ePublishing

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 5, No 2A (2009)

Open and Distance Education for Global Collaboration & Educational Development

Η μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών

Μαρία ΦΑΝΑΡΙΤΗ, Αδαμαντία ΣΠΑΝΑΚΑ

doi: 10.12681/icodl.446

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 28/02/2026 17:58:18

Η μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών

Μαρία ΦΑΝΑΡΙΤΗ

Εκπαιδευτικός στη Β/θμια Εκπαίδευση,
fanarimari@yahoo.gr

Δρ. Αδαμαντία ΣΠΑΝΑΚΑ

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΚΠ65,
aspanaka@otenet.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του συσχετισμού ανάμεσα στην εκπόνηση γραπτών εργασιών, την εξάσκηση της μεταγνωστικής σκέψης και δράσης και την εξάσκηση της μαθησιακής αυτονομίας. Πιο αναλυτικά, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών στο ΕΑΠ ως προς το ρόλο τους κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών, καθώς και τις μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης και ελέγχου που εφαρμόζουν κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. Μέσα από την ανταπόκριση έξι μεταπτυχιακών φοιτητών σε συνέντευξη διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν περιθώρια διεύρυνσης και επέκτασης των ορίων της μεταγνωστικής τους δράσης στο μαθησιακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Καθοριστική ως προς αυτό είναι η συμβολή του καθηγητή-συμβούλου ως προς την κατεύθυνση της εξοικείωσης και εμπλοκής των φοιτητών σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν το μεταγνωστικό προβληματισμό και στοχασμό.

Abstract

This research focuses on the correlation between the preparation of written assignments, the exercise of metacognitive thinking and action and the pursuit of learner autonomy. More specifically, we made effort to trace the perceptions of postgraduate students at Hellenic Open University regarding their role and metacognitive strategies of planning, monitoring and control applied in the preparation of assignments. Results from six interviews demonstrate that there is need for expansion and extension of the limits of their metacognitive action in the learning context of distance education. Essential would be the contribution of tutor to the direction of orientation and engagement of students in activities that develop and promote metacognitive reflection and meditation.

Αυτόνομη μάθηση και μεταγνωστική σκέψη

Στο πολυσύνθετο εκπαιδευτικό και μαθησιακό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η έννοια της μαθησιακής αυτονομίας λαμβάνει διάφορες διαστάσεις και ερμηνείες. Ο αυτόνομος μαθητευόμενος διαθέτει ευχέρεια επιλογών για τη μάθησή του, τις οποίες εφαρμόζει κατά την οργάνωση και διεξαγωγή μαθησιακών έργων και δραστηριοτήτων. Προσεγγίζει διεισδυτικά τους μαθησιακούς του τρόπους και τις στρατηγικές, εμπλέκεται και διαχειρίζεται ενεργητικά τη μάθηση, η οποία προκύπτει

ως αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας του, της προσωπικής προσπάθειας και της αλληλεπίδρασης με πηγές μάθησης. Αναγνωρίζει και αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες, μορφοποιεί και διαμορφώνει μαθησιακούς σκοπούς και στόχους, επιλέγει το περιεχόμενο μάθησης, πηγές μάθησης, μεθόδους και δραστηριότητες, σχεδιάζει τον τρόπο προσέγγισης κάθε μαθησιακού έργου, και ο ίδιος οργανώνει, ελέγχει, παρακολουθεί και αξιολογεί τη μάθησή του (Moore, 1972, Hiemstra, 1994, Garrison, 1997, Peters, 2001).

Η ουσιαστικότερη διάσταση στην αυτόνομη δράση - που, πιθανώς, αποτελεί προϋπόθεση για τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης- σχετίζεται με την επίγνωση του ατόμου ως προς τις γνωστικές του δεξιότητες, την ενεργητική διαχείριση των διεργασιών σκέψης και του συνόλου των επιλογών και ενεργειών του, την ικανότητα να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται κριτικά τις γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζει κατά τη μαθησιακή πορεία (Peters, 2001, Garrison, 2003, Anderson, 2007). Η έννοια της μεταγνώσης εστιάζει στη συνείδηση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες (το πώς σκέφτεται ή μαθαίνει ή κατανοεί) και τα προϊόντα τους με συνέπεια την ενεργή παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των λειτουργιών για την επίτευξη συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου (Flavell, 1979).

Η ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών που εστιάζουν στη δημιουργία κι εξέλιξη της ίδιας της σκέψης και στην κατανόηση κατά την εμπλοκή του ατόμου σε μαθησιακές καταστάσεις αναγνωρίζεται ως σημαντικός, αν όχι καθοριστικός, παράγοντας για την επιτυχημένη απόδοση και την αποτελεσματική μάθηση (Borkowski, Carr & Pressley, 1987, Garner & Alexander, 1989, Swanson, 1992, Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Κι αυτό γιατί η μεταγνωστική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη διαδικασία μάθησης.

Η μεταγνωστική **συνείδηση** και δράση συνδέεται προφανώς με τους παράγοντες που στηρίζουν και διευκολύνουν τη μάθηση ιδιαίτερα των ενηλίκων- όπως η ενεργητική εμπλοκή, η δυνατότητα για μεγαλύτερο (αυτό-) έλεγχο, η εκούσια και συνειδητή συμμετοχή στη μάθηση, η αξιοποίηση κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών, η αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας, η αναγνώριση και υιοθέτηση του προσωπικού τρόπου μάθησης, η ατομική ανακάλυψη, όχι μόνο της νέας γνώσης, αλλά και της προσωπικής μαθησιακής ταυτότητας και συμπεριφοράς. Το μαθησιακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου ο ατομικός έλεγχος και η αυτοδιαχείριση παίζουν κυρίαρχο ρόλο, απαιτεί την εξάσκηση αυτόνομης δράσης του σπουδαστή. Η ενίσχυση της μεταγνωστικής σκέψης και δράσης συμβάλλει στην ενδυνάμωση της υπευθυνότητάς του και εξοπλίζει το μαθητευόμενο με ένα πλαίσιο αναφοράς για το μαθησιακό δυναμικό του (τις ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες του *πώς* μαθαίνει και *πώς να* μαθαίνει), από το οποίο μπορεί να αντλεί στοιχεία αξιοποιήσιμα για σκόπιμη και ευέλικτη μάθηση δια βίου.

Ερευνητικά ζητούμενα

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών του σχεδιασμού, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης που συγκροτούν τη «ρύθμιση της νόησης» (regulation of cognition) (Schraw, 1998) κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται:

(α) η ύπαρξη κι ο βαθμός συνειδητοποίησης κι επίγνωσης σε μεταγνωστικό επίπεδο ενός αριθμού φοιτητών του ΕΑΠ για το ρόλο τους κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών και για τον τρόπο χειρισμού της συγκεκριμένης διαδικασίας.
(β) ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο εφαρμόζουν τις στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης κι ελέγχου της εκπόνησης των εργασιών τους.
Μέσα από τη διερεύνηση της εφαρμογής αυτών των στρατηγικών επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις ως προς το:

- Ποιες πρακτικές και τεχνικές χρησιμοποιούν οι φοιτητές για να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν και να αυτοαξιολογήσουν τη διαδικασία εκπόνησης των εργασιών τους;
- Αν, και με ποιο τρόπο, ενθαρρύνεται στην πράξη η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών;

Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Απριλίου- Μαΐου 2008, και συμμετείχαν σε αυτήν έξι μεταπτυχιακοί φοιτητές στο ΕΑΠ. Δύο συμμετέχοντες ήταν εγγεγραμμένοι στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», τρεις φοιτητές στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και ένα άτομο στο πρόγραμμα «Διοίκηση πολιτισμικών μονάδων». Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τέσσερις από αυτούς ήταν πρωτοετείς φοιτητές, ενώ δύο σπουδαστές βρίσκονταν στο δεύτερο έτος σπουδών και παρακολουθούσαν τις τελευταίες θεματικές ενότητες που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση των σπουδών.
Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, ούτως ώστε να είναι δυνατή η δυνατότητα εξαγωγής ποιοτικών συμπερασμάτων που αφορούν άμεσα στο διερευνώμενο θέμα, να εξασφαλιστεί η ανταπόκριση των φοιτητών και να διασφαλιστεί η πιθανότητα απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων.
Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες οικοδομήθηκαν οι συνεντεύξεις, ομαδοποιήθηκαν στους ακόλουθους άξονες:

- Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις με τις οποίες οι φοιτητές του ΕΑΠ εκφράζουν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών και για τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την ανάπτυξη αυτόνομης δράσης κατά την εκπόνηση εργασιών.
- Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων στοχεύει στο να εξετάσει τον τρόπο που οι φοιτητές χειρίζονται τον προγραμματισμό της εκπόνησης εργασιών. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη θέσπιση στόχων, ως ουσιαστική και κεντρική παράμετρο στα πλαίσια του σχεδιασμού της εκπόνησης (σχεδιασμός της διαδικασίας εκπόνησης).
- Ένας τρίτος άξονας σχετίζεται με ερωτήσεις για την εφαρμογή στρατηγικών κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού κειμένου (παρακολούθηση και έλεγχος της διαδικασίας).
- Ο τελευταίος άξονας ερωτήσεων εστιάζει στον τρόπο που οι φοιτητές αξιολογούν την εκπόνηση εργασιών (αξιολόγηση της διαδικασίας).

Παρουσίαση και Συζήτηση Αποτελεσμάτων

1. Ο ρόλος των φοιτητών κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών

Σε γενικές γραμμές, οι αντιλήψεις των φοιτητών του ΕΑΠ, που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με την απόδοσή τους ως «δημιουργοί» των γραπτών εργασιών είναι θετικές και θεωρούν ότι αυτή κυμαίνεται από ένα ικανοποιητικό έως πολύ καλό επίπεδο με περιθώρια συνεχούς βελτίωσης. Επιπλέον, κρίνουν ότι τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπόνησης είναι αντιμετωπίσιμα. Οι ίδιοι παρουσιάζονται να διαθέτουν αυξημένο βαθμό ελέγχου και γνώση των ορίων τους. Στην προσπάθεια αυτοαξιολόγησής τους οι απαντήσεις τους προέκυπταν αβίαστα και αυθόρμητα, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη αυτοεπίγνωσης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους.

Οι θετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στην εξωτερική αξιολόγηση (διόρθωση, βαθμολόγηση και σχολιασμό των εργασιών) των διδασκόντων. Έχουν συναίσθηση για την επιτυχή ή μη προσπάθειά τους και γνωρίζουν καλά, κάθε φορά, αν έχουν γράψει μια καλή εργασία ή όχι και αν είναι ικανοποιημένοι από το γενικό αποτέλεσμα.

Η αναγνώριση και η κατανόηση των ατομικών πλεονεκτημάτων σχετίζονται με μεταβλητές που αφορούν στην προσωπικότητα του μαθητευόμενου αποκαλύπτοντας αυξημένη μεταγνωστική σκέψη (metacognitive self knowledge) (White, 1999). Ως ατομικές δυνατότητες αναφέρονται:

- η ευκολία στην παραγωγή λόγου
- η ικανότητα για επαρκή και σωστή τεκμηρίωση και επιχειρηματολογία
- η ικανότητα για κατάλληλη τεκμηρίωση με βάση το συνδυασμό προσωπικών κρίσεων και βιβλιογραφίας
- η ικανότητα σύνταξης και σωστής οργάνωσης ενός κειμένου με σαφή δομή
- η απλή και κατανοητή έκφραση (που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σύνταξη επιστημονικών κειμένων)
- η ικανότητα ανάλυσης
- η ικανότητα ακριβούς σύλληψης του θέματος και των απαιτήσεων του
- το προσωπικό ενδιαφέρον
- η θέληση για προσπάθεια.

Στον αντίποδα, η κατανόηση των αδυναμιών των φοιτητών κατά την εκπόνηση εργασιών φανερώνουν ότι έχουν επίγνωση περισσότερο για τις επιμέρους στρατηγικές (strategic knowledge) που καταγράφονται με τη μορφή:

- της μη σωστής διαχείρισης του χρόνου για την άρτια ολοκλήρωση της εργασίας (σε δύο περιπτώσεις),
- της δυσκολίας στην εύρεση της κατάλληλης βιβλιογραφίας (σε δύο άτομα),
- της σωστής αξιοποίησης της βιβλιογραφίας,
- της υπέρβασης της έκτασης που απαιτείται για κάθε εργασία.

2. Παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται την «υποχρέωση» της εκπόνησης εργασιών ως τον πρωταρχικό τρόπο εμπέδωσης του υλικού και μάθησης στα πλαίσια των σπουδών τους, όπου οι ίδιοι αισθάνονται ως κύριοι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (επίσης στο Βασάλα, Χατζηπλής & Λιοναράκης, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, ως παράγοντες που δυνητικά διευρύνουν τις δυνατότητες για ατομικές, ανεξάρτητες αποφάσεις, επιλογές και ενέργειες κατά την εκπόνηση εργασιών αναφέρονται:

- Το **θέμα της εκάστοτε εργασίας**, το οποίο πρέπει να είναι ενδιαφέρον και κατανοητό, να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών, να δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων στην πράξη, να ανταποκρίνεται και να σχετίζεται με το μαθησιακό υλικό και το γνωστικό αντικείμενο (όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη συγκεκριμένη παράμετρο).
- Η **συνολικότερη διαδικασία της εκπόνησης** κινητοποιεί και ενεργοποιεί το φοιτητή με ένα τρόπο διαφορετικό από αντίστοιχες πρακτικές στη συμβατική εκπαίδευση (αναφέρεται επίσης από όλους τους φοιτητές).
- Η **συμβολή και η γενικότερη στάση του καθηγητή- συμβούλου** κρίνεται αποφασιστική από τέσσερις συμμετέχοντες.

Αντίστροφα, ο κύριος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας στην εκπόνηση εργασιών είναι, κατά την κρίση των συμμετεχόντων:

- Η **γενικότερη συμπεριφορά και η αντίστοιχη νοοτροπία του καθηγητή**, καθώς και οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενθαρρύνει ή όχι τους μαθητευόμενους στην ανάπτυξη της αυτενέργειάς τους (αναφέρεται από πέντε άτομα). Οι αναφορές των φοιτητών επικεντρώνονται στην ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα, στην ποιότητα της επικοινωνίας φοιτητή- διδάσκοντα, στη στάση και τη διάθεσή του για την παραχώρηση ευρύτερων περιθωρίων αυτενέργειας.
- Το προκαθορισμένο **χρονοδιάγραμμα** μελέτης και εκπόνησης των εργασιών μπορεί να λειτουργεί πιεστικά για τους φοιτητές και να δημιουργεί άγχος.
- Τέλος, η **επιλογή των θεμάτων** των εργασιών αναφέρεται ως ένας ακόμη λόγος που περιορίζει τα περιθώρια μεγαλύτερης αυτόνομης δράσης.

3. Ο χειρισμός των στρατηγικών σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπόνησης εργασιών

Συγκεκριμενοποιώντας το ερευνητικό ζήτημα στο χειρισμό των μεταγνωστικών στρατηγικών, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τα βήματα που ακολουθούν κατά την εκπόνηση εργασιών και να αξιολογήσουν ιεραρχικά τις ενέργειές τους.

Στο αρχικό στάδιο, η μεταγνωστική σκέψη και δράση των φοιτητών αναδεικνύεται, καθώς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και εστιάζουν συνειδητά στον προσεκτικό **σχεδιασμό** της εκπόνησης και μεθοδεύουν τις ενέργειες προγραμματισμού αυτής. Υπογραμμίζουν τη σημασία και οι προσπάθειές τους επικεντρώνονται στη λεπτομερή ανάλυση του μαθησιακού έργου, η οποία στηρίζεται:

- στην ακριβή και λεπτομερή μελέτη και κατανόηση του θέματος της εργασίας
- στον εντοπισμό των κεντρικών εννοιών (με αφορμή το θέμα- τίτλο της)
- στην κατάρτιση αρχικού σχεδιαγράμματος, που χρησιμεύει ως δομικό στοιχείο, καθοδηγητικό για τη σύνταξη του γραπτού κειμένου και για την εκπόνηση.
- στον προσδιορισμό και τη συγκέντρωση των απαιτούμενων πηγών, κυρίως μέσα από την βιβλιογραφική διερεύνηση και μελέτη υλικού (κύριου και συμπληρωματικού).

Ταυτόχρονα, ανιχνεύονται λιγοστές αναφορές στο χρονικό προγραμματισμό, την ενεργοποίηση και σύνδεση του θέματος της εργασίας με προϋπάρχουσες γνώσεις και στην εξειδικευμένη στοχοθεσία.
Η ικανότητα για προγραμματισμό εξειδικεύεται, στη ροή των συνεντεύξεων, σε εκφρασμένη αυξημένη ικανότητα για θέσπιση ατομικών στόχων που προωθούν τη μάθηση μέσω της εμπλοκής τους στην εκπόνηση μιας εργασίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φοιτητές δηλώνουν ότι διαθέτουν την ικανότητα συνειδητής επιλογής και θέσπισης μαθησιακών στόχων στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπόνησης. Στη συνέχεια, η συνολική τους προσπάθεια προσανατολίζεται και στρέφεται προς την επίτευξη αυτών των στόχων. Η ικανότητα για στοχοθεσία (και η δυνατότητα αυτή μέσω της εκπόνησης) υποδηλώνει την πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι με αυτό τον τρόπο διευρύνονται τα όρια της μαθησιακής τους αυτονομίας.
Υπογραμμίζουν ότι μέσω της εμπλοκής τους στην εκπόνηση εργασιών επιδιώκουν την απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς έρχονται σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα (σε συνδυασμό με την προαπαιτούμενη μελέτη του μαθησιακού υλικού και την επιπρόσθετη χρήση βιβλιογραφικών πηγών), την εμβάθυνση και επεξεργασία συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, την εξοικείωση με έννοιες, θεωρίες κλπ. και την αποσαφήνισή τους, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας. Επιπλέον, θεωρούν ότι μέσω των εργασιών τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν τις προσωπικές τους κρίσεις και να εξασκηθούν στην ανεξάρτητη σκέψη. Οπωσδήποτε, δεν πρέπει να παραβλεφθεί η σημασία που δίνουν στην αξιολόγηση της εκάστοτε εργασίας (και τη βαθμολόγησή της) από τους διδάσκοντες.
Η ερμηνεία που απέδωσαν οι φοιτητές στη συγκεκριμένη ερώτηση σχετίζεται με την ευκαιρία που τους δίνεται για θέσπιση ευρύτερων στόχων στα πλαίσια της εκπόνησης εργασιών. Οι εκφρασμένοι αυτοί στόχοι δεν είναι σαφείς, συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι αλλά πρόκειται για γενικότερες επιδιώξεις, που θα μπορούσαν να αναφέρονται στις εν γένει προσδοκίες τους και τη μαθησιακή καρποφορία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν.
Παρατηρήθηκε ότι απουσιάζουν λεπτομερείς αναφορές στις βαθύτερες γνωστικές διεργασίες για τον αρχικό τρόπο προσέγγισης του θέματος της εργασίας και συνολικά της διαδικασίας εκπόνησης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αρκούνται σε μια κατά βάση επιφανειακή περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αρχικά εμπλέκονται στην εκπόνηση μιας εργασίας.
Η γενικότητα χαρακτηρίζει, επίσης, τις περιγραφές των φοιτητών σχετικά με την **παρακολούθηση** της εκπόνησης εργασιών. Είναι σαφής η συνειδητή προσπάθεια ενεργητικού ελέγχου και παρακολούθησης του κειμένου στη διάρκεια της εκπόνησης, καθώς αυτό εξελίσσεται και προχωρά στην τελική του μορφή. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι αναμενόμενες, προφανείς και, μάλλον, απλοϊκές. Μέσω της κατάτμησης της δραστηριότητας (και κυρίως του τι πρέπει να περιληφθεί στο «σώμα» του γραπτού κειμένου) σε ενότητες και κατά τη διάρκεια της σύνταξης του κειμένου, διευκολύνονται οι τακτικές παύσεις, που τους επιτρέπουν να ελέγχουν τη δουλειά τους, να επιβεβαιώνουν τις σωστές κατευθύνσεις και να παρεμβαίνουν διορθωτικά στα προβληματικά σημεία. Ο έλεγχος της έκτασης του παραγόμενου κειμένου χρησιμοποιείται ως κύριο υποβοηθητικό μέσο για την παρακολούθηση της εκπόνησης. Η υπέρβαση περισσότερο πολύπλοκων δυσκολιών επιτυγχάνεται μέσω της αναζήτησης εξωτερικής βοήθειας, κατά κύριο λόγο, από τους διδάσκοντες.
Εντούτοις, στις περιγραφές των εμπειριών τους, δεν ανιχνεύονται σαφείς αναφορές και προβληματισμοί που θα υποδήλωναν τη συνειδητή και σκόπιμη προσπάθειά τους να παρακολουθήσουν τις βαθύτερες διεργασίες σκέψης τους, το πώς αυτή

εξελίσσεται και διαμορφώνεται και το αν και κατά πόσο τους οδηγεί σε απτά αποτελέσματα (π.χ. με τη μορφή ερωτημάτων όπως: *Είναι η προσπάθεια αποδοτική; προχωράει στο επιθυμητό αποτέλεσμα η εργασία; Οι ενέργειες μου με κατευθύνουν προς τους* στόχους *ή παρεκκλίνουν από αυτούς*;) Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ανάλογες διεργασίες ενεργητικού ελέγχου της σκέψης κατά την ενασχόληση με τη γραπτή δραστηριότητα είναι εφικτές και λαμβάνουν χώρα υποσυνείδητα, παράλληλα με την παρακολούθηση της παραγωγής κειμένου. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ρητά ότι είναι σε θέση να παρατηρούν την εξέλιξη της διαδικασίας γραφής, να επιστρέφουν στο αρχικό πλάνο ώστε να προσδιορίσουν αν οι απαραίτητες ενέργειες εκτελούνται όπως έχουν προαποφασίσει, να εστιάζουν την προσοχή τους σε ό,τι κάνουν στην τρέχουσα φάση και να προσαρμόζουν ανάλογα τις ενέργειές τους. Πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι αναφορές αυτές δεν υπεισέρχονται σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες και δεν αναφέρονται σε πρακτικές, οι οποίες θα καταδείκνυαν μια συνειδητή μεταγνωστική προσπάθεια σε μεγαλύτερο και ευρύτερο βαθμό και έκταση. Επί παραδείγματι, δεν υπάρχουν αναφορές για προσπάθεια πρόβλεψης της πορείας της εκπόνησης και του τελικού αποτελέσματος, για χρήση στρατηγικών ολοκληρωμένης και σε βάθος ανάλυσης των προβληματικών σημείων του κειμένου ή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, για εφαρμογή μεθόδων δημιουργίας εναλλακτικών λύσεων, εξαγωγής συμπερασμάτων, ενεργοποίησης στη μνήμη παρόμοιων εμπειριών.

Τέλος, οι φοιτητές δηλώνουν ότι **αξιολογούν** με πληρότητα και είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην τελική αξιολόγηση του παραχθέντος κειμένου και δεν επιμένουν στην επανεκτίμηση της διαδικασίας που ακολουθούν για την εκπόνηση της εργασίας. Όπως είναι φυσικό, θεωρούν τη συνολική διαδικασία, που ο καθένας προτιμά, δοκιμασμένη στην πράξη, οικεία, λειτουργική, αποτελεσματική. Η κατ' επανάληψη αξιολόγηση της διαδικασίας εκπόνησης συνεπάγεται γι' αυτούς κόστος σε χρόνο και ενέργεια- και, πιθανόν, αυτό να ισχύει πραγματικά. Επίσης, δεν αναφέρονται σε εκ των υστέρων επεξεργασία και αξιολόγηση της νοητικής προσέγγισης που ακολουθούν για την εκάστοτε εκπόνηση. Κατά συνέπεια, γνωρίζουν εκ των προτέρων τα βήματα που θα ακολουθήσουν για την ολοκλήρωση της εργασίας και την εξασφάλιση ενός επιτυχημένου –κατά τη γνώμη τους- αποτελέσματος. Παράλληλα, είναι σε θέση να αξιολογήσουν με επάρκεια συγκεκριμένες τεχνικές που έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν και που συνεχίζουν να εφαρμόζουν ή τις έχουν εγκαταλείψει λόγω της αναποτελεσματικότητάς τους. Ο τρόπος που κάθε φοιτητής εκπονεί μια εργασία διαφέρει σε επιμέρους σημεία στα οποία καθένας επικεντρώνει την προσοχή και την προσπάθειά του. Το σύνολο των φοιτητών υπογραμμίζει **τη σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού** για την επιτυχημένη εκπόνηση, τον οποίο θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον καλύτερο έλεγχο της διαδικασίας σε μεταγενέστερη φάση και την ολοκληρωμένη τελική αξιολόγηση. Οι στρατηγικές που θεωρούν ως επιτυχημένες εστιάζουν:

- στην κατανόηση του θέματος και των ζητουμένων της εργασίας
- στη λεπτομερή κατάρτιση του αρχικού πλάνου
- στη στόχευση- εστίαση σε λέξεις-κλειδιά
- στον καταμερισμό του θέματος σε επιμέρους ενότητες προς επεξεργασία
- στο διαρκή έλεγχο κάθε ενότητας
- στην αξιοποίηση κατάλληλης βιβλιογραφίας
- στην αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας σε περίπτωση προβλήματος
- στη σωστή αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου.

Παράλληλα, ανιχνεύεται ποικιλία απαντήσεων ως προς την επιλογή, την αποφυγή ή την προσαρμογή- μετατροπή πιο συγκεκριμένων στρατηγικών (πχ διαχείριση βιβλιογραφίας). Οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με τις ατομικές εμπειρίες, τον προσωπικό τρόπο που καθένας αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται αυτές τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις τους. Αυτές οι επιλογές προκύπτουν μετά από την εμπλοκή των μαθητευομένων στη δημιουργία προβληματισμών σε μεταγνωστικό επίπεδο (που λειτούργησε και στη διάρκεια των συνεντεύξεων) και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τον τρόπο που θα πρέπει να εκπονούνται οι εργασίες.

Προτάσεις Πρακτικής Εφαρμογής και Περαιτέρω Έρευνας

Οι συμμετέχοντες επανέρχονται σε παράγοντες που δρουν περιοριστικά και επηρεάζουν την προσπάθειά τους, ακόμα και τη διάθεσή τους να ασχοληθούν ουσιαστικά με τη γραπτή δραστηριότητα. Η βαρύτητα που δίνουν σε παράγοντες όπως η εξωτερική αξιολόγηση- βαθμολόγηση της εργασίας ή η έκταση του κειμένου είναι θεμιτή και δικαιολογημένη. Ταυτόχρονα, είναι χαρακτηριστικές οι συνεχείς αναφορές τους για τον παρεμβατικό και επιδραστικό ρόλο των καθηγητών-συμβούλων κατά την εκπόνηση. Δημιουργείται η αίσθηση ότι οι διδάσκοντες ενδεχομένως ασκούν έμμεσα πίεση προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, που επηρεάζουν ανάλογα και τη στάση των μαθητευομένων. Η εκφραζόμενη αρνητική κριτική, που ασκούν για διάφορα ζητήματα αναφορικά με το ρόλο των διδασκόντων, αντανακλά πτυχές της καθημερινότητας στη σπουδαστική ζωή των φοιτητών του ΕΑΠ, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αξιολογηθούν με σοβαρότητα.
Υπογραμμίζεται, συνεπώς, η σημασία της αναβάθμισης του υποστηρικτικού ρόλου του καθηγητή-συμβούλου και διεύρυνσης αυτού προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της μαθησιακής αυτονομίας των φοιτητών. Μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας και την παροχή ανατροφοδότησης (κατά τη διόρθωση εργασιών, την επικοινωνία με τους φοιτητές, στη διάρκεια των ΟΣΣ) μπορεί να κατευθύνει την προσοχή των μαθητευομένων στη διεργασία μάθησης, στις στρατηγικές που είναι κατάλληλες για το περιεχόμενο μάθησης, στη σημασία της μεταγνώσης για τον έλεγχο της μάθησης και σε συγκεκριμένες δεξιότητες για την αυτοδιαχείριση.
Σε πρακτικό επίπεδο, μπορεί να ενθαρρύνει την εμπλοκή των φοιτητών σε δραστηριότητες πρόσφορες για την ανάπτυξη μεταγνωστικών προβληματισμών (κατάλληλος σχολιασμός εργασιών, δόμηση μεταγνωστικών ασκήσεων, παρακίνηση στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ φοιτητών, παρακίνηση στη δημιουργία προσωπικού ημερολογίου όπου κάθε φοιτητής μπορεί να καταγράφει τις προσωπικές του σκέψεις για την προσπάθεια και την σταδιακή πρόοδό του).
Έτσι, με την προτροπή του καθηγητή-συμβούλου κάθε φοιτητής θα πρέπει να σκεφτεί και να δώσει απαντήσεις σε κρίσιμα ζητήματα κι ερωτήματα όπως: Πώς εκτιμά ο ίδιος ο φοιτητής σε ποια ζητήματα να εστιάσει περισσότερο την προσοχή του και τι να παραβλέψει κατά την εκπόνηση μίας γραπτής εργασίας; Πώς γνωρίζει τη χρονική στιγμή και την περίπτωση που πρέπει να εγκαταλείψει ή να τροποποιήσει τις αναποτελεσματικές ενέργειες και στρατηγικές του; Με ποιο τρόπο αυτοαξιολογείται; Πώς μορφοποιεί τα κριτήρια και τις ερωτήσεις που κατευθύνουν την αυτοαξιολόγησή του; Πώς αναγνωρίζει τις πιθανές συνέπειες των επιλογών του; Πώς αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές; Πώς αναγνωρίζει και υιοθετεί τις εναλλακτικές λύσεις; Πώς αναγνωρίζει ομοιότητες και αναλογίες ανάμεσα σε μαθησιακές καταστάσεις που επιτρέπουν την εφαρμογή μιας

τροποποιημένης γενικής-ευρείας λύσης; Ταυτόχρονα, όλα αυτά τα ερωτήματα μπορούν να αποτελέσουν εναύσματα περαιτέρω έρευνας, με απώτερο στόχο την επίτευξη μίας πραγματικά αυτόνομης κι εξατομικευμένης εξ αποστάσεως μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, B. (2007). Independent learning. In M.G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp.109-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Βασάλα, Π., Χατζηπλής, Π. & Λιοναράκης, Α. (2007). Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο θεματικών ενοτήτων- ΕΚΠ65 και ΕΛΠ10. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων* (σελ. 296-308). Αθήνα: Προπομπός.

Borkowski, J., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence, 11*, 61-75.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.

Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143-158.

Garrison, D.R. (1997). Self- directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly, 48*(1), 18-33.

Garrison, D. R. (2003). Self- directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.) *Handbook of distance education* (pp. 161-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hiemstra, R. (1994). Helping Learners Take Responsibility for Self-Directed Activities. In R. Hiemstra & R.G. Brockett (Eds.) *Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning*. *New Directions forAdult and Continuing Education, 64*, (pp. 81-87). San Francisco, Jossey-Bass. http://www.-distance.syr.edu/ndacesdch10.html (17-3-2008).

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning.*Convergence,5*(2),76-88. http://www.ajde.com/Documents/learner__autonomy.pdf (24-10-2007).

Peters, O. (2001). *Learning and Teaching in Distance Education: Pedagogical Analyses and interpretations in an international perspective*. London: Kogan Page.

Schraw, G. (1998). On the Development of Adult Metacognition. In: M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology* (pp. 89- 106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Swanson, H.L. (1992). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306.

White, C. (1999). The metacognitive knowledge of distance learners. *Open Learning, 13*(3), 37-46.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning : Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use.*Journal of Educational Psychology,82*(1),51-59.