανισότητες που σχετίζονται με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες (Van Dijk, 2006).

Τα εμπόδια στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο ψηφιακού χάσματος αποκαλύπτουν νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τη χρήση του διαδικτύου. Αυτές οι κοινωνικές ανισότητες δε συνδέονται μόνο με την τεχνολογική υποδομή, αλλά και με τον γραμματισμό, τα κοινωνικά δίκτυα, τις γνώσεις. Το δεύτερου επιπέδου ψηφιακό χάσμα νοείται σε σχέση με τις διαφορές στις ψηφιακές ικανότητες που οφείλονται στις κοινωνικές ανισότητες, ενώ η χρήση του διαδικτύου νοείται ως παράγοντας σε μια οικονομία της γνώσης και των ψηφιακών δεξιοτήτων που παίζει σημαντικό ρόλο στη την αναπαραγωγή ή την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έλλειψη πρόσβασης και η μη σωστή χρήση του διαδικτύου αντανάκλα τις κοινωνικές ανισότητες και οδηγεί στην ενίσχυσή τους. Το χάσμα στην πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου μεγαλώνει διαρκώς στις σύγχρονες στρωματοποιημένες κοινωνίες και έχει πολλαπλές επιπτώσεις στις μειονεκτούσες κοινωνικές κατηγορίες που δεν

έχουν ψηφιακές δεξιότητες, άρα και σε επαγγέλματα που απαιτούν τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου (Jan & Van Dijk, 2005 και 2006).

Αυτά τα ζητήματα δεν τα λαμβάνουν υπόψη οι πολιτικές που επικεντρώνονται στα πλεονεκτήματα της σύνδεσης στο διαδίκτυο, θεωρώντας ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες. Στην εποχή του διαδικτύου η σύνδεση και η χρήση του διαδικτύου καθορίζει όλο και περισσότερο τις ευκαιρίες. Οι διαφορετικές ευκαιρίες βρίσκονται στη βάση των νέων ψηφιακών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανάλυση των πολιτικών και των ψηφιακών διακρίσεων δείχνει ότι οι υπεύθυνοι χάραξης της πολιτικής πρέπει να λάβουν υπόψη τις μορφές των ψηφιακών ανισοτήτων. Μια τέτοια προοπτική απαιτεί μια κριτική ματιά στη σημερινή κατάσταση του ψηφιακού χάσματος και νέες πρακτικές αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων (Van Dijk & Van Deursen, 2009). Δείχνουν πως η κοινωνιολογία είναι σημαντική για να γίνει κατανοητό πώς το διαδίκτυο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Για αυτό πολλές έρευνες βασίζονται στις κοινωνιολογικές θεωρίες για να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ συχνότερα από όλες χρησιμοποιείται η του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι κοινωνικές ανισότητες είναι ένα θέμα που αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες, ειδικά στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Πολλοί ερευνητές εξετάζουν διάφορες διαστάσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και προσπαθούν να οριοθετήσουν το φαινόμενο, να αναδείξουν τα αίτια και τις συνέπειες του, εξετάζοντάς το παράλληλα ως θεωρητικό και κοινωνικό πρόβλημα (Κυρίδης, 2015).

Ένας βασικός λόγος που οφείλονται οι έρευνες και η σχετική συζήτηση είναι το γεγονός ότι στη μεταπολεμική περίοδο η εκπαίδευση στις δυτικές χώρες βρέθηκε αντιμέτωπη με μια νέα πραγματικότητα και έπρεπε να προσαρμοστεί στις μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Ανάμεσα σε αυτές άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή η ταχεία οικονομική ανάπτυξη των δυτικών κρατών, η οποία αύξησε την παραγωγικότητα και την ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, το οποίο

μπορούσε να προετοιμάσει η εκπαίδευση με τις διάφορες μορφές και τις βαθμίδες της.

Ένας άλλος λόγος ήταν ότι η λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης συνδέθηκε με την αρχή της ισότητας των ευκαιριών, σύμφωνα με την οποία προσφέρει σε όλους αδιάκριτα τους πολίτες τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης. Η αρχή αυτή για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση κυριαρχεί στις ΗΠΑ, μετά την διάδοση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της αποδοχής της δομολειτουργικής θεωρίας, από τη δεκαετία του 1960 (Κυρίδης, 1997). Στην Ελλάδα αποτελεί κυρίαρχο κοινωνικό αίτημα από τη δεκαετία αυτή, αλλά η σχετική συζήτηση και η έρευνα αναπτύσσεται μετά τη δικτατορία, στο τέλος της δεκαετίας του '70 και συνεχίζεται με σταθερούς ρυθμούς μέχρι σήμερα., καλύπτοντας ένα ευρύ κατάλογο θεμάτων (Θάνος και άλλοι, 2017).

Οι δύο αυτοί λόγοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που εστιάζεται στα ζητήματα της ισότητας των ευκαιριών και των κοινωνικών ανισοτήτων, μετά την κυριαρχία, παράλληλα, της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της δομολειτουργικής θεωρίας (Θάνος, 2012).

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι ο άνθρωπος, οι ικανότητες και οι δεξιότητές του. Η εκπαίδευση είναι ο θεσμός που προσφέρει γνώσεις, αναπτύσσει τις ικανότητες και καλλιεργεί τις δεξιότητες. Για το λόγο αυτό αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση, προσφέροντας ουσιαστικά οφέλη στα άτομα και την κοινωνία. Τα άτομα αποφασίζουν για τις σπουδές τους, συγκρίνοντας το κόστος και τα πιθανά οφέλη, μέσα από μια ορθολογική διαδικασία αποτίμησης, ενώ τα κράτη επενδύουν στις μορφές και τις βαθμίδες εκείνες της εκπαίδευσης που αναμένεται να προσφέρουν στην ανάπτυξη (Κυρίδης, 1997).

Η δομολειτουργική θεωρία, από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ότι υπάρχει ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και αυτή επιτυγχάνεται με την ισότιμη και αξιοκρατική πρόσβαση, τη συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δύο είναι οι βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης η κοινωνικοποίηση και η επιλογή, η οποία, σε συνδυασμό με την ισότητα των ευκαιριών προσφέρει στα άτομα τη δυνατότητα της ανοδικής κοινωνικής

κινητικότητα, διασφαλίζοντας παράλληλα την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή (Θάνος, 2010 και 2017).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα κράτη αυξάνουν τις δαπάνες για την εκπαίδευση, προκειμένου να παράγει το ανθρώπινο δυναμικό που απαιτούν οι βιομηχανικές κοινωνίες και η ανάπτυξη της παραγωγής. Παράλληλα, μεγαλώνει το ενδιαφέρον όλων των ατόμων για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, καθώς συντελείται η άνοδος του βιοτικού τους επιπέδου και, παράλληλα, η εκπαίδευση υπόσχεται την ισότητα των ευκαιριών. Το σημαντικό είναι ότι η απήχηση που είχε η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου έπαιξε ρόλο στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, από τη δεκαετία του '60 και έπειτα, γιατί ώθησε τις κυβερνήσεις να χρηματοδοτήσουν έρευνες για να χαρτογραφήσουν την πραγματικότητα, όταν άρχισε η επέκταση της εκπαίδευσης. Αυτές όμως ανέδειξαν το μεγάλο εύρος των κοινωνικών ανισοτήτων που, κατά τον Σουλτς είναι συνέπεια της μειωμένης επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι επιπτώσεις που έχουν οι διαφορές σε ανθρώπινο κεφάλαιο ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνίες ερμηνεύουν τις κοινωνικές ανισότητες σε αυτές (Σουλτς, 1972 και Schultz, 1963).

Η έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών είχε ως αποτέλεσμα να διεξαχθούν πολλές μελέτες και έρευνες, με σκοπό τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, ώστε να μην είναι προνόμιο των λίγων, αλλά να συμμετέχουν σε όλες τις βαθμίδες της άτομα από χαμηλές και ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες, με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα του πολίτη. Οι μελέτες και οι έρευνες αυτές ανέδειξαν την αντίφαση που περικλείει το ζήτημα αυτό, καθώς η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δε συνεπάγεται την ισότητα, αλλά συνοδεύεται από τις κοινωνικές ανισότητες στα αποτελέσματα. Έδειξαν, δηλαδή, ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα με διαφορετική κοινωνική προέλευση, στο βαθμό και στον τρόπο που αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους προσφέρει η εκπαίδευση. Υπάρχουν, δηλαδή, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες αντανakλούν την άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και κύρους, έχουν σχέση με το ποιος κερδίζει και τι, με ποιους τρόπους κερδίζει και γιατί.

Μετά το διάστημα αυτό και ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται μια εκτεταμένη συζήτηση, η οποία ουσιαστικά δέχεται ότι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν αποτελούν κάτι άλλο, παρά την παθογένεια των

κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015). Έτσι η συζήτηση αυτή διαμόρφωσε τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση που βασίζονται στην κοινωνιολογική θεωρία.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη δομολειτουργική θεωρία δέχονται ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι αναπόφευκτες, αφού τα άτομα παρουσιάζουν φυσικές διαφορές, οι οποίες καθορίζουν την επίδοσή τους, ενώ η εκπαίδευση επιλέγει τους ικανότερους για να αναλάβουν τις υψηλότερες θέσεις στην κοινωνία. Σε αυτή την κοινωνία που είναι αναπόφευκτα σωματοποιημένη, η ισότητα εκτιμάται σε σχέση με την ανοδική κινητικότητα στην εκπαίδευση, μέσω της αξιοκρατικής επιλογής των εχόντων τις ικανότητες να ανέλθουν τις βαθμίδες και να ασκήσουν συγκεκριμένες εργασίες και ρόλους και στην κοινωνία (Κυρίδης, 1997).

Αντίθετα με τη δομολειτουργική θεωρία, οι θεωρίες της σύγκρουσης υποστηρίζουν ότι στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες δεν προσφέρονται ίσες ευκαιρίες, αφού δεν είναι αντικειμενικές και αξιοκρατικές. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, με τη συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων και μέσα από τις συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνικών που προσπαθούν να συντηρήσουν ή να αυξήσουν τα προνόμιά τους (Μυλωνάς, 2009).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση η εκπαίδευση είναι άμεση συνέπεια του οικονομικού συστήματος και το εξυπηρετεί. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία, με την οικονομία να έχει προτεραιότητα. Η εκπαίδευση κατά συνέπεια, διατηρεί την ισχύουσα πραγματικότητα, εξυπηρετεί το καπιταλιστικό σύστημα και δεν μπορεί ούτε να επιλύσει τα κοινωνικά προβλήματα, ούτε να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής, ως παράγοντας διασφάλισης της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bowles & Gintis, 1976:53). Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής, καλλιεργώντας την άποψη ότι η οικονομική επιτυχία συνδέεται με την επιτυχία στην εκπαίδευση. Με την ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας νομιμοποιούνται οι κοινωνικές ανισότητες. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αποκτώνται στην εκπαίδευση δεν έχουν σημασία, όπως η κοινωνική προέλευση και η αντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της εργασίας (Blackledge & Hunt, 2000:20).

Σύμφωνα με τη βεμπεριανή θεωρία η εκπαίδευση συμβάλλει στον κοινωνικό αποκλεισμό σε ομάδες ατόμων και όχι σε κοινωνικές τάξεις (Raftery and Hout, 1993). Η δράση των ατόμων είναι αυτή που διευκολύνει κάθε μελέτη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και είναι φυσικό να διαμορφώνεται πρωτίστως από τη δράση των ομάδων που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα συμφέροντα των ομάδων αυτών καθορίζουν την οργάνωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της βεμπεριανής προσέγγισης, ο Collins (1979) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια δικαιολογούν γιατί ορισμένα άτομα και όχι κάποια άλλα, καταλαμβάνουν κοινωνικά και οικονομικά προνομιούχες θέσεις μέσα στην κοινωνία, μονοπωλούν, με τους κατάλληλους τίτλους σπουδών, τις πιο προσοδοφόρες εργασίες (Blackledge & Hunt., 2000).

Πιο ενδιαφέρουσα είναι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, του τρόπου, μέσω του οποίου αυτή συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής. Ειδικά στη μελέτη του Οι Κληρονόμοι, ο Bourdieu οδηγεί τον προβληματισμό ένα βήμα πιο μπροστά, γιατί δείχνει ότι το σχολείο όχι μόνο αποβάλλει τα παιδιά που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, αλλά και γιατί αυτό γίνεται έτσι. Εξηγεί ως και γιατί η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, αναπτύσσοντας ένα θεωρητικό μοντέλο για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που υπερβαίνει τη διάκριση μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού (Bourdieu & Wacquant 1992). Η υπέρβαση αυτή επιτυγχάνεται στο έργο του Bourdieu χάρη στην έννοια του έθους, μια έννοια πολύ σημαντική που συνδέει το υποκειμενικό με το αντικειμενικό και παρέχει τη δυνατότητα μιας πιο αντικειμενικής ερμηνείας των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Asimaki & Koustourakis, 2014).

Αναφέρεται σε ένα σύστημα από υποκειμενικές εσωτερικευμένες δομές που καθορίζει την κοινωνική δράση των ατόμων (Μουζέλης, 1994). Έχει πρακτικό χαρακτήρα, αν και αναφέρεται σε εσωτερικευμένες γνωστικές προδιαθέσεις και δομές, ως ένα είδος πρακτικής αίσθησης, με την οποία είναι εφοδιασμένα τα κοινωνικά υποκείμενα, και που τα καθιστά ικανά να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες πρακτικές/επιλογές (Παναγιωτόπουλος 1993).

Το έθος μετατρέπει τις υποκειμενικές διαθέσεις των ατόμων σε αντικειμενικές «που συγκροτούν την αντικειμενική χρησιμότητά σε μία πρακτική χρήση» (Μπουρντιέ 2002:145). Παράλληλα επενεργούν οι μορφές κεφαλαίου που είναι σημαντικές για να συντελεστεί η αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομών. Στη θεωρία του Bourdieu σημαντική θέση έχει η έννοια «κεφάλαιο» που ο Bourdieu δίνει διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο (Μυλωνάς, 2009). Οι μορφές που αποκτά το κεφάλαιο, ανάλογα με τον όγκο και τη δομή του, είναι πολλές, σύμφωνα με τον Bourdieu (Bourdieu 1988, 1996, Bourdieu and Passeron 1979).

Για τη μελέτη της λειτουργίας της εκπαίδευσης, τρεις είναι οι μορφές με τη μεγαλύτερη σημασία: το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο παίζει όμως τον πρωταρχικό ρόλο, ως το σύνολο των γνώσεων που κατέχει το άτομο και σε σχέση με αυτό που αποτιμά το σχολείο, που είναι το κεφάλαιο των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων (Παναγιωτόπουλος, 1993, Blackledge & Hunt., 2000).

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΧΑΣΜΑΤΟΣ

Η κατανόηση του ψηφιακού χάσματος δεν είναι εύκολη υπόθεση, γιατί είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που έχει πολλές, επιμέρους διαστάσεις. Οφείλεται σε πολυάριθμους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις ανισότητες, ανάμεσα στους οποίους παίζουν σημαντικό ρόλο το φύλο, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, η εκπαίδευση, τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, τις γεωγραφικές ανισότητες, το υλικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο των χρηστών. Επιπλέον, οι συνέπειες που έχει το ψηφιακό χάσμα είναι πολυάριθμες, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, γιατί επιδρά σε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης ζωής, την εκπαίδευση, την απασχόληση, το εισόδημα, την κοινωνική θέση και δεν αντιμετωπίζεται εύκολα.

Οι έρευνες για το ψηφιακό χάσμα πληθαίνουν διαρκώς τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αλλά οφείλεται στην ανησυχία για τις κοινωνικές ανισότητες ως προς πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Οι κοινωνικές ανισότητες ειδικά στην εκπαίδευση είναι άλλωστε ένα θέμα που προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον,

ιδιαίτερα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και την υπόσχεση της ισότητας των ευκαιριών (Θάνος, 2014).

Οι πρώτες απόπειρες διερεύνησης του θέματος εντοπίζονται τη δεκαετία του '90, όταν αρχίζει η επέκτασή του και ο αριθμός των ατόμων που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στις αναπτυγμένες κυρίως χώρες είναι ακόμη, σε σύγκριση με το σήμερα, πολύ μικρός (Anderson et al. 1995).

Μετά τις εξελίξεις στις ΤΠΕ και την τεράστια επέκταση του διαδικτύου το αυξάνεται διαρκώς. Οι μελέτες που καταγράφονται την τελευταία δεκαετία στη διεθνή βιβλιογραφία είναι πολλές και βασίζονται σε σχετικές έρευνες που με τα ευρήματά τους τεκμηριώνουν τις διαφορές στη συχνότητα και τους λόγους χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Λάμνιαν κ.α., 2006).

Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην ανώτατη εκπαίδευση και η επέκταση του διαδικτύου διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα. Οι εξελίξεις αυξάνουν τις ευκαιρίες πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές για τη γνώση και τη μάθηση. Οι ευκαιρίες όμως αυτές δεν αξιοποιούνται όμοια από όλους τους φοιτητές. Δε μειώνονται οι διαφορές που οφείλονται στις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν νέες μορφές που προκαλούν το ψηφιακό χάσμα. Το ψηφιακό χάσμα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ των χρηστών ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, συνδεόμενες με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους

Σταθμός στη σχετική επιστημονική συζήτηση μπορεί να θεωρηθεί η μελέτη των Witte and Mannon (2010). Στη συγκεκριμένη μελέτη αυτό που προσπαθούν να αποδείξουν οι συγγραφείς είναι ότι το διαδίκτυο αναπαράγει με διάφορους τρόπους και καθιστά πιο φανερές τις κοινωνικές ανισότητες. Υποστηρίζουν ότι η ανάλυση αυτού του φαινομένου πρέπει να είναι σύνθετη. Δεν μπορεί να περιορίζεται σε δεδομένα που προέρχονται από την απλή ερώτηση για την πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά να επεκτείνεται και να εξετάζει σε βάθος όλες τις χρήσεις του και τους σκοπούς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Witte και Mannon προσπαθούν να αποδείξουν ότι μετά από τη μαζική χρήση του διαδικτύου υπάρχουν μεγάλες ασυμμετρίες στην πρόσβαση και τη χρήση του. Αναδύονται διαρκώς και αναπαράγουν τη στρωματοποιημένη και

άνιση κατανομή των οικονομικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και συμβολικών γενικότερα πόρων.

Αυτή είναι και η γενική υπόθεση της μελέτης που καθοδηγεί την επιχειρηματολογία των συγγραφέων και τη στατιστική περιγραφή ή ανάλυση περιέχεται σε αυτή. Η γενική αυτή υπόθεση χωρίζεται σε τρεις επιμέρους υποθέσεις, κάθε μία από τις οποίες εστιάζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία και ερμηνευτική προσέγγιση των κοινωνικών ανισοτήτων: τη δομολειτουργική θεωρία, τις θεωρίες της σύγκρουσης, τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου. Με βάση τις τρεις αυτές προσεγγίσεις αναλύουν τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών ανισοτήτων και του διαδικτύου, αξιοποιώντας δεδομένα και μια τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία. Για το λόγο αυτό η μελέτη περιέχει πολλά στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις ανισότητες στη χρήση του διαδικτύου. Παρά τις όποιες αδυναμίες του προωθεί έναν ενδιαφέροντα και γόνιμο διάλογο μεταξύ του φαινομένου του ψηφιακού χάσματος, των ανισοτήτων στη χρήση του διαδικτύου και των τριών θεωρητικών προσεγγίσεων.

Σε σχέση με τη δομολειτουργική θεωρία, οι συγγραφείς αναλύουν το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζουν σε ποιο βαθμό και πως προκύπτουν οι κοινωνικές ανισότητες, με βάση τον καταμερισμό της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τον καταμερισμό εργασίας, όπως τον ερμηνεύει η θεωρία, εξετάζουν τα διαφοροποιημένα οφέλη που έχουν τα άτομα, τα οποία ασκούν δραστηριότητες που είναι λειτουργικά πιο σχετικές με την κοινωνία. Για το σκοπό αυτό αναλύουν την εξέλιξη της οργάνωσης και τα είδη περιεχομένου που υπάρχουν στην πρώτη σελίδα της πύλης Yahoo. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το είδος των πληροφοριών για εμπορεύματα και άλλες υπηρεσίες που διατίθενται σε αυτή την πύλη απευθύνονται ουσιαστικά στους χρήστες του διαδικτύου που έχουν τους μεγαλύτερους οικονομικούς πόρους, υψηλή εξειδίκευση, υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το διαδίκτυο ανταμείβει αυτόν τον τύπο χρηστών που αποκομίζουν και τα μεγαλύτερα οφέλη.

Σε σχέση με τις θεωρίες της σύγκρουσης οι συγγραφείς εξετάζουν, αν και σε ποιο βαθμό το διαδίκτυο μπορεί να εξετασθεί ως ένα σύγχρονο μέσο, το οποίο χρησιμοποιούν οι κυρίαρχες τάξεις με σκοπό να αναπαράγουν τους πόρους τους και να συντηρήσουν ή να ανεβάσουν τη θέση τους στην κοινωνική δομή. Αξιοποιούν τις βασικές έννοιες της μαρξιστικής θεωρίας και παράλληλα, προσπαθούν να την

ανανεώσουν, λαμβάνοντας υπόψη την προβληματική του Erik Olin Wright, προκειμένου να αποδείξουν ότι στις ΗΠΑ η πρόσβαση στο διαδίκτυο και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση του συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα στο επίπεδο εισοδήματος, στην εκπαίδευση ή στην κοινωνική προέλευση. Αυτοί που ασκούν επαγγέλματα που απαιτούν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και προσφέρουν υψηλά εισοδήματα, καθώς και εκείνοι που προέρχονται από οικογένειες, οι οποίες διαθέτουν υψηλούς οικονομικούς και ακαδημαϊκούς πόρους, υποστηρίζουν ότι αυτοί είναι εκείνοι που έχουν πιο συχνά πρόσβαση στο διαδίκτυο και διαθέτουν περισσότερες δεξιότητες για να τις χρησιμοποιούν. Επειδή μάλιστα οι δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου αξιολογούνται στην αγορά εργασίας, η καλλιέργεια και η κατοχή τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων και την αναπαραγωγή οικογενειακών οικονομικών και ακαδημαϊκών πόρων.

Όσον αφορά την «πολιτισμική» θεωρητική προσέγγιση αυτής της προβληματικής, οι συγγραφείς προσπαθούν να εξετάσουν σε ποιο βαθμό οι ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών τάξεων στη χρήση του διαδικτύου σχετίζονται με τις ανισότητες του κοινωνικού κύρους ή της κοινωνικής θέσης. Με άλλα λόγια, αναλύουν την προβληματική για τις κοινωνικές ανισότητες στη χρήση του διαδικτύου, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του Max Weber. Αξιοποιούν την έννοια της κοινωνικής θέσης με βάση το επίπεδο του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος που ασκούν τα άτομα και της οικογενειακής προέλευσης. Το συμπέρασμα που καταλήγουν είναι ότι τα άτομα με υψηλότερη κοινωνική θέση τείνουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο πιο συχνά. Επιπλέον, εξετάζουν τη χρήση του διαδικτύου ως ένα είδος πρακτικής που ενσωματώνεται στον τρόπο ζωής των ατόμων. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το είδος της χρήσης και το επίπεδο διαφοροποίησης ποικίλλουν ανάλογα με το ακαδημαϊκό, πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτοί που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και οι πιο πλούσιοι τείνουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συχνότερα, αλλά και για ένα μεγαλύτερο σύνολο από δραστηριότητες, σε σύγκριση με εκείνους που έχουν χαμηλότερους εκπαιδευτικούς και οικονομικούς πόρους και, αντίθετα από αυτούς, το χρησιμοποιούν συχνότερα και για άλλους λόγους, όπως να κάνουν εργασίες ή να αγοράσουν προϊόντα.

Ένας άλλος συλλογικός τόμος των Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (Eds.). (2013) με τίτλο *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective*, New York, Routledge έχει μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί κάνει μια σε βάθος ανάλυση των ανισοτήτων και της ψηφιακής διαστρωμάτωσης. Αξιοποιώντας τις κλασσικές κοινωνιολογικές θεωρίες της ανισότητας, καθώς και εμπειρικά δεδομένα, ορίζει το ψηφιακό χάσμα ως την άνιση πρόσβαση και χρησιμότητα του διαδικτύου και διερευνά πώς μπορεί να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, να δημιουργεί νέες μορφές στρωματοποίησης. Το ψηφιακό χάσμα εξετάζεται σε σχέση με διάφορους δημογραφικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, το εισόδημα, την εκπαίδευση, την ηλικία και το φύλο, των υποδομών, των προϊόντων και υπηρεσιών που επηρεάζουν τον τρόπο χρήσης και πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Αποτελείται από έξι μέρη. Εξετάζει τις θεωρίες του ψηφιακού χάσματος και στη συνέχεια εξετάζει το φαινόμενο σε παγκόσμια σφαίρα. Η συνεισφορά του τόμου αυτού είναι ακριβώς ότι παρέχει μια συγκριτική ανάλυση των διεθνών ανισοτήτων ως προς τη χρήση και την πρόσβαση στο διαδίκτυο και μια ολοκληρωμένη προσέγγιση μελετώντας το ψηφιακό χάσμα σε όλο τον κόσμο.

Πέρα από τις μελέτες αυτές, που αποτελεί σταθμό στη σχετική συζήτηση, είναι πολλές πλέον οι έρευνες για την ανώτατη εκπαίδευση που εστιάζονται στην πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, επειδή θεωρούν ότι έχουν συνέπειες στους φοιτητές, κατά τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση και δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων στις επιδόσεις και τις εμπειρίες από αυτές, αξιοποιώντας τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΤΟΥ BOURDIEU

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu αξιοποιείται συχνά από πολλές μελέτες που εξετάζουν τις κοινωνικές ανισότητες ως απόρροια του ψηφιακού χάσματος, σε σχέση με τις ΤΠΕ και ειδικά τη χρήση του διαδικτύου (Robinson, 2009).

Η προτίμηση για τη συγκεκριμένη θεωρία οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρείται πολύ σημαντική και δίνει μια συνολική εξήγηση για την ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση. Είναι μια θεωρία που εξετάζει τις ανισότητες σε μια πρακτική και αναστοχαστική βάση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλαπλά

επίπεδα για την ανάλυση των ανισοτήτων. Εξετάζει, επίσης, τις ανισότητες σε μακροεπίπεδο, σε σχέση με τα δομικά στοιχεία, αλλά και σε μικροεπίπεδο σε σχέση με το υποκείμενο. Αυτή η διπλή οπτική επιτρέπει τη σύνθετη ερμηνεία της κοινωνικής αναπαραγωγής, γιατί λαμβάνει υπόψη την κοινωνία και το άτομο. Υπερβαίνει τη διάκριση μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού και βοηθάει έτσι στην κατανόηση της πραγματικότητας με ένα πιο ευρύ και αντικειμενικό τρόπο (Bourdieu & Wacquant 1992).

Οι θεωρητικές έννοιές του Bourdieu αποτελούν μια σημαντική η συμβολή τους για την κατανόηση του ρόλου που τα εκπαιδευτικά συστήματα διαδραματίζουν για την αναπαραγωγή των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων, όπως και στη νομιμοποίηση πολιτισμικών πρακτικών μέσω των κρυφής σχέσης μεταξύ της των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και της πολιτισμικής κληρονομιάς (Bourdieu, 1998). Παρά την υπόσχεση της αξιοκρατίας και την ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται από τις ισχυρές κοινωνικές ομάδες να διασφαλίσουν την αναπαραγωγή του κυρίαρχου πολιτισμού και τη νομιμοποίησή της (Bourdieu & Passeron, 1990: 59 – 60).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή, σε μια εποχή που όλες οι κοινωνικές ομάδες την επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης «...καθιστώντας το σχολικό και μορφωτικό κεφάλαιο θεμελιώδες εργαλείο κοινωνικής αναπαραγωγής, ενίοτε μάλιστα, σε ορισμένους τομείς του κοινωνικού πεδίου, ίδιας ισχύος με το οικονομικό κεφάλαιο» (Παναγιωτόπουλος, Θάνος, 2008: 37).

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης στις στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής από τις υψηλότερες κοινωνικές ομάδες για να νομιμοποιήσουν τη διατήρηση των κοινωνικών προνομίων, μέσα από κοινωνικά ουδέτερων διαδικασίες. Στην πολύ γνωστή μελέτη του *Οι κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*, 1964, δεν εξετάζει μόνο τη σχέση σπουδών και κοινωνικής προέλευση των φοιτητών, αλλά να εξηγήσει τη σχέση επιτυχίας και κοινωνικής καταγωγής. Με βάση την έρευνά του υποστηρίζει ο Bourdieu είναι λάθος η άποψη ότι τα άτομα που είναι εξοικειωμένα με την αστική κουλτούρα έχουν έμφυτα χαρίσματα, υψηλή νοημοσύνη, όπως και ότι υπάρχει αξιοκρατία στην εκπαίδευση (Bourdieu, 1974 Bourdieu & Saint Martin, 1974).

Στην εκπαίδευση ενσωματώνεται ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας, που ελέγχει τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους. Έτσι, η εκπαίδευση εξασφαλίζει την αποδοτικότητα του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία αντανακλάται στα οφέλη και τις αξίες των ατόμων που το κατέχουν. Οι διαφορές στην εκπαίδευση θεωρούνται συχνά ως αποτέλεσμα των εγγενών διαφορών, παρά των διαφορών που οφείλονται σε ταξικές διαφορές, αγνοώντας το γεγονός ότι οι ικανότητες, οι δεξιότητες, οι γνώσεις που αποτιμώνται με βάση τα εκπαιδευτικά κριτήρια δεν οφείλονται σε φυσικά «δώρα», αλλά στη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου, του ταξικού έθνους και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος ή των κριτηρίων που αποτιμάται η σχολική επίδοση και επιτυχία (Bourdieu & Passeron, 1979: 22).

Η έννοια του κεφαλαίου είναι πολύ σημαντική για τον Bourdieu που θεωρεί ότι έχει πολλές μορφές, ανάλογα με το εύρος και τη δομή του. Από αυτές οι πιο σημαντικές είναι τρεις, το υλικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu 1988 και 1993). Το οικονομικό κεφάλαιο είναι οι υλικοί πόροι που έχει κάποιος, το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι οι πολιτισμικές δραστηριότητες, οι γνώσεις, οι αξίες, ο τρόπος έκφρασης και συμπεριφοράς. Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το κεφάλαιο των σχέσεων που έχουν μόνιμων και χρήσιμων, από τις σχέσεις συγγένειας.

Οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί στη θεωρία του ο Bourdieu είναι δύο, του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους. Πρόκειται για δύο έννοιες-κλειδιά και πολύ χρήσιμα εργαλεία που επιτρέπουν την ανάλυσή του από διάφορες πλευρές.

Όπως είναι γνωστό, το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που αποκτά το άτομο από τη γέννησή του στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αυξάνεται διαρκώς, καθώς μεγαλώνει και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική του προέλευση (Πατερέκα, 1986).

Ο όρος πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στην οικειότητα με τον πολιτισμό των κυρίαρχων ομάδων, που συντηρεί την κοινωνική ιεραρχία, με το πρόσχημα του εγγενών ικανοτήτων και της αξιοκρατίας στο σχολείο (Wacquant, 1998). Αναφέρεται στον τρόπο ζωής που οι συμπεριφορές, οι γλωσσικές ικανότητες, οι αξίες, οι γνώσεις, οι στάσεις και η σχέση με τον ακαδημαϊκό πολιτισμό είναι όλες συνδεδεμένες με τις ικανότητες που φέρνει μαζί της στην εκπαίδευση μια τάξη (Henry, Lingard, Taylor,

1988: 233). Ακόμα η εκπαίδευση υποθέτει ότι όλοι οι μαθητές κατέχουν τον πολιτισμό αυτό, τις στάσεις και τις αξίες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Οι αδικίες οφείλονται στο γεγονός ότι η επιτυχία εξαρτάται από τις πολιτισμικές εμπειρίες, τους κοινωνικούς δεσμούς και τους οικονομικούς πόρους έχουν πρόσβαση, αλλά δεν αναγνωρίζονται από την κοινωνία (Wacquant, 1998: 216). Έτσι, διατηρούνται οι προϋπάρχουσες δομές ανισότητας, δηλαδή το χάσμα μεταξύ φοιτητών που κατέχουν άνισες όγκο πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1998: 20). Το πρόβλημα είναι ότι ο όγκος του πολιτισμικού κεφαλαίου εξαρτάται από το πολιτισμικό και το κοινωνικό περιβάλλον της οικογένειας (Μπουρντιέ, 1994).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν οι προερχόμενοι από χαμηλότερες κοινωνικές ομάδες δεν εκτιμάται ιδιαίτερα από το σύστημα εκπαίδευσης. Για πολλούς φοιτητές η πρόσβαση στις κυρίαρχες μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου περιορίζεται συχνά στο σχολείο. Το αντιφατικό είναι πως αυτοί που έχουν περισσότερη ανάγκη να μείνουν χρόνια στην εκπαίδευση για να συσσωρεύσουν τους κυρίαρχους πολιτισμικούς πόρους. Αυτούς τους πόρους είναι απίθανο να αποκτήσουν από την οικογένειά τους και δεν έχουν το χρόνο να το κάνουν, λόγω οικονομικών αναγκών. Η πραγματικότητα είναι ότι ο χρόνος στην εκπαίδευση είναι περιορισμένος και πιθανή η έλλειψη σχέσεων για πολλούς φοιτητές με χαμηλή κοινωνική καταγωγή. Για το λόγο αυτό η κατανόηση των οικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ανισοτήτων απαιτεί έρευνες σε βάθος που θα δίνουν απάντηση στο ερώτημα η εκπαίδευση τίνος τα ενδιαφέροντα εξυπηρετεί και πώς (Tripp, 1998: 37).

Το έθος είναι μια έννοια κλειδί, την οποία έχει δανειστεί από τον Αριστοτέλη και βοηθάει στη σύνδεση του υποκειμενικού με το αντικειμενικό (Μυλωνάς, 1994). Ο Bourdieu αναφέρει ότι κάποιος «...μπορεί να νοήσει το έθος αναλογικά προς ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή (αναλογία επικίνδυνη επειδή παραπέμπει σε μηχανιστικές διαδικασίες), πρόγραμμα που μπορεί να αυτοδιορθώνεται. Έχει ως βάση ένα συστηματοποιημένο σύνολο απλών αρχών, εν μέρει αντικαταστάσιμων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην επινόηση ενός πλήθους λύσεων που δεν προκύπτουν κατευθείαν από τις πρώτες αυτές καταστατικές αρχές» (Bourdieu, 1980). Το έθος αναφέρεται στις εσωτερικευμένες δομές των ατόμων από το οικογενειακό και ταξικό περιβάλλον που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν. Είναι μια μορφή πρακτικής αίσθησης, η οποία καθορίζει τις προτιμήσεις,

τις επιλογές, μετατρέπει τις υποκειμενικές προδιαθέσεις των ατόμων σε αντικειμενικές (Παναγιωτόπουλος, 1993). Σύμφωνα με τον Bourdieu χαρακτηρίζει τα επαναλαμβανόμενα σχέδια της κάθε τάξης, καθορίζει τις προοπτικές, τις αξίες, τη συμπεριφορά, την ομιλία, το ντύσιμο και τον τρόπο ζωής, τις εμπειρίες μέσα στην οικογένεια, την ομάδα και την εκπαίδευση. Είναι η συνήθεια, ή η μη συνήθεια που λειτουργεί κάτω από το επίπεδο υπολογισμού και συνείδησης, που κρύβεται και ρυθμίζει, προσανατολίζει τις πρακτικές, παρέχοντας στα άτομα μια αίσθηση για το πώς να ενεργούν στην καθημερινή ζωή τους χωρίς συνειδητά να υπακούουν σε κάποιους κανόνες που τίθενται ρητά (Bourdieu, 1990a: 76). Το έθος προσανατολίζει τις ενέργειες και τις κλίσεις τους, χωρίς να τις καθορίζει αυστηρά. Παράλληλα, το έθος είναι και παραγωγικό των αντιλήψεων και της πρακτικής, καθορίζοντας τα όρια επάνω σε αυτό που είναι κατανοητό ως αντίληψη και πρακτική" (Codd, 1990: 139).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η θεωρία του Bourdieu δεν είναι ένα σύνολο από προτάσεις που προκύπτουν από την ανάλυση με συγκεκριμένες έννοιες και ερευνητικά εργαλεία, με σκοπό να αναδειχθούν ερωτήματα που θα δώσουν απαντήσεις για μια νέα αντίληψη για την κοινωνική πραγματικότητα (Wacquant, 2002: 1-2). Βοηθάει τους ερευνητές να κάνουν μελέτες, οι οποίες αποκαλύπτουν ζητήματα, τα οποία συνήθως δεν εξετάζονται. Έτσι μόνο μπορεί να δημιουργηθεί μια νέα γνώση που μπορεί να αλλάξει την κοινωνική πραγματικότητα.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Με βάση αυτή τη θεώρηση εξηγείται το γεγονός ότι οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη θεωρία του Bourdieu για να μελετήσουν το ψηφιακό χάσμα ξεκινούν από τη θεώρηση πως το διαδίκτυο είναι ένα πολύ σημαντικό σύγχρονο εργαλείο για την πρόσβαση, την αποθήκευση και την απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει, με άλλα λόγια, ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη συσσώρευση νέων μορφών πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή των ανθρώπων (Emmision & Frow, 1998). Από αυτή τη σκοπιά μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση και την ερμηνεία των νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση και ευρύτερα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στο χάσμα, τις διάφορες ως προς την κατοχή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου, δηλαδή του υλικού, του πολιτισμικού και του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στους Η/Υ και στο διαδίκτυο και αυτών που δεν έχουν, αυτών που κάνουν ή δεν κάνουν χρήση ή κάνουν διαφορετικό βαθμό πρόσβασης και χρήσης.

Αυτές οι διαφορές δείχνουν ότι η πρόσβαση και η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου διαφοροποιούνται και προσδιορίζονται από την κοινωνική διαστρωμάτωση. Υποστηρίζεται έτσι, από αυτή τη σκοπιά, ότι είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται και επομένως μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την κλασική κοινωνιολογική έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων και τις ερμηνείες που έχουν αναπτυχθεί (Van Dijk, 2005).

Η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου είναι πολύ ευρεία στα πανεπιστήμια, τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης γενικότερα. Αυτό συμβαίνει επειδή αποτελούν σήμερα τα κυριότερα εργαλεία για την πρόσβαση στη γνώση, τη δημιουργία νέας γνώσης, την αποθήκευση, τη διάχυση και την αξιοποίηση της γνώσης στη διδασκαλία και την έρευνα, ειδικά για την καινοτομία.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, παρατηρείται σήμερα μια σοβαρή αλλαγή. Οι δεξιότητες που απαιτούνται και χρειάζεται να διαθέτουν οι φοιτητές για την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, δε συνδέονται απαραίτητως με την κατοχή ή τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την κατοχή υψηλού επιπέδου πολιτισμικού κεφαλαίου. Η μάθηση, δηλαδή, στο πανεπιστήμιο δεν απαιτεί υψηλής ποιότητας πολιτισμικό μόνο κεφάλαιο, αλλά άλλου είδους γνώσεις, νέες ικανότητες και δεξιότητες, νέες μορφές και δραστηριότητες μάθησης που ενεργοποιούνται με τη χρήση των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου, ένα είδος πολιτισμικής τεχνογνωσίας και ψηφιακής κουλτούρας για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών (Tondeur, Sinnaeve, Van Houte & Van Braak, 2010) .

Το πρόβλημα είναι ότι οι φοιτητές παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο και την πολιτισμική τεχνογνωσία, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνική τους προέλευση. Διαφορές, επίσης, παρουσιάζει το έθος τους που καθορίζει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις προτιμήσεις τους. Αυτές στην περίπτωση

των φοιτητών από τα χαμηλότερα στρώματα είναι ασύμβατες με αυτές που έχουν οι φοιτητές από τη μεσαία τάξη, οι οποίες είναι παρόμοιες με εκείνες που απαιτούν τα πανεπιστήμια. Για το λόγο αυτό, οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες να ενσωματωθούν στο σύγχρονο ψηφιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον, να προσαρμοσθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του και συνεπώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες, παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες αποτυχίας, έχουν χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Υπάρχουν, δηλαδή, κοινωνικές ανισότητες που εμφανίζονται σε άλλα επίπεδα και με νέες μορφές (Σιάνου, Τσιπαλκίδης, 2013).

Για να ερμηνευθούν οι διαφορές αυτές η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu είναι ένα πολύτιμο εργαλείο. Συγκεκριμένα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως και στο παρελθόν, αποτελεί μια πολύτιμη μορφή κεφαλαίου, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκέντρωση και τη χρήση των γνώσεων και των πληροφοριών με τον κατάλληλο και αποδοτικό τρόπο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι ισομερώς κατανομημένο, διαμορφώνει τις πολιτισμικές προτιμήσεις και τον τρόπο ζωής, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή σε πολιτισμικές και μαθησιακές δραστηριότητες (Θάνος, 2010).

Το πρόβλημα είναι ότι δεν έχουν όλοι οι φοιτητές το πολιτισμικό κεφάλαιο, τις κατάλληλες δηλαδή γνώσεις και δεξιότητες, το έθος και την αναγκαία κοινωνικοποίηση για να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου, ως εργαλείου για την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθηση, ώστε να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη (Tondeur, Sinnaeve, Van Houtte & Van Braak, 2010). Η έλλειψη αυτή εντοπίζεται στους φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση και καθιστά πιο δύσκολη την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών (Broos, 2006).

Το πρόβλημα είναι ότι πολύ συχνά επικρατεί η άποψη και πιστεύεται λανθασμένα ότι όλοι οι φοιτητές διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο, για τη χρήση του διαδικτύου. Αυτό φαίνεται λογικό, αφού όλοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και, ως εκ τούτου, θεωρείται ένδειξη κατοχής του απαραίτητου πολιτισμικού κεφαλαίου. Στην πράξη βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι γόνιμοι των οικογενειών της μεσαίας τάξης, οι οποίοι εξοικειώνονται με τη χρήση των ΤΠΕ από τη μικρή ηλικία, μαθαίνουν και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο συχνά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έτσι, το διαδίκτυο αποτελεί για

αυτούς μέσο συσσώρευσης και μεταβίβασης του πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι σημαντικός παράγοντας μάθησης και εκπαιδευτικής επιτυχίας (Naidoo, 2004).

Από τη συνοπτική παρουσίαση παραπάνω εξηγείται το γεγονός ότι πολλές έρευνες που εστιάζονται στο ψηφιακό χάσμα, σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου ειδικά στην ανώτατη εκπαίδευση, αξιοποιούν τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu. Σκοπός των ερευνών αυτών συχνά δεν είναι μόνο να εξετάσουν τη συχνότητα, το σκοπό και τον τρόπο που κάνουν χρήση του διαδικτύου. Αντίθετα, προσπαθούν με βάση τα ευρήματα να αναδείξουν τα πιο σοβαρά ζητήματα που πρέπει άμεσα να αντιμετωπισθούν. Επίσης, να αναζητήσουν τρόπους και να διαμορφώσουν προτάσεις που μπορεί να διευκολύνουν τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής για να ληφθούν βοηθητικά μέτρα, να αντιμετωπισθούν σοβαρά προβλήματα. Τα κρίσιμα ερωτήματα είναι: ποια είναι τα κοινωνικά αίτια που διαφοροποιούν τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές; Ποιες συνέπειες έχει η διαφοροποίηση αυτή στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή; Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και να μπορούν όλοι οι φοιτητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο για να αποκτήσουν το χρήσιμο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Οι μελέτες που αξιοποιούν τη συγκεκριμένη θεωρία για να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το ψηφιακό χάσμα ξεκινούν από τη βασική διαπίστωση ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν είναι όμοια, ενώ παρουσιάζει μεγάλες διαφορές η συχνότητα και ο τρόπος χρήσης του για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι περισσότερες από αυτές μάλιστα δε θεωρούν ότι η χρήση του διαδικτύου μπορεί να θεωρηθεί και να εξετασθεί από μόνη της ως δείκτης πολιτισμικού κεφαλαίου (Broos, 2006). Όταν εξετάζουν τη χρήση του διαδικτύου ως δείκτη του πολιτισμικού κεφαλαίου, εστιάζονται στον τρόπο που γίνεται αυτή για τον εντοπισμό της χρήσιμης γνώσης και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής, με σκοπό να επιτύχουν υψηλή επίδοση, κυρίως να επιτύχουν ένα υψηλό επίπεδο μάθησης.

Η εστίαση στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων που έχει το ψηφιακό χάσμα και στην εξεύρεση μέτρων για τη χρήση του διαδικτύου με σκοπό τη μάθηση υπερβαίνει τη θεωρία του Bourdieu. Η συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να αναδείξει και να ερμηνεύσει, με κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο, τις νέες μορφές κοινωνικής

αναπαραγωγής στην εκπαίδευση σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου και την κατοχή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου. Από αυτή τη σκοπιά πολύ συχνά η κατοχή Η/Υ και των υποδομών πρόσβασης μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη του υλικού κεφαλαίου, που επιτρέπει την απόκτηση και την ανανέωσή τους. Από την άλλη πλευρά, η χρήση του διαδικτύου για ποικίλους σκοπούς και κυρίως για την τις σπουδές και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, καθώς τα τελευταία χρόνια το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο είναι χαμηλό για την πρόσβαση, δεν απαιτείται πλούσιο υλικό κεφάλαιο, το ψηφιακό χάσμα μειώνεται ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά οξύνεται ως προς στον τρόπο χρήσης που έχει σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο και την κοινωνική προέλευση των προέλευση συνολικά των φοιτητών (Wilson et al., 2003).

Πράγματι, η κοινωνική προέλευση ότι είναι ένας βασικός παράγοντας που προκαλεί το ψηφιακό χάσμα, γιατί επηρεάζει ακόμη και τις υποδομές πρόσβασης, οι οποίες, με τη σειρά τους, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συχνότητα και την ποιότητα χρήσης του. Έρευνες άλλωστε έχουν δείξει πως η διάχυση και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι άνισα κατανομημένες μεταξύ των ατόμων και ένας από τους βασικότερους λόγους είναι η κοινωνική τους προέλευση (Rogers, 2003).

Τα άτομα που τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα τις ΤΠΕ και το διαδίκτυο έχουν πιο υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως αυτό αντανακλάται στο επίπεδο εκπαίδευσης, υψηλότερο βαθμό ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, μεγαλύτερες προσδοκίες για το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους μέλλον, ενδιαφέρονται και υιοθετούν τις καινοτομίες και τις αλλαγές, για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Rogers 2003: 288-291).

Όσο οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο επεκτείνονται, γίνονται πιο διαθέσιμα και το κόστος πρόσβασής τους γίνεται πιο χαμηλό, χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από όλα τα άτομα αδιάκριτα. Αυτή η τάση δε σημαίνει ότι εξασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών. Οι έχοντες υψηλό πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο αξιοποιούν συνδέσεις υψηλής ταχύτητας, έχουν γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να λειτουργούν ως εξειδικευμένοι χρήστες του διαδικτύου και να αποκομίζουν μεγαλύτερα οφέλη (Horrigan, 2007). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει στενή σχέση

ανάμεσα στις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, εισόδημα, εκπαίδευση και επάγγελμα και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διαδικτύου (Rogers, 2003).

Το ενσωματωμένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο που επιτρέπει τη σωστή χρήση μετατρέπεται στη συνέχεια σε νέο πολιτισμικό, κοινωνικό και υλικό κεφάλαιο, μέσω της συχνής πρόσβασης και της σωστής χρήσης. Αυτό δείχνει πως η διαφορετική χρήση του διαδικτύου και των ΤΠΕ συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες και ταυτόχρονα συντελεί στην αναπαραγωγή τους, στην όξυνση του ψηφιακού, αλλά και του κοινωνικού χάσματος (DiMaggio & Bonikowski, 2008). Μετατρέπει συνεχώς τις διάφορες μορφές κεφαλαίου σε νέες και πλουσιότερες και πολύ σημαντικές για την αναπαραγωγή μορφές τους.

Η πρόσβαση όσο και η δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου επηρεάζεται από το πολιτισμικό κεφάλαιο και τελικά συμβάλλει στην περαιτέρω αύξησή του, αλλά και επιπλέον του υλικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Οι διάφορες μορφές κεφαλαίου, η κοινωνική τάξη των ατόμων τους επιτρέπει να δαπανήσουν το χρόνο και το χρήμα για να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση. Στη συνέχεια να αποκτήσουν, μέσω της σωστής χρήσης του διαδικτύου, τις μορφές εκείνες του υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το εύρος των ευκαιριών που έχουν στη ζωή τους (Lee, 2008).

Το ψηφιακό χάσμα συνδέεται με το τεχνολογικό πολιτισμικό κεφάλαιο ή την έλλειψή της που επηρεάζει τις δυνατότητες των φοιτητών να αυξήσουν ή να μειώσουν τις πιθανότητες για ανοδική κινητικότητα κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι η χρήση της γλώσσας, η κατανάλωση της τέχνης και της λογοτεχνίας, η επίσημη την εκπαίδευση και ο τρόπος ζωής, παράγοντες που καθορίζονται κοινωνικά (Bourdieu 1986). Το πολιτισμικό κεφάλαιο κατανέμεται άνισα μεταξύ των ατόμων και η άνιση κατανομή έχει σημασία, γιατί μπορεί να επιτρέψει σε κάποιον να διατηρήσει την κοινωνική του θέση ή να επιτύχει ανοδική κοινωνική κινητικότητα, εάν διαθέτει τη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου που απαιτείται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι μια ιδιαίτερη μορφή κεφαλαίου που περιλαμβάνει ένα σύνολο δεικτών που αλλάζουν διαρκώς και για αυτό είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Δε συμβαίνει το ίδιο με το υλικό κεφάλαιο ή το κοινωνικό κεφάλαιο (Brock, Kvansy και Hales, 2010).

Επειδή όμως το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι κάθε φορά άμεσα συνυφασμένο με την κοινωνική πραγματικότητα, είναι και αυτό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα άτομα για να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα υλικά και κοινωνικά οφέλη (Crozier, Reay, Clayton, Colliander & Grinstead, 2008).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, η χρήση του διαδικτύου είναι άμεσα συνυφασμένη με το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο και συμβάλλει στην απόκτηση υλικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Ειδικά στην ανώτατη εκπαίδευση οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση δε διαθέτουν το απαραίτητο πολιτισμικό κεφάλαιο για να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου και να το αξιοποιήσουν για να πολλαπλασιάσουν τις ευκαιρίες μάθησης. Σε αυτούς τους φοιτητές επενεργεί αρνητικά το οικογενειακό και το ταξικό τους έθος που προσδιορίζει τις αξίες, τα πρότυπα, τις προτιμήσεις, τον τρόπο σκέψης των φοιτητών, ο τρόπος ζωής στη σύγχρονη τεχνολογική πραγματικότητα (Subramony, 2007). Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στη ζωή και κυρίως στον επαγγελματικό τομέα. Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου εξαρτάται και από την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά του πανεπιστημίου, στο οποίο επιχειρείται η ενσωμάτωσή τους, υπό την έννοια ότι μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά τους φοιτητές (Tondeur et al., 2009).

Η δυνατότητα, συνεπώς, εύκολης και σωστής χρήσης του διαδικτύου μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή οικονομικά και πολιτισμικά, κοινωνικά ωφέλιμου κεφαλαίου. Η άνεση στη χρήση συνιστά μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που δείχνει ότι αυτός που το κατέχει είναι σε θέση να συμβαδίσει με τις τάσεις και είναι έμπειρος στη χρήση των εργαλείων. Αυτές οι τάσεις αντανakλούν την κοινωνική θέση, ενώ δείχνουν τα αποτελέσματα ενός τρόπου ζωής που παρέχει τη δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου και αξιοποίησης των εργαλείων του ως μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής τους.

Με αυτό το σκεπτικό, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου έχει εφαρμοστεί για τη μελέτη των ανισοτήτων λόγω των νέων τεχνολογιών. Οι Emmison και Frow χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Bourdieu κάνουν λόγο για το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο. Το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο έχει τη μορφή αντικειμένων που είναι πολιτιστικά αγαθά, όπως βιβλία, εικόνες, όργανα και μηχανές. Με την κατανάλωση αυτών των αγαθών μεταδίδεται το πολιτισμικό

κεφάλαιο που είναι εγγενές στα αγαθά. Η τεχνολογία της πληροφορίας ορίζεται πολιτισμικά ως σημαντική και αναγκαία στην κυρίαρχη κουλτούρα της μεσαίας τάξης. Σύμφωνα με την ορολογία του Bourdieu, η τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο, αφού οι Η/Υ είναι απλώς σύγχρονα εργαλεία πληροφορικής, αλλά και ως μηχανή. Το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο πρέπει να καταναλώνεται από το χρήστη, ενώ το πολιτισμικό αντικείμενο απαιτεί χρόνο για να το αφομοιώσει και να το καταλάβει. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι στα επιχειρήματα του Bourdieu σε σχέση με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, βασίζονται στην υπόθεση ότι η πρόωρη έκθεση από την οικογένεια στη χρήση επιστημονικών οργάνων, μηχανών και τεχνολογίας είναι εξίσου αποτελεσματική για την κατανομή ή τη διατήρηση ή την αύξηση των προνομίων στα παιδιά από τις πιο προνομιούχες οικογένειες (Emmison and Frow, 1998: 42) .

Το 2002, ο Bourdieu πρόσθεσε έναν νέο τύπο πολιτισμικού κεφαλαίου που ονομάζεται τεχνικό κεφάλαιο. Οι Brock, Kvansy και Hales θεωρούν τις ΤΠΕ ως πολιτισμικό κεφάλαιο και το τεχνικό κεφάλαιο, ως πηγή δράσης, καθώς ορισμένες κοινωνικές ομάδες δίνουν έμφαση στην τεχνική τους εξειδίκευση για υψηλότερη θέση και υψηλά εισοδήματα. Αυτή η μορφή κεφαλαίου συγκεντρώνεται μέσω της εκπαίδευσης, των υλικών μέσων και των κοινωνικών δικτύων και περιλαμβάνει τα άτομα που διαθέτουν δεξιότητες σχετικά με τις ΤΠΕ και την πρόσβαση ή τη χρήση στο διαδίκτυο (Brock, Kvansy και Hales, 2010: 1042).

Γενικά, η δυνατότητα των ατόμων να συσσωρεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνική τους προέλευση ή θέση. Η κοινωνική προέλευση ή θέση, σύμφωνα με την κοινωνιολογική θεωρία, επηρεάζει τις ευκαιρίες ζωής, τις πιθανότητες να αποκτήσουν αγαθά, καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, πλουσιότερες εμπειρίες ζωής. Αυτές οι πιθανότητες ζωής είναι καθορίζουν την έλλειψη, τη διάθεση αγαθών ή τις δεξιότητες που απαιτούνται για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Giddens, 2002).

Συμπέρασμα

Η συζήτηση για το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι πολύ μεγάλη και διευρύνεται συνεχώς. Έχει ήδη αναπτυχθεί μια θεωρία για τα στάδια και τα επίπεδα του ψηφιακού χάσματος που εκδηλώνονται στην ανώτατη εκπαίδευση. Έχει, επίσης, αποδειχτεί ότι το ψηφιακό χάσμα ως προς τη χρήση του διαδικτύου συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες, τις αναπαράγει και τις οξύνει σε ορισμένες περιπτώσεις. Για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος χρησιμοποιούνται οι κοινωνιολογικές θεωρίες, ανάλογα με την οπτική προσέγγισης. Η θεωρία όμως του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, χρησιμοποιείται συχνότερα, γιατί περιέχει έννοιες-κλειδιά για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος. Οι δεξιότητες, οι εμπειρίες και οι γνώσεις που καθορίζουν τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς εκλαμβάνονται ως μορφές τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι άνισα κατανεμημένο στους φοιτητές με διαφορετική προέλευση, με συνέπεια να αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές πτυχές της σύγχρονης συζήτησης για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές και τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Επίσης, γίνεται μια σύντομη επισκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στα σχετικά ζητήματα.

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΧΑΣΜΑ

Η επιστημονική συζήτηση για το ψηφιακό χάσμα έχει μεγάλο ενδιαφέρον και τροφοδοτείται από πολλές έρευνες που γίνονται τα τελευταία χρόνια που έχουν αποτελέσει αντικείμενο επισκόπησης (DiMaggio, Hargittai, Celeste, Shafer, 2004). Το βασικό ερώτημα από το οποίο ξεκινούν οι έρευνες αυτές είναι: τι είναι το διαδίκτυο μετά την τεράστια εξάπλωσή του; είναι ένα μέσο για τη δημιουργία μιας ανοιχτής και ελεύθερης κοινωνίας ή ένας παράγοντας που αναπαράγει και οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες;

Η συζήτηση για το ψηφιακό χάσμα αρχίζει μετά την τεράστια επέκταση που γνωρίζει το διαδίκτυο μετά τη δεκαετία του 1990 που έχει ως αποτέλεσμα να μεγαλώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων που θέλουν να εξετάσουν τις συνέπειες που έχει το διαδίκτυο στην κοινωνία και τα άτομα (Wellman 2004). Μέχρι τη δεκαετία του 2000 υποστηρίζεται συχνά η άποψη ότι η επέκταση του διαδικτύου και η δυνατότητα πρόσβασης σε όλους, επικοινωνίας μέσω των κοινωνικών δικτύων μπορεί να αποτελέσουν δύναμη για την κοινωνική αλλαγή, να συμβάλλουν στην πρόοδο και τον εκδημοκρατισμό των σύγχρονων κοινωνιών. Η ανοιχτή πρόσβαση σε όλους και το χαμηλό κόστος των Η/Υ και της σύνδεσης στο διαδίκτυο μπορούν να διασφαλίσουν την ισότητα.

Σταδιακά όμως η άποψη αυτή αμφισβητείται, όταν έρχεται στο προσκήνιο και αρχίζει να χρησιμοποιείται από τους κοινωνικούς επιστήμονες ο όρος ψηφιακό χάσμα, καθώς κατανοούν τη μεγάλη σημασία της χρήσης του διαδικτύου και προσπαθούν με έρευνες να εξετάσουν ποιος έχει πρόσβαση και πώς χρησιμοποιεί το διαδίκτυο. Ο όρος χρησιμοποιείται, επίσης, στις πολιτικές και οικονομικές συζητήσεις που γίνονται για τη χρηματοδότηση των ευρυζωνικών δικτύων και ειδικότερα την αξιοποίησή του διαδικτύου στην εκπαίδευση (Robinson, DiMaggio & Hargittai, 2003).

Σύμφωνα με τον Moore et al. οι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Κάνουν περιορισμένη ή λανθασμένη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές τους και το γεγονός αυτό μειώνει τις ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τα εργαλεία του διαδικτύου και τη μετασχηματιστική δύναμη της διδασκαλίας για τη μείωση των μειονεκτημάτων τους, την υψηλή επίδοση και τη βελτίωση της μάθησης (Moore et al., 2002).

Οι διαφορές μεταξύ των προερχομένων από τα χαμηλότερα και τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα φοιτητών είναι η αιτία για την οποία το ψηφιακό χάσμα συνδέεται με την κοινωνική τάξη. Ενώ εντοπίζεται και μεταξύ φοιτητών διαφορετικών εθνοτικών, φυλετικών και γλωσσικών ομάδων, η κοινωνική τάξη χρησιμοποιείται πιο συχνά για να γίνει κατανοητό το ψηφιακό χάσμα (Carvin, 2006). Η εστίαση στην κοινωνική τάξη οφείλεται στη διαπίστωση ότι οποιαδήποτε ανάλυση των μορφών της ψηφιακής ανισότητας πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες των φοιτητών με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, στις επιπτώσεις που έχει σε αυτούς η δυσανάλογη πρόσβαση στις ΤΠΕ και το διαδίκτυο και η διαφορετική χρήση τους (Van Dijk, 2005).

Σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής τάξης στο εκπαιδευτικό ψηφιακό χάσμα, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση έχουν μικρότερη πρόσβαση, λόγω της καταγωγής τους και των σχολείων που φοιτούν με μειωμένους πόρους, την αδυναμία να κάνουν δαπάνες για την εκπαιδευτική τεχνολογία (Vekiri, 2010).

Στην ανώτατη εκπαίδευση υπάρχουν διαφορές ως προς τις τεχνολογικές υποδομές που επηρεάζουν την πρόσβαση των φοιτητών στην ποσότητα και την ποιότητα της γνώσης από το διαδίκτυο. Οι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές έχουν μικρότερη πρόσβαση στο διαδίκτυο, με κριτήρια την αναλογία φοιτητή προς

Η/Υ, τον αριθμό των αιθουσών διδασκαλίας που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτό το επίπεδο χάσματος δε σχετίζεται μόνο με τη διαθεσιμότητα της πρόσβασης στο διαδίκτυο, αλλά και με την ποιότητα της χρήσης. Αυτό προκύπτει από έρευνες σε σχολεία με μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης που έχουν συχνά εκτός λειτουργίας τις συσκευές, ξεπερασμένα λογισμικά, αργές συνδέσεις στο διαδίκτυο (Warschauer et al., 2004).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια το χάσμα ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο έχει κλείσει, με τη μείωση του κόστους των ευρυζωνικών δικτύων και την κινητή τηλεφωνία. Η μείωση στην πρόσβαση δεν έχει επηρεάσει τα άλλα δύο επίπεδα του ψηφιακού χάσματος, δηλαδή τη χρήση για εκπαιδευτικούς σκοπούς και την ενδυνάμωση των φοιτητών.

Επιπλέον το ψηφιακό χάσμα που εντοπίζεται στην κοινωνία, η πρόσβαση ή όχι στο διαδίκτυο δεν αρκεί για να μετρηθεί το βάθος και το εύρος της ψηφιακής ανισότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Light, 2001). Η πρόσβαση μπορεί να μειώσει τις ανισότητες, μόνο αν είναι δίκαιη και ισότιμη η χρήση του διαδικτύου (Mouza, 2008). Η παροχή πρόσβασης δε συνεπάγεται αυτόματα παρόμοιες μεθόδους χρήσης και παρόμοια αποτελέσματα. Αυτό φάνηκε από έρευνες στα σχολεία που η αύξηση της πρόσβασης δεν καλύπτει τις ανάγκες ή τις προκλήσεις σε μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Στην πραγματικότητα ενισχύει τις ανισότητες, επειδή συμβάλλει στην απομόνωση του σχολείου από την κοινότητα (Warschauer et al., 2004).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες εξετάζουν άλλες διαφορές και ανισότητες μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι οποίες προσθέτουν νέες γνώσεις, αναδεικνύοντας λιγότερο φανερές διαστάσεις τους (Castells , 2001). Αναπτύσσουν μια προβληματική που δεν εστιάζεται στην πρόσβαση, αλλά στις επιμέρους διαφορές ως προς τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν, τους τρόπους που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο (Livingstone & Helsper 2010).

Πρόκειται για διαφορές που συνδέονται με τις ψηφιακές ικανότητες και δεξιότητες και δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων (Gui & Argentin , 2011). Αυτές οι διαφορές αποτελούν επίκεντρο των ερευνών που εστιάζονται στο δεύτερο επίπεδο ψηφιακού χάσματος, κάνοντας επιμέρους αναλύσεις των δεδομένων για τη χρήση (Van Deursen & van Dijk , 2010). Ο Jan van Dijk περιγράφει

την πραγματικότητα που επικρατεί στην Ευρώπη σε σχέση με το ψηφιακό χάσμα για να δείξει το μέγεθος και τη σημασία του (Van Dijk, 2008). Επίσης, περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο διαφέρουν οι τέσσερις τύποι πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα ενημέρωσης, μεταξύ ατόμων με διαφορετικές κοινωνικές θέσεις ή προσωπικά χαρακτηριστικά.

Στο χώρο της εκπαίδευσης βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση όσοι συνεχίζουν τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, στην οποία υπάρχουν διαθέσιμες υποδομές και είναι εξασφαλισμένη η πρόσβαση όλων των φοιτητών στο διαδίκτυο (Horrigan 2007). Ωστόσο, έχει μεγάλη σημασία, αν οι ίδιοι οι φοιτητές διαθέτουν συχνά περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση του διαδικτύου και την εξεύρεση, την ταξινόμηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών από αυτό.

Η διερεύνηση, συνεπώς, των παραγόντων που επενεργούν είναι σημαντική, γιατί η πρόσβαση, οι ψηφιακές δεξιότητες, η εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα μετασχηματισμό της γνώσης, μέσω της ψηφιακής άνεσης σε κοινωνική, οικονομική ή πολιτική δύναμη, ενώ η απουσία τους μεγαλώνει το ψηφιακό χάσμα.

Το ερώτημα αυτό τίθεται εξ αρχής, με βάση την άποψη ότι η δυνατότητα που παρέχεται σε όλους για την πρόσβαση στο διαδίκτυο δε σημαίνει αυτόματα ότι είναι όμοια από όλους η χρήση του. Επιπλέον, η χρήση του διαδικτύου από μόνη της δε σημαίνει ότι ο κάθε πιθανός χρήστης αξιοποιεί με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό τις ευκαιρίες που του προσφέρει και έχει τελικά τα ίδια οφέλη.

Προκειμένου να εξηγήσουν το ψηφιακό χάσμα ασχολούνται με διάφορες διαστάσεις του φαινομένου. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολούνται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών για τη χρήση του διαδικτύου και τις συνέπειές τους. Ο Peña-López στη μελέτη του "Από τους φορητούς υπολογιστές στις ικανότητες: Γεφυρώνοντας το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση» αναφέρεται, κατ' αρχήν, στην κατάσταση του ψηφιακού χάσματος στην Ευρώπη και ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το ψηφιακό χάσμα στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στα σχολεία ή στα πανεπιστήμια, αλλά σπάνια γίνεται μια κάθετη προσέγγιση, η οποία να εξετάζει το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο. Οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται και αποσκοπούν στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι επαρκείς και αποτελεσματικές. Στο

πλαίσιο αυτό προσπαθεί να εξηγήσει, γιατί οι πολιτικές που εστιάζουν στις υποδομές, όπως στους Η/Υ, δεν είναι η απάντηση, καθώς δεν εξετάζονται οι ψηφιακές ικανότητες και δεξιότητες, οδηγεί ή δε βοηθά στο μετασχηματισμό του ψηφιακού κενού στα πανεπιστήμια σε θέματα δεξιοτήτων. Προτείνει ένα γενικό πλαίσιο για τον ορισμό των ψηφιακών δεξιοτήτων, ώστε να συμπεριληφθούν στα προγράμματα σπουδών και σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας.

Εξετάζει και τις απόψεις που κυριαρχούν ως προς τους δείκτες της υποδομής. Στη συνέχεια, εξετάζει τα σχέδια και τις δράσεις των κυβερνήσεων που έχουν στόχο την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος. Με βάση τους δείκτες και τη σχετική βιβλιογραφία αναλύει άλλοτε υποστηρίζοντας και άλλοτε απορρίπτοντας την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών. Η μελέτη του επικεντρώνεται κυρίως στο ρόλο των ψηφιακών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, με σκοπό να εξετάσει ποιες δράσεις θα μπορούσαν να επιδράσουν στον επίπεδο αυτό, ώστε να διασφαλιστεί ότι πρόκειται για επενδύσεις σε υποδομές να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά και μπορεί να έχουν επίδραση στην εκπαίδευση (Peña-López, 2010).

Άλλες έρευνες διερευνούν την επίδραση του ψηφιακού χάσματος στην ακαδημαϊκή επίδοση και γενικότερα τα επιτεύγματα, τις εμπειρίες από τις σπουδές. Δείχνουν ότι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην ανώτατη εκπαίδευση εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό, μετά την εισαγωγή νέων προγραμμάτων, τη χρήση φορητών Η/Υ, των τάμπλετ, των κινητών τηλεφώνων. Δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα που συνδέεται από πολλούς με την προώθηση μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής.

Πράγματι, η άνετη πρόσβαση και η συχνή, σωστή χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές αυξάνει τις ευκαιρίες μάθησης και διευκολύνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Προσφέρει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα που επιτρέπουν την καινοτόμο μάθηση, η οποία δεν εξαρτάται από το χώρο και το χρόνο. Ωστόσο, η υλοποίηση και η αξιοποίησή τους εξαρτώνται από τους πόρους, τον εξοπλισμό και το προσωπικό, με συνέπεια η πλειοψηφία των φοιτητών που κάνει χρήση να βρίσκεται σε ιδρύματα που εκπροσωπούνται με υψηλά ποσοστά παιδιά από πιο προνομιούχες κοινωνικά ομάδες. Αντίθετα, οι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές σε ιδρύματα με περιορισμένες υποδομές και πόρους αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο και γενικότερα τις νέες

τεχνολογίες και να συμμετέχουν στις νέες μορφές μάθησης. Αυτή η διαφορά, ως προς την πρόσβαση και την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών για τη μάθηση επηρεάζει βαθιά την ανώτατη εκπαίδευση και καθορίζει τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές.

Οι Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron, & Kemper, (2008) εξετάζουν το ψηφιακό χάσμα και υποστηρίζουν ως προς ψηφιακές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση ότι έχουν, σε κάθε περίπτωση, σοβαρές συνέπειες που εντοπίζονται όχι μόνο κατά την πρόσβαση των φοιτητών στο διαδίκτυο, αλλά και στους τρόπους που το χρησιμοποιούν για την απόκτηση της γνώσης και τις επιπτώσεις που έχει η χρήση στη μάθηση. Το χάσμα ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο και ως προς τη χρήση του για τη μάθηση συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό χάσμα. Η ανόμοια, ασύμμετρη, δυσανάλογη αξιοποίηση του διαδικτύου παρεμποδίζει στους φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να αποκομίσουν τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη (Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron, & Kemper, 2008).

Η μελέτη των Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron και Kemker (2008) δεν περιορίζεται στην εξέταση της πρόσβασης σε Η/Υ και το διαδίκτυο στην εκπαίδευση, αλλά εστιάστηκε στα είδη λογισμικού που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με μαθητές υψηλής και χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Η έρευνά τους αποδεικνύει ότι τα σχολεία με μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο έχουν καλύτερη πρόσβαση στο παραγωγικό λογισμικό που είναι εγκαταστημένο στα μηχανήματα των σχολείων τους. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας για τη χρήση παρέχουν αναμφισβήτητες αποδείξεις ότι οι μαθητές στα σχολεία που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο χρησιμοποιούν συχνότερα λογισμικό άσκησης και πρακτικής, ενώ οι μαθητές σε σχολεία με υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικού δυναμικού χρησιμοποιούν συχνά το λογισμικό παραγωγικότητας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το έργο τους δείχνει ότι το ψηφιακό χάσμα είναι ένα φαινόμενο πολλαπλών στρωμάτων.

Μια άλλη μελέτη των Hohlfeld, Ritzhaupt και Barron (2010b) εξετάζει τις τάσεις στην τεχνολογία και την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Τα ευρήματά της δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων με μαθητές που έχουν μαθητές με υψηλή και χαμηλή κοινωνική προέλευση και του αριθμού των

τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν με τις οικογένειες και την κοινότητα. Επιπλέον, διαπίστωσαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σχολείων με μαθητές υψηλής και χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, ανεξαρτήτως της βαθμίδας και του επιπέδου στους τύπους μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν τα σχολεία. Για παράδειγμα, ιστότοπους διέθεταν συχνότερα τα σχολεία με υψηλής κοινωνικής προέλευσης μαθητές από ό,τι σε σχολεία με χαμηλής προέλευσης.

Μια άλλη πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη των Livingstone and Helsper εξετάζει την εκπαίδευση των νέων και τη χρήση του διαδικτύου για να αναδείξει τα κοινωνικά εμπόδια και το διαδικτυακό αλφαριθμητισμό που καθορίζει τα οφέλη και τους κινδύνους από τη χρήση του. Δείχνει ότι οι νέοι από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για τη μάθηση. (Livingstone, Helsper, 2007: 671).

Σε αυτή τη μελέτη, όπως και σε άλλες επισημαίνεται ότι δεν έχει δοθεί η δέουσα προσοχή από τα ιδρύματα και δεν εφαρμόζονται πολιτικές για να αντιμετωπισθεί το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των νέων. Τα ευρήματα ερευνών για νέους αποκαλύπτουν ανισότητες ως προς την ηλικία, το φύλο και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, σε σχέση με την ποιότητα πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου. Επειδή όμως η συχνότητα της χρήσης, οι λόγοι για τη χαμηλή και μη χαμηλή χρήση του διαδικτύου ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, απαιτείται διαφορετική προσέγγιση για το ψηφιακό χάσμα για τους νέους σε σύγκριση με τους ενήλικες. Πέρα από το δυαδικό αυτό διαχωρισμό, υπάρχει το πιο σοβαρό πρόβλημα της ψηφιακής ένταξης. Οι διαφορές στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου έχουν ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση των ευκαιριών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική διαδρομή των νέων, η οποία εξηγεί γιατί οι διαφορές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Πέραν αυτών υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο στη λογιστική των διακυμάνσεων στη συχνότητα, την ποιότητα χρήσης του διαδικτύου (Livingstone, Helsper, 2007).

Υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν την επίδραση του φύλου στη χρήση του διαδικτύου και οδηγούνται σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αυτές οι μελέτες κρίνονται περιττές, γιατί επικρατεί η άποψη ότι είναι ισότιμη η χρήση από τους άντρες και τις γυναίκες, δεν υπάρχει χάσμα (Horrigan, 2007). Σύμφωνα όμως με τα συμπεράσματά τους, δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες

σε σχέση με τις ικανότητες και τις δεξιότητες να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο. Ωστόσο, οι γυναίκες υποτιμούν συχνότερα από τους άντρες τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Hargittai και Shafer, 2006). Επίσης, είναι συχνότερα άντρες αυτοί που εντάσσονται στις κατηγορίες των φοιτητών που κάνουν τη σωστότερη και αποτελεσματικότερη χρήση του διαδικτύου.

Οι διαφορές αυτές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες αποδίδονται στην κοινωνικοποίηση των φύλων, η οποία βασίζεται στα παραδοσιακά στερεότυπα και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Σύμφωνα με τα στερεότυπα αυτά, οι άνδρες είναι φυσικό να χρησιμοποιούν πιο σωστά το διαδίκτυο, γιατί έχουν πιο ανεπτυγμένη τη λογική, ενδιαφέρονται για πρακτικά ζητήματα και έχουν υψηλότερες επιδόσεις στις θετικές επιστήμες συχνότερα από τις γυναίκες. Οι νέες τεχνολογίες σχετίζονται άμεσα με τις θετικές επιστήμες και για το λόγο αυτό η χρήση τους, όπως και ειδικότερα η χρήση του διαδικτύου, θεωρείται μια απασχόληση κατά κύριο λόγο των ανδρών (Spertus, 1991).

Μια άλλη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετίζεται με τους λόγους, για τους οποίους κάνουν χρήση του διαδικτύου. Οι γυναίκες συμμετέχουν σε φόρουμ και blogs συχνότερα από τους άνδρες (Brock, Kvasny & Hales (2010). Οι γυναίκες ενδιαφέρονται συχνότερα για να έχουν άμεσα μηνύματα και συνεχή επικοινωνία, επιλέγουν και χρησιμοποιούν πολύ συχνά τα blog, δεν έλκονται από κάποια ανταγωνιστικά και βίαια παιχνίδια που προτιμούν οι άντρες (Williams 2006). Οι τάσεις στη χρήση του διαδικτύου από τις γυναίκες δείχνουν ότι, λόγω της κοινωνικοποίησης, ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων από τους άνδρες (Beutel & Marini 1995).

Γενικά, οι μελέτες δείχνουν πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου και το φύλο. Το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των φύλων συνδέεται με άλλες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, τη μειονεκτική θέση των γυναικών στις κοινωνίες έναντι των ανδρών, το υλικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, τη γονική υποστήριξη ή τα γυναικεία πρότυπα, το εύρος και τη σημασία των δραστηριοτήτων που συνδέονται με το διαδίκτυο.

Οι διαπιστώσεις αυτές για την επίδραση του φύλου στη χρήση του διαδικτύου συνοδεύονται και από άλλα δεδομένα που βεβαιώνουν την άμεση εξάρτηση από την

κοινωνική τάξη για το συγκεκριμένο κάθε φορά σκοπό της χρήσης του, δηλαδή την αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων και την άντληση πληροφοριών.

Πολλές έρευνες εξετάζουν τη χρήση του διαδικτύου σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Με τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και τα τελικά ευρήματά τους δείχνουν με ότι οι μεταβλητές που προσδιορίζουν την κοινωνική τάξη, όπως η εκπαίδευση, το επάγγελμα και το εισόδημα, επηρεάζουν τη χρήση του διαδικτύου με ποικίλους τρόπους. Αυτές οι μεταβλητές, που προσδιορίζουν την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, καθορίζουν τη διαθεσιμότητα και την ευκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο, την εξοικείωση με τη χρήση του, τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την άμεση ανταπόκριση στις απαιτήσεις ενός ολοένα και πιο μηχανοοργανωμένου πλαισίου φοίτησης. Αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες παίζουν μεγαλύτερο ρόλο και ενισχύονται στον επαγγελματικό χώρο, στον οποίο οι ΤΠΕ είναι βασικό, αναπόσπαστο μέρος όλων των υπηρεσιών και επιχειρήσεων στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα.

Η κοινωνική τάξη επηρεάζει τη χρήση του διαδικτύου και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, που είναι βέβαια συνάρτηση πολυσύνθετων παραγόντων. Παρότι αναγνωρίζεται ευρέως πως η χρήση του διαδικτύου συνδέεται με την κοινωνική τάξη και την ακαδημαϊκή επίδοση, πολλές έρευνες προσπαθούν να εξετάσουν, αν η χρήση του διαδικτύου είναι αιτία της χαμηλής ή υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους αυτή αλληλοεπιδρά και επηρεάζει άλλους παράγοντες, όπως η μετάβαση στην αγορά εργασίας ή οι μελλοντικές ευκαιρίες επαγγελματική σταδιοδρομίας.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 τα δεδομένα των ερευνών δείχνουν ότι το ψηφιακό χάσμα συνδέεται με την κοινωνική τάξη. Επίσης, οι διάφορων μορφών ανισότητες που το ψηφιακό χάσμα συνεπάγεται τις αναπαράγουν και συντηρούν την κοινωνική δομή. Από αυτή τη σκοπιά, υποστηρίζουν μάλιστα συχνά ότι η άνιση πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου δίνει μια εξήγηση για το ρόλο που παίζει η ανώτατη εκπαίδευση στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (DiBello, 2005, Kalyanpur & Kirmani, 2005).

Η έρευνα του DiBello δείχνει ότι οι φοιτητές με υψηλή κοινωνική προέλευση έχουν υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, τη δυνατότητα

σύνδεσης στο διαδίκτυο με ευκολία που τους προσφέρει η πληροφοριακή παιδεία και κοινωνικές επιρροές. Η πρόσβαση των φοιτητών με υψηλή κοινωνική προέλευση στο διαδίκτυο και η χρήση του εδραιώνει τις θέσεις τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αντίθετα, οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση έχουν περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο και στερούνται τα οφέλη που συνεπάγεται η χρήση. Βρίσκονται γενικά σε μειονεκτική θέση και υπόκεινται σε διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (DiBello, 2005).

Σε μια μελέτη της η Balea αμφισβητεί τις κυρίαρχες απόψεις και στρέφει την προσοχή της στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνει η χρήση του διαδικτύου μεταξύ των νέων. Τα ευρήματα της δείχνουν ότι ακόμη και όταν οι νέοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με την ίδια συχνότητα, δηλαδή κάθε μέρα, οι διαφορές μεταξύ τους παραμένουν σημαντικές. Για αυτό υποστηρίζει ότι είναι λάθος η άποψη πως είναι παρόμοια η χρήση του διαδικτύου, λόγω της ηλικίας των νέων. Ο τρόπος που οι νέοι κάνουν χρήση του διαδικτύου και οι ικανοποιήσεις τους μετά τη χρήση τους εξαρτώνται, όπως έδειξε ο van Dijk (2005), από την ποιότητα της πρόσβασης, από το επίπεδο δεξιοτήτων και από την προσωπική (π.χ. εμπειρία, αυτοεκτίμηση, εμπιστοσύνη) και τους πόρους της κοινωνικής τους θέσης (π.χ. ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση) (Balea, 2016). Προσπαθεί παράλληλα να ανιχνεύσει τους καθοριστικούς παράγοντες που οδηγούν κάποιους νέους στον πιο προηγμένο και αποτελεσματικό τρόπο χρήσης του διαδικτύου. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να μπορέσει ένας νέος να γίνει έμπειρος χρήστης μόλις αυτός ενσωματώσει το διαδίκτυο στην καθημερινότητά του, εξαρτάται από τις δεξιότητες, εμπειρία και χρόνο σύνδεσης και λιγότερο από κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Balea, 2016).

Ωστόσο, επισημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη παλαιότερα ευρήματα που δείχνουν ότι η ηλεκτρονική εμπειρία, ο χρόνος στο διαδίκτυο, η αυτοπεποίθηση και οι ψηφιακές δεξιότητες προσδιορίζονται με άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις από δημογραφικές και κοινωνικές μεταβλητές (ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση), ακόμη και όταν είναι ίδια η ηλικία (Fizesan [Balea], 2012).

Μια άλλη σχετική μελέτη των Livingstone and Helsper εξετάζει την εκπαίδευση των νέων και τη χρήση του διαδικτύου, με σκοπό να αναδείξει ποια είναι τα κοινωνικά εμπόδια και ποιο ρόλο παίζουν οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε αυτή, αυτό

που ονομάζουν «διαδικτυακό αλφαριθμητισμό». Απώτερος στόχος τους είναι να διερευνήσουν τα πιθανά οφέλη και τους κινδύνους από τη χρήση του. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι νέοι που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για τη μάθηση (Livingstone and Helsper, 2007). Υπάρχουν διαφορές ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη. Με βάση τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, οι προερχόμενοι από οικογένειες που έχουν υψηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο συντηρούν τα προνόμιά τους, με την ποιότητα της χρήσης του διαδικτύου για τη μάθηση και άλλα οφέλη συμβολικά ή υλικά. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζουν τις επιμέρους διαστάσεις των δραστηριοτήτων σχετικά με το διαδίκτυο.

Σε σχέση με την πρόσβαση στο διαδίκτυο οι έρευνες δείχνουν με τα ευρήματά τους ότι το επάγγελμα, το εισόδημα και η εκπαίδευση προσδιορίζουν το βαθμό που κάποια άτομα έχουν εύκολα διαθέσιμο το διαδίκτυο και γενικότερα το βαθμό που η πρόσβαση και η χρήση του διαδικτύου μπορεί να γίνει μέρος της καθημερινής τους ζωής (Volman, Van Eck, Heemskerk & Kuiper, 2005).

Το ενδιαφέρον βέβαια για το θέμα αυτό περιορίζεται μετά το 2010, όταν οι εξελίξεις, σε σχέση με την ανάπτυξη των υποδομών και την ασύρματη επικοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα υψηλό ποσοστό χρηστών να διαθέτει σύνδεση υψηλής ταχύτητας στο σπίτι για το διαδίκτυο (Smith, 2010). Παρά την εξέλιξη αυτή, ως προς το δίκτυο υψηλής ταχύτητας, εξακολουθούν να γίνονται έρευνες, όπως των Dudenhöffer και Huss που δείχνει ότι οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, δηλαδή η εκπαίδευση, το επάγγελμα και το εισόδημα αποτελούν ισχυρούς δείκτες για την πρόσβαση στο διαδίκτυο με υψηλή ταχύτητα (Dudenhöffer & Huss, 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα του Smith το 2010, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα ευρυζωνικής σύνδεσης στο σπίτι από κάποιον που δεν την ολοκλήρωσε. Οι φοιτητές στην ανώτατη εκπαίδευση εκπροσωπούνται με υψηλό ποσοστό, το οποίο μεγαλώνει ακόμη περισσότερο μετά την απόκτηση πτυχίου κατά 10 μονάδες, υπερβαίνει το 90% (Smith, 2010). Παρόμοια επίδραση έχει και το εισόδημα της οικογένειας, αφού όσο υψηλότερο είναι αυτό τόσο πιθανότερη είναι η ευρυζωνική σύνδεση και σε υψηλό ποσοστό χρήση του διαδικτύου. Η επίδραση του εισοδήματος είναι ακόμη μεγαλύτερη, όταν αυτό είναι

πολύ υψηλό, γιατί καθιστά σχεδόν μαζική τη χρήση και σύνδεση. Σύμφωνα με τον Horrigan αυτή η τάση είναι παρόμοια όσον αφορά το εισόδημα, αλλά και ότι υπάρχει ένα σημείο ανατροπής, καθώς ένα μεσαίο εισόδημα εξασφαλίζει την ύπαρξη σύνδεσης του διαδικτύου με υψηλή ταχύτητα στο σπίτι (Horrigan, 2007).

Μια άλλη μεταβλητή, που τονίζει ο Smith και παίζει ρόλο, είναι οι γεωγραφικές ανισότητες, οι οποίες προέρχονται από τις διακρίσεις και διαφορές μεταξύ αστικού και αγροτικού χώρου. Στις αγροτικές περιοχές δεν είναι εύκολη η σύνδεση υψηλής ταχύτητας, άρα και πιο δύσκολη η πρόσβαση, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι κάτοικοι αστικών περιοχών (Smith, 2010).

Στο χάσμα ως προς τη σύνδεση μεταξύ των χρηστών, κατοίκων αγροτικών και αστικών περιοχών αναφέρονται και οι Stern, Adams και Elsasser, καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα. Πέραν αυτής ασχολήθηκαν και με το θέμα της επάρκειας στη χρήση, δηλαδή των γνώσεων και των δεξιοτήτων χρήσης του διαδικτύου καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι έχουν σχέση και με τον τύπο σύνδεσης, πέρα από άλλους πολυάριθμους κοινωνικούς παράγοντες. Αυτές οι εξελίξεις στις υποδομές για υψηλή ταχύτητα στο διαδίκτυο έχει βοηθήσει τη σύνδεση μεγάλου ποσοστού του πληθυσμού. Παρότι η σύνδεση είναι μαζική, υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, το εισόδημα τη γρήγορη σύνδεση και τη συχνότητα της χρήσης. Το κρίσιμο ζήτημα είναι ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που διαθέτουν σύνδεση υψηλής ταχύτητας στο διαδίκτυο, πόσο συχνά και για ποιο σκοπό το χρησιμοποιούν (Stern, Adams & Elsasser, 2009).

Ως προς τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου υπάρχουν πολλές έρευνες που εξετάζουν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου που είναι ακόμη πιο σημαντική, από την πρόσβαση σε σχέση με τις συνέπειές της. Παρόλο που το διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας έχει γίνει διαθέσιμο πλέον σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, υπάρχουν μεγάλες διαφορές στη συχνότητα χρήσης. Οι διαφορές αυτές βρίσκονται σε συνάφεια με το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα, το εισόδημα, τις προτιμήσεις και τις συνήθειες στη χρήση του διαδικτύου.

Με την έρευνά του ο Horrigan διαπιστώνει ότι δεν είναι ίδια η χρήση του διαδικτύου από άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες εισοδήματος. Πιο συχνή χρήση κάνουν όσοι έχουν υψηλότερο εισόδημα, σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν χαμηλό εισόδημα (Horrigan, 2007). Τα άτομα με υψηλότερο εισόδημα είναι

πιθανότερο, σε σύγκριση με τα άτομα που έχουν χαμηλό εισόδημα, να ενημερώνονται ή κάνουν διάφορες δραστηριότητες, όπως αγορές, με απευθείας σύνδεση μέσω του διαδικτύου. Γενικά στη χρήση του διαδικτύου ασκεί επίδραση το φύλο, η φυλή, η εκπαίδευση, η ηλικία και οι κοινωνικές ή γεωγραφικές ανισότητες. Χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο οι προερχόμενοι από προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, οι οποίοι αποκομίζουν και τα μεγαλύτερα οφέλη από τη χρήση. Αυτό συμβαίνει, επειδή όσο μεγαλύτερη χρήση του διαδικτύου κάνει κάποιος, τόσο αυξάνονται οι ευκαιρίες του να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου. Το γεγονός αυτό του προσφέρει πρόσθετα οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα, τη μάθηση, την επίδοση, τις σπουδές, την ένταξη στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική και κοινωνική του άνοδο (Vekiri, 2010).

Οι διαπιστώσεις αυτές για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και χρήσης του διαδικτύου είχαν μεγάλη σημασία στην επιστημονική συζήτηση και τον προσανατολισμό της έρευνας μετά τη δεκαετία του 2000. Έθεσαν σε αμφισβήτηση τη θεώρηση που επικρατούσε, ότι η χρήση του διαδικτύου είναι πολύ ωφέλιμη για τους προερχόμενους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, επειδή αρκεί για να αποκτήσουν γνώσεις και περισσότερα προσόντα και, συνεπώς, να πολλαπλασιάσουν τις ευκαιρίες εύρεσης εργασίας και μάλιστα ανάλογης των προσόντων τους.

Έτσι η έρευνα και η επιστημονική συζήτηση άλλαξε προσανατολισμούς. Άρχισε να εστιάζεται στα κριτήρια, με βάση τα οποία θα μπορούσε κάποιος να θεωρηθεί ικανός χρήστης του διαδικτύου, όπως επίσης στη συχνότητα που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, αλλά και στα εργαλεία του διαδικτύου που μπορεί να αξιοποιήσει. Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες εξετάζουν από διάφορες σκοπιές τη σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και του εισοδήματος των εργαζομένων, τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη χρήση του διαδικτύου, τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τη σωστότερη και αποτελεσματικότερη χρήση του διαδικτύου και αξιοποίησης των πόρων του. Διαπιστώθηκε έτσι ότι υπάρχουν παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν τη χρήση του διαδικτύου για τα άτομα με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Οι κοινωνικές ανισότητες καθορίζουν την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τη χρήση, οξύνονται και εκδηλώνονται με νέες μορφές.

Με μια σχετικά πρόσφατη έρευνά του ο Robinson αποδεικνύει με τα δεδομένα ότι οι νέοι που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα έχουν χαμηλής ποιότητας και όχι συχνή πρόσβαση στο διαδίκτυο υστερούν σε μεγάλο βαθμό και στη χρήση, επειδή είναι περιορισμένος ο χρόνος που δαπανούν στο διαδίκτυο. Αναγκάζονται συχνότερα να αναζητούν την πρόσβαση στο Διαδίκτυο σε δημόσιους χώρους ή ειδικούς ιδιωτικούς χώρους, όπως για παράδειγμα μια βιβλιοθήκη ή ένα ίντερνετ-καφέ. Στην περίπτωση αυτή όμως έχουν περιορισμένο χρόνο για να αναζητήσουν αυτό που χρειάζονται για διασκέδαση ή συγκεκριμένη δουλειά, δεν έχουν την ευχέρεια να περιηγηθούν με άνεση σε διάφορες ιστοσελίδες. Έτσι, η χρήση του διαδικτύου καθίσταται περισσότερο καταπίεση, παρά ευχάριστη εμπειρία και διασκέδαση, για ορισμένες αναγκαστικές εργασίες ή ιδιαίτερες επιθυμίες.

Όσοι, αντίθετα, προέρχονται από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν συχνά υψηλής ποιότητας σύνδεση στο διαδίκτυο και τη δυνατότητα να δαπανούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για τη χρήση του είτε για πρακτικούς λόγους, είτε για διασκέδαση. Το γεγονός ότι δαπανούν περισσότερο χρόνο κάνοντας χρήση του διαδικτύου έχει ως αποτέλεσμα να συσσωρεύουν γνώσεις και να καλλιεργούν τις δεξιότητες εκείνες που τους επιτρέπουν την ενημέρωση και την αναζήτηση χρήσιμων για πολλούς σκοπούς πληροφοριών (Robinson, 2009: 491). Κάνοντας διάφορες συσχετίσεις με τα δεδομένα και εξετάζοντας την πολυπλοκότητα του δείγματος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πιο προνομιούχοι νέοι που έχουν υψηλής ποιότητας πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι πιο έμπειροι και αποτελεσματικοί στην αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων. Σε κάθε προσπάθειά τους να δώσουν απάντηση στα ερωτήματά τους ή να συγκεντρώσουν πληροφορίες χρησιμοποιούν καλύτερους συνδυασμούς λέξεων - κλειδιών και συχνά πολλαπλά παράθυρα προγραμμάτων περιήγησης για ευρύτερη αναζήτηση και καλύτερα αποτελέσματα (Robinson, 2009: 501). Οι νέοι με πρόσβαση χαμηλής ποιότητας στο διαδίκτυο κάνουν μια απλή, γραμμική προσέγγιση με περιορισμένο σύνολο λέξεων – κλειδιών προσπαθούν να ολοκληρώσουν μια αναζήτηση και μετά να αναζητήσουν μια επόμενη. Η αδυναμία να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες λέξεις – κλειδιά έχει ως αποτέλεσμα να έχουν φτωχά αποτελέσματα με άσχετες πληροφορίες και να απογοητεύονται από τη χρήση (Robinson, 2009: 502).

Το πρόβλημα που επισημαίνουν οι περισσότερες μελέτες είναι ότι, κάτω από την επίδραση των ταχύτατων εξελίξεων, οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες για τη σωστή και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου είναι απαραίτητες για όλους, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές. Όλες οι θέσεις εργασίας απαιτούν την ικανοποιητική χρήση του διαδικτύου, καθώς η παγκοσμιοποιημένη οικονομία μετασχηματίζεται σε πολλαπλά επίπεδα. Οι ανεπτυγμένες χώρες δε δίνουν έμφαση στην παραγωγή υλικών αγαθών, αλλά επενδύουν στις κοινωνίες της γνώσης, στις οποίες οι γνώσεις και οι πληροφορίες, οι υπηρεσίες, οι δεξιότητες για την πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου γίνονται απαραίτητες για όλους και σημαντικές στην εξεύρεση εργασίας, τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Castells, 2001α).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι ΤΠΕ και ειδικά το διαδίκτυο είναι πλέον κύρια εργαλεία στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, ειδικά τις επιχειρήσεις. Όπως επισημαίνει από παλαιότερα ο DiMaggio, αυτό σημαίνει ότι για όλες σχεδόν τις επαγγελματικές θέσεις εργασίας δεν αρκεί το πτυχίο, πρέπει οι εργαζόμενοι να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδικτύου. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνουν μελέτες που να εξετάζουν την επίδραση του πτυχίου σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου (DiMaggio, et.al. 2001). Δεν είναι όμως μόνο οι θέσεις εργασίας που απευθύνονται σε πτυχιούχους αυτές που απαιτούν τις συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες. Ακόμη και οι θέσεις εργασίας που απαιτούν χαμηλότερη εκπαίδευση και ειδίκευση στηρίζονται όλο και περισσότερο στις ΤΠΕ, με συνέπεια να απαιτούνται ικανότητες, δεξιότητες για την πρόσβαση και τη χρήση, τις οποίες δυστυχώς δε διαθέτουν όλοι και το ψηφιακό χάσμα μεγαλώνει.

Πέρα από τα παραπάνω θέματα σχετικά με την πρόσβαση και τη χρήση, υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος. Για παράδειγμα, η πολύ πρόσφατη έρευνα του Bauer αποδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου και τις εισοδηματικές ανισότητες. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει ότι οι πολιτικές που εφαρμόζουν τα κράτη για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος δεν είναι επαρκείς. Μπορεί να περιορίσουν κάποια ανεπιθύμητα αποτελέσματα, τις αρνητικές συνέπειες, αλλά ως ένα βαθμό. Απαιτούνται πιο αποτελεσματικά προγράμματα και πολιτικές πρωτοβουλίες που υπερβαίνουν τα

παραδοσιακά μέτρα που αποσκοπούν στη μείωση των ψηφιακών διακρίσεων και διαφορών, σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής και κυρίως τη μείωση του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση (Bauer, 2017).

Στη μελέτη τους οι Keller & Cernerud υποστηρίζουν ότι οι ΤΠΕ παρέχουν στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευόμενους ένα καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον για την ενίσχυση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αναπτύσσονται νέες εκπαιδευτικές έννοιες, όπως η μικτή μάθηση. Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την εμπειρία της συνδυαστικής μεικτής μάθησης που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδας, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες μικτής μάθησης. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η χρήση της μικτής μάθησης έχει θετικό αποτέλεσμα στη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης και τη βελτίωση της επίδοσης. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη μικτή μάθηση είναι αλληλένδετες, με τα τελικά αποτελέσματα να εξαρτώνται από τις δραστηριότητες της συνδυαστικής, μικτής μάθησης και την ηλικία, το ιστορικό και το ποσοστό συμμετοχής. Ενώ η βελτίωση της ποιότητας, η μείωση του κόστους και η αύξηση της πρόσβασης αποτελούν βασικά ζητήματα που συζητούνται από τους ακαδημαϊκούς, η πρόοδος στις ΤΠΕ θεωρήθηκε ως λύση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτά τα θέματα (Keller & Cernerud, 2002).

Η μελέτη των Lee, Hong, & Ling εξετάζει την έκταση και τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές για τη μάθηση και κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι φοιτητές χρησιμοποιούν περιορισμό αριθμό τεχνολογικών εργαλείων για την προσέγγιση της γνώσης. Η χρήση συνεργατικών εργαλείων, εικονικής πραγματικότητας και η πρόσβαση σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης είναι χαμηλή. Οι φοιτητές των θετικών επιστημών και της μηχανικής χρησιμοποιούν περισσότερα εργαλεία του διαδικτύου, σε σύγκριση με τους φοιτητές των κοινωνικών επιστημών. Αυτή η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι τα μαθήματα μηχανικής απαιτούν πιο εκτεταμένη πρόσβαση στις ΤΠΕ. Ωστόσο, η διαφορά στη χρήση μεταξύ αυτών των ομάδων είναι μόνο ποσοτική και όχι ποιοτική. Η μελέτη δεν ανέδειξε δεδομένα που να δείχνουν ότι οι νέοι υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Η στάση τους απέναντι στη μάθηση επηρεάζεται από τις διδακτικές προσεγγίσεις των διδασκόντων. Οι φοιτητές συμμορφώνονται με τις παραδοσιακές

παιδαγωγικές μεθόδους, αν και με μικρές χρήσεις εργαλείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παρά τις εκκλήσεις για μετασχηματισμούς στην εκπαίδευση, θα ήταν παραπλανητικό να τεκμηριωθούν τα επιχειρήματα για μια τέτοια αλλαγή στα πρότυπα μάθησης, με σκοπό τη μεγαλύτερη σύνδεση των φοιτητών με τη χρήση της τεχνολογίας και της μάθησης (Lee, Hong, & Ling, N. L. (2001).

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ένα δείγμα της συζήτησης που διεξάγεται διεθνώς, καθώς η σχετική βιβλιογραφία είναι πάρα πολύ μεγάλη και αδύνατο να κωδικοποιηθεί στο πλαίσιο μια διδακτορικής διατριβής. Δε συμβαίνει, όπως θα φανεί στη συνέχεια, το ίδιο με την αντίστοιχη ελληνική βιβλιογραφία που είναι εντελώς περιορισμένη.

ΈΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα είναι μικρός ο αριθμός των σχετικών μελετών, αλλά τα ευρήματά τους έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Στη μελέτη τους οι Gialamas, Koutromanos παρουσιάζουν τα δεδομένα από μια έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις φοιτητών από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών σχετικά με τις συνέπειες της χρήσης του διαδικτύου στη μάθηση και την εξασφάλιση θέσεων εργασίας μετά το τέλος των σπουδών τους.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, που συγκέντρωσαν, οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την επίδραση της χρήσης του διαδικτύου στη μάθηση και την εξεύρεση εργασίας είναι γενικά θετικές. Οι περισσότεροι φοιτητές πιστεύουν ότι η χρήση του διαδικτύου στις σπουδές τους καθιστά τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Θεωρούν ότι η κατοχή δεξιοτήτων στο διαδίκτυο μπορεί να τους βοηθήσει σε σχέση με τις μελλοντικές προοπτικές εξεύρεσης εργασίας. Όσο περισσότερα είναι τα χρόνια της ψηφιακής εμπειρίας τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου, τόσο πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την επίδραση του διαδικτύου στη μάθηση και τη μελλοντική εξεύρεση εργασίας. Η πλούσια ψηφιακή εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα να θεωρούν μικρής σημασίας την πολυπλοκότητα χρήσης του διαδικτύου. Αναφέρονται, επίσης, στις συνέπειες των ευρημάτων για προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχει μείζονα σημασία (Gialamas & Koutromanos, 2013).

Η μελέτη των Kabassi, Dragonas, Ntouzevic-Pilika επικεντρώνεται στα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης που χρησιμοποιούνται στα ιδρύματα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία έχει επίκεντρο τη χρήση διαφορετικών Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης και στα πειράματα αξιολόγησης της χρήσης του Open eClass. Περιγράφει σύντομα τη χρήση του Open eClass στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων και την προσπάθεια να βελτιωθεί το διδακτικό υλικό με την προσθήκη διαλέξεων σε βίντεο. Επισημαίνοντας τη μαζική χρήση του διαδικτύου τονίζει ότι έχει επηρεάσει διάφορες πτυχές της ζωής και τη μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η εξέλιξη αυτή και ειδικά οι πολυάριθμες ψηφιακές διδακτικές δραστηριότητες έχουν επηρεάσει και την παραδοσιακή μάθηση. Η νέα μορφή μάθησης ονομάζεται μεικτή μάθηση. Τα μαθήματα μεικτής μάθησης περιλαμβάνουν την παραδοσιακή διδασκαλία στις τάξεις και σχετικές δραστηριότητες στο διαδίκτυο και ενσωματώνονται σε ένα προγραμματισμένο, παιδαγωγικά τρόπο, ενώ οι ηλεκτρονικές δραστηριότητες αντικαθιστούν μερικές φορές την παραδοσιακή διδασκαλία (Kabassi, Dragonas, Ntouzevic-Pilika, 2015).

Η μελέτη των Nikolaidou et al. εστιάζεται στην ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μαθημάτων, τα οποία σε συνδυασμό με τα μαθήματα στην τάξη και τις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εμπλουτίζουν το περιεχόμενο, την ευέλικτη πρόσβαση σε αυτό και τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας προς όφελος της μάθησης. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι ο συνδυασμός της μάθησης στην τάξη και της διαδικτυακής μάθησης έχει πλεονεκτήματα, προωθεί την ενεργό μάθηση με επίκεντρο το φοιτητή, μέσω των διαφόρων συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Το πρόβλημα είναι πως τα συστήματα αυτά είναι ότι είναι στατικά, δεν είναι εύκολο να μεταβληθούν και να επαναχρησιμοποιηθούν και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες ενός ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης που προσφέρει ποικιλία μαθημάτων. Αυτό ισχύει για τα ΤΕΙ πιο πολύ, επειδή προσφέρουν όχι μόνο θεωρητικά μαθήματα αλλά και εργαστήρια. Για το σκοπό αυτό, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης προσφέρουν μια πολύ καλή λύση (Nikolaidou et al. , 2010).

Ο Καμπουρίδης (2010) περιγράφει τα δεδομένα μιας έρευνας για τη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης, στην συμμετείχαν διδάσκοντες με μια ημιδομημένη συνέντευξη και οι φοιτητές που απάντησαν σε ένα ειδικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο. Το κύριο συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι ότι οι φορείς της ανώτατης εκπαίδευσης

στον 21ο αιώνα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορεί να αγνοήσουν το νέο ακαδημαϊκό πλαίσιο της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης που παίζει πλέον σημαντικό ρόλο (Kabouridis 2010).

Σε αντίστοιχες μελέτες οι Leventidis et al. (2005) και Georgouli et al. (2006) υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μάθησης, η ηλεκτρονική τάξη ως ανοικτή πηγή ηλεκτρονικής μάθησης δημιουργεί ένα νέο μοντέλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι θετική εξέλιξη, γιατί εμπλουτίζει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, φοιτητών και εκπαιδευτικού υλικού. Οι φοιτητές χαρακτηρίζουν την ηλεκτρονική τάξη πολύ φιλική στο χρήστη και αυτό τους οδηγεί να την αξιοποιούν με μεγάλη άνεση. Το κύριο πλεονέκτημα που θεωρούν από τη χρήση της πλατφόρμας eLearning είναι ότι αυξάνει το χρόνο σπουδών του φοιτητή και βελτιώνει τις επιδόσεις του. Μια διαφορετική μελέτη στο ίδιο ίδρυμα από τους Tsiakas et al. (2005) αποκαλύπτει ότι κάθε καινοτομία στον τομέα της εκπαίδευσης προσελκύει το ενδιαφέρον των φοιτητών και για αυτό πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για να αναπτύξουν τις γνώσεις τους, αντί να αντιδρούν σε αυτές. Παράλληλα μια έρευνα σε φοιτητές του ΤΕΙ Κρήτης δείχνει ότι ενθαρρύνονται περισσότερο, όταν πρέπει να παρακολουθήσουν ένα μάθημα μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Vassilakis et al., 2005), (Καλογιαννάκης κ.ά., 2005β). Στο Vassilakis et al.. (2005) συμπεραίνεται ότι η πρόσβαση σε απομακρυσμένους πόρους γίνεται γρήγορα κοινό σημείο και οι χρήστες της πλατφόρμας θεωρούν ότι είναι πιο παραγωγικοί στο περιβάλλον ασύγχρονης ηλεκτρονικής διδασκαλίας, αν και δεν αξιοποιείται πλήρως.

Οι Parazoglou et al., 2005 και Σπαθόπουλος, 2007 περιγράφουν τη χρήση του Open e-class στο ΤΕΙ Χαλκίδας. Ο Σπαθόπουλος το 2007 πραγματοποίησε μελέτη σχετικά με τη χρήση της ηλεκτρονικής τάξης από τους φοιτητές. Με βάση τα δεδομένα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πλατφόρμα e-class είναι φιλική στους φοιτητές και χρησιμοποιείται εύκολα, χωρίς κόστος, ως συμπληρωματικό μέσο για τα μαθήματα στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι έχει μειωθεί σημαντικά ο χρόνος διαχείρισης που απαιτείται για τα μαθήματα που διδάσκονται οι φοιτητές, οι οποίοι είναι πολύ θετικοί στην εξέλιξη αυτή, θεωρώντας ότι η ποιότητα διδασκαλίας έχει αναβαθμισθεί.

Στη μελέτη τους οι Chalkias και Anagnostopoulos εστιάζονται στη χρήση της ανοιχτής ηλεκτρονικής τάξης και περιγράφουν τα δεδομένα από μια έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης και μικτής μάθησης, με τη συμμετοχή φοιτητών, διδασκόντων και ειδικών στις τεχνολογίες υποδομής. Συμπεραίνεται ότι, παρά τις αρχικές ανησυχίες των διδασκόντων, η μικτή μάθηση δε μείωσε την παρουσία των φοιτητών στα παραδοσιακά μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη, ούτε περιορίσε την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο με τους καθηγητές (Chalkias, Anagnostopoulos, 2004).

Οι Vernadakis et al. (2009), σε μια μελέτη για την αποδοχή του Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου στο Πανεπιστήμιο Θράκης διαπιστώνει λιγότερο θετική αντίληψη για τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής από τους φοιτητές που τα χρησιμοποιούν, σε σύγκριση με άλλους φοιτητές. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα μιας έρευνας από τους Tzitzolaki et al. για την ηλεκτρονική τάξη, με τη συμμετοχή καθηγητών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές δεν χρησιμοποιούν τα εργαλεία των ΤΠΕ και το διαδίκτυο, επειδή αμφιβάλλουν, εάν αυτά ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή επειδή οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η άγνοια, ο φόβος ή η ανασφάλεια για τη χρήση του διαδικτύου (Tzitzolaki et al., 2014).

Ορισμένες μελέτες επικεντρώνονται στη λειτουργικότητα της πλατφόρμας. Για παράδειγμα, οι Leventidis et al. αναλύουν τα διάφορα εργαλεία της πλατφόρμας και διαπιστώνουν ότι τα πιο δημοφιλή είναι η ατζέντα, οι ανακοινώσεις, οι αναθέσεις και το φόρουμ (Leventidis et al., 2005). Ωστόσο, οι Parachristos et al. (2010) από τα δεδομένα μιας έρευνας για τη χρήση της πλατφόρμας συμπεραίνουν ότι πολλά χαρακτηριστικά και εργαλεία δεν είναι πλήρως ενεργοποιημένα ή ενημερωμένα. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις το εκπαιδευτικό υλικό επαναλαμβάνεται ή είναι περιορισμένο, φτωχό. Επιπλέον, η χρήση πολυμέσων εξακολουθεί να είναι σε πρωτογενές επίπεδο, ενώ ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα είναι η έλλειψη διαθεσιμότητας μαθημάτων σε ξένες γλώσσες, επειδή δεν προσελκύουν φοιτητές από άλλες χώρες (Parachristos et al., 2010).

Αρκετές μελέτες αποκαλύπτουν ότι ένας λόγος που δε χρησιμοποιούνται τα εργαλεία των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου είναι η αμφιβολία των διδασκόντων ότι συμβάλλουν στην αναβάθμιση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλοι λόγοι είναι ψυχολογικοί, η άγνοια, ο φόβος ή η ανασφάλεια και επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Ένα σοβαρό πρόβλημα της πλατφόρμας είναι οι περιορισμοί αφορούν τη σημασιολογική μοντελοποίηση των στόχων για τα μαθήματα και τη χαρτογράφηση του τρόπου με τον οποίο το περιεχόμενο, οι πηγές, οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στους στόχους μάθησης. Τέλος, η χρήση της εφαρμογής για κινητά έχει προβλεφθεί, αλλά οι φοιτητές δεν τη χρησιμοποιούν σε τέτοιες συσκευές αρκετά συχνά.

Στην εργασία τους οι Kabassi, et al. επανεξετάζουν τις διάφορες μελέτες που σχετίζονται με τη χρήση του Open e-class σε Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Ιδρύματα, επικεντρώνοντας στα βασικά πλεονεκτήματά της. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούν διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Κάνουν ανάλυση της χρήσης που γίνεται στις πλατφόρμες Open e-Class και συμπεραίνουν ότι τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης έχουν θετικά αποτελέσματα στους φοιτητές και τους καθηγητές. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα που έχει η χρήση τους είναι ότι συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και την κατανόηση της ύλης των μαθημάτων (Kabassi, al. 2016).

Από την αναζήτηση παρόμοιων μελετών συμπεραίνεται ότι οι περισσότερες εστιάζονται στη χρησιμότητα και τη διαχείριση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, παρά σε ζητήματα που συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες ως προς τη χρήση του διαδικτύου. Το ψηφιακό χάσμα ένα θέμα που έχει απασχολήσει λίγο τις έρευνες στην Ελλάδα.

Σε μια μελέτη της η Κουκουφίκη υποστηρίζει ότι η διείσδυση των ΤΠΕ σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής είναι μια πραγματικότητα. Από τη δεκαετία του '90 γίνεται λόγος για την ψηφιακή γενιά φοιτητών που διαφοροποιείται από τις προηγούμενες λόγω της εξάρτησης και εξοικείωσής της από τις ΤΠΕ. Αποτέλεσμα της νέας πραγματικότητα είναι η δημιουργία του ψηφιακού χάσματος μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, καθώς οι διδάσκοντες θεωρούνται ότι υστερούν στη χρήση των ΤΠΕ σε σχέση με τους φοιτητές. Έχουν γίνει έρευνες που αμφισβητούν τους ισχυρισμούς περί του ψηφιακού χάσματος μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος δεν έχει διερευνηθεί. Η μελέτη προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό με μια έρευνα σε φοιτητές και διδάσκοντες Παιδαγωγικών Σχολών της χώρας. Σκοπός είναι η διερεύνηση ύπαρξης ψηφιακού

χάσματος μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων και οι απόψεις τους για τη χρήση των ΤΠΕ και το ψηφιακό χάσμα. Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι ο ισχυρισμός για την ύπαρξη ψηφιακού χάσματος μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός. Φοιτητές και διδάσκοντες έχουν περισσότερα κοινά σημεία παρά διαφορές ως προς τη χρήση των ΤΠΕ. Συμπεραίνεται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους φοιτητές και τους διδάσκοντες (Κουκουφίκη Σ., 2016).

Σε μια μελέτη της η Παλάζη διερευνά τις αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών όταν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αξιοποιούνται οι ΤΠΕ. Για την έρευνα έγιναν διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας, με τη χρήση διδακτικών σχεδίων μαθημάτων, φύλλων εργασίας, εκπαιδευτικού λογισμικού, διαδραστικού πίνακα και διδακτικού υλικού από το διαδίκτυο σε μαθητές Γ' Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κορίτσια εκφράζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση Η/Υ και προγραμμάτων, εκφράζονται πιο θετικά για τις δυνατότητες απόκτησης γνώσεων μέσω διαδικτύου. Τα αγόρια διαφέρουν από τα κορίτσια ως προς τη χρήση των Η/Υ και δείχνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση τους και προγραμμάτων πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις. Αγόρια και κορίτσια, μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εκπόνηση σχολικής εργασίας με χρήση Η/Υ και εκφράζουν στατιστικά σημαντικά πιο θετική άποψη για την Ιστορία. Την ίδια θετική άποψη εκδηλώνουν και για τις αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας. Στο συμπέρασμα γίνονται προτάσεις για τα θέματα που πρέπει να εστιασθεί η έρευνα για τα έμφυλα στερεότυπα στο μέλλον, καθώς και τη δυνατότητα παρεμβάσεων στη διδακτική πράξη για τον περιορισμό του ψηφιακού χάσματος και την ισότητα των δύο φύλων (Παλάζη, 2012) .

Σε μια άλλη μελέτη οι Τόκη, Σύψας, Παγγέ, Παγγέ, (2016) εστιάζονται στην ηλεκτρονική μάθηση που χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρουσιάζουν τα δεδομένα μιας έρευνας με σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εν ενεργεία νηπιαγωγών και των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης σε κλινικά επαγγέλματα, σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων από απόσταση, μέσω του διαδικτύου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές θεωρούν την ηλεκτρονική μάθηση και τα webinars, ως

επιπρόσθετα διδακτικά εργαλεία, ότι είναι σημαντικά και πολύ χρήσιμα στην εκπαίδευση. Οι φοιτητές φαίνεται ότι κατανοούν ήδη τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης και των webinars και τη συνεισφορά τους τόσο στην ολοκλήρωση των σπουδών τους, όσο και στην μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη και τη δια βίου μάθηση (Τόκη, Σύψας, Παγγέ, Παγγέ, 2016).

Ο Τζιφόπουλος στη διδακτορική του διατριβή εξετάζει το είδος των ψηφιακών περιβαλλόντων που αξιοποιούν 720 υποψήφιοι φιλόλογοι των Τμημάτων Φιλολογίας, Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. σε ακαδημαϊκά και σε έξω-ακαδημαϊκά περιβάλλοντα μάθησης. Μελετά τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και τη συχνότητα χρήσης πρακτικών ακαδημαϊκού χαρακτήρα, τους τυπικούς και άτυπους φορείς μάθησης, από τους οποίους κατέχουν ένα γνωστικό κεφάλαιο για τις ΤΠΕ, καθώς, επίσης και την αυτοαντίληψη του ρόλου τους ως προς τα ψηφιακά μέσα διδασκαλίας. Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ψηφιακά εγγράμματοι και χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τον Η/Υ ως πρακτική γραμματισμού για ψυχαγωγία, επικοινωνία και ενημέρωση, αλλά σε έξω-ακαδημαϊκά μαθησιακά περιβάλλοντα. Αξιοποιούν τις βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων και τις ηλεκτρονικές πηγές στον πανεπιστημιακό χώρο και στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Υιοθετούν τη λογική περί ενός διαφορετικού επαγγελματικού ρόλου σε σύγκριση με τους μαθητές της νέας γενιάς, αλλά υπάρχει έλλειψη ψηφιακής κουλτούρας που λειτουργεί ανασταλτικά για τη μελλοντική εμπλοκή και ευρεία χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου (Τζιφόπουλος, 2014).

Μια άλλη μελέτη της Ξανθοπούλου εστιάζεται στο ζήτημα της μάθησης και στο χάσμα δεξιοτήτων (skills gap), το οποίο έχει ενδιαφέρον, καθώς η ανεργία αυξάνεται και η αγορά εργασίας γίνεται πιο ανταγωνιστική, απαιτεί πρόσθετες δεξιότητες. Απαιτεί, δηλαδή, περισσότερα προσόντα για να καταστούν ανταγωνιστικοί και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, να μειωθεί το «χάσμα δεξιοτήτων». Οι Σχολές και τα Τμήματα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών δεν προσφέρουν τέτοια εκπαιδευτικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η απορρόφηση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Προκειμένου να το πρόγραμμα σπουδών να παρέχει στους φοιτητές πρακτικές δεξιότητες, η ηλεκτρονική μάθηση θεωρείται συμπληρωματικό εργαλείο για ενίσχυση αυτών που επιθυμούν να ξεκινήσουν δική τους επιχείρηση ή επιδιώκουν να αποτελέσουν

ανταγωνιστικό ανθρώπινο δυναμικό για τις επιχειρήσεις. Η μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη της χρησιμότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως συμπληρωματικής και καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας (Ξανθοπούλου, 2016).

Ο Τζιμογιάννης σε μια από τις τελευταίες μελέτες του αναφέρεται στην κοινωνική διάσταση των εφαρμογών του Ιστού 2.0, υποστηρίζοντας ότι διαμορφώνει μία νέα κουλτούρα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Το περιεχόμενο του Ιστού 2.0, που δημιουργείται από τους εκπαιδευόμενους, μέσω της αλληλεπίδρασης, του αναστοχασμού, της διαμοίρασης και της συνδημιουργίας, αλλάζει ριζικά τη σχέση των ατόμων με την πληροφορία και τη γνώση (Jιμογιαννίς, 2015). Επιπλέον, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην ατομική σκέψη, η οποία βασίζεται σε έναν στατικό-γραμμικό τύπο γνώσης, ως αποτέλεσμα της συλλογής πληροφοριών από πηγές του παραδοσιακού Ιστού, στη συλλογική σκέψη και στη συνδεδεμένη σκέψη (connected thinking), που ενισχύονται από τις συμμετοχικές εφαρμογές, τους ανοικτούς πόρους υλικού, τις κινητές συσκευές και τα δίκτυα γνώσης στον Ιστό 2.0. Υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα αναπτύσσεται μια σημαντική επιστημονική δραστηριότητα ως προς την ηλεκτρονική μάθηση δεύτερης γενιάς και, ειδικότερα, ως προς την υιοθέτηση ανοικτών, συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης. Στη σημερινή μεταβατική φάση οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία και οι διδάσκοντες στα πανεπιστήμια καλούνται να εντάξουν συστηματικά νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και πρακτικές ηλεκτρονικής μάθησης στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς τους. Οι ερευνητές αναμένεται να κατευθύνουν την έρευνά τους σε ζητήματα παιδαγωγικού και μαθησιακού σχεδιασμού, με στόχο να αναδειχτούν οι παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε δυναμικά, ανοικτά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (Τζιμογιάννης, 2017)

Σε μια άλλη μελέτη οι Ρούσσιнос και Τζιμογιάννης εξετάζουν τα wikis που θεωρούνται ως ισχυρά εργαλεία συνεργατικής μάθησης, υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Παρουσιάζουν το σχεδιασμό και τη μελέτη μιας διδακτικής παρέμβασης σε 47 πρωτοετείς φοιτητές, στα πλαίσια ενός εισαγωγικού μαθήματος με αντικείμενο τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η οποία βασίστηκε στο μοντέλο της μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended learning). Αναλύει τους τρόπους

εργασίας και συνεργασίας των φοιτητών, καθώς και τα πρώτα αποτελέσματα διερεύνησης των απόψεών τους για την εργασία wiki που υλοποίησαν. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά τη λειτουργικότητα και την ευχρηστία του περιβάλλοντος wiki και θεώρησαν ότι υποστήριξε αποτελεσματικά τη συνεργασία μεταξύ τους και τη μάθηση (Ρούσσινος & Τζιμογιάννης, 2016).

Στη μελέτη του ο Καμαριανός (2009) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη του σχολείου δημιουργεί νέες προοπτικές στην κοινωνιολογική θεωρία της εκπαίδευσης. Η θεωρία αυτή μπορεί να εξηγήσει την αντοχή των δομών εξουσίας, καθώς και το ρόλο των ατόμων στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει δύο βασικά ερωτήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τη διαδικασία αναπαραγωγής και τη δυνατότητα αλλαγής. Οι ανησυχίες για την αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης αφενός και ο ρόλος των υποκειμένων σε μια σχέση αλληλεξάρτησης αφετέρου. Υποστηρίζεται ότι η εισαγωγή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ και του τεχνοκρατικού λόγου στην σχολική τάξη που τροποποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μια από τις προκλήσεις που είναι ανάγκη όχι μόνο να γίνει κατανοητή, αλλά και να αναλυθεί για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση (Καμαριανός, 2009).

Σε μια άλλη μελέτη των Κόκκαλη, Παναγιωτακόπουλου, Καμαριανού υποστηρίζεται ότι τα τελευταία χρόνια είναι έντονη προσπάθεια ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την ευρύτερη εξάπλωση του διαδικτύου και τη συμπληρωματική χρήση καινοτόμων τεχνολογικών εφαρμογών στο σχολείο. Η ανάγκη για επικοινωνία, προώθηση και ανταλλαγή ιδεών, υλικού και μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία και εξάπλωση των σχολικών ιστοσελίδων. Η έρευνα διερευνά τον επικοινωνιακό ρόλο των σχολικών ιστοχώρων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αχαΐας, χρησιμοποιώντας την ποσοτική και ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι σχολικοί ιστοχώροι δεν προωθούν την εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, την επικοινωνία σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας, αλλά εστιάζουν περισσότερο στην ενημέρωση των δραστηριοτήτων των σχολείων, ενώ δίνουν λιγότερη σημασία στην εκπαίδευση (Κόκκαλη, Παναγιωτακόπουλος, Καμαριανός, 2015).

Σε μια εργασία τους οι Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Λιακοπούλου επιχειρούν, με την αξιοποίηση κοινωνιολογικών θεωρητικών εργαλείων, την προσέγγιση του λόγου των μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρόλων και την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων κατά την υιοθέτηση των MOOCs στην παροχή ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια ποιοτικού χαρακτήρα μελέτη στην οποία συμμετείχαν μέλη Δ.Ε.Π. του ΕΑΠ, που διαθέτουν το απαραίτητο επιστημονικό κεφάλαιο για να εκφράσουν έγκυρη γνώμη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι πρέπει να γίνουν προσαρμογές στους ρόλους του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, εφόσον το ΕΑΠ προσφέρει μαθήματα τύπου MOOCs. Επίσης, με τα MOOCs δε θα υπάρξει ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και φοιτητών, ενώ και η αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών θα προκύψει, εάν οι ίδιοι αυτενεργήσουν και αξιοποιήσουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για λόγους αλληλοβοήθειας. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα για τους διδάσκοντες που θα διδάξουν σε MOOCs είναι ότι θα γίνουν περισσότερο αναγνωρίσιμοι από τους πολίτες, ενώ πλεονέκτημα για τους διδασκόμενους θα είναι η πραγματική εφαρμογή του ιδεώδους της ανοικτότητας στο ΕΑΠ (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Λιακοπούλου, 2017).

Σε μια άλλη έρευνα οι ίδιοι συγγραφείς το 2017 αναφέρονται στα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs). Στόχος της είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για τις δυνατότητες παροχής ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το ίδρυμα με τη χρήση των MOOCs. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης και με συμμετοχή έντεκα μελών ΔΕΠ από τις Σχολές "Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας" και "Εφαρμοσμένων Τεχνών" του ΕΑΠ. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: (α) Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα MOOCs από το ΕΑΠ για την προώθηση του εκπαιδευτικού του έργου; (β) Προωθείται το ζήτημα της ανοικτότητας στο ΕΑΠ μέσω της προσφοράς MOOCs σύμφωνα με τις απόψεις των μελών ΔΕΠ του δείγματος; και (γ) Ποιες είναι οι δυσκολίες, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από τη θέσπιση και υλοποίηση των MOOCs στο ΕΑΠ; Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκαν

ενθαρρυντικά προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης των MOOCs από το ΕΑΠ (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, Λιακοπούλου, 2017).

Μια άλλη εργασία των Παναγιωτακόπουλου, Κουστουράκη, Σαμαρά, Σταυρόπουλου και Βερύκιου παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επί τεσσάρων ακαδημαϊκών ετών, από το 2013 ως 2017, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε) του Πανεπιστημίου Πατρών. Η έρευνα απευθύνεται στους νεοεισερχόμενους φοιτητές του Τμήματος, με σκοπό να διαπιστωθούν οι τρόποι μάθησης στο μεταβατικό στάδιο από το σχολείο στο πανεπιστήμιο και να αναζητηθούν οι τάσεις χρήσης στο διαδίκτυο και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για εκπαίδευση, πληροφόρηση και επικοινωνία. Παρότι οι φοιτητές του δείγματος έχουν την άποψη ότι το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει την εκπαίδευση μέσω αναζήτησης πληροφορίας, ενημέρωσης και πληροφόρησης, να χρησιμοποιηθεί άμεσα για διδακτική χρήση ή μαθησιακό εργαλείο, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι οι ίδιοι, ελάχιστα εκμεταλλεύονται αυτήν την τελευταία πλευρά του διαδικτύου (Παναγιωτακόπουλου, Κουστουράκη, Σαμαρά, Σταυρόπουλου και Βερύκιου, 2017).

Σε μια μελέτη τους οι Δρόσος και Κυρίδης υποστηρίζουν ότι η πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία είναι μεγάλος στόχος που έθεσαν παγκοσμίως οι κυβερνήσεις για το χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό αποδεικνύουν τα τεράστια ποσά που δαπανώνται για τον εξοπλισμό των σχολείων με σύγχρονα μηχανήματα και ταχύτερες συνδέσεις στο διαδίκτυο, όπως, επίσης, και τα πολυάριθμα πιλοτικά προγράμματα, που εφαρμόστηκαν την τελευταία δεκαετία, έχοντας ως στόχο την αναζήτηση των συνθηκών εκείνων που ευνοούν την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου (Δρόσος και Κυρίδης, 2000).

Σε μια εργασία τους οι Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, Τσατσαρώνη με δεδομένα από μια ερευνητική εργασία, με αντικείμενο τη μελέτη των εκπαιδευτικών επιλογών και διαδρομών των φοιτητών των τμημάτων Βιβλιοθηκονομίας και Πληροφόρησης. Γίνεται περιγραφή των προσπαθειών για την αναβάθμιση του τομέα της βιβλιοθηκονομίας και πληροφόρησης σε ό, τι αφορά τόσο τη θέση στην ανώτατη εκπαίδευση και στο επαγγελματικό πεδίο. Συμπεραίνεται ότι οι φοιτητές, με τα συμβολικά μέσα, προσπάθησαν να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό 'λόγο' με την υιοθέτηση διαφορετικών κριτηρίων, προκειμένου να ενισχύσουν ή να

επαναπροσδιορίσουν και να καθιερώσουν τη θέση τους στο κοινωνικό πεδίο που συνιστά ο χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης. Μεταξύ των συμβολικών πόρων που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές και τα τμήματα για την επαναδιαπραγμάτευση υφιστάμενων ιεραρχήσεων κυρίαρχη θέση κατέχουν οι νέες τεχνολογίες και αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα (Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, Τσατσαρώνη, 2010).

Η εργασία των Σοφού και Παράσχου εξετάζει τη χρήση του learning management system και e -class από τμήματα του ΕΚΠΑ για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-class. Για τους σκοπούς της μελέτης εξετάστηκαν 367 ηλεκτρονικά μαθήματα από 15 πανεπιστημιακά τμήματα, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος υλοποίησης των μαθημάτων αυτών, αλλά και του συστήματος διαχείρισης μάθησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι περιορισμένη η χρήση των δυνατοτήτων του e-Class για το σύνολο των υπό διερεύνηση ηλεκτρονικών μαθημάτων, σύμφωνα με το μοντέλο εμπλουτισμού (Siller, 2007). Συνέπειά της είναι τα τμήματα να έχουν χαμηλή βαθμολογία στη φόρμα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή και συγκέντρωση των στοιχείων (Σοφού και Παράσχου, 2016).

Η εργασία της Γκελαμέρη επιχειρεί να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση αναγνώρισης των νέων χαρακτηριστικών που αποκτά η Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπό την επίδραση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) Υποστηρίζεται ότι αρκετά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν τη Συνδυαστική ηλεκτρονική μάθηση, δηλαδή διδακτικά μοντέλα που συνδυάζουν μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης με τη χρήση της διαδικτυακής τεχνολογίας, με την υποστήριξη Συστημάτων Διαχείρισης Εκπαίδευσης, όπως τα διαχειριστικά συστήματα μάθησης και τα συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου, δημιουργώντας ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που υπόσχεται να αποκαταστήσει την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και να αυξήσει τη διαλογικότητα του φοιτητή με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκελαμέρη, 2015).

Στη μια μελέτη τους οι Κόμης και Παπανδρέου υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική πληροφορική συνιστά το σημείο συνάντησης μιας ψυχολογικής προσέγγισης, ενός θεσμικού περιβάλλοντος και μιας τεχνολογικής πραγματικότητας, διαμέσου ενός περιεχομένου που πρέπει να αποκτηθεί. Η κλασσική αντίληψη για τη χρησιμοποίηση

του Η/Υ στην εκπαιδευτική πράξη, άμεση απόρροια των απόψεων του Skinner και της θεωρίας της συμπεριφοράς, πολύ γρήγορα έγινε αντικείμενο έντονων κριτικών, ενώ οι εφαρμογές της, που εκφράσθηκαν με τον όρο Διδασκαλία με τη Βοήθεια Υπολογιστή, γρήγορα γνώρισαν την παρακμή. Άλλα ψυχολογικά ρεύματα, παρουσίασαν σημαντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές κάνοντας χρήση των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται προσπάθεια ταξινόμησης και παρουσίασης των ερμηνευτικών προσεγγίσεων με στόχο την υποστήριξη της μάθησης, μέσω ψηφιακών εργαλείων και ηλεκτρονικών μαθημάτων. Έτσι δημιουργούνται πληροφορικά περιβάλλοντα μάθησης και γίνεται υποστήριξη της μάθησης, που δεν αναφέρεται μόνο στη βοήθεια προς το φοιτητή, με σκοπό να προσεγγίσει και να αφομοιώσει μια προκαθορισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα διδακτική ύλη, αλλά και να συνεισφέρει στην ενίσχυση του. Έτσι, θα μπορέσει να αναπτύξει δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής, επαγγελματικής κοινωνικής πραγματικότητας (Κόμης και Παπανδρέου, 2000).

Η μόνη μελέτη που σχετίζεται με το ψηφιακό χάσμα, αν και αναφέρεται σε άλλη διάστασή του είναι της Πασχαλίδου(2011). Σε αυτή εξετάζει την έννοια και οι μορφές του ψηφιακού χάσματος σε σχέση με το χάσμα μεταξύ των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια εξετάζει το χάσμα στις αναπτυγμένες χώρες, όπως οι χώρες- μέλη της Ε.Ε. και η μελέτη ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μεθοδολογιών μέτρησης του ψηφιακού χάσματος (Πασχαλίδου, 2011).

Συμπέρασμα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώνεται ότι είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνών και εξαιρετικά πλούσια η επιστημονική συζήτηση που γίνεται διεθνώς για τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές και τις κοινωνικές ανισότητες. Σε αυτή τη συζήτηση αναδεικνύονται και εξετάζονται, σε βάθος, διάφορες πτυχές και στάδια του ψηφιακού χάσματος, τα οποία συνδέονται με τις υπάρχουσες ανισότητες, τις αναπαράγουν και τις οξύνουν. Η συζήτηση αυτή αυξάνεται παράλληλα με την επέκταση της χρήσης του διαδικτύου στην ανώτατη

εκπαίδευση, επειδή πληθαίνουν τα ευρήματα και αναδεικνύεται η σοβαρότητα και η συνθετότητα των πλεονεκτημάτων, αλλά και των προβλημάτων που προκαλεί. Επίσης, ανιχνεύονται οι κοινωνικοί παράγοντες που προκαλούν το ψηφιακό χάσμα και συγκρίνεται η επίδραση των διάφορων μεταβλητών. Δε συμβαίνει το ίδιο με τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, η οποία είναι εξαιρετικά περιορισμένη, επικεντρώνεται σε κάποια θέματα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές και τις αντιλήψεις των φοιτητών. Κάποιες έρευνες αναφέρονται στις κοινωνικές ή τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το ψηφιακό χάσμα, χωρίς όμως να επιχειρούν μια σύνδεση με τη σχετική κοινωνιολογική θεωρία και την ελληνική βιβλιογραφία για τις κοινωνικές ανισότητες στην ελληνική εκπαίδευση. Γενικά, οι έρευνες και ο επιστημονικός διάλογος βρίσκονται στην Ελλάδα σε πρώτο στάδιο ανάπτυξης που αποκαλύπτει κάποιες διαστάσεις του ψηφιακού χάσματος, αλλά εντελώς επιφανειακά. Για το λόγο αυτό έχουν ενδιαφέρον τα δεδομένα της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια συνοπτική αλλά συνολική παρουσίαση της μεθοδολογίας που επιλέχτηκε για την υλοποίηση της έρευνας. Περιγράφονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τις υποθέσεις και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ο χρόνος και τα στάδια υλοποίησής της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, σε σχέση με τη δομή και το περιεχόμενο των ενοτήτων που χωρίζεται. Πρόκειται, όπως είναι φανερό, για μια ποσοτική έρευνα, η οποία εξετάζει τάσεις και προσπαθεί να απαντήσει στα ερωτήματα κάνοντας συσχετίσεις εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών που προσδιορίζουν την κοινωνική προέλευση του δείγματος των φοιτητών, που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, αντικείμενο της έρευνας είναι το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο πλήθους ερευνών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, μετά τις ταχύτατες εξελίξεις στις ΤΠΕ και την ενσωμάτωση του διαδικτύου στις λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης, παράλληλα με την ανάπτυξη της κοινωνικής πληροφορικής, ως διεπιστημονικού κλάδου. Στην προκειμένη περίπτωση εξετάζεται το ψηφιακό χάσμα σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου και ειδικότερα των ηλεκτρονικών μαθημάτων από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, αφού είναι πολύ μικρός ο αριθμός των ερευνών που έχουν δημοσιευθεί στην Ελλάδα για το ψηφιακό χάσμα και μάλιστα στην ανώτατη εκπαίδευση.

ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας, πιο συγκεκριμένα, είναι να διερευνηθεί, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, όπως αυτά προσδιορίζονται από την κοινωνική τους προέλευση και ορισμένες άλλες παραμέτρους. Αν η ανάλυση των δεδομένων δείξει ότι υπάρχει η σχέση αυτή ως προς τις δεξιότητες, τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, τότε μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι υπάρχει ψηφιακό χάσμα μεταξύ των φοιτητών. Το χάσμα αυτό πηγάζει από τις κοινωνικές ανισότητες και ειδικότερα από το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο που καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη χρήση του διαδικτύου.

Το κύριο ερώτημα είναι: υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές ως προς τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, οι οποίες συνδέονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους.

Τα επιμέρους, ερωτήματα, τα οποία γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν περιστρέφονται στους ακόλουθους άξονες:

1. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τις γνώσεις, τις δεξιότητες που έχουν για να κάνουν χρήση του διαδικτύου προς όφελος των σπουδών τους.

2. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τη συχνότητα, όπως και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου.

3. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την επίδοσή τους.

4. Σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και τις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη και τη μικτή μάθηση.

Είναι προφανές ότι στην έρευνα αυτή εξετάζει, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα, αν δηλαδή η χρήση και ειδικά οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες των φοιτητών στο διαδίκτυο διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων, το εισόδημα της οικογένειας. Πρόκειται για παράγοντες που οφείλονται και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες,

συμπεριλαμβανομένων και των σχετικών με τον τόπο κατοικίας και τις γεωγραφικές ανισότητες μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών. Πρόκειται, όπως είναι φανερό, για μεταβλητές πρόβλεψης που χρησιμοποιούνται ευρέως στις σχετικές έρευνες για να ανιχνευθούν οι πιθανές λειτουργικές διαφορές, σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή των φοιτητών και, αντίστοιχα, τη χρήση του διαδικτύου και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση.

Για το σκοπό της έρευνας γίνεται προσπάθεια να δοθεί απάντηση σε ένα μεγάλο αριθμό επιμέρους ερωτημάτων σχετικά: με τις διαθέσιμες υποδομές και τις πρώιμες εμπειρίες από τη χρήση των ΤΠΕ που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης, σχετικά με τον τρόπο και τον τύπο πρόσβασης στο διαδίκτυο, τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου γενικώς και σε σχέση με τις σπουδές, τους τύπους δραστηριοτήτων που κάνουν και το είδος των εργαλείων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές για τις σπουδές τους, τις αντιλήψεις για την πλατφόρμα e-course, τις αντιλήψεις και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, παράλληλα με τη διδασκαλία στην τάξη για τη μάθηση και την επίδοση.

Τα επιμέρους ερωτήματα:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες των φοιτητών για τη χρήση του διαδικτύου και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών;

- Υπάρχουν διαφορές στη χρήση του διαδικτύου, ως προς τη συχνότητα και τους λόγους, και σε ποιο βαθμό σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών;

- Η χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς διαφέρει ανάμεσα σε φοιτητές με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση;

- Υπάρχουν διαφορές στη χρήση και στις αντιλήψεις φοιτητών με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση για τα ηλεκτρονικά μαθήματα;

- Ο βαθμός και ο σκοπός που οι φοιτητές κάνουν χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση;

- Ποια επίδραση έχει η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στη μάθηση και την επίδοση φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση;

- Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις φοιτητών με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση για τη ηλεκτρονική μάθηση και την παραδοσιακή διδασκαλία;

-Είναι η χρήση της πλατφόρμας e-course εξίσου αποτελεσματική σε φοιτητές με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση;

-Έχουν τα ίδια οφέλη από τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μαθημάτων ανάμεσα σε φοιτητές με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση;

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ως βάση για τη διατύπωση της υπόθεσης και ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιείται η θεωρία του Bourdieu (Tondeur et al., 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το ψηφιακό χάσμα ως προς την πρόσβαση και κυρίως τη χρήση του διαδικτύου έχει σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών που παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Έτσι, αναπαράγονται οι ανισότητες, οι οποίες συνδέονται με την κοινωνική προέλευση. Δημιουργούνται, επίσης, νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων κυρίως σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων που τεκμηριώνουν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος. Μετά την ταχύτατη επέκταση του διαδικτύου και την έμφαση των κρατών στην εφαρμογή πολιτικών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο πανεπιστήμιο, το ψηφιακό χάσμα καθίσταται μια ολοένα και πιο σημαντική έννοια που αξίζει να ερευνηθεί από πολλαπλές πλευρές.

Το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στην άνιση πρόσβαση σε μια μορφή πόρων, με άλλα λόγια σε μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu, 1986). Το πολιτιστικό κεφάλαιο κατά τον Bourdieu συνίσταται στην εξοικείωση με τον κυρίαρχο πολιτισμό και ποτέ δεν ήταν ακριβές ποιοι από τους πόρους που συνδέονται με την υψηλότερη κοινωνική προέλευση αποτελούν πολιτισμικό κεφάλαιο (Vryonides, 2007) . Στο έργο του Bourdieu το πολιτισμικό κεφάλαιο ανταποκρίνεται σε ορισμένες προτιμήσεις και τρόπο ζωής, συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες, όπως της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου, του θεάτρου, των συναυλιών και των μουσείων. Ως εκ τούτου, πολλοί ερευνητές εκτιμούν το πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους πολιτιστικές δραστηριότητες (Tondeur et al., 2010: 155). Σήμερα, το παραδοσιακό περιεχόμενο της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου φαίνεται ξεπερασμένη. Στην καλλιέργεια των σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι ΤΠΕ παίζουν πρωταρχική σημασία.

Παρόλο που η έρευνα για το χρόνο χρήσης δείχνει ότι οι επιλογές επαναπροσανατολισμού των ανθρώπων εξακολουθούν να κυριαρχούνται από τα ΜΜΕ, η χρήση των αποκαλούμενων «νέων μέσων» αυξήθηκε θεαματικά. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται στο σχολείο δε συνδέονται πλέον με τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις «υψηλού πολιτισμού», όπως το θέατρο ή η όπερα. Οι παραδοσιακές δεξιότητες συμπληρώνονται από νέες δεξιότητες που αποκτώνται μέσω των ΤΠΕ. Παρόλα αυτά, ορισμένοι φοιτητές έχουν μικρή ή καθόλου πρόσβαση στις ΤΠΕ ή περιορισμένες δεξιότητες, γεγονός που δυσχεραίνει την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών τους. Οι δάσκαλοι συχνά υποθέτουν λανθασμένα ότι όλοι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και δείχνουν ελάχιστη κατανόηση για τους έχοντες χαμηλές ικανότητες και δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ. Κατά συνέπεια, είναι λογικό να θεωρούνται οι ΤΠΕ δείκτες του πολιτισμικού κεφαλαίου. Αξιοποιώντας τους Bourdieu και Passeron (1970), ο Koivusilta και οι συνάδελφοί του (Koivusilta et al., 2007: 102) υποστηρίζουν ότι «η ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν Η/Υ για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μια μορφή μετάδοσης αξιών της ανώτερης και μεσαίας τάξης που αποτελούν σοβαρό παράγοντα εκπαιδευτικής επιτυχίας» (Tondeur et al., 2010: 155).

Αν και το σύνολο δεδομένων που αναλύονται σε αυτή τη διατριβή δεν επιτρέπει την ανίχνευση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων του ψηφιακού χάσματος, απλώς και μόνο η ύπαρξη του χάσματος στη χρήση του διαδικτύου μπορεί βάσιμα να υποτεθεί ότι συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες από την εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου αποτελούν μια μορφή νέα πολιτισμικού και τεχνικού κεφαλαίου που συσσωρεύεται ως αποτέλεσμα της συνεχιζόμενης κατανάλωσης των υπηρεσιών του διαδικτύου από το χρήστη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται να διερευνηθεί η έκταση του ψηφιακού χάσματος.

Η έρευνα αναφέρεται στη χρήση που βασίζεται σε τρία κριτήρια, τα οποία αντιπροσωπεύουν τη χρήση του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Το πρώτο κριτήριο είναι πόσο συχνά ένα άτομο έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο γενικά, το δεύτερο είναι πόσο συχνά χρησιμοποιεί την κοινωνική δικτύωση και, τέλος, η συχνότητα των δραστηριοτήτων που αναζητά πληροφορίες, όπως ο έλεγχος των ειδήσεων ή ο χρόνος σε απευθείας σύνδεση.

Στην ανάλυση των δεδομένων θα εξετασθούν επίσης οι διαφορές φύλου όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης και τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη χρήση του διαδικτύου.

Συνδυάζοντας την έννοια του ψηφιακού χάσματος ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, όσο και την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου ως δείκτη της κοινωνικής θέσης, προκύπτουν τέσσερις γενικές υποθέσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, θα εξετασθούν οι ακόλουθες και επιμέρους υποθέσεις, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα συνολικά και μετά τις συσχετίσεις με το φύλο και τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης.

1: Η υψηλότερη κοινωνική προέλευση συνδέεται με τη συχνότερη πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές γενικά και ειδικότερα για τις σπουδές τους.

2: Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται με συχνότερη χρήση του διαδικτύου εκ μέρους των φοιτητών για τις σπουδές τους.

2.1: Η υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων συνδέεται με τη συχνότερη χρήση του διαδικτύου.

3: Οι φοιτητές με υψηλότερη κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για τις σπουδές τους από εκείνους με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση.

4: Οι φοιτητές με υψηλότερη επίδοση στο πανεπιστήμιο χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για τις σπουδές τους.

5: Οι φοιτητές με υψηλότερη κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για τη συλλογή πληροφοριών και γνώσεων για τις σπουδές τους από εκείνους με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση.

6: Οι φοιτητές με υψηλότερη επίδοση χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για τις εργασίες τους στο πανεπιστήμιο συχνότερα από εκείνους με χαμηλότερη.

7: Οι φοιτητές με υψηλότερη κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν συχνότερα τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μάθηση από εκείνους με χαμηλότερη.

Η συχνότερη και ωφέλιμη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές αναμένεται να συνδέεται στενότερα με την υψηλότερη κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση του Rogers (2003) οι έχοντες υψηλότερη κοινωνική καταγωγή τείνουν να έχουν πρώιμες εμπειρίες και να κάνουν μεγαλύτερη χρήση του διαδικτύου για να αποκομίσουν οφέλη. Οι εμπειρίες τους ενδυναμώνουν

το πολιτισμικό κεφάλαιο που προέρχεται από την ευκολία χρήσης και την εξοικείωση με τα εργαλεία του διαδικτύου.

Από αυτή τη σκοπιά, η χρήση του διαδικτύου για ακαδημαϊκούς σκοπούς αναμένεται να διαφέρει ανάμεσα σε φοιτητές που προέρχονται από χαμηλά και υψηλά κοινωνικά στρώματα.

Δεν ισχύουν οι επικρατούσες για το διαδίκτυο αντιλήψεις, ότι, δηλαδή, όλοι οι φοιτητές αξιοποιούν το διαδίκτυο με τον ίδιο τρόπο για τις σπουδές τους και ότι η χρήση του συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Είναι πιθανότερο οι φοιτητές να αξιοποιούν σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους το διαδίκτυο στην καθημερινότητά τους. Ένα μικρό ποσοστό από αυτούς κάνουν χρήση των πιο εργαλείων για μαθησιακές δραστηριότητες παρότι αξιοποιούν τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Οι περισσότεροι φοιτητές περιορίζονται σε κοινές και συχνά μη ωφέλιμες χρήσεις, με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Για να λειτουργήσουν οι φοιτητές ως έμπειροι χρήστες του διαδικτύου και να το αξιοποιήσουν για τις σπουδές τους με ωφέλιμο τρόπο εξαρτάται από την εξοικείωση που έχουν μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν για τη χρήση των ΤΠΕ, τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, ο τόπος κατοικίας και η κοινωνική τους προέλευση.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο και θεωρητική συζήτηση, με βάση την οποία θα γίνει και η ανάλυση των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν. Πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης που χρησιμοποιεί την ποσοτική μεθοδολογία. Η ποσοτική μεθοδολογία αποτελεί τη θεμελιώδη ερευνητική μέθοδο των κοινωνικών επιστημών, αν και έχει αμφισβητηθεί η δυνατότητά της να χρησιμοποιηθεί ως μοναδικό εργαλείο για να γίνει ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και των κοινωνικών φαινομένων ή ζητημάτων (Κυριαζή, 1999:14). Έχει όμως πλεονεκτήματα, τα οποία την καθιστούν πολύ χρήσιμη και ελκυστική, όπως είναι η σταθερή δομή, η δυνατότητα επαλήθευσης της θεωρίας με εμπειρικά δεδομένα και δείκτες, κυρίως η ανεύρεση γενικών τάσεων. Ένας άλλος λόγος που

χρησιμοποιείται συχνά είναι γιατί το κύριο εργαλείο ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων που αποτελούν το δείγμα. Επιτρέπει, επίσης, με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τα ποσοστά να γίνει σύγκριση, να αναδειχθούν οι συνάφειες και η επίδραση ανεξάρτητων μεταβλητών στις εξαρτημένες (Cohen et al., 2007).

Η έρευνα επισκόπησης βασίζεται σε ένα ερευνητικό πλάνο που περιλαμβάνει στάδια και έχει σκοπό να συγκεντρωθούν σε μία δεδομένη χρονική περίοδο κάποια ποσοτικά δεδομένα από έναν ορισμένο δείγμα, με επιλεγμένα δημογραφικά και χαρακτηριστικά, για να γίνουν, κατά τη στατιστική ανάλυση, οι συσχετίσεις μεταξύ τους και να ανιχνευθούν οι συνάφειές (Bryman, 2017:85).

Βασίζεται, επίσης, σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, το οποίο είναι απαραίτητο να επιλεγεί για να γίνουν οι υποθέσεις, να τεθούν τα ερωτήματα και να επιλεγούν οι διαδικασίες για την πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας. Η διαδικασία του ελέγχου των υποθέσεων που έχουν διαμορφωθεί από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας έχει μεγάλη σημασία, γιατί δείχνει σε ποιο βαθμό ισχύει η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και πόσο σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.

Συμπερασματικά, η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων, αλλά και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων έχει πλεονεκτήματα και λιγότερα μειονεκτήματα. Τα μειονεκτήματα σε σχέση με τις απαντήσεις μπορεί να καλυφθούν με την τριγωνοποίηση και άλλες ποιοτικές έρευνες για τη συλλογή των δεδομένων (Patton, 2002: 14). Στη συγκεκριμένη έρευνα προσφέρουν αντικειμενικά και έγκυρα δεδομένα που είναι αναγκαία, βοηθούν στην ανίχνευση και κατανόηση του ψηφιακού χάσματος, εξετάζοντας τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, οι οποίες έχουν επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές, και τις εξαρτημένες μεταβλητές που είναι αποτέλεσμα άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών (Neuman, 2006: 161). Η σχέση εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών αποτελεί σημείο αναφοράς για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που βασίζονται σε αιτιακή λογική με τον έλεγχο των συσχετίσεων και

των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών για την κατανόηση και ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση.

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά για τη συλλογή ποσοστικών δεδομένων στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Έχει πολλά πλεονεκτήματα, ανάμεσα στα οποία πιο σημαντικά είναι δε χρειάζεται την παρουσία του ερευνητή, είναι εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ως προς τη δομή τους το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Η απόφαση για τον τύπο του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν ήδη τεθεί, με σκοπό να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, να διευκολυνθεί στη συνέχεια η επεξεργασία τους, να προκύψουν τα ευρήματα για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η δομή του ερωτηματολογίου είναι σημαντική, όπως και η διάταξη των ερωτήσεων, όπως προτείνεται συχνά είναι η ακόλουθη: στην αρχή διατυπώνονται ερωτήσεις για τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και μετά ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις ιεράρχησης συχνά ακολουθούν και απαιτούν την διατύπωση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων.

Στην παρούσα έρευνα, δόθηκε μεγάλη σημασία στη σειρά των ερωτήσεων για την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε προσεκτικά τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων το οποίο, βρίσκεται σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και ως προς τη σειρά των ερωτήσεων.

Οι περισσότερες ερωτήσεις είχαν κυρίως κλειστή μορφή, περιλάμβαναν προκαθορισμένες απαντήσεις, στις οποίες οι φοιτητές επρόκειτο να επιλέξουν την απάντηση από έναν ορισμένο αριθμό απαντήσεων. Οι κλειστές ερωτήσεις είναι εύκολες στη συμπλήρωση και την κωδικοποίηση και για αυτό και προτιμήθηκαν.

Επιτρέπουν τη συσχέτιση των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών και τη σύγκριση ανάμεσα σε ομάδες του δείγματος, ώστε να προκύψουν συγκεκριμένα αποτελέσματα, με βάση τα ερωτήματα.

Οι κλειστές ερωτήσεις είναι διχοτομικές ερωτήσεις, δηλαδή μια ερώτηση έχει δύο πιθανές αντίθετες απαντήσεις του τύπου ναι ή όχι, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αποτυπώνουν με διαγραμματικό τρόπο όλες τις πιθανές απαντήσεις σε ερωτήματα και κλίμακες ιεράρχησης. Οι κλίμακες ιεράρχησης θεωρούνται το πλέον διαδεδομένο εργαλείο στην έρευνα γιατί δείχνουν ένα βαθμό προτίμησης και παραδείγματα αποτελούν οι κλίμακες Likert, Thurstone και Guttman.

Σε αυτές προβλέπονται διαβαθμίσεις του τύπου «συμφωνώ, απόλυτα, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα ή πολύ λίγο, λίγο, πολύ σημαντικός, πάρα πολύ σημαντικός». Έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες να είναι διακριτές, ενώ η κλίμακα να μετράει ένα ζήτημα κάθε φορά και να παραθέτει μια μόνο σημασιολογική διαφορική κλίμακα, ενώ το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιέχει κλίμακες ιεράρχησης Likert.

Επιλέχτηκαν ερωτήσεις ιεράρχησης, γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα να γίνουν ποικίλες συσχετίσεις, έστω και αν υστερούν στο ζήτημα της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, καθώς είναι δύσκολο να ελεγχθεί αν το δείγμα λέει και σε ποιο βαθμό την αλήθεια.

Η διάταξη των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο έγινε με βάση το σκοπό της έρευνας, τα άτομα στα οποία απευθύνεται, το χρόνο και το τόπο διεξαγωγής της. Έγινε προσπάθεια η δομή του ερωτηματολογίου να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα και τη διάθεση του φοιτητή για την έγκαιρη απάντηση των ερωτήσεων. Θα μπορούσε οι φοιτητές να κουράζονταν και να μη συνέχιζαν τη συμπλήρωσή του, γιαυτό και η δομή, η σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο είναι σημαντική. Είναι δηλαδή σημαντικό οι ερωτώμενοι να νιώθουν ολοένα και πιο άνετα, καθώς συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion και Morrison, 2007).

ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πρώτο στάδιο έγινε η σαφής διατύπωση του στόχου της έρευνας και η αποσαφήνισή του σε επιμέρους στόχους με βάση τα επιμέρους ερωτήματα. Στο δεύτερο στάδιο έγινε η κατηγοριοποίηση των στόχων σε τύπους μέτρησης ή σε εμπειρικούς δείκτες. Στο τρίτο στάδιο έγινε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να έχει σαφώς διατυπωμένα ερωτήματα. Κατά το στάδιο αυτό, έγινε η επιλογή του

περιεχομένου του ερωτηματολογίου, του τύπου των ερωτήσεων, η σύνταξή τους και η επιλογή της θέσης τους μέσα στο ερωτηματολόγιο.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας έγινε συντακτική επιμέλεια των ερωτήσεων, ώστε να αποφευχθεί η διατύπωση φράσεων που προσανατολίζουν το δείγμα σε μια συγκεκριμένη απάντηση. Να είναι σαφής και απλή η διατύπωση των ερωτήσεων και κάθε ερώτηση να καλύπτει ένα και μόνο θέμα, να είναι, σε μεγάλο βαθμό, συγκεκριμένη και να μην αφήνει στο δείγμα αμφιβολίες για την κατανόηση του περιεχομένου της. Για το σκοπό αυτό το λεξιλόγιο ήταν απλό, όπως και η γλώσσα απλή και κατανοητή.

Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν διπλές αρνήσεις και αμφισημίες, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτήσεων προκειμένου οι προτάσεις να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από το δείγμα.

Κατασκευάστηκε, τελικά, ένα ερωτηματολόγιο που χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που έχει δημιουργηθεί για το σκοπό της έρευνας.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει γενικές δημογραφικές και κοινωνικές μεταβλητές των ερωτώμενων, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τον τόπο κατοικίας, το αντικείμενο και το έτος σπουδών, τον αριθμό των ηλεκτρονικών μαθημάτων, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην εκτίμηση των φοιτητών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη συχνότητα και τους λόγους χρήσης του διαδικτύου και ειδικά για τα σπουδές. Το τέταρτο μέρος ερωτήσεις για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά και τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα, σε σύγκριση με τα μαθήματα στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πολλές μεταβλητές που υποβάλλονται σε επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Τα δεδομένα από τις ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία, τη χρήση για τις σπουδές και τις αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά μαθήματα στοιχεία ελήφθησαν ως εξαρτημένες μεταβλητές, και οι ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ τα δεδομένα για το είδος και το αντικείμενο σπουδών, την ηλικία, το φύλο, τον τόπο κατοικίας, την

κοινωνική τάξη, οι δεξιότητες, η επίδοση στη διάρκεια των σπουδών ως εξαρτημένες μεταβλητές.

Αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές, η χρήση του ερωτηματολογίου βοήθησε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις του δείγματος σε σχέση με ένα συγκεκριμένο σύνολο ερωτήσεων έτσι ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι, κυρίως, η κοινωνική προέλευση που καθορίζεται συχνά με βάση την εκπαίδευση, το επάγγελμα των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας. Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιούνται δύο από τις μεταβλητές, η εκπαίδευση και το επάγγελμα, για τη μέτρηση της κοινωνικής προέλευσης. Η εκπαίδευση αναφέρεται στο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν οι γονείς. Οι κατηγορίες που κατηγοριοποιούν το επίπεδο εκπαίδευσης είναι: απόφοιτος δημοτικού, απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, πτυχιούχος τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, πτυχιούχος ΤΕΙ, πτυχιούχος ΑΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Η συνηθέστερη μέθοδος διερεύνησης στάσεων και αντιλήψεων είναι οι κλίμακες, όπως για παράδειγμα η Likert, γιατί επιτρέπει τη δημιουργία γενικότερων δεικτών για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, με μία μέτρηση πολλαπλών εν δεικτών ή πολλαπλών στοιχείων (Bryman, 2017: 187). Μετρά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με ένα συγκεκριμένο θέμα. Περιλαμβάνει μια σειρά προτάσεων που διατυπώνονται με ιεραρχική δομή, δηλαδή ξεκινούν από χαμηλό βαθμό συμφωνίας και καταλήγουν σε υψηλό βαθμό συμφωνίας, και έχουν σταθερή μορφή.

Οι κλειστές ερωτήσεις και η διαμόρφωση των πιθανών τους απαντήσεων προέκυψαν από τις απαντήσεις που είχαν προηγουμένως δοθεί σε αντίστοιχες ανοιχτές ερωτήσεις στην πιλοτική έρευνα.

Έγινε δηλαδή πρώτα πιλοτική έρευνα και στη συνέχεια οι απαραίτητες διορθώσεις με το τελικό ερωτηματολόγιο που η συμπλήρωσή του έγινε από το δείγμα σε πλαίσιο ομαδικό (Κυριαζή, 1999: 122). Οι φοιτητές που δέχτηκαν να απαντήσουν ήταν σε αίθουσες διδασκαλίας και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 45 λεπτά. Πριν τη συμπλήρωση δινόταν

εξηγήσεις για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας και υπήρχε μέχρι τέλους η δυνατότητα για διευκρινίσεις.

Για την πιλοτική έρευνα επιλέχθηκαν φοιτητές με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτούς που θα συμμετείχαν στην τελική έρευνα. Το ερωτηματολόγιό της περιελάμβανε κυρίως ανοιχτές ερωτήσεις με σκοπό να συγκεντρωθούν οι απαντήσεις που θα αποτελέσουν τη βάση των προ διατυπωμένων ερωτήσεων του τελικού ερωτηματολογίου. Λύθηκαν έτσι προβλήματα που σχετίζονται με τη σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτήσεων, ή προβλήματα σχετικά με τη ροή, το χρόνο συμπλήρωσης και την έκταση των ερωτήσεων. Η επίλυση όλων αυτών των προβλημάτων είναι πολύ σημαντική για τη τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, γιατί αποφεύγονται λάθος ερωτήσεις.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα έγινε σε φοιτητές στο τελευταίο έτος των σπουδών από Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017. Το τελευταίο έτος, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, λειτουργεί η πλατφόρμα και το ανοιχτό πρόγραμμα μαθημάτων (<http://opencourses.uoi.gr/>, το οποίο στοχεύει στην εισαγωγή της πλατφόρμας στους καθηγητές και τους φοιτητές και στην ενίσχυση του διδακτικού υλικού για τα μαθήματα που παρέχει το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης.

Για το σκοπό αυτό, κάθε τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει βιντεοδιαλέξεις για συγκεκριμένα μαθήματα ως εκπαιδευτικό υλικό. Στο ίδρυμα λειτουργεί το ανοιχτό πρόγραμμα μαθημάτων (<http://opencourses.uoi.gr/>, το οποίο στοχεύει στην εισαγωγή της πλατφόρμας στους καθηγητές και τους φοιτητές και στην ενίσχυση του διδακτικού υλικού για τα μαθήματα που παρέχει το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης. Για το σκοπό αυτό, κάθε τμήμα έχει αναρτήσει βίντεο για συγκεκριμένα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους φοιτητές που δέχτηκαν να λάβουν μέρος, αφού τους έγινες η επισήμανση ότι είναι εγγυημένη η προστασία των προσωπικών δεδομένων. Από αυτούς που προσεγγίστηκαν συγκεντρώθηκαν 484 ερωτηματολόγια, συμπεριλαμβανομένων 78 ελλιπών ερωτηματολογίων που

αποκλείστηκαν από την περαιτέρω διαδικασία. Όταν ολοκληρώθηκε η έρευνα, οι απαντήσεις αποθηκεύτηκαν σε μια ψηφιακή βάση δεδομένων, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 σε ένα δείγμα φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που προέρχονται από 9 διαφορετικά Τμήματα και 5 Σχολές βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους και πλέον. Η δειγματοληπτική έρευνα, ως πλέον μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές εμπειρικής έρευνας επιτρέπει την τυποποίηση και την κωδικοποίηση δεδομένων που αντιπροσωπεύουν μεγάλο μέρος του πληθυσμού αλλά κυρίως, επιτρέπει την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών.

Πρόκειται για δειγματοληψία βολική, γιατί περιλαμβάνει φοιτητές, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Το δείγμα, υπό αυτή την έννοια είναι τυχαίο και μη αντιπροσωπευτικό (Creswell, 2011:182). Είναι τυχαίο γιατί κάθε μονάδα του ευρύτερου φοιτητικού πληθυσμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Το δείγμα στόχος από τους φοιτητές, μετά τη διαγραφή των περιπτώσεων που λείπουν, έχει τελικό μέγεθος για τη μελέτη αυτή είναι 406.

Οι έρευνες επισκόπησης άλλωστε βασίζονται σε δύο μεθόδους δειγματοληψίας. Η πρώτη χρησιμοποιεί δείγματα πιθανοτήτων και περιλαμβάνει επιμέρους μεθόδους, την απλή, την τυχαία, τη συστηματική ή κατά στρώματα ή κατά δεσμίδες και τη σταδιακή δειγματοληψία. Η δεύτερη χρησιμοποιεί δείγματα μη πιθανοτήτων και περιλαμβάνει επιμέρους είδη δειγματοληψίας, τη βολική, την ποσοστιαία, τη δειγματοληψία σκοπιμότητας ή κατά διαστάσεις και τη δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Cohen & Manion, 1994: 127-134).

Η βολική δειγματοληψία χρησιμοποιείται συχνά σε μικρής κλίμακας, μη χρηματοδοτούμενες έρευνες, όπως αυτές που γίνονται στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών, που δεν υπάρχουν οι απαραίτητοι πόροι για την πραγματοποίηση μεγάλης έρευνας και την εξασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος που έχει μεγάλο κόστος.

Όπως προαναφέρθηκε, ο συνολικός αριθμός των αναλυθέντων ερωτηματολογίων είναι 406. Η ηλικία των φοιτητών είναι 22 + 5 με εύρος: 22 έως 27 ετών.

Η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας ήταν βολική για τη συγκεκριμένη έρευνα, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, αλλά έχει το μειονέκτημα ότι δεν προσφέρει τη δυνατότητα προσδιορισμού της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, εφόσον οι ερωτώμενοι είναι αυτοί που δέχονται να συμμετάσχουν (Κυριαζή, 1999: 122).

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων, μέσω των οποίων αναζητούνται πληροφορίες για τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά: φύλο, εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων, εισόδημα, γεωγραφική θέση τόπου κατοικίας, για να προσδιορισθεί το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών, το αντικείμενο σπουδών, η ηλικία, έτος σπουδών και οι δυνατότητες πρόσβασης σε υπολογιστές και το Διαδίκτυο.

Η δεύτερη περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων, μέσω των οποίων αναζητούνται πληροφορίες για κατοχή υπολογιστή, τα έτη, ο τρόπος χρήσης και ο βαθμός καθημερινής χρήσης του διαδικτύου και οι σκοποί χρήσης, ο αριθμός θέσεων πρόσβασης που παρέχονται σε κάθε φοιτητή για να χρησιμοποιεί τους υπολογιστές και το Διαδίκτυο. Περιλαμβάνει, επίσης ερωτήσεις για τη μέτρηση του χρόνου που δαπανάται στο διαδίκτυο καθημερινά και τα χρόνια που χρησιμοποιούν και ο σκοπός που το χρησιμοποιούν.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων, μέσω των οποίων αναζητούνται πληροφορίες για την εξοικείωση με τις ψηφιακές δεξιότητες. Ζητείται μια αυτοαξιολόγηση για τις ψηφιακές δεξιότητες τίθεται η ερώτηση: «Όσον αφορά την εξοικείωσή σας με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο, πώς θα αξιολογούσατε τις δεξιότητές σας" που η απάντηση σε μια πέντε βαθμών κλίμακα α) δεν έχω καθόλου ειδίκευση, β) δεν είμαι πολύ εξειδικευμένος, γ) αρκετά εξειδικευμένος, δ) εξειδικευμένος και στ) πολύ εξειδικευμένο.

Για να μετρηθούν οι ψηφιακές δεξιότητες αξιοποιείται το μοντέλο των Jolls και Thoman και χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες: α) ικανότητα πρόσβασης σε πληροφορίες και ψηφιακούς πόρους, β) ικανότητα ανάλυσης τα μηνύματα και τις πληροφορίες που λαμβάνουν γ) ικανότητα αξιολόγησης να κρίνουν και να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πληροφοριών δ) δημιουργική ικανότητα να παράγουν νέο περιεχόμενο και όχι απλώς να είναι οι καταναλωτές ε) ικανότητα

συμμετοχής να δημοσιεύουν ψηφιακό περιεχόμενο και να αλληλοεπιδρούν με άλλους χρήστες.

Για να ορισθούν οι δεξιότητες περιγράφονται μια σειρά από επιμέρους εργαλεία που βοηθούν να μετρηθούν οι γνώσεις και οι διαφορές ανάμεσα στους προπτυχιακούς φοιτητές στα επίπεδα και σε σχέση με τις κοινωνικές μεταβλητές, όπως η βασική γνώση χρήσης Η/Υ, η συμπίεση αρχείων, επανεκκίνηση, ρυθμίσεις προτιμήσεων, back up, modem, "αποθήκευση ως", το Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Access, το Microsoft Excel, JFV, PDF, JPG, reload, προσθήκη στα αγαπημένα, spam, e-mail, HTML, server, gov,. org, wiki, feed, RSS, blogging κλπ.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε, αφού προηγήθηκε η αξονική κωδικοποίηση των δεδομένων, έγινε η αναγκαία σύγκριση. Δημιουργήθηκαν, επίσης, οι κατηγορίες ανάλυσης, με βάση τα κύρια θέματα που εντοπίστηκαν από την κωδικοποίηση και με σκοπό να θεμελιωθεί η υπόθεση της έρευνας, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Τα δεδομένα συλλέγονται ηλεκτρονικά και αυτόματα αποθηκεύονται στη βάση δεδομένων. Το πακέτο λογισμικού SPSS 18.0 χρησιμοποιήθηκε για στατιστική ανάλυση. Τα κατηγορικά δεδομένα περιγράφονται από τις συχνότητες και τα ποσοστά, ενώ αριθμητικά δεδομένα με τη βοήθεια και τυπικές αποκλίσεις. Yates διορθωθεί Chi-square test εφαρμόστηκε για τον προσδιορισμό στατιστικά σημαντικές διαφορές σε απρόβλεπτα πίνακες συχνότητας. Αριθμητική σύνολα δεδομένα συγκρίθηκαν χρησιμοποιώντας t-test ή ανάλυση της διακύμανσης, όπου κατάλληλο. Σύγκριση των ειδικών ομάδων σε ανάλυση της διακύμανσης πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας κατάλληλων post-hoc τεστ (τεστ Scheffe για ομογενή και Tamhane T2 για μη ομογενή διακύμανσης). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, p , ορίστηκε στο 0,05 σε όλες τις αναλύσεις. Για τον προσδιορισμό της δομής παράγοντας (διαστάσεις λανθάνουσα) για μια σειρά από μεταβλητές που ορίζονται σε συγκεκριμένα σημεία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων.

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας έγινε προσπάθεια για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Αξιόπιστη είναι η έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα είναι σταθερά όσες φορές και αν επαναληφθεί (Creswell, 2011). Η αξιοπιστία πιστοποιείται με το γεγονός ότι, αν επαναληφθεί στο μέλλον σε παρόμοιο δείγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν τα ίδια. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison, 2007: 199, υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι αξιοπιστίας, η σταθερότητα, η ισοδυναμία και η εσωτερική συνέπεια. Επίσης, σύμφωνα με την Κυριαζή, η αξιοπιστία αξιολογείται με βάση τη συνοχή που παρουσιάζουν οι συσχετίσεις, καθώς ο συντελεστής συσχέτισης εκφράζει το βαθμό αξιοπιστίας της κλίμακας (Κυριαζή, 1999 :91).

Η εγκυρότητα επιτυγχάνεται με την προσεκτική δειγματοληψία, την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, δηλαδή του ερωτηματολογίου, τη σωστή στατιστική ανάλυση και διαχείριση δεδομένων. Καμία έρευνα δεν είναι απόλυτα έγκυρη και για το λόγο αυτό πρέπει να επισημαίνονται, να αναφέρονται λεπτομερώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της.

Η ποσοτική έρευνα εκ φύσεως χαρακτηρίζεται από τυπικό σφάλμα και δύσκολο να εξασφαλίσει στην περίπτωση της η εγκυρότητα, καθώς τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να προσεγγιστούν με ποσοστά ως απλά, μετρήσιμα μεγέθη.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επειδή η έρευνα έγινε σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και βασίστηκε σε μια τυχαία βολική δειγματοληψία και το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και, συνεπώς, δεν μπορεί να προκύψουν από τα δεδομένα σαφή συμπεράσματα. Τα δεδομένα προσφέρουν μόνο ενδείξεις, οι οποίες καταγράφονται και μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης από νεότερες μελέτες.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε μόνο στην ποσοτική μεθοδολογία, σίγουρα υπάρχουν πολλοί περιορισμοί που σχετίζονται με τα μειονεκτήματά της. Πολλά από αυτά αναφέρονται στην αδυναμία της ποσοτικής έρευνας να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γνώσης, εφόσον η έμφαση στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων περιορίζει τα ευρήματα της έρευνας σε μετρήσιμα δεδομένα που δε βοηθούν τη σε βάθος ερμηνεία (Κυριαζή, 1999:92).

Επειδή, επίσης, το ερωτηματολόγιο στηρίζεται στη λογική ανίχνευσης συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών που καθορίζονται από τον ερευνητή, είναι δύσκολο να γίνει δεκτή η άποψη ότι μια ποσοτική έρευνα μεταφράζει με αντικειμενικό τρόπο τις θεωρητικές έννοιες σε δείκτες και μεγέθη. Δεν υπάρχουν αντικειμενικοί δείκτες που προσδιορίζουν τις έννοιες μιας θεωρητικής προσέγγισης, αλλά στην ποσοτική έρευνα, διαμορφώνονται με βάση τη λογική του ερευνητή, αφού «η απόφαση για την κλίμακα που θα εφαρμοστεί είναι αυθαίρετη απόφαση του ερευνητή» (Κυριαζή, 1999:95). Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, καθώς δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε, αν οι φοιτητές που τα συμπλήρωσαν λένε την αλήθεια ή οι πληροφορίες που δίνουν είναι ακριβείς (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2006:253).

Κλείνοντας επαναλαμβάνεται ότι η παρούσα έρευνα έγινε σε ένα ικανοποιητικό αριθμό φοιτητών αλλά όχι σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Γενικότερα, τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να συζητηθούν σε ένα ευρύτερο, πέραν της συγκεκριμένης έρευνας που αναδεικνύει πολλά ζητήματα για νέες έρευνες (Robson, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

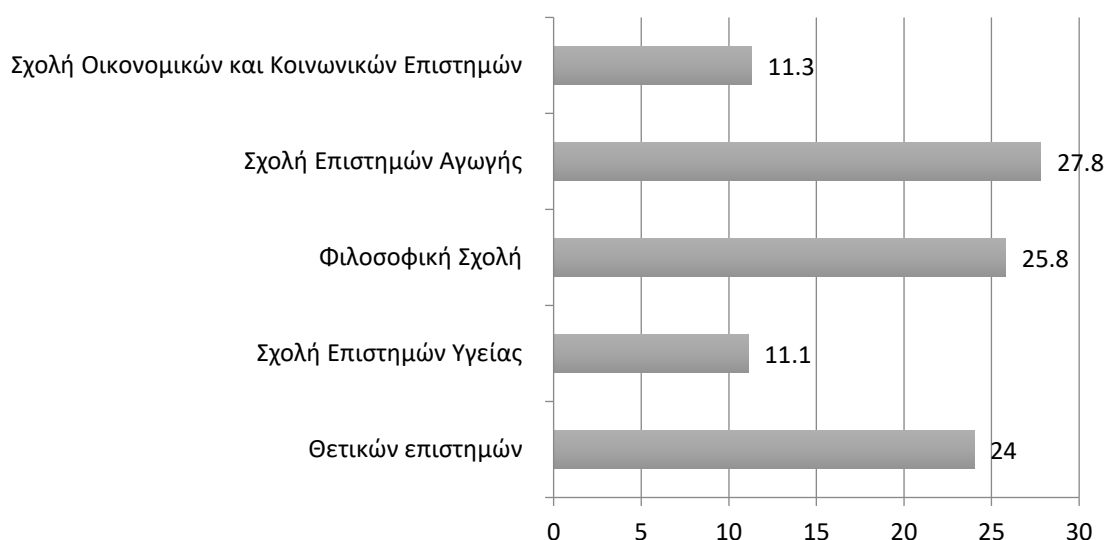
Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μια σειρά ερωτήσεων με σκοπό τη συγκέντρωση αντικειμενικών πληροφοριών για το προφίλ των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πρόκειται για πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια (Hoffmeyer-Zlotnik & Wolf, 2003). Η ανάδειξη των χαρακτηριστικών αυτών έχει μεγάλη σημασία, γιατί χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές προκειμένου να διαπιστωθεί, αν και σε ποιο βαθμό έχουν σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Η σχέση αυτή διερευνάται συχνά, προκειμένου να ερμηνευτούν τα συμπεράσματα και να γίνει κατανοητή η πιθανή ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος.

Στην έρευνα αυτή, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν 406 φοιτητές από τα περισσότερα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που κατανέμονται ως εξής από το Τμήμα Μαθηματικών 10,1%, το Τμήμα Φυσική 11,6%, το Τμήμα Χημείας 9,6%, το Τμήμα Φιλολογίας 11,1%, το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας 5,2%, το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας 8,6%, το Τμήμα Ιατρικής 4,1% και Βιολογικών Εφαρμογών 5,9%, το Νηπιαγωγών 14% και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 9,6%, το Τμήμα Οικονομικών 11,3%. Δε συμμετείχαν στην έρευνα φοιτητές από τα Τμήματα της Πολυτεχνικής Σχολής, επειδή θεωρήθηκε ότι η σχέση τους με την πληροφορική και ειδικότερα τη χρήση του διαδικτύου είναι πολύ πιο στενή, λόγω των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και θα αλλοιώνονταν τα τελικά συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι του ψηφιακού χάσματος.

Πολύ συχνά στη στατιστική ανάλυση και ειδικά στις συσχετίσεις οι φοιτητές του δείγματος χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες που αντιστοιχούν σε πέντε σχολές, προκειμένου τα δεδομένα να είναι πιο προσφέρουν σαφέστερες ενδείξεις: α) τη

Σχολή Θετικών Επιστημών που περιλαμβάνει τους φοιτητές από τα Τμήματα Μαθηματικών, Φυσικής και Χημείας, ποσοστό 24%, β) Σχολή Επιστημών Υγείας που περιλαμβάνει τους φοιτητές από τα τμήματα Ιατρικής και Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών, ποσοστό 11.1%, γ) Φιλοσοφική Σχολή που περιλαμβάνει τα Τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ποσοστό 25.8%, δ) Σχολή Επιστημών Αγωγής που περιλαμβάνει το Τμήμα Νηπιαγωγών και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ποσοστό 27.8% και ε) Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, που περιλαμβάνει τους φοιτητές από το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ποσοστό 11,3%.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΣΧΟΛΗ



Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο παρουσιάζει διαφοροποίηση, αφού οι γυναίκες εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό από τους άνδρες, 67,5%, έναντι 32,5% αντίστοιχα. Η διαφοροποίηση αυτή του δείγματος είναι αναμενόμενη, αν ληφθεί υπόψη η γενική κατανομή των φύλων σε επίπεδο Ιδρύματος. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛ.ΣΤΑΤ), στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων οι εγγεγραμμένοι συνολικά φοιτητές κατά το έτος της έρευνας είναι 11.327, από τους οποίους 7.167 είναι γυναίκες και 4.160 είναι άνδρες, ποσοστά 63,20 και 36,8% αντίστοιχα.

Από τις συσχετίσεις των δεδομένων προκύπτει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και στο Τμήμα που σπουδάζουν οι φοιτητές του δείγματος, σε σχέση με το

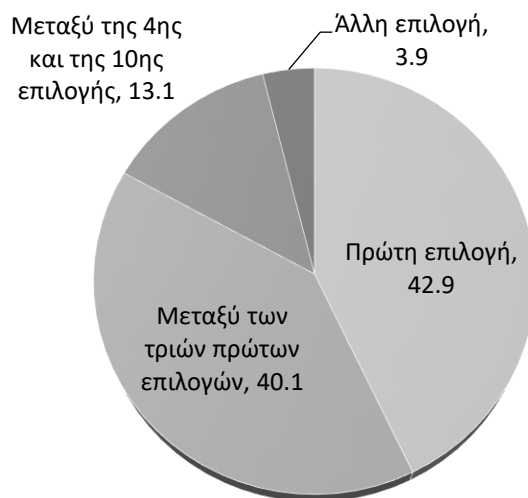
αντικείμενο σπουδών (Chi-square: 52,70, df = 3, $p < 0,001$). Οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται συχνότερα από τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, σε σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά από τους φοιτητές, οι οποίοι προέρχονται συχνότερα από τα Τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών.

Αυτές οι διαφορές στην εκπροσώπηση των φύλων είναι ένδειξη ότι συντηρούνται ακόμη οι έμφυλες ανισότητες. Παρότι αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση, τα κοινωνικά στερεότυπα εξακολουθούν να επενεργούν και να επηρεάζουν τις προσδοκίες από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και τις επιλογές σπουδών, οι οποίες συνδέονται με τις μελλοντικές επαγγελματικές προσδοκίες και προοπτικές. Γενικότερα, η επιλογή του αντικειμένου σπουδών συνδέεται με το φύλο, το οποίο προκαθορίζει τις προτιμήσεις και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λήψη της απόφασης για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Το ζήτημα των προτιμήσεων και της επιλογής των σπουδών για τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση απασχολεί πολλούς ερευνητές, όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Έχει διπλή διάσταση, αφού εξαρτάται από τις θεσμικές ρυθμίσεις που ισχύουν για την εισαγωγή, από τις ατομικές προτιμήσεις των υποψηφίων που είναι όμως καθορισμένες κοινωνικά. Στην Ελλάδα εξαρτώνται από το συνδυασμό της επίδοσης των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις και τη σειρά κατάταξης των προτιμήσεων στο μηχανογραφικό δελτίο σε σχέση με τις επιδόσεις των υποψηφίων, τα σχέδιά τους για το μέλλον.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με το Τμήμα που σπουδάζουν οι φοιτητές του δείγματος και τη σειρά δήλωσής του στο μηχανογραφικό υπάρχει ένα σοβαρό πρόβλημα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟ



Μόνο το 42,9% των φοιτητών του δείγματος σπουδάζει στο Τμήμα που δήλωσε πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό, το 40% στο Τμήμα δεύτερης επιλογής και τρίτης επιλογής και το 13.1% τέταρτης και πλέον επιλογής. Είναι ένδειξη ότι μόνο ο ένας στους τέσσερις φοιτητές κάνει τις σπουδές που επιθυμούσε. Οι υπόλοιποι αναγκάστηκαν να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν σπουδές σε ένα Τμήμα που δεν ήταν στις άμεσες προτιμήσεις τους και το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές τους, ειδικά σε περιόδους κρίσης, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια που η ανεργία είναι υψηλή και η εξεύρεση εργασίας δύσκολη.

Η κατανομή του δείγματος των φοιτητών σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια φοίτησης, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα δείχνει τα ακόλουθα: η πλειοψηφία των φοιτητών του δείγματος, ποσοστό 45,5 %, έχει διανύσει στο πανεπιστήμιο 4 χρόνια φοίτησης, ενώ το 15,5% πάνω από 5 χρόνια και σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι φοιτητές του Τμήματος της Ιατρικής, αλλά και οι φοιτητές από τα υπόλοιπα Τμήματα που παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την κατανομή σε συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες: στην κατηγορία μέχρι 22 ετών εντάσσεται ποσοστό 76,5%, από 22 έως 26 το 19,4% και στις κατηγορίες 26 έως 30 και 30 ετών και πλέον ποσοστό 4,1%.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

Για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προέλευσης χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις βασικές μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να προσδιορίσουν την κοινωνική τάξη, δηλαδή η εκπαίδευση, το επάγγελμα των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Η ταξινόμηση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων έγινε με βάση τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και το Μοντέλο CASMIN educational classification που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1970, εξελίσσεται από τότε και χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία (Braun & Müller, 1997). Βασίζεται σε δύο κύρια κριτήρια:

1) τη διαφοροποίηση σε σχέση με την ιεραρχία των εκπαιδευτικών επιπέδων, η οποία συνδέεται με τη διάρκεια της εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς και τις απαιτούμενες διανοητικές ικανότητες και τα αντίστοιχα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών

2) τη διαφοροποίηση μεταξύ της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο διαχωρισμός γίνεται μεταξύ (1) πρωτοβάθμιας (2) δευτεροβάθμιας, και (3) ανώτατης εκπαίδευσης, σύμφωνα με το εύρος των εκπαιδευτικών εμπειριών, τις απαιτούμενες διανοητικές ικανότητες και την αξία του τίτλου σπουδών που αντιστοιχεί σε κάθε ένα από αυτά. Τα προσόντα και οι τίτλοι σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα προγράμματα σπουδών και το σκοπό τους να προσφέρουν γενικές γνώσεις ή πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες για να ασκήσουν συγκεκριμένα επαγγέλματα (Müller, 2000).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος έχει γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ποσοστό των εχόντων γονείς απόφοιτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι το χαμηλότερο, ενώ είναι αρκετά υψηλό το ποσοστό που έχει γονείς πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης και κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Απόφοιτος δημοτικού	35	8.6%
Απόφοιτος Γυμνασίου	33	8.1%
Απόφοιτος Λυκείου	118	29.1%
Πτυχιούχος ΤΕ Σχολών	72	17.7%
Πτυχιούχος ΤΕΙ	38	9.4%
Πτυχιούχος ΑΕΙ	81	20.0%
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	15	3.7%
Σύνολο	392	96.6%
Απούσες τιμές	14	3.4%
Γενικό Σύνολο	406	100.0%

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι κατανομές των ποσοστών ανάλογα με την εκπαίδευση του πατέρα. Όπως είναι φανερό ένα μικρό ποσοστό 16,7% έχει πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πιο υψηλό ποσοστό έχει πατέρα που είναι απόφοιτος της δευτεροβάθμιας, γενικής και τεχνικής, εκπαίδευσης, ποσοστό 46,8%. Οι φοιτητές με πατέρα πτυχιούχο της ανώτατης εκπαίδευσης φθάνουν το 29,4% και με μεταπτυχιακούς τίτλου σπουδών 3,7%, συνολικό ποσοστό 33,1%. Παρόμοιο συμπέρασμα συνάγεται και από τις κατανομές των ποσοστών για την εκπαίδευση της μητέρας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Απόφοιτος δημοτικού	25	6.4%
Απόφοιτος Γυμνασίου	16	4.1%
Απόφοιτος Λυκείου	112	28.6%
Πτυχιούχος ΤΕ Σχολών	50	12.8%
Πτυχιούχος ΤΕΙ	58	14.8%
Πτυχιούχος ΑΕΙ	120	29.1%
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	17	4.3%
Σύνολο	406	100.0

Υπάρχει μια διαφορά που δείχνει ότι είναι λιγότερες, συγκριτικά με τους πατέρες, αυτές που έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση 10,5%. Είναι πολύ περισσότερες αυτές που έχουν σπουδάσει στην ανώτατη εκπαίδευση 42,4% και έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές 4,3%, σύνολο 46,7%. Αυτή η διαφορά δικαιολογείται, αν λάβουμε υπόψη ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό γυναικών συνολικά που σπουδάζει σήμερα και κατέχει πτυχίο ή τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Είναι και μια ένδειξη ότι οι μητέρες ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από τους άνδρες στις σπουδές των παιδιών, λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου

Υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το αντικείμενο σπουδών, η οποία δείχνει, όπως και σε άλλες πολυάριθμες έρευνες, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τις προτιμήσεις και τη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, σε συνδυασμό με την εκπαίδευσή τους, έγινε η ταξινόμηση των γονέων σε κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, χρησιμοποιώντας την κλίμακα των έξι κατηγοριών (Σιάνου-Κύργιου, 2006):

I. Ia. Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.

Ib. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.

II. Υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.

III.IIIa: Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα.

IIIb: Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.

IV. Ημειδικευμένοι εργάτες.

V. Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες.

VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων γίνεται συχνά σύμπτυξη των δύο υψηλότερων κοινωνικών κατηγοριών I και II, IIIa στις οποίες εντάσσονται οι ασκούντες τα πιο προνομιούχα και τα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και στις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες IIIb, V και IV, στις οποίες εντάσσονται οι ασκούντες χειρωνακτικά επαγγέλματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία		Συχνότητα N	Ποσοστό %
	II	102	25.1%
	IIIa	70	17.2%
	IIIb	187	46.1%
	V	42	10.3%
	VI	4	1.0%
	Total	406	100.0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία		Συχνότητα N	Ποσοστό %
	Ia	1	.2%
	II	131	32.3%
	IIIa	120	29.6%
	IIIb	62	15.3%
	V	8	2.0%
	VI	84	20.7%
	Total	406	100.0%

Από τα στοιχεία των δύο πινάκων, 3 και 4, διαπιστώνεται ότι ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος έχει γονείς που ασκούν επαγγέλματα, τα οποία εντάσσονται στις μεσαίες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.

Συγκεκριμένα, πατέρα που εντάσσεται στις δύο υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες έχει το ένα τέταρτο των φοιτητών, ποσοστό

25,1%, στη μεσαία κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των ασκούντων χειρωνακτικά επαγγέλματα του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα έχει ποσοστό 46,1% και στη χαμηλότερη ποσοστό 11,3% %.

Τα αντίστοιχα ποσοστά για τις μητέρες είναι 32,5%, 29,6% με μητέρες που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, το 15,3% χειρωνακτικά και στις δύο χαμηλότερες 22,7%, στο οποίο περιλαμβάνονται και οι φοιτητές που οι μητέρες τους ασχολούνται με τα οικιακά. Συγκρίνοντας την κατανομή των ποσοστών φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν συχνότερα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, επειδή έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Εισόδημα	0-1500	83	20.4%
	1500-2500	274	67.3%
	2500 και πάνω	50	12.3%
	Σύνολο	407	100.0%
Σύνολο		407	

Ως προς το εισόδημα της οικογένειας είναι φανερό ότι το 20.4% των φοιτητών προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (έως 1500 ευρώ), το 67.3% των φοιτητών προέρχεται από μικροαστική οικογένεια που το εισόδημά της κυμαίνεται από 1500 ευρώ έως 2500 ευρώ. Τέλος, υπάρχει ένα μικρότερο ποσοστό των οποίων οι γονείς έχουν μηνιαίο εισόδημα 2500 ευρώ και άνω.

Γενικά οι φοιτητές έχουν συχνότερα μικροαστική καταγωγή, με γονείς που έχουν μικρά ή μεσαία εισοδήματα. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και την υποστήριξη για τις σπουδές, όπως φαίνεται στον πίνακα 6 για την κάλυψη του κόστους σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΟΣΟ ΚΑΛΥΨΗΣ ΤΟΥ ΚΟΣΤΟΥΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
	ΕΩΣ 300	105	25.9%
	300-500	137	33.7%
	500-700	117	28.8%
	700-1000	20	4.9%

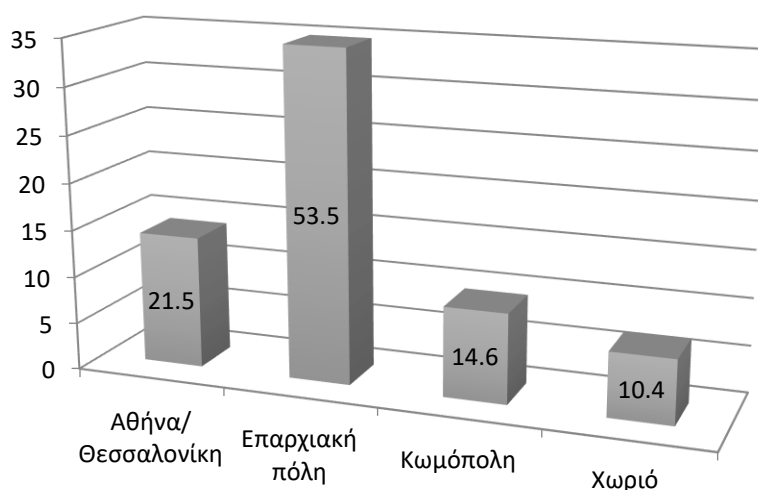
	Σύνολο	379	93.3%
	Απουσίες τιμές	27	6.7%
		406	100.0%

ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων για τον τόπο μόνιμης κατοικίας των φοιτητών προκύπτουν ενδείξεις ότι οι γεωγραφικές ανισότητες ασκούν επίδραση στις σπουδές των φοιτητών. Οι γεωγραφικές ανισότητες έχουν σημασία, γιατί πολλές έρευνες δείχνουν ότι προκαλούν και ψηφιακές ανισότητες, αφού από τον τόπο κατοικίας εξαρτάται η πρόσβαση και η χρήση του διαδικτύου.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος, ποσοστό 53.5%, έχουν τη μόνιμη κατοικία τους κάποιο αστικό κέντρο της περιφέρειας, ενώ ένα μικρό ποσοστό 21.5% στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη. Ποσοστό 25%, δηλαδή ο ένας στους τέσσερις φοιτητές κατοικεί μόνιμως σε χωριό ή κωμόπολη της χώρας.

ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

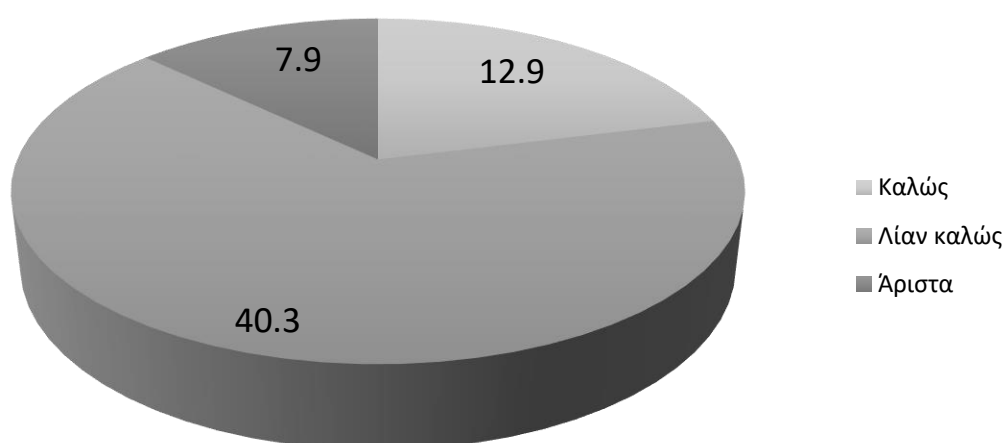


Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2015), η πρόσβαση στο διαδίκτυο ανά γεωγραφική περιοχή δεν είναι η ίδια. Βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι έχοντες μόνιμη κατοικία σε κάποιο αστικό κέντρο, στο οποίο υπάρχει ευρυζωνική σύνδεση: Αύξηση, σε σχέση με το 2014, καταγράφεται στην Βόρεια Ελλάδα και στην Αττική (10,4% και 5,5%, αντίστοιχα) ενώ μείωση στην Κεντρική Ελλάδα και στα Νησιά Αιγαίου και Κρήτη (3,7% και 2,6%, αντίστοιχα). Ευρυζωνική σύνδεση χρησιμοποιεί το 67,1%, του συνόλου των νοικοκυριών της χώρας με ένα τουλάχιστον μέλος ηλικίας 16-74 ετών, παρουσιάζοντας σε σχέση με το 2014, αύξηση 3,7%.

Η ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Πέραν των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών ζητήθηκε από τους φοιτητές να δηλώσουν το βαθμό πτυχίου που πρόκειται να λάβουν, ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με την επιτυχία στις σπουδές και τη συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων σε αυτή. Σύμφωνα με τα δεδομένα, το 12,9% των ερωτηθέντων φοιτητών πρόκειται να λάβουν πτυχίο με άριστα, το 66% με λίαν καλώς και το 21,1% καλώς. Οι περισσότεροι φοιτητές αναμένουν να πάρουν πτυχίο με λίαν καλώς.

ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥΣ



Συμπέρασμα

Από την παρουσίαση των δεδομένων προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες και έχουν σε υψηλό ποσοστό μικροαστική κοινωνική προέλευση. Έχουν γονείς με μεσαίο και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που εντάσσονται στις μεσαίες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Οι περισσότεροι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατοικούν σε αστικές περιοχές, σε μεγάλες επαρχιακές πόλεις. Από τη συσχέτιση με το τμήμα που σπουδάζουν προκύπτει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, την επιλογή του αντικειμένου σπουδών, την επίδοση στο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές από τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα στρώματα επιλέγουν τμήματα, τα οποία έχουν διαφορετικές βάσεις εισαγωγής και οδηγούν σε διαφορετικές επαγγελματικές διαδρομές.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας, τα οποία εξετάζουν το βαθμό πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές, σε σχέση ειδικότερα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν. Σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων είναι να δοθεί απάντηση στο ερώτημα, αν έχουν όλοι οι φοιτητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες για ισότιμη πρόσβαση και χρήση.

Στην περίπτωση που τα δεδομένα τεκμηριώνουν την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων προκύπτουν ενδείξεις ότι υπάρχει ψηφιακό χάσμα. Με άλλα λόγια, οι διαφορές μεταξύ των προερχομένων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου, άρα και ως προς τα οφέλη, που αυτή συνεπάγεται, σε σχέση με τις σπουδές, την ένταξη στην αγορά εργασίας και την κοινωνική ζωή συνολικότερα.

Τα δεδομένα, επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν για τον έλεγχο της άποψης που διατυπώνεται συχνά ότι, σύμφωνα με τα στοιχεία των τελευταίων δεκαετιών, το ψηφιακό χάσμα μειώνεται διαρκώς. Οι νέες γενιές σε πολύ υψηλά ποσοστά έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και κάνουν χρήση του διαδικτύου. Σύμφωνα όμως με τα

ευρήματα πολλών ερευνών η πραγματικότητα αυτή δεν μπορεί να είναι απόδειξη μείωσης του ψηφιακού χάσματος. Είναι πιο πιθανό το ψηφιακό χάσμα να συντηρείται, να γίνεται πιο ισχυρό και μη φανερό σε πρώτο επίπεδο. Καθώς τα άτομα και τα κράτη βρίσκονται διαρκώς, σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό σε εξάρτηση από το διαδίκτυο σε πολλαπλά επίπεδα, τα ποσοστά του πληθυσμού που στερούνται τη δυνατότητα ουσιαστικής πρόσβασης και χρήσης βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Κινδυνεύουν να βρεθούν αντιμέτωπα με τον κοινωνικό αποκλεισμό στις βασικές σφαίρες της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Ο όρος πρόσβαση στο διαδίκτυο δε χρησιμοποιείται πάντα με το ίδιο περιεχόμενο. Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του διαδικτύου, όταν άρχισε να συντελείται η επέκτασή του, ο όρος πρόσβαση αναφερόταν στον εξοπλισμό, στα απαραίτητα μέσα για να γίνει η σύνδεση των ατόμων με το διαδίκτυο. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, μετά την ευρύτατη επέκταση και τη μαζική αξιοποίηση του διαδικτύου, ο όρος πρόσβαση χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος του όρου χρήση.

Με βάση αυτό το περιεχόμενο του όρου, υποστηρίζεται η άποψη ότι το ψηφιακό χάσμα δεν μπορεί να μετρηθεί με κριτήριο την κατοχή ή όχι Η/Υ, του απαραίτητου γενικότερα για την πρόσβαση εξοπλισμού. Η μέτρηση του ψηφιακού χάσματος απαιτεί διαφορετικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές θα έχουν σκοπό να εντοπισθούν και να γίνουν κατανοητοί οι νέοι και διαρκώς μεταβαλλόμενοι τρόποι πρόσβασης στο περιεχόμενο του διαδικτύου και χρήσης του περιεχομένου αυτού, όπως και των διαφόρων εργαλείων του. Για το λόγο αυτό, οι σύγχρονες έρευνες που εξετάζουν την έκταση της πρόσβασης και της χρήσης του διαδικτύου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα άτομα έχουν πλέον πρόσβαση για τη χρήση. Καθώς όμως οι νέες τεχνολογίες και ειδικά το διαδίκτυο διεισδύουν ολοένα και περισσότερο σε κάθε πλευρά της προσωπικής ζωής και σε ποικίλες διαστάσεις της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας το κύριο πρόβλημα δεν είναι «ποιος μπορεί να εξασφαλίσει μια σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι, στη δουλειά ή σε μια βιβλιοθήκη,

σε ένα δημόσιο χώρο, αλλά τι κάνουν οι άνθρωποι και τι είναι ικανοί να κάνουν, όταν βρίσκονται συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο».

Μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές ότι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την πρόσβαση των ατόμων στο διαδίκτυο και σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα στη χρήση του παραμένουν ο εξοπλισμός, κυρίως όμως οι γνώσεις, οι δεξιότητες που διαθέτουν τα άτομα προς το σκοπό αυτό. Το ζήτημα του εξοπλισμού και, γενικότερα, υποδομών δεν έχει σήμερα τις ίδιες διαστάσεις που είχε στο παρελθόν, λόγω των εξελίξεων στις νέες τεχνολογίες και το χαμηλό κόστος απόκτησής του.

Ειδικότερα, στην ανώτατη εκπαίδευση η συζήτηση έχει αλλάξει κατευθύνσεις και περιεχόμενο. Στο παρελθόν περιστρεφόταν γύρω από την ύπαρξη ή όχι των αναγκαίων υποδομών που θα επέτρεπαν στους φοιτητές να έχουν πρόσβαση σε επιτραπέζιους Η/Υ και σύνδεση στο διαδίκτυο. Η ύπαρξη μάλιστα των υποδομών αυτών είχε θεωρηθεί το κύριο κριτήριο μέτρησης του βαθμού και του εύρους του ψηφιακού χάσματος, όπως επίσης και το βασικό μέσο για να γεφυρωθεί το χάσμα, ώστε να διασφαλισθεί η ισότητα των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση και τη χρήση.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, μετά τις ταχύτατες εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών, το ενδιαφέρον έχει μετατεθεί στους φορητούς Η/Υ και άλλα είδη κινητών συσκευών, όπως τα τηλέφωνα, τα smartphones κλπ. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν έχουν σημασία πλέον και δε λαμβάνονται υπόψη οι σταθερές υποδομές και ο αναγκαίος εξοπλισμός. Το αντίθετο μάλιστα συμβαίνει. Καθώς δηλαδή η σύνδεση με το διαδίκτυο γίνεται ολοένα και πιο απαραίτητη στις αίθουσες διδασκαλίας, στα εργαστήρια, στους εργασιακούς χώρους του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, θεωρείται και απαραίτητη προϋπόθεση για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ζήτημα αυτό, επιπλέον, δε συνδέεται μόνο με ατομικές αλλά και με συλλογικές δραστηριότητες, καθώς το διαδραστικό blackboard, οι βιντεοπροβολείς, άλλα εργαλεία του διαδικτύου χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στα μαθήματα, ανανεώνοντας έτσι τις μεθόδους διδασκαλίας, προωθώντας την αναβάθμιση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, τη διεύρυνση των γνώσεων και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητών και φοιτητών.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα που στρέφεται το ενδιαφέρον της έρευνας είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτουν οι φοιτητές για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες θεωρούνται βασικός παράγοντας που, όταν είναι ελλιπείς, λειτουργούν ανασταλτικά, υπονομεύουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό όχι μόνο στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και στον ευρύτερο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Επιπλέον, η απόκτηση ή η ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη, αλλά και εξαιρετικά κρίσιμη υπόθεση. Η ταχύτατη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και οι καινοτομίες στο συγκεκριμένο χώρο, έχουν ως αποτέλεσμα να χρειάζεται μια συνεχής προσαρμογή. Συχνά αυτή όμως είναι κατώτερη των αναγκών, λόγω της καθυστέρησης, παρότι η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για το ψηφιακό μέλλον, τις έξυπνες τεχνολογίες που αναπτύσσονται με ταχείς ρυθμούς.

Με βάση αυτή την προοπτική, υποστηρίζεται συχνά στα αρμόδια όργανα της ΕΕ ότι η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα μεγάλο κενό. Μεγαλώνουν οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες και αυτό το γεγονός που επενεργεί αρνητικά, υπονομεύει την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία των κρατών μελών. Τα ελλείμματα και τα κενά εντοπίζονται ακόμη και στους επαγγελματίες της πληροφορικής. Δημιουργήθηκε έτσι το «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων» (European e-Competence Framework ή e-CF Framework), με σκοπό να προσφέρει σε οργανισμούς, επιχειρήσεις και επαγγελματίες της πληροφορικής τη δυνατότητα να ισχύουν ενιαία κριτήρια για τα ψηφιακά επαγγέλματα και τις ψηφιακές δεξιότητες. Περιλαμβάνει 40 δεξιότητες, χρησιμοποιώντας μια κοινή γλώσσα για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα επίπεδα επάρκειας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιλογή, αξιολόγηση και βελτίωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων από εκπαιδευτικούς οργανισμούς και φορείς χάραξης πολιτικής.

Πρόκειται για μια αναγκαιότητα, αφού η οικονομία και η κοινωνία των κρατών της ΕΕ εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από τις υπηρεσίες και προϊόντα πληροφορικής. Η συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις ραγδαίες εξελίξεις της αγοράς και των νέων τεχνολογιών, είναι απαραίτητη για την επιβίωσή τους.

Στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης το ζήτημα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι φοιτητές για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου αποτελεί αντικείμενο ευρείας συζήτησης. Διατυπώνεται μάλιστα συχνά έντονος προβληματισμός για τις ευκαιρίες που έχουν και για τους τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσαν οι φοιτητές να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες, κυρίως όμως για τρόπους αυτές θα μπορούσαν να μετατραπούν σε ψηφιακές ικανότητες. Ο προβληματισμός αυτός διατυπώνεται συχνά σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια (Ismael Peña-López, 2010: 4). Ο προβληματισμός αυτός εστιάζεται, επίσης, στα κριτήρια, με βάση τα οποία μετρώνται οι δεξιότητες για κάθε χρήση (Deursen & Van Dijk, 2010).

Ο προβληματισμός αυτό έχει μεγάλη σημασία για το ελληνικό πανεπιστήμιο και αξίζει να αξιοποιηθεί, καθώς πρόσφατη έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ, που πραγματοποιήθηκε το 2015, για την πρόσβαση ή τη μη πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία, έδειξε ότι κύριος λόγος της μη πρόσβασης είναι η έλλειψη των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων, για ένα υψηλό ποσοστό που φθάνει το 60,7%. Έχει μάλιστα ενδιαφέρον ότι οι άλλοι λόγοι καλύπτουν μικρά αναλογικά ποσοστά. Παράδειγμα, η αντίληψη ότι οι πληροφορίες που προσφέρει το διαδίκτυο δεν είναι χρήσιμες ή δεν έχουν ενδιαφέρον καλύπτουν ποσοστό 25,9%, ενώ η εκτίμηση ότι το κόστος του εξοπλισμού είναι πολύ υψηλό μόνο ένα μικρό ποσοστό 21,7% (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

Έχοντας υπόψη τον παραπάνω προβληματισμό, τέθηκαν στους φοιτητές ορισμένες ερωτήσεις, προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα σχετικά με τον εξοπλισμό, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην ύπαρξη εξοπλισμού, δηλαδή Η/Υ και σύνδεσης στο διαδίκτυο στην κατοικία της οικογένειας των φοιτητών. Επίσης, στην εκτίμησή τους για τις δεξιότητες που διαθέτουν οι γονείς και οι ίδιοι για τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου, όπως και τον τρόπο που τις απέκτησαν.

Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος έπρεπε να δηλώσουν, αν διαθέτουν Η/Υ και σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι που διαμένουν, αν χρησιμοποιούν οι γονείς το διαδίκτυο και για ποιους λόγους το χρησιμοποιούν

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΑΤΟΧΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ Η/Υ

Είδος Η/Υ		Συχνότητα N Ποσοστό %	Mean (SD)
	Έχω σταθερό Η/Υ	34 8.4%	2.38 (0.64)
	Έχω φορητό Η/Υ	182 44.8%	
	Έχω σταθερό και φορητό Η/Υ	186 45.8%	
	Σύνολο	402 99.0%	
	Απουσίες τιμές	4 1.0%	
Γενικό σύνολο		406 100.0%	

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν Η/Υ, συχνότερα μάλιστα αυτός είναι φορητός, ποσοστό 44,8%, έναντι 8,4%, όπως επίσης σύνδεση για την πρόσβαση στο διαδίκτυο στην κατοικία των γονέων τους. Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι αρκετοί σημειώνουν πως χρησιμοποιούν το φορητό υπολογιστή τους για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων.

Ένα υψηλό, επίσης, ποσοστό 45,8%, έχουν σταθερό και φορητό Η/Υ, κυρίως φοιτητές που σπουδάζουν στα τμήματα της σχολής θετικών επιστημών και είναι αναγκασμένοι να κάνουν πολλές εργασίες. Είναι μικρό το ποσοστό των φοιτητών που δεν έχουν Η/Υ και χρησιμοποιεί το τηλέφωνο. Είναι συχνότερα φοιτήτριες και προέρχονται από Τμήματα των θεωρητικών επιστημών, με χαμηλή κοινωνική προέλευση, γεγονός που είναι ένδειξη ότι υπάρχουν κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η παραπάνω ένδειξη για τη σχέση κατοχής Η/Υ και κοινωνικής προέλευσης επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις σε μια ερώτηση σχετικά με τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου από τους γονείς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

	Συχνότητα N Ποσοστό %	Mean (SD)
Δε γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ	37 9.1%	2.97 (1.16)
Γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση Η/Υ	98 24.1%	
Γνωρίζουν βασικές λειτουργίες του Η/Υ	153 37.7%	
Πολύ καλή χρήση του διαδικτύου	65 16.0%	
Χρήση των βασικών εργαλείων διαδικτύου	32 7.9%	
Δε γνωρίζουν τη χρήση του διαδικτύου	11 2.7%	
Σύνολο	396 97.5%	
Απουσίες τιμές	10 2.5%	
Γενικό σύνολο	406 100.0%	

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σχετικά με τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου από τους γονείς προκύπτουν ενδιαφέροντα δεδομένα για το γνωσιακό υπόβαθρο και την καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων, τα οποία μπορεί να διευκολύνουν την ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος. Υψηλό ποσοστό των φοιτητών έχουν γονείς που χρησιμοποιούν τον Η/Υ και έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο στην καθημερινή τους ζωή. Συγκεκριμένα, ποσοστό 38,7%, έχει γονείς που κατέχουν βασικές γνώσεις της χρήσης του Η/Υ, ενώ αυτοί που γονείς τους γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση του ανέρχονται σε ποσοστό 24,6%. Αυτοί που δήλωσαν ότι οι γονείς τους δε γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ είναι μια μειοψηφία, 9,4% και προέρχονται συχνότερα από ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές, έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εντάσσονται σε χαμηλές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.

Σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου προκύπτουν παρόμοια συμπεράσματα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 2,8% από το σύνολο των φοιτητών του δείγματος έχει οι

γονείς που δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, το οποίο αποτελεί ένδειξη ότι η χρήση του έχει διεισδύσει σε όλα σχεδόν τα νοικοκυριά. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό, 8.1% έχουν γονείς που κάνουν χρήση των βασικών εργαλείων του διαδικτύου και ένα διπλάσιο ποσοστό 16.6% γονείς που χρησιμοποιούν πολύ καλά το διαδίκτυο. Τα δεδομένα αυτά είναι παρόμοια με εκείνα που περιγράφονται στην πρόσφατη έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ για τη χρήση του διαδικτύου από τα ελληνικά νοικοκυριά. Σύμφωνα με αυτά, 7 στα 10 νοικοκυριά έχουν πρόσβαση σε Η/Υ, ποσοστό 68,6%, και πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία τους, ποσοστό 68,1%. Την πενταετία 2010 έως 2015 παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση, 46,8%, ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο από την κατοικία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

	Μέχρι απόφοιτος ΥΕ	Απόφοιτος Λυκείου	Πτυχιούχος ΑΕΙ-ΤΕΙ
Δεν γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ	35.1%	51.4%	13.5%
Γνωρίζουν πολύ καλά Η/Υ	2.2%	44%	53.8%
Γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ	24.5%	52.3%	23.2%
Πολύ καλή χρήση του διαδικτύου	9.4%	40.6%	50%
Δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο	45.5%	54.5%	0%
Χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία	17.2%	55.2%	27,6%

Από τις κατανομές των ποσοστών είναι φανερό ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα και χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου. Αυτό το συμπέρασμα συνάγεται από τις διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά των φοιτητών που έχουν πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αυτών

που έχουν πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης. Οι φοιτητές που ο πατέρας τους δε γνωρίζει τη χρήση Η/Υ εκπροσωπούνται με ποσοστά 35,1% και 51,4% αντίστοιχα. Το 53,8% των φοιτητών έχουν πατέρα πτυχιούχο πανεπιστημίου που γνωρίζει πολύ καλά τη χρήση του Η/Υ, έναντι του 44% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό που για τους απόφοιτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μειώνεται στο 2,2%.

Οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης που κάνουν πολύ καλή χρήση του διαδικτύου εκπροσωπούνται με ένα υψηλό ποσοστό 53,8%, ενώ για τους έχοντες πατέρα απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το ποσοστό μειώνεται 44%, και έχει πολύ μεγάλη πτώση, φθάνει το 2,2%, για τους έχοντες μέχρι απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Οι κατανομές αυτές των ποσοστών είναι μια σοβαρή ένδειξη ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και γενικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση των ατόμων με τους Η/Υ και τη χρήση του διαδικτύου. Η ένδειξη αυτή επιβεβαιώνεται και από τις κατανομές των ποσοστών για τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου, σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ Η/Υ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

	Μέχρι απόφοιτη ΥΕ	Απόφοιτη Λυκείου	Πτυχιούχος ΑΕΙ-ΤΕΙ
Δεν γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ	40.5%	43.2%	16.2%
Γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση Η/Υ	2.2%	23.1%	74.7%
Γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ	8.7%	55%	36.2%
Πολύ καλή χρήση του διαδικτύου	4.6%	29.2%	66.2%
Δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο	27.3%	72.7%	0%

Χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία του διαδικτύου	13.3%	36.7%	50%
---	-------	-------	-----

Από την κατανομή των ποσοστών είναι σαφές ότι η χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι φοιτητές με μητέρα απόφοιτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης εκπροσωπούνται με υψηλό ποσοστό, 40,5%, σε αυτές που δε γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ και με το μικρότερο ποσοστό, 2,2%, σε αυτές που κάνουν πολύ καλή χρήση των Η/Υ και 8,7% γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του. Το ίδιο συμβαίνει και με τη χρήση του διαδικτύου, αφού οι φοιτητές που οι μητέρα τους κάνει πολύ καλή χρήση του διαδικτύου εκπροσωπούνται με ένα χαμηλό ποσοστό 4,6%, χρησιμοποιούν ορισμένα εργαλεία επίσης με χαμηλό ποσοστό 13,2% και δεν κάνουν χρήση του διαδικτύου 27,3%. Τα ποσοστά ανατρέπονται για τους πτυχιούχους ανώτατη εκπαίδευσης, αφού είναι 16,2% για τους έχοντες μητέρα που δεν κάνει χρήση του Η/Υ, το οποίο ανέρχεται στο 36,2% για τους έχοντες μητέρα που κάνει χρήση των βασικών λειτουργιών τους και ανέρχεται στο 74,7% για τους έχοντες μητέρα που κάνει πολύ καλή χρήση των Η/Υ.

Ανάλογες διαφορές παρατηρούνται για τη χρήση του διαδικτύου. Οι φοιτητές που οι μητέρες τους κάνουν πολύ καλή χρήση του διαδικτύου εκπροσωπούνται με ποσοστό 4,6%, το οποίο ανέρχεται σε 29,2 και φθάνει στο 66,2%. Οι διαφορές εντοπίζονται και στην επόμενη κατηγορία αυτών με μητέρες που χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία και εκπροσωπούνται με ποσοστό 13,3%, μέχρι απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 36,7% για απόφοιτες λυκείου και 50% για τους φοιτητές με μητέρες που έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Αντίθετη φορά έχουν τα ποσοστά για την εκπροσώπηση των φοιτητών με μητέρες που δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Τα ποσοστά για την πρώτη κατηγορία είναι 27,3%, για τη δεύτερη 72,7%, το οποίο για τους φοιτητές με μητέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης είναι 0%.

Οι γονείς που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αξιοποιούν συχνότερα το διαδίκτυο για να αξιοποιήσουν ένα ευρύ φάσμα των online ευκαιριών, ενώ παράλληλα εξοικειώνουν τα παιδιά τους με τη χρήση του, προσφέροντάς τους ουσιαστικά ένα είδος υποστήριξης για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων τους. Και αυτή η διάσταση είναι πολύ σημαντική, αν ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά μετατρέπονται σε έμπειρους χρήστες, όταν η χρήση του διαδικτύου είναι

ενσωματωμένη στην καθημερινή ζωή της οικογένειας. Η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εξαρτάται από την εμπειρία και το χρόνο που δαπανάται στη χρήση του διαδικτύου, η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση με το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

	Χειρωνακτικά	Μη χειρωνακτικά
Δεν γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ	27%	73%
Γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση Η/Υ	78.4%	21.6%
Γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες Η/Υ	52.9%	47.1%
Πολύ καλή χρήση του διαδικτύου	78.5%	21.5%
Δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο	65.5%	34.4%
Χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία του διαδικτύου	63.6%	36.4%

Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα διαφοροποιεί το βαθμό χρήσης των Η/Υ και του διαδικτύου ($\text{Chi-Square} = 43.32$, $\text{df} = 5$, $p = .000$). Οι φοιτητές με πατέρα που εντάσσεται στις χαμηλότερες κατηγορίες εκπροσωπούνται με πολύ υψηλό ποσοστό 73% έναντι 27% από τις υψηλότερες στην απάντηση ότι δεν γνωρίζει την χρήση του Η/Υ. Στην προδιατυπωμένη απάντηση ότι γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ οι φοιτητές με πατέρα από τις χαμηλότερες κατηγορίες 47.1% , έναντι 52.9%.

Τέλος, δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ή χρησιμοποιούν μόνο τα βασικά του εργαλεία οι φοιτητές από τις χαμηλότερες κατηγορίες, ποσοστά 65.5% και 63.6% έναντι 34.4% και 36.4%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

	Χειρωνακτικά	Μη χειρωνακτικά
Δεν γνωρίζουν Η/Υ	81.1%	18.9%
Γνωρίζουν πολύ καλά Η/Υ	35.1%	64.9%
Γνωρίζουν τα βασικά	65.4%	34.6%
Χρησιμοποιούν πολύ καλά το διαδίκτυο	50.8%	49.2%
Δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο	59.4%	40.6%
Χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία του διαδικτύου	100%	0%

Ανάλογες είναι οι διαφορές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($\text{Chi-Square} = 41.66$, $\text{df} = 5$, $p = .000$). Οι φοιτητές με μητέρα που εντάσσεται στις χαμηλότερες κατηγορίες εκπροσωπούνται με πολύ υψηλό ποσοστό 81.1% έναντι 18.9% από τις υψηλότερες στην απάντηση ότι δεν γνωρίζει την χρήση του Η/Υ. Στην προδιατυπωμένη απάντηση ότι γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ οι φοιτητές με πατέρα από τις χαμηλότερες κατηγορίες 65.4% , έναντι 34.6%.

Τέλος, δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ή χρησιμοποιούν μόνο τα βασικά του εργαλεία οι φοιτητές από τις χαμηλότερες κατηγορίες, ποσοστά 59.4% και 100% έναντι 40.6% και 0%.

Συμπέρασμα

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ενδείξεις ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχει μεγαλώσει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που ευνοούσε την εξοικείωση με τους Η/Υ και το διαδίκτυο από τη μικρή ηλικία. Καθώς εξοικειώνονται από τη μικρή ηλικία, μέσα στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, με τη χρήση των Η/Υ

και του διαδικτύου, αποκτούν μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, αναγκαία για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων χρήσης του.

Υπάρχει σχέση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και χρήσης των Η/Υ και του διαδικτύου από τους γονείς των φοιτητών. Οι ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των φοιτητών δείχνουν ότι σε πλεονεκτική θέση βρίσκονται οι φοιτητές από τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα που ο τόπος μόνιμης κατοικίας τους βρίσκεται σε μεγάλα αστικά κέντρα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το ψηφιακό χάσμα πλήττει τους ήδη μειονεκτούντες κοινωνικά φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα συσσώρευσης μιας σημαντικής μορφής κεφαλαίου, μέσα από την καθημερινή ζωή της οικογένειας.

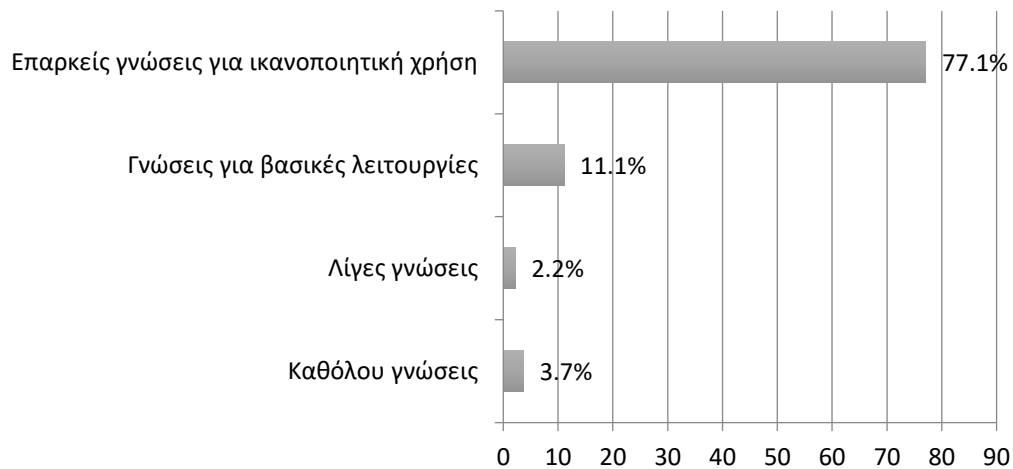
Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Πιο ενδιαφέροντα είναι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με τον τρόπο απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων από την πλευρά των φοιτητών για τη χρήση του διαδικτύου. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι σημαντικό ρόλο, πέρα από την οικογένεια, παίζει το σχολείο και η προσωπική ενασχόληση που μεγαλώνει την εμπειρία τους.

Στην ερώτηση, αν οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια για το σκοπό αυτό, ποσοστό πολύ υψηλό, 44.8%, απάντησαν ότι οι όποιες γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν για τη χρήση του διαδικτύου αποκτήθηκαν μέσω της καθημερινής ενασχόλησης και τη προσωπικής εμπειρίας τους. Ένα άλλο ποσοστό τις αποδίδει στα μαθήματα πληροφορικής που παρακολούθησαν στο σχολείο, ποσοστό 20,5%. Ποσοστό 33,% τις αποδίδει στην παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης, για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα, με σκοπό να λάβουν την πιστοποίηση που αποτελεί προσόν διορισμού στο δημόσιο τομέα και κριτήριο πρόσληψης στον ιδιωτικό.

Η πραγματικότητα αυτή έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια οι περισσότεροι φοιτητές να εκτιμούν ότι έχουν αναπτυγμένες πλέον τις αναγκαίες για τη χρήση του διαδικτύου δεξιότητες. Αυτό το συμπέρασμα συνάγεται από τις κατανομές των ποσοστών μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε μια ερώτηση με προδιατυπωμένες απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις για τη χρήση του Η/Υ.

ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ Η/Υ

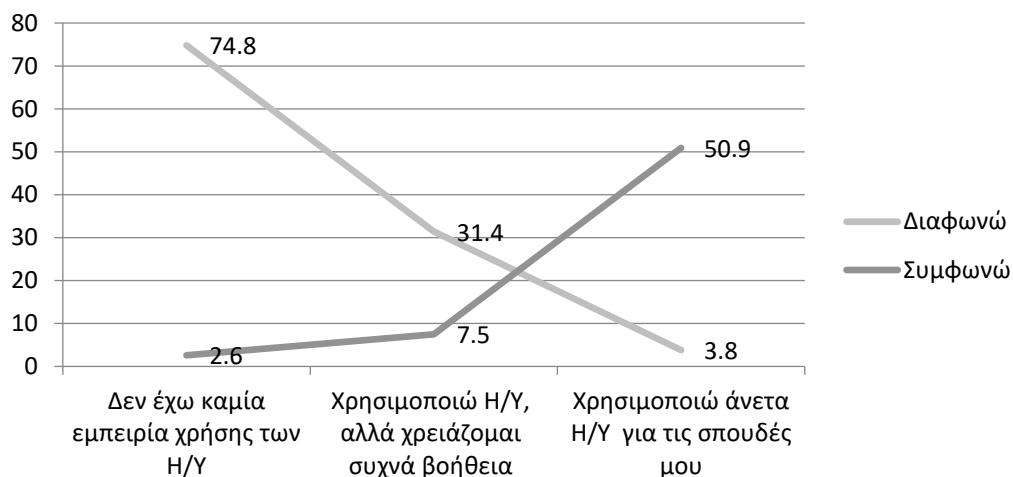


Από τα δεδομένα φαίνεται ότι μικρό μόνο ποσοστό 3,7% των φοιτητών δεν έχει καθόλου γνώσεις ή έχει λίγες γνώσεις 2,2%. Επίσης, το 11,1% έχει γνώσεις που τους επιτρέπουν να αξιοποιεί τις βασικές του λειτουργίες. Αντίθετα, ποσοστό 77,1% των φοιτητών θεωρεί ότι έχει υψηλό επίπεδο γνώσεων για ικανοποιητική και αποτελεσματική χρήση. Συνεπώς, δεν υπάρχει πρόβλημα χρήσης των Η/Υ για το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, που είναι προϋπόθεση για τη χρήση του διαδικτύου.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ως προς το εύρος των γνώσεων και δεξιοτήτων. Έχουν συχνότερα περιορισμένες γνώσεις οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και επαρκείς οι προερχόμενοι από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα. Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί το επίπεδο γνώσεων των Η/Υ (Chi-Square= 22.70, df=8, p=.004). Αναλυτικότερα, οι προερχόμενοι από μητέρα απόφοιτοι ΑΕΙ ή μεταπτυχιακού διπλώματος έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 62.2%, επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες Η/Υ έναντι 32.6% όσων έχουν μητέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 5.2% απόφοιτο δημοτικού ή γυμνασίου. Το φύλο, επίσης, είναι παράγοντας διαφοροποίησης (Chi-Square= 14.52, df=4, p=.006). Αυτό σημαίνει ότι από το σύνολο των φοιτητών, 44.8%, που δήλωσαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις για ικανοποιητική χρήση το 72.5% είναι γυναίκες.

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από μια ερώτηση ελέγχου με περισσότερες πληροφορίες για τις δεξιότητες χρήσης του Η/Υ, όπως επίσης και για τους λόγους που κάνουν χρήση οι φοιτητές σε σχέση με τις σπουδές τους.

ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΧΡΗΣΗΣ Η/Υ



Οι περισσότεροι φοιτητές 50.9%, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν άνετα τον Η/Υ, ενώ είναι μικρό το ποσοστό, 7.5%, αυτών που δηλώνουν ότι χρειάζονται συχνά βοήθεια. Επομένως, χρησιμοποιούν συχνά με άνεση τους Η/Υ για τις σπουδές τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΛΟΓΟΙ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Η/Υ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Mean (SD)
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στην τάξη	21.5%	23.9%	25.2%	18.8%	10.6%	2.73 (1.28)
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στο εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη	8.2%	7.2%	21.5%	32.1%	31%	3.71 (1.21)
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να γράφω κείμενα στο Word	5.2%	6.5%	16%	22.7%	49.7%	4.15 (2.34)

Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για ηλεκτρονικά μαθήματα	6.5%	8.9%	9.4%	36.7%	39.6%	3.93 (1.99)
Χρησιμοποιώ φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access)	9.3%	8%	27.2%	24.6%	30.8%	3.60 (1.25)
Αξιοποιώ εφαρμογές παρουσίασης όπως το PowerPoint	6.2%	7.3%	17.6%	32.9%	36%	3.85 (1.17)
Να χρησιμοποιώ multimedia CD-ROM ή DVD, κλπ	11.2%	12%	17.2%	29.9%	29.7%	3.55 (1.32)

Όπως φαίνεται από τις κατανομές των ποσοστών λίγοι φοιτητές 10.6% κάνουν χρήση του Η/Υ στην τάξη. Ένα ποσοστό αρκετά υψηλό, 31%, κάνει χρήση του Η/Υ στη βιβλιοθήκη ή σε κάποιο εργαστήριο του πανεπιστημίου ή για να έχει πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα 39,6%. Ένα υψηλό επίσης ποσοστό 49,7 % χρησιμοποιεί συχνά τον Η/Υ να γράφει κείμενα στο Word ή για εφαρμογές παρουσίασης, όπως το PowerPoint, 36% και χρησιμοποιεί φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access) 30,8% ή για να χρησιμοποιήσει multimedia CD-ROM ή DVD, ποσοστό 29,7%.

Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση του Η/Υ για τα ηλεκτρονικά μαθήματα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2 = 24.58$, $df=8$, $p=.002$). Οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει τη τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 53.4% ενώ οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 9.5%. Παρόμοια είναι τα ευρήματα για το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2 = 29.78$, $df=10$, $p=.001$). Οι φοιτητές που ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει τη τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 53.4% ενώ οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν χρήση σε ποσοστό 9.5%.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις συσχετίσεις (Pearson correlation) με το εισόδημα, το επάγγελμα των γονιών και το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΛΟΓΟΙ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ Η/Υ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

		Εισόδημα	Επάγγελμα μητέρας	Επάγγελμα πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στην τάξη	Pearson Correlation	0.043	-.107	-.068	.111	0.088
	Sig. (2-tailed)	0.405	0.039	0.188	0.034	0.092
	N	377	376	376	364	363
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στο εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη	Pearson Correlation	0.092	-0.099	-0.05	0.103	0.078
	Sig. (2-tailed)	0.076	0.056	0.335	0.05	0.137
	N	377	376	376	364	363
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να γράφω κείμενα στο Word	Pearson Correlation	-0.011	0.017	0.001	0.052	-0.002
	Sig. (2-tailed)	0.828	0.744	0.983	0.314	0.97
	N	387	386	386	373	373
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για ηλεκτρονικά μαθήματα	Pearson Correlation	0.069	-.160	-0.058	.121	0.055
	Sig. (2-tailed)	0.176	0.002	0.26	0.02	0.291
	N	384	383	383	371	370
Χρησιμοποιώ φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access)	Pearson Correlation	0.033	-.140	-0.021	0.05	0.024
	Sig. (2-tailed)	0.513	0.006	0.678	0.335	0.641
	N	386	385	385	373	372
Να αξιοποιώ εφαρμογές παρουσίασης	Pearson Correlation	.174	-.158	-0.08	.221	.217

όπως το PowerPoint						
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.002	0.119	0	0
	N	386	385	385	373	372
Να χρησιμοποιώ multimedia CD-ROM ή DVD, κλπ	Pearson Correlation	0.1	-.180	-0.005	.192	.133
	Sig. (2-tailed)	0.051	0	0.927	0	0.011
	N	384	383	383	370	370

Συμπέρασμα

Παρότι δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτά κριτήρια και τρόπος μέτρησης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη χρήση του διαδικτύου, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν μέσω της καθημερινής ενασχόλησης και της προσωπικής εμπειρίας τους (Deursen & Van Dijk, 2010). Οι ίδιοι μάλιστα εκτιμούν, σε υψηλό ποσοστό ότι έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων για την ικανοποιητική και αποτελεσματική χρήση. Συνεπώς, δεν υπάρχει πρόβλημα χρήσης των ΤΠΕ για το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, που είναι προϋπόθεση για τη χρήση του διαδικτύου.

Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαφοροποιούν το επίπεδο των γνώσεων σε σχέση με τους Η/Υ. Γενικότερα, οι φοιτητές που έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν για διαφορετικούς λόγους τους Η/Υ και έχει μια διαφορετική αντίληψη για την αξιοποίησή τους, αφού τους χρησιμοποιεί συχνά για να γράφει κείμενα στο Word ή για εφαρμογές παρουσίασης, όπως το PowerPoint.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

Παρόμοια, όπως είναι αναμενόμενο, είναι τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων για τη χρήση του διαδικτύου.

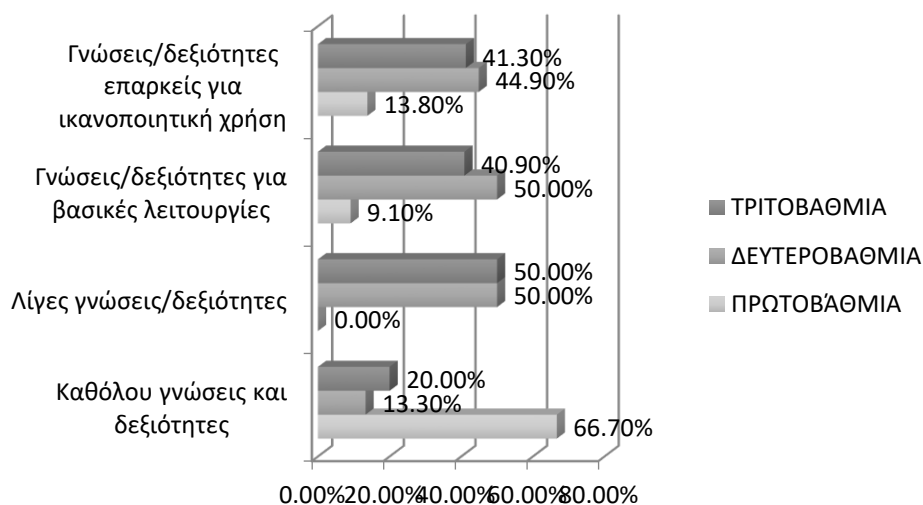
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΡΗΣΗΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

	Συχνότητα N Ποσοστό %	Mean (SD)
Καθόλου γνώσεις και δεξιότητες	10 2.5%	4.35 (0.87)
Λίγες γνώσεις/δεξιότητες	7 1.7%	
Γνώσεις/δεξιότητες για βασικές λειτουργίες	18 4.4%	
Γνώσεις/δεξιότητες επαρκείς για ικανοποιητική χρήση	145 83.4%	
Σύνολο	374 92.1%	
Απούσες τιμές	32 7.9%	
Γενικό Σύνολο	406 100.0%	

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό φοιτητών, 2,5%, δε διαθέτει καθόλου γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου, ενώ 1,7% διαθέτει ελάχιστες γνώσεις, η γνώσεις για βασικές λειτουργίες, 4,4%. Η συντριπτική πλειοψηφία, 83,4%, δηλώνουν ότι έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να κάνουν ικανοποιητική χρήση του διαδικτύου.

Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας διαφοροποιεί το βαθμό που οι φοιτητές γνωρίζουν και έχουν αναπτύξει δεξιότητες Η/Υ ($\text{Chi-Square} = 29.78$, $df=10$, $p=.001$). Συγκεκριμένα, τα σχετικά ποσοστά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ Η/Υ



Προκειμένου να συγκεντρωθούν πιο λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και μια ερώτηση ελέγχου, με την οποία καλούνταν οι φοιτητές να δηλώσουν ποια εργαλεία του διαδικτύου ξέρουν να χρησιμοποιούν. Πρόκειται, όπως φαίνεται από τον κατάλογο, για κοινά εργαλεία ευρέως διαδομένα και χρήσιμα για τους φοιτητές στην καθημερινή φοιτητική και κοινωνική τους ζωή και όχι για κάποια που απαιτούν ειδική κατάρτιση. Παρόλα αυτά, όπως θα φανεί στη συνέχεια, δε χρησιμοποιούνται μαζικά και πολύ συχνά από τους χρήστες, όπως για παράδειγμα Skype, Blogger, Twitter.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

	Ποσοστό χρήσης % (NAI)	Mean (SD)
email (π.χ. : Gmail, Yahoo, Hotmail)	97.3%	1.04 (0.34)
blogging (π.χ. : Blogger, WordPress)	26.5%	1.73 (0.44)
microblogging (π.χ. : Twitter)	29.4%	1.64 (0.48)

podcasting (π.χ. : iTunes, Miro, Audacity)	87.2%	1.12 (0.33)
συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ Wikipedia)	92.7%	1.07 (0.25)
κοινωνικής δικτύωσης (π.χ Facebook)	97.2%	1.02 (0.16)
αρχείων πολυμέσων (π.χ. : YouTube, SlideShare)	83.1%	1.17 (0.37)
Web conferencing (π.χ. : Skype)	36.1%	1.63 (0.48)
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. : Second Life)	82.2%	1.17 (0.38)
Επεξεργαστή λόγου (π.χ. : Word ή το WordPerfect)	96.3%	1.03 (0.19)

Από το σύνολο του δείγματος των φοιτητών ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό, 97,3%, χρησιμοποιούν το e-mail, ένα από τα βασικά εργαλεία του διαδικτύου, προφανώς για λόγους γρήγορης και χωρίς κόστος επικοινωνίας με τους καθηγητές, τους συμφοιτητές, τους φίλους και την οικογένειά τους.

Παρόμοιο υψηλό ποσοστό, 97,2%, των φοιτητών χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία έχουν τεράστια απήχηση στις νέες γενιές και ειδικά τους φοιτητές, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό, 96,3%, που χρησιμοποιεί τον επεξεργαστή λόγου, ενώ το 92,7% συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου, όπως η Wikipedia που τους προσφέρει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας. Το ποσοστό μειώνεται στο 87,2% για τη χρήση podcasting (π.χ. : iTunes, Miro, Audacity), 83,1% για τα αρχεία πολυμέσων, 82,2% επιτραπέζια παιχνίδια, 36,1% web conferencing, π.χ. skype, 29,4% microblogging, όπως το twitter. Τέλος, ένα αναλογικά μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί το blogging 26,5%.

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι φοιτητές γνωρίζουν και χρησιμοποιούν συχνά ορισμένα από τα εργαλεία του διαδικτύου. Πρόκειται για εργαλεία που τους προσφέρουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, με την αποστολή μηνυμάτων, ή έμμεσης, τη συμμετοχή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων και τη

διασκέδαση, τη χρήση της πλατφόρμας e-course που είναι σχεδόν καθολική, 96, 3%. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μίας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2012 σε 332 φοιτητές (Τζαφέα & Κύργιος, 2013). Σύμφωνα με τις κατανομές, οι οκτώ στους δέκα φοιτητές, 79,9%, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο καθημερινά για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα. Ένα επίσης υψηλό ποσοστό, 72,4%, χρησιμοποιεί καθημερινά το διαδίκτυο για λόγους ψυχαγωγίας, δηλαδή για την πρόσβαση σε μουσική και σε ταινίες. Αντίθετα, η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι εμφανώς μικρότερη.

Αξίζει να επισημανθεί βέβαια ότι ακόμη και η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους φοιτητές, όπως το Facebook, γίνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, οι φοιτητές θεωρούν χρήσιμη την αξιοποίηση του στην εκπαίδευσή τους, γιατί ενημερώνονται για θέματα που έχουν σχέση με τις σπουδές τους ή για να διακινήσουν κάποιο διδακτικό υλικό (Τσώνη, Σύψας & Παγγέ, 2015).

Από τις συσχετίσεις διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές, που συνδέονται με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Το φύλο είναι παράγοντας που διαφοροποιεί τον αριθμό των εργαλείων του διαδικτύου που κάνουν χρήση οι φοιτητές, αφού οι γυναίκες χρησιμοποιούν συχνότερα από τους άνδρες τα μέσα επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, τον επεξεργαστή λόγου, ενώ οι άνδρες podcasting blogging, ε-μειλ και επιτραπέζια παιχνίδια, αρχεία πολυμέσων.

Το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά τη χρήση microblogging όπως είναι, για παράδειγμα το Twitter ($\text{Chi-Square} = 6.74, df=1, p=.009$). Με άλλα λόγια, οι άνδρες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ποσοστό 44.9% έναντι 31.4%. Επίσης, το φύλο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και τη χρήση podcasting blogging ($\text{Chi-Square} = 8.83, df=1, p=.003$). Με άλλα λόγια, οι γυναίκες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών, ποσοστό 90.6% έναντι 80%. Το φύλο διαφοροποιεί και τη χρήση συνεργατικών εργαλείων μάθησης ($\text{Chi-Square} = 5.21, df=1, p=.022$). Οι γυναίκες κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών, ποσοστό 94.7% έναντι 88.5%.

Η εκπαίδευση και το επάγγελμα γονέων είναι επίσης παράγοντες διαφοροποίησης που είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη σε κάθε απόπειρα ερμηνείας του ψηφιακού χάσματος. Γνωρίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερα

εργαλεία οι προερχόμενοι από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα φοιτητές, οι οποίοι διαθέτουν πιο πλούσιο εξοπλισμό και σύνδεση στο διαδίκτυο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΑ	Μέχρι απόφοιτος ΥΕ	Απόφοιτος Λυκείου	Πτυχιούχος ΑΕ
email (π.χ. : Gmail, Yahoo, Hotmail)	16.7%	49.6%	33.7%
blogging (π.χ. : Blogger, WordPress)	10.8%	43%	46.2%
microblogging (π.χ. : Twitter)	13.8%	49.5%	36.7%
podcasting (π.χ. : iTunes, Miro)	13.4%	49.3%	37.3%
συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ. : Wikipedia)	17.5%	49.1%	33.4%
κοινωνικής δικτύωσης (π.χ Facebook)	16.8%	49%	34.2%
αρχείων πολυμέσων (π.χ. : YouTube, SlideShare)	17.6%	48.7%	33.7%
Web conferencing (π.χ. : Skype)	10.9%	48.1%	41.1%
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. : Second Life)	16%	46.8%	37.2%
Επεξεργαστή λόγου (π.χ. : Word ή το WordPerfect)	17.3%	49.1%	33.7%

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι χρησιμοποιεί συχνότερα τα αρχεία πολυμέσων ποσοστό 17,6% των φοιτητών, ενώ τα συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου το 17,5% και τα εργαλεία επικοινωνίας 16,7% συχνότερα οι έχοντες πατέρα με απολυτήριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι έχοντες πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης χρησιμοποιούν εργαλεία πιο εξελιγμένα στο τομέα των πληροφοριών, της ενημέρωσης και επικοινωνίας blogging (π.χ.: Blogger,

WordPress), 46,2%, Web conferencing (π.χ.: Skype) 41,1%. Παρόμοια είναι τα ποσοστά που προέκυψαν από τη συσχέτιση με το επάγγελμα του πατέρα.

Το επάγγελμα της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση Web conferencing, όπως για παράδειγμα το Skype (Chi-Square= 7.28, df=1, p=.007). Οι φοιτητές που η μητέρα τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 70.7% έναντι 29.3%, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας. Επίσης, το επάγγελμα της μητέρας διαφοροποιεί τη χρήση microblogging (Chi-Square= 6.55, df=1, p>.005). Οι φοιτητές που η μητέρα τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 70.5% έναντι 29.5%, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τη χρήση blogging (Chi-Square= 7.63, df=1, p>.005). Οι φοιτητές που η μητέρα τους δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη κατηγορία εργαλείων σε μεγαλύτερο ποσοστό, 71.9% έναντι 29.4%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

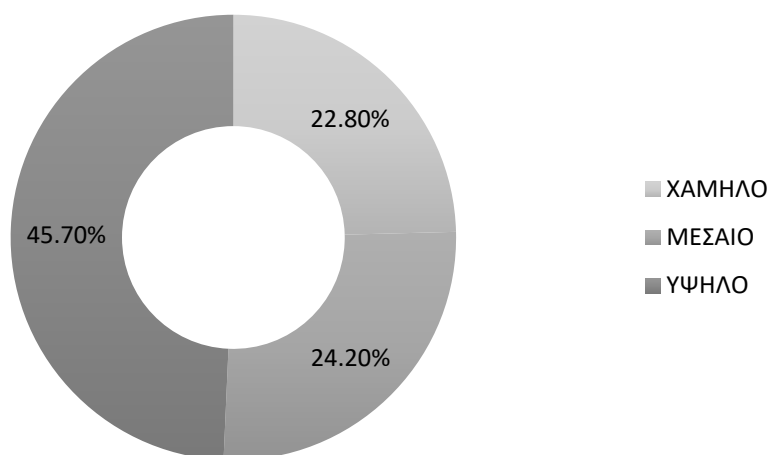
Τόπος διαμονής

	Πόλη	Χωριό
email (π.χ .: Gmail, Yahoo, Hotmail)	74.8%	25.2%
blogging (π.χ .: Blogger, WordPress)	83.2%	16.8%
microblogging (π.χ .: Twitter)	70.8%	29.2%
podcasting (π.χ .: iTunes, Miro, Audacity)	77.9%	22.1%
Συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ .: Wikipedia)	75%	25%

Κοινωνικής δικτύωσης (π.χ Facebook	74.3%	25.7%
αρχείων πολυμέσων (π.χ .: YouTube, SlideShare)	75.4%	24.6%
Web conferencing (π.χ .: Skype)	77%	23%
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ .: Second Life)	73.3%	26.7%
Επεξεργαστή λόγου (π.χ .: Word ή το WordPerfect)	75.2%	24.8%

Τέλος, σε μειονεκτική θέση βρίσκονται οι φοιτητές που η κατοικία τους βρίσκεται σε αγροτικές περιοχές, στις οποίες είναι δυσκολότερη η πρόσβαση στο διαδίκτυο, πιο περιορισμένη η εμπειρία από τη χρήση του. Τα ποσοστά διαφοροποιούνται επιβεβαιώνοντας ότι συντηρούνται οι γεωγραφικές ανισότητες και η χρήση του διαδικτύου είναι ένας σοβαρός παράγοντας, αν λάβουμε υπόψη τη σημασία της στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων. Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι οι φοιτητές που κατοικούν σε αστικά κέντρα χρησιμοποιούν συχνότερα blogging 83,2% podcasting, 77,9%, Web conferencing, 77%. Τέλος, το εισόδημα διαφοροποιεί τη χρήση blogging (Chi-Square= 9.90, df=2, $p>.005$).

ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ.



Συμπέρασμα

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό οδηγούν σε σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου από τους φοιτητές. Οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες για την ισότιμη πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου. Στην πράξη υπάρχουν όμως διαφορές που τεκμηριώνουν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος ως προς την πρόσβαση των φοιτητών στο διαδίκτυο, τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τη χρήση του, τον αριθμό των εργαλείων του διαδικτύου που αξιοποιούν για τις σπουδές τους.

Οι διαφορές σχετικά με την πρόσβαση και τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου έχουν συνάφεια με το φύλο. Τεκμηριώνουν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος που οφείλεται στις έμφυλες ανισότητες, οι οποίες έχουν σχέση με άλλες μορφές ανισοτήτων που πηγάζουν από τη μειονεκτική θέση των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες, τις διαφορές στο κοινωνικό κεφάλαιο, τα γυναικεία πρότυπα, παράγοντες που επηρεάζουν προφανώς το εύρος και τη σημασία των δραστηριοτήτων που συνδέονται με το διαδίκτυο. Αυτές οι διαφορές έχουν εντοπισθεί από πολυάριθμες έρευνες στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες, οι

οποίες αποδίδονται σε διάφορους λόγους που σχετίζονται με τις ανισότητες των φύλων γενικότερα (Hargittai & Shafer, 2006).

Οι διαφορές στην πρόσβαση και τη χρήση έχουν συνάφεια και με το κοινωνικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων, αλλά και τον τόπο κατοικίας, επιβεβαιώνοντας τη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία είναι προϊόν των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι ισχυρότερες στη χρήση, όπως θα φανεί αναλυτικά στη συνέχεια. Με άλλα λόγια η κοινωνική προέλευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των ψηφιακών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των φοιτητών και οι διαφορές στα επίπεδα των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου αντανakλούν και αναπαράγουν τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Επηρεάζουν διαφορετικά τους προερχόμενους από επιμέρους κοινωνικές κατηγορίες και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στον παγκόσμιο ιστό για την αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών χρήσιμων για τις σπουδές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε ορισμένα βασικά ερωτήματα της έρευνας, σχετικά με τις αντιλήψεις και τις προτιμήσεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και την αξιοποίησή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα τα δεδομένα παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την πρόσβαση των φοιτητών στην πλατφόρμα e-course, τις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα γενικώς και σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη, τους λόγους που δείχνουν προτίμηση για τη μία και την άλλη κατηγορία, το βαθμό αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και των βιντεοδιαλέξεων από τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα. Τα δεδομένα, επίσης, παρέχουν χρήσιμα ευρήματα για τη σχέση ανάμεσα στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την επίδοση, όπως και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ E-COURSE

Όπως προαναφέρθηκε, τα ηλεκτρονικά μαθήματα, τα οποία είναι αναρτημένα στις πλατφόρμες των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, είναι μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη, η οποία προκάλεσε αναπόφευκτα αλλαγές στις μορφές της γνώσης και την προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης για τους φοιτητές. Μαζί με τις βιντεοδιαλέξεις, που αναρτήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων για τη δημιουργία των ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων, διαμορφώνουν νέα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης που καλύπτουν πολύ μεγάλους αριθμούς μαθημάτων σε όλες τις Σχολές των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το Συστήματα αυτά Διαχείρισης Μάθησης προσφέρουν τη δυνατότητα να εφαρμοσθούν νέες, καινοτόμες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Παρέχουν

περισσότερες ευκαιρίες για την προσέγγιση της γνώσης και για μια δημιουργικότερη και διευρυμένη μάθηση. Σε αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο και το γεγονός ότι δημιουργείται στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστήμια και τεχνολογικά ιδρύματα, ένα νέο περιβάλλον μικτής διδασκαλίας που επιτρέπει στους φοιτητές να αντλούν γνώση από δύο πηγές (Nikolaidou et al., 2010).

Η δημιουργία Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, σε κάθε περίπτωση, αλλάζει τα δεδομένα, καθορίζει τις συνθήκες και την ποιότητα μάθησης και, γενικότερα, δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα που επηρεάζει την επίδοση και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Αυτό είναι και ο βασικότερος λόγος που αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών.

Στη συζήτηση που γίνεται επισημαίνεται συχνά ότι, παράλληλα με τις ευκαιρίες, που προσφέρει, προκαλεί και μεγάλες αμφισβητήσεις για τις απαιτήσεις τις νέας πραγματικότητας (Bliuc et al. 2007). Ένα, για παράδειγμα, ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές είναι η προετοιμασία των φοιτητών, από τη σχολική ζωή, α αντιληφθούν και να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που παρέχει το διαδίκτυο, ως μια νέα πηγή γνώσεων και ως παράγοντας που μετασχηματίζει τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης (Lee et al. 2001).

Η επιστημονική συζήτηση που έχει ανοίξει και τροφοδοτείται από τα ευρήματα των ερευνών, που αυξάνονται διαρκώς, ήταν η αφορμή για να περιληφθεί στο ερωτηματολόγιο και ένας αριθμός ερωτήσεων, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το βαθμό που χρησιμοποιούν την πλατφόρμα και τα ηλεκτρονικά μαθήματα ή τις online διαλέξεις που είναι αναρτημένα σε αυτή. Επίσης, να συγκεντρωθούν δεδομένα για το βαθμό που οι φοιτητές αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τις βιντεοδιαλέξεις. Για το σκοπό αυτό περιλαμβάνονται ερωτήσεις που παρέχουν δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά, τα οφέλη και τα μειονεκτήματα των ηλεκτρονικών μαθημάτων, όπως και των ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων. Τα δεδομένα αυτά συσχετίζονται με διάφορες μεταβλητές, προκειμένου να ανιχνευθούν, ο βαθμός και ο τρόπος πιθανής επίδρασης των δημογραφικών και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των φοιτητών στη χρήση της πλατφόρμας και των ηλεκτρονικών μαθημάτων για να διαπιστωθεί, α υπάρχουν διαφορές που είναι ένδειξη της ύπαρξης του ψηφιακού χάσματος.

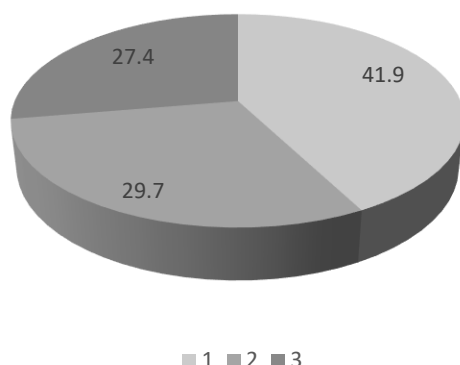
Τέθηκε στους φοιτητές μια ερώτηση σχετικά με τον αριθμό των μαθημάτων που υπάρχει διδακτικό υλικό αναρτημένο στη πλατφόρμα e-course στο συγκεκριμένο εξάμηνο των σπουδών τους. Πρόκειται για μια ερώτηση ελέγχου, επειδή μπορεί να διαπιστωθεί ο αριθμός των μαθημάτων με την είσοδο στην πλατφόρμα, με σκοπό να διαπιστωθεί, αν έχουν γνώση οι φοιτητές και τη χρησιμοποιούν με συστηματικό τρόπο. Από τα διαθέσιμα στοιχεία και τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν συχνά την πλατφόρμα και γνωρίζουν τα μαθήματα που είναι αναρτημένα, ανατρέχουν σε αυτά. Παράλληλα, δείχνουν ότι έχει συντελεστεί μεγάλη πρόοδος στο επίπεδο της αξιοποίησης του διαδικτύου για την ανάρτηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού, αφού τα ποσοστά των μαθημάτων είναι υψηλά.

Οι κατανομές των ποσοστών και συγκριτικά με τα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη δείχνουν ότι τα περισσότερα από αυτά συνοδεύονται από πρόσθετο διδακτικό υλικό, με τη μορφή των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Αυτό παρατηρείται σε όλα τα τμήματα από τα οποία προέρχονται οι φοιτητές του δείγματος, αφού έχουν αναρτημένα μαθήματα στην πλατφόρμα και ουσιαστικά δημιουργούν τις συνθήκες για μια μικτή μέθοδο διδασκαλίας (Blended e-Learning).

Πιο ενδιαφέροντα είναι τα δεδομένα από τις απαντήσεις σε μια ερώτηση, η οποία είχε σκοπό να ανιχνευθεί, αν έχουν χρησιμοποιούν συχνά την πλατφόρμα και τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μελέτη και τις εξετάσεις.

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι η χρήση της πλατφόρμας είναι πολύ συχνή για την πλειονότητα των φοιτητών. Είναι μικρό το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι δεν τη χρησιμοποιούν συχνά για τη μελέτη των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των φοιτητών χρησιμοποιεί πολύ συχνά τα ηλεκτρονικά μαθήματα ή και τις βιντεοδιαλέξεις που είναι αναρτημένα στην πλατφόρμα e-course. Σύμφωνα με τα ευρήματα, συγκεκριμένα, ποσοστό 28% του δείγματος χρησιμοποιούν την πλατφόρμα πολύ συχνά, 44% μέτρια και μόνο το 28% ελάχιστα, σε μικρό βαθμό.

ΓΡΑΦΗΜΑ 13: ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ E-COURSE



1. Πολύ συχνά, 2. Μέτρια, 3.Ελάχιστα

Από τις συσχετίσεις προέκυψε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των e-courses μαθημάτων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές του δείγματος και το Τμήμα ή τη Σχολή, ακόμη και το αντικείμενο σπουδών (Chi-square: 61,4, df = 4, $p < 0,001$). Περισσότερα ηλεκτρονικά μαθήματα έχουν οι φοιτητές από τα τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών και της Σχολή Επιστημών Υγείας, σε σύγκριση με τις Σχολές Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Η διαφοροποίηση αυτή είναι αναμενόμενη, αν ληφθεί υπόψη το περιεχόμενο και η φύση των μαθημάτων που περιέχονται στα προγράμματα σπουδών στις σχολές αυτές. Η επίδραση του φύλου και της κοινωνικής προέλευσης είναι μικρή, γιατί η χρήση της πλατφόρμας δεν είναι θέμα προτίμησης, αλλά αναγκαιότητας.

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Πιο ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που προέκυψαν από μια σειρά ερωτημάτων που τέθηκαν στους φοιτητές του δείγματος, με σκοπό να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα γενικά και σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη. Οι αντιλήψεις αυτές έχουν σημασία, γιατί επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους και δείχνουν σε ποιο βαθμό είναι προετοιμασμένοι για να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η χρήση του διαδικτύου

και η δημιουργία των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης για τη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Τζαφέα, Κύργιος και Θάνος, 2016).

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν δεδομένα που οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία αξίζει να αποτελέσουν αφορμή για πιο εξειδικευμένες έρευνες, γιατί συνδέονται, τόσο με τις μορφές του ψηφιακού χάσματος, όσο και με τη μάθηση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο.

Από τις κατανομές των ποσοστών προκύπτει μια γενική διαπίστωση, ότι δηλαδή οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος έχουν μια θετική αντίληψη για τα ηλεκτρονικά μαθήματα που είναι αναρτημένα στην πλατφόρμα e-course. Θεωρούν ότι συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στις σπουδές τους, τόσο από τη πλευρά της επίδοσης όσο και από την πλευρά της κατανόησης του περιεχομένου της ύλης των μαθημάτων και τελικά της μάθησης. Το ποσοστό που συμφωνεί πολύ με τη θεώρηση αυτή είναι 36,6%, έναντι του 7,1% των φοιτητών που διαφωνούν απολύτως, είναι δηλαδή πενταπλάσιο. Δημιουργώντας δύο κατηγορίες αυτών που συμφωνούν και αυτών που διαφωνούν είναι διπλάσιο, 64,8%, έναντι του 35,2% που έχει αντίθετη γνώμη.

Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των φοιτητών που αναγνωρίζουν ότι είναι σημαντική η συνεισφορά των ηλεκτρονικών μαθημάτων στις σπουδές τους, δηλαδή συμφωνούν πολύ, είναι το υψηλότερο 36,6%, ενώ αυτών που απλώς συμφωνούν 28,2%. Συνολικά καλύπτουν ένα υψηλό ποσοστό, που υπερβαίνει κατά πολύ το μισό του δείγματος και φθάνει το 64,8%. Το αντίστοιχο συνολικό ποσοστό για αυτούς που διαφωνούν, δηλαδή δε θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στις σπουδές τους καλύπτει το ένα τρίτο των φοιτητών, φθάνει το 35,3%, με το 28,2% διαφωνεί απλώς και το 7,1% διαφωνεί πολύ. Οι κατανομές αυτές των ποσοστών παρέχουν ενδείξεις ότι οι φοιτητές θεωρούν την ύπαρξη των ηλεκτρονικών μαθημάτων πολύ θετική, αναγνωρίζουν τη συνεισφορά στην ακαδημαϊκή διαδρομή και τα επιτεύγματά τους.

Από τις συσχετίσεις με τις ανεξάρτητες μεταβλητές προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών.

Ως προς το φύλο υπάρχουν διαφοροποιήσεις, αφού το 64.7% των γυναικών, έναντι του 35.3% των ανδρών ($\text{Chi-square} = 13.26$, $\text{df}=3$, $p=.004$) αναγνωρίζει, με σημαντική διαφορά, ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στις σπουδές τους, κυρίως σε σχέση με τη μάθηση και την επίδοση. Η διαφορά αυτή

μπορεί να έχει σχέση με την υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην έρευνα ή με τη μεγαλύτερη επίδοσή τους στα μαθήματα.

Ως προς τη εκπαίδευση του πατέρα των φοιτητών, τα δεδομένα από τις συσχετίσεις δείχνουν ότι διαφωνεί το 41.9% των φοιτητών που έχουν πατέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό είναι 27.4% για τους φοιτητές που έχουν πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($\text{Chi-square}=20.02$, $\text{df}=6$ $p=.000$). Παρόμοια ποσοστά προκύπτουν και από τις συσχετίσεις με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, αφού διαφωνεί το 52.6% αυτών που έχουν μητέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, έναντι του 26.4% με μητέρα που έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($\text{Chi-square}=29.35$, $\text{df}=6$ $p=.000$).

Σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων τα δεδομένα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές. Είναι μικρή η διαφορά, σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και στατιστικά πιο σημαντική η διαφορά σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, αφού συμφωνεί το 43.4% με χαμηλή, έναντι του 32.5% με υψηλή ($\text{Chi-square}=18.74$, $\text{df}=3$ $p=.000$).

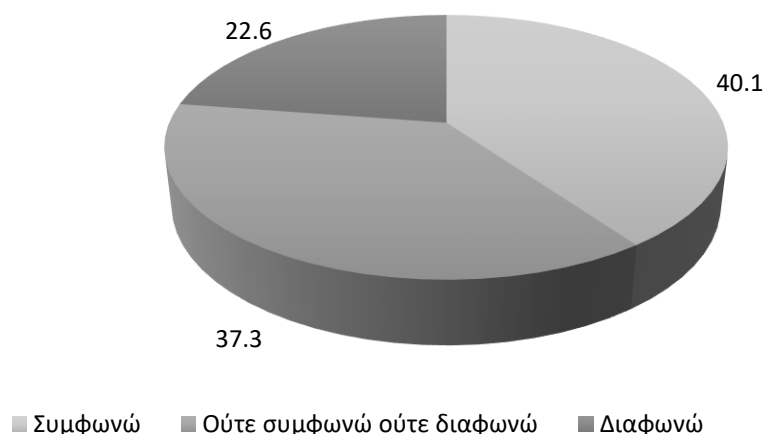
Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν θετικές αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα, στις σπουδές τους γενικότερα. Οι αντιλήψεις παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Οι φοιτητές από οικογένειες που εντάσσονται στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν συχνότερα ότι είναι σημαντική η συμβολή τους στις σπουδές και τη μάθησή τους.

Το συμπέρασμα αυτό έχει μεγάλη σημασία, γιατί στη μάθηση, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση οι φοιτητές. Αυτό συνάγεται από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και, πιο συγκεκριμένα, τις κατανομές των ποσοστών από τις απαντήσεις σε μια ερώτηση, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθεί, αν οι φοιτητές δίνουν μεγαλύτερη αξία στη μάθηση ή στο βαθμό πτυχίου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Όπως φαίνεται από το γράφημα 10, μόνο ένα μικρό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος δήλωσε ότι δίνει έμφαση, τον ενδιαφέρει δηλαδή ο βαθμός του πτυχίου, 22.6%. Το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν ότι δίνουν έμφαση στη μάθηση είναι σχεδόν διπλάσιο, 40.1 %. Υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό, αρκετά

υψηλό 37,3% που δεν εκφράζει σαφή άποψη, υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι δεν μπορεί να κάνει τη διάκριση ανάμεσα στους δύο αυτούς παράγοντες.

ΓΡΑΦΗΜΑ 14: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ Η ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ.



Πρόκειται για διαφορές, οι οποίες δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές επιδιώκουν να αξιοποιήσουν τις σπουδές τους για να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να εξειδικευθούν για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος, που οδηγεί το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

Είναι αξιοσημείωτες και οι διαφορές μετά τις συσχετίσεις των απαντήσεων με το φύλο. Από αυτές προκύπτει ότι ασκεί επίδραση το φύλο, αφού οι φοιτήτριες δηλώνουν συχνότερα ότι ενδιαφέρονται για τη μάθηση ($\chi^2=17.71$, $df=7$ $p=.013$). Οι λοιπές μεταβλητές της κοινωνικής τάξης δεν επηρεάζουν την αντίληψη ότι η μάθηση είναι πιο σημαντική από τον τελικό βαθμό πτυχίου.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ Η ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ;

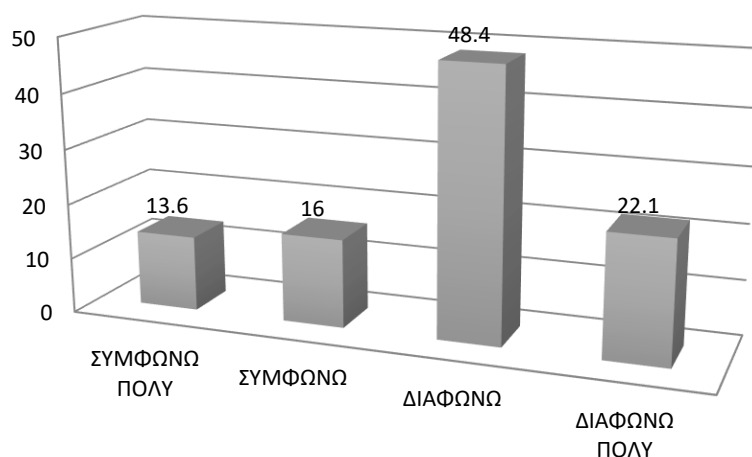
Παρότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στις σπουδές τους για την βελτίωση της επίδοσης ή για τη διεύρυνση της μάθησης, θεωρούν τα μαθήματα στην τάξη πιο σημαντικά και αναγκαία για τις σπουδές τους.

Το ποσοστό των φοιτητών που υποστηρίζουν την άποψη αυτή είναι 88,3%, έναντι του 11,7% αυτών που έχουν αντίθετη άποψη και η διαφορά είναι εξαιρετικά μεγάλη. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι δεν έχουν την ίδια γνώμη και την ίδια εκτίμηση

για τη χρησιμότητα που έχουν τα μαθήματα στην τάξη και τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μάθηση και τη ολοκλήρωση των σπουδών τους. Παρόμοια είναι τα ευρήματα μίας παλιότερης έρευνας, από την επεξεργασία των δεδομένων της οποίας διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών, 39.1%, χρησιμοποιεί σε μικρό βαθμό τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Απεναντίας, σε ποσοστό 37.1%, οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα σε μεγάλο βαθμό, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων με την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Ακόμη, ένα μικρό αναλογικά ποσοστό, 23.8%, δηλώνει ότι ο μεικτός τρόπος μάθησης, δηλαδή ο συνδυασμός παραδοσιακής και ηλεκτρονικής μάθησης, είναι σημαντικός και χρήσιμος (Τζαφέα, Κύργιος & Θάνος, 2016).

Πιο σαφή εικόνα για τις αντιλήψεις και τις προτιμήσεις των φοιτητών και μάλιστα σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, το τεχνικό και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο παρέχουν οι κατανομές των ποσοστών σε μια προδιατυπωμένη απάντηση, σύμφωνα με την οποία η μάθηση με τη διδασκαλία στην τάξη και με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι σε κάθε περίπτωση η ίδια. Τα δεδομένα, όπως είναι προφανές, επιτρέπουν τον έλεγχο των δεδομένων που αναλύθηκαν προηγουμένως και δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν πιο χρήσιμα για τις σπουδές τους τα μαθήματα στην τάξη.

ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ «Η ΜΑΘΗΣΗ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΙΔΙΑ ΕΙΤΕ ΜΕ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΕΙΤΕ ΜΕ ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ».

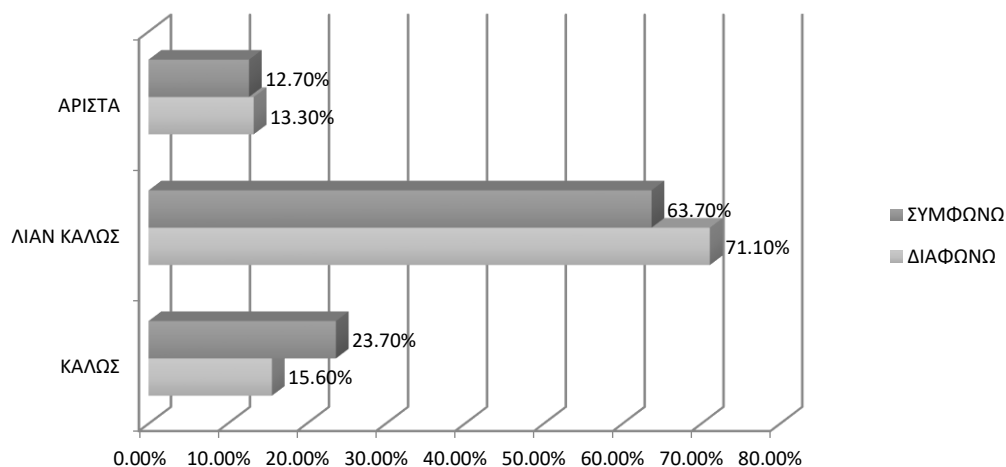


Από το γράφημα 11, διαπιστώνεται εύκολα ότι οι περισσότεροι φοιτητές διαφωνούν με την άποψη ότι η μάθησή τους με την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας στην τάξη είναι ίδια με τη μάθηση που τους προσφέρουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Το ποσοστό μάλιστα είναι πολύ υψηλό, φθάνει το 70.5%, ενώ μόνο ο ένας στους τρεις φοιτητές, ποσοστό 29,6%, θεωρεί ότι δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές στη μάθησή τους, ανάμεσα στις δύο μορφές προσέγγισης της γνώσης, δηλαδή, όταν παρακολουθούν τα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη ή αξιοποιούν τα μαθήματα και τις διαλέξεις που είναι αναρτημένες στην πλατφόρμα e-course του πανεπιστημίου. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι μάθησή τους στις δύο περιπτώσεις είναι διαφορετική και, όπως θα φανεί στη συνέχεια, θεωρούν πιο αποτελεσματικά για αυτή τα μαθήματα στην τάξη.

Η αντίληψή τους αυτή δεν είναι βέβαια ίδια για όλους, αφού εντοπίζονται διαφορές, οι οποίοι έχουν σχέση με ποικίλους εκπαιδευτικούς παράγοντες και με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

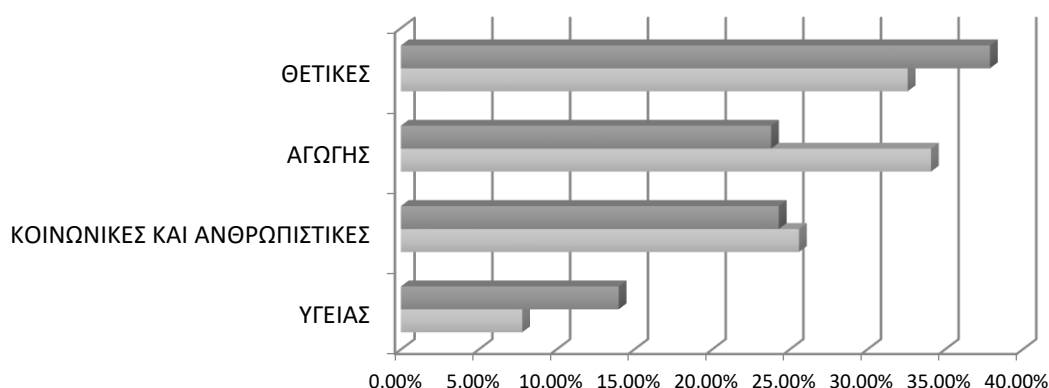
Διαφοροποιείται, καταρχήν, η αντίληψη τους, σε σχέση με την επίδοση των φοιτητών. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, υπάρχει σχέση, αν και οι ποσοστιαίες διαφορές δεν είναι μεγάλες. Παρατηρείται μία τάση οι φοιτητές που έχουν χαμηλότερη επίδοση να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι η μάθηση είναι η ίδια είτε με την παραδοσιακή διδασκαλία είτε με τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Από την άλλη, οι φοιτητές με καλύτερη επίδοση έχουν την αντίθετη άποψη.

ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



Όσον αφορά το Τμήμα ή τη Σχολή που σπουδάζουν, οι φοιτητές από τις Σχολές κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών διαφωνούν με την παραπάνω άποψη. Όπως φαίνεται στο γράφημα 13, πιο συγκεκριμένα, διαφωνούν με την άποψη ότι η μάθηση είναι η ίδια είτε παρακολουθούν την παραδοσιακή διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη, είτε αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Αντίθετη άποψη εκφράζουν στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές από τις Σχολές θετικών Επιστημών και Επιστημών Υγείας. Η διαφορά αυτή είναι μια ένδειξη ότι το αντικείμενο σπουδών, ο επιστημονικός κλάδος και το περιεχόμενο των μαθημάτων παίζουν σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις των φοιτητών.

ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



Από τα δεδομένα μετά τη συσχέτιση με το φύλο και την κοινωνική προέλευση διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των φοιτητών.

Οι γυναίκες έχουν μια πιο θετική άποψη από τους άνδρες για τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Συμφωνούν συχνότερα ότι η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη μπορεί να αντικατασταθεί με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και τελικό στόχο τη μάθηση ($\chi^2=5.81$, $df=1$, $p=.016$).

Όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, από τις συσχετίσεις προέκυψε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που διαφοροποιεί τις προτιμήσεις των φοιτητών είναι η εκπαίδευση των γονέων. Συγκεκριμένα, ως προς την εκπαίδευση του πατέρα διαπιστώνεται από τα δεδομένα ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών, το 66.7%, αυτών που έχουν πατέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, μέχρι απόφοιτο λυκείου. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 21.6% για τους φοιτητές που έχουν πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, πτυχιούχους πανεπιστημίου ή ΤΕΙ ($\chi^2=28.11$, $df=8$, $p=.000$). Παρόμοια είναι τα ποσοστά που προέκυψαν από τη συσχέτιση με την εκπαίδευση της μητέρας, αφού συμφωνούν οι περισσότεροι φοιτητές, ποσοστό 55.1%, που η μητέρα τους έχει απολυτήριο λυκείου και το 44.9% μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, δηλαδή απόφοιτη ανώτατης εκπαίδευσης ($\chi^2=24.40$, $df=8$, $p=.002$).

Παρόμοια, τέλος, είναι και τα ποσοστά σε σχέση με τον τόπο μόνιμης κατοικίας, αφού συμφωνούν με τη θεώρηση αυτή οι περισσότεροι φοιτητές, το 56.9%, που ζουν

σε αστικό κέντρο, έναντι του 43.1% που ζουν σε αγροτική περιοχή (Chi square =15.08, df=4 p=.005).

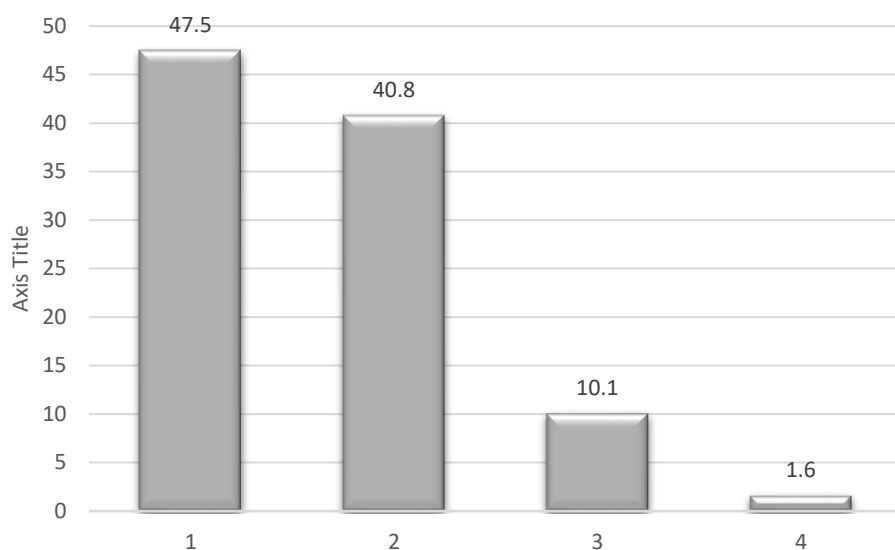
Οι διαφορές αυτές στις κατανομές των ποσοστών παρέχουν ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τα μαθήματα στην τάξη είναι σε μεγάλο βαθμό προσδιορισμένες κοινωνικά. Οι φοιτητές με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση προτιμούν τα μαθήματα στην τάξη, τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, θεωρώντας τα προφανώς συχνότερα την καλύτερη πηγή μάθησης. Η προτίμηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί, αν ληφθούν υπόψη προηγούμενα δεδομένα που δείχνουν ότι οι φοιτητές αυτοί δε διαθέτουν τις δεξιότητες και τις εμπειρίες να κάνουν χρήση του διαδικτύου και των εργαλείων του για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες, η μη εξοικείωση από τη μικρή ηλικία χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι βασικές ενδεχομένως αιτίες που δείχνουν αφή προτίμηση για τα μαθήματα στην τάξη.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι διαφορές αυτές δικαιολογούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από άλλες σχετικές ερωτήσεις, τα οποία δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντικά για τις σπουδές τους τα μαθήματα στην τάξη.

Αυτό επιβεβαιώνεται από την κατανομή των ποσοστών στο γράφημα που ακολουθεί, στο οποίο παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών στην προδιατυπωμένη απάντηση ότι τα μαθήματα στην τάξη είναι για αυτούς πολύ σημαντικά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ



1. Συμφωνώ πολύ, 2. συμφωνώ, 3. Διαφωνώ, 4. Διαφωνώ πολύ

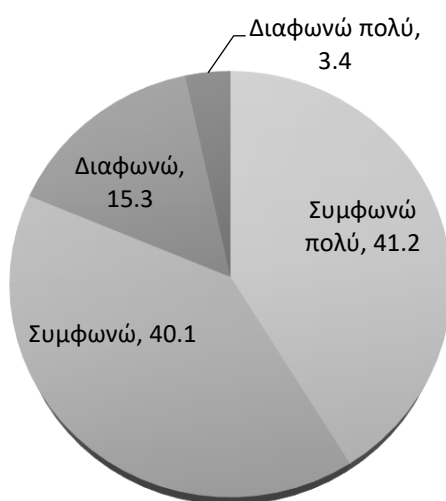
Όπως φαίνεται από το γράφημα, υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ της πρώτης και της τελευταίας κατηγορίας των απαντήσεων, δηλαδή συμφωνώ πολύ και διαφωνώ πολύ. Ένα υψηλό ποσοστό που καλύπτει σχεδόν τους μισούς φοιτητές του δείγματος, 47.5%, συμφωνεί πολύ ότι είναι σημαντικά τα μαθήματα στην τάξη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό που διαφωνεί με την άποψη αυτή, είναι μόνο 1.6%. Μετά τη σύμπτυξη των απαντήσεων σε δύο κατηγορίες είναι πιο σαφείς ακόμη οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα μαθήματα στην τάξη. Φαίνεται δηλαδή ότι η μεγάλη πλειονότητα, ποσοστό 88,3%, θεωρεί πολύ σημαντικά για τις σπουδές τους τα μαθήματα στην τάξη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό είναι εξαιρετικά μικρό, μόνο 11,7%. Οι εννέα σχεδόν στους δέκα φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντική την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, για πολλούς λόγους, στους οποίους θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη συνέχεια, όπως είναι οι διαδικασίες της μάθησης, η κατανόηση της ύλης, η επικοινωνία με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές, η επίδοση, και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Πιο σαφή συμπεράσματα προκύπτουν από τα δεδομένα μιας ερώτησης ελέγχου, σκοπός της οποίας ήταν να ανιχνευθεί, σε ποιο βαθμό οι φοιτητές συμφωνούν ή

διαφωνούν με την άποψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 19, τα ποσοστά παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση, η οποία δείχνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν μια σαφή αντίληψη για το ζήτημα της υποκατάστασης των παραδοσιακών μαθημάτων από μαθήματα ψηφιακής μορφής. Ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό, το οποίο φθάνει το 81,3%, συμφωνεί με την άποψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι 18,7% και καλύπτει αυτούς που διαφωνούν με την πρόταση αυτή. Είναι άξιο προσοχής μάλιστα και πάλι ότι στις δύο ακραίες θέσεις, δηλαδή συμφωνώ πολύ και διαφωνώ πολύ με την αντίληψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη, η διαφορά είναι πολύ μεγάλη 40,1% έναντι 3,4%, καλύπτει ένα ποσοστό που υπερβαίνει το ένα τρίτο του συνόλου των φοιτητών του δείγματος.

ΓΡΑΦΗΜΑ 19: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΟΤΙ ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΣΟΥΝ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

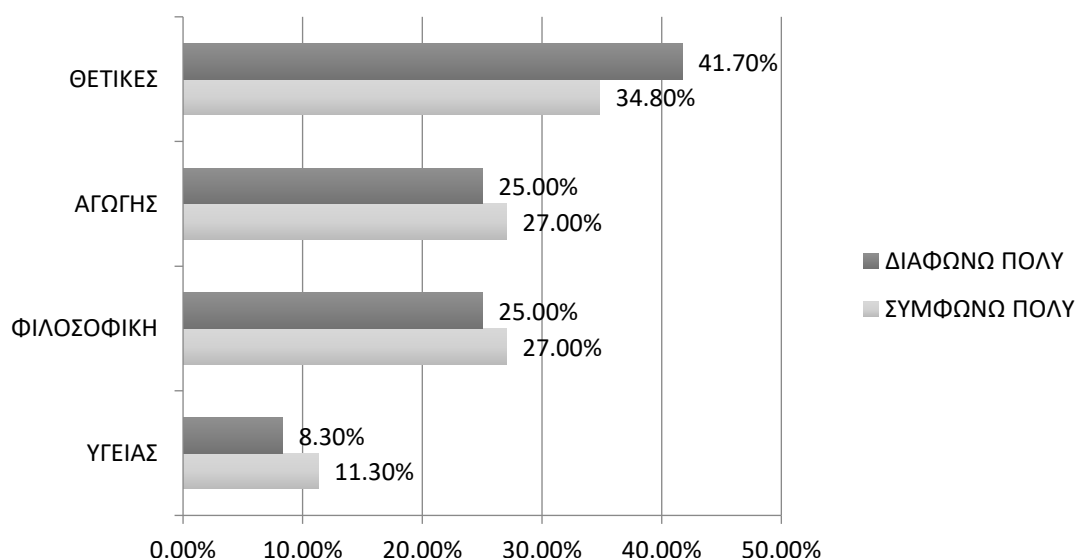


Η μεγάλη διαφορά έχει εντοπισθεί και σε μία παλαιότερη έρευνα, αφού τα ευρήματα έδειχναν ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν μεν μια θετική αντίληψη για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, σε σχέση με το διάβασμα, την κατανόηση της ύλης και τη μάθηση, αλλά εκτιμούν ότι δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη (Τζαφέα & Κύργιος, 2013).

Από τις συσχετίσεις με τις βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Όταν εξετάζονται οι αντιλήψεις των φοιτητών, σε σχέση με το αντικείμενο των σπουδών, το Τμήμα ή τη Σχολή ουσιαστικά εντοπίζονται δύο διακριτές κατηγορίες. Από τη μια πλευρά είναι οι φοιτητές που σπουδάζουν στα Τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου και από την άλλη οι φοιτητές από τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής και τη Σχολής των Επιστημών της Αγωγής, που έχουν μικρότερη εξοικείωση, μεγαλύτερη προσκόλληση στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του γραφήματος 20, η διάκριση αυτή σε δύο κατηγορίες είναι σαφής. Οι φοιτητές από τα Τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών διαφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό με την άποψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη. Λόγω της υψηλής εξοικείωσής τους αυτής θεωρούν συχνότερα πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Από την άλλη πλευρά είναι οι φοιτητές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, των επιστημών αγωγής και των επιστημών υγείας που δεν έχουν τόσο μεγάλη εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές, οι οποίοι θεωρούν συχνότερα αποτελεσματικά τα μαθήματα στην τάξη.

ΓΡΑΦΗΜΑ 20: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΟΤΙ ΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΣΟΥΝ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝΑ ΣΧΟΛΗ



Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φύλων σχετικά με το βαθμό που θεωρούν σημαντικά τα μαθήματα στην τάξη ($\text{Chisquare}=14.06$, $\text{df}=4$, $p>.005$). Οι γυναίκες προτιμούν κυρίως τα μαθήματα στην τάξη και δε θεωρούν ότι μπορεί να αντικατασταθούν από τα ηλεκτρονικά μαθήματα.

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης και αυτό είναι μια ένδειξη ότι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών, η οποία ασκεί τελικά μικρή επίδραση. Ενδιαφέρον έχουν και αξίζει να επισημανθούν οι διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι έχοντες πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης διαφωνούν, με ένα πιο υψηλό ποσοστό, ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη, 25,7%, έναντι 15,8% αυτών που έχουν πατέρα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ($\text{Chi square}=16.86$, $\text{df}=6$, $p=.010$).

Τα ευρήματα αυτά έχουν ενδιαφέρον, γιατί δείχνουν ότι η πλειονότητα των φοιτητών θεωρεί ότι τα μαθήματα στην τάξη είναι αναντικατάστατα. Δείχνει σαφή προτίμηση τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό ή αμφισβητεί τις σύγχρονες μορφές της διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου. Το πρόβλημα είναι ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα και οι κάθε είδους ψηφιακές μορφές διδασκαλίας και μάθησης έχουν ενδιαφέρον, γιατί αξιοποιούνται ολοένα και συχνότερα, έχουν χαμηλό κόστος και δε θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές.

Αυτή η τάση αμφισβήτησης είναι μάλιστα μαζική, με εξαίρεση τους φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, είναι πιθανό να διαθέτουν, δηλαδή, ευρύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Όσο πιο ευρύτερο είναι αυτό τόσο πιθανότερο είναι να οικειοποιούνται και να αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γενικότερα να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Είναι μια ένδειξη ότι οι φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια δεν έχουν αναπτυγμένη την ψηφιακή κουλτούρα, δε γνωρίζουν τις προόδους στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της ασύγχρονης και σύγχρονης διδασκαλίας, των e-Classroom. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα σχετικών

ερευνών που εξετάζουν τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη και την επιτυχή χρήση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας και μάθησης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια μελέτη των Ruey-Shin Chen and Chih-Hung Tsai (2011) στην οποία υποστηρίζουν ότι λειτουργία της εικονικής τάξης (Virtual Classroom, VC) δεν έχει μόνο σκοπό να αντικαταστήσει την παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας, αλλά να μειώσει το κόστος από την κατασκευή νέων εγκαταστάσεων ή τη συντήρηση των υπαρχόντων εγκαταστάσεων. Εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή και αποτελεσματική αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας (E-teaching), με βάση τα δεδομένα μιας έρευνας σε φοιτητές που είχαν την εμπειρία παρακολούθησης σχετικού συστήματος ηλεκτρονικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η κυβερνητική πολιτική και η εμπειρία των φοιτητών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη πρακτική ηλεκτρονικής διδασκαλίας. Η εμπειρία των φοιτητών, ως χρηστών, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών και την ανταλλαγή γνώσεων μέσω της ηλεκτρονικής διδασκαλίας. Οι εμπειρίες και οι δεξιότητες για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου επηρεάζει τη στάση των φοιτητών σχετικά με την πρακτική της ηλεκτρονικής διδασκαλίας και την καθιστά πιο επιτυχή. Υποστηρίζουν καταληκτικά ότι η εφαρμογή της ηλεκτρονικής διδασκαλίας θα είναι πιο επιτυχημένη, αν οι χρήστες φοιτητές διαθέτουν υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες και αυτές χρειάζεται να είναι διαθέσιμες, ώστε τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης να μειώσουν το κόστος των σπουδών και να αξιοποιήσουν σύγχρονες μορφές διδασκαλίας.

ΛΟΓΟΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι φοιτητές έχουν την αντίληψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα και οι διαλέξεις δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την διδασκαλία, τα μαθήματα στην τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη την ευρύτερη συζήτηση για το ζήτημα αυτό και αναμένοντας τα προαναφερθέντα δεδομένα, τέθηκαν στους φοιτητές και ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες περιλάμβαναν ένα μεγάλο αριθμό προ διατυπωμένων απαντήσεων, με σκοπό να ανιχνευθούν οι λόγοι, στους οποίους οι φοιτητές

αποδίδουν την προτίμησή τους για τη μια ή την άλλη μορφή διδασκαλίας, ποια ουσιαστικά είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, ποια χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών μαθημάτων θεωρούν σημαντικά για τις σπουδές τους.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δείχνουν ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη είναι προτιμητέα και κρίνεται απαραίτητη για τους φοιτητές για μια σειρά από λόγους. Από αυτούς τους λόγους πιο σημαντικοί φαίνεται ότι είναι όσοι συνδέονται με την κατανόηση της ύλης, τη μάθηση και την επίδοση, την ολοκλήρωση γενικότερα των σπουδών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΛΟΓΟΙ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	Mean (SD)
Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τους συμφοιτητές μου	43.5%	40.6%	13.6%	2.4%	1.75 (0.77)
Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί έρχομαι σε άμεση επαφή με τους καθηγητές μου	36.6%	46.1%	14.9%	2.4%	1.83 (0.76)
Τα μαθήματα στην τάξη με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα την ύλη	45.6%	37.4%	15.4%	1.6%	1.73 (0.77)
Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί κάνω ερωτήσεις στους καθηγητές, λύνω τις απορίες μου	37.9%	44.5%	13.7%	3.9%	1.83 (0.80)
Τα μαθήματα στην τάξη μου επιτρέπουν να κατανοήσω καλύτερα το περιεχόμενο τους	37.4%	46%	14%	2.6%	1.81 (0.77)
Τα μαθήματα στην τάξη ενισχύουν την εμπιστοσύνη μου ότι μπορώ να κατανοήσω την ύλη	40.5%	44.7%	11.4%	3.4%	1.78 (0.78)
Τα μαθήματα στην τάξη αυξάνουν το ενδιαφέρον μου για τη μελέτη της ύλης	44.5%	39.8%	13.1%	2.6%	1.74 (0.78)

Τα μαθήματα στην τάξη είναι πιο κατάλληλα για τις ανάγκες και το επίπεδο κατανόησης μου.	39.3%	44.3%	14.2%	2.1%	1.79 (0.76)
--	-------	-------	-------	------	----------------

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΎΛΗΣ

Ο πρώτος λόγος, στον οποίο αναφέρεται το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών, είναι ότι προτιμούν τα μαθήματα στην τάξη, γιατί κατανοούν καλύτερα τη διδακτική ύλη, τις απαιτήσεις κάθε μαθήματος. Μόνο ένα μικρό ποσοστό, 17%, διαφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό, 83%, θεωρεί ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμα τα μαθήματα στην τάξη για την κατανόηση και την αφομοίωση της ύλης. Στις δύο ακραίες κατηγορίες των απαντήσεων, συμφωνώ και διαφωνώ πολύ, τα ποσοστά παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση, είναι 45,6%, έναντι 1,6%, δείχνοντας έτσι ότι η αντίληψη αυτή σχετικά με τη συμβολή των μαθημάτων στην κατανόηση της ύλης είναι κυρίαρχη, μαζική μεταξύ των φοιτητών.

Το τμήμα στο οποίο φοιτούν οι φοιτητές διαφοροποιεί σε ένα βαθμό την αντίληψή τους για τα μαθήματα στην τάξη ($\chi^2=19.42$, $df=9$, $p=.022$). Οι φοιτητές που συμφωνούν με αυτή την άποψη προέρχονται κυρίως από τις Επιστήμες της Αγωγής, ποσοστό 31.8%. Ακολουθούν οι φοιτητές που προέρχονται από τις θετικές επιστήμες, ποσοστό 29.9%, οι φοιτητές της φιλοσοφικής σχολής, 27.3% και τέλος, οι φοιτητές των επιστημών Υγείας, 11%.

Ο τόπος διαμονής επηρεάζει επίσης, την παραπάνω αντίληψη ($\chi^2=7.020$, $df=3$, $p=.071$). Προκύπτει, δηλαδή, ότι το 76.7% όσων συμφωνούν με αυτή την άποψη έχουν μόνιμη κατοικία κάποιο αστικό κέντρο. Αντίθετα, συμφωνεί μόνο το 23.3% των φοιτητών που κατοικούν μόνιμα σε κάποιο χωριό της Ελλάδας.

Σε μια άλλη ερώτηση ελέγχου απαντούν και πάλι οι φοιτητές ότι τα μαθήματα στην τάξη τους επιτρέπουν να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενό τους σε ποσοστό 83,4% έναντι 16,6%, το οποίο επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα.

Επιπλέον, τα δεδομένα από μια άλλη σχετική ερώτηση δείχνουν ότι θεωρούν την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη πολύ θετική και για έναν επιπλέον λόγο, ότι δηλαδή μεγαλώνει το ενδιαφέρον τους για μελέτη της ύλης και μάλιστα με πιο συστηματικό και συνεπώς αποτελεσματικό τρόπο, εφόσον έχει προηγηθεί η

πληρέστερη κατανόησή της. Το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνούν με την άποψη αυτή είναι πολύ υψηλό, 84,3%, έναντι του 15,7% αυτών που διαφωνούν με τη θεώρηση αυτή.

Η θετική αντίληψη των φοιτητών για τη χρησιμότητα της παρακολούθησης των μαθημάτων στην τάξη επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις σε μια άλλη σχετική ερώτηση, η οποία αναδεικνύει και έναν επιπλέον λόγο που αξίζει επίσης να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης.

Ο λόγος πηγάζει από την αντίληψή τους ότι τα μαθήματα στην τάξη είναι πιο κατάλληλα για αυτούς, γιατί καλύπτουν επαρκέστερα και συνολικά τις προσωπικές τους ανάγκες για τη μελέτη και τη μάθηση, όπως επίσης το ιδιαίτερο, προσωπικό επίπεδο κατανόησής τους. Το ποσοστό των φοιτητών του δείγματος που συμφωνούν είναι 83,6%, ενώ το αντίστοιχο αυτών που διαφωνούν είναι 16,3%, παρουσιάζουν μάλιστα μια εξαιρετικά μικρή απόκλιση από τα αντίστοιχα της προηγούμενης ερώτησης. Το γεγονός αυτό είναι μια ένδειξη ότι έχουν μια σαφή, παγιωμένη άποψη, στην οποία επιμένουν, ανεξάρτητα από το επιμέρους περιεχόμενο της ερώτησης.

Από τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που προσδιορίζουν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους παρατηρείται μια ισχυρή συνάφεια με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Όσο αυτή είναι υψηλότερη, τόσο συχνότερα φαίνεται ότι διαφωνούν με τη θεώρηση αυτή.

Ένα μικρό ποσοστό, 22.2%, με πατέρα που εντάσσεται στις υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες θεωρεί ότι τα μαθήματα στην τάξη καλύπτουν επαρκέστερα τις ιδιαίτερες, προσωπικές τους ανάγκες, ενώ ποσοστό 77.8% των φοιτητών με πατέρα που εντάσσεται στις χαμηλότερες κατηγορίες διαφωνούν ($\chi^2=13.39$, $df=3$, $p=.004$). Φαίνεται δηλαδή ότι δεν τους απασχολεί η ταύτιση των προσωπικών τους αναγκών με τον τρόπο διδασκαλίας για την κατανόηση της ύλης των μαθημάτων, την οποία ενδεχομένως να συνδέουν με το υπόβαθρο των γνώσεων τους. Δεν αισθάνονται κάποιο είδος ανασφάλειας ή δεν αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην προσέγγιση της γνώσης. Η μεγάλη αυτή διαφορά μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί στο πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό ή το ταξικό τους έθος, το οποίο, σύμφωνα με το Bourdieu, καθορίζει τη σχέση με τη γνώση, με

αποτέλεσμα να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.

Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα μιας άλλης σχετικής ερώτησης, σύμφωνα με τα οποία ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών 85,2% προτιμά την παραδοσιακή διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη, επειδή η συμμετοχή τους ενισχύει την εμπιστοσύνη τους ότι μπορούν να κατανοήσουν την ύλη. Το ποσοστό που έχει αντίθετη γνώμη είναι πολύ μικρό, μόλις 14,8%.

Και στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι υπάρχει κοινωνικός προκαθορισμός, αφού εντοπίζεται συνάφεια με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Ένα μικρό ποσοστό 20.5% των φοιτητών με πατέρα που εντάσσεται στις υψηλότερες κατηγορίες δέχεται τη θεώρηση αυτή, ενώ ανεβαίνει στο 79.5% για τους έχοντες πατέρα από τις χαμηλότερες κατηγορίες που διαφωνεί ($\chi^2 = 12.95$, $df=3$, $p=.005$). Οι κατανομές αυτές των ποσοστών είναι μια ακόμη ένδειξη ότι οι φοιτητές από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη επιφύλαξη τα ηλεκτρονικά μαθήματα, τις ψηφιακές πηγές μάθησης, ενώ στην ουσία είναι αυτοί που θα μπορούσαν να επωφεληθούν περισσότερο από αυτές.

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Εκτός από τους λόγους που συνδέουν και συνεπώς αποδίδουν την προτίμησή τους οι φοιτητές για τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη είναι η άμεση επικοινωνία που τους εξασφαλίζουν με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό 84% εξηγεί την προτίμησή του δηλώνοντας ότι έχει μεγάλη σημασία για αυτούς η δυνατότητα που προσφέρουν τα μαθήματα στην τάξη να επικοινωνούν μέσα με τους συμφοιτητές τους. Αυτή η μορφή της άμεσης επικοινωνίας φαίνεται να μην ενδιαφέρει μόνο ένα μικρό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος, 16%. Συναφής είναι και ένας άλλος λόγος, στον οποίο αποδίδουν την προτίμησή τους οι φοιτητές, το γεγονός δηλαδή ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη τους φέρνει σε επαφή με τους καθηγητές τους, ποσοστό 82,7%, έναντι 17,3%.

Αυτές οι διαπιστώσεις από τις κατανομές των ποσοστών δείχνουν ότι έχει μεγάλη σημασία για τους φοιτητές η άμεση και συνεχής επικοινωνία με τους καθηγητές και τους καθηγητές τους. Αποκτάει μεγαλύτερη σημασία, αν ληφθούν

υπόψη τα ευρήματα από άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι φοιτητές αμφισβητούν τις παιδαγωγικές γνώσεις των καθηγητών και τους επικρίνουν ότι δεν έχουν ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα τους και δε δείχνουν την προθυμία που θα ήθελαν να συνεργαστούν μαζί τους (Κυρίδης και άλλοι, 2002). Με άλλα λόγια, επικρίνουν το γεγονός ότι κάποιοι καθηγητές αδιαφορούν, αποφεύγουν τη συνεργασία με τους φοιτητές και δεν κάνουν καμία προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας, εποικοδομητικές σχέσεις μαζί τους.

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχουν οι λόγοι, για τους οποίους θεωρούν την άμεση επικοινωνία με τους καθηγητές τους. Θεωρούν ότι η στενή επικοινωνία, που τους προσφέρει η παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη, διευκολύνει τη συνεργασία με τους καθηγητές τους, προσφέρει τη δυνατότητα να κάνουν από κοντά πολλές ερωτήσεις και να επιλύσουν τις απορίες τους για το περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων, να οργανώσουν συνεπώς καλύτερα τη μελέτη τους. Το ποσοστό των φοιτητών του δείγματος που συμφωνεί με την άποψη αυτή ανέρχεται στο 85,4%, έναντι 17,6%, αυτών που διαφωνούν.

Είναι αξιοσημείωτο ότι και σε άλλες σχετικές ερωτήσεις επαναλαμβάνουν την άποψή τους και αναφέρονται σε λόγους που έχουν σχέση με τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στην τάξη. Ο πρώτος λόγος, σε σχέση με τα ποσοστά εκπροσώπησης των φοιτητών, είναι ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη τους παρέχει τις ευκαιρίες για εποικοδομητική συζήτηση, για την ανάπτυξη διαλόγου, την έκφραση των απόψεών τους, δημιουργεί τις συνθήκες που συμβάλλουν στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης. Το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνεί με τη θεώρηση αυτή ανέρχεται συνολικά στο 66,8%.

Από τις συσχετίσεις των απαντήσεων με διάφορες μεταβλητές φαίνεται ότι ασκεί επίδραση το αντικείμενο σπουδών που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για την προτίμηση της παραδοσιακής διδασκαλίας των μαθημάτων στην τάξη για λόγους που σχετίζονται με τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με του καθηγητές και τους συμφοιτητές τους ($\chi^2 = 30.65$, $df=9$, $p=.000$). Συμφωνούν με την άποψη αυτή κυρίως οι φοιτητές από τα Τμήματα της Σχολής Επιστημών Υγείας και από τις Σχολές Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Επίσης, σχετική διαφοροποίηση παρατηρείται και ως προς το φύλο ($\chi^2 = 10.67$, $df=3$, $p=.014$) αφού οι γυναίκες να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη σε υψηλότερο ποσοστό

σε σχέση με τους άνδρες, 43.5% έναντι 26.5%. Οι διαφορές σε σχέση με τις μεταβλητές της κοινωνικής προέλευσης είναι μικρότερες.

Συμπέρασμα

Από τους φοιτητές που δηλώνουν ότι προτιμούν τα μαθήματα που πραγματοποιούνται στην τάξη, η πλειονότητα θεωρεί σημαντική τη συμβολή τους για να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη των μαθημάτων.

Επιπλέον, θεωρεί ότι τα μαθήματα στην τάξη καλλιεργούν τη συμμετοχική διαδικασία στη μάθηση, γιατί τους προσφέρουν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Καλλιεργούν τις συνθήκες που προωθούν την αλληλεπίδραση, ενώ παρέχουν, παράλληλα, τη δυνατότητα να επιλύσουν τυχόν απορίες για την ύλη των μαθημάτων, γιατί μπορούν να θέσουν ερωτήσεις στους καθηγητές και να πάρουν άμεσα απάντηση, να κάνουν διάλογο και να έχουν μεγαλύτερη απόδοση στη μελέτη τους.

Οι αντιλήψεις τους για τα παραδοσιακά μαθήματα επηρεάζονται από το αντικείμενο των σπουδών τους, αφού όσοι συμφωνούν με αυτή την άποψη προέρχονται κυρίως από τις Επιστήμες της Αγωγής. Ακολουθούν οι φοιτητές που προέρχονται από Τμήματα των Θετικών Επιστημών και σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν οι φοιτητές των Επιστημών Υγείας. Επίσης, επηρεάζονται, αλλά σε μικρότερο βαθμό από το φύλο, την κοινωνική προέλευση, το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων τους.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Παρότι, οι φοιτητές θεωρούν τα μαθήματα στην τάξη πολύ σημαντικά για την κατανόηση της ύλης και την επίδοσή τους, αναγνωρίζουν παράλληλα ότι η θετική συμβολή τους μπορεί να επιτευχθεί μόνο υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Και οι προϋποθέσεις αυτές, τις οποίες θεωρούν αναγκαίες, όπως θα φανεί στη συνέχεια σχετίζονται με τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας κατά κύριο λόγο. Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης

στο πανεπιστήμιο που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, καθώς δεν υπάρχουν τέτοιες έρευνες για το ελληνικό πανεπιστήμιο.

Μια πρώτη σημαντική προϋπόθεση, στην οποία δίνουν έμφαση οι φοιτητές είναι η διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη να καλλιεργεί στους φοιτητές την κριτική σκέψη. Να μην είναι δηλαδή μια απλή αναπαραγωγή του μαθήματος, αλλά να γίνεται με τρόπο που παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να κατανοούν την ύλη και αναστοχάζονται πάνω σε αυτή. Με αυτή τη θεώρηση συμφωνεί ένα πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος που προσεγγίζει το 83,5%. Το ποσοστό των φοιτητών που δε δίνει έμφαση στη διάσταση αυτή είναι πολύ μικρό, μόνο 11,5%. Η διαφορά αυτή παρέχει ενδείξεις ότι οι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντικά τα μαθήματα εκείνα που γίνονται με συστηματική προσπάθεια των καθηγητών να δώσουν την ευκαιρία της συζήτησης και της ανάλυσης των θεμάτων που εμπεριέχονται στα μαθήματα με τρόπο που καλύπτει τις ανάγκες της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, διαφοροποιείται από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Μια άλλη προϋπόθεση που οι φοιτητές θεωρούν σημαντική για την ουσιαστική συμβολή των μαθημάτων στην αφομοίωση των γνώσεων και την κατανόηση της ύλης είναι οι καθηγητές να χρησιμοποιούν σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας. Στα μοντέλα αυτά εντάσσονται τις τελευταίες δεκαετίες και η χρήση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα του διαδικτύου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	Συμφωνώ (Απαντήσεις 1-3)	Διαφωνώ (Απαντήσεις 5-7)	Mean (SD)
Οι καθηγητές πρέπει να χρησιμοποιούν σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας	84.1%	15.9%	2.51 (1.77)
Η διδασκαλία στην τάξη πρέπει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη	88.1%	11.9%	2.06 (0.66)

Αξίζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν ως βασική προϋπόθεση την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας για τα μαθήματα που προσφέρονται στην τάξη για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι το ποσοστό των

φοιτητών που δέχεται τη θεώρηση αυτή είναι πολύ υψηλό, 84.1%, ενώ το αντίστοιχο αυτών που διαφωνούν είναι μόνο 15,9%. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι στο ελληνικό πανεπιστήμιο πολύ συχνά δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις από την πλευρά των τεχνολογικών υποδομών για να αξιοποιηθούν τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας. Συνήθως οι αριθμοί των φοιτητών είναι πολύ μεγάλοι και είναι δύσκολο, ακόμη και αν υπάρχουν οι υποδομές νένα γίνει κάτι τέτοιο. Επίσης, κάποιοι καθηγητές επιμένουν στο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και θεωρούν ότι δεν έχουν τόσο μεγάλη αξία ή χρησιμότητα οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και η χρήση των ΤΠΕ που ίσως και να μη γνωρίζουν στο βαθμό που απαιτείται για το σκοπό αυτό.

Από τις συσχετίσεις διαπιστώνεται ότι το αντικείμενο των σπουδών, το Τμήμα στο οποίο κάνουν τις σπουδές τους οι φοιτητές διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους ως προς την προϋπόθεση αυτή, την ανανέωση δηλαδή των μεθόδων διδασκαλίας ($\chi^2 = 44.73$, $df=18$, $p=.000$). Συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι φοιτητές που προέρχονται από τα Τμήματα της Σχολής Επιστημών Υγείας και διαφωνούν συχνότερα οι φοιτητές από τα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής. Αυτή η διαφορά είναι μια ένδειξη ότι στην πρώτη περίπτωση μπορεί να ακολουθούν οι καθηγητές τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση να αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό νέες μέθοδοι στα Τμήματα που υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα και γενικά ένας διάλογος για τη διδακτική των μαθημάτων, δηλαδή μεγαλύτερη ενημέρωση και μεγαλύτερη έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια υπόθεση, η επιβεβαίωση της οποίας απαιτεί σύγχρονες έρευνες για τις μορφές διδασκαλίας των μαθημάτων στα πανεπιστήμια που έχουν μεγάλη σημασία σήμερα.

Διαφορές παρατηρούνται και σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, συχνότερα της μητέρας ($\chi^2 = 22.83$, $df=6$, $p=.001$). Οι φοιτητές που η μητέρα τους ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα, το οποίο απαιτεί και ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, τουλάχιστον απολυτήριο λυκείου και κυρίως πτυχίο πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής εκπαίδευσης συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό, το οποίο φθάνει το 66.5%, έναντι αυτών που η μητέρα τους ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα που μειώνεται σε ποσοστό 33.5%. Ανάλογες περίπου διαφορές παρατηρούνται μετά τις συσχετίσεις και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρας ($\chi^2 = 29.89$, $df=12$, $p=.003$).

Τα παραπάνω δεδομένα είναι μια ένδειξη ότι όσο υψηλότερο είναι το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας των φοιτητών τόσο μεγαλύτερη έμφαση δίνουν σε μια μορφή διδασκαλίας των μαθημάτων στην τάξη που καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και αξιοποιεί νέες, σύγχρονες μορφές της.

Τα παραπάνω δεδομένα αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις των φοιτητών σε κάποιες άλλες ερωτήσεις, από τις οποίες εξάγονται πολύ σημαντικά συμπεράσματα για τον τρόπο μελέτης των φοιτητών και αξιοποίησης των μαθημάτων που προσφέρονται στο πανεπιστήμιο, ειδικά των ηλεκτρονικών που θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

Η αναγκαιότητα για τέτοιου είδους έρευνες προκύπτει και από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από μια ερώτηση με προδιατυπωμένη απάντηση σχετικά με τη συμβολή των μαθημάτων στην τάξη στην υποκίνηση για να κάνουν οι φοιτητές πιο συστηματική μελέτη της ύλης.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι λίγοι είναι οι φοιτητές που δηλώνουν ότι είναι σημαντικά τα μαθήματα στην τάξη, επειδή εκτιμούν πως τους προσφέρουν περισσότερα κίνητρα για μελέτη, με τρόπο προφανώς πιο δημιουργικό και αποτελεσματικό. Το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνεί με την αντίληψη αυτή είναι χαμηλό, καλύπτει μόνο το 32,2% των φοιτητών. Οι φοιτητές που διαφωνούν με την άποψη αυτή φθάνουν το 67,8%.

Από τις συσχετίσεις με διάφορες μεταβλητές, φαίνεται ότι το φύλο διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους, αφού το ποσοστό των γυναικών που συμφωνεί είναι υψηλότερο, 59.7%, από αυτό των ανδρών που μειώνεται στο 40.3% ($\chi^2=18.31$, $df=3$, $p=.000$). Δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση ή τόπο κατοικίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι μια αντίληψη που κυριαρχεί στους περισσότερους φοιτητές, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Τα ευρήματα αυτά αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν συνδυαστούν με αυτά που προέκυψαν από άλλες ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη και την παρακολούθηση

των μαθημάτων στην τάξη, επειδή αναδεικνύουν μια άλλη διάσταση των σπουδών στο πανεπιστήμιο.

Παρότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν, όπως φάνηκε προηγουμένως, ότι τα μαθήματα στην τάξη παίζουν σημαντικό ρόλο στις σπουδές τους, πολλοί φοιτητές δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρουν και δεν παρακολουθούν τα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη. Αυτή είναι μια πραγματικότητα, καθώς είναι γνωστό ότι ένας μικρός αριθμός φοιτητών εμφανίζονται στα μαθήματα, αναλογικά με αυτούς που τα έχουν δηλώσει. Είναι λίγες οι περιπτώσεις που συμβαίνει το αντίθετο, κυρίως σε μαθήματα που περιλαμβάνουν εργαστήρια και η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική.

Ένας λόγος που αναφέρουν οι φοιτητές είναι ότι έχουν αναπτύξει δικές του στρατηγικές, δικές τους μεθόδους για τη μελέτη της ύλης και τη μάθηση τους. Το ποσοστό των φοιτητών που υποστηρίζει την άποψη αυτή είναι 56,9%, υπερβαίνει τους μισούς. Οι φοιτητές που διαφωνούν με τη θεώρηση αυτή καλύπτουν μόνο το 28,1% του δείγματος, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, 12,6%, δεν εκφράζει άποψη, ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

Ο λόγος αυτός έχει σημασία, γιατί δείχνει ότι συχνά οι φοιτητές δε δίνουν σημασία και δεν παρακολουθούν τη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη, προτιμούν να διαχειρίζονται το θέμα αυτό με προσωπικές επιλογές και ατομικές μεθόδους. Προτιμούν, με άλλα λόγια, να οργανώνουν ελεύθερα, να διαχειρίζονται τη μελέτη της ύλης των μαθημάτων με βάση τις δικές τους ανάγκες. Αναπτύσσουν έτσι δικές τους στρατηγικές μελέτης και μάθησης, γεγονός που παρέχει ενδείξεις ότι θεωρούν τον τρόπο και την ύλη που διδάσκεται στην τάξη σε όλες τις περιπτώσεις σχετική και σημαντική. Προτιμούν να μελετούν την ύλη που αυτοί θεωρούν σημαντική και όχι απαραίτητα αυτή που θεωρούν και διδάσκουν οι καθηγητές στην τάξη. Κάποιοι μάλιστα δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πρόσθετο διδακτικό υλικό για τη μάθηση από το διαδίκτυο.

Η ΜΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Εξίσου ενδιαφέροντα είναι τα δεδομένα από μια άλλη ερώτηση, σύμφωνα με τα οποία υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος, ποσοστό που υπερβαίνει τους

μισούς και ανέρχεται σε 52,8%, δηλώνει ότι σπάνια παρακολουθεί τα μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη. Ένα μικρό ποσοστό, 12,1%, διαφωνεί και, γενικότερα, μόνο ο ένας στους τρεις φαίνεται ότι παρακολουθεί με συνέπεια τα μαθήματα, 33,6%, ενώ το 13,1% δεν εκφράζει άποψη. Πρόκειται για διαφορές που δείχνουν μια άλλη όψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο ειδικών ερευνών.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην παρακολούθηση ή όχι των μαθημάτων και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι φοιτητές με υψηλή προέλευση παρακολουθούν συχνότερα τα μαθήματα. Συγκεκριμένα, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη των φοιτητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη ($\chi^2 = 29.18$, $df=12$, $p=.004$). Υπάρχει αρνητική σχέση δηλαδή όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, σε μεγαλύτερο βαθμό οι φοιτητές συμφωνούν με την άποψη ότι σπάνια παρακολουθούν τα μαθήματα στην τάξη ($r=-.011$, $p>.005$). Οι φοιτητές που ο πατέρας του είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν σε ποσοστό 49.2%, έναντι 33.9% ότι δεν παρακολουθούν τα μαθήματα στην τάξη.

Συμπέρασμα

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές προτιμούν τα μαθήματα στην τάξη και θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στην κατανόηση της ύλης, τη μάθηση, την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Οι λόγοι που αποδίδουν την προτίμησή τους είναι συγκεκριμένοι και συνδέονται με την κατανόηση της ύλης, την επικοινωνία με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές, το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους.

Θεωρούν, επίσης σημαντικές ορισμένες προϋποθέσεις, δηλαδή να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, να αξιοποιούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Υπάρχει μια αντίφαση στις αντιλήψεις τους, αφού δέχονται ως σημαντική τη συμβολή τους, αλλά από την άλλη πλευρά δεν τα παρακολουθούν συχνά και έχουν αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές μελέτης.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν αναγκαία τη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας και παράλληλα την συστηματική προσπάθεια των καθηγητών η διδασκαλία να καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη, να λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες των φοιτητών είναι ένδειξη ότι υπάρχει πρόβλημα στο επίπεδο της διδασκαλίας των μαθημάτων στην τάξη. Πρόκειται για ένα πρόβλημα σοβαρό που πρέπει να απασχολήσει τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής και το ακαδημαϊκό προσωπικό.

Το γεγονός επίσης ότι υπάρχουν διαφορές στις κατανομές μεταξύ των φοιτητών για τα μαθήματα στην τάξη δείχνει μια άλλη όψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο ειδικών ερευνών, ώστε να αναδειχθούν οι λόγοι που οι φοιτητές δεν παρακολουθούν τα μαθήματα, ενώ αναγνωρίζουν τη σημασία για τη μελέτη και τη μάθησή τους. Με άλλα λόγια, να ερμηνευθεί μια αντίφαση που ουσιαστικά περικλείουν τα ευρήματα αυτά. Πέρα από το ζήτημα αυτό, τα ευρήματα αυτά δικαιολογούν από μια πλευρά τα δεδομένα για τη σημασία που δίνουν οι φοιτητές στα ηλεκτρονικά μαθήματα και τους λόγους, στους οποίους αποδίδουν την αντίληψή τους ότι είναι σημαντικά για τις σπουδές τους.

ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων στην προηγούμενη ενότητα είναι μικρό ποσοστό φοιτητών που προτιμά τα ηλεκτρονικά μαθήματα, συγκριτικά με τα μαθήματα στην τάξη. Ενώ οι περισσότεροι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελέτη και τη μάθησή τους, θεωρούν ότι δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη, τα οποία θεωρούν πιο αποτελεσματικά, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, για τις σπουδές τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα αυτά αποκτούν μεγάλο ενδιαφέρον τα δεδομένα από τις απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και των online βιντεοδιαλέξεων, όπως και οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν την ευρύτατη χρήση εκ μέρους τους.

Από μια ερώτηση που είχε σκοπό να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα προκύπτει ότι, παρότι οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος, ποσοστό 62,8%, έχουν μια θετική αντίληψη για αυτά. Μόνο ένα μικρό

ποσοστό, που καλύπτει σχεδόν το ένα τρίτο, ποσοστό 35.3 %, δηλώνουν ότι δεν τα προτιμούν, έχουν μια αρνητική ή ουδέτερη αντίληψη για αυτά.

Οι αντιλήψεις τους αυτές επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών. Παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές ανάλογα με το Τμήμα και τη Σχολή που σπουδάζουν, το επιστημονικό τους κλάδο και τη σημασία που έχουν για αυτόν οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο ($\chi^2=28.65$, $df=9$, $p=.001$). Μικρότερη προτίμηση παρουσιάζουν οι φοιτητές που φοιτούν στα Τμήματα της Σχολής Επιστημών Υγείας, αφού το ποσοστό είναι μικρό, 10.8%, στη συνέχεια οι φοιτητές από τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, με ποσοστό 25%. Τα ποσοστά γίνονται πιο υψηλά για τους φοιτητές από τα Τμήματα της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής με ποσοστό 32.5% και ακόμη υψηλότερο για τους φοιτητές από τα Τμήματα της Σχολής των Θετικών Επιστημών, με ποσοστό εκπροσώπησης 31.7%.

Διαφορές εντοπίζονται και από τις συσχετίσεις με τη μεταβλητή του φύλου ($\chi^2=13.26$, $df=3$, $p=.004$). Οι γυναίκες προτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα είναι υποστηρικτικά της μάθησης, ποσοστό 64.7% έναντι 35.3%. Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στην υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στα Τμήματα, από τα οποία προέρχεται το δείγμα, αλλά και στο γεγονός ότι μελετούν πιο συστηματικά από τους άνδρες και έχουν υψηλότερες επιδόσεις.

Διαφορές στις αντιλήψεις εντοπίζονται και ως προς την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρας ($\chi^2=18.74$, $df=3$, $p=.000$). Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, δηλαδή μεταξύ των φοιτητών που έχουν γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, αφού διαφωνούν σε μικρότερο ποσοστό, 20.6% έναντι 79.4%, των εχόντων γονείς που ασκούν επαγγέλματα με υψηλό κύρος που απαιτούν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Προκύπτουν δηλαδή ενδείξεις ότι οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση θεωρούν σημαντικά τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μάθηση και την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Για το λόγο αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης και των δύο γονέων επηρεάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα ($\chi^2=29.02$, $df=6$, $p=.000$). Είναι μια ένδειξη και πάλι

ότι το υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις προτιμήσεις τους.

ΤΑ ΑΝΟΙΚΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρουσιαστούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα και κυρίως τη χρήση των βιντεοδιαλέξεων που είναι αναρτημένες μαζί με συστηματικά οργανωμένο ψηφιακό και ακουστικό υλικό στην πλατφόρμα e-course.

Πράγματι, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν ερωτήσεις με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών και ο τρόπος που κάνουν χρήση των βίντεο που προσφέρουν τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα, τα οποία δημιουργήθηκαν πρόσφατα σε όλα σχεδόν τα ιδρύματα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Στο μικρό διάστημα που έχει μεσολαβήσει οι φοιτητές γνωρίζουν ότι για ορισμένα μαθήματα υπάρχουν βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, οι οποίες μάλιστα καλύπτουν το σύνολο των διδακτικών ωρών που προβλέπονται για την ολοκλήρωση κάθε μαθήματος και, από αυτή την άποψη, τα δεδομένα είναι εξαιρετικά χρήσιμα.

Σύμφωνα με τις συνολικές κατανομές των ποσοστών, οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα σε μικρό ποσοστό θεωρούν ότι είναι αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας για τη μάθησή τους αυτή που γίνεται μέσω των ψηφιοποιημένων διαλέξεων, ενώ οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν ότι δε τις χρησιμοποιούν συχνά, περιορίζονται δηλαδή στα ηλεκτρονικά μαθήματα.

Ένα υψηλό σχετικά ποσοστό των φοιτητών δηλώνει ότι έχει αρνητική άποψη για τις online βιντεοδιαλέξεις, 41.3%, τις οποίες και δε χρησιμοποιεί, προβάλλοντας ως σημαντικότερους κάποιους λόγους που αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω και σε σχέση με την ψηφιακή κουλτούρα των φοιτητών.

Ο πρώτος λόγος που αναφέρουν συχνότερα για να δικαιολογήσουν την αρνητική αντίληψή τους είναι ότι τους φαίνεται απόμακρη η διδασκαλία μέσω των βιντεοδιαλέξεων, δεν έχει δηλαδή καμιά σχέση με τις διαλέξεις στην τάξη και για το λόγο αυτό δεν τις χρησιμοποιούν, σε ποσοστό πολύ υψηλό, 61,6%. Το αντίστοιχο ποσοστό που έχει που δε δέχεται την άποψη αυτή είναι 38,5%, υπολείπεται σε

μεγάλο βαθμό του προηγούμενου και παρέχει ενδείξεις ότι οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της ηλεκτρονικής διδασκαλίας και μάθησης.

Επίσης, ένας άλλος εξίσου σοβαρός λόγος που δηλώνουν οι περισσότεροι φοιτητές, ποσοστό αρκετά υψηλό, 54,5%, είναι ότι δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να παρακολουθήσουν με συστηματικό τρόπο από την οθόνη του Η/Υ, ώστε να αφομοιώσουν την ύλη όλες τις βιντεοδιαλέξεις που περιλαμβάνονται για κάθε μάθημα. Το ποσοστό των εχόντων αντίθετη γνώμη φοιτητών είναι 45,5%. Φαίνεται δηλαδή ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν αυτή τη μορφή της ψηφιακής διδασκαλίας πολύ απόμακρη και εικονική. Δεν τους καλλιεργεί τη διάθεση να παρακολουθούν συστηματικά όλη την ύλη που περιγράφεται σε ενότητες, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης με τους καθηγητές τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΕΣ ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ

ΟΙ ΛΟΓΟΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Mean (SD)
Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ και να παρακολουθήσω όλες τις διαλέξεις ενός μαθήματος	54.5%	45.5%	1.46 (0.51)
Μου φαίνεται απόμακρη η διδασκαλία μέσω βιντεοδιαλέξεων και δεν τις χρησιμοποιώ	61.6%	38.5%	1.44 (1.11)
Τα βίντεο με τις διαλέξεις παρουσιάζουν πιο συστηματικά την ύλη των μαθημάτων	53.9%	46.1%	1.46 (0.50)
Με τις βιντεοδιαλέξεις μαθαίνω καλύτερα από την τάξη την ύλη των μαθημάτων	37.9%	62.1%	1.62 (0.49)
Οι βιντεοδιαλέξεις μπορεί να αντικαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη	33.1%	66.7%	1.74 (0.44)

Το ενδιαφέρον από τις κατανομές των ποσοστών, όπως φαίνονται στον πίνακα 23, είναι ότι πολύ μικρότερο ποσοστό των φοιτητών έχει αντίθετη και θετική αντίληψη, γιατί στις βιντεοδιαλέξεις παρουσιάζεται πιο συστηματικά η ύλη των μαθημάτων και οι ίδιοι την κατανοούν και τη μαθαίνουν καλύτερα.

Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνει ότι στις βιντεοδιαλέξεις παρουσιάζεται με πιο συστηματικό τρόπο η ύλη των μαθημάτων υπερβαίνει τους μισούς, ανέρχεται στο 53,9%. Το ποσοστό των φοιτητών που δε δέχονται τη θεώρηση αυτή είναι 46,1%. Η διαφορά δείχνει ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν το κύριο χαρακτηριστικό των μαθημάτων αυτών, ότι δηλαδή τηρούν ορισμένες προδιαγραφές για την παρουσίαση των μαθημάτων που καθιστούν την παρουσίαση της ύλης πιο μεθοδική και κατάλληλη για μελέτη.

Παρά την αναγνώριση αυτή, ένα μικρό ποσοστό των φοιτητών δηλώνει ότι μαθαίνει καλύτερα την ύλη των μαθημάτων με τη χρήση των βιντεοδιαλέξεων, 37,9%. Οι περισσότεροι φοιτητές ποσοστό 62,1% δηλώνουν το αντίθετο, ότι δε συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, δικαιολογείται και το γεγονός ότι μόνο ο ένας στους τρεις φοιτητές του δείγματος, ένα μικρό ποσοστό, 33,1%, υποστηρίζει ότι μπορεί οι βιντεοδιαλέξεις να αντικαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη. Οι περισσότεροι φοιτητές, ποσοστό 66,7% θεωρούν ότι αυτό δεν μπορεί να συμβεί, ότι σε κάθε περίπτωση υπερέχουν τα μαθήματα στην τάξη.

Από τις συσχετίσεις των δεδομένων με διάφορες μεταβλητές προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών είναι το φύλο. Οι άνδρες σε μικρότερο ποσοστό 29.3% απαντούν θετικά σε αυτή την ερώτηση σε σχέση με τις γυναίκες, που αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 70.7%. Φαίνεται έτσι ότι υπάρχει μια διαφορά σε σχέση με τη δυνατότητα ή την αδυναμία συγκέντρωσης και παρακολούθησης των μαθημάτων, η οποία βέβαια για να γίνει κατανοητή χρειάζεται ειδικές μελέτες και έρευνες ($\chi^2=5.81$, $df=2$, $p=.055$).

Το φύλο, επίσης, επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις βιντεοδιαλέξεις, σε σχέση με τη θεώρηση ότι η παρουσίαση της ύλης των μαθημάτων γίνεται με πιο συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι άνδρες συμφωνούν σε μικρότερο ποσοστό ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο, ενώ το ποσοστό των γυναικών είναι πολύ μεγαλύτερο αναλογικά με τα σύνολά τους, 25.2% και 74.8% αντίστοιχα ($\chi^2=9.91$, $df=1$, $p=.002$).

Διαφορές σχετικά με τις αντιλήψεις παρατηρούνται και ανάμεσα στους φοιτητές που σπουδάζουν διαφορετικά αντικείμενα σπουδών, σε διαφορετικά Τμήματα και

Σχολές. Οι διαφορές φαίνεται να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στη σχέση του επιστημονικού κλάδου με τις νέες τεχνολογίες και τη σημασία της χρήσης τους ($\chi^2=8.24$, $df=3$, $p=.041$).

Είναι μικρές οι διαφορές σε σχέση με τα υπόλοιπα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, με μια σαφή τάση οι φοιτητές με υψηλότερη κοινωνική προέλευση να έχουν πιο θετική αντίληψη για τις βιντεοδιαλέξεις και τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα που μπορεί να δικαιολογηθεί με βάση το γεγονός ότι είναι πιο εξοικειωμένοι με την ιδέα της χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Συμπέρασμα

Οι συνολικές αυτές κατανομές των ποσοστών δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των περισσότερων φοιτητών για τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα και ειδικά τη χρήση των βιντεοδιαλέξεων είναι συχνότερα αρνητικές, γιατί θεωρούν απρόσωπη τη διδασκαλία και δεν μπορούν να τις παρακολουθήσουν συστηματικά, να αφομοιώνουν την ύλη από την οθόνη του Η/Υ. Παρόλα αυτά αναγνωρίζουν ότι οι βιντεοδιαλέξεις παρουσιάζουν την ύλη των μαθημάτων με πιο συστηματικό τρόπο και ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι μαθαίνει καλύτερα την ύλη των μαθημάτων, ότι θα μπορούσαν οι βιντεοδιαλέξεις να αντικαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη.

Δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Γενικά οι κατανομές των ποσοστών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι φοιτητές δεν έχουν ανεπτυγμένη την ψηφιακή κουλτούρα και δεν είναι προετοιμασμένοι για τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το θέμα αυτό έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο ερευνών, μετά την ανάπτυξη της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, γιατί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα θεωρείται παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των φοιτητών, την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Χρειάζονται συνεπώς ειδικές έρευνες, οι οποίες θα επιβεβαιώσουν τις παραπάνω ενδείξεις και θα αναδείξουν τους βαθύτερους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών.

Παρότι είναι μικρό το ποσοστό των φοιτητών του δείγματος που, όπως προαναφέρθηκε, δηλώνουν ότι προτιμούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και όχι τα μαθήματα στην τάξη, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι λόγοι, η εξήγηση που δίνουν για τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και οι εμπειρίες, τα οφέλη από αυτή. Δίνουν, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, και μια εξήγηση της αντίφασης που παρουσιάστηκε στα ευρήματα, αφού οι περισσότεροι δηλώνουν προτίμηση για τα μαθήματα στην τάξη, αλλά οι περισσότεροι έχουν αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές μάθησης και δεν παρακολουθούν τα μαθήματα αυτά.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Οι περισσότεροι φοιτητές συνδέουν τη χρήση ή την προτίμησή τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα με ένα σημαντικό λόγο που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής. Πρόκειται δηλαδή για το γεγονός ότι είναι προετοιμασμένοι για τη χρήση τους, έχουν ήδη αναπτυγμένες τις δεξιότητες και την εμπειρία που απαιτούνται για τη χρήση του διαδικτύου και της πλατφόρμας e-course. Έτσι, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αισθάνονται πολύ άνετα σε ένα online περιβάλλον μάθησης και να το χρησιμοποιούν με μεγάλη ευχέρεια.

Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των φοιτητών που αναφέρουν ότι κάνουν χρήση και προτιμούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα, επειδή χρησιμοποιούν με μεγάλη άνεση την πλατφόρμα e-course καλύπτει περισσότερους από τους μισούς, είναι 58,7%. Είναι λιγότεροι, ποσοστό 41,3%, οι φοιτητές που διαφωνούν με την άποψη αυτή.

Από τις συσχετίσεις μάλιστα διαπιστώνεται ότι οι αντίληψή τους αυτή επηρεάζεται από το φύλο, αφού οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες, 68.7%, έναντι 31.3%. ($\chi^2 = 9.52$, $df=3$, $p=.023$).

Από τις συσχετίσεις επίσης διαπιστώνεται ότι οι αντίληψή τους αυτή από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, ειδικά της μητέρας ($\chi^2 = 6.52$, $df=3$, $p=.089$). Οι φοιτητές που συμφωνούν με αυτή την άποψη έχουν συχνότερα γονείς και ιδιαίτερα μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που ασκεί

κάποιο επάγγελμα κύρους, μη χειρωνακτικό (Pearson $r=-.096$, $p>.005$). Κκανένας άλλος κοινωνικός παράγοντας δεν επηρεάζει αυτή την αντίληψη.

Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στην αντίληψη αυτή και στο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας των φοιτητών (Chi square =18,44 df=6, $p=.005$). Οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα συμφωνούν με μεγαλύτερο ποσοστό με την παραπάνω άποψη, ποσοστό 68% , το οποίο για τους φοιτητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα κατεβαίνει στο 32%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ONLINE ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	Mean (SD)
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί χρησιμοποιώ άνετα την πλατφόρμα e-course	31.3%	27.4%	36.3%	5%	2.15 (0.92)
Χρησιμοποιώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί νιώθω άνετα σε ένα online περιβάλλον μάθησης	25.9%	17.8%	47.6%	8.6%	2.39 (0.97)

Ένας άλλος λόγος που δηλώνουν οι φοιτητές και εξηγεί τον προαναφερθέντα είναι ότι χρησιμοποιούν με πολύ άνεση την πλατφόρμα e-course. Η εκπροσώπηση των φοιτητών με υψηλά ποσοστά 58,7%, που δηλώνουν ότι έχουν άνεση στη χρήση της πλατφόρμας και 41,3% που διαφωνούν με την άποψη αυτή. Επιβεβαιώνεται και πάλι η άποψη ότι η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες καθιστά οικείο και ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης.

Παρέχει ενδείξεις ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου και συνεπώς η συνολικότερη προετοιμασία από μικρότερη ηλικία και η ευαισθητοποίηση για τα οφέλη από τη χρήση παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Ένας σημαντικός, δηλαδή, παράγοντας που παρεμποδίζει ή διευκολύνει, δημιουργεί έστω και χωρίς σαφείς στόχους μια θετική αντίληψη για τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι οι δεξιότητες και οι εμπειρίες στη χρήση.

Το συμπέρασμα που συνάγεται, με άλλα λόγια, είναι ότι έχει μεγάλη σημασία για τη χρήση του διαδικτύου και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα η προετοιμασία, με την κατοχή του τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου εκείνου που καθιστά τη χρήση της πλατφόρμας μια άνετη υπόθεση. Δεν αισθάνονται δηλαδή πίεση και δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της, ώστε να αποφεύγουν ή να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση και τη χρήση αυτή.

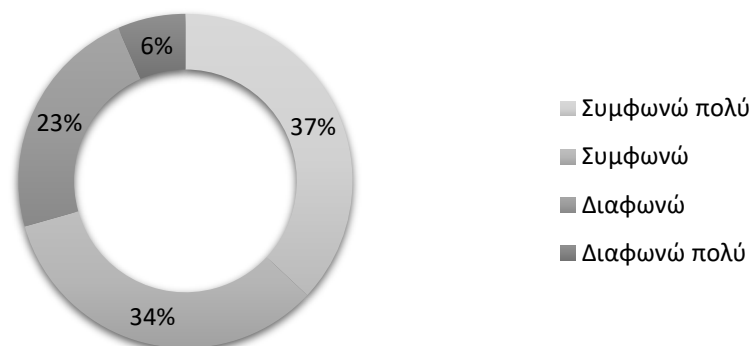
Κάποιοι από τους φοιτητές αυτούς δηλώνουν ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα καλύπτουν είναι κατάλληλα για τις ανάγκες τους και το επίπεδο κατανόησής τους, μπορεί να έχουν καλή επίδοση διαβάζοντας την ύλη από ένα ηλεκτρονικό μάθημα αναρτημένο στην πλατφόρμα e-course. Με άλλα λόγια, δε χρειάζονται την άμεση βοήθεια του καθηγητή στην τάξη, γιατί θεωρούν ότι η ύλη μπορεί να αναρτηθεί και να αξιοποιηθεί από το διαδίκτυο χωρίς καμιά ιδιαίτερη δυσκολία.

ΟΙ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

Ένας άλλος λόγος που αναφέρουν οι φοιτητές για να δικαιολογήσουν τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι ότι μπορεί να τους διευκολύνουν στο διάβασμα, γιατί τους προσφέρουν τη δυνατότητα να έχουν άμεση, εύκολη πρόσβαση σε κείμενα, περιγράμματα, σημειώσεις, επιστημονικές εργασίες, την ύλη από ένα ηλεκτρονικό μάθημα αναρτημένο στην πλατφόρμα e-course.

Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να μην παρακολουθούν τα μαθήματα στην τάξη, γιατί δε χρειάζονται την άμεση βοήθεια του καθηγητή, την επικοινωνία για την κατανόηση της ύλης. Θεωρούν, αντίθετα, ότι η ύλη των μαθημάτων μπορεί να αναρτηθεί και να αξιοποιηθεί από το διαδίκτυο χωρίς καμιά ιδιαίτερη δυσκολία. Είναι μάλιστα έτσι δομημένη στην πλατφόρμα που η μελέτη τους γίνεται πιο εύκολη και αποτελεσματική για την επίδοσή τους.

ΓΡΑΦΗΜΑ 21: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ



Όπως φαίνεται στο γράφημα 21, ένα υψηλό ποσοστό, 70,6 %, των φοιτητών του δείγματος δέχεται ότι η προτίμηση που δείχνουν για τα ηλεκτρονικά μαθήματα οφείλεται στο γεγονός ότι διευκολύνουν τη μελέτη της ύλης, το διάβασμα τους γενικότερα για τις εξετάσεις και την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Μόνο ο ένας στους τρεις φοιτητές, ποσοστό 29% διαφωνεί με τη θεώρηση αυτή. Αυτή η διαφορά δείχνει ότι η πλειονότητα των φοιτητών δείχνει μια προτίμηση για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί είναι δομημένα με τρόπο πιο διευκολυντικό για το διάβασμά τους και τους προσφέρουν πρόσθετες δυνατότητες να αξιοποιήσουν πρόσθετο και χρήσιμο διδακτικό υλικό. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι μελέτες, κείμενα, περιγράμματα, σημειώσεις, εργασίες κλπ. σχετικές με το μάθημα, τα οποία εμπεριέχονται ως πηγές πληροφόρησης στην πλατφόρμα και μπορούν να έχουν πολύ εύκολα πρόσβαση.

Από τις συσχετίσεις των δεδομένων με διάφορες μεταβλητές διαπιστώνεται ότι παρατηρούνται διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών για το ζήτημα της διευκόλυνσης ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών (Pearson Chi-square: 21,49, df = 9, $p = .011$). Συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι φοιτητές που προέρχονται από τα Τμήματα της Σχολή Θετικών Επιστημών, με ποσοστό 34%. Πρόκειται για Τμήματα, στα οποία πολλά μαθήματα απαιτούν σαφή και συγκεκριμένη ύλη, αλλά και πολλές ασκήσεις για άσκηση. Αντίθετα, συμφωνούν λιγότερο οι φοιτητές που προέρχονται

από τη Σχολή των Επιστημών Υγείας, με ποσοστό 16%, οι οποίοι συνήθως διαβάζουν από εγχειρίδια μια ύλη, στην οποία έχουν πρόσβαση με διάφορους τρόπους, κυρίως μέσω του διαδικτύου.

Ένας άλλος παράγοντας είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ιδιαίτερα του πατέρα που επηρεάζει επίσης, τις αντιλήψεις των φοιτητών για το συγκεκριμένο θέμα (Pearson Chi-square: 14,41, df = 6, $p = .025$). Οι φοιτητές με πατέρα που έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμφωνούν σε ποσοστό 20.6%, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 34.9% και την τριτοβάθμια εκπαίδευση 44.4%. (Pearson correlation $r = -.032$, $p > .051$). Η επίδραση αυτή είναι μια ένδειξη ότι διαφοροποιούνται τα κριτήρια και οι αντιλήψεις των φοιτητών σε σχέση με τη διευκόλυνση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, ενώ οι έχοντες πλούσιο πολιτισμικό κεφάλαιο, λόγω της καταγωγής τους, εκτιμούν συχνότερα θετικά τις διευκολύνσεις των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Σε αυτή την υψηλότερη εκτίμηση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο και το γεγονός ότι διαθέτουν συχνότερα τις δεξιότητες και τις εμπειρίες για να κάνουν χρήση του διαδικτύου και της πλατφόρμας που είναι αναρτημένα τα μαθήματα.

Ένας άλλος, συναφής λόγος, τον οποίο οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό και συμφωνούν για να δικαιολογήσουν την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι ο ιδιαίτερος τρόπος που είναι δομημένη η ύλη των μαθημάτων, με παρόμοια ποσοστά αυτών που συμφωνούν ή διαφωνούν, 70,9%, έναντι 29,1% αντίστοιχα.

Αυτός ο συστηματικός τρόπος, με τον οποίο είναι δομημένα τα ηλεκτρονικά μαθήματα και είναι σχεδιασμένη η οργάνωση της ύλης, της αναρτημένης στην πλατφόρμα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών αυξάνει το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα ηλεκτρονικά μαθήματα τους παρέχουν περισσότερα κίνητρα για μελέτη, τους υποκινούν σε πιο χρήσιμες δραστηριότητες για τη μάθηση και την επίδοσή τους, σε σύγκριση με τα μαθήματα στην τάξη. Το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνούν με την αντίληψη αυτή είναι πολύ μικρότερο, μόλις 44%, έναντι αυτών που διαφωνούν που ανέρχεται στο 66%. Οι διαφορές μεταξύ των ποσοστών δείχνουν ότι ο λόγος αυτός είναι αποδεκτός από λιγότερους φοιτητές που θεωρούν ότι τους κάνουν πιο προσεκτικούς για το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού των μαθημάτων, αλλά και για τις επισημάνσεις ή παρατηρήσεις του καθηγητή μέσα από την πλατφόρμα. Τους ωθούν να αντιμετωπίζουν με

περισσότερη προσοχή το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις παρατηρήσεις των καθηγητών που επισημαίνονται στην πλατφόρμα.

Η ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Άλλος λόγος στον οποίο αποδίδουν τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι ότι τους προσφέρουν την διδακτική ύλη συνοπτικά και με διαγράμματα. Αυτή η μορφή της ύλης τους βοηθούν στο διάβασμα, ποσοστά 72,4%, έναντι 27,6%. Το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει την αντίληψη των φοιτητών για τη μορφή και το περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων (Chi-square: 7.5, df = 3, p =.056). Οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα διαφωνούν σε ποσοστό 64%, έναντι 36%, ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων την διδακτική ύλη συνοπτικά και με διαγράμματα.

Ένας άλλος λόγος, στο οποίο αναφέρονται οι φοιτητές για να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους είναι ότι τους βοηθούν να προσεγγίζουν τη διδακτική ύλη με διαφορετικό τρόπο, επειδή παρουσιάζεται πιο συνοπτικά κι προσφέρεται έτσι για να κατανοούν καλύτερα και σε βάθος την ύλη των μαθημάτων.

Στην περίπτωση του λόγου αυτού φαίνεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο, αφού το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα επηρεάζει την αντίληψη των φοιτητών σχετικά με την κατανόηση της διδακτικής ύλης (Chi-square: 14.96, df = 6, p =.021). Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο του πατέρα τόσο συχνότερα έχουν την αντίληψη ότι ο λόγος αυτός μεγαλώνει την προτίμησή τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΜΕΛΕΤΗΣ.

	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	MEAN (SD)
Προτιμώ η ύλη των μαθημάτων να είναι δομημένη, όπως στο e-course	46.5%	24.4%	10.1%	19%	2.81 (1.68)

Τα ηλεκτρονικά μαθήματα προσφέρουν την εξεταστέα ύλη συνοπτικά, βοηθούν στο διάβασμα	39.1%	33.3%	21%	6.6%	1.95 (0.93)
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί με υποκινούν σε χρήσιμες μαθησιακές δραστηριότητες εκτός τάξης.	27.3%	16.7%	39.1%	16.9%	2.46 (1.1)
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί μπορεί να καλύψουν ατομικές διαφορές στη μάθηση	27.8%	24.7%	37.8%	9.7%	2.30 (0.98)

Ο λόγος όμως που έχει τη μεγαλύτερη σημασία για τους φοιτητές είναι ότι τους προσφέρουν την ευελιξία και την ελευθερία να οργανώσουν τη διδακτική ύλη σύμφωνα με τις δικές τους προτιμήσεις και μεθόδους μελέτης με σκοπό τη μάθηση και την υψηλή επίδοση στις εξετάσεις.

Όπως προκύπτει από τις κατανομές των ποσοστών στον πίνακα 25, οι περισσότεροι φοιτητές έχουν την αντίληψη ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα τους βοηθούν να προσαρμόζουν τη μελέτη στις προσωπικές, ιδιαίτερες ανάγκες τους, όπως επίσης και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους για τη μελέτη και τη μάθηση, ποσοστό 52,6%, το οποίο μειώνεται για αυτούς που διαφωνούν στο 47,3%.

Τα ποσοστά αυτά είναι μια ένδειξη ότι οι περισσότεροι φοιτητές προτιμούν να μελετούν με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, να οργανώνουν την ύλη των μαθημάτων με τρόπο σημαντικό για αυτούς και όχι απαραίτητα όπως την παρουσιάζουν οι καθηγητές.

Αυτή η δυνατότητα που τους προσφέρουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα καθιστούν πιο εύκολη και αποτελεσματική τη συνεργασία με τους συμφοιτητές τους, ειδικά για την εκπόνηση των εργασιών. Παράλληλα, τους υποκινούν να αναπτύξουν χρήσιμες δραστηριότητες για την κατανόηση της ύλης και τη μάθηση εκτός τάξης, για να προσεγγίζουν και να σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο τη γνώση.

Από τις συσχετίσεις μάλιστα φαίνεται ότι προερχόμενοι από τα Τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών προτιμούν συχνότερα από τους υπόλοιπους να οργανώνουν τη μελέτη τους με βάση τις προσωπικές στρατηγικές τους (Chi-square: 8.01, df = 3, p >.005).

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τους λόγους προτίμησης των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

Από τις συσχετίσεις μάλιστα φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ειδικά η εκπαίδευση της μητέρας είναι σημαντικός παράγοντας που μεγαλώνει την προτίμησή τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, επειδή καλύπτει την ατομική προτίμηση για μελέτη της ύλης (Pearson Chi-square: 25.04, df = 12, p = .015). Οι φοιτητές που συμφωνούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, 56.3% έχουν μητέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, ο τύπος διαμονής επηρεάζει το βαθμό συμφωνίας με την άποψη αυτή. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο προτιμούν συχνότερα να μελετούν την ύλη που προσφέρουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και να οργανώνουν την μελέτη με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες, με τρόπο που τον θεωρούν σημαντικό.

Συμπέρασμα

Οι φοιτητές αποδίδουν την προτίμησή τους σε διάφορους λόγους, από τους οποίους κυριότεροι είναι, κατά σειρά προτεραιότητας αυτοί που σχετίζονται με το συνοπτικό τρόπο παρουσίασης της ύλης και γενικότερα τον τρόπο που είναι δομημένα και παρουσιάζονται τα ηλεκτρονικά μαθήματα στην πλατφόρμα. Ένας άλλος λόγος είναι ευχέρεια που παρέχουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα στους φοιτητές να οργανώσουν τη μελέτη με το δικό τους τρόπο και ακόμη η δυνατότητα που τους παρέχουν να αναπτύξουν διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες με εύκολο τρόπο, μέσω τη πλατφόρμας.

Γενικά θεωρούν ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα τους προσφέρουν την άνεση να μελετούν στο σπίτι τους και την ανεξαρτησία να προσαρμόσουν τη μελέτη στις προσωπικές τους ανάγκες, να διαχειριστούν πιο εύκολα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, τους επιτρέπουν να διαχειριστούν το χρόνο τους πιο αποτελεσματικά, καθώς διαθέτουν την αυτοπειθαρχία να διαχειρίζονται τις απαιτήσεις και το χρόνο για τις σπουδές τους πιο αποτελεσματικά.

Το αντικείμενο σπουδών και η κοινωνική προέλευση των φοιτητών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Μεγαλύτερη επιρροή ασκεί ο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρα τους όταν αυτή έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΉΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

Κάποιοι άλλοι σημαντικοί λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, στην προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων έχουν σχέση με διάφορες μορφές ανισοτήτων και ελλειμμάτων, όπως για παράδειγμα η οικονομική δυσχέρεια ή η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών. Το γεγονός αυτό θέτει υπό συζήτηση το κρίσιμο ερώτημα, αν ισχύει η θεώρηση, που συνοδεύει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και υποστηρίζει ότι η χρήση του διαδικτύου συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, τη μείωση των ανισοτήτων ή την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού .

Όπως φαίνεται στο γράφημα 22, στο οποίο αποτυπώνονται οι κατανομές των ποσοστών μετά την ανάλυση των δεδομένων, περίπου το ένα τρίτο των φοιτητών, αποδίδει την προτίμηση και τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων σε δύο σοβαρούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η έλλειψη υλικών πόρων, της αναγκαίας οικονομικής άνεσης για να καλύψουν το κόστος των σπουδών σε μια άλλη πόλη. Σε αυτό το λόγο αναφέρεται το 32.8% των φοιτητών.

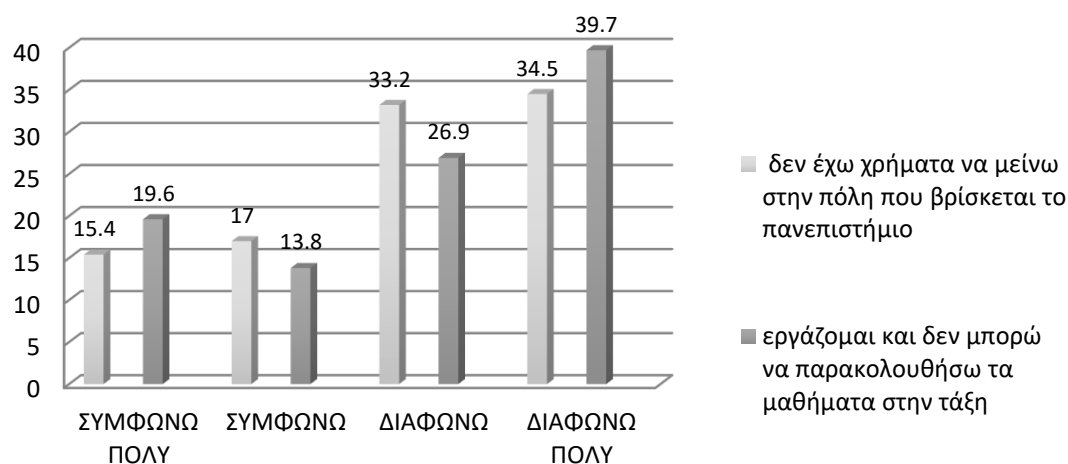
Ο δεύτερος λόγος είναι το γεγονός ότι ασκούν κάποια εργασία, με σκοπό προφανώς να καλύψουν τις οικονομικές τους ανάγκες. Το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν αυτό το λόγο είναι 33.4%.

Και οι δύο αυτοί λόγοι δεν επιτρέπουν στους φοιτητές να ενεργήσουν ελεύθερα και να παρακολουθούν τα μαθήματα που προσφέρονται στην τάξη.

Η σχέση αυτή μεταξύ αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και κάλυψης αναγκών που συνδέονται με την έλλειψη χρημάτων ή την εργασία αποκαλύπτει τη θετική επίδραση και συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στη διευκόλυνση των φοιτητών που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να εγκατασταθούν στην πόλη που φιλοξενεί το πανεπιστήμιο ή εργάζονται για να καλύψουν άμεσες ανάγκες τους, με συνέπεια να είναι αδύνατη για αυτούς η παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα, συνεπώς, από αυτή την άποψη προωθούν την

ισότητα και αυτή είναι μια υπόσχεση που λειτουργεί προς όφελος των σπουδών για τους φοιτητές από χαμηλές ή μειονεκτούσε κοινωνικές κατηγορίες.

ΓΡΑΦΗΜΑ 22: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΥΣΧΕΡΕΙΑΣ Η ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Από τις συσχετίσεις με διάφορες μεταβλητές διαπιστώνεται ότι στην πρώτη περίπτωση, που αναφέρεται στην έλλειψη χρημάτων, πόρων, προκειμένου να εγκατασταθούν στην πόλη που εδρεύει το πανεπιστήμιο, με όλες σχεδόν υπάρχει κάποια μικρή ή μεγαλύτερη συνάφεια.

Μεγαλύτερη επίδραση ασκεί το Τμήμα και η Σχολή, στην οποία σπουδάζουν και τους, κατά συνέπεια και το αντικείμενο σπουδών επιτρέπει ή όχι την αποκλειστική χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων ($\chi^2=23.37$, $df=9$, $p=.005$). Ένας άλλος παράγοντας είναι η εκπαίδευση των γονέων, ιδιαίτερα του πατέρα, από το οποίο εξαρτάται και το επάγγελμά τους, συνεπώς και το εισόδημα της οικογένειας που ορίζει τη δυνατότητα δαπάνης για τις σπουδές των παιδιών ($\chi^2=21.72$, $df=6$, $p=.001$). Είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που, σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu, μπορεί να μετατραπεί σε υλικό κεφάλαιο, το οποίο καθορίζει τις προτιμήσεις και τη συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη περίπτωση που η προτίμηση και η χρήση των μαθημάτων συνδέεται με την εργασία οι συσχετίσεις οδηγούν σε παρόμοιες διαπιστώσεις. Μεγαλύτερη επίδραση ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα ($\chi^2=19.18$, $df=6$, $p=.004$). Ο άλλος λόγος είναι ο τόπος κατοικίας που

διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων λόγω εργασίας(Chi-square =24.04, df=3, p=.000).

Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ιδιαίτεροι λόγοι, στους οποίους οι φοιτητές αποδίδουν τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Πρόκειται για λόγους που συνδέονται με προβλήματα, δυσκολίες, εμπόδια και ελλείμματα, παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα είναι μια λύση, γιατί βοηθούν τους φοιτητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη και έχοντας μια συνεχή επαφή μέσα από τη χρήση του διαδικτύου.

Από αυτή σκοπιά προωθούν την ισότητα και βοηθούν τους φοιτητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αφού βρίσκονται σε άλλη πόλη για λόγους οικονομικούς.

Πέραν των οικονομικών λόγων και της εργασίας που κάνουν αρκετοί φοιτητές, υπάρχουν και άλλοι λόγοι που τους καλλιεργούν την προτίμηση για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, όπως τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν, τα οποία δεν τους επιτρέπουν να παρευρίσκονται στις αίθουσες διδασκαλίας. Επιπλέον, κάποιοι φοιτητές αναφέρουν τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο, όπως, για παράδειγμα, ασθενείς γονείς ή αδέρφια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΛΟΓΟΥΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ

ΛΟΓΟΙ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	MEAN (SD)
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί έχω προβλήματα υγείας και δεν πάω στο πανεπιστήμιο	15.6%	14.3%	26.3%	43.8%	2.99 (1.1)
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί έχω οικογενειακά προβλήματα, δεν πάω στο πανεπιστήμιο.	15.2%	15.7%	26.4%	42.7%	2.97 (1.1)

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 26, η προτίμηση των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα αποδίδεται και σε ανυπέρβλητους λόγους. Για ένα σημαντικό ποσοστό που φθάνει το 29,9% οι φοιτητές δηλώνουν ότι τους διευκολύνουν, γιατί έχουν προβλήματα υγείας και δεν μπορούν να επισκέπτονται το πανεπιστήμιο σταθερά και να παρακολουθούν τα μαθήματα στην τάξη.

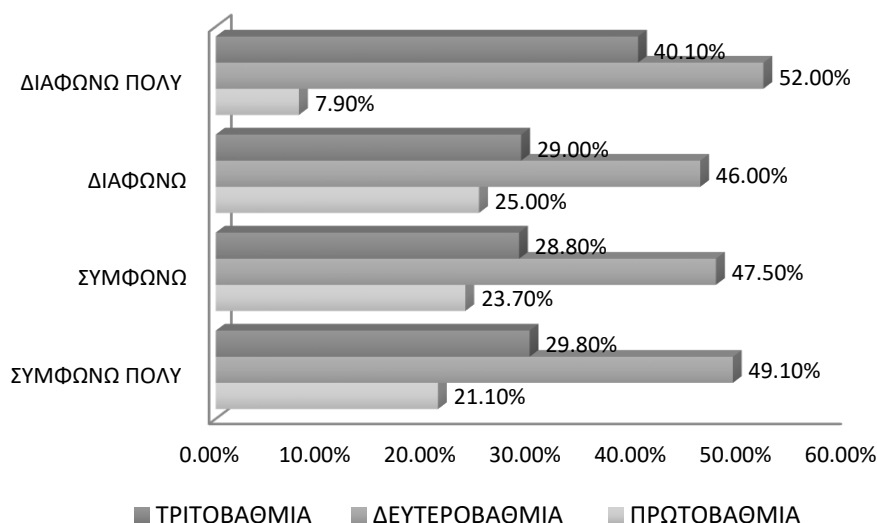
Ένα, επίσης, ψηλό ποσοστό που φθάνει το 30,9% των φοιτητών αποδίδει την προτίμηση στην αδυναμία να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τάξη, επειδή έχουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και δεν μπορούν να επισκέπτονται συχνά το πανεπιστήμιο.

Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι το φύλο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών παίζουν σημαντικό ρόλο στους λόγους προτίμησης.

Το φύλο διαφοροποιεί τις αντιλήψεις για την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (Pearson Chi-square: 13.25, $df = 3$, $p = .004$). Οι γυναίκες δηλώνουν οικογενειακούς λόγους σε ποσοστό 77.6% έναντι 22.4% των ανδρών, ενδεχομένως επειδή συχνότερα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην οικογένεια, όταν υπάρχει πρόβλημα.

Επίσης, η εκπαίδευση των γονέων και κυρίως του πατέρα, διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σχετικά με την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για οικογενειακούς λόγους. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν συχνότερα ότι προτιμούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα, επειδή έχουν οικογενειακά προβλήματα, σε σχέση με τους φοιτητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pearson Chi-square: 16.88, $df = 6$, $p = .010$).

ΓΡΑΦΗΜΑ 23: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ



Ο τόπος κατοικίας παίζει ρόλο στην περίπτωση αυτή, στην οποία αναφέρονται συχνότερα φοιτητές που κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο. Υπάρχει μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην εμπειρία της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και στη διαμονή (Chi-square: 18.89, df = 3, p = .000). Οι φοιτητές που ζουν μόνιμα σε αστικό κέντρο χρησιμοποιούν πιο συχνά την πλατφόρμα και έχουν ευρύτερη e-learning εμπειρία από ό, τι οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε χωριό.

Επίσης, έχει σημασία το φύλο (Chi-square: 13.25, df = 3, p = .004), καθώς οι γυναίκες δήλωσαν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό ότι προτιμούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα γιατί έχουν οικογενειακά προβλήματα και δεν πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο, ποσοστό 77.6% έναντι 22.4%.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με την προτίμηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για λόγους υγείας, η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις μεταξύ των φοιτητών που κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο και αυτών που κατοικούν μόνιμα σε χωριό (Chi-square: 24.04, df = 3, p = .000). Συγκεκριμένα, το 86.7% των φοιτητών που κατοικεί μόνιμα σε αστικό κέντρο, έναντι 13.3%, συμφωνεί ότι προτιμά τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και συγκεκριμένα του πατέρα (Chi-square: 19.18, df = 6, p = .004) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό διαφοροποιεί την αντίληψη αυτή.

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με πατέρα που έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμφωνούν με αυτή την άποψη σε ποσοστό 21.7% έναντι 55% των

φοιτητών που έχουν πατέρα που έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαφοροποίηση παρατηρείται και ως προς το επάγγελμα του πατέρα (Chi-square: 9.80 df = 3, $p = .020$). Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα διαφωνούν με την άποψη αυτή σε ποσοστό 64.4% ενώ οι φοιτητές με πατέρα που ασκεί μη χειρωνακτικό επάγγελμα σε ποσοστό 35.6%.

Συμπέρασμα

Παρότι οι φοιτητές θεωρούν αναντικατάστατα τα μαθήματα στην τάξη για τη μάθηση, την επίδοση και την ολοκλήρωση των σπουδών τους δείχνουν προτίμηση για τα ηλεκτρονικά μαθήματα για διάφορους λόγους. Ένας σημαντικός λόγος που κάνουν χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι ότι δε μένουν στην πόλη που βρίσκεται στο πανεπιστήμιο για λόγους οικονομικούς. Ένας άλλος λόγος είναι ότι εργάζονται και αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τάξη και ακόμη ότι έχουν προβλήματα υγείας ή οικογενειακά προβλήματα.

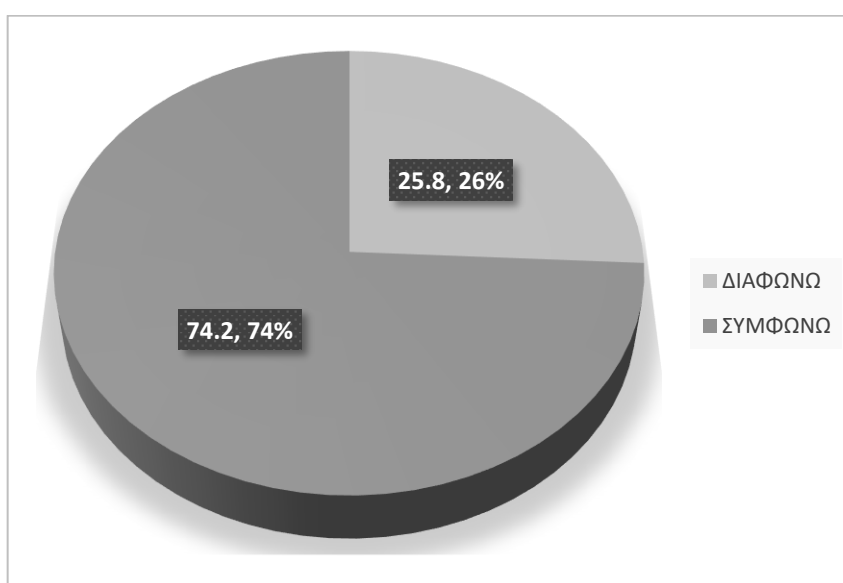
Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών επηρεάζουν το βαθμό προτίμησης και χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Η έλλειψη πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου παίζει πρωταρχικό ρόλο στους προερχόμενους από τα χαμηλά στρώματα που αναγκάζονται να κάνουν επιλογές με βάση τη χρησιμότητα (Bourdieu, 1980)

Η ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΣΤΗ ΜΙΚΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Καταληκτικά, έχει ενδιαφέρον να αναφερθούν και κάποια τα δεδομένα, τα οποία δείχνουν ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο μορφών διδασκαλίας και μάθησης, αλλά προτιμούν τελικά ένα συνδυασμό των μαθημάτων στην τάξη και των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Δεν αποποιούνται τη δυνατότητα που τους παρέχουν οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο ειδικά να αξιοποιήσουν ένα πιο καινοτόμο περιβάλλον μάθησης, προκειμένου να βελτιωθεί και να ενδυναμωθεί η διδακτική και η μαθησιακή διαδικασία, να εξασφαλίσουν καλύτερες επιδόσεις και να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους.

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν, άλλωστε, πολλές έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μικτή διδασκαλία στην ανώτατη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, δείχνουν ότι η χρήση της μικτής μάθησης, με τα μαθήματα στην τάξη και τα ηλεκτρονικά μαθήματα, έχει θετικές συνέπειες, γιατί βελτιώνει την επίδοση των φοιτητών και μειώνει τα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη μικτή μάθηση είναι θετικές και συνδεδεμένες με τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις, οι οποίες εξαρτώνται από τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν για την αξιοποίηση της μικτής μάθησης, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και το βαθμό συμμετοχής στα μαθήματα (López-Pérez, Pérez-López & Rodríguez-Ariza, 2011).

ΓΡΑΦΗΜΑ 24: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ Η ΒΙΝΤΕΟ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΑ



Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό που καλύπτει τα τρία τέταρτα σχεδόν, 74,2%. των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα τάσσεται υπέρ του συνδυασμού παρακολούθησης των παραδοσιακών μαθημάτων και αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μαθημάτων, δηλαδή υπέρ της μικτής διδασκαλίας (blended learning). Έχουν, με άλλα λόγια, μια θετική στάση απέναντι στη μικτή διδασκαλία και τη μάθηση, επειδή θεωρούν ότι τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες, σε σύγκριση με την αποκλειστική αξιοποίηση της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη ή την

αποκλειστική χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, όπως και των online διαλέξεων από τα ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα.

Βλέπουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα να παίζουν βοηθητικό ρόλο στις σπουδές τους, επειδή τους προσφέρουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη που διδάσκονται στην τάξη ή να οργανώσουν καλύτερα τον τρόπο μελέτης, προσφέροντάς τους την ευελιξία, την ελευθερία να οργανώνουν το πρόγραμμα σύμφωνα με τις δικές τους μεθόδους μελέτης και μάθησης. Ταυτόχρονα όμως θεωρούν αναγκαία και τα μαθήματα στην τάξη.

Από τις συσχετίσεις διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των φοιτητών επηρεάζει την προτίμησή τους για τη μικτή μορφή διδασκαλίας των μαθημάτων που τη θεωρούν σημαντική για την επιτυχία στις σπουδές ($\text{Chi-square}=12,63$, $\text{df} = 6$, $p = 0,049$).

Σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός των φοιτητών που αναμένεται να πάρουν πτυχίο με υψηλό μέσο όρο βαθμολογίας, στην κλίμακα του άριστα, λίαν καλώς και καλώς, προτιμούν τη μεικτή μάθηση, ενώ οι υποστηρικτές της παραδοσιακής διδασκαλίας έχουν συχνότερα χαμηλότερη επίδοση.

Είναι ενδιαφέρον ότι η προτίμηση για τη μικτή διδασκαλία δε διαφοροποιείται συχνά από τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης των φοιτητών, δηλαδή τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η διαφορά εντοπίζεται μόνο ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και ειδικά της μητέρας. Το ποσοστό 82,8% των φοιτητών που έχουν μητέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης συμφωνεί με την προοπτική της μικτής διδασκαλίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μειώνεται στο 68% για τους φοιτητές με μητέρες μέχρι απόφοιτες λυκείου και στο 63,9% μέχρι απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δημοτικό ή γυμνάσιο ($\text{Chi-square} = 21,18$, $\text{df}=6$, $p=.002$).

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τα ηλεκτρονικά μαθήματα και θεωρούν ότι μπορεί να παίζουν ένα βοηθητικό ρόλο. Για ένα μικρό ποσοστό είναι αναγκαία προϋπόθεση για να φθάσουν σε ένα υψηλό επίπεδο μάθησης. Όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών τόσο συχνότερα αμφισβητούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα τη χρήση του διαδικτύου για τη μάθηση. Οι περισσότεροι φοιτητές δίνουν έμφαση στον τελικό βαθμό πτυχίου και είναι προσηλωμένοι στα παραδοσιακά πρότυπα μάθησης.

Οι περισσότεροι φοιτητές συνδέουν τη μάθηση με τη διδασκαλία και την οργάνωση της μελέτης. Ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος δηλώνει ότι

προσπαθεί να παρακολουθεί τα μαθήματα στην τάξη, τα οποία θεωρεί πολύ σημαντικά και να συμμετέχει ενεργά σε αυτά, γιατί το μάθημα στην τάξη ενθαρρύνει τη συζήτηση, την κατανόηση της διδασκόμενης ύλης.

Δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις παρατηρήσεις των καθηγητών για την ύλη και θεωρούν αναγκαίο να συζητούν την ύλη και να μελετούν συνεργατικά με τους συμφοιτητές τους. Ο αριθμός των ερωτηθέντων που χρησιμοποιούν την πλατφόρμα e-courses συνδέεται στενά με τον τομέα σπουδών ($\text{Chi-square} = 61,4$, $\text{df} = 4$, $p < 0,001$), αφού οι φοιτητές από τα τμήματα του πολυτεχνείου, μηχανικοί, θετικές επιστήμες και τις ΤΠΕ έχουν σημαντικά υψηλότερο αριθμό e-μαθημάτων από τους φοιτητές των κοινωνικών επιστημών και των ανθρωπιστικών επιστημών.

Το πιο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι υπάρχει σχέση πιο άμεση ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μικτή διδασκαλία και την επίδοσή τους η οποία βέβαια εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και από την κοινωνική τους προέλευση.

Έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των φοιτητών για τη μικτή διδασκαλία και μάθηση στο πανεπιστήμιο και τα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους εστιάζονται κυρίως στα ακόλουθα θέματα: τη γενική ικανοποίηση με τη μικτή διδασκαλία και μάθηση, τις διευκολύνσεις που προσφέρει, την αίσθηση της συμμετοχής σε αυτές τις δύο μορφές διδασκαλίας και τις αντιλήψεις τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα επιτεύγματα. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν τη στενή σχέση μεταξύ των αντιλήψεων και της επίδοσης κατά τη διάρκεια των σπουδών. Οι φοιτητές με υψηλή επίδοση είναι συχνότερα ικανοποιημένοι από τη μικτή διδασκαλία και μάθηση, την οποία και προτιμούν, σε σύγκριση με την περίπτωση της αποκλειστικής παρακολούθησης μαθημάτων στην τάξη ή της αξιοποίησης μόνο των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Θεωρούν, επίσης, αυτό το συνδυασμό των δύο μορφών διδασκαλίας και μάθησης πιο βολικό και ελκυστικό που τους παρέχει την ευκαιρία να μαθαίνουν καλύτερα την ύλη των μαθημάτων. Αντίθετα, οι φοιτητές που έχουν χαμηλή επίδοση δυσκολεύονται και δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το μικτό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Για το λόγο αυτό προτείνεται μάλιστα να επιλέγουν οι φοιτητές όποια μορφή διδασκαλίας και μάθησης θεωρούν καλύτερη για αυτούς (Owston, York & Murtha, 2013).

Για το λόγο αυτό, επίσης, παρατηρείται μια τάση οι διδάσκοντες στα πανεπιστήμια να ενσωματώνουν και να αξιοποιούν σε ολόένα και μεγαλύτερο βαθμό

ηλεκτρονικά εργαλεία κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών μαθημάτων στην τάξη, με συνέπεια να υποστηρίζεται η άποψη ότι η μικτή διδασκαλία τείνει να γίνει το νέο παραδοσιακό μοντέλο. Αυτό που επισημαίνουν όμως οι ερευνητές είναι ότι πολύ λίγες μελέτες διερευνούν τις ακαδημαϊκές πρακτικές στο επίπεδο αυτό, σε σχέση με τη διδασκαλία, το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, την παιδαγωγική προετοιμασία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των παραγόντων αυτών κρίνεται απαραίτητη για να ανιχνευθούν οι αλληλεπιδράσεις των καθηγητών με τις νέες τεχνολογίες, η επίδραση του ακαδημαϊκού φόρτου εργασίας, το περιβάλλον του ιδρύματος, οι αλληλεπιδράσεις με τους φοιτητές, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των καθηγητών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και οι ευκαιρίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να κατανοούν τις κοινωνικές και τεχνικές διαστάσεις της διδασκαλίας (Brown, 2016).

Γενικά, η εφαρμογή η επιτυχία ενός προγράμματος μικτής διδασκαλίας και μάθησης απαιτεί ευθυγράμμιση των στόχων του ιδρύματος, του προσωπικού και των φοιτητών. Χρειάζονται επαρκείς υποδομές για την υποστήριξη των φοιτητών και των διδασκόντων, κατάλληλη υποστήριξη και ορθολογικός σχεδιασμός, ώστε η μικτή μάθηση να λειτουργήσει θετικά στα επιτεύγματα των φοιτητών και το μετασχηματισμό των ιδρυμάτων (Moskal, Dziuban & Hartman, 2013).

Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα δεδομένα, με τα οποία γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη. Επίσης, να ανιχνευθούν οι λόγοι προτίμησης και οι εμπειρίες που έχουν οι φοιτητές, σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη

Τα δεδομένα παρέχουν ενδείξεις που οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Το πρώτο σημαντικό εύρημα, που συνάγεται, είναι ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν μια θετική αντίληψη για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα και τις σπουδές τους. Υπάρχουν διαφορές στην

εκτίμησή τους που έχουν σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Οι προερχόμενοι από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν συχνότερα ότι είναι σημαντική η συμβολή τους στην επίδοση και τις σπουδές τους.

Το δεύτερο σημαντικό εύρημα είναι ότι προτιμούν σε πολύ υψηλά ποσοστά την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Αναγνωρίζουν ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα διαδραματίζουν στη μάθησή τους ένα σημαντικό, αλλά βοηθητικό ρόλο. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, την οποία θεωρούν αναγκαία για την κατανόηση της ύλης, την επίδοση και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Γενικά, φαίνεται ότι δεν έχουν αναπτυγμένη την ψηφιακή κουλτούρα, δεν είναι προετοιμασμένοι για τις νέες μορφές μάθησης που αναπτύσσονται, λόγω των νέων τεχνολογιών και των εργαλείων που προσφέρει το διαδίκτυο. Ένας σημαντικό παράγοντας, από τον οποίο εξαρτώνται οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων είναι οι δεξιότητες και οι εμπειρίες από τη χρήση του διαδικτύου και μάλιστα για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Το εύρημα αυτό έχει μεγάλη σημασία, γιατί δείχνει ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, την ηλεκτρονική μάθηση εξαρτώνται από την κατοχή των γνώσεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων εκείνων που καθιστούν τη χρήση της πλατφόρμας και την πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα μια άνετη υπόθεση. Με άλλα λόγια, οι αντιλήψεις, αλλά και οι στάσεις των φοιτητών εξαρτώνται από το εύρος του τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κατέχουν.

Το συμπέρασμα που συνάγεται, με άλλα λόγια, είναι ότι έχει μεγάλη σημασία για τη χρήση του διαδικτύου και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα η προετοιμασία, με την κατοχή του τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου εκείνου που καθιστά τη χρήση της πλατφόρμας μια άνετη υπόθεση, όπως γίνεται αντιληπτή στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu. Παίζει ρόλο επίσης η έξις, εξαιτίας της κοινωνικής τους καταγωγής, καθώς καθορίζουν το σύνολο των προδιαθέσεων με βάση τις οποίες τα άτομα ενεργούν και αντιδρούν στην πραγματικότητα. Οι προδιαθέσεις αυτές, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, διαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις που είναι «κανονικές», χωρίς να ρυθμίζονται συνειδητά από κάποιον κανόνα, αλλά ενσωματώνονται στα άτομα από την παιδική ηλικία, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν διαφορές, οι οποίες έχουν σχέση με το αντικείμενο σπουδών, το φύλο και την κοινωνική προέλευση, οι οποίες τεκμηριώνουν την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος. Εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση για τα ηλεκτρονικά μαθήματα οι φοιτητές από τις Σχολές Θετικών Επιστημών και Υγείας που κάνουν μεγαλύτερη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές.

Εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιφύλαξη προς τα ηλεκτρονικά μαθήματα και προτίμηση για την παραδοσιακή διδασκαλία, ως μέσου μάθησης, οι φοιτητές που έχουν χαμηλή κοινωνική καταγωγή και θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ηλεκτρονικά μαθήματα για να μειώσουν το κόστος των σπουδών τους.

Οι διαφορές αυτές, που τεκμηριώνουν το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, επιβεβαιώνονται από μια παλαιότερη έρευνα που δείχνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, συνεπώς της απόκτησης γνώσεων και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες στις σύγχρονες αγορές εργασίας (Τζαφέα, Κύργιος & Θάνος, 2016). Πράγματι, η πιο σημαντική πλευρά των ευρημάτων αυτών είναι ότι έχουν επιπτώσεις ποικίλες στους φοιτητές όχι μόνο στις σπουδές, αλλά και στην επαγγελματική ζωή, αν ληφθούν υπόψη οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται στη σύγχρονη αγορά εργασίας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζονται τα θεωρητικά και εμπειρικά ευρήματα της έρευνας, με βάση την ανάλυση των δεδομένων και γίνεται ο έλεγχος της υπόθεσης, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν επαληθεύεται ή όχι. Παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δίνονται στα κύρια και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του ψηφιακού χάσματος. Γίνεται, δηλαδή, η σύνδεσή τους με τη θεωρία του Bourdieu και ειδικά με τις έννοιες του πολιτισμικού και του τεχνικού κεφαλαίου, οι οποίες φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για την κατανόηση και την ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος. Στο τελευταίο μέρος, αφού επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας, επισημαίνεται η σημασία των συμπερασμάτων της έρευνας στο επίπεδο της επιστημονικής συζήτησης και της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ γίνεται παράλληλα αναφορά στα σχετικά ζητήματα που αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας στο μέλλον.

Επίκεντρο της παρούσας μελέτης, όπως έχει προαναφερθεί, είναι το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο οφείλεται στις κοινωνικές ανισότητες που προϋπάρχουν, τις οποίες, με τη σειρά του, αναπαράγει ή και οξύνει. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζεται στο ψηφιακό χάσμα ως προς τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί μεγάλο αριθμό ερευνητών που αξιοποιούν συχνά διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία και τη διαμόρφωση προτάσεων σχετικά με την αντιμετώπισή του.

Το μεγάλο ενδιαφέρον οφείλεται στη διαπίστωση ότι οι ΤΠΕ παρέχουν στους καθηγητές και τους φοιτητές ένα καινοτόμο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση και την ενίσχυση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, μετά τη μαζική πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου,

τουλάχιστον από τους φοιτητές, αυτό που έχει μεγάλη σημασία και αξίζει να διερευνηθεί είναι με ποιους τρόπους και για ποιους σκοπούς γίνεται. Ειδικά για την ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή, αυτό που έχει σημασία είναι σε ποιο βαθμό η χρήση του διαδικτύου συνδέεται με εκπαιδευτικούς σκοπούς, με άλλα λόγια σε ποιο βαθμό οι φοιτητές αξιοποιούν το διαδίκτυο προ όφελος της επίδοσης, της μάθησης και της ολοκλήρωσης των σπουδών τους.

Η εμπειρική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε για τη μελέτη του ζητήματος αυτού, στηρίχτηκε στην ποσοτική μεθοδολογία και έγινε σε φοιτητές που βρίσκονταν στο τελευταίο έτος των σπουδών τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ευρήματα με ιδιαίτερη σημασία και χρησιμότητα, παρά τους περιορισμούς της έρευνας, για τους οποίους έχει γίνει επίσης ιδιαίτερη αναφορά.

Τα ευρήματα αυτά, δείχνουν τη σημερινή πραγματικότητα σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς από τους φοιτητές, όπως και τις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, τα οποία συνδέονται πλέον στενά με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, της ολοκλήρωσης των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Επίσης, δείχνουν σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, όπως και άλλες μεταβλητές, ο τόπος κατοικίας, το αντικείμενο σπουδών επηρεάζουν τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας, ήταν να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών και στη συχνότητα, τους λόγους χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως και στις αντιλήψεις τους για τα ηλεκτρονικά μαθήματα, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη. Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί, αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, ως προς τις ψηφιακές δεξιότητες και εμπειρίες, τη χρήση του διαδικτύου γενικά και ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

Το κύριο ερώτημα της έρευνας ήταν, αν υπάρχει ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους προπτυχιακούς φοιτητές του πανεπιστημίου, σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές τους. Τα επιμέρους, ερωτήματα, τα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν, με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, είχαν επίκεντρο:

α. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους.

β. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές και στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

γ. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στους λόγους χρήσης του διαδικτύου από τους φοιτητές και στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

δ. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στο βαθμό αξιοποίησης των εργαλείων του διαδικτύου από τους φοιτητές και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

ε. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

στ. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων από τους φοιτητές και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

ζ. Τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στις προτιμήσεις των φοιτητών για τα ηλεκτρονικά μαθήματα ή τα παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις, παρά τους περιορισμούς της έρευνας, οι οποίες θέτουν υπό συζήτηση πολλά θέματα τόσο για τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όσο και για την αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μαθημάτων που χρειάζεται να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω ερευνών. Οδηγούν σε ευρήματα που έχουν ενδιαφέρον τόσο για την αποτύπωση της σύγχρονης πραγματικότητας στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης ως προς τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μαθημάτων, όσο και για τις διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση που πιστοποιούν το βαθμό και τη μορφή του ψηφιακού χάσματος, με άλλα λόγια την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων.

Τα ευρήματα αυτά έχουν και πρακτική χρησιμότητα για τη διαχείριση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση και τη βελτίωσή της, όπως και για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ως προς τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές, αφού ακόμη τα ιδρύματα βρίσκονται σε αρχικό στάδιο ευρείας αξιοποίησής τους. Η διαχείριση άλλωστε είναι δύσκολη υπόθεση, γιατί συνεπάγεται μεγάλο φόρτο εργασίας για το τεχνικό προσωπικό, το οποίο χρειάζεται παράλληλα

να παρακολουθεί τις εξελίξεις. Απαιτεί, επίσης, μεγάλες δαπάνες, γιατί διαφορετικά οι διαδικασίες είναι ελλιπείς, με αποτέλεσμα οι χρήστες, προσωπικό και φοιτητές, να μην έχουν στη διάθεσή τους τις υπηρεσίες που χρειάζονται από το πανεπιστήμιο. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι χρήστες δεν αναμένουν καν να έχουν στη διάθεσή τους τέτοιες υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, ενώ παράλληλα δεν έχουν την αναγκαία πληροφόρηση, με συνέπεια να μην ενθαρρύνονται ούτε καν να τις αναζητήσουν.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων είναι συνοπτικά τα ακόλουθα:

Ι. Η πρόσβαση και η χρήση του διαδικτύου δεν είναι καθολική και ίδια για όλους τους φοιτητές. Ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών, παρότι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο με διάφορους τρόπους, δε διαθέτουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες και, γενικότερα, τις δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου και των εργαλείων του προς όφελος των σπουδών τους, για εκπαιδευτικούς σκοπούς γενικότερα. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επίπεδο των δεξιοτήτων για τη χρήση του μέσου ή του περιεχομένου του διαδικτύου και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Βρίσκονται σε μειονεκτική θέση οι φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση, από οικογένειες με χαμηλά επίπεδα πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου, όπως προσδιορίζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, το εισόδημα της οικογένειας.

Δεν ισχύει η άποψη ότι το διαδίκτυο είναι ένα μέσο προώθησης της ισότητας που εξασφαλίζει σε όλους τους φοιτητές την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για τις σπουδές και, έτσι, κερδίζουν ίσα οφέλη από αυτό. Ισχύει, συνεπώς, η θεώρηση εκείνη που αμφισβητεί την επίσημη άποψη, σύμφωνα με την οποία το διαδίκτυο είναι παράγοντας για τη δημιουργία μιας ελεύθερης και ανοικτής κοινωνίας. Αντίθετα γίνεται ένα μέσο αναπαραγωγής ή ακόμη και όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων (Witte και Mannon, 2009).

Οι διαφορές των φοιτητών στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου είναι ένα σοβαρό ζήτημα, εφόσον οι δεξιότητες αποτελούν ζωτικής σημασίας πλεονεκτήματα στις σύγχρονες κοινωνίες της πληροφορίας. Οι εξελίξεις που έχουν συντελεστεί, κατά τη διάρκεια της ιστορίας των ΤΠΕ, έχουν μεγαλώσει τις απαιτήσεις από τα άτομα που τις χρησιμοποιούν. Επιπλέον, αυξήθηκαν και οι αρνητικές συνέπειες από τη μη αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών.

Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αρνητικές συνέπειες από τη χρήση του διαδικτύου, ως σημαντικού παράγοντα αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας. Επειδή όμως οι αρνητικές συνέπειες εξαρτώνται στην ουσία από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που καθορίζουν τη χρήση του διαδικτύου, οι δεξιότητες καθίστανται πολύ σοβαρό ζήτημα. Καθορίζουν, ολοένα και περισσότερο, τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις θέσεις των ατόμων στην αγορά εργασίας και στην κοινωνική ζωή.

Με βάση αυτή την οπτική, οι δεξιότητες για τη χρήση του διαδικτύου μπορεί και πρέπει θεωρηθούν ως μια ζωτικής σημασίας μορφή κεφαλαίου τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Παρότι δεν είναι σαφές το περιεχόμενο της έννοιας των δεξιοτήτων, ο όρος αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που μπορεί να θεωρηθούν απαραίτητες για την τυπική χρήση του διαδικτύου, τόσο ως μέσου όσο και ως περιεχόμενο. Με βάση αυτόν τον ορισμό, το επίπεδο δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές είναι χαμηλό, ειδικά για τους έχοντες χαμηλή κοινωνική προέλευση, προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Αυτές οι ομάδες φοιτητών αποκλείονται ή απολαμβάνουν ελάχιστα από τα οφέλη που προσφέρει το διαδίκτυο (Alexander, 2010).

Τα ευρήματα αυτά έχουν αξία και αξίζει να αποτελέσουν αφορμή περαιτέρω διερεύνησης των επιμέρους διαστάσεών τους. Παρόλο που θα ήταν δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο, να εξοπλιστεί το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού με το επαρκές επίπεδο δεξιοτήτων, θα μπορούσαν να ληφθούν μέτρα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πολιτικής των ιδρυμάτων, τα οποία θα συνέβαλαν στην υπέρβαση των ανισοτήτων ως προς τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου.

II. Οι περισσότεροι φοιτητές έχουν μια θετική αντίληψη για τα ηλεκτρονικά μαθήματα που τους προσφέρονται. Θεωρούν ότι διευκολύνουν την πρόσβαση στη γνώση και τη μάθησή τους, τους βοηθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών τους, να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Δεν πιστεύουν όμως ότι τα ηλεκτρονικά μαθήματα μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη. Δείχνουν σαφή προτίμηση στα παραδοσιακά μαθήματα, επειδή κυρίως τους προσφέρουν τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας με τους καθηγητές και συμφοιτητές τους, τη δυνατότητα να επιλύουν άμεσα τις απορίες τους. Θεωρούν θετική τη μικτή διδασκαλία, με το συνδυασμό των παραδοσιακών μαθημάτων στην

τάξη και των ηλεκτρονικών μαθημάτων, αλλά αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό ή αμφισβητούν τις σύγχρονες μορφές της διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου. Οι σύγχρονες αυτές, ωστόσο, μορφές διδασκαλίας και μάθησης, καταλαμβάνουν έναν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην ανώτατη εκπαίδευση, γιατί έχουν χαμηλό κόστος και δε θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές, αλλά ικανές να υποκαταστήσουν μέρος της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Αυτή η τάση αμφισβήτησης είναι μάλιστα μαζική, με εξαίρεση τους φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, είναι πιθανό να διαθέτουν, δηλαδή, ευρύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Όσο πιο ευρύτερο είναι αυτό τόσο πιθανότερο είναι να οικειοποιούνται και να αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γενικότερα να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Υπάρχει, συνεπώς, ψηφιακό χάσμα που δεν εντοπίζεται πλέον ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά ως προς τη χρήση του διαδικτύου και ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Anderson, 2014). Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι ότι η χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές, ως μέσου, δε σημαίνει και σωστή χρήση για τις σπουδές τους ως προς το περιεχόμενο του διαδικτύου. Με άλλα λόγια, δε σημαίνει ότι όλοι επωφελούνται από τις ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, τις νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που προσφέρει το διαδίκτυο και μάλιστα στον ίδιο βαθμό. Υπάρχει ψηφιακό χάσμα, ως προς την ουσιαστική και επωφελή χρήση του διαδικτύου, το οποίο δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ζωή (Smith 2010, Horrigan 2007).

Η αναπαραγωγή ή και η όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσω της χρήσης του διαδικτύου, γίνεται με διάφορους τρόπους και έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές με υψηλή κοινωνική προέλευση να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Έχουν συχνότερα υψηλής ποιότητας πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις κατάλληλες δεξιότητες που τους εξασφαλίζουν την άνετη χρήση του μέσου και του περιεχομένου του, με τρόπο που βοηθά στην απόκτηση περισσότερων γνώσεων, την εκπόνηση των εργασιών, την υψηλή επίδοση και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Η ανάδειξη των τρόπων αυτών φέρνει στο προσκήνιο ένα σοβαρό ζήτημα, αυτό που σχετίζεται με την προετοιμασία των μαθητών ή των φοιτητών να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο προς όφελός τους για τις σπουδές (Lee, Hong & Ling, 2001). Η προετοιμασία αυτή μάλιστα, όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, είναι πολύ σημαντική για τους προερχόμενους από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι έχουν ελλείμματα τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που οφείλονται στην κοινωνική τους καταγωγή.

Γενικότερα, η κοινωνική προέλευση των φοιτητών είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των αποτελεσμάτων χρήσης του διαδικτύου, επειδή είναι μια βασική αιτία που παρουσιάζονται διαφορές στο επίπεδο των δεξιοτήτων τους για τη χρήση του διαδικτύου, της εμπιστοσύνης στη χρήση και την ψηφιακή ενσωμάτωση, οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορεί να μειώσουν ή να αυξήσουν τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, με βάση τις θεωρίες και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών ανισοτήτων, η διαφορετική χρήση του διαδικτύου μεταξύ των φοιτητών μπορεί να μετατραπεί σε διαφορές στην επίδοση και τις ακαδημαϊκές ή τις μελλοντικές επαγγελματικές τους διαδρομές. Να καθορίσει γενικότερα τη μελλοντική κοινωνικοοικονομική τους θέση, αφού οι έχοντες υψηλότερη κοινωνική προέλευση διαθέτουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες για να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο προς όφελος των σπουδών τους, ως προς την επίδοση και την ολοκλήρωση, αλλά και τη συσσώρευση πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, εξαιρετικά χρήσιμου για την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία, γιατί αναδεικνύουν το μέγεθος του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί δείχνουν ότι οι κοινωνιολογικές θεωρίες και ειδικά η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι χρήσιμη και κατάλληλη για την κατανόηση, την ερμηνεία των νέων μορφών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, μετά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις λειτουργίες των ιδρυμάτων και την αξιοποίηση του διαδικτύου για νέες, ψηφιακές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Γενικά, τα ευρήματα της έρευνας είναι παρόμοια με αυτά που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με τα ζητήματα της ισότητας και των ανισοτήτων ως

προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου (Zhang, 2014). Μπορεί, συνεπώς, να αναδείξουν επιμέρους διαστάσεις τους, όπως εκδηλώνονται στην Ελλάδα και να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνες που θα εμπλουτίσουν τη σχετική συζήτηση και τον επιστημονικό προβληματισμό που είναι εξαιρετικά περιορισμένος.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα παρέχουν ενδείξεις πως υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ως προς τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι οποίες αποτελούν και ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε σχέση με τις δεξιότητες μεταξύ των φοιτητών με χαμηλή και υψηλή κοινωνική προέλευση. Οι έχοντες χαμηλή κοινωνική προέλευση έχουν μεν πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά όχι το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο για την ουσιαστική και αποτελεσματική χρήση του, προς όφελος των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι φοιτητές με υψηλή κοινωνική προέλευση διαθέτουν συχνότερα το τεχνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο για να κάνουν χρήση του διαδικτύου με τρόπους και για λόγους που προωθούν τη γνωστική τους ανάπτυξη, τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου των σπουδών τους, την αξιοποίηση των κατάλληλων ψηφιακών πηγών και των ηλεκτρονικών μαθημάτων που συνεισφέρουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, στη βελτίωση της επίδοσης, την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Αυτές οι διαφορές στο τεχνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και συνεπώς στους τρόπους και τους λόγους χρήσης δημιουργούν το ψηφιακό χάσμα, το οποίο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ή και τις οξύνει. Πλήττουν τους χαμηλής κοινωνικής προέλευσης φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν τις δεξιότητες και εμπειρίες, την απαραίτητη κοινωνικοποίηση και τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για την περαιτέρω συσσώρευση γνώσεων, την εκπόνηση των εργασιών τους, την επίδοση και την προσωπική ενδυνάμωση, για ένα σύνολο διαδικασιών που παρέχουν πολλαπλά οφέλη για το παρόν και το μέλλον τους. Δείχνουν ότι υπάρχει ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπισθεί, το οποίο έχει σχέση με την προετοιμασία των νέων για να ζήσουν σε μια ψηφιακή εποχή και να επωφεληθούν από τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας (Balea, 2016).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα, που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων και εξηγεί το ψηφιακό χάσμα, είναι ότι η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων

είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης για όλους τους τύπους χρήσης του διαδικτύου και τα οφέλη που αυτή συνεπάγεται, σε σχέση με τις σπουδές και, συνακόλουθα, τις μελλοντικές επαγγελματικές διαδρομές τους. Όπως έχει αποδειχθεί, άλλωστε από πολλές έρευνες, η εκπαίδευση των γονέων είναι παράγοντας που επηρεάζει το εύρος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και εμπειριών που είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τη χρήση του διαδικτύου, με σκοπό την ενίσχυση του πολιτισμικού και του κοινωνικού κεφαλαίου, μέσω των πηγών της εξειδικευμένης και σχετικής με τις σπουδές γνώσης και των κοινωνικών δικτύων (Martin και Robinson, 2007).

Όσο υψηλότερη είναι η εκπαίδευση των γονέων τόσο συχνότερα αναμένεται να έχουν οι φοιτητές από την παιδική τους ηλικία τις ευκαιρίες για την κατάλληλη κοινωνικοποίηση και την εξοικείωση με χρήσιμα για τη χρήση εργαλεία του διαδικτύου που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότερη χρήση του, ως προς την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και τη συσσώρευση χρήσιμων γνώσεων και εναλλακτικών πόρων πληροφόρησης κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Μπορεί να οδηγήσει, ακόμη, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που βοηθά να εξετάζουν και να επιλέγουν τις πληροφορίες και τα εργαλεία του διαδικτύου. Οι έρευνες δείχνουν άλλωστε ότι οι χρήστες του διαδικτύου που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και γενικότερα έχουν χαμηλή κοινωνική προέλευση αντιμετωπίζουν το διαδίκτυο με μεγαλύτερη επιφύλαξη και το θεωρούν συχνότερα αξιόπιστο (Johnson and Kaye, 2004: 40).

Σύμφωνα με τα ευρήματα και από μια άλλη σκοπιά, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, ειδικά η κοινωνική προέλευση των φοιτητών είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς και των αποτελεσμάτων της. Είναι παράγοντας που διαφοροποιεί, μεταξύ των φοιτητών, το επίπεδο των δεξιοτήτων τους για τη χρήση του διαδικτύου, την εμπιστοσύνη στη χρήση, και την ψηφιακή ενσωμάτωση, παράγοντες που μειώνουν ή οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Με βάση τις θεωρίες των κοινωνικών ανισοτήτων, ειδικά τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, η διαφορετική χρήση του διαδικτύου μεταξύ των φοιτητών μπορεί να μετατραπεί σε διαφορές στην επίδοση και τις ακαδημαϊκές, επαγγελματικές τους διαδρομές (Bourdieu, 1986). Να καθορίσει, γενικότερα, την

κοινωνικοοικονομική τους θέση, αφού οι έχοντες υψηλότερη κοινωνική προέλευση διαθέτουν τις ψηφιακές δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες για να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο προς όφελος των σπουδών τους, τη συσσώρευση πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, εξαιρετικά χρήσιμου για την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, πέρα από την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων, και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών έχουν αντίκτυπο στη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το φύλο, για παράδειγμα, είναι παράγοντας που διαφοροποιεί όχι μόνο το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την πρόσβαση, αλλά και τη συχνότητα, τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές (Meelissen & Drent, 2008).

Οι φοιτήτριες με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για επικοινωνία μέσω των κοινωνικών δικτύων πιο συχνά, σε σύγκριση με τις φοιτήτριες που έχουν υψηλότερη κοινωνική προέλευση και τους φοιτητές γενικότερα. Σε σύγκριση με τους φοιτητές που έχουν υψηλότερη προέλευση, οι φοιτήτριες με χαμηλή κοινωνική προέλευση είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια στη χρήση του διαδικτύου, ως μέσο και ως περιεχόμενο, στις σπουδές και στην αγορά εργασίας (Daniels, 2009). Γενικότερα, οι διαφορές που εντοπίστηκαν δείχνουν ότι οι γυναίκες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, λόγω της κοινωνικοποίησης και των στερεοτύπων που θεωρούν ότι η ενασχόληση με τους Η/Υ και τις νέες τεχνολογίες είναι περισσότερο θέμα των ανδρών (Hargittai & Shafer, 2006).

Στην ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος παίζουν σημαντικό ρόλο, επίσης, και οι γεωγραφικές ανισότητες. Οι φοιτητές που έχουν μόνιμη κατοικία σε αγροτικές περιοχές χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι ανισότητες αυτές επηρεάζουν περισσότερο τη χρήση του διαδικτύου από τις φοιτήτριες, αλλά όχι από τους φοιτητές. Γενικά, η μόνιμη κατοικία των φοιτητών σε μια αγροτική περιοχή μειώνει τις δυνατότητες της εύκολης σύνδεσης, σε σύγκριση με τους έχοντες κατοικία σε αστικές περιοχές, επομένως δημιουργεί εμπόδια στην πρόσβαση και στη χρήση του διαδικτύου που έχουν αντανάκλαση στις σπουδές.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση, που καθιστά την πρόσβαση πιο προσιτή σε όλους τους

φοιτητές και συνεπώς εύκολη τη χρήση του διαδικτύου, δε μειώνει το χάσμα ως προς τη χρήση του διαδικτύου, ως μέσο και περιεχόμενο, αλλά εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως στα τρία επίπεδα (Van Dijk, 2013). Οι πιο προνομιούχοι κοινωνικά φοιτητές είναι πιθανότερο, συγκριτικά με τους έχοντες χαμηλή κοινωνική καταγωγή, να κάνουν χρήση του διαδικτύου με σκοπό την αναζήτηση ψηφιακών πηγών, γνώσεων που μπορούν να χρησιμοποιούν για τη βελτίωση της επίδοσης και την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Από αυτή τη σκοπιά, το ψηφιακό χάσμα έχει πολλαπλές και αρνητικές συνέπειες, όταν πρόκειται για την ανώτατη εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, για τους φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση, από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Η σημαντικότερη από αυτές είναι ότι αναπαράγει ή οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί η ελλιπής και μη σωστή χρήση μπορεί να τους εμποδίσει στην εκμάθηση των γνώσεων, των πληροφοριών και των ψηφιακών εκείνων δεξιοτήτων που είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στην επαγγελματική ζωή και την αγορά εργασίας, στην οποία αποκτά διαρκώς μεγαλύτερη σημασία η ψηφιακή ταυτότητα (Bauer, 2017). Με άλλα λόγια, το ψηφιακό χάσμα καταλήγει σε χάσμα γνώσης που έχει μεγάλη σημασία στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ψηφιακού χάσματος και των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Από αυτές επιλέχτηκε η θεωρία του Bourdieu και ειδικότερα οι έννοιες του πολιτιστικού και τεχνικού κεφαλαίου, με σκοπό να γίνει κατανοητή η σχέση μεταξύ της κοινωνικής καταγωγής και της χρήσης του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς που πιστοποιεί το ψηφιακό χάσμα.

Είναι φανερό, από την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu είναι χρήσιμη και μπορεί να αξιοποιηθεί για την ερμηνεία του ψηφιακού χάσματος και την κατανόηση των νέων μορφών ανισότητας που προκαλούνται από τις νέες τεχνολογίες και την τεράστια επέκταση του διαδικτύου (Bourdieu, 2002).

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτητές χρειάζονται τεχνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο για να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις πληροφορίες από το διαδίκτυο προς όφελος των σπουδών τους. Όσο υψηλότερη είναι κοινωνική

προέλευση τόσο ευρύτερο το πολιτισμικό και τεχνικό τους κεφάλαιο, τόσο συχνότερη χρήση του διαδικτύου και επωφελής σε πολλά επίπεδα, όπως η συλλογή πληροφοριών ή γνώσεων και η κοινωνική δικτύωση (Bourdieu, 2014). Από την άλλη πλευρά το διαδίκτυο, ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων, απόκτησης γνώσεων και νέων μορφών κεφαλαίου, προκαλεί νέες μορφές ανισότητας.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα ισχύει αυτό που επισημαίνεται συχνά, ότι δηλαδή το παραδοσιακό περιεχόμενο της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου φαίνεται ξεπερασμένο, μετά την επανάσταση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται στην εκπαίδευση δε συνδέονται πλέον με την κατοχή υψηλής κουλτούρας, αλλά με τις νέες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες που αποκτώνται κυρίως μέσω των ΤΠΕ, ιδιαίτερα του διαδικτύου.

Αυτό το σκεπτικό αποτέλεσε αφορμή για να δοθεί έμφαση στην έννοια του πολιτισμικού, αλλά και του τεχνικού κεφαλαίου, αφού σκοπός της έρευνας ήταν η ανάλυση του ψηφιακού χάσματος και των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τη χρήση του διαδικτύου, στις διάφορες μορφές του. Άλλωστε η κατοχή Η/Υ και η πρόσβαση στο διαδίκτυο δε φαίνεται πλέον να αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετά πιο προσιτά. Ωστόσο, εξετάζοντας, για παράδειγμα, τη διείσδυση του διαδικτύου από την παγκόσμια σκοπιά είναι σαφές ότι η γεωγραφική θέση εξακολουθεί να έχει μεγάλη σημασία για την ψηφιακή δικαιοσύνη, ως προς την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου (Resta & Laferrière, 2008).

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ορισμένοι φοιτητές έχουν μικρή ή καθόλου πρόσβαση στις ΤΠΕ ή έχουν περιορισμένες δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου, γεγονός που κάνει δύσκολη την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών τους (Broos, 2006). Συμβαίνει μάλιστα συχνά οι καθηγητές να θεωρούν ότι όλοι οι φοιτητές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και δεν τους ενδιαφέρει, δείχνουν ελάχιστη κατανόηση για τους φοιτητές με χαμηλές δεξιότητες (Broos, 2006). Κατά συνέπεια, δεν φαίνεται παράλογο να θεωρηθούν οι δεξιότητες ως δείκτης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Βασιζόμενοι μάλιστα οι ερευνητές στους Bourdieu και Passeron (1993), υποστηρίζουν ότι η ενθάρρυνση των παιδιών από τη μικρή ηλικία να χρησιμοποιούν τους Η/Υ για εκπαιδευτικούς σκοπούς θα μπορούσε να αποτελέσει

μια μορφή μετάδοσης αξιών ανώτερης και μεσαίας τάξης που αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής επιτυχίας (Koivusilta et al., 2007: 102).

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι φοιτητές παρουσιάζουν διαφορές στο πολιτισμικό και το τεχνικό κεφάλαιο, με βάση το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Το πολιτισμικό και το τεχνικό κεφάλαιο δεν είναι ισομερώς κατανομημένα, αντιστοιχούν σε ορισμένες πολιτισμικές προτιμήσεις και τρόπους ζωής, συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες, σε ορισμένες δεξιότητες. Οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών από τα χαμηλότερα στρώματα διαφοροποιούνται από αυτές της μεσαίας τάξης που απαιτούνται στο πανεπιστήμιο. Για το λόγο αυτό αντιμετωπίζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, προσαρμογής στις ανάγκες του.

Μετά την επέκταση της χρήσης του διαδικτύου για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο δεν απαιτείται συμμετοχή σε δραστηριότητες «υψηλής κουλτούρας» για την απόκτηση πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά καλή χρήση του διαδικτύου (Glorieux et al., 2006). Δεν έχουν όμως όλοι οι φοιτητές τις κατάλληλες δεξιότητες, την κοινωνικοποίηση για τη χρήση του διαδικτύου, ως εργαλείου πρόσβασης στη γνώση και μάθησης, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών (Broos, 2006). Συχνά πιστεύεται, λανθασμένα, ότι όλοι οι φοιτητές έχουν την κατάλληλη γνώση για τη χρήση του διαδικτύου και φαίνεται λογικό, ως εκ τούτου, να θεωρείται ένδειξη κατοχής του αναγκαίου πολιτισμικού και τεχνικού κεφαλαίου. Στην πράξη βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση τα παιδιά της μεσαίας τάξης που ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο από τη μικρή ηλικία για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες, με αποτέλεσμα το διαδίκτυο να γίνεται μέσο μεταβίβασης του πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι σημαντικός παράγοντας μάθησης και εκπαιδευτικής επιτυχίας.

Εμπειρικές έρευνες που εστιάζονται στη σχέση διαδικτύου και πολιτισμικού κεφαλαίου, άλλοτε την εξετάζουν ως ένα τρόπο για να αποκτήσουν πολιτισμικό κεφάλαιο, άλλοτε ως συνέπεια της ύπαρξής του και σπάνια ως δείκτη πολιτιστικού κεφαλαίου. Η χρήση του διαδικτύου είναι δείκτης πολιτισμικού κεφαλαίου και το πολιτισμικό κεφάλαιο δείκτης για τη χρήση του διαδικτύου ως μέσου μάθησης.

Ωστόσο, αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης του διαδικτύου υπερβαίνει τη θεώρηση του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η κατοχή Η/Υ μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη του

οικονομικού κεφαλαίου, ενώ η χρήση του διαδικτύου ως ένδειξη πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986). Ακόμη και αν το ψηφιακό χάσμα μειώνεται ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο, υπάρχει πρόβλημα στον τρόπο χρήσης που έχει σχέση με την κοινωνική προέλευση (Wilson et al., 2003).

Ενώ καταβλήθηκε προσπάθεια για την επιλογή ενός συνόλου δεδομένων που να αντιπροσωπεύουν τις γενικές τάσεις, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μόνο από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπάρχουν συνεπώς περιορισμοί και πολλά από τα δεδομένα, που συζητήθηκαν στη μελέτη αυτή, φαίνεται ότι χρειάζεται να εξετασθούν από μελλοντικές μελέτες.

Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας προκύπτει ότι το φύλο και κυρίως η κοινωνική τάξη, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, προκαλούν το ψηφιακό χάσμα, χρειάζονται περαιτέρω εξέταση. Μια διαφορετική προσέγγιση, όπως αυτή που θα βασιζόταν στην ποιοτική μεθοδολογία, θα ήταν πολύ χρήσιμη για να γίνει σύγκριση των διαδικασιών απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση και τη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου μεταξύ ανδρών και γυναικών, ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Το κρίσιμο ερώτημα είναι: πώς γίνεται το κάθε άτομο διαφορετικού φύλου και κοινωνικής προέλευσης βρίσκει πόρους για αυτό που χρειάζεται, γνωρίζει τους τρόπους να συνδεθεί στο διαδίκτυο και να είναι ικανό να χρησιμοποιεί μια ποικιλία ηλεκτρονικών εργαλείων προς όφελός του;

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας είναι χρήσιμη, γιατί δείχνει τις γενικές τάσεις στο φοιτητικό πληθυσμό και παράλληλα, με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της επιστημονικής συζήτησης για το ψηφιακό χάσμα με διάφορους τρόπους. Πρώτον, προσφέρει ευρήματα για το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των φοιτητών, χρήσιμα για να διαπιστωθεί, αν οι κοινωνικές ανισότητες στην πραγματικότητα το προκαλούν και με ποιους τρόπους. Δεύτερον, αναδεικνύει τις βαθύτερες πολιτισμικές αιτίες πίσω από τις ανισότητες που έχουν περιγράψει από τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (Bourdieu, 1986). Στο πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας του ψηφιακού χάσματος, μπορεί να βρεθούν ορισμοί, ταξινομήσεις και τυπολογίες, αλλά και πολιτισμικές αιτίες πίσω από αυτές τις μορφές της ανισότητας. Ωστόσο, μια τέτοια αναζήτηση απαιτεί μια πιο

συστηματική μέτρηση της χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου, ιδιαίτερα όταν την εξετάζει ως δείκτη του πολιτισμικού και τεχνικού κεφαλαίου (Kamarianos, 2009).

Τα συμπεράσματά της παρούσας έρευνας μπορεί, επίσης, να αποτελέσουν έναυσμα για καινούργιες έρευνες στο μέλλον σχετικά με το θέμα αυτό, γιατί στην Ελλάδα αυτές που υπάρχουν είναι λίγες και η συζήτηση βρίσκεται σε αρχικό στάδιο. Υπάρχει ένα σύνολο ερευνητικών θεμάτων και ερωτήσεων για μελλοντική εξέταση σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στο πεδίο της χρήσης των ΤΠΕ και ειδικότερα του διαδικτύου από τους φοιτητές.

Η ανάγκη να γίνει μια προσπάθεια για την καλύτερη κατανόηση και εκμετάλλευση της γνώσης σε περιβάλλοντα νέων τεχνολογιών, αποτελεί προτεραιότητα στους στρατηγικούς στόχους των πολιτικών και των πρακτικών για τη χρηματοδότηση και ενσωμάτωσή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Το πρόβλημα είναι η σιωπηρή γνώση, στην οποία δεν είναι εύκολο να έχουν οι φοιτητές πρόσβαση. Το είδος της γνώσης αυτής δύσκολα μπορεί να κωδικοποιηθεί με τη χρήση ενός ιεραρχικού συστήματος διαχείρισης της γνώσης.

Από την άλλη πλευρά είναι ζωτικής σημασίας παράγοντας για την ανάπτυξη της καινοτομίας, επομένως για την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τη χρήση του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση. Η δυναμική της επέκτασης και της χρήσης του διαδικτύου παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανώτατη εκπαίδευση, μπορεί να εμπλουτίσει, να ανανεώσει και να αναβαθμίσει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δεν έχει ακόμη αξιοποιηθεί συστηματικά στα πανεπιστήμια, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής μάθησης στα πανεπιστήμια.

Γενικά, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν το μέγεθος του ψηφιακού χάσματος και μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση των νέων μορφών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στο πανεπιστήμιο. Η ανάδειξη του προβλήματος χρήσιμη, γιατί οι μέχρι σήμερα πολιτικές και οι προσεγγίσεις για τη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση εστιάζονται στη χρηματοδότηση και το σχεδιασμό για τον εξοπλισμό των ιδρυμάτων με συσκευές. Δεν έχουν στόχο να βοηθήσουν τους φοιτητές, ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που εγγυώνται την αξιοποίηση και την επωφελή, γόνιμη και αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου.

Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία και πληροφορίες που μπορεί να βοηθήσουν τους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής και τα ιδρύματα για να εφαρμόσουν πρακτικές για την αντιμετώπιση των τριών επιπέδων ψηφιακού χάσματος, καθώς η χρήση του διαδικτύου γίνεται ολοένα και πιο ευρεία στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό που χρειάζεται να λάβουν υπόψη οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και τα ιδρύματα είναι ότι η αυξανόμενη ποικιλία εφαρμογών των ΤΠΕ και ειδικά του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση, η αλλαγή των ψηφιακών χαρακτηριστικών αυξάνουν συνεχώς τη ζήτηση για ψηφιακές δεξιότητες, αναγκαίες για καλύτερες πληροφορίες στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Είναι θετικό βέβαια το γεγονός ότι η χρήση του διαδικτύου, το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι αντικείμενο ερευνών διεθνώς που προσφέρουν πολλά χρήσιμα δεδομένα. Δείχνουν ότι η σωστή χρήση του διαδικτύου βελτιώνει τη μάθηση, βοηθά τους φοιτητές να αποκτήσουν δεξιότητες, να προετοιμαστούν κατάλληλα για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας που έχει εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από το παρελθόν (Castells, 2001^α και 2001^β). Βοηθά επίσης την αναβάθμιση της διδασκαλίας, με τις διαδικασίες αναζήτησης, αποθήκευσης και διαχείρισης γνώσεων και πληροφοριών, οι οποίες είναι χρήσιμες σε φοιτητές με χαμηλό εισόδημα, επειδή μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να αυξήσουν τα εργαλεία και τους πόρους μάθησης, να συνδεθούν με άλλες πραγματικότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα από όλο τον κόσμο.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι ακόμη χρήσιμα, γιατί οι υπεύθυνοι χάραξης της πολιτικής πρέπει να γνωρίζουν ότι όποια προσπάθεια γίνεται για τη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς πραγματικό σχέδιο ανάπτυξης του προσωπικού και χωρίς παιδαγωγική καθοδήγηση είναι μια επένδυση χαμηλής απόδοσης. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και του διαδικτύου είναι μια ακριβή επένδυση που απαιτεί συνεχή υποστήριξη σε επίπεδο ιδρύματος, σχετικά με τη χρήση τους, ενημερώσεις λογισμικού και σωστή διαχείριση. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα είναι σημαντικά και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή η ανάπτυξή τους, ιδίως όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών, διδάσκοντας πρακτικές και μοντέλα που μπορούν να γίνουν κρίσιμοι παράγοντες στη μελέτη και την επίδοση των φοιτητών.

Επιπλέον, η εφαρμογή μιας πολιτικής για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση απαιτεί μια μακροπρόθεσμη δέσμευση σε διάφορα επίπεδα. Τα

ευρήματα της έρευνας προσφέρουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για τις ανάγκες διαχείρισης και του ψηφιακού χάσματος, που αξίζουν ιδιαίτερη προσοχής όσον αφορά την ανάπτυξη του προσωπικού, την τεχνική υποστήριξη και το σχετικό περιεχόμενο για τους φοιτητές, τις παραδοσιακές κουλτούρες που συντηρούνται στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Τα ευρήματα της έρευνας έχουν ακόμη σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι η ανώτατη εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συχνότητα των χρήσεων του διαδικτύου, αλλά και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανώτατη εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα στο σταυροδρόμι μεγάλων αλλαγών, με συνέπεια ακόμη και τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν ερωτήματα σχετικά με το μέλλον τους. Οι ΤΠΕ και ειδικά το διαδίκτυο αλλάζουν τους καθιερωμένους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Το μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση με διαλέξεις και εξετάσεις, ενώ έχει αλλάξει ελάχιστα εδώ και αιώνες, τώρα αντικαθίσταται από νέα μοντέλα ηλεκτρονικών μαθημάτων. Η υιοθέτηση των μοντέλων αυτών οφείλεται και στην κρίση σε σχέση με τη χρηματοδότηση από το κράτος που δημιουργεί μεγάλα οικονομικά ελλείμματα, τα οποία τα ιδρύματα αγωνίζονται να καλύψουν. Τα έξοδα των ιδρυμάτων αυξάνονται, λόγω των ακριβών επενδύσεων στον τομέα της τεχνολογίας, του εξοπλισμού των διοικητικών εξόδων.

Οι κυβερνήσεις υποστηρίζουν ότι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να επιδοτούν τα πανεπιστήμια, όπως παλιότερα, με αποτέλεσμα τα ιδρύματα να είναι υπό πίεση. Την ίδια στιγμή, η τεχνολογική επανάσταση και η έμφαση στις καινοτομίες, τη σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομία πιέζει για την υιοθέτηση του επιχειρηματικού μοντέλου της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ηλεκτρονική μάθηση γνωρίζει τεράστια εξάπλωση, με συνέπεια η γνώση να μη μεταδίδεται σε μια ελίτ, αλλά να κυκλοφορεί σε Η/Υ και κινητά τηλέφωνα. Αυτές οι οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές συμπίπτουν με την πίεση των πανεπιστημίων να εκπαιδεύσουν υψηλά ποσοστά φοιτητών και να αναλάβουν την κατάρτιση και την επανακατάρτιση των εργαζομένων σε όλη τη σταδιοδρομία τους. Συνήθως όμως λαμβάνουν περισσότερα χρήματα από τα δίδακτρα, παρά από τη δημόσια χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα βρίσκονται αντιμέτωπα με περισσότερα προβλήματα και κοινωνικές ανισότητες, όπως το ψηφιακό χάσμα.

Χρειάζονται, συνεπώς, νέες πολιτικές για τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος στην παρούσα κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Το μεγάλο πρόβλημα, όπως και ο Vail (2003) υποστηρίζει, είναι ότι οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση όλων των επιπέδων του ψηφιακού χάσματος αποτυγχάνει, γιατί δε λαμβάνουν υπόψη την ψηφιακές δεξιότητες και εμπειρίες, τη χρήση του διαδικτύου για τη μάθηση εκ μέρους των φοιτητών.

Για να αντιμετωπιστούν οι νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων πρέπει να βρεθούν τρόποι για την επέκταση της μάθησης στους φοιτητές και τις οικογένειές τους (Jan & van DIJK, 2012). Να περιλαμβάνει πρωτοβουλίες για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και ειδικά μαθήματα σε προπτυχιακό επίπεδο στις Σχολές που προετοιμάζουν τους φοιτητές να γίνουν εκπαιδευτικοί για θέματα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου από τους μαθητές (Σακελλαρίου και Ρέντζου, 2013). Επίσης, να περιλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες και τις κοινότητες, εστιάζοντας στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων για τη χρήση, την εφαρμογή μοντέλων για τη μάθηση μέσω του διαδικτύου (Παγγέ, 2008).

Οι πολιτικές που ασκούνται μέχρι σήμερα εξακολουθούν, παρά τις εξελίξεις, να εστιάζονται στις υποδομές για τη χρήση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδικτύου. Αυτές οι πολιτικές όμως δεν προσφέρουν αποτελεσματικές λύσεις, δεν είναι απάντηση στο πρόβλημα. Δεν αντιμετωπίζουν, καταρχήν, το θέμα των δεξιοτήτων και γνώσεων που είναι αναγκαία η επίλυσή του για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στη χρήση του διαδικτύου, του ψηφιακού χάσματος στα πανεπιστήμια που παρεμποδίζει την αποτελεσματική και ωφέλιμη για τις σπουδές χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές.

Γενικά, οι πολιτικές, τις οποίες εφαρμόζουν τα κράτη για την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως και γενικότερα στην εκπαίδευση, δεν είναι επαρκείς. Μπορεί να περιορίσουν κάποια ανεπιθύμητα αποτελέσματα, να μειώσουν κάποιες αρνητικές συνέπειες, αλλά δεν μπορούν να επιλύσουν ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα.

Απαιτείται να πραγματοποιηθούν έρευνες, ώστε να συγκεντρωθούν εμπειρικά δεδομένα που καταλήγουν σε χρήσιμα ευρήματα για τους υπεύθυνους χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Να αναδείξουν τα αίτια και τις συνέπειες

του ψηφιακού χάσματος, ώστε να γίνουν κατανοητές οι διάφορες, επιμέρους διαστάσεις τους. Σκοπός τους πρέπει να είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εφαρμογή πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων που να υπερβαίνουν τα παραδοσιακά μέτρα. Να αποσκοπούν στη μείωση του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση (Bauer, 2017). Ακόμη, στη μείωση των ψηφιακών διακρίσεων και διαφορών, σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων και σε όλες τις ηλικίες, γιατί το ψηφιακό χάσμα εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ζωής (Friemel, 2016).

Η επιστημονική συζήτηση χρειάζεται, συνεπώς, να εστιασθεί σε ένα σύνολο θεμάτων που σχετίζονται με την καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος, μέσω της εκπαίδευσης. Πρώτα από όλα χρειάζονται προτάσεις για να διαμορφωθεί ένα γενικό και αποδεκτό πλαίσιο για τον προσδιορισμό των ψηφιακών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική χρήση.

Δεύτερον, να μετατεθεί ή να διευρυνθεί το ενδιαφέρον για τις πολιτικές από τα θέματα των υποδομών, στα θέματα των ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθορίζουν τη χρήση και μπορεί να βοηθήσουν στο μετασχηματισμό της υπάρχουσας πραγματικότητας.

Τρίτον, να σχεδιαστούν, προς το σκοπό αυτό, εξειδικευμένες πρακτικές και πρωτοβουλίες που θα επεκτείνονται στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ειδικά στις μικρές ηλικίες, για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, αλλά και την κατάλληλη κοινωνικοποίηση για τη χρήση του διαδικτύου με τρόπο που θα αποφέρει εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά οφέλη. Μέσα από μια κάθετη προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έτσι, οι πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος στην εκπαίδευση θα καταστούν πιο αποτελεσματικές και θα μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ala-Mutka, K., Broster, D., Cachia, R., Centeno, C., Feijóo, C., Haché, A., ... & Pascu, C. (2009). The impact of social computing on the EU information society and economy. *JRC Scientific and Technical Report EUR, 24063..*

Alexander V. D. (2010). *Internet Skills, Vital Assets in an Information Society. Doctoral Thesis*, Enschede University of Twente.

Anderson, J. M. (2014). *The second digital divide: The effects of ethnicity & socioeconomic status on student technology access & use outside the school day*. Baker University: Baker.

Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An Attempt at a Thorough Analysis of a Controversial Concept in Pierre Bourdieu's Theory of Practice. *Social Sciences*, 3(4), 121-131.

Balea B. (2016). Digital natives or not? How do Romanian adolescents cross the boundaries of internet common use, *STUDIA UBB SOCIOLOGIA*, 61 (LXI), 1, 59-76.

Balea - Fizeșan Bianca (2012) *From Unequal Access to Differentiate Use: Persistence of Digital Inequalities among Romanian Adolescents*. Doctoral Thesis, Cluj-Napoca.

Bauer, J. M. (2017). The Internet & income inequality: Socio-economic challenges in a hyperconnected society. *Telecommunications Policy*, 1-11 .

Bawden D (2008) Origins & Concepts of Digital Literacy. In: Lankshear C & Knobel B. (eds.) *Digital Literacies. Concepts, Policies & Practices*. New York, NY: Peter Lang Publishing, 17-32.

Becker, H., (2000). Who's wired & who's not. Children's access to & use of computer technology. *Children & Computer Technology* 10 (2): 44-75.

Bonfadelli H., (2002). The Internet & knowledge gaps: A theoretical & empirical investigation. *European Journal of Communication* 17(1): 65-84.

Bourdieu, P., (1986). The forms of capital. In: Richardson J (ed.) *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.

Braun, M., & W., Müller, (1997). «Measurement of Education in Comparative Research» *Comparative Social Research* 16: 163-201.

Brock A, Lynette K, & Kayla, H., (2010). Cultural Appropriations of Technical Capital. *Information, Communication & Society* 13(7): 1040-1059.

Brown M. G, (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption & use of online tools in face-to-face teaching. *Internet & Higher Education*, 31: 1-10.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.

Castells, M. (2001 α). The Internet Galaxy: Reactions on the Internet. *Business, & Society*. Oxford University Press, Inc., New York.

Castells, M. (2001 β). Lessons from the History of Internet. *The Internet Galaxy*, Oxford University Press, Oxford, 9-35.

Chen, W. & Wellman, B., (2005). Minding the Cyber-gap: the Internet & Social Inequality. In: Romero M & Margolis E. (Eds.) *The Blackwell Companion to Social Inequalities*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 523-545.

Cho, J., H. de Zúñiga, H. Rojas & D. Shah, (2003). Beyond access: The digital divide & Internet uses & gratifications. *IT & Society* 1 (4), 46-72.

Coates, H., R. J. & G. Baldwin (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching & learning. *Tertiary Education & Management*, 11, 19-36.

Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions—experiences of higher education. *Research papers in education*, 23(2), 167-177.

Daniels, J., (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, & Embodiment. *Women's Studies Quarterly* 37 (1): 101-124.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

Deursen, A. V., & Van Dijk, J. A. (2010). Measuring internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26 (10), 891-916.

Díaz, A. L., and Entonado F. B. (2009). Are the functions of teachers in e-Learning and face-to-face learning environments really different? *Journal of Educational Technology and Society*, 12:331-343.

DiMaggio P., E. Hargittai, C. Celeste, S. Shafer, S. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review & Agenda for Research on Digital Inequality. In K. Neckerman (ed) *Social Inequality*, Russell Sage Foundation, New York, 355-400.

Dogruer, N., Eyyam, R., & Menevis, I. (2011). The use of the internet for educational purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 606-611.

Dutta-Bergma M.,(2005) Access to the Internet in the context of community participation & community satisfaction. *New Media & Society* 17, 89-109.

Edmunds R., Thorpe M., & Conole G., (2012). Student attitudes towards & use of ICT in course study, work & social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology* 43(1): 71-84.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital & college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4): 1143-1168.

Emmision, M. & J. Frow. (1998). Information Technology as Cultural Capital. *Australian Universities' Review*, 3(1): 41-45.

Friemel, T. N., (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New media & society*, 18(2): 313-331.

Gagan S. & Rakesh, P., (2013) Use of Internet for research and educational activities by research scholars: a study of D.S.B. Campus of Kumaun University Nainital, *I.J.E.M.S.* ,4 (2),:193-199.

Gialamas V· Nikolopoulou K., Koutromanos G. (2013) Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1-7.

Gouga, G. and Kamarianos I. (2007). Exploring the digital gap: technology, culture and society. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society* 3(4): 75-80.

Hargittai, E., & Shafer, S., (2006). Differences in actual & perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly* 87(2): 432-448.

Hargittai, E., & Hinnant, A., (2008). Digital inequality differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research* 35(5): 602-621.

Hargittai, E., & Shafer, S., (2006). Differences in Actual & Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly* 87(2):432-448.

Hargittai, E., (2002) The second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday: Peer-Reviewed Journal on the Internet* 7(4): 147-192.

Helsper, E. J., (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social & Digital Exclusion. *Communication Theory* 22: 403-426.

Howard, P. N, Busch L. & Sheets P., (2010). Comparing Digital Divides: Internet Access & Social Inequality in Canada & the United States. *Canadian Journal of Communication* 35: 109-128.

Jan A.G.M. & van DIJK, (2012). The Evolution of the Digital Divide. The Digital Divide turns to Inequality of Skills & Usage. In J.Bus et al. (Eds) *Digital Enlightenment Yearbook* IOS Press: 57-75.

Jan A.G.M. & Van Dijk, (2006). Digital divide research, achievements & shortcomings. *Poetics* 34: 221-235.

Jan A.G.M. & Van Dijk, (2005). *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*. Sage Publications. Thousand Oaks CA: London.

Jan van Dijk, (2000). Widening information gaps & policies of prevention. In K. Hacker, J. van Dijk (Eds.), *Digital democracy: Issues of theory & practice* (p. 166-183). London: Sage Publications.

Jimoyiannis A & Komis V (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development* 11(2): 149-173.

Johnson, Th. J. & B. K. Kaye. (1998). Cruising Is Believing?: - Comparing Internet & Traditional Sources on Media Credibility Measures. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 75(2):325-340.

Kabassi, K., D., I., & Ntouzevic-Pilika, A. (2015). Learning management systems in higher education in Greece: Literature review. In *Information, Intelligence, Systems & Applications (IISA), 2015 6th International Conference on* (pp. 1-5). IEEE.

Kabassi, K., Dragonas, I., Ntouzevits, A., Pomonis, T., Papastathopoulos, G., & Vozaitis, Y. (2016). Evaluating a learning management system for blended learning in Greek higher education. *SpringerPlus*, 5(1): 92- 101.

Kabouridis G. (2010) "An Assessment of Ict-Based Education for Mechanical Engineering in Tei Patras" *Journal of Communication and Computer*, 10.

Kamarianos, I. (2009). Identity and ICT: The influence of Rationality, Market Society and ICT in the classroom. *SOCIAL SCIENCE TRIBUNE*, 14, (55): 49-57.

Katz J. E, R.E. Rice, (2002). *Social consequences of Internet use, access, involvement, & interaction*, MIT Press, Cambridge, MA.

Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273.

- Keller, C., & Cernerud, L. (2002). Students' perceptions of e-learning in university education. *Journal of Educational Media*, 27(1-2), 55-67.
- Kirkup G & Kirkwood A (2005) Information & communications technologies (ICT) in higher education teaching - a tale of gradualism rather than revolution, *Learning, Media & Technology* 30 (2): 185-199.
- Kitchin, R., & Tate, N. J. (2000). *Conducting research in human geography: theory, methodology & practice*. Essex, England: Pearson, Prentice Hall.
- Kogan M. and Hanney St. (2000). *Reforming Higher Education*, London: Jessica Kingsley.
- Koivusilta LK, Lintonen TP, & Rimpelä AH (2007) Orientations in adolescent use of information & communication technology: A digital divide by sociodemographic background, educational career, & health. *Scandinavian Journal of Public Health* 35(1): 95–103.
- Lee, L. (2008). The impact of young people's internet use on class boundaries and life trajectories. *Sociology*, 42(1), 137-153.
- Lee, J., Hong, N. L., & Ling, N. L. (2001). An analysis of students' preparation for the virtual learning environment. *The internet and higher education*, 4(3-4): 231-242.
- Liaw, S. S., Hatala, M., & Huang, H. M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54(2), 446-454.
- Lievrouw, L. A., & Farb, S. E. (2003). Information & equity. *Annual review of information science & technology*, 37(1): 499-540.
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 11(1).
- Livingstone, S. & Helsper, E., (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people & the digital divide. *New Media & Society* 9(4): 671-696.

López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3): 818-826.

Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2016) The mobile Internet: Access, use, opportunities & divides among European children. *New Media & Society* 18(8): 1657-1679.

Mancinelli, E. (2008). E-Inclusion in the Information Society. *Information Society. From theory to political practice. Coursebook*, 171-182.

Meelissen M R M & Drent M (2008) Gender differences in computer attitudes: Does the school matter? *Computers in Human Behavior* 24 (3): 969-985.

Messinger, P. R., Stroulia, E., Lyons, K., Bone, M., Niu, R. H., Smirnov, K., & Perelgut, S. (2009). Virtual worlds—past, present, and future: New directions in social computing. *Decision Support Systems*, 47(3), 204-228.

Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea?. *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23.

Müller, W. (2001). *CASMIN educational classification*. Electronic source accessed on March, 30, 2001.

Naidoo*, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British journal of sociology of education*, 25(4), 457-471.

Nikolaidou M. , Cr. Sofianopoulou, N. Alexopoulou, K. Abeliotis, V. Detsis, Ch. Chalkias, K. Lasaridi & D. Anagnostopoulos (2010). The blended learning ecosystem of an academic institution in greece” *IJWLTT*, 5, (3): 14-35.

Nicole Z., Eszter H. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Internet Uses. *Social Science Quarterly* 90 (2) : 274-291.

North S, Snyder, I., & Bulfin, S., (2008). Digital tastes: Social class & young people's technology use, Information. *Communication & Society* 11 (7): 895-911.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*, Paris: OECD,

Osterman, M. D., (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, & competencies. Sto Plakhotnik M S, Nielsen S M & Pane D M (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* Miami: Florida International University: 135-141.

Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46.

Parameswaran, M., & Whinston, A. B. (2007). Research issues in social computing. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(6), 22.

Peña-López, I. (2010). From laptops to competences: bridging the digital divide in higher education. In Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento (RUSC), Monograph: *Framing the Digital Divide in Higher Education*, 7 (1). Barcelona: UOC

Resta, P. & Laferrière, T., (2008). Issues & challenges related to digital equity. In: Voogt J & Knezek G (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary & Secondary Education*. New York: Springer: 765-778.

Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (Eds.). (2013). *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective*, Vol, 73. Routledge.

Reynolds D, Treharne D., & Tripp, H., (2003). ICT: The hopes & the reality. *British Journal of Educational Technology* 34 (2): 151-167.

Robinson, L. (2009). A Taste for the Necessary: A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society* 12(4): 488-507.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: The Free Press.

Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *Science*, 1(1), 30-41.

Schultz, T.P. (1963). *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York.

Skouradaki, M., Kalogiannakis, M., & Plexousakis, D. (2016). Enhancing Learning Management Systems (LMS) with the use of Web Technologies. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3A).

Selwyn, N., (2003). Apart from technology: understanding people's non-use of information & communication technologies in everyday life. *Technology in Society*, 25: 99-116.

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I., (2011). Digital Divide: student's use of the Internet & emerging forms of social inequalities. In: Jimoyiannis A (Ed.) *Research on e-Learning & ICT in Education*. New York: Springer, 55-70.

Tearle, P., (2004). A theoretical & instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge Journal of Education* 34 (3): 331-351.

Tondeur J., Sinnaeve I., Van Houte V. & Van Braak J. (2010), ICT as cultural capital: The relationship between socioeconomic status & the computer-use profile of young people, *New media & Society*, 13(1): 151–168.

Tondeur, J., Devos G., Van Houtte M., Van Braak, J., & Valcke M., (2009). Understanding organisational & cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT intergration. *Educational Studies* 35(2): 223-235.

Tzafea O. & N. Kyrgios (2018). Students experience of ICT in higher education. In *Identity in Times of Crisis, Globalization and Diversity: Practice and research trends*, University of the Peloponnese, University of Patras and CiCea Corinth, GR, Patras GR, and Huddersfield, UK: 363-371.

Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A & Peters A., (2016). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills & Internet Usage: An Empirical Study. *Interacting with Computers* 28(1): 13-26.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & society*, 16 (3), 507-526.

Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A & Peters A., (2011). Rethinking Internet skills: The contribution of gender, age, education, Internet experience, & hours online to medium- & content-related Internet skills. *Poetics* 39(2): 125-144.

Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills & the digital divide. *New media & society*, 13(6), 893-911.

Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A & Peters A., (2009). Improving digital skills for the use of online public information & services. *Government Information Quarterly* 26: 333-340.

Van Dijk, J., & Van Deursen, A., (2009). Inequalities of Digital Skills & How to Overcome Them. In: Ferro E, Dwivedi Y K, Gil-Garcia R & Williams M D (Eds) *Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable & Competitive Information Society*. IGI Global, Hershey, 278-291.

Van Dijk, J. A. G. M. (2008). The digital divide in Europe. *The handbook of Internet politics*.

Van Dijk, J., (2006). Digital divide research, achievements & shortcomings. *Poetics* 34(4/5): 221-35.

Van Dijk, J. A., (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications.

Van Dijk. J., & Hacker. K., (2003). The digital divide as a complex & dynamic phenomenon. *Information Society* 19(4): 315-26.

Vekiri, I., (2010). Socioeconomic differences in elementary students' ICT beliefs & out-of-school experiences. *Computers & Education* 54: 941-950.

Volman M., Van Eck E., Heemskerk I., & Kuiper E., (2005). New technologies, new differences. Gender & ethnic differences in pupils' use of ICT in Primary & Secondary Education. *Computers & Education* 45: 35-55.

Vryonides, M., & Zembylas, M. (2008). Distance education opportunities for mature women in Greece and Cyprus: Comparative perspectives and implications. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 11(1).

Wang, F. Y., Carley, K. M., Zeng, D., & Mao, W. (2007). Social computing: From social informatics to social intelligence. *IEEE Intelligent systems*, 22(2).

Wang, L. & Ng E., (2010). Implementing & Promoting Blended Learning in Higher Education Institutions: Comparing different approaches. *Comparing Blended Learning Practices & Environments, Information Science Reference, Hershey, New York*.

Warschauer, M., (2004) *Technology & Social Inclusion, Rethinking the Digital Divide*, The MIT Press, Cambridge MA, London.

Warschauer, M., Knobel, M., & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational policy*, 18(4), 562-588.

Witte, J. & Mannon, S. (eds.) (2009). *The Internet & Social Inequalities*, New York: Routledge.

Zhang, P. H., (2014). *Digital Divides & Socio-Demographic Factors: A Longitudinal Quantitative Study of Internet Users in U.S. from 2000 to 2010*. Ann Arbor, MI: Capella University.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το*

περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 10(1), 5-32.

Blackledge, D. & Hunt., B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μετάφραση Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (1985). L' école conservatrice: les inegalites devant l' école et devant la culture (μτφρ. Φραγκουδάκη). Στο Φραγκουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 359-391.

P. Bourdieu & J.C Passeron, (1993) *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (1980) *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος - Κ. Καψαμπέλη, Μετφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα και Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1): 51-71.

Gewirtz S. & Cribb A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Grawitz, M., Brimo, A., & Jahoda, M. (2005). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2^η έκδοση, εποπτεία Φίλιας, Β.). Αθήνα: Gutenberg.

Δρόσος, Β. Θ., & Κυρίδης, Α. Γ. (2000). Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Η διεθνής εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (114/115): 13-20.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβώνας. *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες, 11, 2003*.

Ζαχαρίας, Α. (2015). *Διερεύνηση μορφών ψηφιακής ανισότητας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2015.

Ζερβού, Κ. Κ., & Σοφός, Α. Σ. (2017). Εξοικείωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τις έννοιες της Ανοικτής Εκπαίδευσης και τη χρήση Ανοικτών λογισμικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9 (4Α): 56-69.

Θάνος, Θ. Καμαριανός, Ι. Κυρίδης Α, Παυλή-Κορρέ Μ, Τουρτούρας Χ. (2017) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2015). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών Απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2009). *Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009*. Αθήνα: Μοτίβο.

Καμαριανός Ι. (2016) Δομικές επιταγές, συλλογικές δυναμικές και υποκειμενικές στρατηγικές. Ο πανεπιστημιακός μπροστά στην αλλαγή (1982) και την απορρύθμιση (2011) *Academia*, (6).

Κανάκης, Ι. Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Διδακτική των μέσων και ικανότητα επιδέξιου χειρισμού των μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας. Στο: Μαυροειδής, Γ. (Επιμ. 2011), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, σελ. 381-397.

Κεραμιδά, Κ. (2010). *Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: οικοσυστημική προσέγγιση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκαλη, Ά., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Καμαριανός, Ι. (2015). Ο επικοινωνιακός ρόλος των σχολικών ιστοχώρων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αχαΐα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξΑποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3Α): 214-224.

Κόμης, Β., & Παπανδρέου, Μ. (2000). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*. Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουκουφίκη, Σ. (2016). *Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: προϋποθέσεις και προτάσεις για πληρέστερη ενσωμάτωσή τους*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουστουράκης, Γ. Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. Θ., & Λιακοπούλου, Φ. (2017). Ο «λόγος» μελών ΔΕΠ του ΕΑΠ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των MOOCs: Παιδαγωγικοί ρόλοι και αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα - διδασκόμενων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(1Α): 1-15.

Κουστουράκης, Γ., Λιακοπούλου, Φ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2015). Η αξιοποίηση των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) από το ΕΑΠ: Ποιοτική έρευνα σε μέλη ΔΕΠ του ιδρύματος. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α):1-15

Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. (2015α). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...» Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. Β. (επιμ.) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 79-118.

Κυρίδης Α. (2015β) *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης Α. (1997) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμνιαν, Κ., Καμαριανός Ι. & Ντακούμης, Β., (2006). Κοινωνιολογική διερεύνηση όψεων των μεταβολών που προκαλεί η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων δύο φάσεων διαχρονικής έρευνας. *Το βήμα κοινωνικών επιστημών*, 1Β, (48): 215-247.

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*, (σελίδες 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2012). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. <http://elektra.teilar.gr/syncppt/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>.

Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (2010) Οι ΤΠΕ ως μέσο αναπαραγωγής της συμβολικής τάξης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 11: 555-564.

Μπουρντιέ, Π. (1994). Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ε. Σταματοπούλου, Μετφρ.). Στο Π. Μπουρντιέ *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Παρουσίαση-Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι, 75-84.

Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα*, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμή του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο, 11.03.2009, Αθήνα: Μοτίβο.

Ξανθοπούλου, Π., (2016). *Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε σχολές κοινωνικών και πολιτικών επιστημών: εμπειρική μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Παγγέ, Τ. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παλαζή Χ. (2012). *Φύλο και τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ): Η περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠ, ΑΠΘ.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ., Σαμαράς, Χ., Σταυρόπουλος, Η., Βερύκιος, Β. (2017). Μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο: μέσα μάθησης και τρόποι αξιοποίησης της τεχνολογίας από νεοεισερχόμενους φοιτητές-υποψήφιους εκπαιδευτικούς. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 138-153.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση), *Η απομάγευση του κόσμου* Αθήνα: Πολύτροπον-ΕΚΚΕ, 37-72.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης». Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Ρ. Bourdieu, *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 23-48.

Πασχαλίδου, Γ. (2011). *Ψηφιακό χάσμα και ανισότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (επιμ. Τσαούσης Δ. Γ). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Ρούσσινος, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Σχεδίαση και μελέτη ενός περιβάλλοντος μικτής ηλεκτρονικής μάθησης μέσω wiki: Μία μελέτη περίπτωσης σε πρωτοετείς φοιτητές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(2B): 91-104.

Σακελλαρίου Μ. & Ρέντζου Κ. (2013), Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τις υιοθετημένες Πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, στον *Συλλογικό Τόμο για την Πρακτική Άσκηση* (Επιμ. Σ.Αυγητίδου & Α.Ανδρούσου).

Σαρακατσιάνου, Δ. (2017). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: πιλοτική εφαρμογή σε πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσως* (εισαγ.- μτφρ Γ.Φ Κουτσουμάρη), Αθήνα: Παπαζήσης.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης Ι. (2010). Χρήση του διαδικτύου, κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση. Στα πρακτικά του *7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, 565-572,.

Σοφός, Α., & Παράσχου, Β. (2016). Μελέτη περίπτωσης για τη χρήση του LMS Open E-Class για την υλοποίηση ηλεκτρονικών μαθημάτων από τμήματα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(3B): 1-12.

Σφακιωτάκη, Κ., & Λιοναράκης, Α. (2015). Δημιουργία μοντέλου πιστοποίησης ιδρυμάτων ανωτάτης βαθμίδας, οργανισμών και προγραμμάτων σπουδών εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3A): 29-42.

Τζαφέα Ο., Κύργιος Ν. (2018). Πολιτισμικό κεφάλαιο και χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση*. (υπό δημοσίευση).

Τζαφέα Ο., Κύργιος Ν. & Θ. Θάνος (2016). Κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. Ρόδος: 188-202.

Τζαφέα Ο., Κύργιος Ν., Σιάνου – Κύργιου Ε. (2013) Ηλεκτρονικά μαθήματα και ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο. Στο *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και ΕξΑποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα: (4): 78-90.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ηλεκτρονική Μάθηση 2.0: Νέες τάσεις και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9 (2): 41-44.

Τζιφόπουλος Μ. (2014) *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψηφίων φιλολόγων*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠ, ΑΠΘ.

Τόκη, Ε., Σύψας, Α., Παγγέ, Α., & Παγγέ, Τ. (2016). Απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση και τα Webinars. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7 (2A): 27-35.

Τσώνη, Ρ., Σύψας, Α., & Παγγέ, Τ. (2015). Απόψεις ομάδας φοιτητών για την εκπαιδευτική διάσταση του κοινωνικού δικτύου Facebook. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8 (4B): 125-132.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι μέρος μιας έρευνας με στόχο να διερευνηθεί το ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο. Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας.

1.Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

2.Τμήμα/Σχολή:

3.Πόσα χρόνια είσαι φοιτητής /τρια στο πανεπιστήμιο;

4.Ηλικία:

18-22 ετών	
22-26 ετών	
26-30 ετών	
30 ετών και πλέον	

5.Τι βαθμό πτυχίου αναμένεις να πάρεις; Βάλε Χ στο κατάλληλο κουτί.

Καλώς, από 5 μέχρι 6,5	
Λίαν καλώς από 6,6 μέχρι 8,5	
Άριστα, από 8,6 έως 10	

6.Ποια εργασία κάνουν οι γονείς σου ή ποια έκαναν, όταν εργάζονταν; (περιέγραψε ακριβώς την εργασία τους, ακόμη και αν είναι συνταξιούχοι)

Πατέρας:

Μητέρα:

7. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας σου; Σημείωσε Χ

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Απόφοιτος Δημοτικού		
Απόφοιτος Γυμνασίου		
Απόφοιτος Λυκείου		
Πτυχιούχος Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών		
Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.		
Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.		
Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος		

8. Που διαμένεις μόνιμα; (σημείωσε Χ στο κατάλληλο κουτί)

Αθήνα / Θεσσαλονίκη	
Επαρχιακή πόλη (10.000 – 200.000 κάτοικοι)	
Κωμόπολη (1.000- 10.000 κάτοικοι)	
Χωριό (έως 1.000 κάτοικοι)	

Ενότητα Ι: δεξιότητες και χρήση του διαδικτύου

9. Οι γονείς σου γνωρίζουν τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου;

Δε γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ	
Γνωρίζουν πολύ καλά τη χρήση Η/Υ	
Γνωρίζουν τα βασικά χρήσης του Η/Υ	
Χρησιμοποιούν πολύ καλά το διαδίκτυο	
Χρησιμοποιούν βασικά εργαλεία του διαδικτύου π.χ. ε-μειλ	
Όχι, δε χρησιμοποιούν το διαδίκτυο	

10. Τι είδους ηλεκτρονικό υπολογιστή έχεις στο σπίτι σου;

Σταθερό (desktop)	
Φορητό (laptop)	

Σταθερό και φορητό	
Δεν έχω Η/Υ	

11. Ποια είναι η εμπειρία σου ως προς τη χρήση Η/Υ στη διάρκεια των σπουδών σου; (5: Συμφωνώ απόλυτα 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα) Σημείωσε Χ στο κατάλληλο κουτάκι.

	1	2	3	4	5
Δεν έχω καμία εμπειρία χρήσης των Η/Υ					
Χρησιμοποιώ Η/Υ, αλλά χρειάζομαι συχνά βοήθεια					
Χρησιμοποιώ άνετα Η/Υ για τις σπουδές μου					
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στην τάξη					
Χρησιμοποιώ συχνά Η/Υ στο εργαστήριο ή στη βιβλιοθήκη					
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να γράφω κείμενα στο Word					
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα					
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για φύλλα ή βάσεις δεδομένων (Excel ή Microsoft Access)					
Χρησιμοποιώ συχνά τον Η/Υ για να αξιοποιώ εφαρμογές παρουσίασης όπως το PowerPoint					
Χρησιμοποιώ multimedia CD-ROM ή DVD, κλπ					
Χρησιμοποιώ το κινητό τηλέφωνό μου, αντί για Η/Υ					

12. Έχεις πρόσβαση στο ίντερνετ στο χώρο που διαμένεις ως φοιτητής;

Ναι

Όχι

13. Έχεις παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο κατάρτισης για τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου; Σημείωσε Χ στα κατάλληλα κουτάκια

Κανένα	
Μέχρι ένα εξάμηνο	
Περισσότερο από ένα εξάμηνο	
Τα μαθήματα στο σχολείο	

14. Ποιο θεωρείς ότι είναι το επίπεδο γνώσεων/δεξιοτήτων σου για τους Η/Υ και το διαδίκτυο; Παρακαλώ διάβασε τις παρακάτω περιγραφές και προσδιόρισε το επίπεδο σου με Χ

Επίπεδο γνώσεων/δεξιοτήτων	Η/Υ	Διαδίκτυο
Δεν έχω καθόλου γνώσεις και δεξιότητες για χρήση		
Έχω πολύ λίγες γνώσεις και χρειάζομαι βοήθεια		
Έχω λίγες γνώσεις για να εκτελέσω βασικές λειτουργίες		
Έχω αρκετές γνώσεις για ικανοποιητική χρήση		
Έχω επαρκείς γνώσεις/δεξιότητες, είμαι καλός χρήστης		

15. Ποια από τα παρακάτω εργαλεία του ίντερνετ χρησιμοποιείς; Σημείωσε Χ στα κατάλληλα κουτάκια.

Εργαλεία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
email (π.χ.: Gmail, Yahoo, Hotmail)		
blogging (π.χ.: Blogger, WordPress)		
microblogging (π.χ. .: Twitter)		
podcasting (π.χ.: iTunes, Miro, Audacity)		
συνεργατικά εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου (π.χ. .: Wikipedia)		
κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook)		
αρχείων πολυμέσων (π.χ. .: YouTube, SlideShare,)		
Web conferencing (π.χ. .: Skype,)		
Επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. .: Second Life)		
Επεξεργαστή λόγου (Word ή το WordPerfect)		
Πλατφόρμα e-course.		

Ενότητα II: Η χρήση του διαδικτύου

16. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς και για ποιους λόγους το ίντερνετ; (πόσες ώρες κατά μέσο όρο την μέρα ή την εβδομάδα; Κ.λπ. (σημείωσε Χ στα κατάλληλα κουτάκια)

Συχνότητα και σκοπός χρήσης του ίντερνετ	Ποτέ	1-2 φορές την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα	Συνεχώς
Να συμμετέχω σε κοινωνικά δίκτυα (Facebook κλπ.)					
Να επικοινωνώ με ε-μαιλ, μηνύματα					
Να αναζητώ διαφόρων ειδών πληροφορίες					
Να συμβουλευόμαι Wikipedia					
Να αναζητώ πληροφορίες από επιστημονικά περιοδικά					
Να συγκεντρώνω στοιχεία, να κάνω ανάλυση δεδομένων					
Να επικοινωνώ με προγράμματα τύπου Skype					
Να ενημερώνομαι από online εφημερίδες και περιοδικά					
Να διαβάζω βιβλία online					
Να διαβάζω ή να γράφω σε blogs					
Να ακούω μουσική, να βλέπω βίντεο από το youtube					
Να «κατεβάζω» προγράμματα, ταινίες, μουσική					
Να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια online					
Να ακούω αρχεία ήχου στο Youtube					
Να λαμβάνω μέρος, να συμβουλευόμαι ένα φόρουμ					

Να κάνω αγορές					
Να κάνω πωλήσεις					
Να κάνω χρήση ψηφιακών βίντεο, ψηφιακών φωτογραφιών					

Ενότητα III: Η χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς

17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο; (5: Συμφωνώ απόλυτα 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα) Σημείωσε Χ στα κατάλληλα κουτάκια.

Χρήση διαδικτύου για σπουδές	1	2	3	4	5
Βελτιώνει την ακαδημαϊκή μου επίδοση					
Έχει θετικά αποτελέσματα σε φοιτητές που δεν ακολουθούν τις παραδοσιακές πηγές μάθησης (π.χ. βιβλία, βιβλιοθήκη).					
Πρωθεί τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα των φοιτητών					
Συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας					
Είναι ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο					
Είναι υπερβολικά δαπανηρό, απαιτεί τεχνική βοήθεια, κατάρτιση σε δεξιότητες					
Είναι θετική, μόνο εάν έχω σύνδεση διαδικτύου στο σπίτι μου					
Κάνει τους καθηγητές να γίνονται πιο υπεύθυνοι για τα μαθήματα					

Είναι θετική, αν οι φοιτητές γνωρίζουν να κάνουν χρήση του διαδικτύου για γνώσεις και μάθηση					
Δίνει σε φοιτητές την ευκαιρία να γίνουν συντελεστές μάθησης					
Είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τους φοιτητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους					
Πρωθεί την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη					
Μειώνει την πίεση να παρακολουθούν οι φοιτητές τα μαθήματα					
Είναι θετική, εάν οι καθηγητές βοηθούν τους φοιτητές να ενσωματώσουν τη χρήση του διαδικτύου στη μάθηση					
Βοηθάει να τους φοιτητές να διατηρήσουν το προσωπικό στυλ μάθησης					
Παρακινεί τους φοιτητές να συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες μάθησης.					
Θα μπορούσε να μειώσει τον αριθμό των καθηγητών στο μέλλον.					
Είναι θετική, όταν υπάρχουν διαθέσιμοι και επαρκείς πόροι για τη χρήση του					
Είναι επιτυχής αν αξιοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον φοιτητών.					
Απαιτεί επιπλέον χρόνο για προγραμματισμό των δραστηριοτήτων μελέτης και μάθησης.					

Βελτιώνει τις γνώσεις και τη μάθηση των φοιτητών για κρίσιμες έννοιες, θεωρίες, προβλήματα					
--	--	--	--	--	--

18. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το διαδίκτυο για τις σπουδές σου και για ποιους από τους παρακάτω λόγους; Χρησιμοποιώντας την κλίμακα να δηλώσετε πόσο συχνά χρησιμοποιείς τα παρακάτω εφαρμογές ως μέρος του μαθήματος εντός και εκτός τάξης.

Λόγοι χρήσης	Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ
Να ενημερώνομαι για θέματα των σπουδών μου				
Να επικοινωνώ με ε-μειλ με τους καθηγητές μου				
Να επικοινωνώ με ε-μειλ με τους συμφοιτητές μου				
Να συνεργάζομαι με συμφοιτητές/τριες μου				
Να «κατεβάζω» ειδικά εργαλεία και λογισμικά (π.χ. SPSS)				
Να χρησιμοποιώ διαδραστικές εφαρμογές				
Να κάνω προσομοιώσεις, εικονικά πειράματα				
Να χρησιμοποιώ μηχανές αναζήτησης				
Να χρησιμοποιώ ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων				
Να βρίσκω υλικό χρήσιμο για τα μαθήματά μου				
Να έχω πρόσβαση στην πλατφόρμα του e-course				
Να εκπονώ τις εργασίες μου				

19. Με βάση την εμπειρία από τις σπουδές σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο; (5: Συμφωνώ απόλυτα 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα) Σημείωσε Χ στο κατάλληλο κουτάκι.

	1	2	3	4	5
Για μένα είναι πιο σημαντική η μάθηση από τον τελικό βαθμό πτυχίου					
Προτιμώ να μελετώ την ύλη που εγώ θεωρώ σημαντική, και όχι απαραίτητα αυτή που θεωρεί ο καθηγητής					
Προτιμώ να οργανώνω τη μελέτη των μαθημάτων ελεύθερος, με βάση τις δικές μου μεθόδους μάθησης					
Προτιμώ τα εξ αποστάσεως (online) μαθήματα από τα μαθήματα τάξης					
Μου αρέσει να συζητώ την ύλη των μαθημάτων και να μελετώ με συμφοιτητές					
Προτιμώ η ύλη των μαθημάτων να είναι δομημένη, όπως στο e-course					
Προτιμώ να κάνω τις εργασίες μόνος μου					
Προτιμώ να κάνω τις εργασίες με άλλους συμφοιτητές και σε μεγάλες ομάδες					
Είναι πολύ σημαντικό για μένα το μάθημα των καθηγητών στην τάξη					
Το μάθημα στην τάξη ενθαρρύνει τη συζήτηση, κατανόηση ύλης					
Η ύλη που διδάσκεται στην τάξη δεν είναι πάντα σχετική και σημαντική					
Οι καθηγητές πρέπει να χρησιμοποιούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας					
Η διδασκαλία στην τάξη πρέπει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη					
Η διδασκαλία στην τάξη πρέπει να ενθαρρύνει το διάλογο					

Η διδασκαλία στην τάξη καλύπτει τις ατομικές ανάγκες των φοιτητών					
Η διδασκαλία στην τάξη επιτρέπει να ακούγονται οι απόψεις των φοιτητών					
Συμμετέχω ενεργά στη συζήτηση κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων στην τάξη					
Σπάνια παρακολουθώ τα μαθήματα στην τάξη					
Είμαι προσεκτικός/η στις παρατηρήσεις του καθηγητή στην τάξη για την ύλη					
Αδιαφορώ για τα μαθήματα στην τάξη, γιατί έχω αναπτύξει δικές μου στρατηγικές μάθησης					
Χρησιμοποιώ συχνά περαιτέρω διδακτικό υλικό από το διαδίκτυο για την επίδοση και τη μάθηση					
Οργανώνω τη μελέτη μόνος/η μου με σημειώσεις και ημερολόγιο.					
Χρησιμοποιώ συχνά την πλατφόρμα e-course για τη μελέτη μαθημάτων					

Ενότητα VI: Αντιλήψεις για τα ηλεκτρονικά μαθήματα

20. Για πόσα μαθήματα σας υπάρχει διδακτικό υλικό αναρτημένο στη πλατφόρμα e-course αυτό το εξάμηνο;

21. Ποια είναι η γνώμη σου για τα ηλεκτρονικά μαθήματα; (5: Συμφωνώ απόλυτα 4: Συμφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 2: Διαφωνώ 1: Διαφωνώ απόλυτα) Σημείωσε Χ στο κατάλληλο κουτάκι.

Αντιλήψεις για ηλεκτρονικά μαθήματα	1	2	3	4	5
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την επίδοσή μου					
Τα μαθήματα στην τάξη είναι για μένα απαραίτητα για τη μάθηση					

Η μάθησή μου είναι ίδια είτε με τα μαθήματα στην τάξη είτε με τα ηλεκτρονικά μαθήματα					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί έχω αυτοπειθαρχία και διαχειρίζομαι το χρόνο της μελέτης μου πιο αποτελεσματικά					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί νιώθω άνετα να διαβάζω μόνος/η στο σπίτι					
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα με βοηθούν να επανεξετάσω υλικό που δεν κατάλαβα στην τάξη					
Τα μαθήματα στην τάξη με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα την ύλη					
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη					
Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τους συμφοιτητές μου					
Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί έρχομαι σε άμεση επαφή με τους καθηγητές μου					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί χρησιμοποιώ άνετα την πλατφόρμα e-course					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί νιώθω άνετα σε ένα online περιβάλλον μάθησης.					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί δεν έχω χρήματα να μείνω στην πόλη που βρίσκεται το πανεπιστήμιο					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί με υποκινούν σε χρήσιμες μαθησιακές δραστηριότητες εκτός τάξης					
Δε μου αρέσουν τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί στη μελέτη τους αισθάνομαι απομονωμένος/η					

Προτιμώ τα μαθήματα στην τάξη, γιατί κάνω ερωτήσεις στους καθηγητές, λύνω τις απορίες μου					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί μου προσφέρουν εύκολη πρόσβαση σε κείμενα, περιγράμματα, σημειώσεις, επιστημονικές εργασίες κλπ.					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί μπορεί να καλύψουν ατομικές διαφορές στη μάθηση					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί μπορώ να κάνω τις σπουδές μου από απόσταση					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί εργάζομαι και δεν μπορώ να παρακολουθήσω τα μαθήματα στην τάξη					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί έχω προβλήματα υγείας και δεν πάω στο πανεπιστήμιο					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί έχω οικογενειακά προβλήματα, δεν πάω στο πανεπιστήμιο					
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα μου παρέχουν περισσότερα κίνητρα μελέτης από τα μαθήματα στην τάξη					
Προτιμώ τα ηλεκτρονικά μαθήματα, γιατί πιστεύω ότι η διδακτική ύλη μπορεί να καλυφθεί μέσω διαδικτύου χωρίς δυσκολία.					
Μπορώ να έχω υψηλή επίδοση σε ένα μάθημα από την πλατφόρμα e-course, χωρίς τη βοήθεια καθηγητή					
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα με βοηθούν να οργανώσω τη μελέτη με τρόπο σημαντικό για μένα					

Τα ηλεκτρονικά μαθήματα προσφέρουν την εξεταστέα ύλη συνοπτικά, βοηθούν στο διάβασμα					
Τα μαθήματα στην τάξη μου επιτρέπουν να κατανοήσω καλύτερα το περιεχόμενο τους					
Τα μαθήματα στην τάξη ενισχύουν την εμπιστοσύνη μου ότι μπορώ να κατανοήσω την ύλη					
Τα μαθήματα στην τάξη αυξάνουν το ενδιαφέρον μου για τη μελέτη της ύλης					
Τα μαθήματα στην τάξη είναι πιο κατάλληλα για τις ανάγκες και το επίπεδο κατανόησης μου.					
Με βοηθάνε να σκέφτομαι τη διδακτική ύλη με διαφορετικό τρόπο					
Με βοηθάνε στην κατανόηση του διδακτικού υλικού, κάνοντας το πιο ενδιαφέρον					
Τα ηλεκτρονικά μαθήματα μου προσφέρουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες και πρόσθετες πηγές γνώσης					

22. Ποια είναι η γνώμη σου για τα βίντεο με τις online διαλέξεις των καθηγητών στα ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα; Σημείωσε Χ στα κατάλληλα κουτάκια.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ και να παρακολουθήσω όλες τις διαλέξεις ενός μαθήματος		
Μου φαίνεται απόμακρη η διδασκαλία μέσω βίντεο και δεν τα χρησιμοποιώ		
Δεν μου αρέσουν τα βίντεο, γιατί δεν μπορώ να κάνω ερωτήσεις στο καθηγητή, όπως στην τάξη		
Τα βίντεο με τις διαλέξεις είναι παρουσιάζουν πιο συστηματικά την ύλη των μαθημάτων		

Με τις διαλέξεις μαθαίνω καλύτερα από την τάξη την ύλη των μαθημάτων		
Οι διαλέξεις μπορεί να αντικαταστήσουν τα μαθήματα στην τάξη		
Σε κάποια μαθήματα παρακολουθώ μόνο τις διαλέξεις για να δώσω εξετάσεις		
Προτιμώ το συνδυασμό με την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη και από τα βίντεο		

23. Πόσο σημαντικοί ήταν για σένα οι ακόλουθοι λόγοι στην απόφασή σου να σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο; Βάλε Χ σε κάθε λόγο, ανάλογα με το βαθμό που ήταν σημαντικοί.

Λόγοι					
Για να εξασφαλίσω μια ζωή καλύτερη από τους γονείς μου					
Ήταν απαραίτητες οι σπουδές για τα επαγγελματικά μου σχέδια					
Για να βρω στο μέλλον ευκολότερα δουλειά					
Για να ασκήσω με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα					
Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές					
Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλό κοινωνικό κύρος					
Για να εξασφαλίσω μια σταθερή εργασία στο δημόσιο τομέα					
Για να ασχοληθώ με επιχειρήσεις					
Για να ασχοληθώ με την έρευνα					
Για να συνεχίσω το επάγγελμα των γονέων μου					
Για να αποφύγω τον κίνδυνο της ανεργίας					
Για να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο					
Για να καλλιεργήσω τους πνευματικούς μου ορίζοντες					
Για να αναπτύξω την προσωπικότητά μου					
Για να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής					
Θεωρώ το πτυχίο απαραίτητο σήμερα για την εξεύρεση εργασίας					

Θεωρώ το πτυχίο απαραίτητο σε περιόδους κρίσης					
Ακολούθησα το παράδειγμα των φίλων μου					
Ήθελα να ικανοποιήσω την επιθυμία των γονέων μου					
Ήταν φυσική συνέχεια για μένα και την οικογένειά μου					
Κάτι άλλο					

24. Ποια θέση κατείχε το Τμήμα που φοιτάς ως επιλογή στο μηχανογραφικό; Σημείωσε Χ στο αντίστοιχο κουτί.

Ήταν πρώτη μου επιλογή	
Ήταν μεταξύ των 3 πρώτων επιλογών	
Ήταν μεταξύ της 4ης και 10ης επιλογής	
Άλλη επιλογή	

25. Σε ενδιέφεραν οι συγκεκριμένες σπουδές; Σημείωσε Χ στο αντίστοιχο κουτί.

ΝΑΙ, αυτές ακριβώς που με ενδιέφεραν	
Με ενδιέφεραν λίγο	
Δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον, απλώς ήθελα να μπω στο πανεπιστήμιο	
Δεν είχα άποψη, το δήλωσα στην τύχη	
ΟΧΙ, δεν με ενδιέφερε	

26. Αν ΟΧΙ, τι ήθελες πραγματικά να σπουδάσεις και γιατί

27. Πόσα ευρώ δαπάνας κατά μέσο όρο το μήνα για τις σπουδές σου; Βάλε Χ στο κατάλληλο κουτί.

Μέχρι 300 ευρώ	
Από 300 έως 500 ευρώ	
Από 500 έως 700 ευρώ	
Από 700 έως 1000 ευρώ	