

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

Τόμ. 6, Αρ. 1,2 (2010)

Ανοικτή Εκπαίδευση



Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στυλιανή Γιαγλή, Γεώργιος Γιαγλής, Μαρία Ι. Κουτσούμπα

doi: [10.12681/jode.9753](https://doi.org/10.12681/jode.9753)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Autonomy in learning in a distance educational environment

Στυλιανή Γιαγλή

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
sgiagli@yahoo.com

Γεώργιος Γιαγλής

Νευρολόγος-Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
giaglis@auth.gr

Μαρία Ι. Κουτσούμπα

Επίκουρος καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
makouba@phed.uoa.gr

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δομή και στόχους όπου ο εκπαιδευόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του διδάσκοντα. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη αυτονομίας στη μάθηση. Η έννοια της αυτονομίας αφορά στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας και, πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη της αυτονομίας στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνάται η έννοια της αυτονομίας σε σχέση με την εκπαίδευση από απόσταση, αναγνωρίζονται οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσπάθεια εφαρμογής της αυτονομίας σε τριτοβάθμια ιδρύματα και παρουσιάζεται μια πρόταση για τον τρόπο επίτευξής της. Διαπιστώνεται ότι η κληρονομιά που έχει αφήσει το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην προώθηση της αυτονομίας. Ωστόσο υπάρχει αισθητή αισιοδοξία για τη στροφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις περισσότερο μαθητοκεντρικές και αυτόνομες, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Τα παραπάνω επιτρέπουν την ανάδειξη μελλοντικών τάσεων, προβληματισμών, συμπερασμάτων αλλά και προτάσεων για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του από απόσταση εκπαιδευτικού συστήματος με τη βοήθεια της αυτονομίας στη μάθηση.

Έννοιες κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτονομία στη μάθηση

Abstract

Distance education is an educational environment with particular structure and goals in which the learners do not depend on the instructor's continuous presence. The latter does not directly imply the existence of autonomy in learning. The concept of autonomy refers to the learners' right to assume responsibility for their learning course, and more specifically, to define the goal, the content, the method and the assessment of their learning process. The aim of this paper is to study the issue of autonomy in the distance education framework. In particular, the paper examines the relationship between the concepts of autonomy and distance education, identifies the problems that arise in the attempt to apply autonomy in higher education, and puts forward a proposal for its attainment. It is proved that the "legacy" of the traditional educational systems is the biggest hindrance to the implementation of autonomy. Nevertheless there is noticeable optimism that distance education moves towards more learner-centered and autonomous educational approaches, both in theory and in practice. The above allow us to highlight future trends, reflections, conclusions as well as suggestions for improving the way the distance education system functions by implementing autonomy in learning.

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δομή και στόχους (βλέπε ενδεικτικά Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης και Ματράλης, 1999). Η δομή του χαρακτηρίζεται κυρίως από τη γεωγραφική απόσταση που έχει ο διδασκόμενος από το διδακτικό ίδρυμα και το διδάσκοντα καθώς και από τα τεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται προκειμένου να γεφυρωθεί η απόσταση αυτή. Οι στόχοι του περιλαμβάνουν την παροχή εκπαίδευσης ακόμα και σε πληθυσμούς οι οποίοι δεν έχουν πρόσβαση σε αυτήν λόγω των ειδικών τους αναγκών (βλέπε ενδεικτικά Βεργίδης και συν., 1999). Το γεγονός ωστόσο ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του διδάσκοντα δε συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη αυτονομίας στη μάθησή του. Η έννοια της αυτονομίας αφορά στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας, και πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972).

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει το ζήτημα της αυτονομίας στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικότερα να διερευνήσει την έννοια της αυτονομίας σε σχέση με την εκπαίδευση από απόσταση. Παράλληλα, εντοπίζονται τα πιθανά εμπόδια που εμφανίζονται στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζεται μια πρόταση τριών βημάτων για τον τρόπο επίτευξής της. Για το λόγο αυτό, αφού προσδιοριστεί θεωρητικά η καθεμιά από τις δυο προαναφερθείσες έννοιες μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα διερευνηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές συνυπάρχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω θα αποτελέσουν τον κορμό στον οποίο θα στηριχθούν προτάσεις, για να επιτευχθούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες για αυτόνομη μάθηση σε ένα τριτοβάθμιο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα.

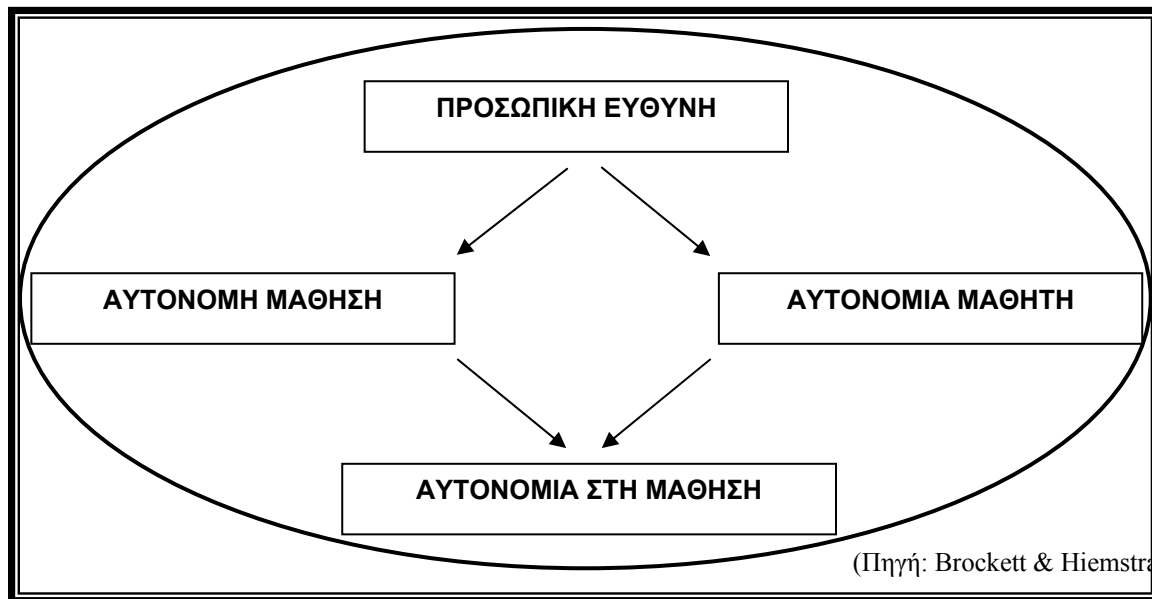
Αυτονομία στη μάθηση

Η αυτονομία στη μάθηση αποτελεί μια πολυσυζητημένη έννοια. Για πολύ καιρό δεν είχε ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο και για το λόγο αυτό συγγεόταν συχνά με άλλους παιδαγωγικούς όρους. Έτσι, κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί κατ' εναλλαγή όροι, όπως αυτονομία, ανεξαρτησία, προσωπική ανάπτυξη, δια βίου μάθηση, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτοελεγχόμενη μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ανεξάρτητη μελέτη, αυτενέργεια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτοδιδασκαλία, μαθησιακά σχέδια εργασίας, ανδραγωγική, ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Reble, 1992; Αρβανίτης, 2007; Γιαγλής, 1983; Λαζακίδου-Καφετζή, Παρασκευά & Ρετάλης, 2004; Ματσαγγούρας, 2003; Νταλάκου, 2005; Τριλιανός, 1998; Φωτιάδου, 2001). Και στην αγγλική βιβλιογραφία είναι εντυπωσιακός ο αριθμός τέτοιων «συνώνυμων» μεταξύ τους όρων, οι οποίοι καταγράφηκαν από τον Roger Hiemstra (2004): autodidactic (learning), autonomous learning, learning projects, self-directed learner, self-directed learning, self-direction in learning, self-education, self-efficacy, self-planned learning, self-regulation/ regulated learning, self-taught adults, assuming primary responsibility, self-educated, asynchronous learning environment, self-guided learning, independent learner, self-managed learning, individual responsibility toward learning, self-regulated learning, inner directed, self-taught, intrinsically motivated learning, solitary learning, isolated learning, student generated learning, learning without a teacher, teacherless individual learners, self-acquired knowledge, unsupervised learning. Η πλούσια αυτή παραγωγή λέξεων,

προκειμένου να αποτυπωθεί μια έννοια, φανερώνει κατά τον Peters (1998) την αναπτυσσόμενη σημαντικότητα και την ανάγκη ύπαρξής της στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι.

Αν και η ιστορία της έννοιας της αυτονομίας στη μάθηση φαίνεται να ξεκινά από πολύ νωρίς (Brockett & Hiemstra, 1991; Peters, 1998; Reble, 1992; Γιαγλής, 1983; Τριλιανός, 1998), το έργο του Allen Tough (1971) την έφερε ξανά στο προσκήνιο της παιδαγωγικής έρευνας. Μετά τον Tough ερευνητές, όπως οι Moore (1980), Knowles (1975), Brookfield (1986), Brocket και Hiemstra (1991), Kasworm, Chene, Oddi, Candy, Guiglelmino (όπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 1991), όρισαν την αυτονομία ή αλλιώς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως τη μαθησιακή διαδικασία όπου ο μαθητής καθορίζει και έχει την απόλυτη ευθύνη για το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγησή της. Οι προσπάθειες ορισμού της αυτονομίας ανέδειξαν δύο διακριτές διαστάσεις της, οι οποίες αποτυπώθηκαν από τους Brocket και Hiemstra (1991) στο μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη (Personal Responsibility Orientation-PRO) (βλέπε Σχήμα 1). Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην έννοια που κατά κύριο λόγο αναφέρεται στη βιβλιογραφία με τον όρο αυτόνομη μάθηση. Η διάσταση αυτή αφορά στη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχεδίαση, εκτέλεση και αξιολόγηση της διδακτικής του πορείας, στην οποία κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να παίζει ρόλο διευκολυντή. Η δεύτερη διάσταση είναι αυτή που αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του αυτόνομου μαθητή και επικεντρώνεται στην επιθυμία του ή στην προτίμησή του να αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του.

Σχήμα 1. Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη (PRO)



Επομένως ο όρος αυτονομία στη μάθηση είναι ευρύτερος και αναφέρεται τόσο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας διδακτικής διαδικασίας όσο και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τα οποία λαμβάνουν χώρο σε ένα πλαίσιο κοινωνικό, εκπαιδευτικό ή άλλο. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό το άτομο και η προσωπική του ευθύνη αποτελεί το σημείο εκκίνησης της μαθησιακής πράξης, ενώ το κοινωνικό πλαίσιο (το οποίο συμβολίζεται με την έλλειψη) παρέχει την κόνιστρα μέσα στην οποία η πράξη της μάθησης “θα παιχτεί” (Brockett & Hiemstra, 1991).

Καταληκτικά, όπως διαπιστώνεται από τη χρήση της τόσο μεγάλης ποικιλίας όρων, η αυτονομία έχει προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους και από πολλές πλευρές. Από τη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αυτονομία ουσιαστικά αναφέρεται στην ευθύνη που έχει ο εκπαιδευόμενος για την προσωπική μαθησιακή του πορεία και υπό αυτό το πρίσμα θα προσεγγιστεί η έννοιά της στην παρούσα εργασία. Ο βαθμός ωστόσο αυτονομίας που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος επηρεάζεται άμεσα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο ανήκει.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει να κάνει με ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο μεγάλης ποικιλομορφίας, το οποίο παρουσιάζει δυσκολίες τόσο στην περιγραφή όσο και στη συστηματοποίησή του. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης, δηλαδή η απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και στο διδασκόμενο, αποτυπώνεται στην ονομασία της, η οποία θεωρείται και η επιτυχέστερη των προγενέστερών της, καθώς σύμφωνα με τον Keegan (1996) ανταποκρίνεται καλύτερα στην έννοια που καλείται να χαρακτηρίσει. Έχει λοιπόν αντικαταστήσει όρους, όπως σπουδές ή εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (correspondence study), σπουδές στο σπίτι (home study), ανεξάρτητες σπουδές (independent study), εξωτερικές σπουδές (external study), εξ αποστάσεως μελέτη (distance learning), εξ αποστάσεως οδηγίες (distance instructions) και εξ αποστάσεως διδασκαλία (distance teaching) (Keegan, 1996; Λιοναράκης, 2001α). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει καταγραφεί μια σειρά από έγκυρους και αποδεκτούς ορισμούς (Barker, Frisbie, & Patrick, 1989; Dohmen, 1967; Garrison & Shale, 1987; Holmberg, 1977; Moore, 1973, 1990; Peters, 1973; Portway, 1994; Γκίοςος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008; Λιοναράκης, 2001β;), οι οποίοι με γενικές περιγραφές δίνουν το περίγραμμα και επεξηγούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ορισμός που δίνει ο Keegan (1996), σύμφωνα με τον Borje Holmberg (2000), «περικλείει ξεκάθαρα και αναμφίβολα τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανήκουν και προσδιορίζουν αυτό που σήμερα ονομάζεται 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση'» τα οποία είναι:

- η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο,
- η παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία,
- η χρήση τεχνικών μέσων,
- η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας,
- η δυνατότητα συναντήσεων και
- το γεγονός ότι πρόκειται για βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης.

Ενώ οι περισσότεροι ορισμοί επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη φυσική απόσταση διδάσκοντα και διδασκόμενου και έχουν ως μέτρο τους τα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας προς στους φοιτητές και τα μέσα επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτών (Λιοναράκης, 2005), ένας νέος ορισμός με παιδαγωγική διάσταση διατυπώνεται από τον Λιοναράκη. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αυτή «που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001β:185). Ο ερευνητής συνεχίζει απαριθμώντας τα δέκα κριτήρια που αποτυπώνουν τα δεδομένα ενός ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία οφείλουν να χαρακτηρίζονται από πολυμορφικότητα, ευελιξία, μετρησιμότητα, διευκόλυνση και μαθητοκεντρισμό, και είναι: ο μαθητής, ο δάσκαλος, η μάθηση, η διδασκαλία, η επικοινωνία, το διδακτικό υλικό, ο τόπος, ο χρόνος, ο εκπαιδευτικός φορέας και η αξιολόγηση. Για έναν τέτοιο ορισμό ο Λιοναράκης καθιερώνει τον όρο «πολυμορφική εκπαίδευση».

Οι θεωρίες της αυτονομίας στην εξΑΕ

Τρεις μεγάλοι θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι Rudolf Delling, Charles Wedemeyer και Michael Graham Moore, κάνουν στο έργο τους άμεσες ή έμμεσες αναφορές στην αυτονομία της μάθησης του διδασκόμενου στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως σπουδών. Ο Rudolf Delling παρατηρεί ότι οι διδασκόμενοι στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι συνήθως ενήλικοι οι οποίοι «δε δέχονται τη συμβατική σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου» (Keegan, 1996:53-54). Περιορίζει λοιπόν τον ρόλο του διδάσκοντα, δίνει έμφαση στη σημασία της μαθησιακής πορείας του διδασκόμενου και υποδεικνύει στους οργανισμούς της εκπαίδευσης να εξυπηρετούν τον εκπαιδευόμενο κατ' επιθυμία του, δηλαδή να είναι αρωγοί σε όσες δραστηριότητες δεν είναι ακόμα σε θέση να φέρει εις πέρας μόνος του. Στόχος δηλαδή των εκπαιδευτικών οργανισμών, για τον Delling, είναι η σταδιακή ανάπτυξη της αυτοδυναμίας των διδασκόμενων. Όταν αυτή επιτευχθεί, οι μόνες λειτουργίες των οργανισμών θα απομείνουν η παροχή πληροφόρησης, η τεκμηρίωση και οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης.

Η θεωρία της ανεξάρτητης μελέτης του Charles Wedemeyer είναι μία από τις δύο πιο γνωστές θεωρίες αυτονομίας και ανεξαρτησίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Για τον Wedemeyer οι σπουδαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «βρίσκονται σε περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο του σχολείου. Ενδέχεται να καθοδηγούνται από διδάσκοντες, δεν εξαρτώνται όμως από αυτούς. Έτσι καθίστανται ολοένα και περισσότερο υπεύθυνοι, καθώς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διεκπεραιώνουν δραστηριότητες που οδηγούν στη μάθηση» (Wedemeyer, 1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996:54). Στο πλαίσιο αυτό επεξεργάστηκε ένα σύνολο αρχών για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρινόταν στις απόψεις του. Στο σύστημα λοιπόν που προτείνει (Wedemeyer, 1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996:57-60), ο διδασκόμενος μαθαίνει στο δικό του περιβάλλον, μακριά από το διδάσκοντα, επιλέγει το στόχο του, τις δραστηριότητές του και το ρυθμό του, έχει την ευχέρεια να αρχίσει και να σταματήσει τις σπουδές του όποτε εκείνος θελήσει, ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες του, έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει όποιο πρόγραμμα επιλέξει ανάμεσα σε αριθμό προσφερόμενων προγραμμάτων κι είναι ο ίδιος υπεύθυνος για την πρόοδό του. Η κανονική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διεκπεραιώνεται μέσω του έντυπου υλικού ή άλλου μέσου και είναι εξατομικευμένη και η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης του ίδιου του διδασκόμενου. Παρά τον εν πολλοίς ιδεαλιστικό χαρακτήρα των απόψεών του, ο Wedemeyer (1962, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996:60-61), ο οποίος γνώριζε πολύ καλά τα δεδομένα των συστημάτων δι' αλληλογραφίας, προειδοποιούσε ότι δεν είναι δυνατό όλοι οι διδασκόμενοι να ανταπεξέρχονται ικανά στις απαιτήσεις ενός τέτοιου συστήματος, γιατί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι μια εύκολη μέθοδος εκπαίδευσης.

Ο Moore, επηρεασμένος από τις θέσεις των Wedemeyer, Rogers, Tough, Knowles και έχοντας μια ανθρωπιστική διάθεση, αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης αυτονομίας των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Keegan, 1996). Ωστόσο, στην προσπάθεια να τεκμηριώσει την έννοια της αυτονομίας συνάντησε αρκετά προβλήματα. Επίσης παρατήρησε ότι, παρά την αντίθετη γνώμη των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι βασικές εκπαιδευτικές αποφάσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθοριζόταν σε μεγάλο βαθμό από τους διδάσκοντες. Ο ίδιος αναφέρει ότι στα περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η αυτονομία δε διασφαλίζεται. Τα δεδομένα τόσο στη συμβατική εκπαίδευση όσο και στα περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης φανερώνουν ότι ο ενεργητικός παράγοντας είναι ο διδάσκων, ενώ ο διδασκόμενος τηρεί παθητική στάση. Του παρέχεται κάτι το οποίο απλά αποθηκεύει και το οποίο μπορεί μόνο να διατηρήσει ή να απολέσει. Αυτή η μέθοδος μάθησης

όμως αντικατοπτρίζει τους στόχους του διδάσκοντα και αγνοεί τις αξίες και τους σκοπούς του διδασκόμενου (Keegan, 1996).

Ο Moore υποστηρίζει ότι η αυτονομία του διδασκόμενου είναι αναγκαίο συστατικό της θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (1972, 1973, 1983). Επικεντρώνεται στην έννοια της απόστασης που χωρίζει το διδάσκοντα από το διδασκόμενο, γεγονός το οποίο αναγκάζει τον τελευταίο να αναλάβει έναν συγκριτικά υψηλό βαθμό ευθύνης προκειμένου να φέρει σε πέρας ένα πρόγραμμα σπουδών. Επίσης οφείλει να ασκεί σε μεγαλύτερο βαθμό έλεγχο στη μαθησιακή του πορεία (Keegan, 1996), ενώ εφόσον διαθέτει αυτήν την ανεξαρτησία μπορεί να προχωρήσει χωρίς να έχει ανάγκη από συμβουλές παρά μόνο ίσως από ελάχιστη καθοδήγηση. Αν έχει ήδη αναπτύξει υψηλό βαθμό αυτονομίας, είναι δυνατό να μη χρειάζεται και καμία προσωπική σχέση με το διδάσκοντα. Το διδασκόμενο με υψηλό βαθμό αυτονομίας ο διδάσκων δεν τον κατευθύνει αλλά ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που του δίνει εκείνος, ενώ το ίδρυμα του παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη (Keegan, 1996). Έτσι απαιτήσε (Moore 1972, 1973, 1983), όπως και ο προγενέστερός του Wedemeyer, τη διασφάλιση της αυτονομίας του σπουδαστή ως προς: i) τη στοχοθεσία, ii) τις μεθόδους μελέτης και iii) την αξιολόγηση. Με γνώμονα τους παραπάνω άξονες ο Moore (1972, 1973) διαμόρφωσε μια τυπολογία εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Σε αυτήν την ταξινόμηση τα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν τοποθετηθεί ιεραρχικά ξεκινώντας από τα προγράμματα τύπου 1, όπου εντάσσονται αυτά που επιτρέπουν την απόλυτη αυτονομία του εκπαιδευόμενου, προς τα προγράμματα τύπου 8, όπου ανήκουν όσα δεν επιτρέπουν καθόλου αυτονομία. Και ο Moore ωστόσο, όπως και ο Wedemeyer, υπογραμμίζει ότι δεν μπορούν όλοι να διαχειριστούν αυτήν την αυτονομία. Υπάρχουν ενήλικοι διδασκόμενοι που χρειάζονται βοήθεια, για να διατυπώσουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να προσδιορίσουν τις πηγές της πληροφόρησής τους και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους.

Πίνακας 1: Τύποι προγραμμάτων εξ αποστάσεως διδασκαλίας με βάση τη διάσταση της αυτονομίας (κατά Moore)

Τύπος	Σχεδιασμός	Εφαρμογή	Αξιολόγηση
1.	A	A	A
2.	A	A	E
3.	A	ε	A
4.	A	ε	E
5.	ε	A	A
6.	ε	ε	A
7.	ε	A	E
8.	ε	ε	E

A = αυτόνομος
ε = ελεγχόμενος από τον διδάσκοντα

(Πηγή: Moore, 1972:82)

Καταληκτικά, ο Delling καταδεικνύει ως βασικό στόχο των εκπαιδευτικών οργανισμών την εξασφάλιση της σταδιακής ανάπτυξης της αυτοδυναμίας και αυτονομίας των εκπαιδευομένων τους, ο Wedemeyer καταγράφει ένα σύνολο αρχών, τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος, και ο Moore συντάσσει μια τυπολογία, που επιτρέπει την λεπτομερή αξιολόγηση της αυτονομίας την οποία παρέχουν τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η αυτονομία στη μάθηση στην πράξη της σημερινής τριτοβάθμιας εξΑΕ

Οι απόψεις για το ρόλο της αυτονομίας στη μάθηση στην πράξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως τις καταγράφει ο Peters (1998), είναι αντικρουόμενες. Από τη μια πλευρά, οι διδασκόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δουλεύουν περισσότερο αυτόνομα απ' ό,τι οι διδασκόμενοι σε άλλους τύπους εκπαίδευσης. Η άλλη άποψη υποστηρίζει ότι στους συνήθεις τύπους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι διδασκόμενοι είναι πιο δεσμευτικός, καθηλωμένος, δομημένος, ρυθμισμένος και πιο συνδεδεμένος με όρους αναφοράς απ' ό,τι είναι στα παραδοσιακά πανεπιστήμια. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό ετερόνομη, υπακούει σε νόμους που θέτουν άλλοι από τους διδασκόμενους. Η πρώτη άποψη είναι αυτή η οποία εν τέλει επικρατεί ως εικόνα για τους εξ αποστάσεως φοιτητές και βασίζεται στο γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους είναι ανεξάρτητη από συγκεκριμένο τόπο, χρόνο ή διδάσκοντες. Η εικόνα αυτή είναι ασυνήθιστη στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα και επομένως εντοπίζεται εύκολα (Peters, 1998).

Ωστόσο, η ελευθερία από τα δεσμά του τόπου, του χρόνου και των προσώπων, η οποία αποτελεί για τους περισσότερους υποστηρικτές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το παιδαγωγικό της πλεονέκτημα (Peters, 1998), αφορά σε εξωτερικά χαρακτηριστικά των εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Όμως ακόμα και σε αυτό τον τομέα η προσεκτικότερη μελέτη του συστήματος αποκαλύπτει ότι η ανεξαρτησία των φοιτητών, σε ένα τυπικά οργανωμένο εξ αποστάσεως ίδρυμα, είναι περιορισμένη. Ως παραδείγματα αναφέρουμε το ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εξ αποστάσεως φοιτητές δεν μπορούν να ξεκινήσουν τις σπουδές τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή παρά μόνο στην αρχή κάθε εξαμήνου ή κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς, υφίστανται ένα αυστηρό πρόγραμμα διοριών, καθώς οφείλουν να παραδώσουν τις εργασίες τους σε συγκεκριμένες ημερομηνίες, περιορίζονται από νόμους, κανονισμούς, προϋποθέσεις και εγκρίσεις των εκάστοτε ιδρυμάτων. Χειροπιαστό παράδειγμα τέτοιων περιπτώσεων συνιστά το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ, 2007). Επομένως και η συχνά επαινούμενη αυτονομία των εξ αποστάσεως φοιτητών είναι περιορισμένη από το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Το είδος των προαναφερθέντων περιορισμών, που θέτουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, δείχνει πως νόμοι και κανονισμοί προερχόμενοι από τα συμβατικά πανεπιστήμια μεταφέρονται χωρίς ουσιαστική χρησιμότητα από την παραδοσιακή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Peters, 1998). Παρόμοιο φαινόμενο μεταφοράς μη λειτουργικών συνηθειών και πρωτοκόλλων παρατηρήθηκε και κατά τη μετάβαση από την πρώτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη γενιά, δηλαδή κατά το πέρασμα π.χ. από το έντυπο διδακτικό κείμενο, στα οπτικοακουστικά μέσα (τηλεόραση, ραδιοκασετόφωνο, οπτικές ή ακουστικές ταινίες) και από εκεί στον υπολογιστή και στη χρήση των CDs και DVDs και, τέλος, στο Διαδίκτυο (Internet).

Σοβαρότεροι ωστόσο κρίνονται οι περιορισμοί που αφορούν στα εσωτερικά χαρακτηριστικά των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, σε θέματα δηλαδή προγραμμάτων σπουδών και διδασκόμενης ύλης. Στόχοι μελέτης, περιεχόμενα και σημεία εστίασης συνήθως είναι καθορισμένα σε εθνική βάση με κανονισμούς μελέτης και εξετάσεων, που ορίζονται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας. Σε μεγάλο βαθμό κατασκευάζονται και μοιράζονται έτοιμα διδακτικά προγράμματα από τα ιδρύματα, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει καθόλου συμμετοχή των ενδιαφερόμενων φοιτητών στις αποφάσεις που αφορούν τους μαθησιακούς στόχους, το περιεχόμενο και την πορεία μελέτης που θα ακολουθήσουν. Τέλος, η αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης αποτελεί ευθύνη που έχουν αναλάβει αποκλειστικά τα ιδρύματα.

Επομένως το εξ αποστάσεως σύστημα εκπαίδευσης περιορίζει στην πράξη την αυτονομία των φοιτητών τόσο ως προς τα εξωτερικά όσο και ως προς τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών που προσφέρει. Δικαίως λοιπόν ο Peters (1998:86) αμφισβητεί το κατά πόσο ένα πρόγραμμα σπουδών συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης και υπευθυνότητας, όταν οι στόχοι, το περιεχόμενο των μαθημάτων και η μέθοδος διδασκαλίας είναι καθορισμένα εξώθεν. Ωστόσο, η αυτονομία στη μάθηση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε διδασκόμενου, ενώ η ύπαρξή της στις πρακτικές ενός ιδρύματος αποτελεί υποχρέωση του ιδρύματος. Συνεπώς όσο μεγαλύτερη αυτονομία, δηλαδή ευθύνη για την πορεία των σπουδών τους, έχουν οι διδασκόμενοι ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος τόσο μεγαλύτερη αξία και σεβασμός αποδίδεται προς το πρόσωπο και τις ανάγκες του από το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η ανάγκη για αυτονομία στη μάθηση των εκπαιδευόμενων είναι επιτακτικότερη, καθώς οι διδασκόμενοι είναι ενήλικοι (Balaban-Sali, 2008; Bates, 1989; Courtney, 1992; Hardy & Olcott, 1995; Holmberg, 1987, 1995; Li, Lee & Kember, 2000; Moore & Kearsley, 2005; Peters, 1998). Ο Holmberg (1989:155) υποστήριξε ότι για τους ενήλικες φοιτητές, οι οποίοι έχουν εργασία ή οικογένεια και κοινωνικές υποχρεώσεις, δεν μπορεί κανείς άλλος παρά οι ίδιοι να διαμορφώσουν το πρόγραμμα μελέτης τους. Συνεχίζει μάλιστα επισημαίνοντας ότι ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο σέβεται την ελευθερία και την αυτονομία των φοιτητών του δεν πρέπει να παρεμβάλλει εμπόδια με εξωτερικούς περιορισμούς. Άλλωστε, κατά τους Knowles και Boyd (1970 και 1966 αντίστοιχα, όπ. αναφ. στο Moore, 1983:7), οι ενήλικες έχουν αυτοαντίληψη και στους περισσότερους τομείς της καθημερινής τους ζωής θεωρούν ότι είναι ικανοί να ορίσουν τις ενέργειές τους. Συνεπώς και στον τομέα της εκπαίδευσης που τους αφορά είναι πρόθυμοι και ικανοί να διαχειριστούν την διαδικασία της μάθησης.

Το σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο εισήχθη στο χώρο της εκπαίδευσης υποσχόμενο καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, φαίνεται ότι είναι το πλέον γόνιμο έδαφος, για να καλλιεργηθεί και να ευδοκιμήσει μια ιδέα τόσο φρέσκια και επαναστατική όσο αυτή της αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευόμενου. Την

εδραϊώσή της στους κόλπους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διευκολύνει η ίδια η φύση του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό η φυσική και χρονική απόσταση του εκπαιδευόμενου από τους συνεκπαιδευόμενούς του, το ίδρυμα και τους ιθύνοντές του καθιστά την ύπαρξη αυτονομίας ένα σημαντικό παράγοντα για την ομαλή και επιτυχή εκπαιδευτική του πορεία. Παρόλα αυτά η υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μοντέλων, τα οποία θα ωθήσουν τον μαθητή σε μια «ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001β), καθίσταται δύσκολη ακόμα και στο νεωτερικό αυτό σύστημα εκπαίδευσης. Τα εμπόδια τα οποία προβάλλονται προέρχονται από τον χώρο των διδασκόντων, των διδασκομένων αλλά και των ιδρυμάτων, τα οποία μάλιστα εκφράζουν το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό κλίμα της εποχής και του τόπου τους.

Τα εμπόδια στην πορεία προς την αυτονομία στη μάθηση στην τριτοβάθμια εξΑΕ

Στα παραδοσιακά πανεπιστήμια που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση υψώνονται φράγματα τα οποία καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την αλλαγή των διδακτικών μεθόδων προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις μεγαλύτερης αυτονομίας (Peters, 1998). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποιες από τις αιτίες που καθιστούν τα εν λόγω πανεπιστήμια άκαμπτα στις ήδη χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές:

1. Τα ιδρύματα και οι διδάσκοντές τους έχουν από καιρό υιοθετήσει και επαναπαυτεί σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης τις οποίες ανέπτυξαν, χρησιμοποίησαν και δοκίμασαν στο παρελθόν με επιτυχία και οι οποίες βασίζονται σε ένα σταθερό έντυπο διδακτικό υλικό. Δεν είναι έτοιμοι επομένως να προβούν σε ραγδαίες αλλαγές, βαδίζοντας σε άγνωστα για αυτούς μονοπάτια (Brockett & Hiemstra, 1991; Peters, 1998. Ειδικά για το εκπαιδευτικό υλικό βλ. Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2009).
2. Η εικόνα του ζεστού, συμπονετικού, με κατανόηση, διευκολυντικού συμβούλου ο οποίος δεν παρεμβαίνει στο έργο του διδασκόμενου, αν δε του ζητηθεί, αλλά διατηρεί μια διακριτική απόσταση, δεν ανταποκρίνεται στην εικόνα ή στην έννοια του καθηγητή που οι ίδιοι διατηρούν για τον εαυτό τους και το ρόλο τους (Peters, 1998; Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005).
3. Οι δυσκολίες που συνοδεύουν τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση, όπως είναι ο υψηλός αριθμός απασχολούμενων, οι χρονοβόρες διδακτικές πρακτικές και άρα το υψηλό κόστος σπουδών λειτουργούν αποτρεπτικά στην απόφαση από τους ιθύνοντες να υιοθετήσουν το νέο διδακτικό σύστημα (Brockett & Hiemstra, 1991). Τα οικονομικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άλλωστε επηρεάζονται από τις αρχές της μαζικής εκπαίδευσης και της βιομηχανοποιημένης μεθόδου εργασίας (Holmberg, 1987).
4. Ο συνδυασμός σπουδών με άλλες υποχρεώσεις είναι αναμφισβήτητα δύσκολος και εγείρει ιδιαίτερα προβλήματα τα οποία έχει να διευθετήσει ο ενήλικος φοιτητής (Brockett & Hiemstra, 1991; Holmberg, 1986). Αυτό ίσως προκαλέσει στο διδασκόμενο αποδοκιμασία για τη νέα μέθοδο μάθησης προφασιζόμενος ότι δεν έχει ικανοποιητικό χρόνο να διαθέσει στο σχεδιασμό των σπουδών του. Είναι φυσικό λοιπόν να απαιτεί ένα λεπτομερές και ιδιαίτερος καθοδηγητικό πλάνο σπουδών, αν προηγουμένως δεν έχει «υποστεί μια “διαδικασία εξαγνισμού” και δεν έχει αποβάλει συνήθειες, τις οποίες κουβαλά από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα» (Γκίρτζη, 2005:165).
5. Στη σημερινή ανταγωνιστική κοινωνία τα πανεπιστήμια έχουν την τάση να καλλιεργούν και να ενσωματώνουν στους φοιτητές τους τα χαρακτηριστικά της, προκειμένου να τους προετοιμάσουν για τη ζωή τους μέσα σε αυτή (Peters, 1998). Συνεπώς είναι πολύ δύσκολο κάτω από αυτές τις συνθήκες να υπάρξει ένα μαθησιακό περιβάλλον χαλαρωτικό,

υποστηρικτικό και συνεργατικό, το οποίο δηλαδή θα έχει τα αναγκαία συστατικά, για να αναπτυχθεί η δημιουργική, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

6. Επίσης, στη συμπεριφορά των διδασκόντων και των διδασκομένων ενός πανεπιστημίου, συμβατικού ή μη, αντανάκλαται ασυνείδητα η ιεραρχική διαβάθμιση της κοινωνίας (Peters, 1998). Κάθε προσπάθεια επομένως διαφοροποίησης των υπάρχοντων ρόλων των εμπλεκόμενων σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα θα βρίσκεται αντιμέτωπη με αυτόν τον κοινωνικό μηχανισμό, ο οποίος είναι ιδιαίτερος δύσκολο να πάψει να υφίσταται.

Καταληκτικά, διαπιστώνεται ότι στη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διάφοροι παράγοντες εμποδίζουν την εφαρμογή της αυτονομίας. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με παραμέτρους όπως οι διδάσκοντες, το έντυπο διδακτικό υλικό, τα παιδαγωγικά ιδρύματα, τα χαρακτηριστικά των φοιτητών και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται. Τα πανεπιστήμια τα οποία, παρά τις αντιξοότητες που προαναφέρθηκαν, υιοθετούν μεθόδους αυτόνομης μάθησης στον κορμό των ακαδημαϊκών τους σπουδών είναι, σύμφωνα με τον Peters (1998), τα “νησάκια” αυτονομίας μέσα στο χείμαρρο της ετερόνομης μάθησης. Συνετό επομένως θα ήταν οι αλλαγές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να επέλθουν βαθμιαία και σταδιακά, με βάση μεθόδους και πρακτικές οι οποίες υπόσχονται αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Τρία βήματα προς την αυτονομία στη μάθηση στην τριτοβάθμια εξΑΕ

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς της ανθρωπιστικής σχολής, όταν χτίζεται ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να έχει υπόψη του την ιστορία και την πρακτική των προηγούμενων από αυτό συστημάτων (Peters, 1998). Στην προκειμένη περίπτωση, είναι ανάγκη να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι παράμετροι της αυτονομίας στη μάθηση, ώστε να αναζητηθούν ευκολότερα στα τυπικά και στα εξ αποστάσεως πανεπιστήμια και στη συνέχεια να ενισχυθούν με στόχο την ανάπτυξη και εδραίωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνεπώς το πρώτο βήμα είναι μια πιο ερευνητική ματιά στις δραστηριότητες των φοιτητών που σπουδάζουν στα παραδοσιακά και στα εξ αποστάσεως πανεπιστήμια. Εκεί θα εντοπιστούν οι συμπεριφορές των διδασκομένων οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν προδρομικά στοιχεία της αυτόνομης μάθησης. Τέτοιες είναι η μελέτη βιβλίων με πρωτοβουλία των ίδιων των φοιτητών, οι ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ τους, οι οποίες αφορούν π.χ. σε μια παράγραφο ενός βιβλίου, ο προβληματισμός τους πάνω σε θέματα που συναντούν κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία και οι προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων με τη βοήθεια διδακτικών εγχειριδίων ή εγκυκλοπαίδειας. Υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες που συχνά ονομάζονται «προσωπική εργασία» ή «προσωπική μελέτη», που θεωρούνται εύλογες και αναμενόμενες συμπεριφορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω αποτελούν οι δραστηριότητες στις οποίες προβαίνουν οι φοιτητές που εκπονούν διπλωματικές, διδακτορικές ή άλλες διατριβές, αφού η πραγματοποίησή τους απαιτεί ανεξάρτητη εργασία, αν και με καθοδήγηση από τους αρμόδιους καθηγητές, στήσιμο σχεδίων εργασίας και πλάνου πορείας που πρέπει να ακολουθηθεί, οργάνωση του υπάρχοντος χρόνου, αναζήτηση των κατάλληλων πηγών πληροφόρησης, συγκέντρωση δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιολόγηση και παρουσίαση αποτελεσμάτων, δηλαδή μια σειρά απαιτητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν σχεδόν αποκλειστικά ευθύνη των διδασκομένων και άρα έχουν το χαρακτήρα της αυτονομίας. Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι φοιτητές παρά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που συνήθως υφίστανται, πολλές φορές είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε λόγω των υποχρεώσεών τους επιδεικνύουν αυτόνομη μαθησιακή συμπεριφορά.

Το *δεύτερο βήμα* είναι να εντοπιστούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά μοντέλα τα οποία ήδη οι πανεπιστημιακοί λειτουργοί χρησιμοποιούν και προσδίδουν στη σειρά μαθημάτων που αναλαμβάνουν αίσθηση αυτονομίας. Άλλωστε, ακόμα κι όταν μια παρουσίαση ή διδασκαλία είναι σχεδιασμένη στην παραμικρή της λεπτομέρεια, πάντα υπάρχει η δυνατότητα στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό να εισαγάγει σε αυτήν στοιχεία ή εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αυτόνομη μάθηση (Peters, 1998). Είναι καλό να αναδειχθούν αυτές οι προσεγγίσεις, τις οποίες αρκετοί πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης έχουν δοκιμάσει και χρησιμοποιήσει και από την εφαρμογή τους έχουν αποκομίσει θετικά αποτελέσματα. Τέτοιες εποικοδομητικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμπλέκουν τον φοιτητή στην διαδικασία επιλογής των στόχων της μελέτης του, έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές, όπως οι Potvin (1976), Ljosa και Sandvold (1983). Προσεγγίσεις «ανακαλυπτικής μάθησης» ή «μάθησης μέσω έρευνας» απαιτούν εργασίες επίλυσης προβλημάτων, ερμηνείας, εμβάθυνσης κ.ά. Εκπαιδευτικές προτάσεις, όπως το σχέδιο εργασίας ή project method ή «μέθοδος project» (Ματσαγγούρας, 2003), το συμβόλαιο μάθησης (Anderson, Boud & Sampson, 1996), οι θεματικές ενότητες ή αλλιώς modules, η μέθοδος δημιουργίας φακέλου ή αλλιώς portfolio (Αρβανίτης, 2007; Λαζακίδου-Καφετζή, Παρασκευά & Ρετάλης, 2004; Φωτιάδου, 2001), η μέθοδος μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων ή αλλιώς PBL (Problem Based Learning) (Blumberg, 2000; Νταλάκου, 2005) και άλλες μπορούν να δώσουν το έναυσμα για τη γενίκευση και την υιοθέτησή τους από την εκπαίδευση.

Το *τρίτο βήμα* είναι η προσπάθεια των υπευθύνων πλέον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να αναδείξουν την αυτόνομη μάθηση στην εκπαίδευση ως προϋπόθεση και όχι ως πρόκληση ή ως ανάγκη. Στο στάδιο αυτό οι επιτυχημένες προσεγγίσεις αυτόνομης μάθησης οι οποίες ήταν αποσπασματικές και επαφίονταν στην καλή θέληση των διδασκόντων είναι ανάγκη να τοποθετηθούν στο κέντρο του παιδαγωγικού συστήματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλωστε, η διδασκαλία με τη μέθοδο της απλής μετάδοσης γνώσεων ή αλλιώς των συγκοινωνούντων δοχείων έχει γίνει αντικείμενο αυστηρής κριτικής και αμφισβήτησης. Πολύ εύστοχα ο Λιοναράκης αναφέρει ότι η «διδασκτική πράξη ενισχύει, υποστηρίζει, βοηθά, κεντρίζει, ορίζει, συνθέτει, ερμηνεύει, αντανακλά, τεκμηριώνει, αποδεικνύει, εν τέλει διδάσκει, αλλά αυτόνομα δε μαθαίνει» (Λιοναράκης, 2004).

Στο πλαίσιο της πρότασης που μόλις παρουσιάστηκε θεωρούμε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και χρήσιμη μια εμπειρική μελέτη η οποία θα ερευνούσε αν πράγματι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιούνται πρακτικές αυτόνομης μάθησης και, αν πραγματοποιούνται δραστηριότητες αυτού του τύπου, ποιες είναι αυτές, με ποια συχνότητα συναντώνται, σε ποιες μαθησιακές περιστάσεις εφαρμόζονται, κάτω από ποιες συνθήκες και ποιους περιορισμούς αντιμετωπίζουν. Τέτοιες πληροφορίες, οι οποίες αφορούν στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα αποτελέσουν η βάση για την εφαρμογή της αυτονομίας στην μαθησιακή διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της επόμενης γενιάς.

Επίλογος

Υπάρχει αισιοδοξία ότι στις επόμενες γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η αυτονομία του εκπαιδευόμενου θα αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της και σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο (Moore, 1972, 1973). Οι παρενέργειες του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο έχει επηρεάσει αισθητά και τον τρόπο διδασκαλίας των υπολοίπων πανεπιστημίων, έγιναν πλέον φανερές (Moore, 1972; Peters, 1998). Το γεγονός αυτό κατ' ανάγκη έκανε αισθητή τη στροφή των θεωρητικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις των οποίων ο κεντρικός άξονας είναι ο

εκπαιδευόμενος με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις δυνατότητές του (Brockett & Hiemstra, 1991; Moore, 1973). Αλλάζουν οι απόψεις για το ρόλο που έχει ο «διδάσκων» και μαζί αλλάζει και η ονομασία του, γίνεται ο Καθηγητής-Σύμβουλος ή απλώς ο σύμβουλος, ο μέντορας. Ακόμα πιο έντονες αλλαγές και ανακατατάξεις προβλέπονται από τη συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας της πληροφορίας και την ψηφιοποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Όλη αυτή η εξέλιξη θα δημιουργήσει καινούριες ευκαιρίες και για την αυτόνομη μάθηση. Η νέα γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναμένεται να έχει στη διάθεσή της δημιουργικά υπολογιστικά προγράμματα που θα προκαλούν και θα στηρίζουν την αυτόνομη σκέψη και αξιολόγηση από τους φοιτητές, θα επιτρέπουν τη λύση προβλημάτων, θα προωθούν πειραματικές δραστηριότητες και θα μούν στην ανακαλυπτική μάθηση και στη μάθηση μέσω της έρευνας (Brockett & Hiemstra, 1991).

Παρά το γεγονός ότι στο πλαίσιο της αυτονομίας είναι δυνατόν ο εκπαιδευόμενος να υποστηριχθεί και να αναλάβει την ευθύνη της μάθησής του και να πάρει στα χέρια του τον έλεγχο του μέλλοντός του, δεν υποστηρίζουμε ότι η αυτονομία είναι πανάκεια. Αντίθετα πιστεύουμε ότι ούτε λύνει όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης, ούτε μπορεί να εφαρμοστεί για όλους τους εκπαιδευόμενους, ούτε σε όλες τις μαθησιακές περιστάσεις, αφού οι διδασκόμενοι έχουν διαφορετικών διαβαθμίσεων επιθυμία να αποδεχθούν την ευθύνη της μάθησής τους. Επιτυχημένος μαθητής τελικά δεν είναι απαραίτητα και ο σε μεγάλο βαθμό αυτόνομος μαθητής (Brockett & Hiemstra, 1991; Moore, 1983). Εξάλλου, αυτόνομη μάθηση, με την αυστηρή έννοια του όρου, δεν μπορεί να υπάρξει σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη στιγμή που ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα π.χ. δεσμεύεται απέναντι σε μια κοινωνία ότι θα χορηγήσει διπλώματα τα οποία θα ανταποκρίνονται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο, υποχρεώνεται να προβεί σε πράξεις αξιολόγησης που θα πιστοποιήσουν την κτήση της απαιτούμενης γνώσης. Αυτό συνεπάγεται και την αφαίρεση του δικαιώματος του εκπαιδευόμενου να έχει την ευθύνη επιλογής του ακριβούς αντικειμένου μελέτης του και της αξιολόγησης της προσωπικής του εργασίας με τον δικό του προτιμώμενο τρόπο. Συνεπώς δεν είναι δυνατό να υπάρξει απόλυτη αυτονομία στα πλαίσια τουλάχιστον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρά μόνο σε ένα επίπεδο ιδεαλιστικό.

Όσο κι αν φαίνεται περίεργο ή ριζοσπαστικό, η υπέρτατη αυτονομία στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα ήταν η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να επιλέγει κατά τη μαθησιακή του πορεία όποια πρακτική επιθυμεί είτε αυτή της αυτόνομης μάθησης είτε αυτή της παρουσίας της γνώσης, όποτε το επιθυμεί. Ως αποτέλεσμα αυτής της άποψης, τα συστήματα διδασκαλίας και μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιθανόν να συνδυάζουν και τους δύο αυτούς τρόπους της διδασκαλίας. Επομένως το μέλλον ανήκει πιθανότατα σε αυτού του τύπου την παιδαγωγική συμβίωση (Peters, 1998).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, G., Boud, D., & Sampson, J. (1996). *Learning Contracts: A Practical Guide*. London: Kogan Page.
- Balaban-Sali, J. (2008). Designing motivational learning systems in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 149-161.
- Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989). Broadening the definition of distance education in the light of the new telecommunications technologies. *The American Journal of Distance Education*, 3(1), 20-29.
- Bates, A. W. (1989). Diversity or chaos in Canadian distance? A view from overseas. In P. Sweet (ed.), *Post-secondary Education in Canada: Policies, Practices and Priorities* (pp. 133-144). Athabasca: Athabasca University and Canadian Society for Studies in Education.
- Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen, & C. E., Hmelo (eds.), *Problem Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 199-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*: Milton Keynes: Open University Press.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn: Towards a Theory of Participation in Adult Education*. London: Routledge.
- Dohmen, G. (1967). *Das Femstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs-und Arbeitsfeld*. Tübingen: DIFF.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 4-13.
- Hardy, D. & Olcott, D. (1995). Audio teleconferencing and the adult learner: Strategies for effective practice. *American Journal of Distance Education*, 9(1), 44-60.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal of Self-directed Learning*, 1(2), 1-6.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 25-40.
- Holmberg, B. (1987). *Growth and Structure of Distance Education*. London: Routledge.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10(2), 47-52.
- Holmberg, B. (2000). Status and trends in distance education research. Retrieved 4/12/2008 from http://www.eden-online.org/papers/rw/holmberg_article_for_web.pdf
- Keegan, D. (ed.). (1996). *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Li, N., Lee, K. & Kember, D. (2000). Towards self-direction in study methods: The ways in which new students learn to study part-time. *Distance Education*, 21(1), 6-28.
- Ljosa, E., & Sandvold, K. (1983). The student's freedom of choice within the didactical structure of a correspondence course. In D. Sewart, D., Keegan & B. Holmberg (eds.), *Distance Education: International Perspectives* (pp. 291-315). London: Croom Helm.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence Fall*, 76-88.
- Moore, M., G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. D. Boyd, J. W. Apps & Associates (eds.), *Redefining the Discipline of Adult Education* (pp. 16-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1983). *Self Directed Learning and Distance Education*. (ZIFF Papiere 48). Hagen: FernUniversität.
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. G. Moore (ed.), *Contemporary Issues in American Distance Education* (pp. xii-xxvi). New York: Pergamon.
- Moore, G. M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education. A Systems View* (2nd edition). Canada: Thomson Wadsworth.
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Peters, O. (1998). *Learning and Teaching in Distance Education. Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective*. London: Kogan Page.
- Portway, P. L. C. (1994). *Guide to Teleconferencing and Distance Learning*. San Ramon California: Applied Business Communications.
- Potvin, D. J. (1976). An Analysis of the Andragogical Approach to the Didactics of Distance Education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 2(1), 27-36.

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα* (6), 168-180.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι ζητούν οι Σπουδαστές και τι πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι ζητούν οι Σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Applications of Pedagogy and Technology*, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Vol. 1 (σελ. 124-134). Αθήνα: Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματράλης, Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαγλής, Δ. (1983). *Θεμελιώδεις Αρχές και Ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γκιόσος Ι., Μαυροειδής Η., Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση/Open Education*, 7(1), ISSN:1790325-4.
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα Μ. & Μαυροειδής Η. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση από απόσταση: γενική θεώρηση. In Maria G. Argyriou & Panagiotis G. Kampylis (eds.), *Teaching Material and its Contribution to Educational Practice: From Theory to Application in Music Education*, Proceedings of the 3rd International Conference, pp. 187-192. Athens: Greek Association of Primary Music Education Teachers, Cd-Rom.
- Γκίρτζη, Μ. (2005). Μάθηση-διδασκαλία: Μήπως είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Applications of Pedagogy and Technology*, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Vol. 1 (σελ. 155-173). Αθήνα: Προπομπός.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2007-2009). Ανακτήθηκε στις 26/3/2009 από <http://www.eap.gr/>
- Λαζακίδου-Καφετζή, Γ., Παρασκευά, Φ. & Ρετάλης, Σ. (2004). Ανιχνεύοντας τρόπους αξιοποίησης της μεταγνώσης στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Ανακοίνωση στο 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε στις 3-4-2009 από <http://www.etpe.gr/files/proceedings/filessyn/A143-152.pdf>.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ.:33-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001β). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α. (2004). Προς μια θεωρία ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς της [Electronic Version]. Ανακτήθηκε στις 30-4-2009.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ.. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (2^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νταλάκου, Π., Β. (2005). Εφαρμογή της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών για τη διοικητική οργάνωση στην Ελλάδα. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Applications of Pedagogy and Technology*, Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Vol. 1, (σελ.. 317-325). Αθήνα: Προπομπός.
- Reble, A. (1992). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης, & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη (2^η έκδοση). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Τριλιανός, Θ. Α. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Vol. 1 (2^η έκδοση). Αθήνα: Τριλιανός.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-138.