



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΚΙΕΒΟΥ ΚΑΙ
ΜΑΡΙΟΥΠΟΛΗΣ ΟΥΚΡΑΝΙΑΣ**

ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΑΝΤΑ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΠΑΤΡΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ, 2019

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2019

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

*Μεταγνωστικές στρατηγικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως
δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η περίπτωση των ελληνικών κοινοτήτων Κιέβου
και Μαριούπολης Ουκρανίας*

*Metacognitive strategies in the teaching of Greek as a second / foreign
language. The case of the Greek communities in Kiev and Mariupol,
Ukraine*

Γεωργιάδου Αλεξάνδρα

Α΄ Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Πάντα Δήμητρα

Β΄ Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Κουτίδου Ευαγγελία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ταχύτατος πολλαπλασιασμός των γνώσεων στις σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλει τη μετακίνηση από τη διδασκαλία στη μάθηση με απώτερο στόχο τη δημιουργία αυτόνομων δια βίου πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διαρκείς αλλαγές και στην κατάκτηση νέων γνώσεων. Στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιφορτίζονται με την ευθύνη της ανακάλυψης μαθησιακών δραστηριοτήτων, της επινόησης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης στρατηγικών οι οποίες θα υποκινήσουν και θα αφυπνίσουν τους εκπαιδευόμενους τους σε διαδικασίες αναζήτησης, ανακάλυψης, δημιουργίας, εσωτερικής ικανοποίησης, αντιμετώπισης προβλημάτων και αυτομόρφωσης. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές, καθώς αποτελούν ανωτέρου τύπου νοητικές διεργασίες αυτοεπίγνωσης και αυτορρύθμισης μπορούν να αξιοποιηθούν με τη συστηματική διδασκαλία τους από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και να συμβάλλουν στην προσπάθεια της αυτοβελτίωσης, της κατάκτησης νέων γνώσεων και της δια βίου μάθησης των εκπαιδευόμενων τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους, των μεταγνωστικών στρατηγικών. Η έρευνα διεξήχθη το Φεβρουάριο του 2019, υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις επτά εκπαιδευτών, επιτόπιων και αποσπασμένων Ελλήνων εκπαιδευτικών που δίδασκαν και διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στα τμήματα άτυπης εκπαίδευσης των ελληνικών κοινοτήτων Κιέβου και Μαριούπολης στην Ουκρανία. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων κατανοούν τη σημαντικότητα της μεταγνωστικής θεωρίας, αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών ως προς την προαγωγή του μαθησιακού έργου και την κατάκτηση της Δια Βίου Μάθησης, ενσωματώνουν και αξιοποιούν τις μεταγνωστικές στρατηγικές στη διδασκαλία τους μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και το σύγχρονο επικοινωνιακό μοντέλο μάθησης, εφαρμόζοντας παράλληλα σημαντικό αριθμό ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: μεταγνώση, μεταγνωστικές στρατηγικές, διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, Εκπαίδευση Ενηλίκων

ABSTRACT

The rapid proliferation of knowledge in modern societies requires the move from teaching to learning with the ultimate goal of creating autonomous lifelong citizens able to respond successfully to continuous changes and to gaining new knowledge. In the scientific field of adult education, adult educators are tasked with the responsibility of discovering learning activities, inventing, designing and implementing strategies that will stimulate and awaken their learners in search discovery, creation, inner satisfaction, problem solving and self-education. Metacognitive strategies, as they are superior type of cognitive self-awareness and self-regulatory processes, can be utilized through their systematic teaching by adult educators and contribute to the effort of self-improvement, the acquisition of new knowledge and the lifelong learning of their trainees. The purpose of this survey is to investigate the views of adult educators who teach Greek as a Second/Foreign Language in the Greek communities of Kiev and Mariupol in Ukraine in the design and implementation in their teaching of metacognitive strategies. The survey was conducted in February 2019. The quality method was adopted and the data collection was carried out with semi-structured interviews of seven instructors, local and detached Greek teachers who taught and teach Greek as a Second/Foreign Language in the informal education departments of the Greek communities of Kiev and Mariupol in Ukraine. The analysis of the data revealed that the specific educators understand the importance of metacognitive theory, recognize the effectiveness of metacognitive strategies in terms of promoting learning and conquering lifelong learning, incorporate and utilize metacognitive strategies in their teaching through opportunities offered by new technologies and the modern communication model of learning while applying a significant number of active educational strategies for the development of metacognitive skills

Key words: metacognition, metacognitive strategies, teaching Greek as a Second/Foreign Language, Adult Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
1. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ.....	11
Εισαγωγή.....	11
1.1 Η έννοια της Μεταγνώσης-Ορισμοί.....	11
1.2. Μορφές της μεταγνώσης.....	12
1.2.1. Μεταγνωστική γνώση.....	12
1.2.2. Μεταγνωστικές εμπειρίες.....	12
1.2.3. Μεταγνωστικές δεξιότητες.....	13
1.3. Μεταγνώση και μάθηση.....	13
1.4. Η σημαντικότητα της μεταγνώσης.....	14
1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταγνώση.....	15
1.5.1. Ηλικία.....	15
1.5.2. Η κουλτούρα ενός λαού.....	17
Σύνοψη.....	17
2. ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ.....	18
Εισαγωγή.....	18
2.1. Μεταγνωστικό προφίλ εκπαιδευτικού και μεταγνωστικές στρατηγικές.....	18
2.2. Μεταγνωστικές Στρατηγικές- Γενικά Χαρακτηριστικά.....	19
2.3. Μεταγνωστικές Στρατηγικές- Πρακτικές εφαρμογές.....	21
2.4. Εκπαιδευτικές συνέπειες από την εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών.....	25
Σύνοψη.....	25
3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
Εισαγωγή.....	26

3.1. Διασαφήνιση των όρων «Δεύτερη Γλώσσα» και «Ξένη Γλώσσα» στα πλαίσια της παρούσης εργασίας.....	27
3.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων.....	28
3.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	32
3.3.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	32
3.3.2. Η διδασκαλία με βάση τις δραστηριότητες.....	35
3.3.3. Μεταγνώση και σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.....	36
3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	36
Σύνοψη.....	39
4. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ.....	40
Εισαγωγή.....	40
4.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων.....	41
4.2. Η αναγκαιότητα αξιοποίησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ξενόγλωσση διδασκαλία.....	42
4.3. Προϋποθέσεις και γλώσσα διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών.....	44
4.4. Σχεδιασμός και Οργάνωση της Διδασκαλίας με στρατηγικές μεταγνώσης.....	45
4.5. Εφαρμογές των μεταγνωστικών στρατηγικών σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	46
Σύνοψη.....	47
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	48
5. ΕΡΕΥΝΑ.....	48
5.1. Ερευνητικό πρόβλημα.....	48
5.2. Σκοπός της έρευνας.....	50
5.3. Επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	50
5. 4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
5.5. Μεθοδολογία έρευνας-Ερευνητικά εργαλεία.....	51
5.5.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	51
5.5.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	51

5.5.3. Συλλογή δεδομένων.....	53
5.5.4. Ανάλυση δεδομένων.....	54
5.6. Δείγμα της έρευνας.....	54
5.7. Δυσκολίες – Περιορισμοί της έρευνας.....	57
5.8. Επιστημονική αξία - Χρησιμότητα της έρευνας.....	57
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
6.1. Διδακτικό προφίλ εκπαιδευτών ενηλίκων.....	58
6.2. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και την αξιοποίηση τους γενικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία.....	60
6.3. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	66
6.4. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.....	72
6.5. Συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην κεκτημένη γνώση.....	73
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	74
7.1. Παρουσίαση συμπερασμάτων έρευνας.....	74
7.2. Σχολιασμός – Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας.....	78
7.3. Προτάσεις περαιτέρω έρευνας.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	95
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	96
Οδηγός συνέντευξης.....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	99
Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.....	99

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» που υλοποιείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στη θεματική ενότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιχειρεί να διερευνήσει και να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Πάντα Δήμητρα για τη συμβολή της στην ανάπτυξη του ερευνητικού μου ενδιαφέροντος στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η εμπιστοσύνη που μου ενέπνευσε, οι πολύτιμες συμβουλές της, η επιστημονική καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης και η άριστη συνεργασία μας αποτέλεσαν πολύτιμο αρωγό στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της μελέτης μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Β' επιβλέπουσα κα Κουτίδου Ευαγγελία για τις διορθώσεις-βελτιώσεις που μου πρότεινε στον τελικό έλεγχο της Διπλωματικής μου εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στις συναδέλφους μου επιτόπιες εκπαιδευτικούς στη Μαριούπολη και στο Κίεβο και στους/στις αποσπασμένους/ες από την Ελλάδα δασκάλους/ες στη Μαριούπολη της Ουκρανίας για τη συμμετοχή τους και τις συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν με μεγάλη προθυμία και φιλικό ενδιαφέρον για την έρευνα.

Ιδιαίτερο και μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγό μου για την κατανόηση, τη συμπαράσταση και την υπομονή που επέδειξε στην πολύμηνη και απαιτητική προσπάθειά μου για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου στο Κίεβο Ουκρανίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον ως δασκάλας για τη μεταγνωστική θεωρία και η ενασχόλησή μου με το θεματικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο μεταπτυχιακό μου πρόγραμμα των Επιστημών της Αγωγής. Παράλληλα με τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Ε. Α. Π., μου δόθηκε η δυνατότητα να διδάξω ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός στη Μαριούπολη και στο Κίεβο της Ουκρανίας σε τμήματα ενηλίκων την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Η ευτυχής αυτή συγκυρία συνδυασμού θεωρίας και πράξης, διεύρυνε τους θεωρητικούς προβληματισμούς μου και τροφοδότησε την προσωπική μου αγωνία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μου πρακτικών.

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρηθεί η ανάδειξη και οι τρόποι αξιοποίησης των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας μέσα από το μαθησιακό περιβάλλον της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης οι οποίες αποτελούν το λειτουργικό πυρήνα της μεταγνωστικής θεωρίας, αφενός βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν, να ελέγχουν, να ρυθμίζουν και να αξιολογούν οι ίδιοι τη μάθησή τους, αφετέρου διευκολύνουν τους εκπαιδευτές ενηλίκων, με τη συστηματική ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, στο έργο της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων τους στη μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότερη μάθηση τους. Κατ' αυτό τον τρόπο συμβάλλουν δημιουργικά και εποικοδομητικά στην κατάκτηση της Δια Βίου Μάθησης που είναι και το ζητούμενο στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας.

Συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι απόψεις των συναδέλφων μου εκπαιδευτών ενηλίκων που διδάσκουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα σε ενήλικους που φοιτούν στα τμήματα άτυπης εκπαίδευσης στη Μαριούπολη και στο Κίεβο Ουκρανίας, σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότερη μάθηση και στην απόκτηση - ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές στρατηγικές, το βαθμό που πιστεύουν πως συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τις στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης που αξιοποιούν γενικά, αλλά και σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της

διδασκαλίας τους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας.

Λόγω του ότι ο σκοπός της μελέτης εστιάζει σε βαθύτερες εξελισσόμενες δυναμικά νοητικές μαθησιακές διεργασίες ο μεθοδολογικός σχεδιασμός δειγματοληπτικής ποιοτικής έρευνας κρίνεται καταλληλότερος για την προσέγγιση της. Τους συμμετέχοντες θ' αποτελέσουν Έλληνες αποσπασμένοι και επιτόπιοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα τμήματα ενηλίκων Μαριούπολης και Κιέβου στην Ουκρανία. Ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες θα ομαδοποιηθούν σε θεματικούς άξονες στον οδηγό συνέντευξης. Θα ακολουθήσει η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η θεματική ανάλυσή τους (ταξινόμηση-σχολιασμός-ερμηνεία), έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας.

Η εργασία δομείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια στα οποία εντάσσονται σε συνάφεια με το περιεχόμενό τους και αναλύονται διεξοδικά οι σχετικές θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεταγνωστική θεωρία και ειδικότερα οι ορισμοί που της έχουν αποδοθεί, οι μορφές της, η σημαντικότητά της και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει τις μεταγνωστικές στρατηγικές ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά τους, τις πρακτικές εφαρμογές και συνέπειες τους στην εκπαίδευση. Παράλληλα αναφέρεται το μεταγνωστικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο διασαφηνίζονται οι όροι δεύτερη και ξένη γλώσσα στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, παρουσιάζονται οι προγενέστερες και οι σύγχρονες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ο ρόλος της μεταγνώσης στις σύγχρονες προσεγγίσεις και οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αναγκαιότητα αξιοποίησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης

Γλώσσας, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων, στις προϋποθέσεις και τη γλώσσα διδασκαλίας των μεταγλωσσικών στρατηγικών, στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας με στρατηγικές μεταγλώσσας και στις εφαρμογές τους σε επιμέρους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας.

Τα κεφάλαια 5, 6 και 7 συνθέτουν το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα βήματα διεξαγωγής της έρευνας. Αναφέρονται αρχικά το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία, η ερευνητική διαδικασία, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και οι περιορισμοί-δυσκολίες της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό επίσης αναφέρεται η επιστημονική αξία και χρησιμότητα της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από τέσσερις ενότητες που συμφωνούν με τους τέσσερις θεματικούς άξονες του οδηγού της συνέντευξης καθώς και η συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην κεκτημένη γνώση.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, αναφορικά και συγκριτικά με τη Βιβλιογραφία, παράλληλα με το σχολιασμό και την ερμηνεία τους. Επίσης παρουσιάζονται οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ακολουθούν οι Βιβλιογραφικές Αναφορές και τα τρία Παραρτήματα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης, τον οδηγό της συνέντευξης και τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μεταβάλλεται με ταχύτατους ρυθμούς. Μονιμότερο χαρακτηριστικό της αποτελεί η αλλαγή (Λοϊζίδου, 2013). Καθώς οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται εξαιρετικά γρήγορα, η σημαντικότερη αλλαγή που σημειώνεται, αφορά τη μετακίνηση από τη διδασκαλία στη μάθηση. Συγκεκριμένα από το τι μαθαίνουμε στο πώς το μαθαίνουμε. Η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, στοχεύοντας στην κατάκτηση ουσιαστικών κι όχι επιφανειακών γνώσεων, αποβλέπει στη διαμόρφωση κριτικά στοχαζόμενων Δια Βίου ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα διαχειρίζονται και θα επιλύουν στη ζωή τους τις διαρκείς αναφυόμενες αλλαγές.

1.1. Η έννοια της Μεταγνώσης-Ορισμοί

Η γνώση για τη λειτουργία της σκέψης αποτελεί ένα διαχρονικό πεδίο έρευνας που απασχόλησε τους ψυχολόγους από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο όρος Μεταγνώση εισήχθη στο χώρο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας τη δεκαετία του 1970 από τον Flavell για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Κατά τον Flavell (1979), μεταγνώση ή μεταγιγνώσκω είναι το γινώσκω του γινώσκω. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη, (2011): «ο στόχος του Flavell ήταν να δείξει πώς τα παιδιά προοδευτικά συνειδητοποιούν τις διεργασίες της σκέψης τους και παρεμβαίνουν για να τις καθοδηγήσουν. να τις ελέγξουν, ή να τις διορθώσουν, ώστε να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους, να λύσουν προβλήματα, ή να μάθουν» (σ. 27).

Οι Metcalfe & Shimamura (1994), αναφέρονται στη μεταγνώση ως τη γνώση των ανθρώπων για ότι γνωρίζουν, θυμούνται ή σκέφτονται. Ακολούθως η Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1995, σ. 48), ορίζει τη μεταγνώση ως τη γνώση και την κατανόηση που έχει κάποιος/α για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του. Σταδιακά η έννοια της μεταγνώσης διευρύνθηκε, ώστε εκτός από την επίγνωση και τη ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών να περιλαμβάνει και την επίγνωση-ρύθμιση κι άλλων ψυχολογικών διεργασιών, όπως τις συναισθηματικές καταστάσεις.

Έτσι, η έννοια της μεταγνώσης περιλαμβάνει όχι μόνο σκέψεις για τις σκέψεις, αλλά και τις ακόλουθες έννοιες: *«τη γνώση που έχει κάποιος για τη γνώση, τις νοητικές του διαδικασίες και τις συναισθηματικές του καταστάσεις. αλλά και την ικανότητα να μπορεί συνειδητά και σκόπιμα να ελέγχει και να κατευθύνει αυτή τη γνώση, τις νοητικές διαδικασίες και συναισθηματικές του καταστάσεις»* (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010, σ. 23-24).

1.2. Μορφές της μεταγνώσης

1.2.1. Μεταγνωστική γνώση

Η μεταγνωστική γνώση αναφέρεται στην αποθηκευμένη μακροπρόθεσμη μνήμη. Ειδικότερα ένα μέρος της αποτελεί η δηλωτική γνώση (γνωρίζω ότι) και ένα άλλο μέρος της αφορά τη διαδικαστική γνώση (γνωρίζω πώς). Τα είδη της μεταγνωστικής γνώσης σύμφωνα με την Παπαλεοντίου-Λουκά (2010), μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στη μεταβλητή του προσώπου, του έργου και της στρατηγικής.

Η μεταβλητή του προσώπου περιλαμβάνει τις δηλωτικές πληροφορίες (γνώσεις-πεποιθήσεις) που διαθέτει το άτομο στη μνήμη του σχετικά με τη φύση του εαυτού του και των άλλων προσώπων ως γνωστικών όντων. Η μεταβλητή του έργου αφορά όλα όσα έχουν σχέση με τη φύση του έργου με το οποίο καταπιάνεται το άτομο - ευκολίες ή δυσκολίες που πιθανόν να προκύψουν- και η μεταβλητή της στρατηγικής αναφέρεται στη γνώση για τους συστηματικούς τρόπους επίτευξης συγκεκριμένων στόχων σε συγκεκριμένα γνωστικά έργα.

1.2.2. Μεταγνωστικές εμπειρίες

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες αποτελούν ό, τι βιώνει το άτομο (ιδέες, κρίσεις, εκτιμήσεις, συναισθήματα) καθ' όλη τη διάρκεια εμπλοκής του σε μια γνωστική προσπάθεια και καταγράφεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Κασιμάτη, 2015). *«Ο κύριος ρόλος τους είναι η παρακολούθηση του γινώσκειν και η πληροφόρηση, η ενημερότητα του ατόμου ώστε να ληφθούν, ενδεχομένως, αποφάσεις ελέγχου που είναι αναγκαίες για να ρυθμιστεί η γνωστική επεξεργασία και να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος»* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011, σ. 30).

Κατά την Παπαλεοντίου-Λουκά (2010, σ. 33) *«είναι πιθανότερο να εμφανιστούν όταν η γνωστική κατάσταση με την οποία ασχολείται κανείς, δεν είναι ούτε εντελώς*

καινούρια, αλλά ούτε και εντελώς γνωστή». Σε συνθήκες μάθησης δύναται να περιλαμβάνουν αισθήματα δυσκολίας, βεβαιότητας κατόπιν της ολοκλήρωσης επίλυσης ενός έργου, ικανοποίησης από τη λύση του, οικειότητας σ' ότι αφορά τις αρχικές εκτιμήσεις κατά την έναρξη ενασχόλησης με το έργο, αλλά και χρονικών απαιτήσεων ως προς την εκτίμηση της χρονικής διάρκειας που απαιτεί η διεκπεραίωσή του.

Όλα τα είδη μεταγνωστικών εμπειριών αλληλοεπηρεάζονται και καθώς συνδέονται στενά μεταξύ τους είναι επίσης δυνατόν να μεταβάλλονται διαδεχόμενα το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια της επίλυσης ενός προβλήματος (Παντελιάδου, 2011).

1.2.3. Μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν τη διαδικαστική γνώση (γνωρίζω πώς) σε αντιδιαστολή προς τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές εμπειρίες που συνιστούν διεργασίες παρακολούθησης του γινώσκουν. Αποτελούν επομένως σκόπιμες διαδικασίες ή στρατηγικές ελέγχου για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και δράσης ή της συμπεριφοράς. Καλλιεργούνται μέσω της άσκησης και αποβλέπουν στην καθοδήγηση σε συνειδητό επίπεδο της γνωστικής επεξεργασίας. Ωστόσο, λόγω του ότι υπόκεινται σε άσκηση μέσα από την επανειλημμένη εφαρμογή τους δύναται να αυτοματοποιηθούν. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Μεταγνωστικές δεξιότητες είναι η αυτοκατευθυνόμενη και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών, η αναγνώριση και καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης, ο σχεδιασμός ενεργειών για την κατανόηση των απαιτήσεων του γνωστικού έργου, η παρακολούθηση και οι αποφάσεις για τυχόν αλλαγές κατά την εξέλιξη της πορείας του και τέλος ο αυτοστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2000).

1.3. Μεταγνώση και μάθηση

Η έννοια της Μεταγνώσης κατά τον τρόπο που την όρισε ο Flavell σύντομα συνδέθηκε με την Εκπαιδευτική Ψυχολογία και κατά συνέπεια με την εκπαιδευτική πράξη με αποτέλεσμα τη μετακίνηση από τα συμπεριφορικά μοντέλα μάθησης προς αυτά της αυτορυθμιζόμενης και κατ' επέκταση της συνεργατικής μάθησης. Σύμφωνα

με τα παραπάνω μοντέλα το άτομο, βάση των στόχων του και της ενημερότητας που έχει για τις διεργασίες του γινώσκειν, καθίσταται ενεργός διαχειριστής των αποφάσεων και των δράσεων του (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011).

Η παραπάνω διαπίστωση στο σύγχρονο πρότυπο της «στοχαστικής εκπαίδευσης», ανέδειξε το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους μαθητές του, όπου αμφότεροι στοχάζονται πάνω στην παραγόμενη γνώση και επιδιώκουν να την καθοδηγήσουν και να τη ρυθμίσουν (Boud, Keogh & Walker, 1985). Καθώς όμως η αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς, της δράσης και της μάθησης πραγματοποιούνται σ' ένα πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον σε συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες απαιτούν αλληλεπίδραση μεταξύ της ατομικής δράσης και της δράσης των άλλων, η γνώση και η μάθηση αναδεικνύονται ως διαδραστικά φαινόμενα (διαμοιραζόμενο γινώσκειν) που οδηγούν σε νέα είδη κριτηρίων ορθότητας της γνώσης, αλλά και διαμορφώνουν νέα είδη γνώσης (Vauras, Jiskala, Kajamies, Kinnunen, & Lehtinen, 2003).

Οι Μώκος και Καφούση (2014), αναφέρουν ότι ο ίδιος ο Flavell υποστήριξε πως απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή μάθηση είναι η μεταγνώση κι επιπλέον πως καλός μαθητής είναι αυτός που διαθέτει σχετικά με τον εαυτό του μεταγνωστική γνώση και τις απαραίτητες στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του.

Ακολούθως ο Ματσαγγούρας (2006), υποστηρίζει πως η μεταγνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσει όχι μόνο την κριτική σκέψη των μαθητών, αλλά και την κριτική διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία επεξεργασίας του περιεχομένου της διδασκαλίας, τούς παρέχει τη δυνατότητα μέσα από την ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών ανωτέρου επιπέδου να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης, δηλ. , πώς ν' αποκτούν σταδιακά και να διατηρούν τη γνώση κι επιπρόσθετα να την κατανοούν μέσω της κατασκευής εννοιών και να την εφαρμόζουν εν τέλει σκεπτόμενοι δημιουργικά.

1.4. Η σημαντικότητα της μεταγνώσης

Στόχος της μεταγνώσης είναι να δημιουργήσει αυτόνομους δια βίου μαθητές οι οποίοι θα ανταποκρίνονται επιτυχώς στις όποιες προκλήσεις της κάθε εποχής και στον ταχύτατο πολλαπλασιασμό των γνώσεων (Costa, 1987). Οι Schraw & Dennison

(1994), θεωρούν πως η μεταγνωστική ενημερότητα, καθώς επιτρέπει στα άτομα να σχεδιάζουν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους παίζει έναν αντισταθμιστικό ρόλο στη γνωστική επίδοση βελτιώνοντας τη χρήση στρατηγικών και κατά συνέπεια την απόδοσή τους. Ειδικότερα η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων θεμελιώνει κάθε προσπάθεια αυτοβελτίωσης και αυτομόρφωσης των ατόμων και της δια βίου παιδείας (Κουτσελίνη, 1995).

Η Κουτσελίνη (2012) επίσης, επισημαίνει πως καθώς η μεταγνώση και η κριτική σκέψη μπορούν να αναλυθούν σε αλληλοεπικαλυπτόμενες επιμέρους δεξιότητες η ανάπτυξη της μεταγνώσης συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι Everson & Tobias (2001) κατέδειξαν σε έρευνά τους πως η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών ακόμα και σε άτομα μεγάλης ηλικίας οδηγεί σε πιο αποτελεσματική μάθηση. Οι Wang et.al (1990) ακολούθως, πραγματοποιώντας μια εκτενή μεταανάλυση βιβλιογραφικών αναφορών ανέδειξαν τη μεταγνώση αναφορικά με τους ψυχολογικούς παράγοντες μάθησης στην υψηλότερη θέση συσχέτισης με τη μάθηση.

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταγνώση

Κατά την Κασιμάτη (2015), οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταγνώση είναι με σειρά προτεραιότητας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στη μαθησιακή διαδικασία, οι εμπειρίες σε συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, η ωρίμανση και η ηλικία.

Η Λοϊζίδου (2013) αναφέρεται στην ηλικία, στο περιβάλλον, στη γλώσσα, στη συχνότητα ενδοσκοπήσης/εξάσκησης στην ευφυΐα και λιγότερο σε άλλους παράγοντες, όπως την κουλτούρα ενός λαού και τα συναισθήματα. Ειδικότερα αναφέρει πως η ηλικία είναι ίσως ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει κατά γενική ομολογία την παρουσία και εξέλιξη της μεταγνώσης. Για λόγους που αφορούν το θέμα της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας θα πραγματοποιηθεί αναφορά στους παράγοντες της ηλικίας και της κουλτούρας ενός λαού.

1.5.1. Ηλικία

Η μεταγνωστική γνώση και η μεταμνήμη ξεκινούν ν' αναπτύσσονται μετά τα πέντε χρόνια και η ανάπτυξη αυτή συνεχίζεται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου

(Λοϊζίδου, 2013). Η συστηματική όμως εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων εμφανίζεται στην ηλικία των 8-10 ετών και συνεχίζει να μεταβάλλεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Veenman et al, 2006).

Πιο συγκεκριμένα οι Shneider & Pressley (1989) συνδέοντας την εμφάνιση και την εξέλιξη της μεταγνώσης με την απόκτηση εμπειριών, επεξηγούν ότι η μεταγνώση εξελίσσεται σταδιακά καθώς το παιδί αποκτά εμπειρίες. Ως εκ τούτου οι Alexander et al (1995) συμπεραίνουν πως η μεταγνώση που εμφανίζεται εκ των υστέρων εξαρτάται μερικώς από την προϋπάρχουσα μεταγνώση.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες με την πάροδο του χρόνου γενικεύονται και εφαρμόζονται σ' όλες τις γνωστικές περιοχές (Veenman & Spaans, 2005). Ωστόσο οι διαδικασίες εξέλιξης των εξειδικευμένων μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε γενικευμένες παραμένουν άγνωστες καθώς η εξέλιξη της μεταγνώσης στην εφηβική και ενήλικη ζωή δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά. Το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία μόνο χρόνια στράφηκε στην εξέλιξη της μεταγνώσης στις ηλικιακές ομάδες των ενηλίκων (Λοϊζίδου, 2013).

Η Vukman – Bakracevic (2005) σε έρευνά της για την εξέλιξη της μεταγνώσης στους ενήλικες διαπιστώνει πως η ικανότητα αναστοχασμού ως προς τις ατομικές διαδικασίες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων βελτιώνεται έως την ώριμη ενηλικίωση (μεσήλικες). Συνακόλουθα η αυτογνωσία των ικανοτήτων βελτιώνεται έως τα γεράματα. Σχετικά όμως με την ακρίβεια στην ανίχνευση στρατηγικών διαπιστώθηκε πως φτάνει στο αποκορύφωμά της στη μεσήλικη ζωή κι ακολουθεί καθοδική πορεία έως τα γεράματα.

Στην έρευνα των Mecacci & Righi (2006) σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στην αυτοαναφορά λαθών γνωστικής αδυναμίας παρατηρήθηκε πως οι πιο ηλικιωμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν λιγότερα λάθη κατανόησης. Το παραπάνω ωστόσο συμπέρασμα οι ερευνητές σχολιάζουν πως δε συνεπάγεται ότι όντως τα ηλικιωμένα άτομα είχαν καλύτερες επιδόσεις σε γνωστικούς στόχους, αφού σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες δεν ισχύει το παραπάνω, αλλά πως εφόσον δεν τις χρησιμοποιούν άμεσα επαγγελματικά δεν επιδεικνύουν πλέον ενδιαφέρον γι' αυτές. Επίσης το αποδίδουν και στο γεγονός πως έχουν διαφοροποιηθεί οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες ελέγχου των γνωσιακών τους ικανοτήτων. Σ' ότι αφορά τις

μεταγνωστικές τους ανησυχίες αναφέρουν οι ίδιοι ερευνητές πως παρόλο που τα άτομα μεγάλης ηλικίας ανησυχούν ιδιαίτερα για τις γνωστικές τους επιδόσεις δείχνουν να αδυνατούν να επισημάνουν τις γνωστικές τους αδυναμίες.

Η Κοντοπούλου (2012) σε έρευνά της για τη μεταγνωστική ενημερότητα των συμμετεχόντων σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης διαπιστώνει πως οι ενήλικοι που εμπλέκονται οικειοθελώς στα αντίστοιχα προγράμματα διαθέτουν υψηλή μεταγνωστική ενημερότητα και ως εκ τούτου ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες.

1.5.2. Η κουλτούρα ενός λαού

Σε μεταανάλυση ερευνών που πραγματοποίησε ο Hartman (2001), διαπιστώθηκε πως η μεταγνωστική συμπεριφορά μπορεί να καθοριστεί και από την κουλτούρα ενός λαού. Συγκεκριμένα οι μαύροι φοιτητές επέλεξαν σε αντίθεση με τους κινέζους να δουλεύουν ατομικά. Ο ίδιος ερευνητής σε πειραματική εργασία του έβαλε φοιτητές κολλεγίου να εργαστούν ομαδικά. Το αποτέλεσμα ήταν οι συγκεκριμένοι φοιτητές, μέσω της ομαδικής εργασίας να ανεβάσουν τους βαθμούς τους κατά μία μονάδα.

Κατά συνέπεια διατυπώνει την άποψη πως η μεταγνωστική μάθηση επηρεάζεται άμεσα από το πλούσιο σε μεταγνωστικά ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον (ευκαιρίες ελέγχου κατανόησης, διαμοιρασμός γνώσεων και τρόπων σκέψης, αλληλοκριτική ιδεών) που δημιουργεί η εργασία σε ομάδες.

Σύνοψη

Η μεταγνώση αφορά ένα σύνολο εσωτερικευμένων γνωστικών διεργασιών, μέσω των οποίων τα άτομα κατανοούν τις διαδικασίες της σκέψης τους και σκόπιμα παρεμβαίνουν για να τις καθοδηγήσουν, ελέγξουν, διορθώσουν ή αντικαταστήσουν, έτσι ώστε να επιτύχουν σε συγκεκριμένους στόχους και μαθησιακές ανάγκες. Η συνεισφορά της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι συμβάλλει στην προσπάθεια για τη δημιουργία αυτόνομων δια βίου μαθητών.

Αναπτύσσεται και αναδεικνύεται εντός των σύγχρονων ανακαλυπτικών και συνεργατικών μοντέλων μάθησης, μέσω των οποίων το «διαμοιραζόμενο γινώσκειν» οδηγεί σε νέα είδη κριτηρίων για την ορθότητα της γνώσης, αλλά και διαμορφώνει νέα είδη γνώσης. Εξελίσσεται με την απόκτηση εμπειριών,

υποστηρίζεται από τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και εσωτερικών θετικών κινήτρων δράσης και βελτιώνεται έως την ώριμη ενηλικίωση.

2. ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Εισαγωγή

Η μεταγνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται και αναπτύσσεται μέσω της κινητοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών οι οποίες αφορούν κατά την Παπαλεοντίου-Λουκά (2010) την πρακτική πτυχή της μεταγνώσης. Αποτελούν ανωτέρου τύπου νοητικές διεργασίες και εφαρμόζονται σκόπιμα σε συνειδητό επίπεδο για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και δράσης ή της συμπεριφοράς (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές προάγουν την αποτελεσματική μάθηση, την ενεργητική παρακολούθηση του έργου, καθώς και τον αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα (Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον διευκολύνουν την ανεξάρτητη μελέτη και τη μαθησιακή αυτονομία, διότι υποκινούν τους μαθητές-εκπαιδευόμενους να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της μάθησης και τους βοηθούν να κάνουν τη σκέψη τους αντικείμενο της σκέψης τους (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010).

Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι οι μεταγνωστικές διεργασίες δεν αναπτύσσονται αυτόματα, ούτε και με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους εκπαιδευόμενους (Κασιμάτη, 2015).

2.1. Μεταγνωστικό προφίλ εκπαιδευτικού και μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν τον πυρήνα της αυτορυθμιζόμενης και επιτυχημένης δια βίου μάθησης, καθοδηγούν συνειδητά τη σκέψη και μπορούν να διδαχθούν (Pressley et al, 1987). Για το σχεδιασμό μιας επιτυχημένης μεταγνωστικής διδασκαλίας οι διδάσκοντες θα πρέπει να διαθέτουν την αντίστοιχη μεταγνωστική εμπειρογνωμοσύνη.

Η Κασιμάτη (2015) αναφέρει πως αν και οι περισσότερες μεταγνωστικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν μελετηθεί στα γνωστικά αντικείμενα της ανάγνωσης και των

μαθηματικών, πολλά θέματα παραμένουν ακόμη ανεξερευνήτα, όπως το ατομικό μεταγνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Η Λοϊζίδου (2013) προσθέτει στην παραπάνω αναφορά τα εξής: «Στην πλειοψηφία τους οι περισσότερες προσπάθειες επικεντρώθηκαν στη δηλωτική γνώση των εκπαιδευτικών (τι γνωρίζουν για τη μεταγνώση και τις μεθόδους διδασκαλίας της) και σχεδόν καθόλου με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί την ασκούν όταν οι ίδιοι μαθαίνουν ή όταν τη διδάσκουν» (σ. 62).

Οι Wilson & Bay (2010) εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ δηλωτικής γνώσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση και την εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων που την προωθούν κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που κατανοούσαν βαθιά την έννοια της μεταγνώσης, κατανοούσαν επίσης και την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας της.

Η Zohar (1999) σε έρευνά της για την καταγραφή της δηλωτικής μεταγνωστικής γνώσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της στη διδασκαλία διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί διαισθητικά διδάσκουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές σκέψης, αυτό όμως δεν επαρκεί για την προαγωγή της μεταγνωστικής σκέψης των μαθητών τους. Θα πρέπει και οι ίδιοι να διδαχθούν, έτσι ώστε να ενισχυθεί η δηλωτική μεταγνωστική τους γνώση, να αναστοχαστούν στη δική τους σκέψη, να αναλύσουν τα είδη σκέψης και να ονομάσουν συγκεκριμένους κανόνες γενικευσιμότητας των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Κρίνεται επομένως αναγκαίο να συνδεθεί ερευνητικά το μεταγνωστικό προφίλ του εκπαιδευτικού που σκέφτεται μεταγνωστικά με τη διδακτική του ικανότητα να εφαρμόσει στην πράξη μεταγνωστικές στρατηγικές που θα προάγουν τη μεταγνώση των μαθητών του.

2.2. Μεταγνωστικές Στρατηγικές- Γενικά Χαρακτηριστικά

Στόχος της διδασκαλίας των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι να διευκολύνει και σταδιακά να οδηγήσει τους διδασκόμενους στην ανεξάρτητη μελέτη και την αυτομάθηση. Ο παραπάνω στόχος δύναται να επιτευχθεί με έμμεσες διδακτικές πρακτικές (ο ειδικός δεν παρουσιάζει την καλύτερη πρακτική, αλλά βοηθάει στην ανακάλυψή της από τον ίδιο το μαθητή (Τζουριάδου, 1995).

Σύμφωνα με την Παπαλεοντίου- Λουκά (2010) η διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών πρέπει να προσαρμόζεται αφενός στις ατομικές ανάγκες των

διδασκόμενων, αφετέρου στις ανάγκες του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, χωρίς να αποκλείονται και οι σχετικές γενικεύσεις ανεξαρτήτως θέματος ή τάξης. Σε μια επιτυχημένη διδασκαλία που βασίζεται στη μεταγνωστική θεωρία οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήματα, όπως: τι είναι αυτό που μαθαίνουμε, τι γνωρίζουμε από πριν γι' αυτό και τι τώρα, γιατί το μαθαίνουμε, πώς θα το μάθουμε, σε τι θα μας χρειαστεί και πού θα μας χρησιμεύσει (σύνδεση με την πρότερη, αλλά και με την επόμενη γνώση) (Κασιμάτη, 2015).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μεταγνωστικού μαθήματος συνοψίζονται στη μέθοδο διδασκαλίας «W.W.W.&H.», σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα πρέπει να ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο τι μαθαίνει (What), γιατί το μαθαίνει (Why), πότε (When) και σε τι θα χρειαστεί τη νέα γνώση (How). Επιπρόσθετα το μάθημα θα πρέπει να περιλαμβάνει και εξάσκηση στη μεταφερσιμότητα της γνώσης σε νέα διαφορετικά περιβάλλοντα (Veeman et al, 2016).

Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2013) ως προς την εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην πράξη προτείνουν γενικά τα εξής: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές στην παρατήρηση του πώς έμαθαν κάτι και κάτω από ποιες συνθήκες, να ζητά τον τρόπο σκέψης με τον οποίο έφτασαν σε κάποιο αποτέλεσμα, να δίνει λέξεις κλειδιά των νέων γνώσεων, να τούς ενημερώνει για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και να θέτει ερωτήματα πριν, κατά και μετά τη διάρκεια επεξεργασίας του εκάστοτε γνωστικού θέματος.

Πιο συγκεκριμένα η Κασιμάτη (2015) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός πριν από την έναρξη της κάθε μαθησιακής δραστηριότητας παρουσιάζει τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, τους κανόνες που θα πρέπει να θυμούνται, τις οδηγίες που θ' ακολουθήσουν, τους χρονικούς περιορισμούς και τις θεμελιώδεις αρχές βάση των οποίων θα λειτουργήσουν. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τούς καλεί να μοιραστούν τις σκέψεις τους, να ελέγξουν τη σταδιακή πορεία της δράσης τους, να περιγράψουν τη γραμμική πορεία της σκέψης τους και να εντοπίσουν ενδεχόμενες εναλλακτικές λύσεις. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας τούς προτρέπει να προβούν σε αξιολογήσεις σχετικά με το πόσο σωστά ακολουθήθηκαν οι οδηγίες, πόσο καλά εφαρμόστηκαν οι στρατηγικές, πόσο αποτελεσματικές αποδείχθηκαν κι αν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν άλλες εναλλακτικές. Οι παραπάνω ενέργειες θα

έχουν ως αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς μαθαίνουν, να εμπλουτίζουν τα μαθησιακά τους εργαλεία, να ελέγχουν τις στρατηγικές μάθησης, να συνδέουν τη μάθηση με την πραγματικότητα και εν κατακλείδι να αφομοιώνουν και να αξιοποιούν τις στρατηγικές σ' όλη τους τη ζωή.

2.3. Μεταγνωστικές Στρατηγικές- Πρακτικές εφαρμογές

Πολλοί ερευνητές σήμερα συνειδητοποιώντας τη σημαντικότητα της μεταγνωστικής ανάπτυξης σε διδάσκοντες και διδασκόμενους στρέφουν τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα στην πρακτική πτυχή της μεταγνώσης και συγκεκριμένα στην εκμάθηση και διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και στην απόκτηση-καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ενδοσκόπηση, η αυτοπαρατήρηση, η αυτορρύθμιση, η αυτοαξιολόγηση και η ενσυναίσθηση (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Συγκεκριμένες στρατηγικές μεταγνωστικής ανάπτυξης οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη είναι οι ακόλουθες:

Τι Γνωρίζω-Τι δε γνωρίζω

Η παραπάνω στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί κατά την εισαγωγή του μαθήματος, καθώς είναι σημαντική η κοινοποίηση του θέματος, έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να μπορέσουν να το εντάξουν σε μια ήδη γνωστή μαθησιακή περιοχή και να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις (Κουτσελίνη, 1991). Οι Blakey & Spence (1990) επισημαίνουν πως η διερεύνηση ενός θέματος στο ξεκίνημά του οδηγεί σε μεταγνωστικές κρίσεις οι οποίες βοηθούν στον προγραμματισμό των μετέπειτα δράσεων και στην εξεύρεση τρόπων χειρισμού των νέων πληροφοριών.

Κατανόηση χρησιμότητας θέματος

Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά την ενεργοποίηση των ατομικών μαθησιακών κινήτρων, καθώς στον ερευνητικό χώρο είναι γενικά παραδεκτό πως η εμπλοκή των διδασκόμενων σε μαθησιακούς στόχους κινητοποιείται μόνο εάν βρίσκουν προσωπικό ενδιαφέρον και ικανοποίηση σ' αυτούς. Επομένως μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η παρουσίαση του θέματος με τρόπο ελκυστικό και η ενημέρωσή τους για το πώς, το πού και το πότε θα χρησιμοποιήσουν όλα όσα θα μάθουν (Λοϊζίδου, 2013).

Επεξήγηση του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων

Η στρατηγική αυτή αποβλέπει στο να κατανοήσουν οι διδασκόμενοι αυτό που αναμένεται ακριβώς να κάνουν. Εάν αντιληφθούν το σκοπό των δραστηριοτήτων θα επηρεαστεί και ο τρόπος προσέγγισης της μάθησης, αλλά και ο χρόνος που θα αφιερωθεί σ' αυτή (Good, 1983). Η Ames (1992) αναφέρει πως οι στόχοι πρέπει να είναι βραχυπρόθεσμοι, ενδιαφέροντες και ξεκάθαροι.

Μίμηση μοντέλου

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο σκέψης για τη διδασκαλία των στρατηγικών του προγραμματισμού, της αυτοδιόρθωσης και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Ανακοινώνοντας δημόσια ή σκεπτόμενος φωναχτά τις εσωτερικές νοητικές του διεργασίες παρουσιάζει και μοιράζεται λεκτικά με τους διδασκόμενους τις μεταγνωστικές του δράσεις, έτσι ώστε να τους μεταδώσει την ικανότητα να εφαρμόζουν κι αυτοί ανάλογες μεταγνωστικές στρατηγικές (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010).

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Η Brown (1987) επισημαίνει πως η ομαδική εργασία και ο διάλογος με άλλα άτομα έχει θετική επίδραση στις μεταγνωστικές διεργασίες, διότι δίνεται η ευκαιρία σε κάθε μέλος της ομάδας αφενός να ενεργοποιήσει και να εξωτερικεύσει τη σκέψη του, αφετέρου να παρακολουθήσει και ενδεχομένως να εσωτερικεύσει τις γνωστικές δραστηριότητες των άλλων.

Παραγωγή ερωτήσεων

«Δίδαξε κάποιον πώς να θέτει ερωτήσεις και θα μάθει πώς να μαθαίνει για την υπόλοιπη ζωή του» (Τριλιανός, 1997). Μέσω αυτής της στρατηγικής οι διδασκόμενοι ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήσεις και να στοχάζονται σχετικά με το αν έχουν κατανοήσει επακριβώς τα γεγονότα, τους χαρακτήρες και τις έννοιες, αν μπορούν να δώσουν δικά τους παραδείγματα, αν μπορούν να συνδέσουν το καινούριο που μαθαίνουν με ό,τι τούς είναι ήδη γνωστό, αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κύρια ιδέα για να εξηγήσουν άλλες παρεμφερείς κι αν μπορούν να προβλέψουν τι θ' ακολουθήσει.

Η Παπαλεοντίου-Λουκά (2010), αναφέρει πως «αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που χρησιμοποιούν συνεχείς νύξεις για να παροτρύνουν τους μαθητές τους να προγραμματίζουν και να παρακολουθούν τις δικές τους δραστηριότητες» (σ. 54).

Σύμφωνα επίσης με τον Borich (2003) για ν' απαντηθούν οι ερωτήσεις και να υπάρξει μια γενικευμένη ενεργητική εμπλοκή των διδασκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει με βάση τις ικανότητες τους να τους παρέχεται ικανός διαθέσιμος χρόνος «κανονικός χρόνος αναμονής», γεγονός που προϋποθέτει πως η διδασκαλία δε θα πρέπει να διεξάγεται σε εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς.

Υπόδυση ρόλων

Η στρατηγική της υπόδυσης ρόλων προωθεί τη μεταγνωστική ανάπτυξη, διότι όταν οι διδασκόμενοι υποδύονται ρόλους άλλων προσώπων εσωτερικεύοντας συνειδητά τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές τους, υποθέτουν ουσιαστικά τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν κάποιοι άλλοι να ενεργήσουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Κασιμάτη, 2015). Επιπλέον η δημιουργική δραματοποίηση ρόλων διευρύνει τόσο την επίγνωση του εαυτού μας, όσο και των άλλων (Τριλιανός, 1997).

Αλληλοδιδασκαλία

Με τη συγκεκριμένη στρατηγική προωθείται ο διάλογος, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διδασκόμενων. Αφενός όσοι λειτουργούν ως εκπαιδευτές- καθώς αναγκάζονται να οργανώσουν και να διατυπώσουν λεκτικά τις σκέψεις τους-οδηγούνται σε αναβαθμισμένη και ανεξάρτητη μάθηση, αφετέρου δίνεται στους ακροατές η δυνατότητα να αφομοιώσουν τον τρόπο σκέψης των άλλων (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010).

Αυτοαξιολόγηση τρόπων σκέψης-δράσης

Μέσω της παραπάνω στρατηγικής οι διδασκόμενοι ενθαρρύνονται από τους διδάσκοντες να αυτοαξιολογούνται ως προς τους τρόπους σκέψης και δράσης τους, κατηγοριοποιώντας τις ενέργειές τους και αναπτύσσοντας πολλαπλά κριτήρια για τις διάφορες επιλογές τους (Κασιμάτη, 2015). Σε αρχικό στάδιο οι κατευθυνόμενες εμπειρίες αυτοαξιολόγησης μπορούν να προαχθούν, μέσω ερωτηματολογίων ή εξατομικευμένων συναντήσεων με τους διδάσκοντες. Σταδιακά όμως η αυτοαξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί πιο ανεξάρτητα, καθώς οι διδασκόμενοι

γνωρίζοντας διάφορα κριτήρια θα μπορούν να τα εφαρμόζουν σε πολλαπλά συστήματα και συνεπώς να αιτιολογούν ανάλογα τις αποφάσεις τους (Costa, 1987).

Χρήση της Τεχνολογίας

Η στρατηγική της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών ενεργοποιεί διδάσκοντες και διδασκόμενους στην αξιοποίηση του πνευματικού τους δυναμικού και τούς οδηγεί σε βήματα δημιουργικά που θα τους καταστήσουν τελικά ικανούς να αυτοεπιμορφώνονται (Hadwin, Winne & Nesbit, 2005).

Ο Gordon (1996) υποστηρίζει επίσης πως οι Νέες Τεχνολογίες στηρίζουν τη στοχαστική σκέψη, καθώς βοηθούν τους χρήστες τους να ανακαλύπτουν και να συνθέτουν τη νέα γνώση προσθέτοντας καινούριες αναπαραστάσεις από ποικίλες διαφορετικές πηγές, τροποποιώντας παλαιότερες και συγκρίνοντάς τις μεταξύ τους.

Παράφραση ή Επανεξέταση Ιδεών

Οι διδάσκοντες χρησιμοποιώντας φράσεις, όπως «Αυτό που θέλεις να πεις είναι...», «Αυτό που καταλαβαίνω είναι πως το σχέδιό σου περιέχει τα παρακάτω στάδια...», βοηθούν τους διδασκόμενους να οργανώνουν τη σκέψη τους και να ξεκαθαρίζουν αυτό που έχουν να πουν, έτσι ώστε να γίνονται καλοί ακροατές τόσο των δικών τους απόψεων, όσο και των άλλων (Κασιμάτη, 2015). Η Κουτσελίνη (1995) υποστηρίζει πως με τον παραπάνω τρόπο οι διδασκόμενοι επικοινωνούν αποτελεσματικότερα και παράλληλα αναβαθμίζεται το επίπεδο των σκέψεων τους.

Εντοπισμός Δυσκολιών

Αυτή η στρατηγική αποσκοπεί στο να βοηθηθούν οι διδασκόμενοι αφενός να προσδιορίζουν όλα όσα γνωρίζουν κι αφετέρου να επισημαίνουν εκείνα που χρειάζεται να μάθουν. Παροτρύνονται από τους διδάσκοντες να εντοπίζουν τις πληροφορίες που τους λείπουν, τα υλικά που τούς είναι απαραίτητα, καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζονται, προκειμένου να συλλέξουν τα δεδομένα που χρειάζονται, έτσι ώστε να πετύχουν τους στόχους τους (Κασιμάτη, 2015).

2.4. Εκπαιδευτικές συνέπειες από την εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1998) η συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση σε μεταγνωστικές στρατηγικές διευκολύνει την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και αυξάνει τα κίνητρα των διδασκόμενων, καθώς τούς δημιουργεί την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα προάγεται η εφαρμογή της νέας γνώσης και σ' άλλες παρόμοιες καταστάσεις (μεταβίβαση μάθησης).

Η Παπαλεοντίου-Λουκά (2010) υποστηρίζει πως καθώς η σκέψη κατευθύνεται στη διαδικασία κι όχι μόνο στο περιεχόμενο το μεγάλο πλεονέκτημα που προσφέρει η διδασκαλία τους είναι πως μπορούν να εφαρμοστούν σ' ένα εύρος διαφορετικών καταστάσεων ανεξαρτήτως βαθμίδας, επιπέδου ή θεματικής περιοχής. Ειδικότερα τονίζει πως ο ρόλος τους είναι σημαντικός στη διευκόλυνση της προφορικής επικοινωνίας, στην κατανόηση του προφορικού λόγου, στην επικέντρωση της προσοχής, στη μνήμη, στην επίλυση προβλημάτων και εντέλει στην τροποποίηση της γνωστικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης.

Επιπλέον η Κασιμάτη (2015) ισχυρίζεται πως η εφαρμογή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και πολύ περισσότερο στην αφομοίωση και αξιοποίησή τους σ' όλη τη ζωή.

Σύνοψη

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν αφενός το λειτουργικό πυρήνα της μεταγνωστικής θεωρίας, αφετέρου την πρακτική πτυχή της μεταγνωστικής ανάπτυξης. Μπορούν να διδαχθούν και να καθοδηγήσουν-ενισχύσουν τους διδασκόμενους ως προς την επιτυχή επιτέλεση και ολοκλήρωση ενός μαθησιακού έργου.

Επομένως οι διδάσκοντες διαδραματίζουν επιτελικό ρόλο στη συστηματική διδασκαλία τους με απώτερο στόχο τη δημιουργία ικανών, έμπειρων και ανεξάρτητων ανθρώπων οι οποίοι θα σκέφτονται στοχαστικά, θα προγραμματίζουν στρατηγικά και θα παρακολουθούν τα αποτελέσματα της προόδου τους κατά τη διάρκεια νοητικά σύνθετων εργασιών.

Η σταθερή και επαναλαμβανόμενη αξιοποίηση ευέλικτων κατά περίπτωση μεταγνωστικών στρατηγικών σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας καθιστά ουσιαστικά τους διδασκόμενους ικανούς να κατακτούν νέες γνώσεις και να ανταπεξέρχονται επιτυχώς σε προβλήματα που απαιτούν εμπνευσμένες βιώσιμες λύσεις.

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Η διδακτική των Γλωσσών αποτελεί έναν από τους πολλούς επιμέρους κλάδους της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας κι έχει ως αντικείμενό της, μέσω της διδασκαλίας τη γλωσσική ενίσχυση των ατόμων (Μήτσης, 2004). Παράλληλα δανείζεται στοιχεία και δέχεται επιρροές από τις Επιστήμες της Αγωγής, όπως και από τους γλωσσολογικούς διεπιστημονικούς κλάδους της Ψυχολογολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας (Ματθαιουδάκη, 2015).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται σε γλωσσολογικές θεωρίες μελέτης και ανάλυσης της γλώσσας και συνιστούν ουσιαστικά το κανάλι που οδηγεί από τις γλωσσικές θεωρίες στους διδακτικούς σχεδιασμούς (Μήτσης, 2004). Η Ματθαιουδάκη (2015) υποστηρίζει πως οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διδάσκοντες για το σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας αντανακλούν και στηρίζονται ουσιαστικά σε θεωρητικές αρχές τις οποίες έχουν υιοθετήσει συνειδητά ή υποσυνείδητα.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής, η οποία έχει ιδιαίτερα σύνθετο χαρακτήρα, λόγω του πλήθους των λεξικών και ιδιωματικών της στοιχείων που προέρχονται από την αρχαία ελληνική, αλλά και του γραφικού-ορθογραφικού της συστήματος (Τσαγγαδάς, 2017) σκόπιμο είναι οι διδάσκοντες να επιλέγουν και να αξιοποιούν από τις γλωσσικές θεωρίες στη διδακτική πράξη τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν κατάλληλα και χρήσιμα.

3.1. Διασαφήνιση των όρων «Δεύτερη Γλώσσα» και «Ξένη Γλώσσα» στα πλαίσια της παρούσης εργασίας

Ο όρος Δεύτερη Γλώσσα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας πρώτης γλώσσας η οποία είναι ταυτόσημη με τη μητρική και χρησιμοποιείται, για να περιγράψει τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται ένα άτομο όταν για διάφορους λόγους (προσωπικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς) βρεθεί εκτός της πατρίδας του σ' ένα νέο περιβάλλον στο οποίο είναι κυρίαρχη και χρησιμοποιείται ευρέως από το κοινωνικό σύνολο. Στην περίπτωση αυτή το άτομο κατακτά τη γλώσσα αυτή σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος, κυρίως μέσω της επαφής του με τους φυσικούς ομιλητές της, είτε τη διδάσκεται παράλληλα σε κάποιο γλωσσικό ινστιτούτο, διότι τού είναι απαραίτητη σε προσωπικό, σχολικό ή επαγγελματικό επίπεδο για την καθημερινή του επικοινωνία, παρόλο που μπορεί να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον.

Ο όρος Ξένη Γλώσσα περιγράφει τη γλώσσα η οποία προσεγγίζεται, εκτός του φυσικού της περιβάλλοντος απουσία συνήθως φυσικών ομιλητών, σ' ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον με συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό οργανωμένο σε επίπεδα που συχνά οδηγεί στην απόκτηση ενός γλωσσικού πιστοποιητικού (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Στην συγκεκριμένη περίπτωση η εκμάθηση της γλώσσας αφορμάται από την προσωπική επιθυμία και απόφαση του ατόμου να ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτή, καλύπτοντας τις επικοινωνιακές του ανάγκες με αλλόγλωσσους σ' ένα μελλοντικό, κι όχι παροντικό χρονικό διάστημα (Μανίκα, 2006).

Η Σκούρτου (1997) διατυπώνει την άποψη πως ενώ η πρώτη με τη δεύτερη γλώσσα αντανακλούν μια σχέση ποιοτική σε συνεχή διαπραγμάτευση, αντίθετα η ξένη γλώσσα μαθαίνεται με την ελπίδα να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον στους φυσικούς χώρους χρήσης της.

Στα πλαίσια της παρούσης εργασίας, παρόλο που οι όροι δεύτερη και ξένη γλώσσα δεν ταυτίζονται, λόγω των προαναφερθέντων σημαντικών διαφοροποιήσεων τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα με ευδόκιμο τρόπο, διότι πολλοί από τους ενήλικες που μαθαίνουν τα ελληνικά στα τμήματα άτυπης εκπαίδευσης των ελληνικών συλλόγων της Ουκρανίας, είτε προέρχονται από τη μεγάλη εθνοτική ομάδα των ομογενών Ελλήνων της Αζοφικής (περιοχή Μαριούπολης), οι οποίοι

διατηρώντας με κάθε τρόπο την ιστορική συνέχεια και διάδοση των προφορικών τους διασπορικών διαλέκτων εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην εκμάθηση της νέας ελληνικής, είτε είναι ντόπιοι Ουκρανοί πολίτες οι οποίοι επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, διότι εργάζονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα στην Ελλάδα κυρίως σε τουριστικά επαγγέλματα ή επισκέπτονται συχνά την Ελλάδα λόγω συγγενικών δεσμών ή φιλικών σχέσεων.

Τούς δίνεται επίσης η δυνατότητα να έρχονται σε επαφή, να εξασκούνται στην ελληνική γλώσσα και να μαθαίνουν στοιχεία από την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας από τους αποσπασμένους στην Ουκρανία Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τους επιτόπιους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Επομένως η διδασκαλία της ελληνικής στα συγκεκριμένα τμήματα ενηλίκων δεν αφορά επακριβώς εκμάθηση Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, αλλά εν μέρει συνδυασμό και των δύο αυτών εννοιών.

3.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων

Σύμφωνα με τον Anthony (1963) ο όρος προσέγγιση αναφέρεται στις θεωρητικές αρχές και βάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας. Αντίστοιχα η μέθοδος περιλαμβάνει τόσο την επιλογή του διδακτικού υλικού, όσο και την οργάνωση, παρουσίαση και εφαρμογή του κατά τη διδακτική διαδικασία.

Ο όρος μέθοδος αμφισβητήθηκε από τον Brooks (όπ. αναφ. στο Τοκατλίδου, 1986) ως ιδιαίτερα περιοριστικός και αντιπρότεινε τον όρο προσέγγιση, υποστηρίζοντας πως εκφράζει καλύτερα ένα θεωρητικό πλαίσιο, αφού έτσι η διδακτική πρακτική μπορεί να προσαρμοστεί με τρόπο ευέλικτο και κατά περίπτωση σε κάθε διδασκόμενο. Παρομοίως ο Τσοπάνογλου (1985) ορίζει την προσέγγιση ως «*το σύνολο των θεωρητικών απόψεων που αποτελούν ομοιογενή βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η επεξεργασία μεθόδων και γενικά η εκπόνηση και εκτέλεση προγραμμάτων για τη διδασκαλία και μάθηση μιας ξένης γλώσσας*» (σ.14).

Η μέθοδος της Γραμματικής και της Μετάφρασης (γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος) η οποία είναι γνωστή και ως Παραδοσιακή μέθοδος εμφανίστηκε στο χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και κυριάρχησε απόλυτα ως τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Αποτέλεσε στην ουσία μεταφορά της

παραδοσιακής μεθόδου, η οποία εφαρμοζόταν έως τότε για τη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας.

Κατά τον Μήτση (2004) αυτή η μέθοδος δεν διαθέτει θεωρητικό υπόβαθρο, παρά αποτελεί προϊόν εμπειρικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Επομένως πρόκειται για ένα σύνολο εμπειρικών παιδαγωγικών οδηγιών και τεχνικών που διαμορφώθηκαν με το πέρασμα του χρόνου. Κύριος στόχος της είναι η εκμάθηση της γραμματικής με τρόπο παραγωγικό, δηλαδή δίνονται πρώτα οι κανόνες και στη συνέχεια εφαρμόζονται σε επιμέρους περιπτώσεις ή παραδείγματα. Προτάσσεται ο γραπτός λόγος έναντι του προφορικού (γραπτή μετάφραση, ορθογραφία απομνημονευμένου κειμένου, γραπτές ασκήσεις, σύνταξη διαφόρων κειμενικών ειδών) με τη μητρική γλώσσα να διατηρείται ως σύστημα αναφοράς και να συγκρίνεται με την ξένη γλώσσα καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Πρόκειται επομένως αφενός για μια καθαρά δασκαλοκεντρική μέθοδο, αφού ο δάσκαλος είναι ο συντονιστής, ο κυρίαρχος και η αυθεντία, αφετέρου βιβλιοκεντρική, διότι το εγχειρίδιο κατευθύνει το δάσκαλο στο τι, πόσο και πώς να διδάξει. Παράλληλα ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως ατομικότητα, δε συμμετέχει πουθενά, παρά είναι επιβαρυνμένος με την πληθώρα των πληροφοριών που πρέπει ν' απομνημονεύσει και το πλήθος των κειμένων που πρέπει να μεταφράσει.

Η Άμεση Μέθοδος, όπως υποστηρίζει η Καψάλη (2016) εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως αποτέλεσμα των προβληματισμών μιας νέας ομάδας γλωσσολόγων, του λεγόμενου Μεταρρυθμιστικού Κινήματος, οι οποίοι εντοπίζοντας τις αδυναμίες της γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου έδωσαν έμφαση στον προφορικό λόγο και την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της.

Ο Μήτσης (2004) αναφέρει πως ούτε αυτή η μέθοδος διαθέτει ισχυρά επιστημονικά θεμέλια με αποτέλεσμα να προσφεύγουμε για την ανίχνευση των βασικών αρχών της σε κάποια πορίσματα της Φωνητικής και της Ψυχολογίας, αλλά και σε υιοθετημένες τεχνικές διδασκαλίας. Παρόλο όμως που υπάρχουν κενά στον θεωρητικό τομέα η μέθοδος χαρακτηρίζεται από άρτια συγκρότηση και συνοχή, έχοντας ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των διδασκόμενων και βασική επιδίωξη την εισαγωγή τους στη λογική και το πνεύμα της γλώσσας εκμάθησης.

Σ' ότι αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μεθόδου η Τοτσίδου, (2011) αναφέρει πως η ανάγνωση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας, η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά μέσα από κατασκευασμένα κείμενα που περιέχουν το προς εξέταση γραμματικό φαινόμενο, απαγορεύεται η διαδικασία της μετάφρασης, δίνεται μεγάλη έμφαση στη σωστή προφορά, γεγονός που απορρέει από την προτεραιότητα του προφορικού λόγου, οι εργασίες πραγματοποιούνται στην τάξη, χρησιμοποιούνται οπτικά μέσα (αντικείμενα, εικόνες, χάρτες, κ.ά.) και τύποι ασκήσεων, όπως ασκήσεις προφοράς, ερωταποκρίσεις για τη σωστή χρήση του λεξιλογίου, παιχνίδια ρόλων κ.ά.

Ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικός, διότι πρέπει να οργανώνει σχέδια μαθημάτων και να αποτελεί το κύριο ακουστικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας λειτουργώντας ως φυσικός ομιλητής της ξένης γλώσσας. Αντίστοιχα ο ρόλος του μαθητή, όπως και στη γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο είναι παθητικός, καθώς στα αρχικά στάδια εκμάθησης ακούει και αναπαράγει μιμούμενος μοντέλα προτάσεων, ενώ σε επόμενα στάδια κι εφόσον έχει αυτοματοποιήσει κάποιες δομές μπορεί να θέτει ερωτήματα και να εκφέρει άποψη.

Η Προφορική Προσέγγιση ή Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία κατά τον Γαλαντόμο (2008) εντοπίζεται χρονικά το διάστημα 1930-1960 στην Αγγλία και στο έργο των Βρετανών γλωσσολόγων H. Palmer και A. S. Horby. Ο Γεωργογιάννης (2008) αναφέρει πως οι βάσεις της καταστασιακής προσέγγισης βρίσκονται στον ευρωπαϊκό δομισμό και συγκεκριμένα αποτελούν μια μορφή του πρώιμου βρετανικού δομισμού ή στρουκτουραλισμού σύμφωνα με την οποία κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ομιλία και καρδιά της ομιλίας η δομή.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι η προτεραιότητα που δίνεται στο λεξιλόγιο για την επίτευξη της αναγνωστικής επάρκειας (χρήση καταλόγων με τις περισσότερες κοινόχρηστες λέξεις) και η έμφαση στη γραμματική, μέσω διδακτικών στρατηγικών για την εσωτερίκευση βασικών γραμματικών δομών. Η Ματθαιουδάκη (2015) επισημαίνει πως η γλώσσα σύμφωνα με τη θεωρία του Γλωσσολογικού Δομισμού θεωρείται ένα σύστημα στοιχείων (φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων, δομών και προτάσεων) τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους για την κωδικοποίηση των νοημάτων. Επιπλέον πως είναι ιεραρχικά δομημένη σε επίπεδα (φωνητικό, μορφολογικό κ. ά) τα οποία αποτελούν ένα σύστημα και ταυτόχρονα

τιμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος. Έτσι η εκμάθηση της γλώσσας είναι η εκμάθηση των δομικών αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων και των κανόνων με τους οποίους αυτά συνδέονται.

Κατά τον Μήτση (2004) η συγκεκριμένη προσέγγιση συσχετίζεται με καταστάσεις (πράξεις ή αντικείμενα) για να γίνει κατανοητή και να οδηγηθούν οι μαθητές στη σημασία των νέων γλωσσικών στοιχείων και αποτελεί σημαντικό πρόδρομο της σύγχρονης επικοινωνιακής προσέγγισης.

Η προφορικο-ακουστική ή στρατιωτική μέθοδος διδασκαλίας κατά την Τοτσίδου (2011) εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. μετά το ξέσπασμα του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου ως ανάγκη απόκτησης της ικανότητας προφορικής επικοινωνίας στις ξένες γλώσσες από το στρατιωτικό προσωπικό του Πενταγώνου. Στήριξε τις μεθοδολογικές της αρχές στην ψυχολογική σχολή του Συμπεριφορισμού και στη γλωσσολογική σχολή του αμερικανικού δομισμού σύμφωνα με τον οποίο η γλώσσα γενικά θεωρείται μια συμπεριφοριστική μορφή και η εκμάθησή της ερμηνεύεται με βάση το σχήμα του ερεθίσματος και της αντίδρασης.

Οι Finocchiaro και Brumfit (1983) καταγράφοντας συγκριτικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προφορικο-ακουστικής μεθόδου με τα αντίστοιχα της επικοινωνιακής προσέγγισης διατύπωσαν αδρομερώς πως στη συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία η εκμάθηση της γλώσσας προϋποθέτει την εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος στοχεύοντας στην ορθή χρήση της γλώσσας και στην πλήρη αφομοίωση-εμπέδωση των γλωσσικών της δομών. Απαιτείται αποστήθιση διαλόγων και εξάλειψη των λαθών, καθώς ταυτίζεται με την απόκτηση ορθής γλωσσικής συμπεριφοράς. Δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και ακολουθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Απαγορεύεται η χρήση της μητρικής, η μετάφραση στα πρώτα στάδια εκμάθησης και αποφεύγεται η χρήση γραμματικών επεξηγήσεων. Χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Ο δάσκαλος ορίζει τις γλωσσικές δομές που θα χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές, μοναδικό κίνητρο των οποίων αποτελεί το ενδιαφέρον τους για τις δομές της γλώσσας.

Εν κατακλείδι ο Μήτσης (2004) επισημαίνει πως η συγκεκριμένη μέθοδος κατακρίθηκε έντονα από τον Ν. Chomsky, διότι αγνόησε παντελώς τη δημιουργικότητα της γλώσσας, εντάσσοντας την στο γενικότερο πλαίσιο της

συμπεριφοράς και αντιμετωπίζοντάς την, ως ένα σύνολο αυτοματοποιημένων σχημάτων και μηχανισμών

3.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών προήλθαν στις αρχές του 1970 ως αποτέλεσμα της κριτικής που δέχτηκε η θεωρία του Δομισμού κυρίως μετά και την εμφάνιση της Γενετικής-Μετασχηματιστικής θεωρίας στα μέσα της δεκαετίας του 1960 από τον Αμερικανό γλωσσολόγο Noam Chomsky, αλλά και των ραγδαίων πολιτικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων στον ευρωπαϊκό χώρο που δημιούργησαν νέες γλωσσικές και διδακτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα με την ίδρυση του Συμβουλίου της Ευρώπης από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκινούν συντονισμένες προσπάθειες αφενός για την ανάπτυξη πολιτισμικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνεργασίας, αφετέρου οι προσπάθειες αυτές επικεντρώνονται στην ευρύτερη διάδοση των μεγαλύτερων ευρωπαϊκών γλωσσών στους Ευρωπαίους πολίτες (Ματθαιουδάκη, 2015). Παράλληλα προτείνεται από τον Βρετανό γλωσσολόγο Wilkins (1976) ένας νέος τρόπος οργάνωσης της διδακτέας ύλης, βασισμένος όχι πλέον σε γραμματικές δομές, αλλά στις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας, βάση των οποίων εκπέμπονται και ερμηνεύονται από τους ομιλητές τα γλωσσικά μηνύματα.

Ο Μήτσης (2004) χαρακτηριστικά αναφέρει πως το Συμβούλιο της Ευρώπης επεξεργάστηκε και ενσωμάτωσε τις απόψεις του Wilkins σ' ένα σύνολο προδιαγραφών απαραίτητων για τη σύνταξη σχετικών με τα πρώτα επίπεδα εκμάθησης των γλωσσών αναλυτικών προγραμμάτων με αποτέλεσμα την ευρεία διάδοση της επικοινωνιακής προσέγγισης στο χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

3.3.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αφορά το επικρατέστερο σήμερα θεωρητικό μοντέλο στον τομέα της ξενόγλωσσης διδασκαλίας (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001). Οι Richards και Rodgers (1986) αναφέρουν πως στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των διδασκόμενων σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και αφετέρου στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας,

ώστε ν' αναδειχθεί η αλληλεπίδραση και η άρρηκτη σχέση γλώσσας και επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό καθηγητή Ανθρωπολογίας Hymes (1974), η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας συνίσταται, όταν ο ομιλητής μιας γλώσσας, εκτός της γνώσης των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών δομών και του λεξιλογίου της διαθέτει και την ικανότητα παραγωγής και κατανόησης εκφωνημάτων για κάθε είδους επικοινωνιακή περίσταση.

Οι Canale & Swain (1980) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που επιχείρησαν την ανάπτυξη ενός μοντέλου επικοινωνιακής ικανότητας αποτελούμενο από τη γραμματική, την κοινωνιογλωσσική και τη στρατηγική αντίστοιχα ικανότητα. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η γραμματική ικανότητα συνάδει με τη γνώση των κανόνων βάση των οποίων λειτουργεί η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία και η φωνολογία. Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αποτελείται από τους κοινωνικοπολιτιστικούς κανόνες χρήσης (καταλληλότητα παραγόμενου γλωσσικού υλικού) και τους κανόνες συνεχούς λόγου (συνδυασμός εκφωνημάτων με τις επικοινωνιακές λειτουργίες). Η στρατηγική ικανότητα αναφέρεται στη χρήση λεκτικών στρατηγικών (γραμματική ικανότητα) και μη λεκτικών επικοινωνιακών στρατηγικών (κοινωνιογλωσσική ικανότητα).

Αντίστοιχα ο Brown (1994) αναφέρει σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής διδασκαλίας πως οφείλει να σχεδιάζεται με στόχο την ενεργό εμπλοκή των διδασκόμενων σε πραγματικές και αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις που θα προάγουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα κι επιπλέον να προσεγγίζει το γραμματικό σύστημα στη λειτουργική του διάσταση κι όχι στη στείρα παράθεση και απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων.

Βασικό επίσης χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής προσέγγισης αποτελεί κατά τον Corder (1967, 1971) ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα λάθη των διδασκόμενων, κάνοντας λόγο για τη διαγλώσσα η οποία αποτελεί όλες τις ενδιάμεσες μορφές γλώσσας από τη στιγμή που ο κάθε διδασκόμενος θα μπει στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας έως να την κατακτήσει. Αυτές οι ενδιάμεσες μορφές αποτελούν ενδιάμεσους μεταβαλλόμενους κώδικες που δε θεωρούνται λανθασμένοι, αλλά οδηγούν τους διδάσκοντες στην ανεύρεση των

κατάλληλων στρατηγικών που θα βοηθήσουν τους διδασκόμενους να μάθουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Συνακόλουθα ο Μήτσης (2004) ισχυρίζεται πως όλη η φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης διέπεται από το εξής γενικότερο αξίωμα: «*Η γλώσσα δε διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον σημασία του όρου), αλλά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα*» (σ.144).

Ο Littlewood (1981) παράλληλα αναφερόμενος στις επικοινωνιακές διδακτικές δραστηριότητες τις ταξινομεί σε λειτουργικές και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Λειτουργικές είναι οι δραστηριότητες καταστασιακών δεδομένων που δημιουργεί ο διδάσκοντας για επιλύσουν οι διδασκόμενοι κάποιο πρόβλημα ή ν' αντιμετωπίσουν κάποια πληροφοριακή δυσκολία (εντοπισμός ομοιοτήτων-διαφορών, σύγκριση, περιγραφή, σχεδιασμός εικόνων βάση γλωσσικών οδηγιών, περιγραφή συνέχειας σε εικονογραφημένες ανολοκλήρωτες ιστορίες κ.ά.). Οι δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης σχετίζονται με καταστάσεις επικοινωνίας παρόμοιες μ' αυτές που θα συναντήσουν οι διδασκόμενοι εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, όπου η γλώσσα, εκτός από λειτουργικό εργαλείο συνιστά και μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς (διάλογοι, υπόδυση ρόλων, αυτοσχεδιασμοί κ.ά.).

Σχετικά με το ρόλο του διδάσκοντα στην προσέγγιση της επικοινωνίας η Ματθαιουδάκη (2015) υποστηρίζει πως αφενός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ των διδασκόμενων και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται, αφετέρου ως ισότιμο μέλος στην ομάδα. Είναι υπεύθυνος για τη διάταξη των μαθημάτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους για συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αλλά και για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος τους. Οφείλει επίσης να δημιουργεί και να συντηρεί κλίμα ελευθερίας και αίσθημα ασφάλειας στην τάξη, να προτείνει εναλλακτικές δραστηριότητες, να κάνει προεκτάσεις και να βοηθά τους διδασκόμενους στην εμβάθυνση και την αυτοδιόρθωση.

Σ' ότι αφορά το ρόλο των διδασκόμενων αυτός διαφοροποιείται σύμφωνα με τον Μήτση (2004) σε σχέση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Αποτελώντας το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά σ' όλες τις ατομικές

και ομαδικές δραστηριότητες τις οποίες σχεδιάζουν οι ίδιοι επικοινωνώντας για να μάθουν κι όχι μαθαίνοντας για να επικοινωνούν.

Ως προς το διδακτικό υλικό ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει πως πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αυθεντικό και να προέρχεται από τον κοινωνικό χώρο (βιβλία, εφημερίδες, χάρτες, διαφημιστικά έντυπα, κ. ά.). Η χρήση επίσης ενός διδακτικού εγχειριδίου καθίσταται προαιρετική, καθώς αποτελεί μία από τις πολλές πηγές άντλησης του γλωσσικού υλικού. Επιπλέον η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι εμπλουτίζουν τη διδασκαλία με τρόπο ελκυστικό, παρουσιάζοντας αυθεντικά κείμενα και επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως τραγούδια, ταινίες, ειδήσεις κ. ά.

3.3.2. Η διδασκαλία με βάση τις δραστηριότητες

Πολλές από τις θεωρητικές αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης υιοθετήθηκαν από τη Διδασκαλία με βάση τις δραστηριότητες ή δραστηριοκεντρική μέθοδο η οποία σύμφωνα με τη Willis (1996) αποτελεί φυσική εξέλιξη της επικοινωνιακής διδασκαλίας.

Η Ματθαιουδάκη (2015) υποστηρίζει πως η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόστηκε το 1979 για πρώτη φορά στην Ινδία κι από το 1990 κατέχει σημαντική θέση στην έρευνα για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας επηρεάζοντας τη διδασκαλία, το σχεδιασμό γλωσσικού υλικού και την αξιολόγηση των διδασκόμενων. Κατά την Τσαούση (2014) στόχος της είναι η καλλιέργεια των επικοινωνιακών ικανοτήτων των διδασκόμενων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στις δραστηριότητες που εμπλέκονται.

Βασικές της αρχές αποτελούν η έμφαση στη διαδικασία, παρά στο αποτέλεσμα, η έμφαση μέσω δραστηριοτήτων στη σκόπιμη επικοινωνία και η παροχή μέσω των δραστηριοτήτων των αναγκαίων κινήτρων στους διδασκόμενους των οποίων ο ρόλος είναι ενεργός, καθώς συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, δημιουργούν και ελέγχουν τη μάθηση. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να ενισχύει την επίγνωση, να προετοιμάζει τους διδασκόμενους για τις δραστηριότητες και εν κατακλείδι να συντονίζει τις δραστηριότητες οι οποίες όπως αναφέρονται στη Willis (1996) μπορεί να είναι η παράθεση, η κατάταξη και ταξινόμηση, η σύγκριση, η επίλυση προβλημάτων, η ανταλλαγή προσωπικών απόψεων και εμπειριών, η λήψη αποφάσεων κ. ά.

Συμπερασματικά ο Kumaravadivelu (1993) καταλήγει πως η δραστηριοκεντρική μέθοδος καθώς επικεντρώνεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στο τι θα μάθουν οι διδασκόμενοι, παρά στο πώς θα το μάθουν.

3.3.3. Μεταγνώση και σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Οι σύγχρονες απόψεις στην ξενόγλωσση εκπαίδευση οδηγούν στο συμπέρασμα πως η μάθηση επηρεάζεται κυρίως από την ενεργοποίηση εσωτερικών διαδικασιών. Η σημαντικότερη ίσως συνέπεια των νέων θεωρητικών αρχών στη γλωσσική διδασκαλία ήταν να αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία και πιο συγκεκριμένα για τους τρόπους που κατακτούν οι διδασκόμενοι τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, τα λάθη που κάνουν και την εξέλιξη της διαγλώσσας (Ματθαιουδάκη, 2015).

Καθώς βασικό στόχο της μεταγνωστικής προσέγγισης αποτελεί αφενός η μεταγνωστική ενημερότητα της μαθησιακής διαδικασίας από τους διδάσκοντες, αφετέρου η ανάληψη εκ μέρους των διδασκόμενων μεγαλύτερης ευθύνης σχετικά με τη μάθηση έτσι ώστε να μπορούν να την παρακολουθούν, να την ελέγχουν και να την αξιολογούν με επιτυχία, θα μπορούσε να διαμορφωθεί στην ξενόγλωσση τάξη ταυτόχρονα με το επικοινωνιακό κι ένα μεταγνωστικό πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης για να μαθαίνουν οι διδασκόμενοι πώς να μαθαίνουν, πώς να συνεργάζονται και πώς να ενεργούν σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση με τρόπο δημιουργικό και παραγωγικό.

Συνεπώς η μεταγνώση μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους διδάσκοντες στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και για τους διδασκόμενους ένα εξίσου χρήσιμο εργαλείο για την κατάκτηση της περαιτέρω γλωσσικο-γνωστικής τους ανάπτυξης.

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όσο και το αποτέλεσμα της, σύμφωνα με την Τριάρχη-Hermann (2000) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ατομικούς, γλωσσικούς και κοινωνικούς.

Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν τις γλωσσογνωστικές ικανότητες, το φύλο, την ηλικία, τα στοιχεία της προσωπικότητας και τους συναισθηματικούς παράγοντες. Οι γλωσσικοί συνάδουν με τη συγγένεια και ομοιότητα πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας, το επίπεδο κατοχής της μητρικής γλώσσας, καθώς και με τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικοί εστιάζονται κυρίως στην επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας στο εργασιακό, σχολικό περιβάλλον, αλλά και στον ελεύθερο χρόνο, στο επίπεδο μόρφωσης των διδασκόμενων και των οικογενειών τους και στην κοινωνική απόσταση (φιλικές σχέσεις-αρνητική προδιάθεση) που μπορεί να υπάρχει μεταξύ αυτών που μαθαίνουν τη γλώσσα με τους φυσικούς ομιλητές της.

Αντίστοιχα ο Μήτσης (2004) διακρίνει τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της δεύτερης /ξένης γλώσσας σε ψυχολογικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς. Στα πλαίσια της παρούσης εργασίας θα εστιάσουμε στον παράγοντα ηλικία, καθώς και στους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Το θέμα της επίδρασης της ηλικίας στη γλωσσική εκμάθηση απασχόλησε έντονα τους ερευνητές γλωσσολόγους από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα, χωρίς όμως να έχουν καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα, κυρίως λόγω της πολυπλοκότητας και των επιμέρους χαρακτηριστικών που εμπεριέχουν οι μεταβλητές της ηλικίας και της γλώσσας (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Συνακόλουθα η Τζιακώστα (2015) ενστερνίζεται την ίδια άποψη προσθέτοντας πως τα πορίσματα των μελετών δεν απεικονίζουν μια ενιαία στάση, διότι εκκινούνται από διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα. Υποστηρίζει εντούτοις πως «σημείο σύγκλισης των περισσότερων μελετητών θα μπορούσε να είναι η παραδοχή ότι τα παιδιά είναι καλύτεροι αλλόγλωσσοι ομιλητές όσον αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο φτάνουν κι όχι στο ρυθμό της εκμάθησης» (σ.51).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Ellis (1985) αναφερόμενος πως η ηλικία επηρεάζει την ταχύτητα εκμάθησης (ρυθμός) σ' ότι αφορά τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, το λεξιλόγιο και τη γραμματική με τους εφήβους και τους ενήλικους να τα καταφέρνουν καλύτερα από τα παιδιά. Συγκεκριμένα οι έφηβοι και οι ενήλικες αναπτύσσουν αυξημένες προσληπτικές ικανότητες (κατανόηση προφορικού και

γραπτού λόγου) σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν περισσότερο τις παραγωγικές ικανότητες (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου).

Τις παραπάνω απόψεις ενισχύει και η Ρουσουλιώτη (2009) αποδίδοντας τα παραπάνω συμπεράσματα στις περισσότερες και πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν οι ενήλικοι, όπως επίσης και στη μεγαλύτερη ικανότητα επεξεργασίας της γλώσσας που διαθέτουν.

Στον αντίποδα των παραπάνω συμπερασμάτων ο Πετρούνιας (1984) αντιπαραθέτει την άποψη πως οι ενήλικες σκεφτόμενοι αναλυτικά και μεταφέροντας τις συνήθειες και τους εσωτερικευμένους κανόνες της μητρικής τους γλώσσας στην ξένη γλώσσα (φαινόμενο μεταφοράς) δυσκολεύονται να την κατακτήσουν εκατό τοις εκατό, καθώς οι κανόνες της μητρικής εμποδίζουν την απόκτηση των ξένων κανόνων (φαινόμενο παρεμβολής).

Ως προς τους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας ο Wode (1988) αναφέρει πως όσο μεγαλύτερη ψυχική ισορροπία διαθέτει ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερη μπορεί να είναι και η επιτυχία του στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Προσθέτει πως μια ισορροπημένη προσωπικότητα έχει την ικανότητα να ξεπερνά τα συναισθήματα της αβεβαιότητας, του άγχους, του φόβου, της απομόνωσης και της μοναξιάς που δημιουργεί η πρώτη επαφή με τη νέα γλώσσα και τον πολιτισμό που αντιπροσωπεύει, αλλά και να προσαρμόζεται με ευελιξία στα νέα και ξένα προς αυτήν στοιχεία.

Επιπλέον ο Μήτσης (2004) αναφέρει πως στοιχεία του χαρακτήρα, όπως η παρορμητικότητα-στοχαστικότητα, η αυτοπεποίθηση-αυτοαπόρριψη, η εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, η απάθεια-ένταση και η αποφασιστικότητα-αναβολή μπορούν να ενισχύσουν ή να αναστείλουν την επιλογή του ατόμου στην εμπλοκή εκμάθησης μιας νέας γλώσσας.

Στους συναισθηματικούς παράγοντες εμπεριέχονται τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι απόψεις που οδηγούν το άτομο στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη στην παρούσα εργασία τη σύγχρονη γνωστική θεωρία η αναφορά στα κίνητρα αφορά τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου και όχι τα εξωτερικά (συμπεριφοριστική θεωρία).

Κατά τον Ausubel (1963) τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με εσωτερικές ανάγκες, επιθυμίες ή επιδιώξεις που ωθούν τα άτομα να γνωρίσουν, να δραστηριοποιηθούν και να επιδράσουν στον κόσμο που τα περιβάλλει, να δεχτούν ποικιλία ερεθισμάτων (φυσικά, διανοητικά, συναισθηματικά), να δημιουργήσουν ασφαλή αισθήματα και εντέλει να διαμορφώσουν μόνα τους την προσωπική τους ταυτότητα.

Για την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας η Τριάρχη-Hermann (2000) αναφέρεται στη συμβολή των επικοινωνιακών κινήτρων, των κινήτρων κατάκτησης γνώσεων και των κινήτρων κύρους. Τα επικοινωνιακά κίνητρα συνάδουν με την επιθυμία των ατόμων να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις των κοινωνικών επαφών τους, των σπουδών ή της εργασίας τους, τα κίνητρα κατάκτησης γνώσεων με την ανάγκη να γνωρίσουν μέσω της γλώσσας καλύτερα τον πολιτισμό και τους ανθρώπους της χώρας που τούς ενδιαφέρει και τα κίνητρα κύρους με την απόκτηση αναγνώρισης από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα των ατόμων που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα ο Μήτσης (2004) διατυπώνει την άποψη πως υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ της επιτυχημένης εκμάθησης της δεύτερης /ξένης γλώσσας με τα συναισθήματα που τρέφουν τα άτομα τόσο για τους φυσικούς ομιλητές της, όσο και για τον πολιτισμό και την κουλτούρα που αυτή αντιπροσωπεύει.

Σύνοψη

Ο Γλωσσολογικός Δομισμός και οι αρχές της Συμπεριφοριστικής θεωρίας κυριάρχησαν και επηρέασαν τις προγενέστερες μεθόδους διδασκαλίας των ξένων γλωσσών των οποίων ο χαρακτήρας ήταν καθαρά δασκαλοκεντρικός και βιβλιοκεντρικός με τους διδασκόμενους παθητικούς δέκτες της όλης μαθησιακής διαδικασίας.

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη, πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία μας η Επικοινωνιακή Προσέγγιση αποτελεί το επικρατέστερο μοντέλο της ξενόγλωσσας διδασκαλίας σύμφωνα με το οποίο η γνώση της δομής της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται με την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Μέσω του συνδυασμού της επικοινωνιακής προσέγγισης και στοιχείων της μεταγνωστικής θεωρίας παρέχονται στους διδασκόμενους τα εφόδια για τον εμπλουτισμό των

μαθησιακών τους εργαλείων και ακολούθως για την ενεργό διαχείριση της προσωπικής τους μαθησιακής πορείας και εξέλιξης.

Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στους διδάσκοντες ν' ανακαλύψουν εναλλακτικές μαθησιακές προτάσεις και να τις εφαρμόσουν με ευελιξία σεβόμενοι αφενός τις ιδιαίτερες ανάγκες των διδασκόμενων τους, αφετέρου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κοινωνικογλωσσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διδάσκουν.

4. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Εισαγωγή

Στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικους αξιοποιούνται πολλά στοιχεία από το επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κυριότερα από τα οποία είναι η διερεύνηση των ατομικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, η διαμόρφωση των ρόλων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, αλλά και η ανακάλυψη αποτελεσματικών τρόπων μάθησης.

Σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές θεωρίες τις οποίες και ασπάζεται κατά κύριο λόγο η Εκπαίδευση Ενηλίκων η φύση της μάθησης είναι ενεργητική, κινητοποιείται και προάγεται σκόπιμα από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για την εκπλήρωση των εκάστοτε μαθησιακών τους στόχων. Ο ενεργητικός και ταυτόχρονα μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της μάθησης αποτελεί επίσης βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και διδασκαλίας στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους. Οι στρατηγικές μάθησης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται αμφότερα από διδάσκοντες και διδασκόμενους διευκολύνουν και προάγουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία που αλληλοσυνδέονται και εξαρτώνται στενά η μία από την άλλη.

Μεταξύ των ερευνητών υπάρχει διχογνωμία σχετικά με τους ορισμούς και την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης. Για λόγους συμφωνίας με το θέμα της παρούσης εργασίας θα αναφερθεί ο ορισμός της Oxford (όπ. αναφ. στο Σαραφιανού,

2013) η οποία τις χαρακτηρίζει ως συνειδητές και στοχευμένες απόπειρες για τη διαχείριση και τον έλεγχο των προσπαθειών που έχουν άμεση σχέση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά και ως διδάξιμες πράξεις που οι διδασκόμενοι επιλέγουν μεταξύ άλλων εναλλακτικών προτάσεων για την εφαρμογή τους σε σκοπούς μαθησιακούς. Συγκεκριμένα οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν επιτελικό ρόλο στο συντονισμό της όλης μαθησιακής διαδικασίας και προάγουν την ανεξάρτητη μάθηση.

4.1. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008) η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί συνειδητή εκούσια επιλογή που συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικούς, προσωπικής ανάπτυξης, απόκτησης κύρους) που επιθυμούν να κατακτήσουν. Προσδοκούν οι γνώσεις που θα προσλάβουν και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, να μην έχουν μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να είναι συγκεκριμένες, να ανταποκρίνονται στους στόχους τους και να εφαρμόζονται άμεσα στην πράξη.

Έχουν τάση για αυτοκαθορισμό και ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Έχοντας αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης επιθυμούν να μαθαίνουν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο που να συνάδει με τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση τα οποία είτε σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες (διαμορφωμένες πεποιθήσεις και στάσεις) είτε απορρέουν από παράγοντες ψυχολογικούς (άγχος, φόβος αποτυχίας, αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα κ. ά.).

Επιπλέον κατά τον Rogers (1998) φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών οι οποίες αποτελούν τη βάση κάθε μάθησης, αλλά και την αφετηρία για τη νέα μάθηση, βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, λόγω των πολλών αλλαγών φυσικών και συναισθηματικών, που τούς συμβαίνουν στα διάφορα στάδια της ζωής τους και έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα καθώς η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα διαρκεί για περιορισμένο χρονικό διάστημα και

επισκιάζεται αδιαλείπτως από τις «πραγματικότητες της ζωής (εργασία ή έλλειψη εργασίας, κοινωνική ζωή, οικογενειακή κατάσταση κ. ά. ανταγωνιστικά θέματα).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων διατυπώθηκαν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, βάση των οποίων οι ενήλικοι είναι δυνατόν να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Η Courau (2000) υποστηρίζει πως οι ενήλικοι μαθαίνουν, όταν αντιλαμβάνονται πως το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους.

Μαθαίνουν επίσης όταν κατανοούν και αποδέχονται τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και να συνδέονται με τις υποκειμενικές τους ανάγκες, όπως και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Ακολούθως μαθαίνουν όταν συμμετέχουν και εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, εκφράζοντας τις προσωπικές τους απόψεις, είτε για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, είτε για το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, είτε ακόμη και για τη διαμόρφωση του χώρου, όπου θα διεξαχθούν τα μαθήματα. Εμπλεκόμενοι και οι ίδιοι στις παραπάνω διαδικασίες αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και ενεργοποιούν τις ατομικές μαθησιακές τους ικανότητες.

Επιπλέον ο Κόκκος (2008) προσθέτει στις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων την εξατομικευμένη προσέγγιση της διδασκαλίας σύμφωνα με τους προτιμώμενους μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου, τη διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη μάθηση οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και τους τρόπους υπέρβασής τους και τη διαμόρφωση επικοινωνιακού και συνεργατικού μαθησιακού κλίματος το οποίο πρέπει να διέπεται από δημιουργική αλληλεπίδραση και αλληλοσεβασμό.

4.2. Η αναγκαιότητα αξιοποίησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ξενόγλωσση διδασκαλία

Η Oxford (1990) ισχυρίζεται πως οι στρατηγικές αξιοποιήθηκαν και κατά το παρελθόν στην ξενόγλωσση διδασκαλία, ο χαρακτήρας τους όμως ήταν καθαρά

επικοινωνιακός, διότι χρησιμοποιήθηκαν στην ενίσχυση ή αποκατάσταση της προφορικής επικοινωνίας. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες, καθώς αναγνωρίστηκε η αλληλεξάρτηση μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον ενεργό ρόλο των διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις στρατηγικές εμπεριέχονται και θέματα που άπτονται των γνωστικών λειτουργιών.

Σύμφωνα επίσης με την ταξινόμηση των μαθησιακών στρατηγικών που προτείνει, οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνιστούν έμμεσες στρατηγικές οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και την κάνουν πιο κατανοητή, ενθαρρύνουν τη συνεργασία διδασκόντων-διδασκόμενων, επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να έχουν επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας, να ασκούν έλεγχο στις γνώσεις τους και να συντονίζουν τη διαδικασία μάθησης, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Όλα τα παραπάνω εξυπηρετούν την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, γεγονός που αποτελεί βασικό στόχο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Σημαντική επιπλέον είναι η επισήμανσή της, Oxford (2002) πως ένας τρόπος για να επιταχυνθεί η μάθηση μιας γλώσσας είναι να διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι στρατηγικές αυτορρύθμισης, στις οποίες συγκαταλέγονται και οι στρατηγικές μεταγνώσης, ώστε να μάθουν αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα, παρομοιάζοντας τες με μαέστρο ορχήστρας που διευθύνει τα μουσικά όργανα, δηλ. τις γνωστικές, συναισθηματικές κ. ά. στρατηγικές.

Σχεδόν τις ίδιες απόψεις με την Oxford συμερίζονται η Rubin (1975), ο Nunan (1996) και ο Anderson (2002). Συγκεκριμένα η Rubin αναφέρεται σε έρευνες οι οποίες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά μια ξένη γλώσσα και οδηγούνται στη αυτορρύθμιση, όταν διδάσκονται ξεχωριστά τις μεταγνωστικές στρατηγικές, ο Nunan υποστηρίζει πως οι ξενόγλωσσες τάξεις θα πρέπει να έχουν λειτουργία διττή, δηλαδή ο στόχος τους να είναι όχι μόνο η διδασκαλία του περιεχομένου της γλώσσας, αλλά και η ανάπτυξη των μαθησιακών στρατηγικών, και τέλος ο Anderson καταγράφοντας έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στο τι κάνουν οι πετυχημένοι γνώστες μιας γλώσσας, ενώ ακούν, μιλούν, γράφουν και διαβάζουν, καταλήγει στο συμπέρασμα πως η πρόοδός τους επιταχύνεται όταν χρησιμοποιούν πληθώρα μεταγνωστικών στρατηγικών οι οποίες καθοδηγούν τις σκέψεις τους σ' ότι αφορά την κατανόηση των ασκήσεων και την

επιλογή των βημάτων τους, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθησιακού εγχειρήματος.

4.3. Προϋποθέσεις και γλώσσα διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών

Οι Oxford, Lavine & Groomall (1989) υποστηρίζουν πως μέσω της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας των μεταγνωστικών στρατηγικών κατανοείται η χρήση τους, αξιολογείται η χρησιμότητά τους και καθίσταται δυνατή η μεταφορά τους σε νέες δραστηριότητες με αποτέλεσμα οι διδασκόμενοι να μην περιορίζονται μόνο στην εκμάθηση του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και να συνειδητοποιούν τους προσωπικούς τους τρόπους μάθησης.

Επιπλέον η Chamot (2004) αναφέρει πως η άμεση διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών θα πρέπει να ενσωματώνεται στην κανονική διδασκαλία του μαθήματος, έτσι ώστε οι διδασκόμενοι να αποκτήσουν συνείδηση στρατηγική και να καλλιεργήσουν σταδιακά μέσα σ' ένα αυθεντικό συγκείμενο περιβάλλον την ικανότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

Σημαντική επίσης προϋπόθεση αποτελεί σύμφωνα με τους O' Malley & Chamot (1990) το ενδιαφέρον του διδάσκοντα, η ικανότητά του να δώσει τα κατάλληλα κίνητρα στους διδασκόμενους, έτσι ώστε να πειστούν για τη σημασία τους, η διορατικότητά του ν' αναγνωρίσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές του, έτσι ώστε να κατευθύνει κατάλληλα και τις προσωπικές του διδακτικές μεθόδους και η ευελιξία του στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών, όταν αντιλαμβάνεται πως αυτές που έχει σχεδιάσει είναι αναποτελεσματικές στη μαθησιακή διαδικασία.

Σχετικά με τη γλώσσα της μεταγνωστικής στρατηγικής διδασκαλίας οι Grenfell & Harris (1999) παρουσιάζοντας παραδείγματα διδασκαλίας με συνδυασμό της μητρικής και της ξένης γλώσσας καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ξένη γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε απλοποιημένη μορφή για την περιγραφή των στρατηγικών με τη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων καταλόγων που θα συνοδεύονται και από οπτικό υλικό, όπου οι διδασκόμενοι θα τσεκάρουν τη χρήση τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Λαμβάνοντας όμως υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας των διδασκόμενων και τις διαφορετικές πολιτιστικές τους εμπειρίες προτείνουν πως αρχικά θα ήταν καλύτερα να χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα στην παρουσίαση του σκεπτικού της στρατηγικής, έτσι ώστε να συνειδητοποιηθούν οι στόχοι της, να εκφραστούν οι προβληματισμοί και να δημιουργηθούν κίνητρα συμμετοχής και στη συνέχεια να χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα σε απλοποιημένη μορφή.

4.4. Σχεδιασμός και Οργάνωση της Διδασκαλίας με στρατηγικές μεταγνώσης

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων αποτελεί το στάδιο πριν το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών κρίνεται σκόπιμη η καταγραφή των μαθησιακών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προφίλ τους και στοιχείο απαραίτητο για την ενσωμάτωση των στρατηγικών μεταγνώσης στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Ακολουθούν η διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδασκαλίας. Η σκοποθεσία σύμφωνα με τους Νημά & Καψάλη (2002) αποτελεί την αφετηρία τόσο για το προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) όσο και για τις διδακτικές επιλογές (διδακτική προσέγγιση, διδακτικό υλικό) και ενέργειες (ποικιλία δραστηριοτήτων) που θα πραγματοποιηθούν. Αντίστοιχα η στοχοθεσία πρέπει να περιλαμβάνει στόχους ρεαλιστικούς, ξεκάθαρους, λειτουργικούς και επιτεύξιμους ως προς το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων.

Ο Harmer (2001) επισημαίνει πως οι στόχοι θα πρέπει ν' αναφέρονται σε όλα όσα θα είναι ικανοί οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος και όχι σε όσα σκοπεύει να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με το μοντέλο διδασκαλίας των στρατηγικών που προτείνεται από την Oxford (2002) η μεταγνωστική διδασκαλία ενσωματώνεται στους επιμέρους στόχους, στο διδακτικό υλικό και στις δραστηριότητες των προγραμμάτων διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευόμενων.

Ακολούθως καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό οι τρόποι ενσωμάτωσης και προετοιμάζεται αντίστοιχα το εκπαιδευτικό υλικό και οι ανάλογες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για τη σημασία της εκάστοτε μεταγνωστικής

στρατηγικής, εξασκούνται σε επιμέρους γλωσσικές δραστηριότητες και αυτοαξιολογούν τέλος τη χρήση τους ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Καθώς κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το βαθμό της αποτελεσματικότητας τους τού δίνεται η δυνατότητα επανεξέτασης της όλης διαδικασίας, αλλά και μεταφοράς της χρήσης τους σε νέες δραστηριότητες.

4.5. Εφαρμογές των μεταγνωστικών στρατηγικών σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Στην περίπτωση εκμάθησης του λεξιλογίου, σύμφωνα με την Αντωνίου (2008), οι μεταγνωστικές στρατηγικές συγκαταλέγονται στις στρατηγικές εμπέδωσης που χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση της σημασίας των λέξεων στη μνήμη. Μεγιστοποιούν την επαφή με τη Γ2 (γλώσσα-στόχο) μέσα από ποικιλία πολυτροπικών κειμένων (περιοδικά, βιβλία, εικόνες), αλλά και με τη χρήση άλλων μέσων, όπως τραγούδια και ταινίες.

Επιπλέον βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διακρίνουν τις χρήσιμες λέξεις, παρακάμπτοντας αυτές που δε θα τους χρειαστούν, εφαρμόζονται σε προγραμματισμένες και οργανωμένες επαναλήψεις σε αυξανόμενα χρονικά διαστήματα και ωθούν τους εκπαιδευόμενους να επιμένουν στην εκμάθηση των λέξεων, καθώς σύμφωνα με τον Nation (1990), για να μάθει κάποιος/α μια λέξη θα πρέπει να τη συναντήσει από 5 έως 16 φορές.

Σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, καθώς κρίνεται σύμφωνα με τον Μήτση (2004), προτιμότερη η επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας της οι μεταγνωστικές στρατηγικές δημιουργούν στους εκπαιδευόμενους ισχυρό εσωτερικό κίνητρο να προβληματιστούν, να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν και εντέλει να διατυπώσουν μόνοι τους, τους γραμματικούς κανόνες, ξεκινώντας από συγκεκριμένα παραδείγματα και γενικεύσεις.

Ως προς την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων οι Μαστροθανάσης, Γελαδάρη & Γρίβα (2009) υποστηρίζουν πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνάδουν με τις διαδικασίες διαχείρισης των γνωστικών διεργασιών κατά την ανάγνωση και της ρύθμισης της επίδοσής τους. Συγκεκριμένα αναφέρονται στον αυτοέλεγχο της κατανόησης των κειμένων, του αναγνωστικού ρυθμού, της προφοράς των λέξεων, της

αυτοδιόρθωσης των λαθών, της αυτοαξιολόγησης και της επιλεκτικής προσοχής (αναγνώριση σημαντικότητας όσων διαβάζονται).

Σ' ότι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με την Παπαλεοντίου-Λουκά (2013), οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν τόσο κατά την προσυγγραφική φάση με την επισήμανση λέξεων-κλειδιών και τη δημιουργία σχεδίων πυξίδας, όσο και κατά τη μετασυγγραφική φάση της βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου μέσω της αυτοδιόρθωσης, αλλά και της αλληλοδιόρθωσης, της αναδιατύπωσης του κειμένου και της αναζήτησης καταλληλότερων λέξεων από συγγενείς σημασιολογικά λέξεις για ακριβέστερη και σαφέστερη έκφραση.

Αναφορικά με τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευόμενων σχετικά με την κατανόηση των κειμένων ή διαλόγων που ακροάστηκαν, για την υποβολή ερωτημάτων σε επόμενες ακροάσεις, για την πρόβλεψη όσων θ' ακολουθήσουν μετά από μια ενδιάμεση παύση της ακρόασης και για την προσπάθεια κατανόησης του γενικού νοήματος και της κεντρικής ιδέας.

Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη δραματοποίηση και υπόδυση ρόλων σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά και στην παράφραση ή επανεξέταση των ιδεών, έτσι ώστε να οργανώνεται η σκέψη και να ξεκαθαρίζονται αυτά που πρόκειται να ειπωθούν.

Σύνοψη

Η αξιοποίηση και εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών στα προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας επιτελεί σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των ατομικών μαθησιακών ικανοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και οδηγεί σταδιακά στην αυτομάθηση και τη Δια Βίου Μάθηση.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα παραπάνω προγράμματα λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή μεταγνωστική ενημερότητα που διαθέτουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, την οικειοθελή εμπλοκή τους, το εύρος των εμπειριών τους, τις ατομικές, εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες τους, επιφορτίζονται σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοσεβασμού με την ευθύνη να υποκινούν τους εκπαιδευόμενούς τους ως προς

την υιοθέτηση μεταγνωστικών στρατηγικών, μέσω των οποίων θα εμπλακούν ενεργά στην ανακάλυψη και οικοδόμηση της μάθησης.

Καταγράφοντας τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι τους, σχεδιάζοντας και οργανώνοντας με ευελιξία το περιεχόμενο των μαθημάτων τους, ενσωματώνοντας ποικιλία μεταγνωστικών στρατηγικών στους επιμέρους στόχους, στο διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες της διδασκαλίας τους και εφαρμόζοντάς τες σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς των βασικών αξόνων του προφορικού και γραπτού λόγου τούς οδηγούν στην αυτορρύθμιση και τους βοηθούν να μάθουν αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Ερευνητικό πρόβλημα

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μάθηση οι εκπαιδευτές ενηλίκων, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύουν. Συγκεκριμένα μέρος του έργου τους αποτελεί η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων τους στη διεργασία της μάθησης, ώστε να μάθουν πώς να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα (Rogers, 1998). Η πρακτική πτυχή της μεταγνώσης εστιάζεται στην κινητοποίηση των διδασκόμενων σε μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν την ανεξάρτητη μελέτη τους και τούς υποκινούν να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της μάθησης και της μετέπειτα Δια Βίου Μάθησης. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των διδασκόντων στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες δεν αναπτύσσονται αυτόματα, ούτε και με τον ίδιο τρόπο σ' όλους τους εκπαιδευόμενους. Η Ρουμελιώτη (2008), σε βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με το ρόλο της μεταγνώσης στην επιτυχημένη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, υποστηρίζει πως απαραίτητο συστατικό μιας μεταγνωστικής προσέγγισης, αποτελεί η υποκίνηση των διδασκόμενων στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες δύναται να επιδράσουν θετικά στην απόδοσή τους και να καταλήξουν σε θετικά αποτελέσματα μέσα στην ξενόγλωσση τάξη.

Επομένως το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας μελέτης αφορά, αφενός τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές οι εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, αφετέρου το βαθμό αξιοποίησής τους στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ανάπτυξή τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα επίσημα στοιχεία σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις ελληνικές κοινότητες της Ουκρανίας προέρχονται από την Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων Ουκρανίας (Ο.Ε.Σ.Ο.), η οποία ιδρύθηκε το 1995 στην περιοχή της Αζοφικής Θάλασσας, με έδρα την πόλη της Μαριούπολης. Σύμφωνα με τον Μπαλαμπάνωφ (2008) από την ίδρυση της επιτέλεσε και επιτελεί σημαντικό έργο ως προς την εθνική και πνευματική αναγέννηση των Ελλήνων της Ουκρανίας, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ανάπτυξη και οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ο Σύλλογος Ελλήνων της Μαριούπολης «Μαιώτιδα» αποτελεί έναν από τους πιο δυναμικούς και δραστήριους ελληνικούς συλλόγους της Ο.Ε.Σ.Ο., αριθμώντας σήμερα περίπου 2.000 ενεργά μέλη. Αποτελεί επίσης από το 2007 φορέα μη τυπικής εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής σε ενήλικους ομογενείς, αλλά και Ουκρανούς φιλέλληνες οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα των ελληνικών απογεύματα μετά την εργασία τους, δύο φορές την εβδομάδα. Διδάσκονται κυρίως λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό και στοιχεία πολιτισμού από επιτόπιες εκπαιδευτικούς σε συνδιδασκαλία με Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς (δασκάλους και φιλόλογους) στην πόλη της Μαριούπολης.

Στην πρωτεύουσα της Ουκρανίας, το Κιέβο, ο ελληνικός σύλλογος «Ενότητα», ιδρύθηκε το 1998. Σήμερα αριθμεί περίπου 250 μέλη (Έλληνες Πόντιους, Έλληνες της Αζοφικής, Έλληνες της Κριμαίας, Ουκρανούς φιλέλληνες) και αποτελεί μία από τις πλέον δραστήριες ελληνικές κοινότητες του Κιέβου. Συνεργάζεται στενά με την Ο.Ε.Σ.Ο. με στόχο την προβολή του ελληνικού πολιτισμού και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των Ελλήνων της Ουκρανίας. Επίσης από το 2008 αποτελεί τμήμα ελληνικής γλώσσας (Τ.Ε.Γ.) άτυπης εκπαίδευσης για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πραγματοποιεί για τα μέλη της μαθήματα Ελληνικών στα

οποία διδάσκουν επιτόπιες εκπαιδευτικοί σε συνδιδασκαλία με Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, μια φορά εβδομαδιαίως, στην πόλη του Κιέβου.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα σε ενήλικους που φοιτούν σε τμήματα άτυπης εκπαίδευσης στη Μαριούπολη και στο Κίεβο Ουκρανίας, σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότερη μάθηση, στους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται κατά τη μαθησιακή διεργασία και στην απόκτηση - ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

5.3. Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς:

- Την δηλωτική μεταγνωστική τους γνώση (γνωρίζω ότι) και τη διαδικαστική μεταγνωστική τους γνώση (γνωρίζω πώς)
- Τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας
- Την υλοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης γενικά και σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας
- Τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφία, το σκοπό της έρευνας και το ερευνητικό πρόβλημα η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να αναζητήσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις μεταγνωστικές στρατηγικές ;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

- Χρησιμοποιούν γενικά στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης στη διδασκαλία τους και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς;
- Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες;

5.5. Μεθοδολογία έρευνας-Ερευνητικά εργαλεία

5.5.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός δειγματοληπτικής ποιοτικής έρευνας κρίθηκε καταλληλότερος για τη διερεύνηση της παρούσας μελέτης, καθώς ο σκοπός της εστιάζει στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες, ως βαθύτερες δυναμικά εξελισσόμενες νοητικές μαθησιακές διεργασίες, μπορούν να διευκρινιστούν και να αποσαφηνιστούν μέσω της αλληλεπίδρασης του συνεντευκτή με τους συμμετέχοντες.

Ο Ιωσηφίδης (2008), υποστηρίζει πως στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους υπάρχει αμεσότητα, προσωπική εμπλοκή του ερευνητή και οι προσεγγίσεις και αναλύσεις πραγματοποιούνται σε βάθος, καθώς δίνεται έμφαση στις λεπτομέρειες, στα νοήματα και στις εμπειρίες που έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, ως προς τις ποιοτικές προσεγγίσεις, ο Robson (2010) διατυπώνει πως αποσκοπούν στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων ενός συγκεκριμένου πληθυσμού.

5.5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997), είναι η συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων που ξεκινά από τον συνεντευκτή και το περιεχόμενό της καθορίζεται από τους ερευνητικούς στόχους, αποσκοπώντας στη συγκέντρωση πληροφοριών. Επιπλέον ο Robson (2010), αναφέρει πως δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή τροποποιώντας τη διερευνητική κατεύθυνση και προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις στο υποκείμενο να κατευθύνει τη συζήτηση προς το ζήτημα που ερευνάται, επιτρέποντας παράλληλα στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει ελεύθερα όσα επιθυμεί.

Συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία ναι μεν προβλέπει ερωτήσεις προκαθορισμένες, παρέχει όμως παράλληλα και την ελευθερία τροποποίησης της σειράς των ερωτήσεων, όπως επίσης και του χρόνου που αφιερώνεται στην καθεμία (Robson, 2010). Ο Ιωσηφίδης (2008) επισημαίνοντας δύο βασικά μειονεκτήματα της αναφέρει πως πρώτον μπορούν πολύ συχνά να δημιουργηθούν προβλήματα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, λόγω της μη γενίκευσής τους, αλλά και του έντονου υποκειμενικού στοιχείου που παρατηρείται, δεύτερον πως πιθανόν να μείνει αναξιοποίητο στην ανάλυση σημαντικό τμήμα των δεδομένων.

Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε σε τέσσερις θεματικούς άξονες, βάση ερωτήσεων ανοικτού τύπου, οι οποίες αφενός ενθαρρύνουν τη συνεργασία συνεντευκτή και αποκρινόμενων, αφετέρου παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία ανάλυσης συγκριτικά με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Ο πρώτος θεματικός άξονας του οδηγού, περιλάμβανε εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων (χρόνια διδασκαλίας, οργάνωση τμημάτων, σχετική επιμόρφωση, επιλογή διδακτικού υλικού, γνώση και εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών).

Ο δεύτερος θεματικός άξονας ερωτήσεων στόχευε στην καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων ως προς τους τρόπους που αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές μεταγνώσης, τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και την αξιοποίηση τους γενικά στα μοντέλα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο τρίτος θεματικός άξονας ερωτήσεων αποσκοπούσε να καταγράψει τους τρόπους και το βαθμό αξιοποίησης από τους ερωτώμενους στρατηγικών μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Ο τέταρτος θεματικός άξονας του οδηγού περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

5.5.3. Συλλογή δεδομένων

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την τελευταία εβδομάδα του Φεβρουαρίου 2019. Συγκεκριμένα οι δύο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην πόλη του Κιέβου και οι πέντε στην πόλη της Μαριούπολης Ουκρανίας. Οι συναντήσεις προγραμματίστηκαν, αφού προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και αναλυτική ενημέρωσή τους ως προς το θέμα και το σκοπό της έρευνας. Ακολούθως τούς/τις απεστάλη και ηλεκτρονικά το πρωτόκολλο συνέντευξης, όπου τονίστηκε ιδιαίτερα πως οι δοθείσες πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς λόγους και για το σκοπό της έρευνας. Παράλληλα τούς/τις δόθηκε η υπόσχεση ότι εάν το επιθυμούν, μπορούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Ακολούθησε και δεύτερη τηλεφωνική επικοινωνία για να προγραμματιστούν οι ημέρες και οι ώρες που οι ίδιοι/ες επέλεξαν, έτσι ώστε η ενόχλησή τους να είναι όσο το δυνατόν περιορισμένη. Οι παραπάνω διαδικασίες και διαβεβαιώσεις εξασφάλισαν στο βαθμό που είναι εφικτό την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 22 και 23 Φεβρουαρίου στη Μαριούπολη και στις 28 Φεβρουαρίου στο Κίεβο σε χώρους που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Μαγνητοφωνήθηκαν έχοντας τη συγκατάθεσή τους σε κλίμα φιλικό και ήρεμο για να μην αισθάνονται ανασφάλεια και να είναι περισσότερο ειλικρινείς. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τρόπο ευθύ και ύφος ουδέτερο, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι παράγοντες της αντιδραστικότητας και της μεροληψίας του ερευνητή που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα των διαδικασιών (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Robson, 2010). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις συνεντεύξεις με τις επιτόπιες εκπαιδευτικούς (Ουκρανές δασκάλες των Ελληνικών) οι οποίες μη έχοντας την Ελληνική ως μητρική τους γλώσσα, αισθάνονταν φόβο και άγχος για να μην κάνουν κατά την έκθεση των απόψεων τους γραμματικοσυντακτικά λάθη. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη χρησιμοποιήθηκαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τρόπο υποστηρικτικό, βοηθητικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες τις ενθάρρυναν να εκφραστούν ελεύθερα.

5.5.4. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταφέρθηκαν σε γραπτό κείμενο (μετεγγραφή).

Κωδικοποιήθηκαν ως Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6 και Σ7, και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός (2016) προσφέρει ευελιξία, είναι σχετικά εύχρηστη και στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως, διότι προσφέρει στον ερευνητή τη «θεωρητική ελευθερία» προσδιορισμού επιστημολογικά και θεωρητικά της ανάλυσης των δεδομένων του στηριζόμενος στα ερωτήματα της έρευνας του.

Ακολουθώντας τα βήματα διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης που προτείνονται από τους Braun & Clarke (2006), οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αρχικά διαβάστηκαν εξολοκλήρου, έτσι ώστε να δημιουργηθεί η απαραίτητη εξοικείωση με τα δεδομένα και να αποκτηθεί μια γενική εικόνα των ιδεών και του τρόπου οργάνωσής τους.

Στη συνέχεια κι αφού κωδικοποιήθηκαν, εντοπίστηκαν τα βασικά ζητήματα και τα πιο ενδιαφέροντα αποσπάσματα τους, σύμφωνα με τους άξονες που ορίστηκαν στον οδηγό της συνέντευξης.

Κατόπιν ομαδοποιήθηκαν στους τέσσερις θεματικούς άξονες του οδηγού κι ακολούθησε ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους με χρονολογική σειρά και αλληλουχία στα γεγονότα μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων.

Τέλος πραγματοποιήθηκε η καταγραφή και η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.

5.6. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, καθώς βασικό στόχο αποτελεί η διερεύνηση σε βάθος ενός φαινομένου και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σ' ένα πληθυσμό, επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας ή «σκοπίμη δειγματοληψία», η οποία κατά τον Creswell (2011), δίνει τη δυνατότητα στον

ερευνητή να επιλέξει σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας, με πρόθεση ή σκόπιμα τα άτομα που θα συμμετέχουν και τις τοποθεσίες όπου αυτή θα διεξαχθεί.

Τον πληθυσμό-στόχο για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί (επιτόπιοι στο Κίεβο, επιτόπιοι και Έλληνες αποσπασμένοι στη Μαριούπολη) οι οποίοι τη δεδομένη χρονική στιγμή που διεξήχθη η έρευνα δίδασκαν ή είχαν διδάξει κατά τα προηγούμενα έτη την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στα προαναφερθέντα τμήματα ενηλίκων των συγκεκριμένων πόλεων.

Στο Κίεβο συμμετείχαν δύο επιτόπιες Ουκρανές δασκάλες Ελληνικών, δεδομένου πως τη φετινή σχολική χρονιά διδάσκει στον ελληνικό Σύλλογο «Ενότητα», ως αποσπασμένη δασκάλα από την Ελλάδα, η ερευνήτρια της παρούσας Διπλωματικής εργασίας. Στη Μαριούπολη συμμετείχαν τρεις Έλληνες αποσπασμένοι δάσκαλοι, δύο γυναίκες και ένας άντρας και δύο επιτόπιες Ουκρανές δασκάλες Ελληνικών. Τα μαθήματα στους ενήλικους πραγματοποιούνται ως επί το πλείστον με συνδιδασκαλία επιτόπιων Ουκρανών και Ελλήνων εκπαιδευτικών, αφού ο ρόλος των Ελλήνων δασκάλων είναι κατεξοχήν ρόλος «φυσικού ομιλητή», χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως δε τους παρέχονται δυνατότητες αυτονομίας και προσωπικών διδακτικών επιλογών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Ως προς την ηλικία, τρεις εκπαιδευτικοί ανήκουν στη δεκαετία 50-60, τρεις στη δεκαετία 30-40 και μία στη δεκαετία 20-30. Τα έτη της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας κυμαίνονται από 30-40 για τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας των 50-60, από 10-15 για τις εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας των 30-40 και η μικρότερη ηλικιακά εκπαιδευτικός έχει μόνο 3 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους κυμαίνεται στους παραπάνω εκπαιδευτικούς από 6 μήνες έως 8 χρόνια. Αναλυτικά τα έτη διδασκαλίας τους σε τμήματα ενηλίκων παρουσιάζονται στο τέλος αυτής της ενότητας στον πίνακα 1 που αφορά το προφίλ του ερευνητικού δείγματος.

Όσον αφορά τις σπουδές που έχουν ολοκληρώσει, οι επιτόπιες δασκάλες στο Κίεβο σπούδασαν την ελληνική γλώσσα στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού Ταυρικού Πανεπιστημίου της Συμφερούπολης, ενώ οι επιτόπιες δασκάλες στη Μαριούπολη αποφοίτησαν από το Τμήμα Ελληνικής

Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου Ανθρωπιστικών Σπουδών Μαριούπολης. Και οι τέσσερις επιτόπιες εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επίσημη ενημέρωση, ούτε έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, η νεότερη εκπαιδευτικός αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, βρίσκεται στη Μαριούπολη ως αποσπασμένη δασκάλα από το Σεπτέμβριο του 2018 και δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά με θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι άλλοι δύο Έλληνες εκπαιδευτικοί του δείγματος, αποτελούν ζευγάρι και βρίσκονται στη Μαριούπολη από το 2016 ως αποσπασμένοι δάσκαλοι. Η γυναίκα ολοκλήρωσε τις βασικές της σπουδές στο Εθνικό Καποδιστριακό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών και έχει Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Ο άντρας ολοκλήρωσε κι αυτός τις βασικές του σπουδές στο Εθνικό Καποδιστριακό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών και έχει Μεταπτυχιακό στη Δημόσια Διοίκηση. Και οι δύο είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές Ενηλίκων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από το Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης (Ε. Κ. Ε. ΠΙΣ.).

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας. Προσωπικά Στοιχεία (Προφίλ)

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	Φύλο	Εθνικότητα	Τόπος διαμονής	Έτη υπηρεσίας	Έτη διδασκαλίας ενηλίκων
Σ1	Θήλυ	Ουκρανική	Κιέβο	37	5
Σ2	Θήλυ	Ελληνική	Μαριούπολη	10	6 μήνες
Σ3	Θήλυ	Ουκρανική	Μαριούπολη	10	3
Σ4	Θήλυ	Ουκρανική	Μαριούπολη	12	8
Σ5	Άρρεν	Ελληνική	Μαριούπολη	31	4
Σ6	Θήλυ	Ελληνική	Μαριούπολη	32	4
Σ7	Θήλυ	Ουκρανική	Κιέβο	3	2

5.7. Δυσκολίες-περιορισμοί της έρευνας

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, αφορούν κατά κύριο λόγο τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι επιτόπιες-Ουκρανές εκπαιδευτικοί στην ανάλυση και διατύπωση με θεωρητικούς όρους στην ελληνική γλώσσα των απόψεών τους σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές μεταγλώσσας. Ακολουθώς αφορούν την προσοχή που κατέβαλα ως ερευνήτρια αναφορικά με την εκφορά των υποκειμενικών μου κρίσεων.

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται με τη συμμετοχή στη μελέτη μικρού δείγματος συμμετεχόντων/ουσών, εφόσον πρόκειται για μελέτη που διεξήχθη στο εξωτερικό σε συγκεκριμένη χώρα και πόλεις, όπου κατοικεί σημαντικός αριθμός ομογενών. Επομένως, τα συμπεράσματα που προέκυψαν δε θα πρέπει να γενικευτούν και να θεωρηθεί πως ισχύουν για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην ελληνική επικράτεια, αλλά και σε άλλες χώρες του εξωτερικού.

Επιπλέον προστίθενται στους περιορισμούς, εφόσον η συγκεκριμένη μελέτη αφορά ποιοτική έρευνα, η απουσία επαναληψιμότητας, καθώς και η αδυναμία ανάδειξης αιτιωδών σχέσεων.

5.8. Επιστημονική αξία - Χρησιμότητα της έρευνας

Έρευνες που να εξετάζουν το μεταγλωσσικό επίπεδο των διδασκόντων, σύμφωνα με τη Λοϊζίδου (2013) έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες κι αυτές επικεντρώθηκαν στη δηλωτική γνώση των διδασκόντων σχετικά με τη μεταγλωσσική θεωρία και σχεδόν καθόλου στους τρόπους με τους οποίους σχεδιάζουν και υλοποιούν μια «μεταγλωσσική διδασκαλία».

Διδάσκοντας προσωπικά ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός (δασκάλα) στην Ουκρανία την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων της Ομοσπονδίας ελληνικών συλλόγων στη Μαριούπολη και το Κίεβο, ευελπιστώ η συγκεκριμένη έρευνα να αναδείξει τη μεταγλωσσική θεωρία στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να εμπλουτίσει τη συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή των μεταγλωσσικών στρατηγικών μάθησης στο πλαίσιο των προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

Από πρακτικής πλευράς, η διερεύνηση των απόψεων, των συναδέλφων μου εκπαιδευτικών (επιτόπιων Ουκρανών και Ελλήνων) σχετικά με τις μεταγλωσσικές στρατηγικές που σχεδιάζουν και υλοποιούν στη διδασκαλία τους θα ενημερώσει τους εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα ως προς τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας τους.

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Διδακτικό προφίλ εκπαιδευτών ενηλίκων

Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, με εξαίρεση μία εκπαιδευτικό διαθέτουν ικανοποιητική εμπειρία (2-8 χρόνια) στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως δύο από τους Έλληνες αποσπασμένους δασκάλους είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων και έχουν διδάξει και στην Ελλάδα, σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, την ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς/ές και σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Ρομά και αναλφάβητες γυναίκες).

Στη Μαριούπολη και στο Κίεβο υπεύθυνοι για τη δημιουργία και οργάνωση των τμημάτων διδασκαλίας στους ενήλικους είναι αντίστοιχα οι πρόεδροι του Ελληνικού Πολιτιστικού Κέντρου «Μαιώτιδα» και του Ελληνικού Συλλόγου «Ενότητα». Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί με έδρα τη Μαριούπολη αναφέρουν πως στη «Μαιώτιδα» ανάλογα με τον αριθμό προσέλευσης και το επίπεδο γλωσσομάθειας των ενδιαφερόμενων εκπαιδευόμενων υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας τμημάτων αρχαρίων και προχωρημένων. Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη του Έλληνα εκπαιδευτικού πως στην Ουκρανία τα πράγματα είναι καλύτερα οργανωμένα συγκριτικά με την εμπειρία του στην Ελλάδα.

Σ5: Στην Ελλάδα δυστυχώς δεν υπήρχε η δυνατότητα από τα προγράμματα να έχουμε άλλα τμήματα αρχαρίων και άλλα προχωρημένων. Ε... στο εξωτερικό θα μπορούσα να πω ότι ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα, ήταν πιο διαφοροποιημένα, είχαμε τμήμα αρχαρίων.

Σ' ότι αφορά τη διδακτική τους κατάρτιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκτός από τους δύο πιστοποιημένους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όλες οι άλλες συμμετέχουσες

δηλώνουν πως δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδάσκουν στους ενήλικες, καλλιεργώντας τη διδακτική τους ικανότητα, μέσω προσωπικής ενασχόλησης-μελέτης και εφαρμόζοντας γενικά την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Μόνο η νεότερη σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικός δηλώνει πως επιθυμεί να επιμορφωθεί σχετικά.

Σ1 : Διάβασα από μόνη μου, και έμαθα για τους τρόπους που μαθαίνουν.

Σ2: Δεν έχω επιμορφωθεί σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ μέσα από την εμπειρία μου γενικά στην εκπαίδευση.

Σ7: Δεν έχω επιμορφωθεί, αλλά θα ήθελα πάρα πολύ. Δηλαδή αυτό που ξέρω το γνωρίζω από την εμπειρία μου.

Ως προς την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης υπεύθυνες είναι οι επιτόπιες εκπαιδευτικοί, οι οποίες ως επί το πλείστον χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο που επιλέγουν οι ίδιες. Αυτό θεωρούν πως δεν είναι δεσμευτικό, διότι χρησιμοποιούν κατά περίπτωση και επιπλέον πληροφοριακό υλικό όταν κρίνουν πως συνάδει κυρίως με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων τους.

Σ3: Εμείς μόνοι μας διαλέξαμε το υλικό, αλλά χρησιμοποιήσαμε ένα βιβλίο στα μαθήματα, ένα βιβλίο για βάση, ήτανε βιβλίο: «Επικοινωνήστε Ελληνικά», Κλεάνθης και Αρβανιτάκης. Ε... φυσικά. Εμείς δε χρησιμοποιήσαμε στην αρχή στα μαθήματα μόνο αυτό το εγχειρίδιο, αφού ανάλογα με ηλικία, ανάλογα με ενδιαφέροντα των ανθρώπων που έρχονταν στα μαθήματα, εμείς κάναμε ανάλυση και διαλέξαμε το υλικό με βάση τους ανθρώπους που παρακολουθούσαν τα μαθήματα.

Πρωτοτυπεί η νεότερη ηλικιακά εκπαιδευτικός η οποία στη διδασκαλία της χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες και για την επιλογή του διδακτικού υλικού της, αλλά και για τη διάχυσή του στους εκπαιδευόμενους της.

Σ7: Συνήθως διαλέγω το υλικό... ε.... κάνω φωτοτυπίες, οι μαθητές έχουν βιβλία, αλλά ηλεκτρονικά βιβλία και εμείς έχουμε δημιουργήσει μια ομάδα στο Facebook και εκεί μπορούμε... να επικοινωνούμε μεταξύ μας και να κάνω ανακοινώσεις για το μάθημα που θα έχουμε.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ακολουθούν το επιλεγμένο βιβλίο, παράλληλα όμως έχουν την ευελιξία να χρησιμοποιούν και άλλο υποστηρικτικό υλικό το οποίο κρίνουν οι ίδιοι πως θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους.

Σ5: Ε... βέβαια είχα την ευελιξία κάποιες στιγμές να διδάσκω και πράγματα τα οποία είχα εγώ κατά νου και το έπραξα.

Στο ερώτημα εάν γνωρίζουν εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όλοι οι ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν σε επικοινωνιακές τεχνικές, όπως την εργασία σε ομάδες, τη συζήτηση, τις ερωτήσεις-απαντήσεις και την υπόδυση ρόλων. Οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερες τεχνικές που συνάδουν με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως τη μελέτη περίπτωσης και τον καταγισμό ιδεών. Στο επόμενο όμως ερώτημα σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τρεις από τις συμμετέχουσες αναφέρονται κυρίως στη συζήτηση και τις ερωτήσεις-απαντήσεις. Η μία συγκεκριμένα αναφέρει πως το παιχνίδι ρόλων το εφαρμόζει ενίοτε, όταν το επιτάσσουν οι δραστηριότητες του εγχειριδίου που χρησιμοποιεί.

Σ4: Συζητάνε και μεταξύ τους, κι εγώ τους κάνω ερωτήσεις, κι αυτοί μπορούν να κάνουν ερωτήσεις σε μένα σ' ότι τους ενδιαφέρει, αλλά και εκτός του μαθήματος, αν θέλουν κάτι να ρωτήσουν. Συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, αλλά αφού είναι μερικοί μεγάλης ηλικίας, το βλέπουν σαν κάτι παιδικό. Δεν έχουν τη διάθεση, αλλά σιγά σιγά, αφού το κάνουνε σε κάθε μάθημα, ή μια φορά σε δύο μαθήματα, το συνηθίζουν.

Οι υπόλοιποι αναφέρονται κυρίως στην υπόδυση ρόλων στον καταγισμό ιδεών και την εργασία σε ομάδες.

6.2. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης Γλώσσας και την αξιοποίηση τους γενικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο ερώτημα, εάν ενδιαφέρονται για την εφαρμογή μαθησιακών στρατηγικών γενικά στη διδασκαλία τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν θετικά. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες αποκρίσεις δόθηκαν στη συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, σχετικά με τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό τους. Οι

επιτόπιες εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο σύνολό τους τα στοιχεία της προσωπικότητας και τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων τους, όπως επίσης και την κατάλληλη επιλογή του εγχειριδίου που χρησιμοποιούν στα μαθήματά τους.

Σ1 : Στοιχεία του χαρακτήρα τους, τη νοοτροπία τους, ακόμα και το κατάλληλο βιβλίο είναι σημαντικό.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στην κουλτούρα, στο μορφωτικό επίπεδο και στο επίπεδο γλωσσομάθειας των εκπαιδευόμενων τους. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη του ενός εκ των τριών, σχετικά με τη σημαντικότητα της παραμέτρου που αφορά το αξιακό σύστημα των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Σ5: Δε θα μπορούσες να διδάξεις ένα αντικείμενο το οποίο είναι τελείως έξω από την κουλτούρα τους, που εδώ στην Ουκρανία, αν και η κοινωνία δυτικοποιείται, έχουν ακόμα πολλά κατάλοιπα του συστήματος που εφαρμόζονταν τα προηγούμενα χρόνια. Και βέβαια θα πρέπει χωρίς να διαταράξεις όλο αυτό το αξιακό τους σύστημα να μπει και να διδάξεις την ελληνική γλώσσα με στοιχεία, με χαρακτηριστικά, με θέματα που το αξιακό τους σύστημα και η κουλτούρα τους τα επιτρέπουν. Αλλιώς δε θα έχεις τα αποτελέσματα που θα ήθελες να έχεις. Θα σ' ακούσουν με προσοχή, αλλά θεωρώ πως δε θα πάρουν κάτι από το αντικείμενο το οποίο θα διδάξεις.

Ως προς το ερώτημα για το πώς θα όριζαν τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης διαφαίνεται πως όλοι οι ερωτώμενοι/ες γνωρίζουν τι είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα οι επιτόπιες εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν γλωσσικά στη διατύπωση του παραπάνω ορισμού και ως εκ τούτου αναφέρθηκαν αδρομερώς σ' αυτόν.

Σ1 : Σαν τρόπους που δείχνω στους μαθητές να μελετούν μόνοι τους.

Σ3: Ε... είναι πιο πολύ σχέδια που δίνουμε στους εκπαιδευόμενους για να μπορούν μόνοι τους να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να ελέγχουν μόνοι τους από εκμάθηση, ε... δηλαδή, είναι σαν σχέδια. Σχέδια... πιο πολύ μόνοι τους να προσπαθήσουν να σκέφτονται σχετικά με κάποιο θέμα, το οποίο μελετάμε για παράδειγμα.

Αντίθετα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έδωσαν σαφείς, πλήρεις και αναλυτικούς ορισμούς.

Σ5: Κοιτάζτε. Θεωρώ ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι μέθοδοι που στοχευμένα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, όχι απλώς να μάθουν ένα διδακτικό αντικείμενο το οποίο εσύ θα πεις κι ίσως μετά από ένα μήνα ή δύο μήνες να ξεχαστεί, αλλά να μάθεις στους εκπαιδευόμενους πώς μπορούν από μόνοι τους να συνεχίσουν τη μάθηση πάνω σ' αυτό το θέμα που εσύ ορίζεις ως αντικείμενο και αυτό να φτάσει στο επίπεδο και μόνοι τους αργότερα να ψάξουν, να δουν το θέμα και εν γένει να φτάσεις στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευόμενων και σε πολλά άλλα διδακτικά αντικείμενα

Σ6: Τι είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης; Είναι ο τρόπος με τον οποίο θα δώσουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει επίγνωση τι ξέρει, πώς μπορεί να το μάθει, γιατί μπορεί να το μάθει, ε... και πώς μπορεί να το χρησιμοποιήσει αυτό και στη συνέχεια, κι όχι μόνο στο μάθημα που διδάσκουμε εμείς της ελληνικής γλώσσας, αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα του χρειαστεί.

Το ίδιο παρατηρήθηκε και στο επόμενο ερώτημα ως προς τις απόψεις τους για το εάν συνδέεται και πώς ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διδακτική τους ικανότητα εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρακάτω απόψεις των δύο Ελλήνων εκπαιδευτικών:

Σ5: Θεωρώ ότι αυτό βέβαια αφορά τον... κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν και γνώση και σκέψη μεταγνωστικών δραστηριοτήτων ... ας το ονομάσουμε έτσι..., αλλά που δεν μπορούν τελικά αυτές τις μεταγνωστικές τους σκέψεις να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους, άρα και οι εκπαιδευόμενοι τους να πάρουν τα μέγιστα απ' αυτούς.

Σ6: Είναι πολύ σημαντικό, γιατί όταν εσύ χρησιμοποιείς τις μεταγνωστικές δραστηριότητες στη δικιά σου μάθηση, γιατί ας μη γελιόμαστε η Δια Βίου Μάθηση στη δικιά μας τη δουλειά νομίζω ότι είναι ο κανόνας, και όχι η εξαίρεση, όταν λοιπόν εγώ σκέφτομαι πώς εγώ μαθαίνω, γιατί εγώ μαθαίνω, ε... πότε μαθαίνω, όλες αυτές οι σκέψεις που κάνω για μένα, για τη δικιά μου δηλαδή μάθηση, αυτές τις ίδιες χρησιμοποιώ και για τους μαθητές μου, όταν μπαίνω στην τάξη για μάθημα.

Ως προς τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών συγκλίνουν στο ότι ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιώντας εσωτερικές διαδικασίες

σκέψης, βοηθούν στην αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων, αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, διευκολύνουν και συντελούν στην καλλιέργεια της Δια Βίου Μάθησης.

Σ2: *Ε... ναι, είναι πολύ βασικές κατά τη γνώμη μου, γιατί όλες αυτές οι στρατηγικές και τα λοιπά... ε... ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και ενεργοποιούν λίγο ή πολύ τις εσωτερικές διαδικασίες σκέψης του καθενός.*

Σ3: *Βοηθούν πάρα πολύ... ε... επειδή συντελούν στην ανάπτυξη κριτικής, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και διευκολύνουν Δια Βίου αυτό δηλαδή που μαθαίνουμε.*

Σ4: *Φυσικά, βοηθούν πολύ, αφού με τέτοιο τρόπο είναι πιο εύκολο γι αυτούς να καταλάβουν και τη γλώσσα, τον πολιτισμό, μερικά πράγματα που ξέρανε ή λανθασμένα πιστεύανε ότι έτσι ήτανε.*

Σ5: *Βοηθούν πολύ τον εκπαιδευόμενο ν' ανακαλύπτει τη γνώση και βέβαια θεωρώ ότι ο κυριότερος στόχος των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ότι ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει Δια Βίου, μαθαίνει δηλαδή συνεχώς και του γίνεται πλέον κτήμα του το πώς μπορεί να μαθαίνει, άρα θα συνεχίζει να μορφώνεται Δια Βίου, σ' όλη του τη ζωή.*

Οι απόψεις επίσης όλων των ερωτώμενων συγκλίνουν στην καταλληλότητα του επικοινωνιακού μοντέλου διδασκαλίας για την αξιοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών. Θεωρούν πως η παραδοσιακή διδασκαλία δεν ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και πως το επικοινωνιακό μοντέλο είναι το πλέον σύγχρονο και ενδεδειγμένο για την εφαρμογή μεταγνωστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Σ1 : *Χρησιμοποιώ το επικοινωνιακό μοντέλο στη διδασκαλία μου που βοηθάει στη συμμετοχή τουςΑκόμα βοηθάει στη συνεργασία.*

Σ5: *Ναι, θεωρώ ότι δεν μπορεί να ταιριάζει η παραδοσιακή διδασκαλία με τις μεταγνωστικές δραστηριότητες. Πράγματι ταιριάζει σε νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Το επικοινωνιακό μοντέλο είναι το κατεξοχήν μοντέλο που μπορούν να ταιριάζουν οι μεταγνωστικές δραστηριότητες.*

Επιπλέον οι επιτόπιες δασκάλες αναφέρουν πως επιλέγουν και χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους εγχειρίδια επικοινωνιακού χαρακτήρα και θεματολογίας τα οποία περιέχουν πολλές δραστηριότητες που προάγουν τη μεταγνωστική σκέψη των εκπαιδευόμενων τους.

Σ4: Είναι πολύ καλά φτιαγμένο το βιβλίο. Είναι όλα μαζί, και να μιλάνε, ... έκαναν πολύ καλές ασκήσεις για να μπορέσει ο άνθρωπος ο οποίος δεν ασχολιόταν ποτέ με την ξένη γλώσσα να μαθαίνει και να μιλάει. Και μετά από λίγα μαθήματα μαζεύονται μερικές ερωτήσεις που μπορούν να μας πουν για τον εαυτό τους. Πολύ εύκολα, χωρίς γραμματική, χωρίς να γράφουν.

Σ' ότι αφορά τις απόψεις τους σχετικά με τις στρατηγικές μεταγνώσης στις οποίες πρέπει να προβούν πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας με απώτερο στόχο να καλλιεργήσουν τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων τους, όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η κοινοποίηση του θέματος και η σύνδεσή του με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Σ6: Το σημαντικότερο είναι να ενώσουμε την προϋπάρχουσα γνώση με τους νέους στόχους, τι θέλουμε να πετύχουμε στο νέο μάθημα. Θα κάνουμε μια παρουσίαση του μαθήματος για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε παρακάτω.

Τόνισαν ακόμη τη σημαντικότητα της κατανόησης του θέματος και της παρουσίασης στους εκπαιδευόμενους τους του σκοπού και της χρησιμότητας του.

Σ7: Νομίζω πως πρώτα πρέπει να εξηγώ το σκοπό της δραστηριότητας και να πω γιατί είναι χρήσιμη αυτή η πληροφορία.

Σχετικά με τις απόψεις τους για τις στρατηγικές μεταγνώσης στις οποίες πρέπει να προβούν κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας τρεις από τους συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν τη χρησιμότητα της παρουσίασης από τους ίδιους, των προσωπικών τους μεταγνωστικών τρόπων σκέψης, έτσι ώστε να υποκινήσουν τους εκπαιδευόμενους τους και να τους μεταδώσουν την ικανότητα να σκέφτονται με ανάλογους τρόπους (μίμηση μοντέλου).

Σ7: Πρώτο που κάνω είναι να λέω εγώ πώς σκέφτομαι και πώς θα μπορούσα να γράψω κάτι αν είναι παραγωγή γραπτού λόγου, ας πούμε... Δηλαδή είναι σαν ένα παράδειγμα που θα βοηθήσει τους μαθητές

Σ5: Από τα πρώτα πράγματα που έχεις να κάνεις είναι να εξηγήσεις κατ' αρχήν πώς εσύ αντιμετωπίζεις το διδακτικό αντικείμενο που θέλεις να διδάξεις. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευόμενους να απελευθερωθούν, γιατί βλέπουν τα βήματα που κι αυτοί πρέπει ν' ακολουθήσουν για να κατακτήσουν το διδακτικό αντικείμενο.

Στην πλειοψηφία τους επίσης τόνισαν, αφενός την ωφελιμότητα της παρότρυνσης των εκπαιδευόμενων τους σε διευκρινιστικές ερωτήσεις, αφετέρου την αποτελεσματικότητα των Νέων Τεχνολογιών στην υποστήριξη του μαθησιακού έργου.

Σ5: Θα πρέπει να τους ενθαρρύνεις στον έσχατο βαθμό να σπάσει τελείως ο πάγος και ν' απελευθερωθούν εντελώς οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι είναι πολύ πιθανόν να έχουν συστολή στο να ρωτήσουν, γιατί δεν ξέρουν πάρα πολύ καλά τη γλώσσα ή ντρέπονται να ρωτήσουν μήπως θεωρηθεί πως η ερώτησή τους μέσα σε εισαγωγικά δεν είναι σοβαρή.

Σ6: Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα Τ. Π. Ε., τους υπολογιστές, το Διαδίκτυο, εκπαιδευτικά λογισμικά προγράμματα τα οποία βοηθάνε πολύ στην εκμάθηση της γλώσσας.

Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως δεν αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία της, λόγω του ότι θα αισθανθούν άβολα οι εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερων ηλικιών οι οποίοι δε γνωρίζουν πώς να τις χρησιμοποιούν.

Σ4: Δε τους λέω να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες, αφού οι ηλικίες είναι διάφορες και υπάρχουν μεγάλης ηλικίας άνθρωποι που δεν ξέρουν. Αυτοί που ξέρουν το κάνουν από μόνοι τους.

Στο τελευταίο ερώτημα του δεύτερου θεματικού άξονα με το οποίο και ολοκληρώνεται η ερευνητική αλληλουχία των προηγούμενων δύο ερωτημάτων όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξουν τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων τους, τούς παροτρύνουν στην αυτοδιόρθωση και την

αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός αναφέρει τη χρησιμότητα ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης.

Σ6: Θα πρέπει να τους δώσουμε ένα ερωτηματολόγιο που σ' αυτό θα πρέπει να προβληματιστεί ο κάθε μαθητής τι έμαθε, πόσο καλά έμαθε, για παράδειγμα τις νέες λέξεις. Πόσες λέξεις απ' αυτές θυμάται...

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Έλληνα εκπαιδευτικού σχετικά με την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτή ενηλίκων από τους εκπαιδευόμενους του.

Σ5: Χρήσιμο είναι να κάνουν και την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτή τους, πώς θεωρούν ότι έκανε τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου.

Επιπλέον τέσσερις από τους ερωτώμενους/ες αναφέρθηκαν στην υποκίνηση των εκπαιδευόμενων τους ως προς την έκθεση των μεταγνωστικών τους εμπειριών.

Σ2: Α... τους λέω πάντα να ελέγχουν τα αποτελέσματα για να βρουν πρώτα αυτοί αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν ν' αλλάζουν ή να διορθώσουν... και μετά ρωτάω αν τους άρεσε η διαδικασία, αν θα ήθελαν να την επαναλάβουμε ή αν τους φάνηκε εύκολη ή δύσκολη.

6.3. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως το επικοινωνιακό μοντέλο τους βοηθάει μέσα από αυθεντικά κείμενα να ομαδοποιούν το λεξιλόγιο σύμφωνα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση που μελετούν.

Σ7: Επειδή μαθαίνουν και σε θεματικές ενότητες εκεί υπάρχει και ομαδοποιημένο το λεξιλόγιο.

Οι απόψεις τους επίσης συγκλίνουν ως προς τον προγραμματισμό οργανωμένων επαναλήψεων σε τακτά χρονικά διαστήματα, τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, οπτικοακουστικού υλικού και λεξιλογικών παιχνιδιών.

Σ6: Πρώτο και κύριο βέβαια είναι η επανάληψη. Η επανάληψη μήτηρ πάσης μαθήσεως. Λοιπόν η επανάληψη των λέξεων που έχουν μάθει οι μαθητές πρέπει να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και λέξεις οι οποίες δεν έχουν κατοχυρωθεί στη μνήμη τους θα πρέπει να ξαναδιδάσκονται από την αρχή μ' έναν καινούριο τρόπο. Υπάρχουν και πάρα πολλά παιχνίδια που μπορείς να κάνεις με το λεξιλόγιο, 'όπως σταυρόλεξα, «μάντεψε ποιος», ή να λες μια φράση και να πρέπει να βρούνε τη λέξη, ή παντομίμα.

Σ5: Χρησιμοποιώ και κείμενα που μπορεί να είναι από το Διαδίκτυο, να είναι βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, για να μελετούν και ν' αναπτύζουν το λεξιλόγιό τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη μιας επιτόπιας εκπαιδευτικού, η οποία διδάσκει συγκυριακά με τρόπο βιωματικό το νέο λεξιλόγιο.

Σ3: Λοιπόν, όσον αφορά το λεξιλόγιο, ε... μερικές φορές εμείς, όταν μάθαμε το θέμα φαγητό, εμείς φέραμε κάποιο φαγητό και λέγαμε πώς λέγεται ένα πράγμα. Πιο πολύ εμείς είδαμε ενδιαφέρον, όταν κάναμε παρουσιάσεις, όταν φέραμε κάτι υλικό για να το δούνε... να το παρατηρήσουν.

Για τη διδασκαλία της γραμματικής η πλειοψηφία των ερωτώμενων σχεδιάζει μαθησιακές μεταγνωστικές δραστηριότητες, στις οποίες το γραμματικό φαινόμενο συνδέεται με τη γλωσσική του χρήση σε επικοινωνιακές καταστάσεις.

Σ3: Όταν μάθαμε κάποια γραμματικά θέματα σχεδιάσαμε δραστηριότητες τις οποίες... το γραμματικό φαινόμενο ε... ήτανε με γλωσσική χρήση, δηλαδή σε κάποιες επικοινωνιακές καταστάσεις. Κι αυτό, όπως είπανε μετά οι μαθητές, τους οποίους συναντώ και τώρα και λένε σας ευχαριστούμε που μας κάνατε συνδυασμό γραμματικής και λέξεων σε περιστάσεις επικοινωνίας.

Ομοφωνία επίσης υπήρξε και στην ομαδοποίηση των γραμματικών κανόνων, στην επισήμανση γραμματικών τύπων με χρώματα και στο γεγονός πως ξεκινώντας από συγκεκριμένα παραδείγματα, αφήνουν τους εκπαιδευόμενους τους να προβληματιστούν, να ερευνήσουν και εντέλει να ανακαλύψουν και να διατυπώσουν μόνοι τους, τους γραμματικούς κανόνες (επαγωγική μέθοδος).

Σ1 : Δημιουργώ ...οικογένειες με γραμματικούς κανόνες ...γράφω κάποιους τρόπους με χρώμα ... και τους βάζω και πάλι να σκεφτούν. Δίνω παραδείγματα και τους βάζω να σκεφτούν και να πουν τους κανόνες.

Στο ερώτημα σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν στον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια της πρώτης ακρόασης εστιάζουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων τους στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας και στις ακροάσεις που ακολουθούν, τούς υποκινούν να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες των κειμένων ή διαλόγων που ακροάστηκαν.

Σ7: Ε..., εστιάζω την προσοχή τους στην κεντρική ιδέα κι όταν ακούνε δεύτερη ή τρίτη φορά τους λέω να προσέχουν πιο συγκεκριμένα πράγματα.

Αναφορικά με την παραπάνω μαθησιακή διαδικασία ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε επιπλέον πως τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν σε ομάδες για να ανταλλάξουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια των ακροάσεων, με απώτερο στόχο να αλληλοβοηθηθούν και να κατανοήσουν πλήρως αυτό που άκουσαν.

Σ5: Τους ενθαρρύνουμε σε μεγάλο βαθμό να συνεργαστούν μεταξύ τους, να καταλάβουν ό, τι δεν έχουν κατανοήσει οι ίδιοι, μήπως το έχει κατανοήσει κάποιος άλλος από την ομάδα και όλοι μαζί τελικά να αλληλοβοηθηθούν, έτσι ώστε να καταλάβουν πλήρως το κείμενο που ακούν.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες επίσης είναι οι απόψεις δύο επιτόπιων εκπαιδευτικών οι οποίες διακόπτοντας την ακρόαση σε κάποιο σημείο παροτρύνουν τους εκπαιδευόμενους τους, αφενός να προβλέψουν όσα θα ακολουθήσουν, αφετέρου να προβληματιστούν σε ό, τι θα έκαναν οι ίδιοι, εάν ήταν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας που άκουσαν.

Σ1 : Κάποιες φορές σταματάω την ακρόαση και ρωτάω τι θα γίνει μετά.

Σ3: Όταν μιλάμε για την ακρόαση, μερικές φορές, ... όταν ακούγαμε κάποιο κείμενο, κλείναμε το κασετόφωνο και προσπαθούσαμε να μαντέψουμε τι θα έκανε ο πρωταγωνιστής, τι θα έκανα εγώ αν ήμουν στη θέση του πρωταγωνιστή.

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τις μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζουν για την παραγωγή του προφορικού λόγου. Σε όλες τις απαντήσεις, εξαιρουμένης μιας, αναφέρθηκαν η δραματοποίηση και υπόδυση ρόλων σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Συνδέοντας με τρόπο ευρηματικό το συγκεκριμένο ερώτημα με το προηγούμενο μία εκπαιδευτικός τόνισε πως μπορεί να συνδυαστεί η κατανόηση ενός ακουστικού διαλόγου με την προσομοίωσή του σε παιχνίδι ρόλων.

Σ6: Στην παραγωγή του προφορικού λόγου τον πρώτο και κύριο λόγο έχει το παιχνίδι ρόλων. Δηλαδή έχουμε να μιλήσουμε για τα ψώνια, κάποιος θα κάνει τον πωλητή, κάποιος τον αγοραστή. Ε... μπορεί να γίνει δραματοποίηση, δηλαδή να έχουν ακούσει πρώτα ένα κείμενο και μετά αυτοί να το επαναλάβουν μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι...

Η εκπαιδευτικός που διαφώνησε ως προς τη δραματοποίηση, αιτιολόγησε την άποψή της ισχυριζόμενη πως οι ενήλικοι μεγαλύτερων ηλικιών, επειδή ντρέπονται να υποδυθούν ρόλους, τούς ενθαρρύνει να μιλήσουν ελεύθερα για θέματα που επιθυμούν κι όσο μπορούν ανάλογα και με το λεξιλόγιο που έχουν κατακτήσει.

Σ4: Αφού είναι μερικοί μεγάλης ηλικίας, ντρέπονται. Εμείς κάνουμε το απλό: Τι μπορείτε να πείτε για τη χώρα σας, για την πόλη σας, απ' αυτές τις λέξεις που ξέρουν και με ότι μπορούν να πουν.

Στο ερώτημα για τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την κατανόηση του γραπτού λόγου μία από τις ερωτώμενες δήλωσε πως προσπαθεί αρχικά να δημιουργήσει κίνητρα ανάγνωσης του κειμένου συσχετίζοντάς το με προϋπάρχουσες γνώσεις.

Σ1 : Ρωτάω πρώτα τι ξέρουν γι' αυτό το θέμα γενικά και μετά ρωτάω αν κατάλαβαν περίπου το κείμενο.

Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ομόφωνα υποστήριξαν πως εστιάζουν αρχικά την προσοχή των εκπαιδευόμενων τους στην εξεύρεση της κεντρικής ιδέας και στη συνέχεια τούς οδηγούν στον εντοπισμό συγκεκριμένων λεπτομερειών, αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα για την κατανόηση του νοήματος και των άγνωστων λέξεων.

Σ5: Κοιτάζτε, όπως... και για τον προφορικό λόγο το πρώτο που πρέπει να κατανοήσουν διαβάζοντας ένα γραπτό κείμενο οι εκπαιδευόμενοι είναι την κεντρική

ιδέα, δηλαδή, τι θέλει να μας πει το κείμενο. Εάν κατανοήσουν αυτό, μετά περνάμε και στις λεπτομέρειες του κειμένου. Πολλές φορές εδώ υπάρχουν προβλήματα, λόγω του μη πλούσιου λεξιλογίου των εκπαιδευόμενων. Εκεί τους βοηθάμε, όχι με τον κλασικό τρόπο: «Α, ωραία, δεν ξέρεις μια λέξη, κάτσε να σου την πω εγώ και να τη μάθεις», αλλά προσπαθούν να κατανοήσουν τη λέξη μέσα από τα συμφραζόμενα, δηλαδή να μπορέσουν μόνοι τους να βρουν τη σημασία της λέξης από τα γύρω-γύρω που έχει η λέξη αυτή.

Η ευρηματική εκπαιδευτικός πρωτοτυπεί και στο συγκεκριμένο ερώτημα αναφέροντας τα εξής:

Σ6: Πρώτο και κύριο αυτό που μαθαίνουμε είναι πως πρώτα κοιτάμε τον τίτλο. Ο τίτλος συνήθως μας οδηγεί στο τι λέει το κείμενο. Μετά κάνουμε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου και προσπαθούμε να βρούμε από κάθε παράγραφο τις λέξεις κλειδιά, ώστε μετά να μπορέσουμε να φτιάξουμε έναν ήλιο που στο κέντρο θα μπει ο τίτλος του κειμένου και σε κάθε ακτίνα του ήλιου θα μπουν τα κύρια σημεία της κάθε παραγράφου. Στην πραγματικότητα φτιάχνουμε μια περίληψη κι έτσι θα μπορούμε να κατανοήσουμε στο τέλος τι λέει το κείμενο.

Στο τελευταίο ερώτημα του τρίτου θεματικού άξονα, αναφορικά με τις στρατηγικές μεταγνώσης που υλοποιούν για την παραγωγή του γραπτού λόγου δύο από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως κατά την προσυγγραφική φάση βοηθούν τους εκπαιδευόμενους τους αρχικά να επισημάνουν τις λέξεις κλειδιά στον τίτλο και στη συνέχεια προωθούν ή τούς υποκινούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι, εάν είναι προχωρημένοι, ένα σχέδιο-πυξίδα για τη δημιουργία του κειμένου τους.

Σ2: Εστιάζουμε στο ύφος του κειμένου, ποιος είναι ο δέκτης, ε... και ποιες είναι οι λέξεις-κλειδιά που είναι καλό να χρησιμοποιηθούν, ε... πάντα προωθώ ένα προσχέδιο του κειμένου, πριν γίνει η τελική συγγραφή.

Σ5: Αν βρουν τις λέξεις κλειδιά τότε έχουν κάνει ένα σημαντικό βήμα στο χτίσιμο του κειμένου. Αφού γίνει αυτό, φτιάχνουν το προσχέδιο του κειμένου, δηλαδή μια περίληψη του κειμένου που θα τους βοηθήσει μετά να γράψουν συνολικά το κείμενο.

Μία από τις εκπαιδευτικούς δηλώνει πως στο στάδιο αυτό συνδέοντας τα θέματα των υπό συγγραφή κειμένων με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά και το επίπεδο

γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι της, αφενός στους αρχάριους δίνει εικόνες που περιγράφουν μια απλή ιστορία και ζητάει από αυτούς να τη γράψουν με απλά λόγια, αφετέρου από τους προχωρημένους ζητάει να γράψουν τη συνέχεια μιας ιστορίας της οποίας δίνει την αρχή ή αντίστροφα δίνοντας το τέλος ζητάει να γράψουν την αρχή.

Σ6: Τώρα τι γίνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βέβαια εξαρτάται πάντα και από το επίπεδο των μαθητών. Εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ το να ξεκινάμε από τις εικόνες. Δηλαδή όταν είναι αρχάριοι ειδικά οι μαθητές να τους δίνω εικόνες που περιγράφουν μια απλή ιστορία κι αυτοί να προσπαθούν να γράψουν αυτή την ιστορία. Βέβαια οι εικόνες αυτές θα έχουν πάντα σχέση με το λεξιλόγιο που ήδη έχει διδαχθεί. Όσο ανεβαίνει το επίπεδο τα πράγματα γίνονται λίγο πιο πολύπλοκα, δηλαδή μπορεί να δοθεί η αρχή μιας ιστορίας και να ζητήσω από τους μαθητές να συνεχίσουν αυτή την ιστορία, ή ανάποδα να τους δώσω το τέλος της ιστορίας και να ζητήσω την αρχή...

Κατά τη μετασυγγραφική φάση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενθαρρύνει την αυτοδιόρθωση, αλλά και την αλληλοδιόρθωση μέσα στην ομάδα.

Σ2: Αφού γραφεί το κείμενο, πιστεύω είναι καλό να διαβάζουν φωναχτά το κείμενο, με στόχο να τ' ακούσουν κιόλας και να καταλάβουν από μόνοι τους... αν μπορέσουν να καταλάβουν τα ίδια τους τα λάθη, ή τι θα ήθελαν ν' αλλάζουν.

Σ3: Ε... πολύ καλή είναι η αλληλοδιόρθωση. Όταν ένας μαθητής διορθώνει τα λάθη ενός άλλου μαθητή, προσπαθεί να βρει πιο κατάλληλη λέξη, να ταιριάσει.

Μία από τις εκπαιδευτικούς επίσης, τονίζει τη χρησιμότητα της λίστας ελέγχου ως προς την αυτοαξιολόγηση.

Σ6: Είναι πολύ σημαντικό στο τέλος πάντα κάθε κειμένου να υπάρχουν για τον κάθε μαθητή ή για την κάθε ομάδα ερωτήσεις ή καρτελίτσες. Έχω γράψει ορθογραφημένα τα ρήματα, τα ουσιαστικά; Εξαρτάται πάντα βέβαια από το επίπεδο του κάθε τμήματος. Έχω βάλει άρθρα; Γιατί εδώ στην Ουκρανία δε χρησιμοποιούν άρθρα. Άρα εμείς αυτό θα πρέπει να το τονίσουμε.

6.4. Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν πως οι σημαντικότερες μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενους τους, μέσω της αξιοποίησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής σκέψης που απαιτείται στο σχεδιασμό ενεργειών για την κατανόηση των απαιτήσεων του γνωστικού έργου και η ανάπτυξη επικοινωνιακών-συνεργατικών ικανοτήτων που ενθαρρύνουν στην ενεργό συμμετοχή.

Σ2: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι μετά από αυτές τις διαδικασίες, είναι σε θέση να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προηγούμενες εμπειρίες και... μέσα απ' όλα αυτά το αποτέλεσμα είναι να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, ε... να γνωρίζουν τι νέο έμαθαν..., αλλά και πώς πρέπει να δουλέψουν οι ίδιοι μετά μόνοι τους στο σπίτι... και γενικότερα έτσι προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητευόμενων... πιστεύω στο τέλος.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη ενός από τους ερωτώμενους, ο οποίος θεωρεί ως τη σημαντικότερη δεξιότητα την καλλιέργεια του αυτοστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης που σταδιακά οδηγεί στην αυτομάθηση και εντέλει στη Δια Βίου Μάθηση.

Σ5: Το κυριότερο, η μεγαλύτερη, η πιο σημαντική δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται κατά τη γνώμη μου στους εκπαιδευόμενους, μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι το να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μάθει πώς να μαθαίνει. Αυτός είναι ο παράγοντας που θα παίζει σημαντικό ρόλο σ' όλη του την επόμενη πορεία, να μπορεί δηλαδή μόνος του ν' ανακαλύπτει τη γνώση και Δια Βίου να επιμορφώνεται και να μορφώνεται. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τις μεταγνωστικές δεξιότητες που εμείς θα του καλλιεργήσουμε μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας τους για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και επικοινωνιακών-συνεργατικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούν κυρίως την τεχνική της υπόδυσης ρόλων στην παραγωγή του προφορικού λόγου.

Σ5: Στον προφορικό λόγο η δραματοποίηση και η υπόδυση ρόλων είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, η συνεργασία στην ομάδα βέβαια παίζει σ' όλους τους γλωσσικούς τομείς πολύ σημαντικό ρόλο, θεωρώ ότι είναι και η κρισιμότερη παράμετρος που παίζει ρόλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Συνακόλουθα οι τεχνικές του καταγισμού ιδεών και της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή γραπτού λόγου προάγουν τις δεξιότητες της δημιουργικής σκέψης και του τεχνολογικού εγγραμματισμού.

Σ5: Νομίζω ότι ακόμα και ο καταγισμός ιδεών μπορεί να παίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Δηλαδή πριν πρώτα ξεκινήσουμε να γράφουμε οποιοδήποτε κείμενο να φτιάζουμε έναν καταγισμό ιδεών, εντοπίζοντας τις λέξεις κλειδιά κ.τ.λ.

Σ2: Για το γραπτό λόγο χρησιμοποιώ τη συνεργασία σε ομάδες και όλα αυτά σε συνδυασμό με τις Νέες Τεχνολογίες, αν υπάρχει δυνατότητα.

Επιπρόσθετα οι τεχνικές της συζήτησης και των ερωτήσεων-απαντήσεων για την κατανόηση του προφορικού-γραπτού λόγου προάγουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και του αυτοστοχασμού.

Σ7: Ερωτήσεις-απαντήσεις για να σκέφτονται...

Σ1 : Συζήτηση για την κατανόηση του προφορικού λόγου...

6.5. Συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην κεκτημένη γνώση

Οι Φαναρίτη και Σπανακά (2010), επισημαίνουν πως η έννοια της μεταγνώσης παρουσιάζει στην εκπαίδευση ενηλίκων έλλειψη σχετικών ερευνών, οπότε χρήζει περαιτέρω έρευνας για να εμπλουτιστεί η σχετική συζήτηση. Επίσης η Παντελιάδου (2011), συνδέοντας την αυτορυθμιζόμενη μάθηση με τα μαθησιακά κίνητρα και τη χρήση της μεταγνώσης, επικεντρώνεται στη μελέτη των μεταγνωστικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες. Η Πολυχρόνη (2011), αναφέρεται εκ νέου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αποδίδοντας τα μεταγνωστικά ελλείμματά τους σε ελλείμματα επεξεργασίας πληροφοριών, μειωμένων κινήτρων και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της Παπαλεοντίου-Λουκά (2010), εστιάζονται στη Γλώσσα

και στη Μεταγνωστική Ανάπτυξη, επίσης παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο επιστημονικό πεδίο επίσης της Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών, όπως και στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οι μεταγνωστικές στρατηγικές μελετήθηκαν περισσότερο σε περιπτώσεις αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαφόρων χωρών (Τριπερίνα, 2015).

Ως εκ τούτου τα στοιχεία πρωτοτυπίας που διαφοροποιούν την παρούσα έρευνα από συναφείς ερευνητικές μελέτες αφορούν αφενός τη διερεύνηση της υλοποίησης των μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Αφετέρου την καταγραφή-παρουσίαση της αξιοποίησης τους από εκπαιδευτικούς της ομογένειας που τη διδάσκουν σε μαθησιακές ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1. Παρουσίαση συμπερασμάτων έρευνας

Από τα ευρήματα που προέκυψαν, μέσω της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, απαντήθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας σε ικανοποιητικό βαθμό. Θα παρουσιαστούν αδρομερώς και με τη σειρά που παρακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα ευρύτερα και πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα αυτής.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτές ενηλίκων τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης, αφορούσε συγκεκριμένα τη μεταγνωστική δηλωτική τους γνώση. Από τα ευρήματα προκύπτει πως στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν κυρίως από τη διδακτική τους εμπειρία και την προσωπική τους διερευνητική ενασχόληση πως συνδέονται με την έννοια της μεταγνώσης και αφορούν στοχευμένες μεθόδους και μαθησιακούς τρόπους σκέψης με τους οποίους οι διδάσκοντες διαχειρίζονται την προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευόμενων τους και τούς καθοδηγούν στην παρακολούθηση και τον έλεγχο του εκάστοτε μαθησιακού έργου. Προκύπτει επίσης πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές διευκολύνουν την ανεξάρτητη μελέτη, τη μαθησιακή αυτονομία και το σημαντικότερο συμπέρασμα που συνάδει με το επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι πως η σταθερή και επαναλαμβανόμενη αξιοποίησή τους κατά τη

διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας προάγοντας την εφαρμογή τους και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις και γνωστικά αντικείμενα (μεταβίβαση μάθησης), οδηγεί εντέλει στη Δια Βίου Μάθηση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη διερεύνηση του βαθμού συμβολής των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Τα ευρήματα που προκύπτουν αναδεικνύουν τη σημαντικότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών ως προς την προαγωγή του μαθησιακού έργου και συνδέονται άμεσα με πολλά ζητήματα που απασχολούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα η εφαρμογή τους αυξάνει τα μαθησιακά κίνητρα των εκπαιδευόμενων ως προς την κατάκτηση της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, ενεργοποιεί, ενισχύει και αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και τη μεταξύ τους συνεργασία, εξυπηρετεί την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και βοηθά στην αναθεώρηση και τροποποίηση παγιωμένων και προτιμώμενων τρόπων μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά καταθέτει ένας από τους συμμετέχοντες η πεμπτοσύα των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης αφορά την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και την κατάκτηση της Δια Βίου Μάθησης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετιζόταν με τη διαδικαστική μεταγνωστική γνώση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτών ενηλίκων. Αποτελεί και το κυριότερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς όπως προαναφέρθηκε καταγεγραμμένες εμπειρικές έρευνες που να εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους σχεδιάζεται και υλοποιείται από τους διδάσκοντες μια «μεταγνωστική διδασκαλία» έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστα στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το συγκεκριμένο ερώτημα είχε δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος το ζητούμενο ήταν να αναφερθούν γενικά από τους συμμετέχοντες/ουσες οι μεταγνωστικές στρατηγικές στις οποίες θεωρούν πως πρέπει να προβούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, έτσι ώστε να αναπτύξουν τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων τους. Το δεύτερο σκέλος στόχευε στην καταγραφή των μεταγνωστικών στρατηγικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας τους και συγκεκριμένα ως προς την εκμάθηση του λεξιλογίου, τη διδασκαλία της γραμματικής, την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου και τέλος την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα

ευρήματα μας οδηγούν σε ενδιαφέροντα, πρωτότυπα και χρήσιμα συμπεράσματα που δύναται να αξιοποιηθούν στα προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας που απευθύνονται σε ενήλικους.

Σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας οι ερωτώμενοι στο σύνολο τους τόνισαν την κοινοποίηση του θέματος της δραστηριότητας και τη σύνδεση του με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων τους, Τόνισαν επίσης τη σπουδαιότητα της κατανόησης του θέματος, της έκθεσης του σκοπού, των επιμέρους στόχων και της χρησιμότητας του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εντάσσεται και εξυπηρετεί.

Αναφορικά με τις στρατηγικές μεταγνώσης που υλοποιούν κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας καταδεικνύεται σε μέγιστο βαθμό ο πρωταγωνιστικός ρόλος των Τ. Π. Ε., του Διαδικτύου και γενικότερα ποικίλου οπτικοακουστικού υλικού, όπως επίσης και της υποκίνησης των εκπαιδευόμενων σε διευκρινιστικές ερωτήσεις. Σε μικρότερο βαθμό επισημάνθηκε η παρουσίαση από τους διδάσκοντες των τρόπων που σκέφτονται οι ίδιοι (μοντέλο σκέψης).

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές που υλοποιούν μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας το καθολικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως οι διαδικασίες της αυτοδιόρθωσης, της αυτοαξιολόγησης, αλλά και της αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους του αναπτύσσουν κατά πολύ τη μεταγνωστική σκέψη των διδασκόμενων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει στο σημείο αυτό το συμπέρασμα της έκθεσης από τους διδασκόμενους των κρίσεων, εκτιμήσεων και συναισθημάτων (μεταγνωστικές εμπειρίες) που βίωσαν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τη νέα δραστηριότητα.

Ακολούθως από τα ευρήματα που προκύπτουν σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας εξάγονται επίσης σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τη διαδικαστική μεταγνωστική γνώση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτών ενηλίκων.

Συγκεκριμένα για την εκμάθηση του λεξιλογίου αναφέρθηκαν η σημασιολογική, ετυμολογική και επικοινωνιακή ομαδοποίηση των λέξεων, οι οργανωμένες ανά τακτά

χρονικά διαστήματα λεξιλογικές επαναλήψεις, η βιωματική εκμάθηση, τα λεξιλογικά παιχνίδια και η αξιοποίηση πολυτροπικών, έντυπων και ηλεκτρονικών κειμένων, όπως και άλλου είδους οπτικοακουστικού υλικού (εικόνες, σχήματα, εννοιολογικοί χάρτες, τραγούδια, βίντεο).

Το σημαντικότερο συμπέρασμα συνάδει με τον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, ανακαλύπτοντας από συγκεκριμένα παραδείγματα τον κανόνα, και τη σύνδεση της με την κατανόηση του λόγου και την επικοινωνία μέσα από ομαδοποιημένους γραμματικούς κανόνες.

Ως προς την κατανόηση του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα ως προς την ακρόαση αναφέρθηκαν οι στρατηγικές του εντοπισμού της κεντρικής ιδέας κατά τη διάρκεια της πρώτης ακρόασης, της επιλεκτικής προσοχής (εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες) κατά τη διάρκεια των επόμενων ακροάσεων και της παύσης της ακρόασης σε κάποιο σημείο για να υποθέσουν οι εκπαιδευόμενοι τα όσα θα ακολουθήσουν.

Σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές παραγωγής του προφορικού λόγου η πλειοψηφία των ερωτώμενων εφαρμόζει την τεχνική της υπόδυσης ρόλων σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις. Άλλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν είναι η δραματοποίηση, η δημιουργία διαλόγων και παιχνιδιών (προφορικά σταυρόλεξα, αινίγματα, γρίφοι).

Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου συμπεραίνεται πως οι κύριες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες είναι η σύνδεση των θεμάτων προς ανάγνωση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων τους, ο εντοπισμός αρχικά της γενικής ιδέας και κατόπιν συγκεκριμένων πληροφοριών και η αξιοποίηση των συμφραζόμενων για την κατανόηση του νοήματος και των άγνωστων λέξεων.

Τέλος ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου προκύπτει πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμο τα γραπτά κείμενα των εκπαιδευόμενων να συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκονται. Κατά τη προσυγγραφική φάση οι κύριες μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται είναι η προώθηση σχεδίου-πυξίδας από τους εκπαιδευτές και η καταγραφή λέξεων-κλειδιών και δημιουργίας προσχεδίου από τους

εκπαιδευόμενους. Κατά τη μετασυγγραφική φάση αξιοποιούν τις στρατηγικές της αυτοαξιολόγησης με τη χρήση λίστας ελέγχου, της αυτοδιόρθωσης και της αλληλοδιόρθωσης μέσα στην ομάδα.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα συνδεόταν με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αρχικά αναφέρθηκαν γενικά οι μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενους, μέσω της εφαρμογής στη γλωσσική διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών και στη συνέχεια διατυπώθηκαν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούν στους προαναφερθέντες γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας τους ως προς την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Από τα ευρήματα διαπιστώνεται πως οι σημαντικότερες μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν την ενσυναίσθηση, τον αυτοστοχασμό, την αυτοαξιολόγηση, την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και συνεργατικών ικανοτήτων.

Η τεχνική της υπόδυσης ρόλων που χρησιμοποιείται κυρίως στην παραγωγή του προφορικού λόγου συνάδει με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης και τις επικοινωνιακές- συνεργατικές δεξιότητες. Οι τεχνικές του καταιγισμού ιδεών και της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή του γραπτού λόγου συνδέονται επίσης με την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας, αλλά και με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και ακολούθως οι τεχνικές της συζήτησης και των ερωτήσεων-απαντήσεων σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αυτοστοχασμού.

7.2. Συζήτηση: Σχολιασμός-Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας

Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στο σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, συγκριτικά με τη θεωρητική ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας και αναφορικά με τα ερωτήματα του οδηγού της συνέντευξης και του δείγματος της έρευνας.

Οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης συνάδουν σε ικανοποιητικό βαθμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010· Παντελιάδου, 2011· Κασιμάτη, 2015· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011· Κουτσελίνη,

1995). Συγκεκριμένα από την πλευρά των Ελλήνων εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που οφείλεται στην ευρεία διάδοση της «μεταγνωστικής θεωρίας» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακά προβλήματα που όπως επισημαίνεται και από τη βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2011 & Τζουριάδου, 2011) παρουσιάζουν μεταγνωστικά ελλείμματα. Επιπλέον η έννοια της μεταγνώσης καταγράφεται στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού, κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, και σε προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας τα οποία αναπτύσσονται μέσα από ανακαλυπτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Από την πλευρά επίσης των επιτόπιων εκπαιδευτικών ήταν αναμενόμενο πως θα υπάρχει δυσκολία στη διατύπωση με θεωρητικούς όρους των μεταγνωστικών στρατηγικών, ωστόσο μας εξέπληξε ευχάριστα πως επισημάνθηκε με απλά λόγια το ουσιαστικό περιεχόμενό τους.

Ως προς τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων συγκλίνουν επίσης με τα όσα έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με την προαγωγή και διευκόλυνση της μάθησης (Everson & Tobias, 2001· Wang et al, 1990· Παντελιάδου, 2011), την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Κασιμάτη, 2015· Κουτσελίνη, 2012· Ματσαγγούρας, 2016), την αύξηση των μαθησιακών κινήτρων (Zimmerman, 1998), την ενθάρρυνση της συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Hartman, 2001), την τροποποίηση της γνωστικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης (Vauras et al, 2013· Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010) και την κατάκτηση της Δια Βίου Μάθησης (Κουτσελίνη, 1995· Κασιμάτη, 2015). Αναδεικνύεται επομένως η αξιοποίηση των μαθησιακών μεταγνωστικών στρατηγικών ως βασικό συστατικό στοιχείο αποτελεσματικότερης διδασκαλίας στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία της Δια Βίου μάθησης και αποτελούν εν δυνάμει το κινητήριο έναυσμα για τη δημιουργία κριτικά στοχαζόμενων Δια Βίου αυτόνομων και ενεργών πολιτών.

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές αξιοποιούνται και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εντός του σύγχρονου επικοινωνιακού μοντέλου μάθησης (Μήτσης, 2004 · Brown, 1994). Καθώς η πλειοψηφία των σύγχρονων έντυπων και ηλεκτρονικών εγχειριδίων της

ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υιοθετεί τις αρχές και τη φιλοσοφία της επικοινωνιακής μεθοδολογικής προσέγγισης (Μήτσης, 2004 · Ματθαίουδάκη, 2015 · Littlewood, 1981) αναφέρεται μέσα από την ύλη τους σημαντικός αριθμός μεταγνωστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που παρακινώντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων να τις εφαρμόσουν κατά τη μαθησιακή διεργασία ενισχύουν και αναπτύσσουν τη μεταγνωστική διδακτική τους ικανότητα. Συγκεκριμένα, όπως καταγράφεται και από τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτές ενηλίκων της ομογένειας, ελλείπει και της σχετικής επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, χρησιμοποιώντας στη διδασκαλία τους εγχειρίδια κυρίως επικοινωνιακού και ανακαλυπτικού χαρακτήρα, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές τους, αναπροσαρμόζουν και βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές τους. Επίσης ελλείπει ποικιλίας έντυπων εγχειριδίων, η αξιοποίηση κυρίως από τους επιτόπιους εκπαιδευτές ηλεκτρονικών εγχειριδίων επικοινωνιακής φιλοσοφίας εμπλουτίζει το μεταγνωστικό προφίλ τους, διότι υπάρχει σ' αυτά μεγαλύτερη ευκολία εμπλουτισμού και ανανέωσης τους με νέο υλικό ανακαλυπτικών – μεταγνωστικών δραστηριοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης μέσα από τα ευρήματα της έρευνας πως για τους επιτόπιους εκπαιδευτές ενηλίκων η αξιοποίηση των μαθησιακών μεταγνωστικών στρατηγικών, κυρίως ως προς τη χρήση των Τ. Π. Ε. και την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως η υπόδυση ρόλων και η εργασία σε ομάδες, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ηλικία και τα στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων τους (Vukman – Bakracevic, 2005 · Τριάρχη - Hermann, 2000 · Πετρούνιας , 1984 · Wode , 1988 · Μήτσης , 2004 · Πετρούνιας , 1984). Οι Έλληνες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό τονίζοντας ιδιαίτερα τη σημαντικότητα του αξιακού συστήματος που υπαγορεύεται από την εθνική κουλτούρα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων τους (Hartman, 2001· Μήτσης , 2004). Τα παραπάνω στοιχεία συνιστούν αναγκαία από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κατά το αρχικό στάδιο της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων τους και πριν την ενσωμάτωση των στρατηγικών μεταγνώσης στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, αφενός τη μελέτη και την κατανόηση του κοινωνικοπολιτισμικού τους πλαισίου και στοιχείων της κουλτούρας τους, αφετέρου την καταγραφή των προτιμώμενων τρόπων μάθησης τους και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν.

Σχετικά με τη διαδικαστική μεταγνωστική τους γνώση και τις μεταγνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας οι απόψεις τους σχετίζονται ικανοποιητικά με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Κασιμάτη, 2015 · Κουτσελίνη, 1991 · Blakey & Spence, 1990 · Λοϊζίδου, 2013 · Good, 1983 · Τριλιανός, 1997 · Hadwin, Winne & Nesbit, 2005 · Gordon, 1996). Ωστόσο το γεγονός πως σημαντικές μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως αυτές της μίμησης μοντέλου και της παράφρασης-επανεξέτασης των ιδεών (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010 · Κασιμάτη, 2015 · Κουτσελίνη, 1995) επισημάνθηκαν σε μικρό ποσοστό από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως έλλειμμα βαθιάς κατανόησης της μεταγνωστικής έννοιας και της αντίστοιχης πολυπλοκότητας της στρατηγικής της διδασκαλίας κατά τη μαθησιακή διεργασία (Zohar, 1999 · Wilson & Bay, 2010). Στο σημείο αυτό η χρήση των Νέων Τεχνολογιών επιτελεί σημαντικό ρόλο, διότι παρέχοντας δυνατότητες αξιοποίησης και παραγωγής ποικίλου οπτικοακουστικού υλικού υποστηρίζει την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ανακαλυπτικής, συνθετικής και στοχαστικής σκέψης και προσφέρει παράλληλα δυνατότητες αυτοεπιμόρφωσης και μεταγνωστικών κρίσεων τόσο στους εκπαιδευτές, όσο και στους εκπαιδευόμενους.

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζουν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας τους οι απόψεις τους με την πρωτοτυπία, το εύρος και τη δυναμική τους εμπλουτίζουν και ενισχύουν τη βιβλιογραφία (Αντωνίου, 2008 · Nation, 1990 · Μήτσης, 2004 · Μαστροθανάσης, Γελαδάρη & Γρίβα, 2009 · Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Η ποικιλία και η ευρηματικότητα των απόψεων τους θα μπορούσε να αποδοθεί, αφενός στην ενσωμάτωση των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην κανονική ροή της διδασκαλίας τους (Chamot, 2004), αφετέρου στη στενή συνεργασία και σύμπραξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επιτόπιων και Ελλήνων εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας διευκολύνεται η γλώσσα της μεταγνωστικής στρατηγικής διδασκαλίας (Grenfell & Harris, 1999).

Οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τις μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενους τους, μέσω της υλοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας συντάσσονται με τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2000 · Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010 · Κουτσελίνη, 1995, 2012). Την εμπλουτίζουν παράλληλα τόσο με τις αναφορές

τους στην καλλιέργεια και προαγωγή επικοινωνιακών ικανοτήτων, όσο με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας για την ανάπτυξή τους. Ειδικότερα η συμβολή των μεταγλωσσικών στρατηγικών στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιτελεί πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία που ενστερνίζεται τις αρχές και τη φιλοσοφία του σύγχρονου επικοινωνιακού μοντέλου μάθησης.

7.3. Προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε επτά εκπαιδευτές ενηλίκων, επιτόπιους και αποσπασμένους Έλληνες δασκάλους που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων τους ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους μεταγλωσσικών στρατηγικών. Φιλοδοξεί να αποτελέσει την αφετηρία για να ακολουθήσουν άλλες μεγαλύτερες οι οποίες θα διερευνήσουν και θα καταγράψουν τις απόψεις μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη συμβολή των μεταγλωσσικών στρατηγικών, όχι μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και σε άλλα προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικους στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτής της μελέτης συνδέει άμεσα και παραγωγικά την αξιοποίηση των μεταγλωσσικών στρατηγικών με τη Δια Βίου Μάθηση.

Σημαντικό θα είναι επίσης να διεξαχθούν έρευνες με συνδυασμό μεθόδων και εργαλείων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας οι οποίες θα εστιάζουν στην ανάδειξη της μεταγλωσσικής θεωρίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί εντός του επικοινωνιακού μοντέλου μάθησης, αλλά και των δυνατοτήτων – μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρονται από τις Νέες Τεχνολογίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σε συνδυασμό και με εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους στην έννοια της μεταγνώσης και των στρατηγικών που εφαρμόζει θα οδηγήσει όχι μόνο στην ολοκληρωμένη κατανόηση της, αλλά και στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of

- Metacognition in Gifted Children: Directions for future Research.
Developmental Review, 15(1), 1-37.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Students Motivation.
Journal of Educational Psychology, 84 (3), 261-271.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*, ERIC Digest, No. ED-99-00-008
- Anthony, E.M. (1963) «Approach, method and technique». *English Language Teaching*, 17: 63-67
- Αντωνίου, Μ. (2008) «Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία- στρατηγικές κατάκτησης», Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σ.σ. 177-194
- Αντωνοπούλου, Ν., & Μανάβη, Δ. (2001). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 253-257). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Ausubel, D. A. (1963) «Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning», *Journal of Teacher Education*, 14: 217-221.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing Metacognition. ERIC Digest. ED327218
ERIC clearinghouse on Information Resources Syracuse NY Retrieved
20/4/2001.
- Borich, G. (2003). *Observation Skills for Effective Teaching*. (4th Ed.). New. Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Boud, D. , Keogh, R. , & Walker, D. (Eds). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.

- Braun, V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101. Ανακτήθηκε στις 17/6/2017 από : <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. In F. F. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition and Understanding*, (pp.65-116), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall Regents.
- Γαλαντόμος, Ι. (2008). Η διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7^{ος}, Πάτρα: Gutenberg
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M., (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 12-25.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Έκφραση
- Corder, S. P. (1967). « The significance of learners errors». *International Review*

Linguistics 5: 161-9

- Corder, S. P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». ». *International Review Linguistics* 9: 147-59.
- Costa, A. L. (1987). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*. 42, 3, 57-63.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. : Ν. Κουβαράκου). Αθήνα : ίων/ Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Everson, H. & Tobias, S. (2001). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. In Hartman H. J. (Ed.) *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 69-83). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Finocchiaroand, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-National Approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologists* 34 (10), 906-911
- Good, I. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist* 18, 127-144
- Gordon, J. (1996). Tracks for learning: Metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Education Technogy*, 12 (1), 46-55

- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2005). Roles for software technologies in advancing research and theory in educational psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 1-24.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language*. Longman (3rd ed).
- Hartman, H.J. (2001). Developing Students, Metacognitive Knowledge and Skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction* (pp.33-68). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hymes, D. (1974), *Ways of speaking*, In R, Bauman & J, Sberzer (eds.) *Exploration in the Ethnology of Speaking*. Cambridge University Press
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική
- Κασιμάτη, Κ. (2015). Μεταγνώση και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. 6^ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015 (Edu Didactics 2015): Συνδέοντας διδακτικές, ικανότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2019 από: <https://eclass.uoa.gr>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Καψάλη, Μ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τη γραμματική στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε ενήλικους. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (1998). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Τόμ. Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοντοπούλου, Φ. (2012). Η μεταγνωστική ενημερότητα των συμμετεχόντων σε προγράμματα δια βίου μάθησης και οι διευκολυντικοί και αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (1991). Ανάπτυξη του παιδιού και σχολική πραγματικότητα. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κουτσελίνη, Μ. (2012). RELEASE-Towards Achieving Self Regulated-LEARNING as a Core in Teachers In-Service Training in Cyprus. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2019 από: http://www.ucy.ac.cy/goto/release/el-GR/the_project.aspx.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α, (2011). *ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ*. Αθήνα: πεδίο
- Kumaravadivelu, B. (1993). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. In G. Crookes and S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Λοϊζίδου, Α. Κ. (2013). ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Κύπρος.
- Μανίκα, Δ. (2006). Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών. (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Μαστροθανάσης, Κ. , Γελαδάρη, Α. , & Γρίβα, Ε. (2009, Σεπτέμβριος). Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης), Φλώρινα.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Η εξέλιξη των διδακτικών προσεγγίσεων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση από το 1950 έως σήμερα. Στο: Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ* (σελ.13-28). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. (Τόμ. Α): *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mecacci, L. & Righi, S. (2006). Cognitive failures, metacognitive beliefs and aging. *Personality and Individual Differences*, 40, 1453-1459.
- Metcafe, J. & Shimamura, A. (Eds). (1994). *Metacognition about knowing*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Μήτσης, Ν. Σ. (2004). *ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλαμπάνωφ, Κ. (2008). Το Κρατικό Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης ως Κέντρο Αναγέννησης του Ελληνισμού στην Ουκρανία *Ανάτυπον εκ του Ν' Τόμου του περιοδικού Παρνασσός*. Αθήναι.
- Μώκος, Ε. & Καφούση, Σ. (2014, Μάρτιος). Μεταγνωστικές λειτουργίες και επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Η περίπτωση των αυθεντικών μαθηματικών προβλημάτων. Ανακοίνωση στο 5^ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών, Φλώρινα.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: an action research study. *TESOL Journal*, 6, (1), 35-41.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot, (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL suggestion. In: Richards, J. & Renandya W. (Eds.), *Methodology of Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP.
- Oxford R.L, Lavine R. & Crookall D. (1989). Language learning strategies, the

communicative approach and their language implications. *Foreign Language Annals*, 22 (1), 29-39.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαλεοντίου- Λουκά Ε., (2010). *Μεταγνώση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι.

Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Pressley, M. Lewin, J. R., Chatala, E. S. & Ahmad, M. (1987). Test monitoring in young grade school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 96-111.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: CUP.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us? *TESOL Quarterly*, 9 (1), 4151

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. : Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα : Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)

Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ρουμελιώτη, Μ. (2008). Ο ρόλος της Μεταγνώσης στην Επιτυχημένη Εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2019 από:// <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/08KsenesGlosses/roumelioti/roumelioti.pdf>.

Ρουσουλιώτη, Θ. (2009, Σεπτέμβριος). Η επίδραση του παράγοντα «ηλικία» στην

εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας: Η περίπτωση της νέας ελληνικής.
Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης), Φλώρινα.

Σαραφιανού, Α. (2013). Στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας: η άμεση και ενσωματωμένη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος καλλιέργειας στρατηγικής εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές Δευτέρας τάξης Λυκείου. (Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Schneider, W. & Pressley, M. (1989). *Memory Development between 2-20*. New York: Springer-Verlag.

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Σκούρτου, Ε. (1997α). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννη, (Επιμ). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σελ.131-143). Αθήνα: Gutenberg

Τζιακώστα, Μ. (2015). Η ηλικία ως ρυθμιστικός παράγοντας της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Στο: Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ* (σελ.43-61). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοτσίδου, Ε. (2011). Γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις στο γερμανικό

εγχειρίδιο διδασκαλίας “ Deutsch-ein Hit 1” της Α’ Γυμνασίου. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Τριάρχη-Hermann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσαγγαδάς, Α. (2017). Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (2000-2015): ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ, ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Τσαούση, Χ. (2014). Πειραματική παρέμβαση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε σλαβόφωνο περιβάλλον. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησης της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση/Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας: ΣΤΙΑ και ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ Μάθησης. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies. R., Kinnuen. R., & Lehtinen. E. (2003). Self regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 19-37.

Veenman, M. V. J. ,Van Haut-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Veenman, M. V. J.& Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and

metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.

Vukman-Bakracevic, K. (2005). Developmental Differences in Metacognition and their Connections with Cognitive Development in Adulthood. *Journal of Adult Development*, 12(4), 211-221.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg H. J. (1990). What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. *The journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Longman.

Wilson, N. S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings. *Metacognition and Learning*, 5, 269-288

Wode, H. (1998). *Einführung in die Psycholinguistic Theorien, Medien, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

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.

Zohar, A. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 15, 413-429. .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Πόσα χρόνια διδάσκετε ή διδάξατε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;
2. Ποιος είναι/ήταν ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων;
3. Τα τμήματα στα οποία διδάσκετε ή διδάξατε είναι/ήταν οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας; (π.χ. αρχαρίων, προχωρημένων)
4. Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;
5. Σε ποιο βαθμό είστε/ήσαστε υπεύθυνος/η για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάσκετε/διδάξατε;
6. Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων;
7. Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;

B. Απόψεις σχετικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

1. Σας ενδιαφέρει προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών; Εάν ναι, ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη κατά το σχεδιασμό τους;
2. Πώς θα ορίζατε τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;
3. Συνδέεται κατά την άποψή σας και πώς ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διδακτική τους ικανότητα εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;
4. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

5. Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές στο μοντέλο ή στα μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθείτε;
6. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;
7. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;
8. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Γ. Απόψεις σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

1. Κατά την άποψή σας οι μεταγνωστικές στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας;

Συγκεκριμένα:

2. Για την εκμάθηση του λεξιλογίου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης χρησιμοποιείτε;
3. Για τη διδασκαλία της γραμματικής ποιες στρατηγικές μεταγνώσης υλοποιείτε;
4. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης αξιοποιείτε;
5. Σχετικά με την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζετε;
6. Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιείτε;
7. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε;

Δ. Απόψεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων

1. Ποιες κατά τη γνώμη σας μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;
2. Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιείτε και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΥΝΤΕΥΞΕΙΣ

Σ1

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A : Είμαστε έτοιμες να ξεκινήσουμε με κάποιες ερωτήσεις εισαγωγικές; Πόσα χρόνια διδάσκετε ή διδάξατε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ1: Δίδαξα την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων 5 χρόνια.

A : Ποιος ήταν, θυμάστε ποιος ήταν ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων;

Σ1 : Ναι, ο ελληνικός σύλλογος του Κιέβου «Ενότητα».

A : Τα τμήματα στα οποία διδάξατε ήταν οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας; Δηλαδή υπήρχαν τμήματα αρχαρίων και τμήματα προχωρημένων;

Σ1: Όχι, ήταν ένα τμήμα.

A : Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;

Σ1 : Διάβασα από μόνη μου, και έμαθα για τους τρόπους που μαθαίνουν.

A : Άρα λοιπόν ...από μόνη σας ψάξατε και ...βρήκατε στοιχεία για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι ενήλικοι.

Σ1 : Έδινα το δικό μου υλικό ...κυρίως φωτοτυπίες.

A : Άρα λοιπόν ήσασταν εσείς η ίδια υπεύθυνη για την επιλογή του περιεχομένου ...της ύλης που διδάσκατε ...δίνοντας το δικό σας υλικό. Δε χρησιμοποιούσατε δηλαδή, κάποιο συγκεκριμένο εγχειρίδιο.

Σ1 : Ε ...ναι.

A : Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ1 : Ναι ...τη συζήτηση, το θέατρο...

A : Εσείς ... ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζατε στη διδασκαλία σας;

Σ1 : Χρησιμοποιούσα τη συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις σε ζευγάρια κι άλλα.

A : Χρησιμοποιούσατε την ομαδική εργασία;

Σ1 : Όχι ...όχι.

A : Σας ενδιαφέρει προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών;

Σ1 : Ναι

A : Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη, όταν σχεδιάζετε ...στρατηγικές διδασκαλίας;

Σ1 : Στοιχεία του χαρακτήρα τους, τη νοοτροπία τους, ακόμα και το κατάλληλο βιβλίο είναι σημαντικό.

A : Πώς θα ορίζατε εσείς τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;

Σ1 : Σαν τρόπους που δείχνω στους μαθητές να μελετούν μόνοι τους.

A : Ωραία ...Συνδέεται κατά τη γνώμη σας ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης σας με την ικανότητα σας εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ1:Πιστεύω ναι, προσπαθώ.

A : Σ' ότι αφορά.... τους τρόπους με τους οποίους γίνεται πιο αποτελεσματική η διδασκαλία σας, δηλαδή μαθαίνουν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι σας; Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι συμβάλλουν οι στρατηγικές ...οι μεταγνωστικές.

Σ1 : Χρησιμοποιώ το επικοινωνιακό μοντέλο στη διδασκαλία μου που βοηθάει στη συμμετοχή τουςΑκόμα βοηθάει στη συνεργασία.

A : Άρα ...το επικοινωνιακό μοντέλο βοηθάει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών, γιατί μέσω αυτού του μοντέλου διδασκαλίας πιστεύετε ότι οι ...οι εκπαιδευόμενοι σας συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα ε... και επίσης ε ... συνεργάζονται μεταξύ τους, κάτι που είναι πολύ σημαντικό στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Σ1 : Ε... ναι. Αυτό νομίζω.

A : E ...θα ήθελα να μου πείτε σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε, δηλαδή τι πρέπει να κάνετε για να χρησιμοποιήσετε αυτές τις στρατηγικές, πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας;

Σ1 : Εξηγώ εγώ πώς σκέφτομαι, τους ρωτάω αν κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν, ρωτάω τι ξέρουν.

A : Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των μαθητών σας ... των εκπαιδευόμενων σας;

Σ1 : Τους βάζω να ξαναδούν τι έκαναν για να διορθώσουν τα λάθη τους.

A : Τους λέτε τους λέγατε να χρησιμοποιούν το Ιντερνέτ για πληροφορίες;

Σ1 : Όχι ... δεν τους λέω.

A : Μάλιστα... Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ1 : Πιστεύω πως βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται, κι αν θέλουν να μάθουν κάτι άλλο να προσπαθούν μόνοι τους.

A : Τουςε ...ωραία. Ας πάρουμε τώρα τους επιμέρους τομείς της διδασκαλίας. Για παράδειγμα για την εκμάθηση του λεξιλογίου, ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιήσατε;

Σ1 : Χρησιμοποιώ τις καινούριες λέξεις μέσα σε προτάσεις, ακούνε τραγούδια, ..δείχνω εικόνες.

A : Ομαδοποιείτε τις λέξεις σε οικογένειες, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που εξυπηρετούν;

Σ1 : Ναι ... γράφω τις καινούριες λέξεις σε ομάδες και κάνω επαναλήψεις.

A : Πολύ ωραία ... Για τη διδασκαλία της γραμματικής ποιες στρατηγικές μεταγνώσης χρησιμοποιήσατε;

Σ1 : Δημιουργώ ...οικογένειες με γραμματικούς κανόνες ...γράφω κάποιους τρόπους με χρώμα ... και τους βάζω και πάλι να σκεφτούν.

A : E... ξεκινάτε από συγκεκριμένα παραδείγματα αφήνοντας τους εκπαιδευομένους σας να προβληματιστούν, να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν και στο τέλος να διατυπώσουν μόνοι τους, τους γραμματικούς κανόνες;

Σ1 : Ναι ...δίνω παραδείγματα και τους βάζω να σκεφτούν και να πουν τους κανόνες.

A : Πολύ ωραία ...άρα χρησιμοποιείτε την επαγωγική μέθοδο. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης θεωρείτε πως είναι αποτελεσματικότερες;

Σ1 : Κάποιες φορές σταματάω την ακρόαση και ρωτάω τι θα γίνει μετά. Ρωτάω γενικά τι κατάλαβαν, τους λέω να προσέξουν κάποιες λεπτομέρειες σ' αυτά που ακούνε.

A: Άρα εστιάζετε την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της ακρόασης σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Σ' ότι αφορά την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόσατε;

Σ1 : Χρησιμοποιούσα τη δραματοποίηση.

A : Σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου;

Σ1 : Ρωτάω πρώτα τι ξέρουν γι' αυτό το θέμα γενικά και μετά ρωτάω αν κατάλαβαν περίπου το κείμενο και τους λέω να προσέξουν συγκεκριμένες προτάσεις που διαβάζουν.

A : Πάρα πολύ ωραία! Ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόσατε;

Σ1 : Πρώτα συζητάμε το θέμα, ρωτάω αν το κατάλαβαν και ... πριν ... μου δώσουν το γραπτό τους λέω να το ξαναδούν.

A : Πάρα πολύ ωραία ...Άρα ενθαρρύνετε την αυτοδιόρθωση. Σ' ότι αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες ποιες κατά τη γνώμη σας ...πιστεύετε αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ1 : Μαθαίνουν να σκέφτονται με κρίση, να συνεργάζονται.

A: Πολύ ωραία! Άρα αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα ...την ικανότητα συνεργασίας ... Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιήσατε και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

Σ1 : Την δραματοποίηση για την εκμάθηση των νέων λέξεων, συζήτηση για την κατανόηση του προφορικού λόγου...

A : Πάρα πολύ ωραία ...Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που μου αφιερώσατε.

Σ1 : Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Σ2

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Να ξεκινήσουμε με κάποιες ερωτήσεις εισαγωγικές. Πόσα χρόνια διδάσκετε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ2: Διδάσκω την ελληνική γλώσσα... έξι μήνες και είναι η πρώτη φορά που διδάσκω σε ενήλικες.

A: Ποιος είναι ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων;

Σ2: Είναι το κέντρο ελληνικού πολιτισμού «Μαιώτιδα» ε... εδώ στην πόλη της Μαριούπολης.

A: Τα τμήματα στα οποία διδάσκετε είναι οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας; Υπάρχει τμήμα αρχαρίων... τμήμα προχωρημένων;

Σ2: Ναι... είναι οργανωμένα και αυτή τη σχολική χρονιά λειτουργεί μόνο το τμήμα αρχαρίων..., σ' αυτό και διδάσκω.

A: Πόσα άτομα περίπου έχει το τμήμα αρχαρίων;

Σ2: Ε... οχτώ άτομα παρακολουθούν το τμήμα.

A: Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;

Σ2: Δεν έχω επιμορφωθεί σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, προσπαθώ μέσα από την εμπειρία μου γενικά στην εκπαίδευση.

A: Σε ποιο βαθμό είστε εσείς υπεύθυνη για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάσκετε;

Σ2: Δεν είμαι υπεύθυνη για το περιεχόμενο... ε... υπεύθυνη είναι η συνάδελφος επιτόπια εκπαιδευτικός και γίνεται συνδιδασκαλία στο τμήμα αυτό και είναι δική της ευθύνη η επιλογή του βιβλίου και της ύλης.

A: Χρησιμοποιεί κάποιο συγκεκριμένο εγχειρίδιο;

Σ2: Ναι... το εγχειρίδιο είναι το... «Μιλάτε Ελληνικά».

A: Εσείς γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ2: Ε... ναι γνωρίζω τεχνικές.

A: Θα θέλατε να μου πείτε κάποιες;

Σ2: Ναι, ... την τεχνική της εισήγησης, την εργασία σε ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, τον καταγισμό ιδεών, το project, τη χρήση Τ. Π. Ε., φυσικά τις ερωτήσεις ανοικτού-κλειστού τύπου... αυτά.

A: Προσωπικά εφαρμόζετε αυτές τις τεχνικές στη διδασκαλία σας;

Σ2: Ε... ναι, γενικά στη διδασκαλία μου προτιμώ την εργασία σε ομάδες, γενικά χρησιμοποιώ Τ. Π. Ε., ε... και τα παιχνίδια ρόλων... ε... και προσπαθώ, αν κι αυτό δε γίνεται πάντα να αποφεύγω την εισήγηση, ε... ή τον απλό διάλογο, αν και τα χρησιμοποιώ και αυτά.

A: Σας ενδιαφέρει επίσης προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών;

Σ2: Ε... ναι, μ' ενδιαφέρει πολύ...

A: Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη κατά το σχεδιασμό τους;

Σ2: Αρχικά λαμβάνω υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ε... εντός του οποίου βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι και έπειτα τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους και τα προσωπικά τους κίνητρα.

A: Συζητήσατε μαζί τους τον πρώτο καιρό για τα κίνητρά τους;

Σ2: Ε... φέτος όταν ξεκίνησα το τμήμα, ήδη είχε οργανωθεί... και την πρώτη μέρα, μέσω της γνωριμίας μας ειπώθηκαν κάποια σχετικά...

A: Γιατί θέλουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα;

Σ2: Ακριβώς, ναι.

A: Οι εκπαιδευόμενοί σας είναι και Ουκρανοί;

Σ2: Ναι είναι και Ουκρανοί, και κάποιοι είναι από τους Έλληνες ομογενείς εδώ, και γνωρίζουν τη διάλεκτο.

A: Τη διάλεκτο που μιλούσαν εδώ οι Έλληνες της Αζοφικής;

Σ2: Ναι... τα ρουμέικα νομίζω.

A: Ναι. Πώς θα ορίζατε εσείς τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;

Σ2: Μεταγνωστικές στρατηγικές για μένα... ε... είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την προϋπάρχουσα γνώση... ε... και στη συνέχεια προσπαθεί ν' αναπτύξει τεχνικές για ν' υπάρχει συνέχεια στην απόκτηση αυτής της γνώσης... και ν' οδηγηθεί στην αυτορρύθμιση.

A: Στην αυτορρύθμιση, στην αυτομάθηση... ε... Πιστεύετε πως συνδέεται ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με την ικανότητά τους τη διδακτική για την εφαρμογή στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ2: Ναι, πιστεύω ότι συνδέεται άμεσα ε... και μάλιστα ότι τις περισσότερες φορές ο κάθε εκπαιδευτικός προς όφελος πάντα των εκπαιδευόμενων συνδέει τις δικές του εμπειρίες και τις μεταγνωστικές του δεξιότητες, ώστε να παρέχει τη γνώση και να βοηθήσει την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών του.

A: Άρα όταν ο εκπαιδευτής διαθέτει ένα μεταγνωστικό προφίλ αυτό βοηθάει πάρα πολύ στη διδασκαλία του ε... γιατί προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους ν' αποκτήσουν κι αυτοί ένα προφίλ... μεταγνωστικό.

Σ2: Ναι, ναι, βέβαια το πιστεύω αυτό.

A: Ωραία. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Σ2: Ε... ναι, είναι πολύ βασικές κατά τη γνώμη μου, γιατί όλες αυτές οι στρατηγικές και τα λοιπά... ε... ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων και ενεργοποιούν λίγο ή πολύ τις εσωτερικές διαδικασίες σκέψης του καθενός.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας, έτσι ώστε ν' αναπτυχθεί η μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ2: Ναι. Αρχικά βοηθώ τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα γνώση... ε... και με τις εμπειρίες τους. Έπειτα εξηγώ το σκοπό της δραστηριότητας... ε... και γενικώς τη χρησιμότητά της, ώστε ν' υπάρχει ενεργή συμμετοχή από την πλευρά τους.

A: Μάλιστα. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ2: Ε... να πω εδώ ότι αποφεύγω να πω πώς σκέφτομαι εγώ η ίδια, γιατί θέλω να δω πρώτα τη σκέψη των μαθητευόμενων και μετά τους υποκινώ να πουν τις ερωτήσεις τους... να σκεφθούν φωναχτά και να πουν με δικά τους λόγια τι καταλαβαίνουν ότι ζητάει η δραστηριότητα... η άσκηση από αυτούς.

A: Τους προτρέπετε να αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες;

Σ2: Ναι... γενικά είμαι υπέρ των Νέων Τεχνολογιών... πιστεύω ότι μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ2: Α... τους λέω πάντα να ελέγξουν τα αποτελέσματα για να βρουν πρώτα αυτοί αν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν ν' αλλάξουν ή να διορθώσουν... και μετά ρωτώ αν τους άρεσε η διαδικασία, αν θα ήθελαν να την επαναλάβουμε ή αν τους φάνηκε εύκολη ή δύσκολη.

A: Άρα τους υποκινείτε σε αυτοαξιολόγηση. Ας περάσουμε τώρα στις απόψεις σας σχετικά με την αξιοποίηση των στρατηγικών σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας. Κατά την άποψή σας οι μεταγνωστικές στρατηγικές αρχικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς;

Σ2: Ναι, θα μπορούσαν βέβαια και θα βοηθούσαν ιδιαίτερα.

A: Σ' ότι αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης χρησιμοποιείτε;

Σ2: Προτιμώ να ε... οι νέες λέξεις να έρχονται μέσα από τα κείμενα, μέσα από... αληθινά, πραγματικά κείμενα και οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να προσπαθούν να καταλάβουν τη σημασία των νέων ξένων λέξεων από τα συμφραζόμενα.

A: Προγραμματίζετε οργανωμένες επαναλήψεις του λεξιλογίου σε αυξανόμενα χρονικά διαστήματα, δηλαδή μετά από μία εβδομάδα, ... μετά από δύο εβδομάδες;

Σ2: Ναι, πιστεύω ότι η κλασική αυτή μέθοδος της επανάληψης των λέξεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα βοηθάει και έχει αποτέλεσμα... αυτή η διαδικασία.

A: Ωραία. Ε... σ' ότι αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής ποιες στρατηγικές μεταγνώσης υλοποιείτε;

Σ2: Ε... προτιμώ να ξεκινάει η διαδικασία αυτή από τους εκπαιδευόμενους... ε... να ανακαλύπτουν το γραμματικό φαινόμενο αν μπορούν αρχικά μόνοι τους, να το συνδέουν με τη γραμματική γνώση της δικής τους γλώσσας... ε... και μετά να ακολουθούν παραδείγματα γραμματικά, ε... γραμματικές ασκήσεις και τελικά να φτάνουμε στον κανόνα, το γραμματικό κανόνα του αντίστοιχου φαινομένου.

A: Άρα λοιπόν χρησιμοποιείτε την επαγωγική μέθοδο για τη διδασκαλία της γραμματικής. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης αξιοποιείτε;

Σ2: Ναι... ε... όσον αφορά τον προφορικό λόγο ενθαρρύνω τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν παλιότερες και νέες λέξεις, να προσπαθούν να επικοινωνήσουν ως το βαθμό που μπορούν, να κάνουν διάλογο, ε... και όταν ακούμε κάτι από το CD-player να προσπαθήσουν ν' απαντήσουν, να συνεργαστούν, στα πλαίσια δηλαδή της συνεργασίας και μετά να έρθει η διόρθωση.

A: Ε... εστιάζετε την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της ακρόασης σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες; Δηλαδή τους λέτε εκ των προτέρων, θέλω πολύ να παρατηρήσετε, να προσέξετε... αυτή τη συγκεκριμένη λέξη;

Σ2: Ναι, εξαρτάται από την εκάστοτε δραστηριότητα... αν όντως θέλω να εστιάσω κάπου συγκεκριμένα, ναι το κάνω.

A: Ως προς την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζετε;

Σ2: Ναι... ε... η κύρια στρατηγική που εφαρμόζω είναι το παιχνίδι ρόλων, ε... ανάλογα με την κάθε ενότητα που επεξεργαζόμαστε.

A: Ανάλογα με το περιεχόμενο της ενότητας της θεματικής που έχετε...

Σ2: Ναι, κάνουμε και το αντίστοιχο παιχνίδι ρόλων.

A: Αρέσει αυτό στους εκπαιδευόμενους σας;

Σ2: Ναι, αν και στην αρχή, και λόγω ηλικίας, γιατί είναι ενήλικες δυσκολεύονται, κ.τ.λ. , στο τέλος όμως νομίζω ότι τους αρέσει, τους βοηθάει.

A: Ωραία. Σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιείτε;

Σ2: Ε... εστιάζουμε την προσοχή... στη γενική ιδέα του κειμένου, ε... και τον λόγο για τον οποίο είναι γραμμένο ένα κείμενο, δηλαδή ποιος είναι ο δέκτης του κειμένου... τι περιμένουμε να 'χουμε απ' αυτό το κείμενο, ποια πληροφορία, ε... και μετά την ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί περαιτέρω επεξεργασία με ερωτήσεις και απαντήσεις.

A: Ωραία. Και ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε;

Σ2: Ε... κάτι παρόμοιο γίνεται και στην παραγωγή γραπτού λόγου... δηλαδή εστιάζουμε στο ύφος του κειμένου, ποιος είναι ο δέκτης, ε... και ποιες είναι οι λέξεις-κλειδιά που είναι καλό να χρησιμοποιηθούν, ε... πάντα προωθώ ένα προσχέδιο του κειμένου, πριν γίνει η τελική συγγραφή.

A: Αφού ολοκληρωθεί το κείμενο το οποίο έχουν γράψει οι εκπαιδευόμενοί σας, τους ενθαρρύνετε στην αυτοδιόρθωση, στην αλληλοδιόρθωση;

Σ2: Ε... ναι, ναι, δηλαδή μετά, αφού γραφεί το κείμενο, πιστεύω είναι καλό να διαβάζουν φωναχτά το κείμενο, με στόχο να τ' ακούσουν κιόλας και να καταλάβουν από μόνοι τους... αν μπορέσουν να καταλάβουν τα ίδια τους τα λάθη, ή τι θα ήθελαν ν' αλλάξουν.

A: Πολύ ωραία. Ε... Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ2: Πιστεύω ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι μετά από αυτές τις διαδικασίες, είναι σε θέση να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προηγούμενες εμπειρίες και... μέσα απ' όλα αυτά το αποτέλεσμα είναι να καλλιεργούν την κριτική σκέψη, ε... να γνωρίζουν τι νέο έμαθαν..., αλλά και πώς πρέπει να δουλέψουν οι ίδιοι μετά μόνοι τους στο σπίτι... και γενικότερα έτσι προωθείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητευόμενων... πιστεύω στο τέλος.

A: Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιείτε και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

Σ2: Συγκεκριμένα για τον προφορικό λόγο χρησιμοποιώ το παιχνίδι ρόλων, ενώ για το γραπτό λόγο τη συνεργασία σε ομάδες και όλα αυτά σε συνδυασμό με τις Νέες Τεχνολογίες, αν υπάρχει δυνατότητα.

A: Πάρα πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που μου αφιερώσατε.

Σ2: Κι εγώ σας ευχαριστώ.

Σ3

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω

πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Να ξεκινήσουμε με κάποιες ερωτήσεις εισαγωγικές;

Σ3: Ναι, ευχαρίστως.

A: Πόσα χρόνια διδάξατε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ3: Εγώ ξεκίνησα, 2015. Λοιπόν... δίδαξα στους ενήλικους τρία χρόνια.

A: Ποιος ήταν ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων;

Σ3: Η πρωτοβουλία ανήκε στην Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων της Ουκρανίας, ε... και τα μαθήματα τα οποία έκανα εγώ ε... ήτανε στη Μαιώτιδα. Είναι ελληνικό πολιτιστικό κέντρο στη Μαριούπολη.

A: Τα τμήματα στα οποία διδάξατε ήταν οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας;

Σ3: Ναι. Εμείς ξεκινήσαμε με αρχάριους και... στη συνέχεια έγιναν προχωρημένοι.

A: Ωραία! Άρα την πρώτη χρονιά ξεκινήσατε μ' ένα τμήμα λογικά και τις επόμενες χρονιές είχατε και τμήματα...

Σ3: Ναι, είχαμε συνέχεια, συνέχεια με την ίδια ομάδα.

A: Ωραία. Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;

Σ3: Γνωρίζω από την εμπειρία μου ε... δεν παρακολουθούσα κάποια συγκεκριμένα σεμινάρια για να διδάσκω στους ενήλικους.

A: Εσείς σε ποιο βαθμό ήσαστε υπεύθυνη για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάξατε;

Σ3: Εμείς μόνοι μας διαλέξαμε το υλικό, αλλά χρησιμοποιήσαμε ένα βιβλίο στα μαθήματα, ένα βιβλίο για βάση, ήτανε βιβλίο: «Επικοινωνήστε Ελληνικά», Κλεάνθης και Αρβανιτάκης.

A: Οι συγγραφείς αυτού του βιβλίου. Άρα χρησιμοποιήσατε το συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Δίνετε και άλλο υλικό δικό σας, υποστηρικτικό υλικό, φωτοτυπίες, δίνετε υλικό κι από άλλα βιβλία, παίρνατε αυτή την πρωτοβουλία;

Σ3: Ε... φυσικά. Εμείς δε χρησιμοποιήσαμε στην αρχή στα μαθήματα μόνο αυτό το εγχειρίδιο, αφού ανάλογα με ηλικία, ανάλογα με ενδιαφέροντα των ανθρώπων που έρχονταν στα μαθήματα, εμείς κάναμε ανάλυση και διαλέξαμε το υλικό με βάση τους ανθρώπους που παρακολουθούσαν τα μαθήματα.

A: Μάλιστα. Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων; Εκπαιδευτικές τεχνικές, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας χρησιμοποιείτε την ομαδική εργασία, συζητάτε... ;

Σ3: Ναι, ναι, ναι. Εμείς γνωρίζουμε και προσπαθούμε στα μαθήματα για τα οποία μιλάμε τώρα να χρησιμοποιούμε πιο πολύ επικοινωνιακές τεχνικές.

A: Επικοινωνιακές τεχνικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, ενθαρρύνουν την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σας στη μαθησιακή διαδικασία;

Σ3: Ναι.

A: Το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούσατε είχε επικοινωνιακό χαρακτήρα; Δηλαδή τα θέματά του ήταν οργανωμένα σε συγκεκριμένες ενότητες που εξυπηρετούσαν μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση;

Σ3: Ναι. Το βιβλίο, το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούσαμε, ήτανε... να σας πω την αλήθεια, πολύ καλό, αφού είχε και προφορικό λόγο, δηλαδή επικοινωνία μέσα. Για παράδειγμα σχηματισμός διαλόγων ανάλογα με περίσταση επικοινωνίας, καθώς και γραμματική, δηλαδή όχι μόνο γραμματική που τονίζει το εγχειρίδιο, αλλά και επικοινωνιακή...

A: Επικοινωνιακή γραμματική που εξυπηρετεί μια επικοινωνιακή περίσταση, τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση, που διδάσκατε.

Σ3: Ακριβώς, ναι.

A: Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζατε στη διδασκαλία σας;

Σ3: Ε... λοιπόν, πιο πολύ... εμείς εφαρμόσαμε θεατρικό... πολύ ενδιαφέρουσα μέθοδος, όταν οι άνθρωποι ανάλογα με την πληροφορία που πήρανε από τα κείμενα, απ' τους διαλόγους παίζουν ρόλο κάποιο. Για παράδειγμα....

A: Παιχνίδι ρόλων...

Σ3: Παιχνίδι ρόλων, ναι.

A: Χρησιμοποιούσατε αυτή την τεχνική. Ωραία. Σας ενδιαφέρει προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών; Εάν σας ενδιαφέρει, ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη κατά το σχεδιασμό τους;

Σ3: Ναι... πολύ. Σας ευχαριστώ για την ερώτηση. Εμείς πιο πολύ προσπαθούμε να τονίσουμε στοιχεία προσωπικότητας, επικοινωνιακά κίνητρα...

A: Ωραία... Πώς θα ορίζατε τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;

Σ3: Ε... είναι πιο πολύ σχέδια που δίνουμε στους εκπαιδευόμενους για να μπορούν μόνοι τους να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να ελέγχουν μόνοι τους από εκμάθηση, ε... δηλαδή, είναι σαν σχέδια. Σχέδια...

A: Ε... είναι κάποιες ενέργειες που σκόπιμα χρησιμοποιείτε, εφαρμόζετε για να τους βοηθήσετε να προβληματιστούν, να ερευνήσουν, να μάθουν, να παρακολουθήσουν αυτό που έχουν μάθει στη συνέχεια...

Σ3: Ναι... πιο πολύ μόνοι τους να προσπαθήσουν να σκέφτονται σχετικά με κάποιο θέμα, το οποίο μελετάμε για παράδειγμα.

A: Μάλιστα... ε... Συνδέεται κατά την άποψή σας και πώς ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διδακτική τους ικανότητα εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ3: Για τον εαυτό μου εγώ πιο πολύ χρησιμοποιώ επαναληπτικές ασκήσεις, δηλαδή και μόνη μου προσπαθώ να επαναλαμβάνω αυτό που ήξερα πριν, αλλά ανάλογα με

τους ανθρώπους που παρακολουθούν τα μαθήματα, προσπαθώ να διδάσκω και να διαλέξω το υλικό, δηλαδή παίρνω υπόψη και την ηλικία και κάποιες... ε....

A: Στοιχεία του χαρακτήρα τους, της προσωπικότητάς τους...

Σ3: Ναι, ναι.

A: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Σ3: Βοηθούν πάρα πολύ... ε... επειδή συντελούν στην ανάπτυξη κριτικής, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και διευκολύνουν Δια Βίου αυτό δηλαδή που μαθαίνουμε.

A: Βοηθούν δηλαδή τους εκπαιδευόμενους, εφόσον παίρνουν μόνοι τους στα χέρια τους με τρόπο ενεργό τη μάθηση, κι αργότερα και κάποια άλλη χρονική στιγμή να σκέφτονται, και να προβληματίζονται και να θέλουν να μάθουν κι άλλα πράγματα.

Σ3: Ναι, και μ' αυτόν τον τρόπο προσπαθούν να μάθουν καινούρια πράγματα συνεχώς, δηλαδή, Δια Βίου.

A: Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές στο μοντέλο διδασκαλίας που χρησιμοποιούσατε;

Σ3: Όσον αφορά τα μαθήματα, κατά τη γνώμη μου, το επικοινωνιακό μοντέλο είναι... πολύ απαραίτητο, πολύ επίκαιρο, αφού ο καθένας μαθητής πρέπει να συμμετέχει ενεργά, να βοηθάει ο ένας τον άλλο.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ3: Κάθε φορά προσπαθούμε να εξηγήσουμε το σκοπό της δραστηριότητας. Για παράδειγμα με ποιο σκοπό μαθαίνουμε λέξεις δεμένες με φαγητό, είτε τα ρήματα α' συζυγίας, ή κάτι άλλα θέματα. Προσπαθούμε να εξηγήσουμε σε ποια πλαίσια επικοινωνιακά μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και τονίζουμε τη χρησιμότητα αυτών των λέξεων, αυτών των ρημάτων.

A: Έτσι ώστε να ενεργοποιήσετε το ενδιαφέρον τους...

Σ3: Ναι, ... για να τους βοηθήσει σε κάποιες συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για ν' αναπτυχθούν οι μεταγνωστικές σκέψεις των εκπαιδευόμενών σας;

Σ3: Υπάρχουν πολλές στρατηγικές λοιπόν, αλλά εμείς χρησιμοποιούμε... χρησιμοποιούσαμε λίγα απ' όλα στα μαθήματα. Συγγνώμη που χρησιμοποιώ ενεστώτα, αφού σαν και γίνονται τώρα αυτά τα μαθήματα. Μ' άφησαν πολύ ωραίες αναμνήσεις, οπότε λέω στον ενεστώτα...

A: Να τα ξαναξεκινήσετε, διότι αντιλαμβάνομαι πως είστε και πολύ καλή δασκάλα απ' όσα μου λέτε.

Σ3: Ευχαριστώ πάρα πολύ. Λοιπόν εμείς μερικές φορές εξηγούσαμε στα μαθήματα, δηλαδή τι σκεφτόμαστε, μοντέλο σκέψης δηλαδή...

A: Όταν ξεκινάτε μια δραστηριότητα εξηγείτε τι θα κάνατε εσείς, αυτό εννοείτε; Τα βήματα που θ' ακολουθούσατε εσείς μέχρι να την ολοκληρώσετε;

Σ3: Ναι, δηλαδή σαν παράδειγμα για μίμηση και μετά αυτό το μοντέλο πιάνουν και οι μαθητές στις ομάδες. Για παράδειγμα, τώρα εσείς μπορείτε να πείτε τη γνώμη σας σχετικά με κάποιο θέμα, ε... και έτσι θέλουν δε θέλουν, δημιουργούνται ερωτήσεις και γίνεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Έτσι ήτανε στα μαθήματά μου, γι' αυτό λέω το δικό μου παράδειγμα.

A: Ωραία. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση, αφού ολοκληρώσουν δηλαδή μια δραστηριότητα μαθησιακή;

Σ3: Ε... κάθε φορά, όταν τελειώναμε μια σειρά, είτε ανακεφαλαίωση είχαμε, κάναμε ανάλυση. Δηλαδή τι σας άρεσε, πώς θα κάνατε; Δηλαδή προσπαθήσαμε να βελτιώσουμε και...

A: Και τις προσωπικές τους εργασίες, και κάποιες ομαδικές εργασίες, δηλαδή τους βάζατε σε διαδικασία ν' αυτοαξιολογήσουν τη δραστηριότητα που οι ίδιοι έκαναν;

Σ3: Ναι. Και στο τέλος, οπωσδήποτε στο τέλος του κάθε μαθήματος συνήθως το κάναμε, κάναμε ανακεφαλαίωση, δηλαδή τι πήρατε από το μάθημα, τι λέξεις τώρα θυμάστε, βγαίνετε απ' την αίθουσα και ποια λέξη είναι στο νου σας ελληνική, για παράδειγμα που ήτανε στο μάθημα, την οποία αναφέραμε τη λέξη.

A: Μάλιστα. Αν πάμε τώρα στην αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγλώσσας σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ε... ας πάρουμε αρχικά την εκμάθηση του λεξιλογίου. Ποιες στρατηγικές μεταγλώσσας χρησιμοποιούσατε;

Σ3: Λοιπόν, όσον αφορά το λεξιλόγιο, ε... μερικές φορές εμείς, όταν μάθαμε το θέμα φαγητό, εμείς φέραμε κάποιο φαγητό και λέγαμε πώς λέγεται ένα πράγμα.

A: Άρα, ήταν βιωματικό. Ωραία.

Σ3: Και μετά φτιάχναμε κάτι γλυκό... φτιάχναμε.

A: Άρα, όταν μαθαίνετε λέξεις που είχαν σχέση με μαγειρική, μαγειρεύατε κιόλας.

Σ3: Ναι..., αλλά μετά αυτές τις λέξεις, βάζαμε στις προτάσεις, διαβάζαμε και κείμενα. Άλλες φορές, εξαρτάται κι από τη διάθεση της δασκάλας και των μαθητών που έρχονται στα μαθήματα.

A: Όταν νιώθατε ότι υπάρχει διάθεση, τα κάνατε αυτά τα πράγματα.

Σ3: Δηλαδή, εξαρτάται. Κοιτάζεις στα μάτια των μαθητών και καταλαβαίνεις, πώς, με ποιον τρόπο θα κάνουν. Πιο πολύ εμείς είδαμε ενδιαφέρον, όταν κάναμε παρουσιάσεις, όταν φέραμε κάτι υλικό για να το δούνε... να το παρατηρήσουν. Άλλες φορές συζητούσαμε τις λέξεις σχετικά με τη σημασία. Για παράδειγμα, λέξεις δεμένες με το χειμώνα, όπως χιόνι.

A: Μάλιστα. Για τη διδασκαλία της γραμματικής;

Σ3: Α! Συγγνώμη. Και θέλω να προσθέσω εδώ, στην προηγούμενη ερώτηση πως όταν μαθαίνεις ελληνικά τραγούδια αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Όταν μάθαμε τις λέξεις-ρήματα α' συζυγίας, εμείς τραγουδήσαμε ένα τραγούδι που περιείχε μέσα λέξεις α' συζυγίας, πολλές λέξεις α' συζυγίας, ναι.

A: Ωραία. Θυμάστε ποιο ήταν αυτό;

Σ3: Ήτανε τραγούδι για τον καιρό.

A: Για τη διδασκαλία της γραμματικής ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως βοηθούν;

Σ3: Όταν μάθαμε κάποια γραμματικά θέματα σχεδιάσαμε δραστηριότητες τις οποίες... το γραμματικό φαινόμενο ε... ήτανε με γλωσσική χρήση, δηλαδή σε κάποιες επικοινωνιακές καταστάσεις. Κι αυτό, όπως είπανε μετά οι μαθητές, τους οποίους συναντώ και τώρα και λένε σας ευχαριστούμε που μας κάνατε συνδυασμό γραμματικής και λέξεων σε περιστάσεις επικοινωνίας.

A: Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης αξιοποιήσατε;

Σ3: Όταν μιλάμε για την ακρόαση, μερικές φορές, ... όταν ακούγαμε κάποιο κείμενο, κλείναμε το κασετόφωνο και προσπαθούσαμε να μαντέψουμε τι θα έκανε ο πρωταγωνιστής, τι θα έκανα εγώ αν ήμουν στη θέση του πρωταγωνιστή, δηλαδή... δεν δώσαμε... να σας πω ένα παράδειγμα... ο καθένας πρέπει να το σκεφτεί και να το καταλάβει μόνος του. Δηλαδή, πολύ μικρή βοήθεια από δάσκαλο και πιο πολύ πρέπει να σκεφτεί μόνος ο μαθητής. Επίσης εδώ, όσον αφορά την ακρόαση, μετά κάναμε... πιο συγκεκριμένες λεπτομέρειες συζητούσαμε.

A: Σχετικά με το θέμα που ακούσατε.

Σ3: Ναι... ναι.

A: Σχετικά με την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόσατε;

Σ3: Ο προφορικός λόγος είναι πολύ βασικός. Όταν μιλάει ο μαθητής, ακούει τι λέει και μόνος του και μόνος του κάθε φορά προσπαθεί να διορθώνει τα λάθη του. Κι αυτό είναι πολύ καλό, όταν και μόνος σου μπορείς να τα διορθώσεις.

A: Τους βάζατε σε διαδικασία να εκθέτουν τις απόψεις τους. Τους οδηγούσατε να υποδύονται ρόλους;

Σ3: Η υπόδυση ρόλων σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ήτανε το αγαπημένο των μαθητών, το αγαπημένο πράγμα που κάναμε, ε... και τους αρέσει

πολύ. Δεν εξαρτάται αν είναι ενήλικοι, αν είναι παιδιά. Εμείς είχαμε τους ενήλικους σε μικτές ομάδες κι αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ. Δηλαδή οι ενήλικοι προσπαθούσανε πάρα πολύ και να σας πω την αλήθεια, περισσότερο από τους νέους.

A: Ωραία. Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιήσατε;

Σ3: Ξεκινήσαμε από βασική ιδέα, από αξιοποίηση των συμφραζόμενων για την κατανόηση του νοήματος, ε... ναι...

A: Εστιάζατε την προσοχή τους στον εντοπισμό της γενικής ιδέας αυτού που διάβαζαν και αξιοποιούσατε θέλετε να πείτε τα γύρω γύρω, δηλαδή τα συμφραζόμενα, έτσι ώστε να καταλάβουν τι λέει το κείμενο ;

Σ3: Ναι... και όταν προσπαθούσανε να βρουνε τη βασική ιδέα απ' το κείμενο που διαβάσανε, εδώ γινότανε σύγκριση απόψεων. Ο καθένας είδε κάποια βασική ιδέα με το δικό του τρόπο... και... μετά στη συνέχεια πηγαίναμε σε κάποιες βασικές πληροφορίες και αν δεν ξέρανε κάποιες λέξεις, προσπαθούσανε να μαντέψουνε τη μετάφραση αυτών των λέξεων. Άλλες φορές γινότανε σύγκριση απόψεων, κι αυτό είναι πολύ καλό, αφού εμείς πιο πολύ χρησιμοποιούσαμε επικοινωνιακό μοντέλο στα μαθήματά μας κι αυτό προκαλούσε συζητήσεις.

A: Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζατε;

Σ3: Εμείς ξεκινούσαμε τις περισσότερες φορές από γράψιμο των λέξεων που είναι λέξεις κλειδιά...

A: Όταν τελείωναν το γράψιμο τους λέγατε κάτι να κάνουν;

Σ3: Ότι δεν πρέπει να βιαστούν και πρέπει να ξαναδούν την εργασία... να κάνουν αυτοδιορθώσεις. Είναι πολύ βασικό, όταν γράφεις πολύ γρήγορα και προσπαθείς να δίνεις γρήγορα στη δασκάλα την εργασία, γίνονται τέτοια λάθη και μετά όταν ξαναδιαβάζουν τα διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη οι μαθητές. Ε... πολύ καλή είναι η αλληλοδιόρθωση. Όταν ένας μαθητής διορθώνει τα λάθη ενός άλλου μαθητή, προσπαθεί να βρει πιο κατάλληλη λέξη, να ταιριάσει. Πολύ καλή είναι η συνεργασία.

A: Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιούσατε και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

Σ3: Πιο πολύ μάλλον η υπόδυση ρόλων, αλλά εξαρτάται, εξαρτάται κι από τη δραστηριότητα που κάνουν. Όταν μιλάμε για τον προφορικό λόγο η υπόδυση ρόλων είναι πολύ ωραίος τρόπος για να εκφραστούν οι μαθητές, για να δείξουν τον εαυτό τους. Όταν μιλάμε για την παραγωγή γραπτού λόγου... πολύ καλά πάνε οι ομαδικές εργασίες, δηλαδή δουλεύουν σε ομάδες. Και στον προφορικό λόγο πάνε καλά οι ομαδικές εργασίες... όταν μιλάνε προσπαθούν να βρουν κάτι υπέρ ή κατά ενός πράγματος, μιας περίπτωσης επικοινωνίας.

A: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Σ3: Κι εγώ σας ευχαριστώ που με καλέσατε να πάρω μέρος στην έρευνά σας. Καλή σας επιτυχία!

Σ4

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες

του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Να ξεκινήσουμε. Πόσα χρόνια διδάσκετε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ4: Εδώ στη «Μαιώτιδα», διδάσκω από 2011, δηλαδή οχτώ χρόνια.

A: Αρκετά χρόνια. Ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων είναι η...

Σ4: Η πρόεδρος της κοινότητας της Μαριούπολης.

A: Τα τμήματα στα οποία διδάσκετε, είναι οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας;

Σ4: Ναι, είχαμε μια ομάδα αρχαρίων και μια ομάδα προχωρημένων, αλλά φέτος έχουμε μόνο αρχάριους... δυστυχώς.

A: Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;

Σ4: Ιδιαίτερα κάτι όχι, απλώς αποφοιτήσαμε από το Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών και εκεί κάναμε... μας μάθαιναν πώς να διδάσκουμε τη γλώσσα και στα μικρά παιδιά και γενικώς στους φοιτητές.

A: Σε ποιο βαθμό εσείς αποφασίζετε για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάσκετε;

Σ4: Εγώ επιλέγω το βιβλίο με το οποίο θα δουλεύουμε, ποιες ασκήσεις θα κάνουμε, κι αν νομίζω πως χρειάζεται κάποια ακόμη πληροφορία, εκτός απ' αυτό που έχουμε εκεί στο βιβλίο, εγώ τη βρίσκω και μετά τη δίνω στους μαθητές, στις φωτοτυπίες.

A: Ωραία. Άρα βλέπετε κι άλλο υλικό, το οποίο συνδέετε με το υλικό του βιβλίου.

Σ4: Με το θέμα που διαβάζουμε...

A: Με το θέμα που διαπραγματεύεστε. Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ4: Ναι. Μερικές... λίγες.

A: Εσείς συνήθως ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζετε στο μάθημα σας; Συζητάτε μεταξύ σας, τους βάζετε να συζητήσουν μεταξύ τους...;

Σ4: Ναι. Συζητάνε και μεταξύ τους, κι εγώ τους κάνω ερωτήσεις, κι αυτοί μπορούν να κάνουν ερωτήσεις σε μένα σ' ότι τους ενδιαφέρει, αλλά και εκτός του μαθήματος, αν θέλουν κάτι να ρωτήσουν.

A: Συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων;

Σ4: Συμμετέχουν, αλλά αφού είναι μερικοί μεγάλης ηλικίας, το βλέπουν σαν κάτι παιδικό.

A: Οπότε δεν έχουν τη διάθεση...

Σ4: Δεν έχουν τη διάθεση, αλλά σιγά σιγά, αφού το κάνουν σε κάθε μάθημα, ή μια φορά σε δύο μαθήματα, το συνηθίζουν.

A: Εσείς πώς θα ορίζατε τις μεταγνωστικές στρατηγικές;

Σ4: Δηλαδή είναι καλές ή όχι;

A: Βοηθούν στη διδασκαλία; Βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Σ4: Φυσικά, βοηθούν πολύ, αφού με τέτοιο τρόπο είναι πιο εύκολο γι αυτούς να καταλάβουν και τη γλώσσα, τον πολιτισμό, μερικά πράγματα που ξέρανε ή λανθασμένα πιστεύανε ότι έτσι ήτανε, αλλά σιγά σιγά με τα μαθήματα όλη αυτή η πληροφορία που παίρνουν κι από μένα, κι από τις ασκήσεις που κάνουν βγαίνει μια σειρά, λογική σειρά, ας το πω έτσι, κι αυτοί καταλαβαίνουν πιο καλά τι κάνουν και για ποιο λόγο μαθαίνουν τη γλώσσα.

A: Οπότε μ' αυτό τον τρόπο... τους βοηθάτε εσείς να κατανοήσουν πιο βαθιά αυτή τη διαδικασία τη μαθησιακή στην οποία εμπλέκονται. Να σκεφτούν, να προβληματιστούν πάνω σ' αυτά που τους λέτε, ακόμα για τα θέματα του πολιτισμού, ίσως να τους προκαλέσετε το ενδιαφέρον, κι όταν θα πάνε στο σπίτι να ψάξουν κάτι να βρουν.

Σ4: Προσπαθώ, ναι...

A: Έρχονται, σας λένε κι αυτοί κάποια πράγματα που έχουν ψάξει από μόνοι τους;

Σ4: Ναι, μερικές φορές, δε θυμάμαι ποιο θέμα είχαμε, αλλά τους είπα κάτι για τους χορούς, είδα, τους άνοιξα να δουν ένα χορό στον υπολογιστή, ε... ένας είπε ω... μ' αρέσει πάρα πολύ και τους είπα πώς ονομάζεται και τον ψάξανε στο σπίτι στο YouTube και τον βρήκανε. Μια γυναίκα που της αρέσουν πολύ τα τραγούδια, τα ψάχνει στο Internet και μόνη της μεταφράζει, μια φορά τα έφερε και μου είπε, «κοιτάζτε, αν τα έκανα σωστά μετάφραση».

A: Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές στο μοντέλο ή στα μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθείτε; Για παράδειγμα μου είπατε ότι χρησιμοποιείτε ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Αυτό το εγχειρίδιο προάγει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων σας;

Σ4: Ναι, είναι πολύ καλό βιβλίο. Έτσι νομίζω εγώ, είναι προσωπική μου γνώμη, δεν ξέρω...

A: Την προσωπική σας γνώμη θέλω ν' ακούσω...

Σ4: Είναι πολύ καλά φτιαγμένο. Είναι όλα μαζί, και να μιλάνε, ... έκαναν πολύ καλές ασκήσεις για να μπορέσει ο άνθρωπος ο οποίος δεν ασχολιόταν ποτέ με την ξένη γλώσσα να μαθαίνει και να μιλάει. Και μετά από λίγα μαθήματα μαζεύονται μερικές ερωτήσεις που μπορούν να μας πουν για τον εαυτό τους. Πολύ εύκολα, χωρίς γραμματική, χωρίς να γράφουν.

A: Άρα το επικοινωνιακό μοντέλο λέτε πως προωθεί αρχικά την προφορική επικοινωνία, οπότε αισθάνονται κι αυτοί πως ήδη αρχίζουν να κατανοούν τη γλώσσα και να αποδίδουν. Έτσι σταδιακά οδηγούνται και στο γραπτό λόγο, τη γραμματική...

Σ4: Ναι, ναι, ακριβώς.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενών σας; Για παράδειγμα όταν ξεκινάτε ένα καινούριο θέμα, αρχικά προσπαθείτε αυτό το θέμα να το συνδέσετε με κάτι σχετικό που έχουν μάθει πιο πριν, ή με κάτι που ξέρετε πως ενδιαφέρει τους ίδιους προσωπικά;

Σ4: Βεβαίως. Εγώ προσπαθώ να τα κάνω να είναι όλα λογικά για να ξέρουμε για ποιο λόγο μαθαίναμε το άλλο και τώρα μαθαίνουμε κάτι καινούριο, ότι... κάπως συνδέονται αυτά τα πράγματα. Ε...

A: Κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενών σας; Εξηγείτε για παράδειγμα τι θα κάνατε εσείς η ίδια σ' αυτή τη δραστηριότητα ή τους αφήνετε μόνους τους;

Σ4: Όχι, όχι. Οποσδήποτε στην αρχή τους εξηγώ στα ελληνικά, ρωτάω αν κατάλαβαν τι τους είπα να κάνουν ή όχι. Μερικές φορές κάνουμε ίδιες ασκήσεις σε διάφορα θέματα και τώρα έμαθαν και ξέρουν τι θα κάνουνε. Μερικές φορές όταν είναι κάτι καινούριο, ή λίγο πιο δύσκολο τους εξηγώ τι θέλω να κάνουν και μετά το κάνουν οι ίδιοι.

A: Αφού τους εξηγείτε τους ρωτάτε τι κατάλαβαν, αν έχουν κάποιες ερωτήσεις;

Σ4: Φυσικά. Πάντα ρωτάω αν έχουν ερωτήσεις και τους εξηγώ λεπτομερειακά τι θα κάνουν για να μη μου πουν μετά πως δεν έκανα την άσκηση, γιατί δεν την κατάλαβα.

A: Τους υποκινείτε να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες;

Σ4: Δε τους λέω, αφού οι ηλικίες είναι διάφορες και υπάρχουν μεγάλης ηλικίας άνθρωποι που δεν ξέρουν. Αυτοί που ξέρουν το κάνουν από μόνοι τους.

A: Μάλιστα. Όταν ολοκληρώνετε μια δραστηριότητα σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενών σας; Δηλαδή όταν ολοκληρώνουν ένα γραπτό κείμενο μέσα στην τάξη, πριν σας το φέρουν τους λέτε να το ξανακοιτάξουν ή ίσως ν' ανταλλάξουν μεταξύ τους τα γραπτά τους;

Σ4: Εγώ δεν κάνω τέτοια πρακτική ν' αλλάξουν τα γραπτά. Μερικές φορές αυτοί από μόνοι τους ρωτάνε το διπλανό τους: «Κοίτα σε παρακαλώ, αν το έγγραφο σωστά ή έχω μια απορία εδώ».

A: Αν περάσουμε τώρα σε επιμέρους τομείς της διδασκαλίας σας, όπως είναι η εκμάθηση του λεξιλογίου, η διδασκαλία της γραμματικής, ε... η παραγωγή προφορικού λόγου. Ξεκινώντας από την εκμάθηση του λεξιλογίου, ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εσείς χρησιμοποιείτε;

Σ4: Κάνουμε διάφορες ασκήσεις με τις καινούριες λέξεις. Για μετάφραση φυσικά, για σημασία, ασκήσεις να βάλουν τις καινούριες λέξεις εκεί που λείπουν. Εξαρτάται βέβαια, αν είναι ρήματα, ή ουσιαστικά διαφέρουν λίγο οι ασκήσεις.

A: Προγραμματίζετε επαναλήψεις;

Σ4: Ναι, μετά από δύο, τρία ή πέντε ξέρω γω μαθήματα κάνουμε επανάληψη των λέξεων και της γραμματικής και των θεμάτων που έχουμε μάθει ήδη. Ας πούμε μαθαίναμε κείμενα για Πάσχα, για Χριστούγεννα, για Πρωτοχρονιά και βεβαίως και τις λέξεις αυτές.

A: Άρα ομαδοποιούνται οι λέξεις σε θέματα και σε τακτά χρονικά διαστήματα τις ξαναβλέπετε, τις ξαναδιαβάζουν. Τις χρησιμοποιείτε μέσα σε προτάσεις;

Σ4: Τις χρησιμοποιούμε μέσα σε προτάσεις και υπάρχουν ασκήσεις, ας πούμε: «Διαβάστε μερικές λέξεις και βρείτε τι δεν ταιριάζει». Μπορεί να είναι ρήματα, ουσιαστικά ή απλώς κάποιες φράσεις.

A: Αυτές είναι πολύ ωραίες οι ασκήσεις που περιγράφετε. Σ' ότι αφορά τη διδασκαλία της γραμματικής ξεκινάτε από συγκεκριμένα παραδείγματα κι αφήνετε το χρόνο, το περιθώριο στους εκπαιδευόμενους σας από μόνοι τους να σκεφτούν, να προβληματιστούν και στο τέλος οι ίδιοι να διατυπώσουν τους γραμματικούς κανόνες;

Σ4: Αυτό είναι λίγο δύσκολο. Εγώ κάνω λίγο αλλιώς. Στην αρχή διαβάζουμε κείμενο με καινούριο γραμματικό φαινόμενο και μετά όταν κάνουμε μετάφραση καταλαβαίνουν ότι εδώ είναι κάτι διαφορετικό από κείνο που μαθαίναμε, ότι είναι καινούριο. Και μετά προχωράμε στη γραμματική αυτού του φαινομένου και

βλέπουμε, διαβάζουμε, μεταφράζουμε, γιατί είναι έτσι στο κείμενο και μετά αρχίζουν να το καταλαβαίνουν αυτό και κάνουμε ασκήσεις για να το εμπεδώσουν.

A: Τους γραμματικούς κανόνες τους ομαδοποιείτε για να τους θυμούνται πιο εύκολα; Δηλαδή για παράδειγμα δημιουργείτε σε ομάδες ουσιαστικά θηλυκού γένους, αρσενικού γένους, σύμφωνα με το λεξιλόγιο που έχουν μάθει;

Σ4: Σύμφωνα με το λεξιλόγιο, όχι, αλλά ουσιαστικά και επίθετα και ρήματα σε μεγάλες κατηγορίες. Έτσι, ναι.

A: Ωραία. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο, ως προς την ακρόαση, όταν ακούνε ένα κείμενο από το CD player ή από τον υπολογιστή ε... ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης αξιοποιείτε;

:Σ4: Μερικές φορές κάνω ν' ακούμε ένα κείμενο δύο, τρεις φορές, αν χρειάζεται και τέσσερις μπορούμε, τι καταλαβαίνουν. Μερικές φορές τους δίνω και το κείμενο, αλλά με κενά συμπλήρωσης. Κι ακούγοντας το κείμενο και βλέποντας μπροστά τους ένα χωρίς μερικές λέξεις ακούνε και βάζουνε εκεί τις λέξεις που λείπουν. Μετά το διαβάζουμε, το μεταφράζουμε και καταλαβαίνουμε με τέτοιο τρόπο και κείμενα, και διαλόγους, και τραγούδια.

A: Ωραία. Σχετικά με την παραγωγή προφορικού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε; Πιστεύετε για παράδειγμα ότι η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στο ν' απελευθερωθούν, να μιλήσουν;

Σ4: Αυτό είναι πολύ ωραίο το θέμα, αλλά όπως είπα στην αρχή, αφού είναι μερικοί μεγάλης ηλικίας, ντρέπονται. Εμείς κάνουμε το απλό: ερώτηση-απάντηση, ή απλώς τους λέω πείτε μου παρακαλώ για τον εαυτό σας. Τι μπορείτε να πείτε για τη χώρα σας, για την πόλη σας, απ' αυτές τις λέξεις που ξέρουν και με ότι μπορούν να πουν. Πέντε προτάσεις, αν μπορούν να πουν δέκα, εντάξει, ας είναι με δέκα. Μερικοί μπορούν να πουν πιο πολλά, μερικοί λένε λίγα, αν και ξέρουν περισσότερα. Εξαρτάται από τον άνθρωπο.

A: Αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε; Τα θέματα που καλούνται να γράψουν οι εκπαιδευόμενοι σας έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά τους;

Σ4: Ας πούμε... είχαμε θέμα να περιγράψουμε την εμφάνιση μας. Δηλαδή τι μαλλιά έχουμε, τι μάτια έχουμε, πώς είμαστε σε ύψος, αν είμαστε αδύνατοι ή αλλιώς. Στην αρχή προσπαθούσαν απλώς να περιγράψουν τον εαυτό τους. Μετά τους ρωτούσα για τα παιδιά, για τον άντρα, για τη γιαγιά, για τους συγγενείς γενικά. Και μετά τους είπα, περιγράψτε μου γραπτώς στο σπίτι τον αγαπημένο σας ηθοποιό, ή τραγουδίστρια, ή έναν φίλο σας.

A: Ωραία. Τους δίνετε κάποιες οδηγίες πριν ξεκινήσουν να γράφουν;

Σ4: Ναι, τους δίνω οδηγίες. Ας πούμε αν μαθαίνουμε κάποιο γραμματικό φαινόμενο, τους λέω να είναι εκεί. Π.χ. Παρατατικός: «Όταν ήμουν μικρός» και να έχουν και ρήματα που να είναι στον παρατατικό.

A: Όταν γράφουν για κάτι που έχει γίνει παλιότερα να χρησιμοποιούν ρήματα σε παρατατικό, ή σε αόριστο αν είναι κάτι πιο πρόσφατο...

Σ4: Τους εξηγώ τι να έχει μέσα αυτό που θα γράψουν.

A: Δημιουργούν κάποιο σχέδιο;

Σ4: Ελεύθερα.

A: Όταν ολοκληρώνετε το γραπτό κείμενο πριν σας το φέρουν, τους λέτε να το ξανακοιτάζουν;

Σ4: Ναι, τους λέω, κοιτάξτε, μήπως έχετε κάτι να ρωτήσετε, ή απλώς θέλετε κάτι ακόμα να συμπληρώσετε. Τους λέω, μη βιάζεστε, να σκεφτείτε καλά και μετά να παραδώσετε το γραπτό σας.

A: Ποιες κατά τη γνώμη σας μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών; Π.χ. μια δεξιότητα είναι η κριτική σκέψη. Αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα, σκέφτονται πιο δημιουργικά;

Σ4: Ναι, προσπαθώ, αλλά όχι πολύ αυτή την πληροφορία τους δίνω, αφού μερικοί δεν μπορούν να την καταλάβουν. Για μερικούς είναι πολλά, για μερικούς είναι λίγα. Γι' αυτό προσπαθώ να βρω ένα μέσο τρόπο για να είναι και ενδιαφέρον, και να τον θυμούνται καλά και να καταλαβαίνουν ότι ας πούμε υπάρχουν λέξεις που μπορεί να

μην ξέρεις πώς μεταφράζονται, αλλά να ξέρεις σε ποια ομάδα ανήκουν. Ας πούμε με το νοικιάζω, κάτοικος, οίκος, τους γράφω μερικές και λέω, αν βλέπετε αυτό, σημαίνει κάτι σχετικό με το σπίτι που μένω, που ζω...

A: Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Σ4: Παρακαλώ. Πιστεύω σας βοήθησα.

A: Με βοηθήσατε πολύ, ευχαριστώ.

Σ5

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών),

που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγλώσσας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Να ξεκινήσουμε πρώτα με κάποιες ερωτήσεις εισαγωγικές. . Πόσα χρόνια διδάσκετε ή διδάξατε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ5: Δίδαξα την ελληνική γλώσσα δύο χρόνια σε τμήματα ενηλίκων στο εξωτερικό, δηλαδή στην Ουκρανία, στη Μαριούπολη της Ουκρανίας, όπου βρίσκομαι αποσπασμένος τα τελευταία τρία χρόνια και έχω διδάξει ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων και σε προγράμματα στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως ήταν ένα πρόγραμμα που δίδαξα σε Ρομά και σε ξένους που βρίσκονταν στην Ελλάδα, ως διδασκαλία Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Δύο προγράμματα ήταν αυτά, και ο φορέας ήταν Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

A: Μάλιστα, άρα να υποθέσω ότι έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Σ5: Ναι, θεωρώ ότι είμαι επιμορφωμένος σ' αυτό τον τομέα. Πιο συγκεκριμένα είμαι πιστοποιημένος εκπαιδευτής από τον παλιό Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και σήμερα Ε.Ο.ΠΠΕ.Π, ως εκπαιδευτής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

A: Τα τμήματα στα οποία διδάξατε ήταν οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας;

Σ5: Τα τμήματα που δίδαξα όχι, ήτανε σε επίπεδο... σε διαφορετικά επίπεδα δομημένα... ήταν όλο το τμήμα μαζί. Δυστυχώς δεν υπήρχε η δυνατότητα από τα προγράμματα να έχουμε άλλα τμήματα αρχαρίων και άλλα προχωρημένων. Ε... στο εξωτερικό θα μπορούσα να πω ότι ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα, ήταν πιο

διαφοροποιημένα, είχαμε τμήμα αρχαρίων. Στην Ελλάδα ήταν περισσότερο τα τμήματα κανονικά, από επίπεδο αρχαρίων μέχρι και λίγο προχωρημένων.

A: Σε ποιο βαθμό ήσαστε υπεύθυνος για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάξατε;

Σ5: Ναι δεν ήμουν σε βαθμό που ήμουν απολύτως ικανοποιημένος, δηλαδή δεν είχα τον απόλυτο έλεγχο του τι θα διδάξω, γιατί υπήρχε ένα εγχειρίδιο. Ε... βέβαια είχα την ευελιξία κάποιες στιγμές να διδάσκω και πράγματα τα οποία είχα εγώ κατά νου και το έπραξα.

A: Και στην Ελλάδα και εδώ στην Ουκρανία;

Σ5: Ναι, το έκανα σε όλα τα προγράμματα στα οποία συμμετείχα και στην Ελλάδα και εδώ στην Ουκρανία που τα πράγματα ήταν λίγο πιο συγκροτημένα, δηλαδή ήθελαν ν' ακολουθούμε το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, παρ' όλα αυτά όμως και εδώ είχα την ευελιξία και έκανα και κάποια πράγματα που ήταν δικά μου και θεωρώ ότι έπαιζαν ρόλο στη βελτίωση των ελληνικών των ανθρώπων, των ενηλίκων που δίδαξα.

A: Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων; Θέλετε να μου πείτε μερικές απ' αυτές;

Σ5: Ναι. Οι τεχνικές που εφαρμόζα στη διδασκαλία των ενηλίκων και εφαρμόζω και στη διδασκαλία μου σε παιδιά, που δεν είναι ενήλικες δηλαδή, είναι και οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών, έχω εφαρμόσει και υπόδουση ρόλων και μελέτες περίπτωσης. Γενικώς θεωρώ ότι έχω εφαρμόσει αρκετές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων μια και το θέμα μας είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων.

A: Σας ενδιαφέρει προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών;

Σ5: Θεωρώ πως κάθε εκπαιδευτικό θα πρέπει ν' ενδιαφέρονται οι μαθησιακές στρατηγικές στη διδασκαλία του. Και... ναι, εγώ το κάνω στο βαθμό που κατέχω και μπορώ να το πράξω αυτό. Ε... σ' αυτά παίζουν βέβαια αρκετοί παράγοντες ρόλο και νομίζω ότι ε... κάποιους απ' αυτούς τους παράγοντες τους εφαρμόζω για τις διδακτικές μου στρατηγικές.

A: Θα θέλατε να μου πείτε ορισμένους από τους παράγοντες που εσείς λαμβάνετε υπόψη κατά το σχεδιασμό των στρατηγικών που εφαρμόζετε;

S5: Ναι, θεωρώ ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά ή παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επιλογή της στρατηγικής που χρησιμοποιώ είναι το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και το επίπεδο γλωσσομάθειας που έχουν της ελληνικής γλώσσας. Ο δεύτερος παράγοντας είναι να εφαρμόζονται, να διδάσκονται θέματα που είναι μέσα στις αξιακές τους προδιαγραφές, αλλά και στα ενδιαφέροντά τους βέβαια στην καθημερινότητά τους, και βέβαια παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο και η χρησιμότητα που θα υπάρξει από το αντικείμενο που θα διδάξουμε στην καθημερινή τους ζωή.

A: Αναφέρατε τις αξίες τους, το αξιακό τους σύστημα, άρα πιστεύετε πως επηρεάζει το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, η κουλτούρα τους, η νοοτροπία τους; Εδώ στην Ουκρανία;

S5: Θεωρώ ότι είναι από τα κυριότερα σημεία που παίζουν ρόλο στην εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου ή μιας διδακτικής στρατηγικής η κουλτούρα που έχει ένας λαός και οι εκπαιδευόμενοι του. Για παράδειγμα δε θα μπορούσες να διδάξεις ένα αντικείμενο το οποίο είναι τελείως έξω από την κουλτούρα τους, που εδώ στην Ουκρανία, αν και η κοινωνία δυτικοποιείται, έχουν ακόμα πολλά κατάλοιπα του συστήματος που εφαρμόζονταν τα προηγούμενα χρόνια. Και βέβαια θα πρέπει χωρίς να διαταράξεις όλο αυτό το αξιακό τους σύστημα να μεις και να διδάξεις την ελληνική γλώσσα με στοιχεία, με χαρακτηριστικά, με θέματα που το αξιακό τους σύστημα και η κουλτούρα τους τα επιτρέπουν. Αλλιώς δε θα έχεις τα αποτελέσματα που θα ήθελες να έχεις. Θα σ' ακούσουν με προσοχή, αλλά θεωρώ πως δε θα πάρουν κάτι από το αντικείμενο το οποίο θα διδάξεις.

A: Μάλιστα. Πώς θα ορίζατε τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;

S5: Κοιτάζτε. Θεωρώ ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι μέθοδοι που στοχευμένα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, όχι απλώς να μάθουν ένα διδακτικό αντικείμενο το οποίο εσύ θα πεις κι ίσως μετά από ένα μήνα ή δύο μήνες να ξεχαστεί, αλλά να μάθεις στους εκπαιδευόμενους πώς μπορούν από μόνοι τους να συνεχίσουν τη μάθηση πάνω σ' αυτό το θέμα που εσύ ορίζεις ως αντικείμενο και αυτό να φτάσει στο επίπεδο και μόνοι τους αργότερα να ψάξουν, να δουν το θέμα και εν γένει να

φτάσεις στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευόμενων σε πολλά διδακτικά αντικείμενα τα οποία βέβαια θα παρουσιάσεις εσύ κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

A: Άρα αυτές οι στρατηγικές μεταβιβάζονται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ως ένα βαθμό.

S5: Ναι. Θεωρώ πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές που θα εφαρμόσεις και θα διδάξεις δε θα σταματήσουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που εμείς έχουμε ως αντικείμενο, αλλά θα φτάσουνε και σε άλλα επίπεδα, και σε άλλες γνώσεις, και σε άλλα μαθήματα. Οι εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιήσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδόν σ' όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας τους.

A: Κατά την άποψή σας συνδέεται και με ποιο τρόπο ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διδακτική τους ικανότητα εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;

S5: Θεωρώ ότι αυτό βέβαια αφορά τον... κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν και γνώση και σκέψη μεταγνωστικών δραστηριοτήτων ... ας το ονομάσουμε έτσι..., αλλά που δεν μπορούν τελικά αυτές τις μεταγνωστικές τους σκέψεις να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους, άρα και οι εκπαιδευόμενοι τους να πάρουν τα μέγιστα απ' αυτούς. Ε... πιστεύω όμως ότι... ο δικός μου μεταγνωστικός τρόπος σκέψης, ναι... και που εφαρμόζω και εν πάση περιπτώσει τον περνάω μ' έναν τρόπο «αν μου επιτρέπεται η έκφραση» και στους εκπαιδευόμενους μου.

A: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας; Πόσο βοηθούν;

S5: Κοιτάζετε, θεωρώ ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν κατά πολύ την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας, ε... γιατί όπως προείπα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, όχι τόσο να κατανοήσουν, να εμπεδώσουν το διδακτικό αντικείμενο, αλλά περισσότερο βοηθούν στο να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να πιάσει το κάθε διδακτικό αντικείμενο και μόνος του να... προχωρεί παραπέρα και να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Στην ουσία αυτή είναι η πεμπτουσία των μεταγνωστικών στρατηγικών. Βοηθούν πολύ τον εκπαιδευόμενο ν' ανακαλύπτει τη γνώση και βέβαια θεωρώ ότι ο κυριότερος στόχος των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ότι ο

εκπαιδευόμενος μαθαίνει Δια Βίου, μαθαίνει δηλαδή συνεχώς και του γίνεται πλέον κτήμα του το πώς μπορεί να μαθαίνει, άρα θα συνεχίζει να μορφώνεται Δια Βίου, σ' όλη του τη ζωή.

A: Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές στο μοντέλο ή στα μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθήσατε;

Σ5: Ναι, οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν πάρα πολύ τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με τις παραδοσιακές τεχνικές..., γιατί προάγουν πάρα πολύ την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μάθηση. Αναμφίβολα και είναι το κέντρο του ενδιαφέροντος οι εκπαιδευόμενοι και όχι ο εκπαιδευτής, σε αντίθεση αν θέλετε με τη δασκαλοκεντρική ή την παραδοσιακή διδασκαλία ε... μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους και να μπορούν να έχουν αλληλοβοήθεια, αλλά και να ανταλλάσσουν τις γνώσεις τους κι όχι μόνο ο εκπαιδευτής ως φωτεινός παντογνώστης να μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους να κάνουν αυτή την προσπάθεια και να εμποδώνουν το διδακτικό αντικείμενο και τυχόν πληροφορίες που δεν έχουν να τις διαμοιράζονται και να γίνονται κτήμα όλων.

A: Άρα πιστεύετε ότι συνάδει κυρίως με τα ανακαλυπτικά μοντέλα μάθησης ε... η αξιοποίησή τους και δεν ταιριάζει στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας. Ταιριάζει περισσότερο στο επικοινωνιακό μοντέλο που θεωρείται το επικρατέστερο και είναι φυσικά κι αυτό ανακαλυπτικό.

Σ5: Ναι, θεωρώ ότι δεν μπορεί να ταιριάζει η παραδοσιακή διδασκαλία με τις μεταγνωστικές δραστηριότητες. Πράγματι ταιριάζει σε νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Το επικοινωνιακό μοντέλο είναι το κατεξοχήν μοντέλο που μπορούν να ταιριάξουν οι μεταγνωστικές δραστηριότητες. Νομίζω πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί και προχωράμε πλέον στο νέο αιώνα στη μεταγνωστική διδασκαλία και στις μεταγνωστικές μαθησιακές δραστηριότητες.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευομένων σας;

Σ5: Σίγουρα τον πρώτο λόγο θα πρέπει να έχουν τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει να συνδέεται αυτό που θα διδάξεις με τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, γιατί πολύ απλά δε θα πετύχεις το στόχο σου αν δεν το πράξεις. Ε... θα πρέπει βέβαια ακόμα πριν ξεκινήσεις τη διδασκαλία να τονίσεις και να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη χρησιμότητα της δραστηριότητας που κάνεις. Αυτό θα τους δώσει ένα κίνητρο για να δουν καλύτερα και με μεγαλύτερη προσοχή το διδακτικό αντικείμενο.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευομένων σας; Κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας.

Σ5: Ναι. Ε... από τα πρώτα πράγματα που έχεις να κάνεις είναι να εξηγήσεις κατ' αρχήν πώς εσύ αντιμετωπίζεις το διδακτικό αντικείμενο που θέλεις να διδάξεις. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευόμενους να απελευθερωθούν, γιατί βλέπουν τα βήματα που κι αυτοί πρέπει ν' ακολουθήσουν για να κατακτήσουν το διδακτικό αντικείμενο, ε... από κει και πέρα θα παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο οι... διευκρινίσεις που θα πρέπει να γίνουν πάνω στο διδακτικό αντικείμενο, αν δεν το έχουν κατανοήσει απόλυτα οι εκπαιδευόμενοι.

A: Άρα τους υποκινείτε να κάνουν ερωτήσεις, να ζητούν διευκρινίσεις...

Σ5: Αυτό, όχι απλώς τους υποκινείς, αλλά θα πρέπει να τους ενθαρρύνεις στον έσχατο βαθμό να σπάσει τελειώς ο πάγος και ν' απελευθερωθούν εντελώς οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι είναι πολύ πιθανόν να έχουν συστολή στο να ρωτήσουν, γιατί δεν ξέρουν πάρα πολύ καλά τη γλώσσα ή ντρέπονται να ρωτήσουν μήπως θεωρηθεί πως η ερώτησή τους μέσα σε εισαγωγικά δεν είναι σοβαρή.

A: Τους προτρέπετε ν' αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες;

Σ5: Οι Νέες Τεχνολογίες είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο το οποίο έχει μπει για τα καλά στην αποτελεσματική διδασκαλία, ε... .Θεωρώ ότι είναι από τις πλέον κρίσιμες και χρήσιμες παραμέτρους μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και ναι... προτρέπω τους εκπαιδευόμενους μου να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες και να προσπαθούν όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα από την Τεχνολογία να βρουν και να

κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο, είτε αυτό είναι γραμματικό φαινόμενο, είτε είναι λεξιλόγιο, οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν πολύ. Ιδιαίτερα σ' αυτά τα δύο αντικείμενα που ανέφερα, αλλά όχι μόνο... Υποστηρίζουν το μαθησιακό έργο και ιδιαίτερα ωφελούνται οι άνθρωποι που διδάσκονται την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα.

A: Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ5: Θεωρώ ότι... η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου πάνω στις δραστηριότητες που εφαρμόσαμε κατά τη διάρκεια όλης της διδασκαλίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ε..., ακόμα νομίζω ότι και η αξιολόγηση από την υπόλοιπη ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο και βέβαια... και το να προχωρήσουν τη σκέψη τους, να εκθάσουν τις εμπειρίες που έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος ξεχωριστά και πολύ περισσότερο να εκφράσει τα συναισθήματά του πάνω στο διδακτικό αντικείμενο, νομίζω ότι είναι μερικές από τις στρατηγικές...

A: Μεταγνωστικές εμπειρίες δηλαδή, πώς έχουν αισθανθεί, αν έχουν μείνει ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από τη δραστηριότητα, να εκφράσουν δηλαδή τα συναισθήματα που βίωσαν, θεωρείται ότι είναι...

Σ5: Είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία και όχι μόνο να εκφράσουν αν είναι ευχαριστημένοι από τη διδασκαλία του αντικειμένου που είναι πολύ σημαντικό και αυτό, αλλά να εκφράσουν ταυτόχρονα πόσο ευχαριστημένοι έμειναν και από τον εαυτό τους, αν ανταποκρίθηκαν δηλαδή σε αυτό, και από την υπόλοιπη ομάδα, αν δηλαδή η συνεργασία μεταξύ τους ήταν εποικοδομητική, αλλά και πόσο βοήθησε ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Δηλαδή να κάνουν και την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτή τους, πώς θεωρούν ότι έκανε τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου.

A: Μάλιστα. Ας περάσουμε τώρα στις απόψεις σας σχετικά με την αξιοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών σε επιμέρους τομείς της διδασκαλίας της ελληνικής. Ε..., ξεκινώντας από την εκμάθηση του λεξιλογίου, ποιες στρατηγικές μεταγνώσης θεωρείτε περισσότερο αποτελεσματικές ή έχετε χρησιμοποιήσει;

Σ5: Ναι, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, κατ' αρχήν, όπως είπαμε και πριν, θεωρώ ότι πολύ σπουδαίο ρόλο παίζουν οι Νέες Τεχνολογίες. Δηλαδή προτρέπουμε τους εκπαιδευόμενους μας να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, έτσι ώστε ν' αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Πέρα όμως απ' αυτό, τουλάχιστον εγώ, χρησιμοποιώ και κείμενα που μπορεί να είναι από το Διαδίκτυο, να είναι βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, για να μελετούν και ν' αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Αλλά πέρα από αυτά μπορούμε να έχουμε και ένα κείμενο το οποίο εμείς έχουμε κατασκευάσει και δίνουμε στους εκπαιδευόμενούς μας για να δούμε αν τελικά πέτυχε η εκμάθηση του λεξιλογίου. Για παράδειγμα, ένα κείμενο με κενά, ή ένα κείμενο, όπου πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι καινούριες λέξεις μέσα σ' αυτό για να βγάλει νόημα. Και νομίζω ότι αυτό είναι μια διδακτική στρατηγική που πετυχαίνει, αν η συνεργασία της ομάδας είναι πλήρης ή αν είναι τουλάχιστον ικανοποιητική.

A: Και αυτά που αναφέρατε είναι και ένας τρόπος οργανωμένης επανάληψης, δηλαδή μέσα σ' ένα κείμενο ξαναθυμόμαστε, ομαδοποιούμε τις λέξεις... Σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής;

Σ5: Για τη διδασκαλία της γραμματικής θα πρέπει να... κάνουμε... κατ' αρχήν έχουμε τη δικιά μας ομαδοποιημένη γραμματική για τους κανόνες που θέλουμε να δώσουμε στους εκπαιδευόμενους μας. Μπορούμε ακόμα να δώσουμε δραστηριότητες, όπου το γραμματικό φαινόμενο μπαίνει σε καταστάσεις της καθημερινότητας των εκπαιδευόμενων. Παράδειγμα, μπορούμε να τους δώσουμε ένα κείμενο που να αφορά τα ψώνια στο σουπερ μάρκετ και να έχουμε μέσα σ' αυτό δραστηριότητες που να εντάσσουμε το γραμματικό φαινόμενο που διδάξαμε.

A: Ωραία. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης έχετε αξιοποιήσει;

Σ5: Το πρώτο που κατά τη γνώμη μου πρέπει να κάνουμε είναι, όταν θέλουμε να διδάξουμε ένα κείμενο προφορικό, δηλαδή θα είναι από ένα κασετόφωνο, ή από το Διαδίκτυο, ε... να επικεντρώσουμε τους εκπαιδευόμενους στην κεντρική ιδέα του κειμένου. Αν κάνουμε αυτό και το πετύχουμε, τότε νομίζω πως μετά μπορούμε να προχωρήσουμε και στις λεπτομέρειες του κειμένου, δηλαδή να τους βάλουμε να εστιάσουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα του κειμένου και να δούμε αν κατανοούν πλήρως το κείμενο, ακούγοντάς το. Και βέβαια σημαντικό ρόλο

παίζει και το να σταματήσουμε το κείμενο και να τους ζητήσουμε να μας πουν τι θα επακολουθήσει, ποιο θα είναι το τέλος της ιστορίας που θα ακούσουν. Ε... μέσα απ' αυτό τους ενθαρρύνουμε σε μεγάλο βαθμό να συνεργαστούν μεταξύ τους, να καταλάβουν ό, τι δεν έχουν κατανοήσει οι ίδιοι, μήπως το έχει κατανοήσει κάποιος άλλος από την ομάδα και όλοι μαζί τελικά να αλληλοβοηθηθούν, έτσι ώστε να καταλάβουν πλήρως το κείμενο που ακούν.

A: Μάλιστα. Σχετικά με την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόσατε;

Σ5: Ναι. Στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού έχουμε διδάξει ένα αντικείμενο, θεωρώ ότι ένας από τους πολύ χρήσιμους τρόπους είναι η δραματοποίηση. Δηλαδή να δώσουμε στην ομάδα την ευκαιρία να υποδυθεί ρόλους σε περιπτώσεις συγκεκριμένες, όπως το να θέλουν να πάνε ένα ταξίδι και να πάνε σ' ένα τουριστικό γραφείο. Μπορούμε δηλαδή να ζητήσουμε από δύο απ' τους εκπαιδευόμενούς μας, ο ένας να κάνει τον τουριστικό πράκτορα και ο άλλος τον πελάτη και να γίνει μεταξύ τους ένας διάλογος. Αυτό βοηθάει και την ανάπτυξη του λεξιλογίου, αλλά και την ανάπτυξη των γραμματικών φαινομένων που δε γνωρίζουν πολύ καλά. Βοηθάει και η υπόλοιπη ομάδα, όχι μόνο οι δύο που υποδύονται τους ρόλους για να διορθωθούν τυχόν λάθη που γίνονται και έτσι συνολικά στο τέλος νομίζω ότι αναπτύσσεται κατά πολύ και ο προφορικός λόγος, αλλά και το λεξιλόγιο των εκπαιδευόμενων.

A: Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου; Διαβάζοντας ένα γραπτό κείμενο τι τους λέτε να προσέξουν περισσότερο;

Σ5: Κοιτάξτε, όπως... και για τον προφορικό λόγο το πρώτο που πρέπει να κατανοήσουν διαβάζοντας ένα γραπτό κείμενο οι εκπαιδευόμενοι είναι την κεντρική ιδέα, δηλαδή, τι θέλει να μας πει το κείμενο. Εάν κατανοήσουν αυτό, μετά περνάμε και στις λεπτομέρειες του κειμένου. Πολλές φορές εδώ υπάρχουν προβλήματα, λόγω του μη πλούσιου λεξιλογίου των εκπαιδευόμενων. Εκεί τους βοηθάμε, όχι με τον κλασικό τρόπο: « Α, ωραία, δεν ξέρεις μια λέξη, κάτσε να σου την πω εγώ και να τη μάθεις», αλλά προσπαθούν να κατανοήσουν τη λέξη μέσα από τα συμφραζόμενα, δηλαδή να μπορέσουν μόνοι τους να βρουν τη σημασία της λέξης από τα γύρω-γύρω που έχει η λέξη αυτή. Ε, έτσι βοηθάμε και πάλι και την ανάπτυξη του λεξιλογίου και ιδιαίτερα τη συνεργασία μεταξύ τους που κατά τη γνώμη μου παίζει πολύ σπουδαίο

ρόλο. Αν έχεις μια καλή ομάδα τότε πολύ καλύτερα ο κάθε εκπαιδευόμενος ξεχωριστά θα προχωρήσει πολύ γρηγορότερα στη μαθησιακή διαδικασία.

A: Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε; Όταν τους ζητάτε να γράψουν ένα κείμενο.

S5: Το πρώτο που θα πρέπει να κάνουμε κατά τη γνώμη μου είναι να βρουν στο θέμα τις λέξεις κλειδιά. Αν βρουν τις λέξεις κλειδιά τότε έχουν κάνει ένα σημαντικό βήμα στο χτίσιμο του κειμένου. Αφού γίνει αυτό, φτιάχνουν το προσχέδιο του κειμένου, δηλαδή μια περίληψη του κειμένου που θα τους βοηθήσει μετά να γράψουν συνολικά το κείμενο. Από κει και πέρα, όταν γραφτεί το κείμενο και είναι τελειωμένο, τους ζητάμε να το αναγνώσουν και εκεί και η ομάδα και εμείς, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος βρίσκει τα λάθη του, αυτοδιορθώνεται, διορθώνει η ομάδα, διορθώνει ο εκπαιδευτής, ε... έτσι ώστε να φτάσουμε στο τελικό κείμενο το οποίο θα είναι κατανοητό, δε θα έχει λάθη, θα έχει μέσα σωστά γραμματικά φαινόμενα και λεξιλόγιο όσο το δυνατόν πλουσιότερο.

A: Απ' όλα αυτά που μου λέτε, διαπιστώνεται πως δίνετε πολύ μεγάλη βαρύτητα, σημασία και αξία στη συνεργασία και στην αλληλοβοήθεια, θέματα που είναι πολύ βασικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Αν περάσουμε στις απόψεις σας σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τη σημασία τους στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ποιες κατά τη γνώμη σας μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;

S5: Το κυριότερο, η μεγαλύτερη, η πιο σημαντική δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται κατά τη γνώμη μου στους εκπαιδευόμενους, μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι το να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μάθει πώς να μαθαίνει. Αυτός είναι ο παράγοντας που θα παίξει σημαντικό ρόλο σ' όλη του την επόμενη πορεία, να μπορεί δηλαδή μόνος του ν' ανακαλύπτει τη γνώση και Δια Βίου να επιμορφώνεται και να μορφώνεται. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τις μεταγνωστικές δεξιότητες που εμείς θα του καλλιεργήσουμε μέσω των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του.

A; Πολύ ωραία. Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιείτε εσείς και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών

δεξιότητων; Αν τα πάρουμε ένα ένα αυτά που αναφέρατε, την εκμάθηση του λεξιλογίου, τη διδασκαλία της γραμματικής, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου θα μπορούσατε να μου πείτε κάποιες τεχνικές που εσείς χρησιμοποιήσατε;

Σ5: Ναι. Στον προφορικό λόγο η δραματοποίηση και η υπόδυση ρόλων είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, η συνεργασία στην ομάδα βέβαια παίζει σ' όλους τους γλωσσικούς τομείς πολύ σημαντικό ρόλο, θεωρώ ότι είναι και η κρισιμότερη παράμετρος που παίζει ρόλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στον γραπτό λόγο μπορούμε να δώσουμε στρατηγικές, όπως για παράδειγμα τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας και μετά σιγά σιγά το χτίσιμο των λεπτομερειών του γραπτού κειμένου, δηλαδή έναν εννοιολογικό χάρτη στην ουσία να φτιάξουν οι εκπαιδευόμενοι, ε... νομίζω ότι ακόμα και ο καταιγισμός ιδεών μπορεί να παίζει σπουδαίο ρόλο και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και βέβαια στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Δηλαδή πριν πρώτα ξεκινήσουμε να γράφουμε οποιοδήποτε κείμενο να φτιάξουμε έναν καταιγισμό ιδεών, εντοπίζοντας τις λέξεις κλειδιά κ.τ.λ. και βέβαια συνολικότερα νομίζω ότι σε οποιοδήποτε γλωσσικό τομέα πλέον, μόνο με μεταγνωστικές στρατηγικές και δραστηριότητες μπορούμε να λειτουργήσουμε, γιατί όπως είπαμε και πριν ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έχει παρέλθει ανεπιστρεπτή και η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί τις μεταγνωστικές στρατηγικές και κατά συνέπεια τις μεταγνωστικές δεξιότητες που πρέπει ν' αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

A: Πάρα πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ. Ήσαστε πολύ σαφής, περιεκτικός και ιδιαίτερα αναλυτικός. Σας ευχαριστώ.

Σ5: Κι εγώ σας ευχαριστώ πολύ.

Σ6

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις

των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Καλησπέρα σας.

Σ6: Καλησπέρα.

A: Πόσα χρόνια διδάσκετε ή διδάξατε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ6: Τώρα διδάσκω την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων στην Ουκρανία, όπου είμαι αποσπασμένη δασκάλα. Στην Ελλάδα δίδασκα σε Κ. Ε. Κ., δίδασκα σε αλλοδαπές γυναίκες, οι οποίες είχαν παντρευτεί Έλληνες. Αυτό ήταν ένα τμήμα με γυναίκες από διάφορες χώρες, ήταν τετράμηνης διάρκειας, κι ήταν ένα πολύ μεγάλο τμήμα. Εκτός απ' αυτό έχω διδάξει και σε τσιγγάνους την ελληνική γλώσσα, όπως και σε γυναίκες άνω των 50 οι οποίες δεν ξέρανε γραφή κι ανάγνωση.

A: Πόσα χρόνια διδάξατε συνολικά;

Σ6: Τρία σχολικά έτη στην Ελλάδα κι ένα χρόνο στην Ουκρανία. Συνολικά τέσσερα χρόνια.

A: Ήταν οργανωμένα σε τμήματα γλωσσομάθειας τα τμήματα στα οποία διδάξατε ή ήταν ενιαία τμήματα;

Σ6: Όχι, ήταν ενιαία τμήματα. Οι αλλοδαπές σύζυγοι Ελλήνων, άλλες ήξεραν αρκετά καλά Ελληνικά, κι άλλες λιγότερο.

A: Επομένως, έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Εσείς σε ποιο βαθμό ήσαστε υπεύθυνη για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάζατε;

Σ6: Στην Ουκρανία που ο ρόλος μας είναι του φυσικού ομιλητή, δεν έχουμε την κύρια ευθύνη της διδασκαλίας του τμήματος. Συνήθως ακολουθούμε το βιβλίο που έχει επιλεγεί ήδη, είτε από την Ομοσπονδία, είτε από την Ουκρανή δασκάλα του τμήματος. Βέβαια παράλληλα, μπορούμε κι εμείς να χρησιμοποιήσουμε όποιο άλλο κείμενο χρειαζόμαστε ή όποιο άλλο βιβλίο, αλλά συμπληρωματικά, όχι σαν κύριο βιβλίο.

A: Επομένως γνωρίζετε και εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εσείς ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας;

Σ6: Ο καταγισμός ιδεών είναι μία από τις τεχνικές που χρησιμοποιώ πάρα πολύ συχνά ξεκινώντας το μάθημα... Πάρα πολύ συχνά είναι το παιχνίδι ρόλων που μας βοηθάει πολύ και στον προφορικό λόγο και στην εκμάθηση του λεξιλογίου, ε... οι ομαδικές εργασίες κι αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συζητάνε μεταξύ τους, ν' ανταλλάσσουν απόψεις για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, ε... αυτά.

A: Ωραία, Σας ενδιαφέρει προσωπικά η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών;

Σ6: Επειδή πολύ σημαντική για μένα είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση και θέλω το μάθημα να ξεκινάει από το μαθητή για το μαθητή, ε... σίγουρα χωρίς κάποιες στρατηγικές δε θα μπορούσε το μάθημα να είναι ούτε ενδιαφέρον, ούτε να φτάνει στο αποτέλεσμα που χρειάζεται.

A: Μάλιστα. Ποιους παράγοντες λαμβάνατε υπόψη κατά το σχεδιασμό τους;

Σ6: Σίγουρα όταν διδάσκεις ενήλικες τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά απ' ότι είναι να διδάσκεις μικρά παιδιά, γιατί έχεις τελείως διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικό επίπεδο γνώσεων από τη χώρα που προέρχονται, ε... διαφορετικό επίπεδο σπουδών, αυτό εννοώ, διαφορετικές κουλτούρες. Εμένα μου είχε τύχει τότε να είναι γυναίκες από διάφορες χώρες και από τα Βαλκάνια, και από την Πρώην Σοβιετική Ένωση που ναι μεν είχαν κάποια κοινά στοιχεία, αλλά δεν ήταν όλα, άρα

αυτό που παίρνεις πολύ σημαντικά υπόψη σου είναι η ηλικία, οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν οι μαθητές, ε... τόσο το εκπαιδευτικό τους σύστημα, όσο και οι γνώσεις που έχουν της Ελληνικής, ε... το φύλο πάρα πολλές φορές και η ιδιοσυγκρασία, η κουλτούρα του κάθε μαθητή.

A: Ωραία. Πώς θα ορίζατε τις μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης;

Σ6: Τι είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης; Είναι ο τρόπος με τον οποίο θα δώσουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει επίγνωση τι ξέρει, πώς μπορεί να το μάθει, γιατί μπορεί να το μάθει, ε... και πώς μπορεί να το χρησιμοποιήσει αυτό και στη συνέχεια, κι όχι μόνο στο μάθημα που διδάσκουμε εμείς της ελληνικής γλώσσας, αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα του χρειαστεί.

A: Ωραία. Κατά την άποψη σας πώς συνδέεται ο προσωπικός μεταγνωστικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διδακτική τους ικανότητα εφαρμογής στην πράξη μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ6: Είναι πολύ σημαντικό, γιατί όταν εσύ χρησιμοποιείς τις μεταγνωστικές δραστηριότητες στη δικιά σου μάθηση, γιατί ας μη γελιόμαστε η Δια Βίου Μάθηση στη δικιά μας τη δουλειά νομίζω ότι είναι ο κανόνας, και όχι η εξαίρεση, όταν λοιπόν εγώ σκέφτομαι πώς εγώ μαθαίνω, γιατί εγώ μαθαίνω, ε... πότε μαθαίνω, όλες αυτές οι σκέψεις που κάνω για μένα, για τη δικιά μου δηλαδή μάθηση, αυτές τις ίδιες χρησιμοποιώ και για τους μαθητές μου, όταν μπαίνω στην τάξη για μάθημα.

A: Πολύ ωραία. Χρησιμοποιούσατε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας για τη διδασκαλία της Ελληνικής στα τμήματα που διδάξατε;

Σ6: Ναι. Λοιπόν ξεκινούσαμε την προετοιμασία. Για κάθε τμήμα έκανα την προετοιμασία, δηλαδή μια ανίχνευση των γνώσεων που είχαν οι μαθητές, στη συνέχεια έκανα την παρουσίαση του μαθήματος χρησιμοποιώντας και διάφορες στρατηγικές και στο τέλος γινόταν η αξιολόγηση του μαθήματος και βέβαια η επέκταση όλων αυτών που είπαμε να τα χρησιμοποιήσουν, αν βρεθούν σ' ένα πραγματικό περιβάλλον, π.χ. σ' ένα μαγαζί.

A: Πιστεύετε πως είναι σημαντικό το επικοινωνιακό μοντέλο για τη ξενόγλωσση διδασκαλία;

Σ6: Ναι, είναι πάρα πολύ σημαντικό, όταν διδάσκουμε μια ξένη γλώσσα να μπορεί ο μαθητής, μάλλον να παρουσιάζουμε στον κάθε μαθητή μια συγκεκριμένη θεματολογία, για παράδειγμα τη θεματολογία που αφορά τα ψώνια. Αν θα πάει να ψωνίσει σ' ένα μαγαζί τι θα πρέπει να πει, ποιοι θα είναι οι διάλογοι που θα γίνουν, ποιο είναι το απαραίτητο λεξιλόγιο. Ή, όταν θα πάει διακοπές και ου το καθεξής.

A: Ειδικά στο τμήμα των αλλοδαπών γυναικών που είχατε, αυτή θα πρέπει να ήταν και η πρώτη ενότητα.

Σ6: Ναι, είχαμε πολλά να συζητήσουμε και για το σπίτι, έτσι; Και το πιο ωραίο ήταν, όταν συζητούσαν και τους Έλληνες άντρες. Τα σχόλια που κάνανε. Εκεί εμπλουτίζαμε και το λεξιλόγιό μας και τις απόψεις μας.

A: Μάλιστα. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ6: Το σημαντικότερο είναι να ενώσουμε την προϋπάρχουσα γνώση με τους νέους στόχους, τι θέλουμε να πετύχουμε στο νέο μάθημα. Θα κάνουμε μια παρουσίαση του μαθήματος για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε παρακάτω.

A: Σε ποιες στρατηγικές τώρα μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ6: Κατά τη διάρκεια μπορούμε ξέρω γω να χρησιμοποιήσουμε τους εννοιολογικούς χάρτες που είναι κάτι που βοηθάει πάρα πολύ τους μαθητές στο να έχουν εικόνα, δηλαδή στο να οπτικοποιούμε όλα αυτά που έχουμε να πούμε. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα T. Π. Ε., τους υπολογιστές, το Διαδίκτυο, εκπαιδευτικά λογισμικά προγράμματα τα οποία βοηθάνε πολύ στην εκμάθηση της γλώσσας, ε... εικόνες, σχήματα... έγχρωμες εικόνες, τρίγωνα, τετράγωνα που πάνω σ' αυτά μπορούμε να καταγράψουμε τις νέες λέξεις. Ε... γενικά εποπτικό υλικό, ακουστικό υλικό, διάφορους ήχους που μπορούν να μας βοηθήσουν στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

A: Μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής

δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενών σας;

Σ6: Εκεί λοιπόν είναι η αυτοαξιολόγηση. Θα πρέπει να τους δώσουμε ένα ερωτηματολόγιο που σ' αυτό θα πρέπει να προβληματιστεί ο κάθε μαθητής τι έμαθε, πόσο καλά έμαθε, για παράδειγμα τις νέες λέξεις. Πόσες λέξεις απ' αυτές θυμάται... ε... μπορούμε να δώσουμε και κάποιες ασκήσεις, π.χ. συμπλήρωσης κενών που εκεί θα γίνει αυτοαξιολόγηση, δηλαδή ο μαθητής θα καταλάβει, αν έχει φτάσει στο ανάλογο επίπεδο γνώσεων, ή όχι... ε... και βέβαια και με τη συζήτηση.

A; Μάλιστα. Ας περάσουμε τώρα στις απόψεις σας σχετικά με την αξιοποίηση στρατηγικών ανάπτυξης της μεταγνώσης σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κατά την άποψή σας οι μεταγνωστικές στρατηγικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας;

Σ6: Ναι, εννοείται βέβαια και σ' όλους τους τομείς.

A: Μου αναφέρατε προηγουμένως αρκετά παραδείγματα. Ας πάρουμε συγκεκριμένα για την εκμάθηση του λεξιλογίου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης χρησιμοποιούσατε; Τι μπορούμε να κάνουμε στο λεξιλόγιο;

Σ6: Πρώτο και κύριο βέβαια είναι η επανάληψη. Η επανάληψη μίτηρ πάσης μαθήσεως. Λοιπόν η επανάληψη των λέξεων που έχουν μάθει οι μαθητές πρέπει να γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και λέξεις οι οποίες δεν έχουν κατοχυρωθεί στη μνήμη τους θα πρέπει να ξαναδιδάσκονται από την αρχή μ' έναν καινούριο τρόπο. Ε... θα πρέπει να γίνεται η χρήση διάφορων εικόνων, η οπτική κατοχύρωση στη μνήμη μέσα από εικόνες, λογισμικά τα οποία βοηθάνε, είτε μέσα από λέξεις που έχουν γραφτεί στον πίνακα με διαφορετικά χρώματα ή πάνω σε πολύχρωμα σχήματα. Πολύ σημαντικό βέβαια είναι η ετυμολογία και η παραγωγή των λέξεων. Δηλαδή, όταν δίνουμε μία λέξη, για παράδειγμα τη λέξη παιδί από κει και πέρα στο θέμα να δούμε το αι που θα μας οδηγήσει στο παιδικός κ. ά. Παράγωγες και σύνθετες λέξεις που μπορούν να γίνουν από αυτό και στη συνέχεια να τις ομαδοποιήσουμε και σιγά σιγά να εμπλουτίζουμε ένα λεξιλόγιο και να φτιάξουν το δικό τους λεξιλόγιο. Ή να δουλέψουν ομαδικά που για τους ενήλικες δεν είναι πάντα πολύ εύκολο, γιατί δεν έχουμε μάθει πάρα πολύ να συνεργαζόμαστε και βέβαια αυτό είναι και θέμα της κάθε

κουλτούρας της χώρας που βρισκόμαστε. Το να διδάξεις ομαδικά έχει κάποιες δυσκολίες. Βέβαια όταν σιγά σιγά το γνωρίζουν, όλοι ευχαριστιούνται και μάλιστα τους αρέσει και τους βοηθάει πάρα πολύ αυτό. Ε... έτσι γνωρίζονται μεταξύ τους και αποκτάται και μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους που βοηθάει πολύ στη μάθηση, γιατί όταν υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης και μεταξύ των μαθητών και μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όλα πάνε πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο όμορφα. Υπάρχουν και πάρα πολλά παιχνίδια που μπορείς να κάνεις με το λεξιλόγιο, 'όπως σταυρόλεξα, «μάντεψε ποιος», ή να λες μια φράση και να πρέπει να βρουνε τη λέξη, ή παντομίμα. Εμένα μ' αρέσουν πολύ τα παιχνίδια μέσα στην τάξη και βέβαια εκεί είναι και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ειδικά όταν είναι μεγάλοι στην αρχή ντρέπονται και μετά σιγά σιγά αρχίζουν κι αυτοί να φέρονται σαν παιδιά. Όταν γίνεσαι παιδί μαθαίνεις και πιο εύκολά.

A: Κι είναι και γεγονός πως μέσω της βιωματικής διδασκαλίας όλων αυτών ε... αναπτύσσονται με πιο ευχάριστο τρόπο όλες αυτές οι μαθησιακές στρατηγικές. Για τη διδασκαλία της γραμματικής;

Σ6: Για τη διδασκαλία της γραμματικής μπορούν να γίνουν και διάφορες ασκήσεις με κενά, με παιχνίδια, μπορεί κι εδώ να γίνει ομαδοποίηση των κανόνων, των εξαιρέσεων των κανόνων, μπορείς να δώσεις στους μαθητές διάφορα παραδείγματα κι από μόνοι τους να βγάλουν ποιος είναι ο κανόνας και ποια είναι η εξαίρεση.

A: Ωραία. Σας βρίσκω πάρα πολύ ενημερωμένη. . Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση ποιες στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνώσης αξιοποιήσατε ή θα αξιοποιήσετε εύχομαι.

Σ6: Ναι. Τώρα στην ακρόαση. Το πρώτο που λες στους μαθητές είναι ν' ακούσουν για πρώτη φορά το κείμενο, ε... να έχουν την πρώτη ιδέα. Στη δεύτερη πλέον ακρόαση συνήθως τους δίνεις σ' ένα κείμενο κάποιες ερωτήσεις ή κάποιες φράσεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν να οδηγηθούν στα κύρια σημεία του κειμένου. Ή άλλες φορές μπορεί να είναι ένα σχεδιάγραμμα... ένας εννοιολογικός χάρτης δηλαδή που έχει κάποια κενά, κι αυτοί θα πρέπει να τα συμπληρώσουν, βάζοντας έτσι τα κύρια σημεία. Ή ασκήσεις με κενά που πρέπει να συμπληρώσουν. Διαβάζοντας όλα αυτά εννοείται τους δίνω λίγο χρόνο πριν τη δεύτερη ακρόαση να διαβάσουν αυτές τις ασκήσεις κι έτσι ξέρουν πού θα εστιάσουν για να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο.

A: Σ' ότι αφορά την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζατε;

Σ6: Στην παραγωγή του προφορικού λόγου τον πρώτο και κύριο λόγο έχει το παιχνίδι ρόλων. Είναι πολύ ωραίο, προσπαθώ να γίνει όσο το δυνατόν μια προσομοίωση με την πραγματικότητα, δηλαδή έχουμε να μιλήσουμε για τα ψώνια, κάποιος θα κάνει τον πωλητή, κάποιος τον αγοραστή. Ήδη θα ξέρουν κάποιες φράσεις που θα τις έχουμε πριν συζητήσει, γιατί είναι σημαντικό το λεξιλόγιο, έτσι θα έχουμε κάποιες λέξεις κλειδιά που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οπωσδήποτε. Ε... μπορεί να γίνει δραματοποίηση, δηλαδή να έχουν ακούσει πρώτα ένα κείμενο και μετά αυτοί να το επαναλάβουν μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι...

A: Πολύ ωραία ιδέα είναι αυτή.

Σ6: Μετά να προσπαθήσουν να κάνουν γρίφους ο ένας στον άλλο, να παίξουν παιχνίδια με αινίγματα, προφορικά σταυρόλεξα, κάπως έτσι. Πιστεύω δηλαδή πως και με τα παιχνίδια γίνεται η παραγωγή του προφορικού λόγου.

A: Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιήσατε;

Σ6: Πρώτο και κύριο αυτό που μαθαίνουμε είναι πως πρώτα κοιτάμε τον τίτλο. Ο τίτλος συνήθως μας οδηγεί στο τι λέει το κείμενο. Μετά κάνουμε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου και προσπαθούμε να βρούμε από κάθε παράγραφο τις λέξεις κλειδιά, ώστε μετά να μπορέσουμε να φτιάξουμε έναν ήλιο που στο κέντρο θα μπει ο τίτλος του κειμένου και σε κάθε ακτίνα του ήλιου θα μπουν τα κύρια σημεία της κάθε παραγράφου. Στην πραγματικότητα φτιάχνουμε μια περίληψη κι έτσι θα μπορούμε να κατανοήσουμε στο τέλος τι λέει το κείμενο.

A: Πάρα πολύ ωραίες ιδέες έχετε. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους σας να γράψουν ένα κείμενο;

Σ6: Τώρα τι γίνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βέβαια εξαρτάται πάντα και από το επίπεδο των μαθητών. Εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ το να ξεκινάμε από τις εικόνες. Δηλαδή όταν είναι αρχάριοι ειδικά οι μαθητές να τους δίνω εικόνες που περιγράφουν μια απλή ιστορία κι αυτοί να προσπαθούν να γράψουν αυτή την ιστορία. Βέβαια οι εικόνες αυτές θα έχουν πάντα σχέση με το λεξιλόγιο που ήδη έχει διδαχθεί. Οπότε

βλέποντας τις εικόνες, θυμούνται και το λεξιλόγιο, ή μπορεί να το έχουν και δίπλα τους...

A: Οπότε γίνεται και η σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις...

Σ6: Ακριβώς, κι έτσι μπορούν να φτιάξουν μια απλή και όμορφη ιστορία. Βέβαια όσο ανεβαίνει το επίπεδο τα πράγματα γίνονται λίγο πιο πολύπλοκα, δηλαδή μπορεί να δοθεί η αρχή μιας ιστορίας και να ζητήσω από τους μαθητές να συνεχίσουν αυτή την ιστορία, ή ανάποδα να τους δώσω το τέλος της ιστορίας και να ζητήσω την αρχή... ε... πολλές φορές δίνω τα μέρη των παραγράφων ενός κειμένου στην αρχή και θα πρέπει να τις ολοκληρώσουν προσέχοντας να βγαίνει νόημα.

A: Κατά τη μετασυγγραφική φάση ενθαρρύνετε τους εκπαιδευόμενους σας στην αυτοδιόρθωση, στην αλληλοδιόρθωση;

Σ6: Βεβαίως. Είναι πολύ σημαντικό στο τέλος πάντα κάθε κειμένου να υπάρχουν για τον κάθε μαθητή ή για την κάθε ομάδα ερωτήσεις ή καρτελίτσες. Πρέπει βέβαια να πω πως στο γραπτό λόγο δουλεύουν κυρίως ομαδικά και τελειώνοντας το κείμενο ελέγχουν, έχω κάνει παραγράφους; Έχω γράψει ορθογραφημένα τα ρήματα, τα ουσιαστικά; Εξαρτάται πάντα βέβαια από το επίπεδο του κάθε τμήματος. Έχω βάλει άρθρα; Γιατί εδώ στην Ουκρανία δε χρησιμοποιούν άρθρα. Άρα εμείς αυτό θα πρέπει να το τονίσουμε.

A: Τους ενθαρρύνετε γενικότερα να εκφράζουν ερωτήματα ή τις σκέψεις τους;

Σ6: Το πιο σημαντικό είναι αυτό. Δηλαδή τόσο όταν κάνουμε ασκήσεις είτε προφορικού, είτε γραπτού λόγου, είτε όταν συζητάμε πριν να ξεκινήσουμε να γράφουμε ένα κείμενο, εκεί ζητάω από τους μαθητές ν' αναφέρει ο καθένας ή όποιος θέλει, γιατί δεν πρέπει να αγχώνονται κιόλας, πώς θα σκεφθούν για να γράψουν, τι θα πούνε στην αρχή, και μ' αυτό τον τρόπο και σ' αυτούς που δε μιλάνε, δε θέλουν να εκτεθούν μπροστά στους συμμαθητές, ακούγοντας τους συμμαθητές τους να προβληματιστούν και να σκεφτούν αν κάνουν το σωστό, αν κι αυτοί θα σκέφτονταν με τον ίδιο ή κάποιο άλλο πιο πρωτότυπο τρόπο.

A: Μάλιστα. Σχετικά με τις τεχνικές, ήδη μου έχετε αναφέρει πολλές τις οποίες χρησιμοποιήσατε κι εύχομαι να χρησιμοποιήσετε και στο άμεσο μέλλον. Ε... μια τελευταία ερώτηση θα ήθελα να σας κάνω σ' ότι αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ποιες κατά τη γνώμη σας μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ6: Αυτό που προσπαθώ κατά τη διαδικασία του μαθήματος να πετύχω είναι να ξέρουν οι μαθητές μου τι γνωρίζουν, πώς να χρησιμοποιήσουν αυτά που γνωρίζουν και τότε και γιατί να τα χρησιμοποιήσουν. Εάν νομίζω καταφέρω αυτό... ε. οι μαθητές μου θα μπορέσουν να συνεχίσουν, όχι μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και υπόλοιπα μαθήματα θα έχουν ένα πολύ μεγάλο κέρδος. Δεν ξέρω αν θέλετε κάτι άλλο να πω εδώ.

A: *Τα έχετε πει πάρα πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ. Έχετε πολύ ωραίες ιδέες, μου αναφέρατε πολύ ωραία πράγματα κι εύχομαι στο μέλλον να έχετε πολλούς εκπαιδευόμενους ενήλικες οι οποίοι πράγματι θα πάρουν από εσάς πολλά.*

Σ6: Κι εγώ από αυτούς. Γιατί ο δάσκαλος και οι μαθητές έχουν μια σχέση αμφίδρομη. Εσύ κερδίζεις απ' τους μαθητές κι οι μαθητές από εσένα. Οι μαθητές σε καθοδηγούν και σε προβληματίζουν να κάνεις λίγο καλύτερα τη δουλειά σου και το βασικό είναι αυτό. Κέντρο είναι ο μαθητής και μετά όλα τα υπόλοιπα.

A: *Ευχαριστώ πολύ. Σ6: Κι εγώ σας ευχαριστώ.*

Σ7

Ονομάζομαι Αλεξάνδρα Γεωργιάδου και είμαι εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης αποσπασμένη στην Ουκρανία και φοιτήτρια του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας στη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιείται αυτή η συνέντευξη. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων (αποσπασμένων Ελλήνων και επιτόπιων εκπαιδευτικών), που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στις ελληνικές κοινότητες του Κιέβου και της Μαριούπολης Ουκρανίας, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στη διδασκαλία τους στρατηγικών ανάπτυξης μεταγνώσης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θ' αφιερώσετε. Σας διαβεβαιώνω πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και δε θα

κρατηθούν αντίγραφα αυτής της συνέντευξης που θα συνδέουν τ' όνομά σας με τα ευρήματα, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Μπορείτε να σταματήσετε τη διαδικασία και ν' αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή το αποφασίσετε. Εάν το επιθυμείτε θα ενημερωθείτε για τ' αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

A: Είμαστε έτοιμες να ξεκινήσουμε;

Σ7: Ναι.

A: Πόσα χρόνια διδάσκετε την ελληνική γλώσσα σε τμήματα ενηλίκων;

Σ7: Περίπου δύο χρόνια.

A: Ποιος είναι ο υπεύθυνος φορέας δημιουργίας αυτών των τμημάτων;

Σ7: Ο ελληνικός σύλλογος του Κιέβου «Ενότητα».

A: Τα τμήματα στα οποία διδάσκετε είναι οργανωμένα σε επίπεδα γλωσσομάθειας;

Σ7: Ε... έχουμε μόνο ένα επίπεδο, επίπεδο αρχαρίων.

A: Στο τμήμα αυτό περίπου πόσοι άνθρωποι έρχονται;

Σ7: Δέκα.

A: Υπάρχει μεγάλη ηλικιακή απόκλιση; Έρχονται και άνθρωποι πολύ μεγάλης ηλικίας;

Σ7: Ναι, υπάρχουν και άνθρωποι πολύ μεγάλης ηλικίας, όπως μια κυρία που είναι 92 χρονών, ε... κι όταν μπορεί αυτή έρχεται με χαρά και προσπαθεί να μαθαίνει ελληνικά.

A: Μπράβο, αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον. Γνωρίζετε από την εμπειρία σας ή έχετε επιμορφωθεί σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αποτελεσματικής μάθησης που αφορούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους;

Σ7: Δεν έχω επιμορφωθεί, αλλά θα ήθελα πάρα πολύ. Δηλαδή αυτό που ξέρω το γνωρίζω από την εμπειρία μου.

A: Πολύ ωραία. Σε ποιο βαθμό είστε υπεύθυνη για την επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που διδάσκετε;

Σ7: Συνήθως διαλέγω το υλικό... ε.... κάνω φωτοτυπίες, οι μαθητές έχουν βιβλία, αλλά ηλεκτρονικά βιβλία και εμείς έχουμε δημιουργήσει μια ομάδα στο Facebook και εκεί μπορούμε...

A; Μπορείτε να επικοινωνείτε μεταξύ σας κι εσείς προφανώς γράφετε ανακοινώσεις σχετικά με τα μαθήματα που θα έχετε.

Σ7: Ναι.

A: Ωραία. Γνωρίζετε εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σ7: Ναι, είναι επικοινωνιακές τεχνικές, όπως εργασία σε ομάδες, συζήτηση, θέατρο και ερωτήσεις-απαντήσεις.

A: Εσείς τις εφαρμόζετε αυτές τις τεχνικές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σας;

Σ7: Ναι, περισσότερο τη συζήτηση και τις ερωτήσεις-απαντήσεις.

A: Ωραία. Σας ενδιαφέρει η εφαρμογή στη διδασκαλία σας μαθησιακών στρατηγικών;

Σ7: Ναι.

A: Ποιους παράγοντες λαμβάνετε υπόψη, όταν σχεδιάζετε μαθησιακές στρατηγικές;

Σ7: Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό η προσωπικότητά τους, αλλά επειδή είμαι και εγώ μέλος του συλλόγου, ξέρω τους ανθρώπους που έρχονται στα μαθήματα, που θέλουνε να μάθουνε τα ελληνικά και αυτό μας διευκολύνει στο μάθημα. Ξέρω γιατί θέλουνε να μάθουνε ελληνικά, δηλαδή τα κίνητρα τους.

A: Ποια είναι τα κίνητρά τους;

Σ7: Πολλοί έχουν ρίζες ελληνικές από παππού, προπαππού, άλλοι αγαπάνε και ενδιαφέρονται για τον ελληνικό πολιτισμό, τους χορούς, τα φαγητά, σε άλλους αρέσουν οι διακοπές στην Ελλάδα το καλοκαίρι, ο ήλιος, η θάλασσα...

A; Τι πιστεύετε σχετικά με τη συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Σ7: Ότι ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και εξυπηρετούν την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας.

A: Συντελούν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης;

Σ7: Ναι, ναι.

A: Με ποιους τρόπους πιστεύετε πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι μεταγνωστικές μαθησιακές στρατηγικές στο μοντέλο ή στα μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθείτε;

Σ7: Είναι επικοινωνιακό μοντέλο και τώρα σχεδόν όλα τα σύγχρονα βιβλία έχουνε θεματικές ενότητες που βοηθάνε να μάθουνε πιο εύκολα και γρήγορα τη γλώσσα...

A: Σε ποιες δραστηριότητες μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε πριν από την έναρξη μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ7: Νομίζω πως πρώτα πρέπει να εξηγώ το σκοπό της δραστηριότητας και να πω γιατί είναι χρήσιμη αυτή η πληροφορία.

A: Βοηθάτε τους εκπαιδευόμενους σας να συνδέσουν αυτή τη δραστηριότητα με προηγούμενες γνώσεις και με τις εμπειρίες τους;

Σ7: Ναι.

A; Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ7: Πρώτο που κάνω είναι να λέω εγώ πώς σκέφτομαι και πώς θα μπορούσα να γράψω κάτι αν είναι παραγωγή γραπτού λόγου, ας πούμε... Δηλαδή είναι σαν ένα παράδειγμα που θα βοηθήσει τους μαθητές και μάλιστα τώρα με τις Νέες Τεχνολογίες, α... οι μαθητές μπορούνε να χρησιμοποιούν και τα ηλεκτρονικά λεξικά για να βρουνε κάποιες λέξεις στο Internet ή κάποιες εκφράσεις.

A: Πολύ ωραία. Σε ποιες στρατηγικές μεταγνώσης πιστεύετε πως πρέπει να προβείτε μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής δραστηριότητας για να αναπτύξετε τη μεταγνωστική στρατηγική σκέψη των εκπαιδευόμενων σας;

Σ7: Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν για τη δραστηριότητα, να κάνουν αυτοδιόρθωση...

A: Τους προτρέπετε να εκφράσουν τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;

Σ7: Ναι. Τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, τι θα ήθελαν να επαναλάβουμε...

A: Περνώντας τώρα σε επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας. Κατά την άποψή σας οι μεταγνωστικές στρατηγικές πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση του λεξιλογίου;

Σ7: Πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις καινούριες λέξεις μέσα σε προτάσεις ή σε κείμενα, πάλι να χρησιμοποιούμε διάφορα κείμενα συμπληρωματικά από περιοδικά, βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό, όπως τραγούδια, ταινίες, παρουσιάσεις.

A; Ομαδοποιείτε τις λέξεις σε οικογένειες, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που εξυπηρετούν;

Σ7: Ναι, επειδή μαθαίνουν και σε θεματικές ενότητες εκεί υπάρχει και ομαδοποιημένο το λεξιλόγιο.

A: Άρα σας βοηθάει το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείτε. Προγραμματίζετε οργανωμένες επαναλήψεις του λεξιλογίου σε αυξανόμενα χρονικά διαστήματα;

Σ7: Ναι, εξαρτάται. Μερικές φορές ναι, άλλες όχι.

A: Για τη διδασκαλία της γραμματικής ποιες στρατηγικές μεταγνώσης υλοποιείτε;

Σ7: Ε... κάνω μερικά παραδείγματα με κάποιο γραμματικό φαινόμενο και προτείνω στους μαθητές να ερευνήσουν, να αποκαλύψουν μόνοι τους αυτό το γραμματικό κανόνα.

A: Ωραία. Άρα δεν τους δίνετε έτοιμο το γραμματικό κανόνα. Τους βοηθάτε μέσα από παραδείγματα οι ίδιοι να τον σκεφθούν και να τον διατυπώσουν. Σ' ότι αφορά τον προφορικό λόγο ως προς την ακρόαση όταν π.χ. ακούνε ένα διάλογο από το CD player ή από τον υπολογιστή ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εσείς αξιοποιείτε;

Σ7: Ε... να εστιάζω την προσοχή τους στην κεντρική ιδέα κι όταν ακούνε δεύτερη ή τρίτη φορά να προσέχουν πιο συγκεκριμένα πράγματα. Κάνουμε και παύσεις και ρωτάω τους μαθητές τι νομίζουν ότι θα γίνει μετά.

A: Μάλιστα. Σχετικά με την παραγωγή του προφορικού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζετε;

Σ7: Δραματοποίηση, ή πάλι συνεργασία σε ομάδες, κάνουμε διαλόγους...

A: Συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι;

Σ7: Συμμετέχουν.

A: Ωραία. Ε.. επίσης ήθελα να ρωτήσω για την εργασία σε ομάδες. Υπάρχει ενδιαφέρον στο να συνεργαστούν μεταξύ τους;

Σ7: Επειδή μάλλον παίζει ρόλο πως γνωρίζονται και πάντα είναι ενδιαφέρον να συζητάνε και να κάνουν κάτι μαζί.

A: Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου ποιες μεταγνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιείτε; Όταν διαβάζουν ένα κείμενο τι τους λέτε να προσέξουν;

Σ7: Να προσέξουν τις λέξεις που ξέρουνε, να καταλάβουν γενικά τι λέει το κείμενο.

A: Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ποιες στρατηγικές μεταγνώσης εφαρμόζετε;

Σ7: Να χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά από το θέμα τους.

A: Αυτό στην αρχή. Όταν ολοκληρώνουν το κείμενο, πριν σας το φέρουν τους λέτε να προσέξουν κάτι ιδιαίτερα;

Σ7: Λέω να το ξαναδούνε, μπορούν να δώσουν ο ένας στον άλλο τα γραπτά τους και να τα ελέγξουν.

A: Ποιες κατά τη γνώμη σας μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται στους εκπαιδευόμενούς σας, μέσω της εφαρμογής στη διδασκαλία σας των μεταγνωστικών στρατηγικών;

Σ7: Νομίζω ότι μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και να συνεργάζονται.

A; Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές αξιοποιείτε και σε ποιους επιμέρους γλωσσικούς τομείς της διδασκαλίας σας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων;

Σ7: Ερωτήσεις-απαντήσεις για να σκέφτονται, το θεατρικό παιχνίδι για να μιλάνε, ομαδική εργασία όταν γράφουνε...

A: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που μου αφιερώσατε.

Σ7: Κι εγώ σας ευχαριστώ.