

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ:
ΑΥΤΟΝΟΜΑ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ
ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕΣΩΝ**

1. Εισαγωγικά

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί πολυποίκιλα προγράμματα επιμόρφωσης. Αποτελούν εν τω μεταξύ στη Γερμανία, παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, έναν τομέα εκπαίδευσης και συγχρόνως μια αγορά εργασίας με πολλές ιδιαιτερότητες. Αυτός ο τομέας εκπαίδευσης διαφέρει σε αρκετά σημεία από τη συμβατική εκπαίδευση. Πρώτα και κύρια επειδή τα προγράμματα επιμόρφωσης προσφέρονται από επιχειρήσεις και οργανισμούς είτε του δημοσίου είτε του ιδιωτικού τομέα. Η διδασκαλία πραγματοποιείται σε διαφόρους χώρους, άλλοτε στη θέση εργασίας, άλλοτε σε χώρους ειδικά διαμορφωμένους, ακόμη και στο σπίτι. Οι στόχοι μάθησης πρέπει να υλοποιηθούν σε χρονικά περιορισμένο διάστημα και αποτελούν αυστηρά καθορισμένες ικανότητες, που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική δραστηριότητα.

Οι μέθοδοι, με τις οποίες παρέχονται οι γνώσεις, παρουσιάζουν επίσης ένα ευρύ φάσμα: μπορεί να πρόκειται για μια απλή εισαγωγή με διαλέξεις ενός εκπαιδευτή, κατά περίπτωση πιθανόν με τη χρήση διδακτικού υλικού και να φθάνει μέχρι και την αυτόνομη μάθηση, με τη βοήθεια κατάλληλων διδακτικών βοηθημάτων συνδυαζομένων με σεμινάρια, που συντονίζονται από κάποιον εκπαιδευτή.

Το προσωπικό που αναλαμβάνει την επιμόρφωση είναι, ως προς τα επαγγελματικά του προσόντα, εξαιρετικά ετερογενές. Το απαιτούμενο και απαραίτητο προσόν είναι συνήθως η ειδίκευση στο αντικείμενο της επιμόρφωσης, η οποία αποκτάται μέσω των ανάλογων σπουδών του εκπαιδευτή. Δεν υπάρχει όμως μέριμνα να εξασφαλίζεται, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, η εξίσου σημαντική διδακτική προετοιμασία, όπως ισχύει για την προετοιμασία του προσωπικού, που ασχολείται με τη σχολική εκπαίδευση.

1. Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Φραϊμπουργκ κ. G. Eigler μετέφερε τις εμπειρίες του από τη σχετική εργασία που γίνεται στη Γερμανία σε δύο διαλέξεις, που έγιναν τον Απρίλιο του 1993 στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής και στο ΠΤΔΕ Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Αυτή η παράλειψη έχει ως συνέπεια να αναπτύσσει κάθε επιμορφωτής το δικό του σύστημα διδασκαλίας: άλλοι προσανατολίζονται προς ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες ποικίλης προέλευσης, όπως π.χ. γνωστικές θεωρίες ή θεωρίες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και άλλοι προσανατολίζονται σε διδακτικές μεθόδους, που τις αναπτύσσουν ως αυτοδίδακτοι μέσα από την τριβή τους με την εκπαιδευτική πράξη.

Κατά κανόνα αυτή η πρακτική λειτουργεί. Άλλωστε δεν πρέπει να παραβλέπει κανείς το γεγονός ότι η ίδια η επιμόρφωση αποτελεί και αυτή μια αγορά εργασίας και ως εκ τούτου υπόκειται στους νόμους της αγοράς, οι οποίοι με την παρέλευση του χρόνου καταργούν ανεπιτυχή προγράμματα επιμόρφωσης.

2. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών: δομή και περιεχόμενο.

Στη συνέχεια θα παρουσιασθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, το οποίο είναι προϊόν συνεργασίας ανάμεσα στο Γερμανικό Ινστιτούτο για "Εκπαίδευση από Απόσταση" του Πανεπιστημίου του Tübingen και των Πανεπιστημίων του Μονάχου και του Freiburg. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερα φυλλάδια των πενήντα σελίδων για μελέτη κατ' ιδίαν, οπτικοακουστικό υλικό, διδακτικά προγράμματα με ηλεκτρονικό υπολογιστή και πέντε ημερήσια σεμινάρια σε μια χρονική απόσταση τριών έως τεσσάρων εβδομάδων το ένα από το άλλο. Έτσι εκτείνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε χρονικό διάστημα περίπου τεσσάρων μηνών. Δεν επιδιώκεται κάποια εισαγωγή στην προβληματική της επιμόρφωσης, διότι για κάτι τέτοιο υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία, όπως π.χ. τέσσερα φυλλάδια του Γερμανικού Ινστιτούτου για Εκπαίδευση από Απόσταση σχετικά με προβλήματα διδακτικού σχεδιασμού, κοινωνικής αντίληψης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ερμηνείας ρόλων από την πλευρά των διδασκόντων.

Αυτό που ενδιαφέρει κυρίως είναι "η μάθηση σε περιβάλλοντα, όπου μια ποικιλία εποπτικών μέσων συμβάλλει στην επαγγελματική εκπαίδευση". Πρέπει κυρίως να διερευνηθούν κάποια προβλήματα, τα οποία εξαιτίας των κοινωνικών και τεχνολογικών εξελίξεων αλλά και της ανάπτυξης της ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης, σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων, έγιναν πάλι επίκαιρα και απέκτησαν μια ιδιαίτερη σημασία για τους επιμορφωτές.

Σε σχέση με την κατηγορία "κοινωνικές εξελίξεις" πρέπει να διερευνηθούν:

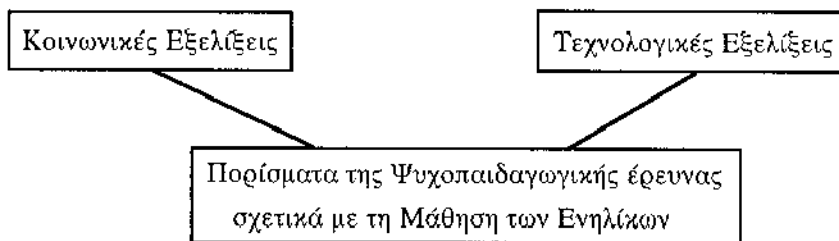
- η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για επιμόρφωση,
- το αίτημα για μια επιμόρφωση που θα στοχεύει στην ανάπτυξη εξειδικευμένων επαγγελματικών προσόντων,
- το αίτημα για επιμόρφωση κοντά στη θέση εργασίας (απαίτηση που φθάνει μέχρι και την ταύτιση της εκπαίδευσης με τη θέση εργασίας) και
- το αίτημα για ανάπτυξη διακλαδικών ή γενικών/στρατηγικών ικανοτήτων.

Η κατηγορία των **"τεχνολογικών εξελίξεων"** αναφέρεται:

- στις εξελίξεις στον τομέα των εποπτικών μέσων, από την απλή τηλεόραση και το βίντεο με το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό,
- μέχρι τον Η/Υ, που μπορεί να υποστηρίζει προγράμματα ασκήσεων, προγράμματα εξομοιώσεων και συστήματα προβολής της οθόνης του Η/Υ σε παραδοσιακή μεγάλη οθόνη.

Η κατηγορία των **"εξελίξεων της ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης σχετικά με τη μάθηση ενηλίκων"** αναφέρεται:

- στο αίτημα για περισσότερη αυτόνομη μάθηση,
- στο αίτημα για μάθηση που οργανώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο,
- στο αίτημα για δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, που θα υποβοηθούν την αυτόνομα οργανωμένη μάθηση, τη δημιουργία δηλ. μαθησιακού περιβάλλοντος που θα παρακινεί και θα υποστηρίζει τέτοιου είδους μάθηση.



Δυνατότητες μάθησης με το συνδυασμό των Νέων Μέσων για την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Αρχίζοντας από το τελευταίο σημείο, το αίτημα δηλαδή για αυτόνομα οργανωμένη και εξατομικευμένη μάθηση, θα έπρεπε να παρατηρήσουμε ότι συνήθως γίνεται κάπως αβασάνιστα η υπόθεση ότι η μάθηση, που οργανώνεται αυτόνομα από τον εκπαιδευόμενο, ταιριάζει σε ενήλικες περισσότερο

απ' ότι ταιριάζουν άλλοι τύποι μάθησης, που προσανατολίζονται προς το σχολικό μοντέλο μάθησης. Το πρόβλημα είναι όμως ότι αυτός, ο κατά τα άλλα θεμιτός στόχος, διαψεύδεται στην πράξη από τη μαθησιακή συμπεριφορά των ενηλίκων.

Μπορεί δηλαδή να θεωρηθεί δεδομένο ότι οι ενήλικες, οι οποίοι συχνά για χρόνια έχουν αποβάλει τη συνήθεια να μαθαίνουν, διαθέτουν τις γνωστικές δυνατότητες και τη συναισθηματική ετοιμότητα για μάθηση και μάλιστα κατ' αυτόν τον απαιτητικό τρόπο; Αν κάποιος εξετάσει αυτό το ερώτημα, τότε εγείρονται πρόσθετες απαιτήσεις, που αφορούν μαθησιακές συνήθειες και ισχύουν ως προϋπόθεση για την υλοποίηση αυτόνομης μάθησης: δεν αρκεί να παρέχει το περιβάλλον απλά τις κατάλληλες γνώσεις, αλλά πρέπει και παράλληλα να βοηθά στην αυτόνομη οργάνωση της μάθησης ακόμη και ανθρώπους, που δεν έχουν μια τέτοια εμπειρία αλλά αντίθετα είναι συνηθισμένοι να εργάζονται και να μαθαίνουν κατά την παραδοσιακή σχολική μέθοδο.

Κατ' αυτόν τον τρόπο περιγράφεται μια εξαιρετικά δύσκολη αποστολή: διότι είναι εύκολο να απαιτούμε τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, που θα στηρίζουν την αυτόνομα οργανωμένη μάθηση, είναι όμως εξαιρετικά δύσκολο να ανταποκριθούμε σ' αυτές τις απαιτήσεις στην πράξη. Αλλά και οι άλλες δύο κατηγορίες, που αναφέρθηκαν, και προκύπτουν από κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν δυσκολίες, τόσο ως μεμονωμένοι στόχοι, όσο και στην προσπάθεια για μια συνδυασμένη αντιμετώπιση και υλοποίησή τους.

Αυτή η δυσκολία θα μπορούσε να καταδειχθεί με τα παρακάτω παραδείγματα. Υποστηρίζεται καταρχήν ότι η ανάγκη για επιμόρφωση θα αυξάνεται ποσοτικά όλο και περισσότερο. Η ποσοτική αύξηση όμως υποχρεώνει κατά κανόνα για νέες ποιοτικές λύσεις. Σε τι συνίσταται όμως αυτή η νέα ποιότητα; Οι σημερινές πρακτικές επιμόρφωσης, που έχουν συνήθως σεμιναριακή μορφή, δεν θα μπορούν στο μέλλον να καλύπτουν τις αυξανόμενες ανάγκες για επιμόρφωση. Γι' αυτό το λόγο θα αναζητηθούν λύσεις, οι οποίες θα επιτρέπουν την επιμόρφωση μεγαλύτερου πλήθους και συγχρόνως - και αυτός θα είναι ίσως ο αποφασιστικότερος παράγοντας - με χαμηλότερο κόστος. Δεν φαίνεται να υπάρχει καλύτερη λύση από τα **Νέα Μέσα** (Media = επικοινωνιακά μέσα μάθησης). Η νέα ποιότητα δηλαδή της επιμόρφωσης βρίσκεται στη σύνδεση με τα νέα μέσα μάθησης. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε πιθανόν να ικανοποιηθεί και το ψυχοπαιδαγωγικό αίτημα για περισσότερο εξατομικευμένη και αυτόνομα οργανωμένη μάθηση των ενηλίκων. Έτσι

φαίνεται να συνδυάζονται τα πράγματα, αλλά είναι τα προβλήματα πράγματι λυμένα;

Προσωπικά πιστεύω ότι βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή και απλά προσεγγίζουμε την ακριβέστερη οριοθέτηση του προβλήματος: να ανταποκριθούμε στην πίεση για περισσότερη επιμόρφωση, στην απαίτηση για χρήση των νέων μέσων μάθησης, των οποίων οι δυνατότητες για την επιμόρφωση ακόμη δεν εξαντλήθηκαν και τέλος στην απαίτηση να προσφέρουμε στους ενήλικες τέτοια μάθηση, που θα ταιριάζει και στην ηλικία αλλά και στην εμπειρία τους. Αυτό είναι και το σημείο εκκινήσεως για τις ερευνητικές προσπάθειές μας.

Ένα δεύτερο παράδειγμα: Διατυπώνεται η αξίωση να επικεντρώνεται η επιμόρφωση τόσο στην ζητούμενη ειδική επαγγελματική ικανότητα όσο και στην ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων, όπως στρατηγικών λύσης προβλημάτων, σκέψης ικανής για σχεδιασμό και συνδυασμό επιμέρους στοιχείων, οργάνωση αυτόνομης μάθησης αλλά συγχρόνως και της ικανότητας για συνεργασία.

Η επιδίωξη όμως για εξειδικευμένη επιμόρφωση δεν εναρμονίζεται τόσο εύκολα με την επιδίωξη για ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων. Είναι δηλαδή ρεαλιστικό να υποστηρίζουμε ότι μια επιμόρφωση που επιχειρεί να συνδυάσει εξειδικευμένους επαγγελματικούς με γενικότερα μορφωτικούς στόχους είναι πραγματοποιήσιμη και μάλιστα χωρίς επίπονες και πολυέξοδες προσπάθειες; Πώς όμως θα πρέπει να οργανώσουμε το περιβάλλον μάθησης ακριβώς με τον συνδυασμό των νέων μέσων και ακόμη, με ποιο τρόπο θα ελέγξουμε κατά πόσο καλύπτονται και τα δύο επίπεδα των στόχων που προαναφέρθηκαν;

Παρατηρώντας την εξέλιξη των νέων μέσων διδασκαλίας - και μ' αυτό ήδη βρισκόμαστε στο τρίτο παράδειγμα - διαπιστώνουμε ότι συνήθως κάθε νέο τεχνολογικό επίτευγμα θεωρούνταν ως από μηχανής θεός, που θα έλυνε κάθε υφιστάμενο πρόβλημα, όπως π.χ. στον τομέα της επιμόρφωσης το πρόβλημα της αυτόνομα οργανωμένης μάθησης. Με τη βοήθεια ποιων μέσων όμως θα μπορούσαν να εξασφαλισθούν οι συνθήκες μάθησης, που θα ανταποκρίνονταν στις παραπάνω απαιτήσεις; Μιας επιμόρφωσης δηλαδή με κέντρο την ανάπτυξη ειδικών και παράλληλα γενικών ικανοτήτων, όπως και μιας επιμόρφωσης που θα διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση, αλλά και θα δίνει κίνητρα και υποστήριξη για την αυτόνομη οργάνωση της μάθησης. Πώς θα έπρεπε δηλαδή να διαμορφωθούν τα αποκαλούμενα "Μέσα", ώστε να παίξουν το διαμεσολαβητικό τους ρόλο σε ένα περιβάλλον μάθησης; Πώς θα έπρεπε συγκεκριμένα να διαμορφωθούν τα κείμενα, οι βιντεοταινίες και

τα προγράμματα Η/Υ, αλλά και ποιος είναι αρμόδιος αλλά και ικανός να τα παράγει;

Καθώς η κατάσταση γίνεται όλο και πιο σύνθετη, μπορεί να προδικάζει τις προσπάθειες ως μάταιες, διότι όλα αυτά φαντάζουν απραγματοποιήτα. Με την επιχειρηματολογία μας όμως δεν επιδιώκεται σε καμία περίπτωση μια τέτοια κατάληξη. Οι απόψεις που εκφράστηκαν από την αρχή θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, διότι δημιουργούν μια μελλοντική προοπτική για την επιμόρφωση. Αντίθετα, ανοίγουν ένα ευρύ πεδίο, στο οποίο καθένας θα μπορούσε να κινείται προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού και της ανάπτυξης. Σε κάθε προσπάθεια θα έπρεπε κανείς να ξεκινάει από τις υφιστάμενες ποικίλες μορφές επιμόρφωσης και να προσπαθεί να διαμορφώνει τέτοια περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία θα δίνουν κάθε φορά μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στους ενήλικους μαθητές, απ' ό,τι στις μέχρι τώρα πρακτικές και παράλληλα θα τους παρακινούν αλλά και θα τους υποστηρίζουν στην αυτόνομη οργάνωση της μάθησής τους.

3. Οι κεντρικές έννοιες: "αυτόνομα οργανωμένη μάθηση" και "περιβάλλον μάθησης".

Σ' αυτό το σκεπτικό κατέχουν κεντρική θέση οι αλληλεξαρτώμενες έννοιες "αυτόνομα οργανωμένη μάθηση" και "περιβάλλον μάθησης". Αυτόνομα οργανωμένη μάθηση είναι μια σχετική έννοια, καθώς υπάρχουν διαδικασίες μάθησης με περισσότερο ή λιγότερο αυτόνομα οργανωμένη μάθηση. Θα μπορούσε κανείς να το παραστήσει εικονικά με ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου θα τοποθετούσε την αυστηρά καθοδηγούμενη μάθηση με ελάχιστη ελευθερία για αυτόνομη οργάνωση, όπως για παράδειγμα υλικά και περιεχόμενα μάθησης, που επιτρέπουν να αποφασίζει ο μαθητής μόνο σχετικά με τη διάρκεια, τη συχνότητα και το πόσο εντατικά θα ασχοληθεί μ' αυτά, αλλά και μάθηση με τη βοήθεια διαφόρων μέσων, όπως κείμενα, βιντεοταινίες και προγράμματα Η/Υ, που επίσης επιτρέπουν επιλογή του επιθυμητού μέσου από την πλευρά του μαθητή. Στο άλλο άκρο του συνεχούς θα μπορούσαμε να φαντασθούμε μια μάθηση, όπου ο μαθητής θα είχε τη δυνατότητα να ενεργοποιεί από το περιβάλλον μάθησης μόνο εκείνα τα στοιχεία, που θα ήταν σημαντικά για την επιδιωκόμενη γνώση. Αυτή θα ήταν λοιπόν μια μάθηση, όπου ο μαθητής θα επέλεγε και θα χρησιμοποιούσε από τις ποικίλες προσφορές, μόνο αυτά τα στοιχεία που θα του ήταν άγνωστα και δεν θα ασχολούνταν πλέον με όσα ήδη γνωρίζει.

Αυστηρή Καθοδήγηση
Δέσμευση

Αυτόνομη Οργάνωση
Ελευθερία Επιλογών



Οργάνωση του περιβάλλοντος μάθησης

Είναι φανερό ότι αυτού του είδους η μάθηση ανταποκρίνεται σε παλιούς παιδαγωγικούς στόχους, για την υλοποίηση των οποίων όμως μέχρι σήμερα έλειπαν οι προϋποθέσεις. Είναι επίσης φανερό ότι το παράδειγμα του συνεχούς χρησιμεύει για να παρασταθεί γραφικά η μετάβαση από τις σημερινές δυνατότητες της επιμόρφωσης, στις πειραματικές εφαρμογές και στις μελλοντικές δυνατότητες της επιμόρφωσης.

4. Οι επιμέρους ενότητες του προγράμματος εκπαίδευσης.

Το περιβάλλον μάθησης είναι αυτό που καθορίζει το κατά πόσον είναι επιβλητική η αυτόνομη οργανωμένη μάθηση: κατά πόσο δηλαδή δίνει ελευθερία κινήσεων και με ποιο τρόπο κινητοποιεί αλλά και υποστηρίζει τους μαθητές. Στη συνέχεια θα σχολιάσω τα βασικά σημεία του προγράμματος εκπαίδευσης με θέμα **"Μάθηση με συνδυασμό πολλών μέσων"**. Ήδη έγινε κατανοητό ότι τα νέα μέσα θα παίξουν αποφασιστικό ρόλο για τη δημιουργία συνθηκών μάθησης. Το δεύτερο μέρος ασχολείται αντίστοιχα με τη διαμόρφωση περιβάλλοντος μάθησης που συνδυάζει πολλά μέσα. Εδώ παρουσιάζονται τα διαθέσιμα μέσα, κατ' αρχήν εντελώς γενικά και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη για ποια περιεχόμενα είναι κατάλληλα και με ποιον τρόπο βοηθούν στη διδασκαλία, αλλά μόνον οι δυνατότητές τους ως προς την ενεργοποίηση και υποστήριξη διαδικασιών μάθησης. Κάτω από αυτήν την οπτική γωνία πρέπει να εξετάζονται τα διάφορα μέσα - από το μαγνητόφωνο και τον ηλεκτρονικό δίσκο εικόνας, μέχρι τον Η/Υ - είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Κατόπιν όμως πρέπει να διερευνηθεί πώς διαμεσολαβούν αυτά για να πραγματοποιηθεί η μάθηση και πώς πρέπει να διαμορφωθούν για να δώσουν κίνητρα και να υποστηρίξουν τη μάθηση. Το πώς θα διαμορφωθούν και θα συνδυασθούν τα κείμενα, το οπτικοακουστικό υλικό και τα προγράμματα Η/Υ είναι ο αποφασιστικός παράγοντας και όχι οι συσκευές καθεαυτές.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει ν' ασχοληθεί κανείς με τις παράλληλες εξελίξεις και αλλαγές, που διαφαίνονται ως προς την αποστολή του εκπαιδευτή. Οι αλλαγές μπορούν να περιγραφούν ως μία διαδικασία διαφοροποίησης των λειτουργιών του: στο μέλλον οι επιμορφωτές θα ασχολούνται όλο και περισσότερο από τη μια μεριά με το σχεδιασμό και την προετοιμασία

και από την άλλη με το συντονισμό, (ίσως για παράδειγμα με παράλληλα σεμινάρια) και πολύ λιγότερο απ' ό,τι μέχρι σήμερα με την παραδοσιακή διδασκαλία. Ακριβώς εδώ αντικατοπτρίζεται η αλλαγή, αλλαγή δηλ. στο επίπεδο του περιβάλλοντος μάθησης: θα πρέπει στο μέλλον να υπάρχει έτοιμο πολύ περισσότερο υλικό διδασκαλίας και μάθησης και βέβαια όχι μόνο κείμενα, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό και προγράμματα Η/Υ.

Αυτό δημιουργεί νέα προβλήματα: ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της επιμόρφωσης, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης και η υποστήριξη των εκπαιδευομένων με κάποια σεμινάρια (όλα αυτά είναι έργο της επιμόρφωσης), θα διαχωρισθούν μεταξύ τους ως προς το προσωπικό, θα υπάρξει δηλ. εξειδικευμένο προσωπικό για κάθε μία από τις λειτουργίες που προαναφέρθηκαν. Παραπέρα η παραγωγή υλικών διδασκαλίας και μάθησης, όπως κειμένων, οπτικοακουστικού υλικού, προγραμμάτων Η/Υ, δηλαδή η δημιουργία συνθηκών μάθησης, ακριβώς επειδή απαιτεί ειδικές γνώσεις αλλά και πολλή εργασία, θα μετατοπισθεί προς τα έξω σε ειδικευμένες επιχειρήσεις ή οργανισμούς. Θα δημιουργηθεί δηλ. μια νέα αγορά εργασίας στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παραμένει έτσι ανοικτό το ερώτημα κατά πόσο μπορεί κανείς με μια τέτοια διαφοροποίηση να εγγυηθεί ότι τα υλικά μάθησης θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις/προσδοκίες της επιχείρησης, που δίνει την εντολή για επιμόρφωση. Δηλαδή κατά πόσο είναι πράγματι προσανατολισμένα προς τις ικανότητες, είτε πρόκειται για ειδικές είτε για γενικές, που στην κάθε περίπτωση απαιτούνται. Και ακόμη κατά πόσον υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για την υλοποίηση αυτών των στόχων. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, γίνεται μια προσπάθεια ελέγχου των παραμέτρων που αναφέρθηκαν.

1η Ενότητα: Ανάλυση ικανοτήτων.

Ο σχεδιασμός είναι διαδικασία αποφασιστικής σημασίας και βασικό συστατικό της διδασκαλίας. Αυτό ισχύει ευρύτερα τόσο για το σχολικό χώρο όσο και για κάθε άλλη μορφή εκπαίδευσης. Μόνο που αυτές οι πρακτικές για σχεδιασμό, παρμένες από τα σχολικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, πρέπει να μεταφερθούν στις ποικίλες μορφές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Γι' αυτό το λόγο πρέπει κανείς να ελέγχει ποιες ανάγκες ακριβώς πρέπει να καλύψει η επιμόρφωση, που οργανώνει μια επιχείρηση, δηλαδή ποιες ικανότητες, ειδικότερες ή γενικές, πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της επιμόρφωσης. Πρέπει επίσης να ελεγχθεί πώς οι αρχικά διατυπωμένες στην τρέχουσα καθημερινή γλώσσα ικανότητες θα συγκεκριμενοποιηθούν και θα διατυπωθούν ακριβέστερα. Με τέτοιον τρόπο μάλιστα, ώστε να μη χρησι-

μεύουν απλά ως μια γενική κατεύθυνση για τον εκπαιδευτή, αλλά ειδικά στην περίπτωση της ανάπτυξης ενός δικτύου μέσων για τη μάθηση, να δίνουν συγκεκριμένες λύσεις.

Σε κάθε είδους διδασκαλία προκύπτουν αναμφίβολα διδακτικά προβλήματα αλλά αυτά τα προβλήματα οξύνονται, όταν πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων και ακόμη περισσότερο, όταν πρέπει να διαμορφωθούν συνθήκες μάθησης με την εφαρμογή των "Πολυμέσων", τη χρήση δηλαδή και το συνδυασμό διαφόρων μέσων. Τότε η ανάλυση και ερμηνεία των επιδιωκόμενων ικανοτήτων είναι όχι μόνον ευκτέα, όπως και για κάθε μορφή διδασκαλίας, αλλά απαραίτητη.

2η Ενότητα: Κίνητρα μάθησης.

Ήδη αναφέρθηκε αρκετές φορές η απαίτηση για "παροχή ερεθισμάτων αλλά και υποστήριξης της μάθησης". Δεν πρόκειται απλά για σχήμα λόγου αλλά για μια προσπάθεια να ορίσουμε γενικά τη διδασκαλία και προέρχεται από τη συνείδηση, του τι είναι δυνατό να γίνει. Διότι η διδασκαλία δεν παράγει από μόνη της μάθηση, αλλά κάθε άνθρωπος μαθαίνει με δική του προσπάθεια, ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητές του και τη συναισθηματική του ετοιμότητα. Ο καθένας όμως μπορεί να παρακινηθεί και να υποστηριχθεί κατά τη μάθηση, και ανάγκη για κίνητρα μάθησης δεν έχουν μόνον τα παιδιά και οι νέοι αλλά και οι ενήλικες.

3η Ενότητα: Υποστήριξη κατά τη μάθηση.

Το περιβάλλον μάθησης πρέπει να παρέχει ερεθίσματα αλλά και υποστήριξη, ιδιαίτερα όταν παρουσιάζονται δυσκολίες. Το πώς μπορεί να βοηθά κανείς μαθητές στις δυσκολίες είναι γνωστό. Τα προβλήματα όμως οξύνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, ιδίως όταν πρέπει να μάθουν σε περιβάλλοντα εξοπλισμένα με τα νέα μέσα και ακόμη περισσότερο, όταν οι μετέχοντες πρέπει οι ίδιοι να οργανώσουν τη μάθησή τους. Αυτό είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που πρέπει να ξεπεράσει ο εκπαιδευόμενος.

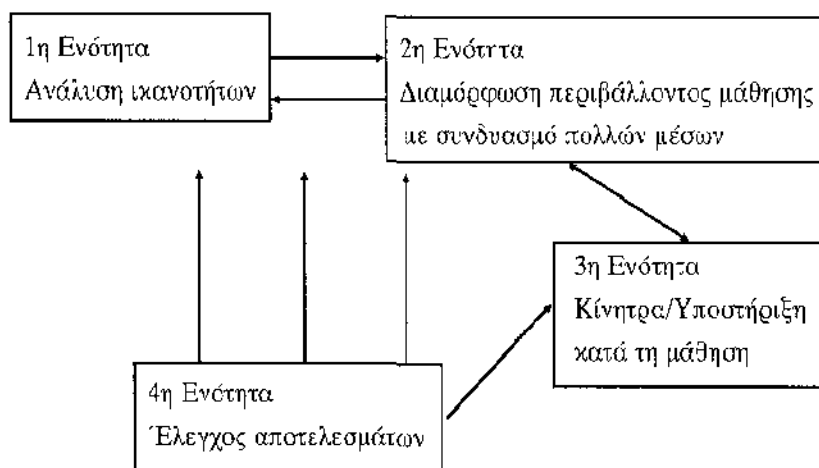
Το θέμα της τρίτης ενότητας είναι η υποστήριξη κατά τη μάθηση: δηλαδή ποιες δυνατότητες έχουν οι εκπαιδευτές να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους σε δυσκολίες, που προκύπτουν από τις ειδικές γνώσεις που παρέχονται, αλλά και τις δυσκολίες που προκύπτουν, όταν οι μαθητές πρέπει να οργανώσουν αυτόνομα και με τη βοήθεια των νέων μέσων τη μάθησή τους.

4η Ενότητα: Έλεγχος αποτελεσμάτων.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα ασχολείται με προβλήματα ελέγχου των αποτελεσμάτων. Οι επιχειρήσεις ενδιαφέρονται να γνωρίζουν κατά πόσον τα συγκεκριμένα προγράμματα επιτυγχάνουν τους επιδιωκόμενους στόχους,

κατά πόσον καλύπτουν τις ανάγκες που προκύπτουν. Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων ενδιαφέρει τους ασχολούμενους με την εκπαίδευση ενηλίκων για άλλους λόγους: τους ενδιαφέρει κατά πόσον τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά, τόσο σε σχέση με τους γενικούς όσο και σε σχέση με τους ειδικότερους στόχους του. Ακόμη ενδιαφέρονται να γνωρίζουν κατά πόσον τα επιμέρους στοιχεία συνδυάζονται με επιτυχία μεταξύ τους, αλλά και κατά πόσον υπάρχουν άλλες δυνατότητες και λύσεις πιο αποτελεσματικές. Τέλος οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να ενδιαφέρονται να διαπιστώσουν, κατά πόσον πράγματι ανέπτυξαν τις ικανότητες, για τις οποίες κοπίασαν. Παρόλο που τα κίνητρα για έλεγχο των αποτελεσμάτων είναι διαφορετικά για κάθε εμπλεκόμενο στη διαδικασία, ως κοινός παρονομαστής παραμένει η προσπάθεια για κάποιον ορθολογισμό και αποφυγή αορίστων υποθέσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Ως εδώ επιχείρησα μια συνοπτική παρουσίαση των στόχων, των περιεχομένων και της μεθόδου του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Στη συνέχεια θα ήθελα να ασχοληθώ περισσότερο με δύο προβλήματα που παρουσιάστηκαν στη δεύτερη και τρίτη ενότητα. Κατά πρώτο λόγο σχετικά με το ρόλο των θεωριών διδασκαλίας κα. μάθησης κατά την ανάπτυξη συνθηκών μάθησης με τα νέα "Πολυ-μέσα" (Multimedia) και κατά δεύτερο με το πρόβλημα της υποστήριξης της μάθησης, δηλαδή με ποια έννοια μπορεί και πρέπει να υποστηριχθεί η μάθηση των ενηλίκων.



Προϋποθέσεις για τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης με το συνδυασμό των νέων μέσων.

5. Ο ρόλος των θεωριών διδασκαλίας και μάθησης στη δημιουργία συνθηκών μάθησης με τα νέα μέσα.

Ήδη αναφέρθηκε ότι κανένα από τα αποκαλούμενα "Μέσα" δεν κινητοποιεί αλλά και δεν υποστηρίζει τη μάθηση από μόνο του. Τα μέσα, όπως π.χ. το οπτικό υλικό, το ακουστικό υλικό ή το οπτικοακουστικό υλικό, αλλά και τα κάθε είδους προγράμματα H/Y, είναι απλά οι μεσάζοντες, διαμεσολαβούν για κάτι. Όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία θα πρέπει να διαμορφωθούν έτσι ώστε να συνδυάζονται μεταξύ τους και ακόμη παραπέρα να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης. Γι' αυτό το σκοπό δεν αρκεί μόνο να περιγραφούν με ακρίβεια οι επιδιωκόμενες ικανότητες και να αναλυθούν σε μια αλληλουχία επιμέρους στόχων, αλλά είναι αναγκαία και μια θεωρία, σχετικά με το πώς πρέπει να υλοποιηθεί η μάθηση. Και παρατηρώντας πάλι τη γραφική παράσταση του συνεχούς μπορούμε να επισημάνουμε ότι, αν θα πρέπει απλά ο μαθητής να επαναλαμβάνει ό,τι διδάχθηκε, τότε βρισκόμαστε στο ένα άκρο, ενώ, αν θα μαθαίνει με την ανακάλυψη και την προσπάθεια για λύση προβλημάτων, αυτό θα μας τοποθετούσε στο αντίθετο άκρο.

Τέτοιου είδους γενικοί προβληματισμοί είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη συνθηκών μάθησης, και αυτό θα καταδειχθεί με δύο παραδείγματα, που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα παραδείγματα σχετίζονται με τα προαναφερθέντα δύο άκρα και αντικατοπτρίζουν από καιρό γνωστές θέσεις των Ausubel και Bruner.

Το πρώτο παράδειγμα σχετίζεται με μια γενική θεωρία μάθησης. Οι Collins, Brown και Newman παρουσίασαν το 1989 μια θεωρία, που την ονόμασαν "γνωστική μαθητεία" (*cognitive apprenticeship*). Για ποιο λόγο όμως αυτή η μεταφορά του όρου "μαθητεία" από το χώρο των χειρωνακτικών επαγγελμάτων στο χώρο της θεωρητικής μάθησης; Ο λόγος είναι ότι ξεκίνησαν με ένα ερώτημα: παρατήρησαν ότι, ενώ μαθαίνουμε πολλά στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, στην εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευση, δηλαδή πάντα συστηματικά και μέσα στα όρια κάποιας επιστήμης, έχουμε δυσκολίες να μεταφέρουμε και να εφαρμόσουμε αυτήν τη γνώση στις συνθήκες της επαγγελματικής καθημερινότητας.

Αναρωτήθηκαν λοιπόν οι Collins, Brown και Newman, γιατί παρουσιάζονται τέτοιες δυσκολίες πολύ πιο σπάνια στα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Η απάντηση που έδωσαν είχε δύο σκέλη. Από τη μια παρατήρησαν ότι η μάθηση κατακτάται μέσα στις επαγγελματικές συνθήκες, στις οποίες δραστηριοποιούνται αργότερα και από την άλλη ότι η διαδικασία μάθησης έχει την ακόλουθη πορεία: στην αρχή επιδεικνύει κάποιος ειδικός τις γνώσεις και τις ικανότητές του, ενώ ο μαθητευόμενος απλά παρακολουθεί. Στη συνέχεια

παίρνει ο ίδιος την πρωτοβουλία προσπαθώντας κυρίως να μιμηθεί τον εκπαιδευτή. Στη διάρκεια της εκτέλεσης ο εκπαιδευτής παρεμβαίνει με παρατηρήσεις, διορθώσεις, υποδείξεις και εναλλαγή στους ρόλους παρατηρητή και παρατηρούμενου. Αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ικανοτήτων απ' την πλευρά του εκπαιδευόμενου, που είναι σίγουρα κτήμα του. Το ερώτημα που προέκυψε ήταν, κατά πόσο θα μπορούσε να μεταφερθεί αυτό το σύστημα και στη θεωρητική μάθηση, δηλαδή μια **"γνωστική μαθητεία" (cognitive apprenticeship)**;

Ως πρώτο βήμα θεώρησαν απαραίτητη την **υποδειγματική εκτέλεση (modeling)**, όπου ο ειδικός προσπαθεί να λύσει κάποιο πρόβλημα επιδεικνύοντας παράλληλα είτε τις ειδικές γνώσεις του, είτε στρατηγικές λύσης προβλημάτων. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης πρέπει να περιγράφει με λόγια τι σκέφτεται και τι κάνει, ώστε να γίνεται σίγουρα κατανοητή η διαδικασία από τον παρατηρητή.

Στην επόμενη φάση, που χαρακτηρίζεται ως **εξάσκηση (coaching)**, επιχειρεί να αναλάβει πρωτοβουλία ο μαθητευόμενος κάτω από την επίβλεψη και τις οδηγίες του ειδικού.

Η τρίτη φάση (**scaffolding**) **σκαλωσιά**, που μπορεί να αποδοθεί και ως το **"καλούπι"** της ενέργειας, περιλαμβάνει πληροφορίες που παίρνει ο μαθητευόμενος, όσον αφορά τα κύρια στοιχεία και τη μεταξύ τους σχέση.

Καθώς ο μαθητευόμενος αρχίζει να αναπτύσσει με ασφάλεια κάποια αυτενέργεια, φθάνει στο ζητούμενο, που είναι η **αυτονόμηση**. Γι' αυτό το λόγο και η τέταρτη φάση χαρακτηρίζεται ως **"ξεθόριασμα" (fading)**, διότι η παρουσία του εκπαιδευτή γίνεται όλο και πιο διακριτική. Ο μαθητευόμενος παρακινείται να είναι σε κάθε οάση της διαδικασίας δραστήριος, να παρατηρεί, να κάνει κάποιες δοκιμές, να ζητά πληροφορίες και σταδιακά να γίνεται όλο και πιο αυτόνομος.

Αυτός ο συνδυασμός παροχής ερεθισμάτων και σταδιακής χειραφέτησης χαρακτηρίζει και τα επόμενα βήματα, τα οποία έχουν ως στόχο την αποδέσμευση των αποκτώμενων γνώσεων από τη συγκεκριμένη κατάσταση. Γι' αυτό το λόγο ζητείται από το μαθητευόμενο να δηγείται κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης τι κάνει και τι σκέφτεται. Κατά την περιγραφή των σκέψεων και πράξεών του πρέπει να εξετάζει τι κάνει (**articulation**), να το συγκρίνει με τις ενέργειες άλλων (**reflection**) και τέλος να ασχολείται με ακόμη πιο σύνθετα προβλήματα (**exploration**).

Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν αναμφίβολα να αναπτυχθούν ικανότητες, που θα ανταποκρίνονται και σε συγκεκριμένες απαιτήσεις, αλλά θα παρου-

σιάζουν και μια αξιολογή ευελιξία και ανεξαρτησία από τη συγκεκριμένη κατάσταση. Τι συμβαίνει όμως με τις απόψεις που τόνισαν προηγουμένως τόσο επίμονα την ανάγκη για "αυτόνομα οργανωμένη μάθηση" και την ανάγκη για διαμόρφωση του κατάλληλου "περιβάλλοντος μάθησης"; Οι μαθητευόμενοι δραστηριοποιούνται και υποστηρίζονται κατά τη μάθηση, παραινούνται να βρίσκονται συνέχεια σε εγρήγορση, διότι η μάθηση απαιτεί δραστηριοποίηση.

Αν επανέλθουμε στη γραφική παράσταση του συνεχούς, αυτού του είδους η μάθηση θα τοποθετούνταν στο αριστερό του άκρο, διότι παρόλο που απαιτεί δραστηριοποίηση, δεν απαιτεί οπωσδήποτε και αυτόνομη οργάνωση. Αυτό σημαίνει ότι η καθοδήγηση μπορεί να συνυπάρχει άνετα με τη δραστηριοποίηση και παραπέρα ότι η δραστηριοποίηση που είναι επικεντρωμένη σε συγκεκριμένους στόχους δεν είναι οπωσδήποτε αυτόνομα οργανωμένη. Παρόλο που οι δυνατότητες αυτής της μεθόδου δεν θα έπρεπε να υποτιμηθούν, ακόμη και αν εφαρμοσθούν τα νέα μέσα, όπως π.χ. οπτικοακουστικό υλικό, δεν αλλάζει τίποτε ούτε στη φάση της υποδειγματικής εκτέλεσης (modeling), ούτε και στη φάση της αυτονόμησης (fading). Εξάλλου ο συνδυασμός των νέων μέσων για την επιμόρφωση θα μπορούσε να γίνεται με διαλείμματα, να χρησιμοποιούνται δηλαδή μόνο για συγκεκριμένα αποσπάσματα, ώστε να παρέχουν ερεθίσματα και υποστήριξη σε ορισμένες μόνο φάσεις της διαδικασίας μάθησης. Αν όμως πάρει κανείς στα σοβαρά την τελευταία φάση της διερεύνησης (exploration), τότε προκύπτει μια εντελώς νέα κατάσταση. Δεν θα πρέπει βέβαια να δίνονται απλά εύκολες ασκήσεις εφαρμογής, αλλά προβλήματα για τα οποία θα έχουν δοθεί όλες οι συνθήκες και προϋποθέσεις, δεν θα είναι όμως δυνατή η λύση τους με την πρώτη προσπάθεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητευόμενοι θα είναι αναγκασμένοι να αναλύσουν τα προβλήματα, να αναπτύξουν στρατηγικές για τη λύση τους και ίσως να χρειασθεί να συμβουλευθούν το υλικό που διαθέτουν, δηλαδή τα κείμενα, το οπτικοακουστικό υλικό και το πρόγραμμα του H/Y.

Το σημαντικό σε μια τέτοια πορεία είναι η αλλαγή που συμβαίνει στη μάθηση, η οποία από καθοδηγούμενη γίνεται αυτόνομα οργανωμένη. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως γι' αυτήν την αλλαγή είναι η κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης, που θα προσφέρει ένα ενδιαφέρον πρόβλημα, το οποίο θα μπορεί να λυθεί με βάση την αποκτηθείσα γνώση και τη βοήθεια από το πληροφοριακό υλικό. Αν αντιμετωπισθεί η κατάσταση μ' αυτόν τον τρόπο, τότε μετατοπίζεται η θεωρητική πρόταση από αριστερά, όπου αρχικά είχε τοποθετηθεί λόγω απουσίας πρωτοβουλίας, προς τα δεξιά

και πλησιάζει το δεύτερο παράδειγμά μας, το οποίο αναφέρεται συχνά λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για αυτόνομα οργανωμένη μάθηση.

Στην πρότασή τους ο Bransford και οι συνεργάτες του στο πανεπιστήμιο του Vanderbilt ξεκινούν από εκεί που καταλήγει ο μαθητής στο πρώτο μας παράδειγμα, δηλαδή από το πρόβλημα. Με τη βοήθεια video ή ηλεκτρονικού δίσκου εικόνας παρουσιάζεται ένα πρόβλημα αρκετά συγκεχυμένο και σύνθετο, έτσι ώστε να προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τις συνθήκες της καθημερινής επαγγελματικής ζωής. Το πρόβλημα συνδυάζεται με μια ιστορία, ώστε να μπορεί ο ενδιαφερόμενος να αποκομίσει κατατοπιστικά στοιχεία, στην περίπτωση που μέσα από την ανάλυση του προβλήματος έχει ευαισθητοποιηθεί για συγκεκριμένες πληροφορίες. Ο μαθητής οργανώνει ο ίδιος το περιβάλλον μάθησης, καθώς αφήνει να εξελίσσονται επί της οθόνης τα γεγονότα, έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να προκαλεί επαναλήψεις, να ζητά επεξηγήσεις ή επιπλέον πληροφορίες και μέσω της ανακάλυψης να φθάνει στη λύση του προβλήματος. Αυτός ο τρόπος εργασίας επιτρέπει στο μαθητευόμενο να ασκήσει πολύ σημαντικές ικανότητες, όπως το να αναπτύσσει πρωτοβουλία, να αντεπεξέρχεται σε σύνθετες καταστάσεις, να ελέγχει τις γνώσεις του κ.ο.κ.

Και οι δύο στρατηγικές στοχεύουν στη δραστηριοποίηση του μαθητή. Με την πρώτη ο μαθητής προετοιμάζεται κατάλληλα για τη φάση της αυτόνομης μάθησης, ενώ με τη δεύτερη πρώτα τίθεται το πρόβλημα και κατόπιν ζητείται από το μαθητή να οργανώσει αυτόνομα το υλικό που του προσφέρεται. Η βαρύτητα της αυτόνομα οργανωμένης μάθησης είναι διαφορετική, καθώς στη μία περίπτωση η νέα ικανότητα έχει ήδη κατακτηθεί και υποχρεώνεται ο μαθητής να την εωαρμόσει σε ποικιλόμορφες καταστάσεις, ενώ στην άλλη περίπτωση ο δρόμος προς την κατάκτηση της νέας ικανότητας είναι η ίδια η αυτόνομα οργανωμένη μάθηση. Και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούνται τα νέα μέσα για να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους διδασκαλίας και μάθησης που προαναφέρθηκαν.

Και οι δύο στρατηγικές αναφέρονται στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με την "αυτόνομα οργανωμένη μάθηση" και το "περιβάλλον μάθησης", διότι φαίνεται ότι επιχειρούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή και επειδή σίγουρα παίρνουν στα σοβαρά το Α και το Ω της επιμόρφωσης, που είναι η ανάπτυξη τόσο εξειδικευμένων ικανοτήτων, όσο και η ανάπτυξη γενικότερων στρατηγικών ικανοτήτων, που θα βοηθούν στη λύση προβλημάτων. Τα νέα μέσα χρησιμοποιούν για υποστήριξη στη μάθηση δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, που προκαλούν τη δραστηριοποίηση του μαθητή και παράλληλα προσφέρουν κάποιες δυνατότητες για αυτό-

νομη οργάνωση της μάθησης, κάτι που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του επίκαιρου ψυχοπαιδαγωγικού προβληματισμού. Προβληματισμού στον οποίο κεντρική θέση κατέχει η άποψη ότι γνωρίζουμε και μπορούμε να εφαρμόζουμε, μόνο αυτό που κατακτήσαμε μέσα από την ενεργητική αντιπαράθεσή μας με κάποιο πρόβλημα, με άλλα λόγια αυτό που με δική μας πρωτοβουλία συνθέσαμε/κατασκευάσαμε.

Το αίτημα όμως για ενεργητική έως και αυτόνομα οργανωμένη μάθηση δεν μπορεί να ισχύσει ως μία αρχή του τύπου "όλα ή τίποτα", αλλά σίγουρα περιλαμβάνει διαβαθμίσεις, που κάθε μία θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στην εκπαίδευση των ενηλίκων μαθητών. Το βασικό μήνυμα όλου αυτού του προβληματισμού είναι ότι αξίζει τον κόπο να επιχειρήσουμε μια διεύρυνση του ορίζοντα των ενηλίκων μαθητών, εξασφαλίζοντας συνθήκες για περισσότερο αυτόνομη μάθηση και βοηθώντας τους έτσι να απαλλαγούν από σχολικές μαθησιακές συνήθειες, όπου κυρίαρχο στοιχείο ήταν η έντονη καθοδήγηση.

Δεν πρέπει βέβαια να παραγνωρισθεί το γεγονός ότι τα νέα μέσα εφαρμόζονται ήδη στην εκπαίδευση ενηλίκων με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, μαγνητοσκοπούνται διαλέξεις και κατόπιν είτε εκπέμπονται μέσω δορυφόρου, είτε απλά δημιουργούνται πολλά αντίτυπα σε βιντεοταινίες και διανέμονται στους ενδιαφερόμενους. Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα να συνδεθούν μέσω τηλεφωνικής γραμμής πολλοί μαθητευόμενοι από διάφορα μέρη με μια κεντρική θέση, όπου διδάσκει κάποιος επιμορφωτής. Ιδιαίτερα η τελευταία μέθοδος φαίνεται να κατακτά όλο και περισσότερο έδαφος, ακριβώς διότι είναι από πολλές απόψεις οικονομική. Και για τις δύο μεθόδους όμως παραμένει ανοικτό το ερώτημα, αν και κατά πόσον ανταποκρίνονται σε κάποιες από τις απαιτήσεις, που αναφέρθηκαν παραπάνω.

6. Η μάθηση του ενήλικου μαθητή.

Σε όλους τους προβληματισμούς ο αποφασιστικός παράγοντας είναι ο ενήλικος μαθητής. Όταν τίθεται το ερώτημα με ποιον τρόπο πρέπει να μάθει, συχνά φαίνεται να μας διαφεύγουν οι δυνατότητες του μέσου ενήλικου μαθητή, οι οποίες επηρεάζονται σαφώς από τη φοίτησή του στο σχολείο και είναι γνωστό ότι κατά τη φοίτησή του στο σχολείο συνήθισε ή ακόμη απέκτησε την ανάγκη να μαθαίνει κάτω από καθοδήγηση.

Πρέπει καταρχήν να μάθει στοιχειωδώς να μαθαίνει αυτόνομα, δηλαδή έστω να μπορεί να προγραμματίζει τις ώρες μελέτης του και να τις προσαρ-

μόζει στην καθημερινότητα και στο επάγγελμά του. Θα πρέπει να μάθει να αντιμετωπίζει τα διάφορα μέσα, όπως τα κείμενα, το οπτικοακουστικό υλικό, τα προγράμματα Η/Υ, ως υλικό μάθησης, που μπορεί ο ίδιος να το επεξεργαστεί και να το χρησιμοποιήσει για τους δικούς του στόχους. Θα πρέπει επίσης να μάθει να ελέγχει το επίπεδο των γνώσεών του, επιχειρώντας να συντάξει είτε κάποιες περιλήψεις είτε συνθέτοντας γραφικές παραστάσεις και πίνακες. Τέλος θα πρέπει να είναι σε θέση να επισημαίνει τα κενά του και να τα καλύπτει.

Το ζητούμενο λοιπόν δεν είναι απλά η ανάπτυξη κάποιων εξειδικευμένων ικανοτήτων, αλλά πρώτα και κύρια να μάθουν οι ενήλικες να μαθαίνουν και μάλιστα αυτόνομα σε περιβάλλοντα μάθησης εξοπλισμένα με τα νέα μέσα. Η διπλή αυτή επιδίωξη αυξάνει το βαθμό δυσκολίας, είναι όμως σίγουρα εφικτή η δημιουργία συνθηκών μάθησης, που θα δίνουν δυνατότητες και κίνητρα στο μαθητή να προγραμματίζει χρονικά τη μάθησή του και να οργανώνει το υλικό του με τέτοιον τρόπο, ώστε να έχει τη δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να το συμβουλευτεί. Αυτοί οι στόχοι ίσως φαίνονται πολύ φιλόδοξοι αλλά αξίζει σίγουρα τον κόπο να γίνουν κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τόσο λόγω της προσαρμογής τους στις ανάγκες των ενηλίκων, όσο και λόγω της οικονομίας, που εξασφαλίζουν, όσον αφορά το προσωπικό, τα υλικά, τους χώρους και τις εργατοώρες.

7. Συνεργασία στα πλαίσια των ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων.

Προσπάθησα να παρουσιάσω όσο το δυνατόν συνοπτικά το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, πάνω στο οποίο εργαζόμαστε για την ώρα και να σας αναλύσω λεπτομερέστερα κάποια από τα προβλήματα. Κλείνοντας θα ήθελα να αναφέρω και τα κίνητρα γι' αυτήν την εργασία. Ο λόγος είναι ότι τα τελευταία χρόνια καλούνται τα πανεπιστήμια όλο και πιο επιτακτικά να αναπτύξουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε ερευνητικό επίπεδο. Αντιμετωπίζουμε το ερευνητικό μας πρόγραμμα ως ένα πανεπιστημιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα και σκέφτομαι ότι σίγουρα θα ήταν εποικοδομητική μια συνεργασία ελληνικών και γερμανικών πανεπιστημίων στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος, όπως το COMETT 2. Διότι τα προβλήματα, που σήμερα εμείς αντιμετωπίζουμε στη Γερμανία, ίσως δεν είναι ακόμη επιτακτικά στην Ελλάδα, αλλά μπορούν σύντομα να γίνουν.

Μετάφραση-Επιμέλεια: Κ. Μπίκος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF):
Bausteine für erwachsenenpädagogische Weiterbildung, 1-4, 1991 ff.
(Postfach 1569, D 7400 Tübingen 1).
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF): Weiter-
bildung für Weiterbildner: Lernen in multimedialen Lernumgebungen.
(In Vorbereitung).
- Bransford, J.D., Franks, J.J., Vye, N.J. and Sherwood, R.D.: New Approaches
to Instruction: Because Wisdom Can't Be Told. In: Vosniadou, S. and
Ortony, A. (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*, N. York:
Cambridge University Press, 1989, 470-479.
- Bransford, J.D., Goldman, S.R. and Vye, N.J.: Making a Difference in Peoples
Ability to Think: Reflections on a Decade of Work and Some Hopes
for the Future. In: Sternberg, R.J. and Okagaki, L. (Eds): *Influences
on Children*, 1991.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt University: Technology and
the Design of Generative Learning Environments. In: *Educational
Technology*, Vol. XXXI, Number 5/1991, p. 34-40.
- Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E.: Cognitive Apprenticeship: Teaching
the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B.
(Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale N.J.: Erlbaum
1989.
- Eigler, G.: Είναι δυνατή η διδασκαλία της μάθησης; Νεότερα επιστημονικά
πορίσματα και σχολική πράξη. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,
3/1985, σ. 179-193.
- Eigler, G.: Aspekte der Weiterbildungsforschung. In: *Fernstudium und
Weiterbildung*. DIFF: Tübingen 1992.
- Mandl, H., Friedrich, H.F. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung und
Selbststudium*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel 1991.

ZUSAMMENFASSUNG

Es wird ein Weiterbildungsangebot für Weiterbildner dargestellt und analysiert, das im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen und den Universitäten München und Freiburg in Entwicklung begriffen ist.

Ausgehend von gesellschaftlichen und technischen Tatbeständen wie auch von den psychologischerziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen über das Lernen von Erwachsenen, wird die Entwicklung von multimedialen Lernumgebungen angestrebt. Diese Lernumgebungen sollen nicht nur unter fachlichen Gesichtspunkten angemessen sein und gleichzeitig individualisiertes und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen, sondern sie sollen auch Lerner, die in solcher Art zu lernen keine Erfahrung haben, ja aufgrund ihrer Lern- und Lebensgeschichte über konträre Lerngewohnheiten verfügen, entsprechend anregen und unterstützen. Dafür können allgemeine Lernkonzeptionen nutzen, wie z. B. der Ansatz des "cognitive apprenticeship" von Collins, Brown und Newman. Bei dieser Übertragung aus der handwerklichen Lehre, soll der Lernende versuchen, nach der durch den Experten anfänglichen Unterstützung, sich beim Lernen schrittweise selbstständig zu machen.