

Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Μαρία Δ. Τζώτζου

ABSTRACT

Open and distance education should focus on the learning barriers that adult learners have to cope with as it constitutes a new educational context promoting mostly individualized and independent learning procedures. This new learning environment places the adult learners at the 'centre' of the whole learning process in which they have to be familiarized with new terms and conditions, with new prospects and a new 'identity'. The main purpose of this paper is to profile the adult learners who join open and distance education programmes by stressing their special traits in order to discuss subsequently the actual learning barriers deriving or resulting from an open education system.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) δεν αποτελεί απλά μία διδακτική μέθοδο αλλά ένα αυτοτελές σύστημα εκπαίδευσης που διαφέρει από τη συμβατική στο ότι δεν βασίζεται στην 'πρόσωπο με πρόσωπο' μετάδοση της γνώσης αλλά στην εξατομίκευση, στην αυτονομία και ανεξαρτησία της μάθησης, κυρίως μέσα από την κατ' ιδίαν μελέτη εκπαιδευτικού υλικού που προσφέρει το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα (Τζώτζου, 2014).

Στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, καθώς εμπλέκονται σε μια διαδικασία 'εξατομικευμένης μάθησης' ή αλλιώς 'αυτομάθησης', βάσει της οποίας θεωρείται ότι αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές, οι ατομικές ανάγκες, εμπειρίες, προτιμήσεις και προσδοκίες τους.

Οι μετέχοντες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολουθούν ένα ευέλικτο πρόγραμμα εξατομικευμένων/ανεξάρτητων σπουδών, στο οποίο δεν απαιτείται φυσική παρουσία και υποχρεωτική παρακολούθηση. Με τον τρό-

πο αυτό συνδυάζουν την ενδεχόμενη επιβαρυνόμενη κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους με την εκπαίδευσή τους.

Ειδικότερα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/σπουδαστές των ανοικτών πανεπιστημίων οργανώνουν με προσωπικό, ελεύθερο, ανεξάρτητο και εξατομικευμένο τρόπο τις σπουδές και τη μελέτη τους, στο χώρο και χρόνο που επιθυμούν, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό αυτόνομα και ακολουθώντας μια ευρετική πορεία προς τη γνώση με ευθύνη των ατομικών τους επιλογών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 38). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πράξη της μάθησης να συντελείται ανεξάρτητα από την πράξη της διδασκαλίας (Moore, 1972, 1973) και να επηρεάζεται αναπόφευκτα η στάση και συμπεριφορά τους.

Ωθούνται εκ των πραγμάτων να έχουν υψηλό βαθμό ευθύνης και ανεξαρτησίας σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τον έλεγχο της σπουδαστικής τους πορείας αναλαμβάνοντας μια σειρά από πρωτοβουλίες που αφορούν το χρόνο, τον τόπο, το χώρο και ρυθμό μελέτης τους, την επικοινωνία με τον καθηγητή-σύμβουλο, την αυτοαξιολόγησή τους, την κατ' ιδίαν μελέτη και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Με άλλα λόγια, η μάθηση στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται, 'εξατομικεύεται' (Moore, 1972, 1973, 1980) και αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία στα χέρια του ενήλικου σπουδαστή-εκπαιδευόμενου, ο οποίος αυτενεργεί, αυτοεκφράζεται, αυτοκαθορίζεται και αυτοεξελίσσεται.

Μεγάλη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στα εμπόδια μάθησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι της ΑεξΑΕ δεδομένου ότι πρόκειται για ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο εξατομικευμένης και ανεξάρτητης μάθησης. Το νέο αυτό μαθησιακό περιβάλλον ορίζει ως επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας τον ενήλικο εκπαιδευόμενο ο οποίος λειτουργεί με νέους όρους και συνθήκες, με νέες προοπτικές και 'ταυτότητα'. Με την παρούσα μελέτη σκιαγραφείται το προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με έμφαση στα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά του προκειμένου στη συνέχεια να συζητηθούν τα εμπόδια μάθησης που συνεπάγεται ένα σύστημα ανοικτής εκπαίδευσης.

2. ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

2.1 Γενικά χαρακτηριστικά

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα άτομα των οποίων τα χαρακτηριστικά, οι προηγούμενες εμπειρίες, το άγχος, οι φόβοι ή ανησυχίες τους για τις σπουδές, οι ατομικές ανάγκες

και προσδοκίες τους κρίνεται σκόπιμο να διερευνώνται συστηματικά από ένα σύστημα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ώστε να περιορίζονται τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια των σπουδών (Τζώτζου, 2014).

Αναπόφευκτα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις, έχουν πλήθος εμπειρίες, γνώσεις και συμπεριφορές, βαθιά ριζωμένες μέσα τους στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Η προσπάθεια αλλαγής φαίνεται σε αυτούς ως απειλή. Η διαμορφωμένη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και στους εκπαιδευτές τους οδηγεί πολλές φορές στην επιθυμία να δεχθούν έτοιμες γνώσεις και να συμμορφωθούν σε κανόνες παρά να συμμετέχουν ενεργητικά (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999).

Σύμφωνα με τον Jarvis οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους τις δικές τους εμπειρίες, τις δικές τους ανάγκες και τις δικές τους αντιλήψεις εννοιών στη μαθησιακή κατάσταση. Ταυτόχρονα φέρνουν στη μαθησιακή κατάσταση τη δική τους αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Οι ενήλικοι μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο όταν δεν απειλείται το εγώ τους. Οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους μάθησης, έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό παρελθόν, άρα ενδέχεται να μαθαίνουν με διαφορετικές ταχύτητες. Στους ενήλικους σπουδαστές αρέσει να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Jarvis, 2004: 156-157).

Ειδικότερα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν υιοθετούν όλοι τους ίδιους τρόπους μάθησης. Κάθε εκπαιδευόμενος είναι διαφορετικός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικούς ρυθμούς. Μερικοί είναι ενεργητικοί και αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να αναζητήσουν ενεργητικά πληροφορίες, ενώ άλλοι μπορεί να είναι παθητικοί στον τρόπο αποδοχής των πληροφοριών που τους παρέχονται. Ορισμένοι άνθρωποι είναι άκαμπτοι στην προσέγγιση της μάθησης, αφού μόλις ανακαλύψουν μια πετυχημένη μέθοδο προσπαθούν να την εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες, αφού παρουσιάζονται προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν με τη συνήθη προσέγγιση σύμφωνα με όσα επίσης αναφέρει ο Jarvis (2004: 127).

Με άλλα λόγια, ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει το δικό του τρόπο μάθησης, δηλαδή το μοντέλο μέσα από το οποίο μαθαίνει καλύτερα. Ο τρόπος μάθησης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος, ώστε να εφαρμοστούν τεχνικές που θα αναπτύξουν και θα διευκολύνουν τόσο την ατομική όσο και την συλλογική διεργασία της μάθησης (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999). Ο Grasha (1996) τονίζει ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους προς τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Συνεπώς, ο διδάσκων πρέπει να είναι βέβαιος ότι το υλικό, οι τεχνι-

κές διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει θα ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των σπουδαστών και θα επιτρέπουν στις μαθησιακές τους δυνατότητες να εξελιχθούν όσο το δυνατό καλύτερα (Μπιγίλάκη, 2003).

2.2 Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι της ΑεξΑΕ

Επιχειρώντας να σκιαγραφήσουμε τους ενήλικους εκπαιδευόμενους των ανοικτών πανεπιστημίων επισημαίνουμε ότι οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι/σπουδαστές διαφέρουν από τους σπουδαστές των συμβατικών πανεπιστημίων. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κυρίως σε ανοικτά προγράμματα είναι κατά κανόνα ενήλικοι, ώριμοι, εργαζόμενοι και με οικογενειακές υποχρεώσεις (Sacchanand, 2002). Το πρόγραμμα ανοικτής εκπαίδευσης δεν είναι συνήθως η μοναδική ασχολία στη ζωή τους. Πολλοί από αυτούς έχουν πλήρες ωράριο εργασίας και αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά ο διαθέσιμος χρόνος για μελέτη.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εργάζονται μόνοι τους σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι ανεξάρτητοι μαθητευόμενοι. Ο Moore (1986) θεωρεί ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ανεξάρτητος και έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα την αυξημένη ευθύνη. Είναι άτομο ενήλικο που αρχίζει σπουδές οικειοθελώς, γνωρίζοντας ότι θα επενδύσει σ' αυτές χρόνο, χρήματα και εργασία. Έχει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες, αν δεν ικανοποιούνται, δεν διστάζει να αποσυρθεί από τις σπουδές του. Επιδιώκει να βελτιώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις στον επαγγελματικό του τομέα και είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ως μαθητευόμενος, εφόσον αναλαμβάνει τον κίνδυνο μιας βαθιάς προσωπικής αλλαγής, που θα προέλθει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυξημένη ευθύνη του δημιουργεί ανησυχία και τρόπο για τις σπουδές, συναισθήματα τα οποία κορυφώνονται στην πρώτη γραπτή εργασία ή στην πρώτη παρουσίαση των απόψεών του σε κάποιο αντικείμενο μελέτης και εξαλείφονται με τη βοήθεια ενός διδάσκοντα ο οποίος τον αντιμετωπίζει ως ενήλικο άτομο.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην ανοικτή εκπαίδευση έχουν συνήθως ζωηρό ενδιαφέρον. Συχνά έχουν αποφασίσει σοβαρά να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Φυσικά, μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να αποφασίσουν ότι σταματούν. Πολλοί από αυτούς συνειδητά διάλεξαν να μην ακολουθήσουν μια πιο τυπική και συμβατική μέθοδο εκπαίδευσης. Δεν επιθυμούν να τους μεταχειρίζονται σαν μαθητούδια, αλλά ως έμπειρους, υπεύθυνους ενήλικους (Race, 1999:195). Πολλοί από αυτούς που επιλέγουν ένα σύστημα ανοικτής εκπαίδευσης έχουν κακές αναμνήσεις από τον παραδοσιακό τρόπο εκ-

παίδευσης και γι' αυτό το λόγο μπορεί να νιώθουν ευάλωτοι και εκτεθειμένοι.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από την τάση για εκπλήρωση και αυτοκαθορισμό. Το στοιχείο αυτό από τη μια οδηγεί σε ενεργητικότητα και τάση για συμμετοχή στην πορεία της μάθησης. Από την άλλη όμως, η αυτοεκπλήρωση είναι ένα ιδανικό που δεν επιτυγχάνεται εύκολα και έτσι πολλοί από αυτούς περιμένουν να αντιμετωπιστούν σαν παιδιά και να καθοδηγηθούν. Οι ενήλικοι έχουν ήδη διαμορφωμένη προσωπικότητα με πιθανά χαρακτηριστικά την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος, το φόβο της αποτυχίας, τα οποία σε συνδυασμό με εξωτερικούς παράγοντες αποτελούν εμπόδιο στη μάθησή τους. Έτσι δεν δέχονται εύκολα το καινούργιο και οχυρώνονται σε στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999).

Συνοψίζοντας αναφέρουμε ότι τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων που επηρεάζουν σε μεγάλο και σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία κινούνται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: α) την προσωπικότητα τους, β) τις εμπειρίες τους και γ) τους ρόλους που υπηρετούν (Μπιγιάκη, 2003:550-551): «Ο παιδαγωγός καλείται να κατευνάσει τις συμπεριφορές και αξίες των εκπαιδευομένων που υπεισέρχονται αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, ενώ πρέπει να υποστηρίξει εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που προωθούν τη μάθηση. Πρέπει επίσης να συνδέσει τις νέες γνώσεις, τις ερμηνείες, τις επεξηγήσεις και τις μαθησιακές δραστηριότητες με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους Τέλος, όσον αφορά στους διαφορετικούς ρόλους που καλείται να παίξει ένα ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο παιδαγωγός πρέπει αφενός να κατανοήσει τις συγκρούσεις και τους ανταγωνισμούς που δημιουργούν οι σχέσεις των διαφορετικών ρόλων μεταξύ τους και αφετέρου να δημιουργήσει μαθησιακές δραστηριότητες πιο αποτελεσματικές και αλληλένδετες με τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων».

3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΕΞΑΕ

3.1 Η εξ αποστάσεως μεθοδολογία

Η άγνωστη για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους εξ αποστάσεως μεθοδολογία αποτελεί σημαντική πηγή εκδήλωσης συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας. Η ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευομένων τόσο μεταξύ τους όσο και με τον καθηγητή, η μη εξοικείωσή τους με την τεχνολογία, οι αυξημένες απαιτήσεις των εξ αποστάσεως εξατομικευμένων σπουδών και η τήρηση χρονοδιαγραμμάτων είναι μερικές από τις πηγές αρνητικών συναισθημάτων που δια-

κατέχουν τους φοιτητές, καθώς επίσης οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να εκπληρώσουν. Πάντως η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκαλεί σε πολλούς προβληματισμό και ανασφάλεια κυρίως λόγω έλλειψης προσωπικής επαφής (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2007).

Πολλοί εκπαιδευόμενοι λοιπόν δεν είναι πάντοτε έτοιμοι να συμμετάσχουν ενεργητικά στη διαμόρφωση της μαθησιακής τους πορείας με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν συχνά μηχανισμούς άμυνας ή παραίτησης απέναντι στη νέα γνωστική περιοχή ή στη νέα εκπαιδευτική μέθοδο (Κόκκος, 2001), και πιο συγκεκριμένα απέναντι στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εξατομικευμένης μάθησης. Παρά το ότι μερικοί φοιτητές αισθάνονται χαρά, ενθουσιασμό και ανακούφιση για τις δυνατότητες και την ευελιξία που τους προσφέρει η εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση, ένα μεγάλο ποσοστό σπουδαστών εκφράζουν από την αρχή αισθήματα αβεβαιότητας και φόβου για τη μεθοδολογία της ΑεξΑΕ, μια αυθόρμητη αλλά δικαιολογημένη αντίδραση, αφού οι περισσότεροι ελάχιστα γνωρίζουν για τις διαδικασίες και τις συνιστώσες της, αλλά και τις υποχρεώσεις που συνεπάγονται για τους ίδιους (Ζεμπύλας κ.συν., 2007).

Οι εκπαιδευόμενοι δεν νιώθουν μόνο φόβο και αγωνία αλλά σχεδόν από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους, εμφανίζεται να κυριαρχεί σε μερικούς και το αίσθημα της απομόνωσης και της μοναξιάς. Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων απαιτούν αυτοπειθαρχία και πολλές ώρες μελέτης, επιτείνοντας έτσι το αίσθημα της απομόνωσης, ιδιαίτερα κατά τις περιόδους εκπόνησης των γραπτών εργασιών (Γ.Ε). Σε έρευνα των Ζεμπύλα κ.συν., (2007) αναφέρεται ότι πάρα πολλοί σπουδαστές γράφουν στα ημερολόγιά τους πέντε μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους ότι αισθάνονται συναισθηματικά πιεσμένοι και καταβάλλονται από αισθήματα φοβερού άγχους και πανικού. Με την ανάθεση των πρώτων Γ.Ε., η αγωνία και το άγχος σταδιακά εντείνονται για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους, αλλά ιδιαίτερα γι' αυτούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

3.2 Η εξατομίκευση των σπουδών

Σύμφωνα με τον Race (1999: 196-199) για πολλούς εκπαιδευόμενους/σπουδαστές οι διαδικασίες και οι ευθύνες στην ΑεξΑΕ είναι κάτι εντελώς καινούριο, κυρίως λόγω του υψηλού βαθμού εξατομίκευσης των σπουδών τους, και μπορεί να μην έχουν ακόμη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται να πειστούν ότι η ανοικτή εκπαίδευση είναι αποτελεσματική.

Πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αμφιβολίες για την ικανότητά τους να επιτύχουν και αισθάνονται ανεπαρκείς. Την ίδια στιγμή ένας σημαντικός αριθμός σπουδαστών στην ΑεξΑΕ νιώθουν μόνοι και απομονωμένοι - ενώ ταυτόχρονα

αναρωτιούνται εάν οι άλλοι έχουν τις ίδιες αμφιβολίες, τους ίδιους φόβους, κι ακόμη αν γεύονται τις ίδιες επιτυχίες. Τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά από την κατάσταση στην τάξη, όπου όλοι μοιράζονται πρόθυμα τους φόβους και τις ελπίδες τους. Ο Race καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εάν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι απαλλαγούν από το αίσθημα αυτό της απομόνωσης, μπορεί να ανέβει πολύ το ηθικό τους.

Οι Rowntree (1998), Race (1999) και Moore & Kearsley (1996) επισημαίνουν ότι λίγοι είναι οι εκπαιδευόμενοι που μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Ειδικότερα ο Κόκκος (1999) διευκρινίζει ότι πρόκειται για εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης, έχουν έντονο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση του προγράμματος, καθώς και αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών.

Για συναισθηματικούς κυρίως λόγους, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Keegan (2001), εξακολουθεί να υπάρχει έντονη η εντύπωση ότι η 'πρόσωπο με πρόσωπο' διδασκαλία στην αίθουσα είναι η μόνη μορφή πραγματικής διδασκαλίας και ότι αυτό ακριβώς το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό για την κατάρτιση των επιστημόνων του μέλλοντος.

Ο Wedemeyer (Keegan, 2001: 91) προειδοποιεί ότι όλοι οι διδασκόμενοι «δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του συστήματος δι' αλληλογραφίας». Και επισημαίνει ότι «δεν πρόκειται για μία εύκολη μέθοδο εκπαίδευσης» (1963:30). Καταγράφει πέντε σοβαρά εμπόδια στην επιτυχία του διδασκόμενου των εξ αποστάσεως συστημάτων:

- ο διδασκόμενος θα πρέπει να αναπτύξει ενδιαφέρον για το αντικείμενο και να αναπτύξει κίνητρα μάθησης,
- η ετοιμότητα για μελέτη είναι ένα πρόβλημα στις σπουδές δι' αλληλογραφίας που εμφανίζεται ως «απροθυμία να ξεκινήσει κανείς τις σπουδές, πρώιμη εγκατάλειψη των σπουδών και χαμηλές επιδόσεις»,
- ο διδασκόμενος θα πρέπει να κατανοήσει τη δομή του μαθησιακού αντικειμένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- θα πρέπει να μάθει τόσο τον αναλυτικό όσο και τον καθοδηγούμενο τρόπο σκέψης,
- θα πρέπει να μάθει επίσης να αξιολογεί τη μαθησιακή του πρόοδο (Wedemeyer, 1962: 14)

Ο διαχωρισμός της διδακτικής πράξης από τη μαθησιακή διαδικασία αποδυναμώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο. Το πρόβλημα αυτό έχει συνδεθεί με την ποιότητα της μάθησης στα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο γεγονός αυτό έχει αποδοθεί και η

παρατηρούμενη διαρροή.

Κάνουμε λοιπόν την υπόθεση ότι η διδασκόμενη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τείνουν να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους σε εκείνα τα ιδρύματα όπου οι δομές επανασύνδεσης των διδακτικών ενεργειών δεν αποκαθίστανται σε ικανοποιητικό βαθμό (Keegan, 2001: 146).

3.3 Η κουλτούρα του συμβατικού σχολείου

Σύμφωνα με τον Sewart, όπως αναφέρεται στον Keegan (2001), η κατάσταση του διδασκόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει αρκετά από αυτήν των διδασκόμενων στα συμβατικά ιδρύματα τόσο εξαιτίας της έλλειψης άμεσης ανατροφοδότησης όσο και της απουσίας της μαθησιακής ομάδας. Τα δεδομένα αυτά συνεπάγονται μια ποικιλία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι στην ΑεξΑΕ που τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η εισαγωγή του ανθρώπινου παράγοντα στο σύστημα είναι ο μόνος τρόπος για να ανταποκριθεί το ίδρυμα στο αίτημα για την εξατομίκευση των αναγκών των σπουδαστών.

Ο Daniel (1979) θεωρεί ότι όσο περισσότερη ελευθερία παραχωρείται στον εκπαιδευόμενο τόσο λιγότερες πιθανότητες έχει αυτός να ολοκληρώσει το πρόγραμμα. Ο Daniel αναζητεί την ισορροπία ανάμεσα στην αλληλεπίδραση και στην ανεξαρτησία. Οι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εντάσσονται ελάχιστα στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων του οργανισμού και αυτός είναι ο λόγος που αισθάνονται πως σχετίζονται ελάχιστα μαζί του. Γι' αυτό δεν νιώθουν ασφαλείς, πράγμα που καθιστά επιτακτική την ανάγκη των αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, μέσα από το συνδυασμό εξατομίκευσης και αλληλεπίδρασης (Keegan, 2001: 126).

Για παράδειγμα, οι Έλληνες ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που επιλέγουν και εντάσσονται σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών έχουν συμμετάσχει για δώδεκα τουλάχιστον χρόνια στη δημόσια συμβατική εκπαίδευση με κυρίαρχα χαρακτηριστικά τον έντονο βιβλιοκεντρισμό που συνδέεται με μηχανιστικές μορφές μελέτης και απομνημόνευσης, σε μια 'πρόσωπο με πρόσωπο' μετωπική διδασκαλία που εξαναγκάζει σε ομοιομορφία και τυποποίηση χωρίς σεβασμό στην ατομικότητα, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, τη διαφορετικότητα και τον ατομικό ρυθμό (Μαυρογιώργος, 2001). Αυτή η κουλτούρα του συμβατικού σχολείου δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους εκπαιδευόμενους της ΑεξΑΕ που καλούνται να εξοικειωθούν και να υιοθετήσουν την αντίληψη της 'ανοικτής' εξατομικευμένης μάθησης. Η μετάβαση λοιπόν από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στο

ανοικτό είναι 'ανοικτή' σε δυσκολίες και εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (Τζώτζου, 2014).

3.4 Η ανεπαρκής κοινωνική δομή

Στις αδυναμίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εντοπίζει ο Sewart (1981) περιλαμβάνονται τα εξής εμπόδια μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Keegan, 2001:128-129):

1. δεν υπάρχει πλαίσιο μελέτης για τον διδασκόμενο,
2. δεν υφίσταται πίεση από την ομάδα των συνδιδασκομένων αλλά ούτε και η δυνατότητα να διευκρινίζονται ζητήματα στο πλαίσιο της ομάδας αυτής,
3. δεν υπάρχουν ενδείξεις για την πρόοδο ή την αποτυχία του διδασκόμενου.

Το γενικό χαρακτηριστικό είναι ότι η διακοπή, όταν συμβαίνει, συμβαίνει συνήθως στις αρχές των σπουδών. Ορισμένες φορές οι πρώτοι μήνες των σπουδών θα πρέπει αναπόφευκτα να θεωρούνται μια πειραματική περίοδος. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να εξηγηθεί το φαινόμενο παραίτησης στην ανώτερη εκπαίδευση. Ο Tinto (1975) αναφέρεται αφενός στις αυτονόητες αιτίες που είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος, ακαδημαϊκής ικανότητας και σκοπού, αφετέρου στην ανεπαρκή κοινωνική και ακαδημαϊκή δομή, π.χ. σε αισθήματα μη ένταξης. Ο Bajtelsmith (1988), ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση εξ αποστάσεως, τροποποιεί αυτή την προσέγγιση και τονίζει την επίδραση των έξω από τις σπουδές παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια και η εργασία. Ο Peters (1992) υποδηλώνει την ανάγκη άμεσης υποστήριξης των σπουδαστών σαν αντίδραση στο πρόβλημα της παραίτησης (Holmberg, 2002: 258-259).

Ωστόσο όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να υπερπηδήσουν εμπόδια (Rogers, 1999) με την παροχή της κατάλληλης εξατομικευμένης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και με την προσπάθεια βελτιστοποίησης των λειτουργιών του στο σύνολό τους, προκειμένου κατά βάση να αντιμετωπιστεί το βασικό μειονέκτημα της απομόνωσης εξαιτίας του υψηλού βαθμού εξατομίκευσης των σπουδών.

Σε κάθε περίπτωση που γίνεται διακοπή χωρίς την επίτευξη στόχων, είναι προφανής η επιθυμία λήψης μέτρων, όπως τονίζει ο Peters (1992). Το καλύτερο αντίδοτο ενάντια στην ανεπιθύμητη διακοπή είναι η προσέγγιση της συναισθηματικής επαφής που δημιουργεί μια πραγματικά προσομοιούμενη επικοινωνία τύπου συζήτησης και οι προσωπικές σχέσεις μετα-

ξύ εκπαιδευομένων/σπουδαστών και καθηγητών (Holmberg, 2002: 259).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθοδολογίες που εφαρμόζονται ή πρέπει να εφαρμόζονται σε ενηλίκους εκπαιδευομένους από απόσταση οφείλουν να είναι διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούνται στη συμβατική εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα επιβάλλεται από τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Με άλλα λόγια, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος από απόσταση ευνοείται από διαφορετική διεργασία μάθησης σε σχέση με εκείνη που χρησιμοποιείται στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Η επιτυχημένη στρατηγική για την εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή, την αυτονομία και την ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, αλλά και την καθοδήγηση και την εφαρμογή πειθαρχίας με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων σε ένα περιβάλλον εξατομικευμένης μάθησης (Τζώτζου, 2014).

Προς αυτή την κατεύθυνση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων από απόσταση είναι καθοριστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τον Long (1990), η προσωπικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες και οι εμπειρίες των ενηλίκων σπουδαστών θεωρούνται ως σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης (όπ. αναφ. στη Μπιγιάκη, 2007). Μέσα στο κάθε ενήλικο άτομο υπάρχει πλήθος μαθησιακών επιθυμιών οι οποίες πηγάζουν από την ορμή της ενηλικιότητας και την επιθυμία που συνεπάγεται αυτή για περισσότερη ωριμότητα, για την αναζήτηση νοήματος, περισσότερης υπευθυνότητας και αυτονομίας, όπως άλλωστε συμπεραίνει και ο Rogers (1999:117-118).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει ότι αποστολή της ανοικτής εκπαίδευσης είναι να διευκολύνει τη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων τηρώντας τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων μέσα από την εφαρμογή και προώθηση των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες μάθησης που επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης, η ελευθερία που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο να προσδιορίσει τη μάθησή του και η ικανότητα να αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του, η προσέγγιση της μάθησης, η προσωπική του πρόοδος.

Με βάση, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα πρέπει να καθορίζεται η πολιτική και

η μεθοδολογία που ακολουθείται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών από απόσταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2007). Ο ρόλος των Συναισθημάτων στην Εμπειρία της Ηλεκτρονικής-Εξ Αποστάσεως Μεθοδολογίας: Προκλήσεις και Ευκαιρίες. 4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο. Οι Αρχές Μάθησης. Οι Συντελεστές*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση : Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Πρακτικά Εισηγήσεων: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 19-31). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Moore, M.G. (1972). *Learner autonomy: the second dimension of independent learning*. Convergence, Fall, pp. 76-88. (Διαθέσιμο on line http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf, προσπελάστηκε στις 24/11/2008).
- Moore, M.G. (1973). *Toward a Theory of Independent Learning and Teaching*. Journal of Higher Education, 44, pp. 661-679. (Διαθέσιμο on line <http://www.ajde.com/Documents/theory.pdf>, προσπελάστηκε στις 24/11/2008).
- Moore, M.G. (1980). *Independent Study*. In R.Boyd and J.Apps (eds). *Redefining the Discipline of Adults Education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 16-31. (Διαθέσιμο on line http://www.ajde.com/Documents/independent_study.pdf, προσπελάστηκε στις 24/11/2008).
- Moore, M.G. (1986). *Learners and Learning at a Distance*. Keynote Address to Summer Conference: Improving Teaching at a Distance. University of Wisconsin-Madison. (Διαθέσιμο on line http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf προσπελάστηκε στις 24/11/2008).

- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 131.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τόμος Α' (σελ. 9-18). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπιγιλάκη, Ν. (2003). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ενήλικες και Διαδικασία Μάθησης στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ. 548-557). Αθήνα: Προπομπός.
- Μπιγιλάκη, Ν. (2007). Αρχές Δημοκρατίας στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Α' (σελ. 474-483)*. Αθήνα: Προπομπός.
- Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. (Μτφρ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Sacchanand, C. (2002). Information literacy instruction to distance students in higher education: librarians' key role. 68th IFLA Council and General Conference. Glasgow, Scotland, August pp. 18-24. (Διαθέσιμο on line <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/113-098e.pdf>, προσπελάστηκε στις 08/02/2010).
- Τζώτζου, Μ. Δ. (2014). *Θεωρία και Πράξη της Εξατομικευμένης Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars.

Μαρία Δ. Τζώτζου

Εκπ/κός ΠΕ06-Αγγλικής Φιλολογίας (ΜΑ, ΜΕΔ)

Α/θμια Εκπ/ση Αιτ/νίας

Γρ. Λιακατά 21, Μεσολόγγι- 30200

6934579708 / 26310-28017

mtzotzou@yahoo.gr