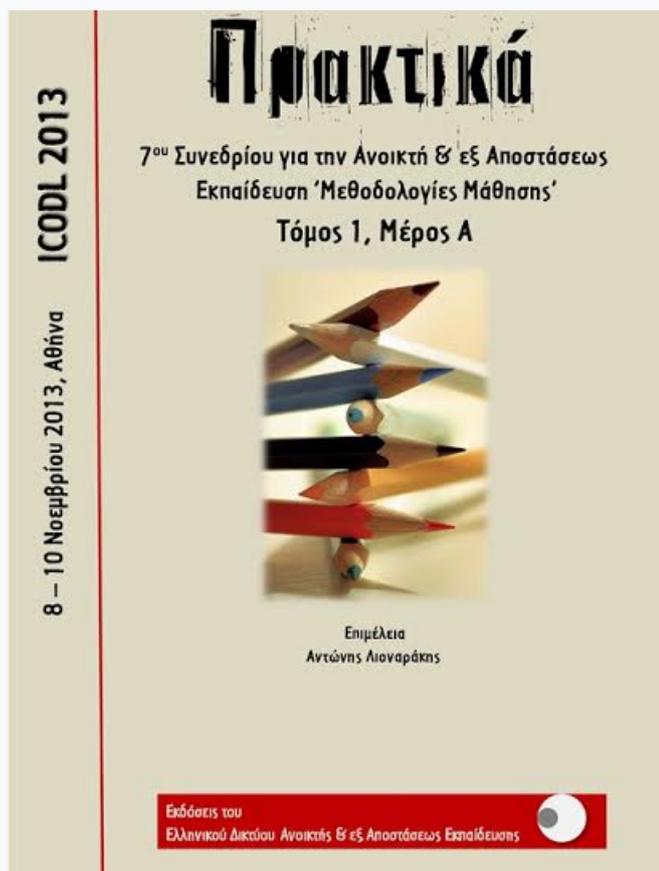


International Conference in Open and Distance Learning

Vol 7, No 1A (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Written assignments and contact sessions as significant pedagogical tools for the support of self-regulated learning strategies in the educational environment of the Hellenic Open University

Εύη Νικολάκη, Μαρία Κουτσούμπα, Γιώργος Λυκεσάς

doi: [10.12681/icodl.538](https://doi.org/10.12681/icodl.538)

Οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ως σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στην υποστήριξη στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον του ΕΑΠ

Written assignments and contact sessions as significant pedagogical tools for the support of self-regulated learning strategies in the educational environment of the Hellenic Open University

Εύη Νικολάκη
Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
εκπαιδευτικός
evinikolaki@gmail.com

Μαρία Κουτσούμπα
Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ
ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ
makouba@phed.uoa.gr

Γιώργος Λυκεσάς
Λέκτορας
ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ
likes@otenet.gr

Abstract

This study explores the contribution of the written assignments and the contact sessions as far as the adoption of self-regulated learning strategies is concerned, in the educational environment of the Hellenic Open University. In particular, this paper examines how the mechanism of self-regulated learning is activated and promoted both by written assignments and contact sessions as well, in the context of learning autonomy provided by the Hellenic Open University. For this purpose, the study is based on literature review of distance education and self-regulated learning. Thus, the metacognitive strategies of self-monitoring and self-evaluation, the resource management strategies of seeking help, seeking information and time management, as well as, the motivation, are all included in the self-regulated aspects that are examined. The results of the study indicate the value of the written assignments and the contact sessions as pedagogical tools as far as the support of the above self-regulated learning strategies is concerned in the Hellenic Open University, pointing out simultaneously the significance of their thoughtful design and meaningful realization concerning their provision.

Keywords: *distance education, self-regulated learning, Hellenic Open University, written assignments, contact sessions*

Περίληψη

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η υψηλή μορφωτική αυτονομία και η ενεργητική συμμετοχή του μαθητευόμενου στην διαδικασία μάθησης αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διεργασίας που συντείνουν στην έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον αυτό, δεδομένου ότι καθιστούν υπεύθυνο τον μαθητευόμενο για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από πρακτικές διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία μελετά τη συμβολή των Γραπτών Εργασιών και των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην υποστήριξη στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ειδικότερα, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ενεργοποιούν τον μηχανισμό εκδήλωσης της αυτο-

ρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητευομένων στο πλαίσιο της μορφωτικής αυτονομίας που το ΕΑΠ μέσω των προγραμμάτων σπουδών του προσφέρει. Η διερεύνηση στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται πως οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις στο ΕΑΠ αποτελούν πεδία διδακτικής, επικοινωνιακής, συνεργατικής διαχειριστικής και αξιολογικής διαπραγμάτευσης και ως εκ τούτου, σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στην υποστήριξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και, ειδικότερα, των στρατηγικών της αυτο-αξιολόγησης, της αυτο-παρακολούθησης, της αναζήτησης πληροφοριών, της αναζήτησης βοήθειας και της διαχείρισης χρόνου, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα αποτελεσματικού σχεδιασμού και οργάνωσης αναφορικά με την παροχή τους.

Λέξεις-κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, ΕΑΠ, γραπτές εργασίες, ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις*

Εισαγωγή

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) η υψηλή μορφωτική αυτονομία και η ενεργητική συμμετοχή του μαθητευόμενου στην διαδικασία μάθησης αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διεργασίας (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Moore, 1972, 1973; Wedemayer, 1977) που συντείνουν στην έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον αυτό (Νικολάκη, 2010, Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013; Nikolaki & Koutsouba in press), δεδομένου ότι καθιστούν υπεύθυνο τον μαθητευόμενο για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από τις πρακτικές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Λιοναράκης, 2001). Ο μαθητευόμενος δηλαδή, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της εξΑΕ, για την αυτοδιαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, καλείται να υιοθετεί και να αναπτύσσει συγκεκριμένες αυτο-ρυθμιστικές συμπεριφορές μάθησης, προκειμένου να παρακολουθεί, να αξιολογεί και να τροποποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του, αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες.

Στο πλαίσιο της κυρίαρχης μορφωτικής αυτονομίας των μαθητευομένων στα περιβάλλοντα της εξΑΕ, η κατανόηση του μηχανισμού της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί σημαντική παράμετρο αποτελεσματικής μάθησης και ταυτόχρονα αντικείμενο ερευνητικών προβληματισμών, δεδομένου της συμβολής του στην επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Phipps, & Merisotis, 1999; Saba, 2000; Gunawardena, & McIsaac, 2004). Η έννοια της μορφωτικής αυτονομίας, αν και σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στην εξΑΕ (Holberg, 2002) από μόνη της, δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τα αλληπάλλληλα στάδια επεξεργασίας πληροφοριών, δόμησης νοημάτων και εννοιολογικών αλλαγών για την επίτευξη της γνωστικής κατάκτησης (Lynch, & Dembo, 2004) και δεν επεξηγεί με επάρκεια το πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων της αμφίδρομης επικοινωνίας στην εξΑΕ μέσα από την διαλογική συναλλαγή των μαθητευομένων με τον διδάσκοντα (Garrison, & Baynton, 1987). Δεν επεξηγεί δηλαδή το «πώς» και το «γιατί» της μαθησιακής λειτουργίας ή με άλλα λόγια, με ποιο τρόπο ο μαθητής στο πλαίσιο της αυτονομίας αυτής σχεδιάζει, εκτελεί, ρυθμίζει και προσαρμόζει αποτελεσματικά τους παράγοντες εκείνους που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των μαθησιακών του στόχων (Lynch, & Dembo, 2004).

Σύμφωνα με ερευνητές στο πεδίο αυτό της έρευνας στην εξΑΕ για την αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικότερα στα περιβάλλοντά της, η θεωρητική κατασκευή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και,

ειδικότερα, η κοινωνικογνωστική της προσέγγιση, φαίνεται να παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για την παρακολούθηση και κατανόηση του μηχανισμού της μαθησιακής διαδικασίας στο περιβάλλον αυτό (Lynch, & Dembo, 2004; Whipp & Charelli, 2004; Avezedo, 2005; Artino, 2007). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί μία σημαντική έκφανση της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς του ατόμου. Της δυνατότητας δηλαδή του ατόμου να μπορεί να διορθώνει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του (Bandura, 1986). Αναφέρεται στην ενεργητική και εποικοδομητική εκείνη διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές αρχικά θέτουν στόχους για την μάθησή τους και στην συνέχεια προσπαθούν να παρακολουθούν, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους καθοδηγούμενοι από τους στόχους και από τα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Pintrich, 2000). Σύμφωνα με τον Zimmerman (1989, 1990), ως αυτο-ρυθμιζόμενοι θεωρούνται οι μαθητευόμενοι εκείνοι που συμμετέχουν ενεργά στη δική τους διαδικασία μάθησης μέσα από μεταγνωστικές, παρωθητικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητευόμενων σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την στοχοθεσία, την οργάνωση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας μάθησης, όσο και του αποτελέσματος της επεξεργασίας των εκάστοτε δεδομένων. Οι παρωθητικές διαδικασίες σχετίζονται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, με τα κίνητρα και τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης που έχουν οι μαθητευόμενοι, ενώ οι συμπεριφορικές δεξιότητες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις επιλογές τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης που να μεγιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας τους (Zimmerman, 1990).

Ειδικότερα, οι Zimmerman και Martinez-Pons (1986) μέσω δομημένων συνεντεύξεων από μαθητευόμενους σχετικά με την χρήση και την συχνότητα χρήσης από αυτούς στρατηγικών μάθησης, καθώς και της συσχέτισή τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ανέπτυξαν έναν κατάλογο με 14 κατηγορίες στρατηγικών που στο σώμα της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρονται ως στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και αποτέλεσαν τη βάση μεταγενέστερων ερευνητικών προσεγγίσεων (Risemberg & Zimmerman, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Στις στρατηγικές αυτές περιγράφονται οι στρατηγικές της αυτο-αξιολόγησης, της επεξεργασίας και της οργάνωσης, της στοχοθεσίας και του σχεδιασμού, της αναζήτησης πληροφοριών, της τήρησης αρχείων και της αυτο-παρακολούθησης, της διαχείρισης περιβάλλοντος, της αυτο-ενίσχυσης της συμπεριφοράς, της επανάληψης και της απομνημόνευσης, της αναζήτησης κοινωνικής βοήθειας και της αναθεώρησης των αρχείων.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση δεν είναι μία στατική, αλλά μία πολύπλοκη και δυναμική διεργασία (Broekarts, 1999). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η λειτουργία των μεταβλητών που την συναρτούν δεν καθορίζεται από χρονικά και ταξινόμικά όρια και ότι ο μηχανισμός της δεν ενεργοποιείται μόνο κατά περίπτωση. Οι στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης μπορεί να αλληλεπιδρούν, να συνυπάρχουν και να συντονίζονται μέσα από μια επαναλαμβανόμενη κυκλική λειτουργία μέχρι την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Zimmerman, 1998, 2000). Σε ένα δεδομένο μαθησιακό έργο οι μαθητές που εφαρμόζουν στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, γνωρίζουν τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν για την επίτευξή του και προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες για την κατάκτησή τους (Zimmerman, 1989, 1990). Οι πιο ικανοί αυτο-ρυθμιστικά μαθητευόμενοι επιδεικνύουν προσαρμοστικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να τροποποιούν και να αλλάζουν τις συμπεριφορές τους ως αποτέλεσμα του στόχου ή του πλαισίου μάθησης (Garcia, & Pintrich, 1994). Κατά τη διάρκεια δε της μαθησιακής διαδικασίας οι υψηλά αυτο-ρυθμιστικά μαθητευόμενοι χαρακτηρίζονται

από αναστοχαστική διάθεση, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοπαρατήρηση και αντοχή σε απογοητεύσεις και εμπόδια, γεγονός που διαβλέπεται μέσα από την αναθεώρηση, την επανατοποθέτηση και τον επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών τους, για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Zimmerman, 1990).

Μεταφερόμενοι, επομένως, στην εξΑΕ και σε ένα περιβάλλον στο οποίο η δομή της μάθησης χαρακτηρίζεται από τη μορφωτική αυτονομία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητευομένων (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Moore, 1972; Wedemayer, 1977), την ευθύνη τους στη μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2001) και την απομόνωση που ενδεχόμενα αυτοί να βιώνουν (Gunawardena, & McIsaac, 2004), οι λόγοι υιοθέτησης, ανάπτυξης και υποστήριξης στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης καθίστανται αυτόματα προφανείς. Ενεργοποιώντας και υποστηρίζοντας τις αυτο-ρυθμιστικές συμπεριφορές των μαθητευομένων στην εξΑΕ, υποστηρίζεται, η ικανότητα χειρισμού, ελέγχου και καθοδήγησης της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητευομένων, καθώς και η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, προκειμένου να μείνουν δεσμευμένοι στο μαθησιακό έργο (Zimmerman, 1990). Συγχρόνως, ωστόσο, υποστηρίζεται και αναπτύσσεται η προσαρμοστικότητα των μαθητευομένων στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η ορθολογική επίτευξη των στόχων τους και η μάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς (Broekarts, 1999; Νικολάκη, 2010; Nikolaki & Koutsouba 2012; Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013; Winne, 1995).

Η απουσία του διδάσκοντα εξάλλου και το διαφορετικό σύστημα υποστήριξης και αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ, επιβάλλουν, σύμφωνα με τους Dabbagh και Kitsantas (2004, 2005), τη χρήση δεξιοτήτων αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και κοινωνικής συνδιαλλαγής σε υψηλότερο βαθμό. Στο παραπάνω συμπέρασμα συνηγορούν και οι Niemi και Launonen (2002) που θεωρούν ότι με την χρήση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να αποτραπουν προβλήματα όπως η εγκατάλειψη των σπουδών και η κακή μάθηση στην εξΑΕ. Για το λόγο αυτό ερευνητές υποστηρίζουν πως αν η ανάπτυξη και υιοθέτηση των αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων μάθησης φαντάζουν χρήσιμες στην συμβατική εκπαίδευση, στην εξΑΕ προστάζουν απαραίτητες και ουσιώδεις για την αποτελεσματική μάθηση και επιτυχία των μαθητευομένων (Artino, 2007; Miltiadou, & Savenye, 2003).

Διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα στην εξΑΕ καταδεικνύουν όχι μόνο τη σημαντικότητα αλλά και τη δυνατότητα υποστήριξης και προαγωγής της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο πεδίο αυτό, μέσα από το σχεδιασμό ειδικών διαδραστικών εργαλείων μάθησης, τον διδάσκοντα και την δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Anderton, 2006; Dabbagh, & Kitsantas, 2004, 2005; Kramaski, & Gutman, 2006; Lynch, & Dembo, 2004; Orhan, 2007). Μάλιστα, η εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων για την υποστήριξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ, καταδεικνύει τη σημαντικότητα των μηχανισμών ανάδρασης για την παρακολούθηση και προσαρμογή των γνωστικών διαδικασιών των μαθητευομένων μέσα από μια συνεχόμενη κυκλική και επαναληπτική διαδικασία (Anderton, 2006; Boom, Paas, Merriënboer & Gog, 2004; Orhan, 2007). Τα συμπεράσματα της μελέτης περίπτωσης των Whipp και Chiarelli (2004) ενδυναμώνουν τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνοντας, αφενός, την προσαρμογή και χρήση των συμβατικά αποκτηθέντων στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από τους μαθητευόμενους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και, αφετέρου, πως η υιοθέτηση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, με την υποστήριξη από τον διδάσκοντα και με την βοήθεια από τους άλλους μαθητευόμενους. Επιπρόσθετα, τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της μελέτης των Dabbach και Kitsantas (2005) στα οποία καταγράφεται ότι οι εφαρμογές διαφορετικών

παιδαγωγικών εργαλείων, αφενός ενεργοποιούν τη διαδικασία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που είναι σημαντική για την επιτυχία των φοιτητών στην εξΑΕ και, αφετέρου, υποστηρίζουν διαφορετικές συμπεριφορές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης όπως, για παράδειγμα, αυτές της στοχοθεσίας, της αναζήτησης βοήθειας ή της αυτο-αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους McIoughlin και Marshall (2000), το πρώτο και απαραίτητο βήμα για να γίνει κάποιος πετυχημένος μαθητής στην εξΑΕ, είναι να αναπτύξει δεξιότητες αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, οι οποίες ως σημαντικό και αναγκαίο στοιχείο της διαβίου μάθησης (Zimmerman, 2002), ρητά πρέπει να υποστηρίζονται και να διδάσκονται. Ερευνητικά δεδομένα στην εξΑΕ ισχυροποιούν τις παραπάνω απόψεις συσχετίζοντας θετικά την επίδοση των μαθητευομένων με την χρήση γνωστικών, μεταγνωστικών και βουλευτικών στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και, ειδικότερα, με την χρήση των στρατηγικών της επανάληψης, της επεξεργασίας και της οργάνωσης (Shin, Ingebritsen, Pleasants, Flickinger, & Brown, 1998; Yukselturk, & Bulut, 2007), με τις στρατηγικές της διαχείρισης του χρόνου, της διαχείρισης του περιβάλλοντος μελέτης και της ρύθμισης της προσπάθειας (Dunigan, & Curry, 2006; Puzzifero, 2008), καθώς και με αυτές της κριτικής σκέψης και της αναζήτησης πληροφοριών. Παράλληλα, καταδεικνύουν την ανάγκη των φοιτητών για την οργάνωση της μελέτης τους και για την επικοινωνία με τους άλλους (Dunigan, & Curry, 2006). Επιπρόσθετα, αναφορικά με την παρακίνηση που θεωρείται σημαντική προϋπόθεση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 1999), η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, οι προσανατολισμοί στον στόχο και η αντιλαμβανόμενη αξία για το έργο, προσδιορίζονται ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της επίδοσης των μαθητευομένων στην εξΑΕ (Ergul, 2004; Lynch, & Dembo, 2004; Ng, 2002), καταγράφουν θετικές συσχετίσεις με αυτήν (King, Harner & Brow, 2000; Skogster, 2008; Wang & Newlin, 2002; Yukselturk & Bulut, 2007) και συνδέονται με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στην εξΑΕ (Artino, & Stephens, 2006; Joo, Bong, & Choi, 2000; Ng, 2002).

Τα τελευταία χρόνια εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι έχουν προτείνει διάφορα θεωρητικά μοντέλα για να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, το καθένα από τα οποία συνεκτιμά με διαφορετικό τρόπο και βαθμό τη συνεισφορά των εμπλεκόμενων σ' αυτήν μεταβλητών (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Ωστόσο, στην εξΑΕ τα κοινωνικογνωστικά είναι τα μοντέλα εκείνα (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998, 2000) που εφαρμόζονται από πολλούς ερευνητές για την ανάλυση της μαθησιακής επιτυχίας στα περιβάλλοντα της (Dabbagh, & Kitsantas, 2004, 2005; Miltiadou, & Savenye, 2003; Whipp, & Chiarelli, 2004), καθώς επιτρέπουν την ταυτόχρονη θεώρηση των χαρακτηριστικών του μαθητευόμενου, της γνωστικής διαδικασίας και του περιβάλλοντος μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εξΑΕ συνηγορούν στην παραπάνω επιλογή, καταδεικνύοντας τους προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες ως παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητευομένων (Gunawardena, & McIsaac, 2004). Στη βάση των παραπάνω, σκοπός της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις στο ΕΑΠ συμβάλλουν στην υποστήριξη και υιοθέτηση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, μέσα από την ενεργοποίηση και προαγωγή του μηχανισμού εκδήλωσής της. Η διερεύνηση στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εξΑΕ και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ως παιδαγωγικά εργαλεία αυτο-ρύθμισης της μάθησης στο ΕΑΠ

Οι Γραπτές Εργασίες (ΓΕ) και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ) αποτελούν κομβικά δομικά χαρακτηριστικά στο οργανόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ, δεδομένης της συμβολής τους στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται. Αναφορικά με τις ΓΕ, η εκπόνησή τους είναι υποχρεωτική για την επιτυχή αποπεράτωση των Θεματικών Ενοτήτων μέσα στο προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα σπουδών που κάθε ενότητα ακολουθεί. Ο αριθμός των τεσσάρων ή έξι εργασιών άπτεται του αντικείμενου σπουδών και προκειμένου για την συμμετοχή τους στις τελικές εξετάσεις της ενότητας, οι μαθητευόμενοι υποχρεούνται να συγκεντρώσουν από τις ΓΕ το 50% της δυνητικά άριστης βαθμολόγησης όλων των εργασιών (ΕΑΠ, 2013).

Από την άλλη μεριά οι Ο.Σ.Σ είναι τετράωρες εκπαιδευτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται πέντε φορές στην διάρκεια παρακολούθησης μιας Θεματικής Ενότητας με σκοπό την «πρόσκτηση» της γνώσης από τους μαθητευόμενους μέσα από την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη που παρέχει ο διδάσκοντας. Στην διάρκειά τους παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, προγραμματίζονται και αξιολογούνται εκπαιδευτικές δράσεις και αναλύονται τα θέματα των ΓΕ (Κόκκος, 2001). Ωστόσο, η σημαντικότητα των Ο.Σ.Σ δεν αναδεικνύεται μόνο από τη μονοδιάστατη επιστημονική τους ταυτότητα, αλλά κυρίως από τον πολυδιάστατο παιδαγωγικό τους ρόλο, καθώς πιστοποιούν την κοινωνική φύση της μάθησης προσφέροντας την δυνατότητα της άμεσης και αμφίδρομης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα υποκείμενα. Οι Ο.Σ.Σ αποτελούν τη μοναδική περίπτωση πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, του καθηγητή-συμβούλου με τους μαθητευόμενους και κρίνεται ως η πιο σημαντική, χρήσιμη και ουσιαστική μορφή επαφής με αυτούς (Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Βασάλα, Κακούρης, Μαυροειδής, & Τάσιος, 2001), γεγονός που εξηγεί και το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των μαθητευομένων σε αυτές, παρά τον προαιρετικό τους χαρακτήρα (Κόκκος, 2001). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η πρώτη Ο.Σ.Σ, με ακρογωνιαίο λίθο την διαμόρφωση και επίτευξη του εκπαιδευτικού συμβολαίου, όπου τίθενται οι βάσεις για τη διεργασία της μάθησης και για την επεξεργασία βασικών μεθοδολογικών και οργανωτικών ζητημάτων (Κόκκος, 1998β).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, τα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης και οι συνακόλουθες κοινωνικές συνδιαλλαγές επιδρούν στους στόχους, στην παρακίνηση και στην αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητευομένων, και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Bandura, 1986). Επιπρόσθετα, τα δομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς που πραγματοποιείται η μάθηση και εξηγούν τον καταστασιακό της χαρακτήρα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008), δύναται να επηρεάσουν στο περιβάλλον της εξΑΕ την υιοθέτηση από τους μαθητευόμενους στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Whipp, & Chiarelli, 2004). Ως εκ τούτου, αν επιχειρήσουμε να διαπιστώσουμε το ρόλο των Γραπτών Εργασιών και των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στο πλαίσιο μάθησης του ΕΑΠ, οφείλουμε να εντοπίσουμε στις δραστηριότητες αυτές, τα στοιχεία εκείνα που σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης εμπλέκουν ενεργά τους μαθητευόμενους σε επίπεδο μεταγνώσης, παρακίνησης και συμπεριφοράς (Zimmerman, 1989), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιούν και διευκολύνουν την εκδίπλωση του μηχανισμού της. Ωστόσο, με δεδομένο τη

διαφορετικότητα που παρουσιάζεται στα περιβάλλοντα της εξΑΕ αναφορικά με τον τρόπο παροχής της και την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, επισημαίνεται ότι η παρούσα διερεύνηση είναι σε συνάρτηση με την αρχή που σύμφωνα με το Λιοναράκη (2007) απορρίπτει «το μέσο για το μέσο» και προκρίνει το μέσον ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης

Η εφαρμογή των επιλεγμένων στρατηγικών για την επίτευξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης προϋποθέτει εμπλοκή στην δράση που απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια από τον συνήθη βαθμό εμπλοκής των μαθητευομένων στη διαδικασία της μάθησης (Pintrich, 1999). Οι ΓΕ στο ΕΑΠ αφενός διασφαλίζουν την εντονότερη γνωστική και μεταγνωστική εμπλοκή των μαθητευομένων και αφετέρου λειτουργούν παρακινητικά, αφού παρέχουν στους μαθητευόμενους την δυνατότητα ενεργητικής και βιωματικής εμπλοκής σύμφωνα με τις αρχές αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων (Κόκκος, 1998; Rogers, 1999). Η εκπόνηση ειδικότερα των ΓΕ επιβεβαιώνει την κατανόηση των θεωρητικών συσχετισμών των γνωστικών αντικειμένων των Θεματικών Ενοτήτων με βάση την προσωπική γνώση και τις εμπειρίες των μαθητευομένων, την αναδιάρθρωση της γνώσης και την κτήση της. Με τον τρόπο αυτό οι ΓΕ παρέχουν στους μαθητευόμενους την δυνατότητα να κατευθύνουν, να μεταφέρουν και να προσαρμόσουν τις δράσεις τους στις νέες γνωστικές απαιτήσεις, στα νέα γνωστικά εγχειρήματα, πριμοδοτώντας αλυσιδωτά και την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας για την επίτευξη των στόχων τους. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας όμως που αποτελεί καταλυτικό παράγοντα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην κοινωνικογνωστική προσέγγιση, (Bandura, 1986), αυξάνει την παρακίνηση των μαθητευομένων (Schunk, 1991), ενισχύει την εκδήλωση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 1999) και στην εξΑΕ συσχετίζεται ισχυρά με την επίδοση (King, Harner, & Brow, 2000; Ng, 2002; Yukselturk, & Bulut, 2007). Επιπρόσθετα, οι ΓΕ ως εξωτερικό κίνητρο προσανατολίζουν τους μαθητευόμενους στην υιοθέτηση μαζί με τους στόχους μάθησης και στόχων επίδοσης που σύμφωνα με ερευνητές στην εξΑΕ μπορεί να εξασφαλίσει την απαραίτητη ευελιξία για την αντιμετώπιση διαφορετικών καταστάσεων, λόγω της διαφορετικής επίδρασής τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Ng, 2002). Σύμφωνα επομένως με το παραπάνω πλαίσιο, δύναται να υποστηριχτεί η άποψη της ενίσχυσης μέσω των ΓΕ των παραπάνω μεταβλητών της παρακίνησης που έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικές, για την εμφάνιση αυτο-ρυθμιστικών συμπεριφορών μάθησης και για την επιτυχία στην εξΑΕ (Artino, & Stephens, 2006; Joo, Bong, & Choi, 2000; Shih, & Gamon, 2001). Παράλληλα όμως, καθίσταται δυνατός και ο ισχυρισμός πώς μέσω αυτής της εμπλοκής, οι ΓΕ οδηγούν τους μαθητευόμενους στον αυτοέλεγχο της κατάκτησης και με τον τρόπο αυτό ότι στηρίζουν το στόχο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που είναι η μετάβαση από την ετεροκαθοδήγηση στην αυτοκαθοδήγηση και την εσωτερική ρύθμιση της μαθησιακής συμπεριφοράς τους (Zimmerman, 1998).

Οι μεταγνωστικές διεργασίες αποτελούν μια κύρια πτυχή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, δεδομένου ότι διευκολύνουν την κατανόηση και την μάθηση (Pintrich, 1999; Zimmerman, 1994). Για την εκπόνηση των ΓΕ απαραίτητη είναι η ενεργοποίηση των μεταγνωστικών διαδικασιών, αφού οι μαθητευόμενοι αναλογίζονται εάν γνωρίζουν κάτι, πώς θα δραστηριοποιηθούν για να το πετύχουν και ποια είναι η τρέχουσα γνωστική τους κατάσταση (Flavell, 1976). Κατά τη διάρκεια δε της εκπόνησης των ΓΕ, το γνωστικό σύστημα μέσω της μεταγνώσης και των λειτουργιών της παρακολούθησης και του ελέγχου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008) πληροφορεί τους μαθητευόμενους για την χρήση και την αποτελεσματικότητα δεξιοτήτων όπως π.χ. την ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών, την λεκτική ικανότητα στη χρήση γραπτού λόγου και την ικανότητα κριτικής σκέψης, σε σχέση με τον

επιδιωκόμενο στόχο. Έτσι οι μαθητευόμενοι έχουν τη δυνατότητα αξιολογικών κρίσεων και συνειδητών παρεμβάσεων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008) για τη βελτίωση των γνωστικών διεργασιών κατά την ολοκλήρωση του γνωστικού τους έργου. Με την ενεργοποίηση αυτού του μηχανισμού εκτιμάται ότι οι ΓΕ στα στάδια ελέγχου και αναστοχασμού της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2000), υποστηρίζουν τις στρατηγικές της αυτο-παρακολούθησης και αυτο-αξιολόγησης (Pintrich, 1999; Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986), που στην εξΑΕ έχουν συσχετιστεί με την επίδοση των μαθητευομένων (Anderton, 2006; Yukselturk, & Bulut, 2007) και με την ικανοποίησή τους (Puzzifero, 2008). Μάλιστα, οι στρατηγικές αυτές θεωρείται ότι συνεχίζουν να ενισχύονται και μετά την αξιολόγηση των ΓΕ και την ανατροφοδότηση από τον καθηγητή-σύμβουλο, αφού οι μαθητευόμενοι έχουν την δυνατότητα συγκρισιμότητας των αξιολογικών τους κρίσεων σε συνειδητό επίπεδο για την καταλληλότητα των επιλεγμένων στρατηγικών, σε σχέση με το εξαγόμενο αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην διαμόρφωση των μελλοντικών προοπτικών, διευκολύνει στον σχεδιασμό των μελλοντικών δράσεων και διασφαλίζει το πλαίσιο για τη μεταβίβαση της μάθησης στις νέες γνωστικές απαιτήσεις με την τροποποίηση και επέκταση των στρατηγικών (Boekaerts, 1999).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν εσκεμμένες στρατηγικές που αποσκοπούν στην ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και της δράσης ή συμπεριφοράς σε συνειδητό επίπεδο, όπως π.χ. οι εντολές έναρξης και τερματισμού συγκεκριμένων γνωστικών στρατηγικών, οι εντολές ελέγχου της επάρκειας του χρονικού προγραμματισμού ή οι εντολές αναστολής ενεργειών μέχρι να συγκεντρωθούν νέες πληροφορίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008). Κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου για τη συγγραφή των εργασιών, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης συμπληρώνονται από τον βουλευτικό έλεγχο των μαθητευομένων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008; Schunk, & Zimmerman, 1994) που περιλαμβάνει μία σειρά στρατηγικών διαχείρισης των πόρων όπως η αναζήτηση πληροφοριών, η αναζήτηση βοήθειας και η διαχείριση χρόνου (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986, 1988). Η εκπόνηση και η παράδοση των ΓΕ στο ΕΑΠ, γίνεται σε συγκεκριμένες ημερομηνίες βάση του χρονοδιαγράμματος μελέτης των Θεματικών Ενοτήτων (ΕΑΠ, 2013). Οι μαθητευόμενοι επομένως οφείλουν να επιδείξουν αυξημένη υπευθυνότητα για τον έλεγχο της προσπάθειας και για την οργάνωση του χρόνου τους, σε σχέση με την διαχείριση και μελέτη της ύλης, που θα τους παρέχει την δυνατότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των εργασιών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητευόμενοι έχουν αφενός την δυνατότητα ελέγχου των δράσεών τους για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και αφετέρου τη δυνατότητα τροποποίησης του τρέχοντος σχήματος δράσης όταν δεν συμβάλλει στην συντήρηση του στόχου. Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατή την επιχειρηματολογία ότι η εκπόνηση των ΓΕ υποστηρίζει την στρατηγική διαχείρισης χρόνου που αποτελεί σημαντική βουλευτική στρατηγική της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην φάση της συμπεριφοράς των μαθητευομένων μετά την στοχοθεσία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008) και παράγοντα επιτυχίας στην εξΑΕ ως εξεταζόμενη μεταβλητή της (Puziffero, 2008).

Οι ΓΕ στο ΕΑΠ παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να αποτιμήσουν την πρόοδό τους από την αρχική ενασχόληση και μέχρι την ολοκλήρωση του μαθησιακού έργου (ΕΑΠ, 2013). Δεδομένου ότι η εκπόνηση των ΓΕ αποτελεί ένα σύνθετα δομημένο γνωστικά έργο, είναι αυτονόητο ότι οι μαθητευόμενοι οφείλουν να μην περιοριστούν μόνο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΠ. Η αναζήτηση συμπληρωματικών πηγών ενημέρωσης μέσα από την αξιολόγηση και σύγκριση των

πληροφοριών παρέχει την δυνατότητα δημιουργίας ενός καλύτερου θεωρητικά υπόβαθρου και μιας εγκυρότερης τεκμηρίωσης των απόψεων. Επιπρόσθετα, η στρατηγική αναζήτησης πληροφοριών για την πληρέστερη κάλυψη ενός φάσματος γνώσεων είναι σημαντική για την εξΑΕ (Filcher & Miller, 2000) και ως εκ τούτου ο ισχυρισμός ότι οι ΓΕ ενισχύουν τη στρατηγική αυτή που αποτελεί μία κατευθυνόμενη συμπεριφορά δράσης προκειμένου ο μαθητευόμενος να εκδηλώσει αυτο-ρύθμιση της μάθησής του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008) και συσχετίζεται θετικά ως μεταβλητή της με την επιτυχία στην εξΑΕ (Dunigan, & Curry, 2006) καθίσταται δυνατός.

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η εφαρμογή εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της διαδικασίας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που είναι σημαντική για την επιτυχία στην εξΑΕ και ότι ενισχύουν ιδιαίτερα τη στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας (Dabbach, & Kitsantas, 2005). Η εκπόνηση των ΓΕ στο ΕΑΠ παρέχει αυτή την δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητευομένων, τόσο με τον καθηγητή-σύμβουλο, όσο και ανάμεσά τους και μάλιστα με τάσεις αυξητικής επίδρασης (ΕΑΠ, 2010). Η επικοινωνία αυτή έχει στόχο την αποσαφήνιση των δυσκολιών που εντοπίζουν οι μαθητευόμενοι στον χρόνο εκπόνησης των εργασιών και συμβάλλει στην ανάλογη διαμόρφωση από αυτούς στρατηγικών ρύθμισης των γνωστικών διαδικασιών. Επομένως, αν οι ΓΕ εκληφθούν ως ένα τέτοιο εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας, τεκμηριώνεται και με επάρκεια η άποψη ότι παράλληλα ενισχύουν και προάγουν την στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας από άλλους. Παράλληλα όμως μέσα από την αμφίδρομη αυτή σχέση προάγεται και η αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων υποκειμένων που συνιστά κομβικό σημείο αναφοράς τόσο για την εξΑΕ, όσο και για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Niemi, & Launonen, 2002; Holberg, 2002; Miltiadou, & Savenye, 2003; Whipp, & Chiarelli, 2004).

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει τον συντονισμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμπεριφορικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων των μαθητευομένων (Zimmerman, 1998). Παράλληλα, η αλληλεπίδραση στην εξΑΕ συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα επιτυχίας (Moore, 1989; Holberg, 2002), λόγω της αυτονομίας των μαθητευομένων και της απομόνωσης που πιθανότατα να βιώνουν από τη φυσική απουσία του διδάσκοντα (McIsaac, & Gunawardena, 2004). Στο ΕΑΠ οι Ο.Σ.Σ αποτελούν ένα σημαντικό δομικό στοιχείο υποστήριξης και ανάπτυξης τόσο της αλληλεπίδρασης, όσο και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Η προσωπική επαφή των μαθητευομένων με τον καθηγητή-σύμβουλο και η άμεση διαπραγμάτευση του συμβολαίου μάθησης (Κόκκος, 1998δ), αφενός επιτρέπει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητευομένων στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης και αφετέρου παρέχει την δυνατότητα ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχεία που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2000). Ο πολυσύνθετος ρόλος που διαδραματίζουν οι Ο.Σ.Σ στο διδακτικό έργο που προσφέρει το ΕΑΠ (ΕΑΠ, 2013), επιτρέπει την προσέγγισή τους μέσα από την οπτική ενός διαδραστικού πολυεργαλείου μάθησης.

Η αποσαφήνιση δυσνόητων σημείων της θεωρίας, οι επεξηγήσεις μεθοδολογικών ζητημάτων και η επεξεργασία απόψεων που γίνεται στις Ο.Σ.Σ (ΕΑΠ, 2013) συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην επιλογή από τους μαθητευόμενους των αποτελεσματικών στρατηγικών για την γνωστική επεξεργασία του έργου, που αποτελούν τη βάση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 1999). Ταυτόχρονα όμως μέσα από την μεταγνωστική παρακολούθηση και τον μεταγνωστικό έλεγχο, προσφέρεται στους μαθητευόμενους η δυνατότητα αποτίμησης των δράσεών τους, καθώς και η δυνατότητα πληροφόρησης για την κατάσταση του γνωστικού τους

συστήματος σχετικά με την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και της ρύθμισης των δράσεων στην περίπτωση απόκλισης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Επιπλέον, στις Ο.Σ.Σ πραγματοποιείται η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση των δεδομένων για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών από τους μαθητευόμενους (Κόκκος, 2001). Το γεγονός αυτό συμβάλει στην μεταγνωστική ενημερότητα των μαθητευόμενων που αξιοποιείται για τον καθορισμό των γνωστικών απαιτήσεων του συγκεκριμένου έργου και την αυτοπαρακολούθηση των γνωστικών στρατηγικών για την επίτευξή του. Παράλληλα, οι μεταγνωστικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητευόμενοι κατά την τρέχουσα γνωστική επεξεργασία (π.χ. τα αισθήματα οικειότητας και δυσκολίας) μπορούν να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες ελέγχου και να καθοδηγήσουν την συμπεριφορά στην αποτελεσματική γνωστική επεξεργασία για την ορθή μετάβαση από τα δεδομένα στον επιθυμητό στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008). Επομένως, αν οι Ο.Σ.Σ εκληφθούν ως ένα διδακτικό εργαλείο περιεχομένων, παράδοσης και αξιολόγησης, μέσα από τον περιγραφόμενο μηχανισμό λειτουργίας των γνωστικών διαδικασιών υιοθετούνται ταυτόχρονα τα ερευνητικά δεδομένα σε περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης (Dabbach & Kitsantas, 2005) που υποστηρίζουν ότι τα εργαλεία περιεχομένου, παράδοσης και αξιολόγησης ενισχύουν και προάγουν τις στρατηγικές της στοχοθεσίας, της αυτο-παρακολούθησης και της αυτο-αξιολόγησης, που αποτελούν σημαντικές στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986).

Οι Dabbach και Kitsantas (2005) υποστηρίζουν πως τα εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης στην εξΑΕ, ενισχύουν τις στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που αφορούν την διαχείριση χρόνου και την αναζήτηση βοήθειας. Η επιλογή και εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τον καθηγητή-σύμβουλο στις Ο.Σ.Σ, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση, η χιονοστιβάδα κ.ά. (Κόκκος, 2001), παρέχει στους μαθητευόμενους την δυνατότητα της κοινωνικής συνδιαλλαγής και υποστήριξης, της ενεργητικής εμπλοκής και της χρησιμοποίησης με ενοποιημένο τρόπο των πολλαπλών γνωστικών τους διαδικασιών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, επικυρώνεται η κοινωνική διάσταση της μάθησης ως αποτέλεσμα των γνωστικών συγκρούσεων και των εννοιολογικών αλλαγών που αυτές επιφέρουν (Ματσαγγούρας, 2002) και προάγεται η αλληλεπίδραση των μαθητευόμενων (Holmberg, 2002). Ταυτόχρονα, παρέχεται στους μαθητευόμενους η δυνατότητα της ανταλλαγής πληροφοριών, της αναζήτησης βοήθειας, της ενημέρωσης για πηγές πρόσθετης πληροφόρησης (ΕΑΠ, 2013), της αξιολόγησης για την αποτελεσματική διαχείριση του χρονοδιαγράμματος μελέτης και το ενδεχόμενο ρύθμισής του και της τήρησης σημειώσεων. Ως εκ τούτου, με την αποτίμηση των Ο.Σ.Σ ως εργαλείων επικοινωνίας-συνεργασίας και διαχείρισης, καθίσταται δυνατή η υιοθέτηση της άποψης πως αυτές, σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα (Dabbach & Kitsantas, 2005), υποστηρίζουν τις αναφερόμενες στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις επιτυχίας των μαθητευόμενων στο ΕΑΠ.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε το ρόλο των Γραπτών Εργασιών και των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στο ΕΑΠ στην υποστήριξη αυτο-ρυθμιστικών συμπεριφορών μάθησης μέσα από την ενεργοποίηση και προαγωγή του μηχανισμού εκδήλωσης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των μαθητευόμενων. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις αποτελούν διαδραστικά πολυεργαλεία μάθησης που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητευόμενους σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό,

συμπεριφοράς και παρακίνησης, υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό την εκδήλωση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς και την υιοθέτηση και προαγωγή στρατηγικών της σε σημαντικό βαθμό. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως αποτελούν εργαλεία ελέγχου, αξιολόγησης και αποτίμησης της προόδου των μαθητευομένων που παρέχουν την δυνατότητα της συστηματικής αυτο-παρατήρησης και προσαρμογής των δράσεων και, ως εκ τούτου, υποστηρίζουν τις στρατηγικές της αυτο-παρακολούθησης και της αυτο-αξιολόγησης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Ταυτόχρονα, με τις πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης που παρέχουν, υποστηρίζουν και τις βουλευτικές στρατηγικές της αναζήτησης πληροφοριών, της αναζήτησης βοήθειας και της διαχείρισης χρόνου. Παράλληλα, όμως, μέσα από αυτό το σύνθετο δίκτυο σχέσεων που αναπτύσσουν προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη που συνιστούν κομβικά σημεία αναφοράς τόσο για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, όσο και για την εξΑΕ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), 156-177.
- Artino, A.R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(6), 3-18.
- Artino, A.R. & Steffens, J. M. (2006). Learning online: Motivated to self-regulated? *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 176-182.
- Avezedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulation learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., P. Pintrich and M. Zeidner, 2000. *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press.
- Boom, G., Pass, F., Merrienboer, J.J.G., & Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20, 551-567.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 40-47.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513-540.
- Dunigan, B., & Curry, K. J. (2006). Motivation and learning strategies of students in distance education. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 51(2), 140-155.
- Filcher, C., & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education. *Journal of Agricultural Education* 41 (1), 60-68
- Flavell, J.H. (1976). Metacognition aspects of problem solving. In L.B Resnick (eds.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2013). Εκπαίδευση-Γενικές πληροφορίες Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eap.gr/view.php?artid=1179>.
- Garrison, D. R., & Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). (2nd ed.), London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

- Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων* (Τόμος Β΄, σελ.19-50). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1998β). Η έναρξη της πρώτης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμος Β΄, σελ.155-184). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Β΄, σελ.19-32). Αθήνα: Προπομπός.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- King, F. B., Harner, M. and Brown, S. W. (2000), Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), 147-156.
- Kramarski, B, & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 24-33.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» μιλάμε; Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σελ.185-194). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2007). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις. Στο *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., & Τάσιος, Π.Θ. (2001). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης, (Επιμ.). *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σελ 75-84). Αθήνα: Προπομπός.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/189/799> (7-12-2009).
- Ματραλής, Χ. (1998). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ΄, σελ.21-49). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος 2 (5^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Miltiadou, M., & Savenye, W.C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), 78-95.
- Moore, M.G. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence*, Fall, 76-88. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf (15-11-09).
- Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Νικολάκη, Ε (2010). *Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. Η υποστήριξη και προαγωγή της στο Ε.Α.Π.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Nikolaki, E. & Koutsouba, M. (2012). Support and promotion of self-regulated learning through the educational material at the Hellenic Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 13(3), 226-238. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/index.htm> (article 16) (5-5-2013).
- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 9 (1), 19-31. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/174> (14-7-2013).
- Nikolaki, E. & Koutsouba, M. (in press). The support and promotion of self-regulated learning in distance education. *ALIG Journal of Social Sciences & Humanities Research*.

- Ng, C. (2002). Relations between motivational goals, strategy use and learning outcomes among university students in a distance learning mode: A longitudinal study. Paper present at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Brisbane, 1-5 December.
- Niemi, H. & Launonen, A. (2002). Towards self-regulation and social navigation in virtual learning spaces. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002589.htm> (20-1-2010).
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(2), 390-398.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R., Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98-101.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-9. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/Article/4/337> (20/12/2010).
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shih, C., & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among students' motivation, attitude, learning styles and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), 12-20.
- Shih, C., Ingebritsen, T., Pleasants, J., Flickinger, K., & G. Brown, G. (1998). Learning strategies and other factors influencing achievement via Web courses. *Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching and Learning Madison, WI* 359-363. - (ED 422876).
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Wedemeyer, C.A. (1977). Independent study. In A.S. Knowles (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education*. Boston: CIHED.
- Whipp, J.L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-22.
- Winne, P.H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30(4), 223-228.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 8(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychology*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of regulations* (pp.13-19). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-72.

- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.