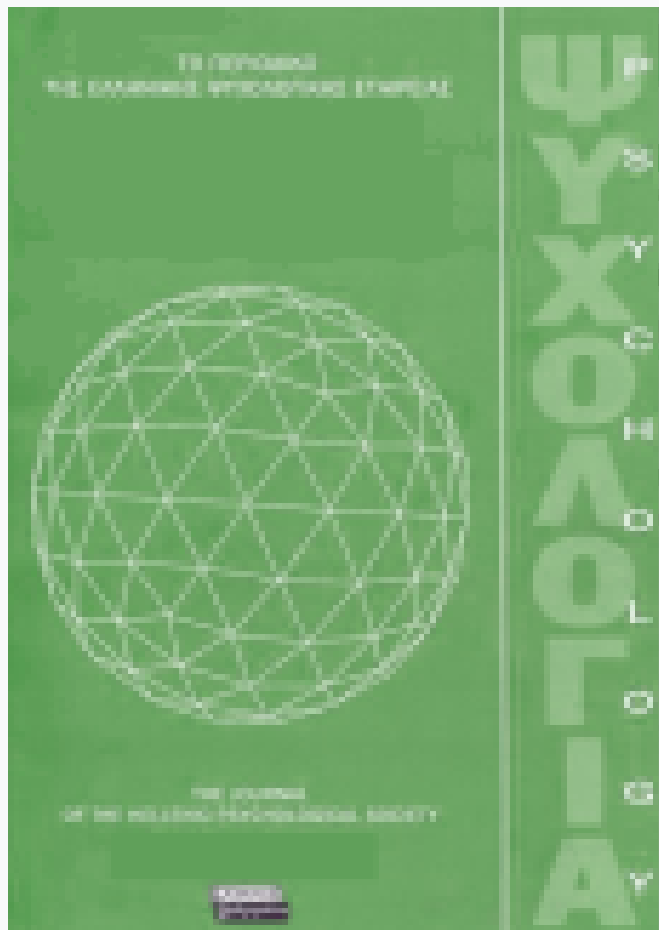


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 11, No 2 (2004)



Studying approaches of first and fourth year University students who attend the School of Philosophy

Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου

doi: [10.12681/psy_hps.24003](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24003)

Copyright © 2020, Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Καραγιαννοπούλου Ε. (2020). Studying approaches of first and fourth year University students who attend the School of Philosophy. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 11(2), 269–283.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.24003

Προσεγγίσεις μελέτης πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έρευνες στο χώρο της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν μη συγκλίνοντα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στο έτος σπουδών και στις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν οι φοιτητές. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και του έτους σπουδών των φοιτητών στις προσεγγίσεις μελέτης. Για την αξιολόγηση των προσεγγίσεων μελέτης χρησιμοποιήθηκε το ASI (Κλίμακα Προσεγγίσεων Μελέτης, Entwistle & Ramsden, 1983). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 141 πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά τις προσεγγίσεις μελέτης των φοιτητών. Μόνο το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και μόνο στο συνολικό δείγμα φαίνεται να σχετίζεται με το ύψος μάθησης που υιοθετούν οι φοιτητές, και αφορά την κατανόηση του κειμένου. Ως προς τις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν οι πρωτοετείς και οι τεταρτοετείς φοιτητές, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τεταρτοετείς πέτυχαν υψηλότερες τιμές από τους πρωτοετείς μόνο στην πρόβλεψη συνολικής ακαδημαϊκής επιτυχίας, ενώ οι πρωτοετείς πέτυχαν υψηλότερες τιμές στις δύο κατηγορίες ύψους μάθησης (μάθηση για κατανόηση και διαδικαστική μάθηση) καθώς και στις παθολογίες στη μάθηση. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο σχετικών μελετών και της σημασίας της μάθησης για τους πρωτοετείς και τους τεταρτοετείς φοιτητές.

Λέξεις-κλειδιά: Προσεγγίσεις μελέτης, Κατάλογος Προσεγγίσεων Μελέτης (ASI), Φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης / πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές.

Η θεματική της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει από τη δεκαετία του '70 και έπειτα μια αυτόνομη ενότητα έρευνας. Οι προσεγγίσεις μελέτης και μάθησης εκπροσωπούνται από την ποιοτική και την ποσοτική ψυχομετρική σχολή, με εκπροσώπους τους Marton και Saljo (1976), και Entwistle (1981) και Biggs (1987) αντίστοιχα.

Οι πρώτες έρευνες για τις προσεγγίσεις μάθησης και μελέτης ξεκίνησαν στο Πανεπιστήμιο του Gothenburg της Σουηδίας από τον Marton και αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσέγγιζαν ακαδημαϊκά άρθρα. Οι ερευνητές (Marton & Saljo, 1976) στο πρώτο πείραμά τους διεξήγαγαν ατομικές συνεντεύξεις με 30 πρωτοε-

τείς φοιτήτριες προκειμένου να διερευνήσουν ποιοτικά στοιχεία κατά τη μάθηση, όπως διαφορές στην κατανόηση θεωρητικών ιδεών και αρχών. Ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να διαβάσουν ένα κείμενο 1.500 λέξεων με όποιο τρόπο ήθελαν, προκειμένου να απαντήσουν σε σειρά ερωτήσεων οι οποίες αφορούσαν το γενικότερο περιεχόμενο του άρθρου, πώς προσέγγισαν το συγκεκριμένο κείμενο και, τέλος, πώς συνηθίζουν να μελετούν ακαδημαϊκά άρθρα. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις μελετήθηκαν από ανεξάρτητους κριτές και διερευνήθηκε η ύπαρξη εσωτερικής συνοχής και ομοιοτήτων ανάμεσα στις συνεντεύξεις όσον αφορά την ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών. Τα αποτελέσματα

της έρευνας ανέδειξαν δύο διαδικασίες¹ επεξεργασίας του κειμένου: 1) Επεξεργασία του κειμένου σε βάθος, διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές ξεκινούσαν με την πρόθεση να κατανοήσουν το άρθρο, βρίσκονταν σε προσωπική αλληλεπίδραση με τα επιχειρήματα του άρθρου και τα συσχετίζαν με δική τους προηγούμενη γνώση και εμπειρία. 2) Επιφανειακή επεξεργασία του κειμένου, η οποία αφορούσε τους φοιτητές που εστίαζαν στην απομνημόνευση εκείνων των πληροφοριών που οι ίδιοι θεωρούσαν ως πιο σημαντικές.

Επεκτείνοντας τη διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας πέρα από την εσωτερική διαδικασία της μάθησης, ο Pask και οι συνεργάτες του στη Μεγάλη Βρετανία ακολούθησαν ένα διαφορετικό μεθοδολογικό μοντέλο από τους Marton και Saljo. Ο Pask (1976) ζήτησε από τα άτομα που πήραν μέρος στα πρώτα του πειράματα, τα οποία αφορούσαν την κατανόηση ενός κειμένου με φανταστικό περιεχόμενο, να μελετήσουν το κείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε να το κατανοήσουν, προκειμένου να διερευνήσει τις στρατηγικές που υιοθετούσαν τα άτομα για την κατανόηση του κειμένου σε βάθος. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων ανέδειξαν δύο *στρατηγικές μάθησης*: α. γραμμική (στρατηγική προσέγγισης του προβλήματος / της ερώτησης βήμα βήμα), και β. ολική (σφαιρική προσέγγιση του προβλήματος / της ερώτησης που καλούνταν να απαντήσουν). Σε σχέση με αυτές τις στρατηγικές ορίστηκαν δύο είδη ύφους μάθησης ως αποτέλεσμα της συνεχούς υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης στρατηγικής. Τα δύο είδη ύφους μάθησης που σχετίστηκαν με τις προαναφερθείσες στρατηγικές ονομάστηκαν *διαδικαστική μάθηση* και *μάθηση για κατανόηση αντίστοιχα*.

Οι ερευνητές, επίσης, ορίζουν ως «πολύπλευρους» τους φοιτητές που υιοθετούν επιλεκτικά το ανάλογο κάθε φορά ύφος μάθησης, ενώ όσοι φοιτητές υιοθετούν πάντα το ίδιο ύφος μάθησης, ανεξάρτητα από το είδος της εργασίας, ορίζονται

ως άτομα που δείχνουν μια παθολογία στη μάθηση. Όσον αφορά την παθολογία στη μάθηση, διακρίνουν: α. τους αδιάφορους για την ολότητα του κειμένου, ως άτομα τα οποία δε συσχετίζουν τις πληροφορίες για να δομήσουν ένα νοητικά συγκροτημένο «όλο» (σε συσχετισμό με τους γραμμικούς: άτομα που υιοθετούν ως στρατηγική κατανόησης την προσέγγιση του κειμένου βήμα βήμα), και β. όσους προβαίνουν καταχρηστικά σε γενικεύσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς ικανοποιητικά στοιχεία, υιοθετούν μια άστοχα καθολική προσέγγιση του κειμένου.

Διευρύνοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητικών ομάδων του Marton και του Pask, η ερευνητική ομάδα του Lancaster στη Μεγάλη Βρετανία δημιούργησε μια κυρίαρχη προσέγγιση στο χώρο, με κύριο εκπρόσωπο τον Entwistle (Entwistle, 1981. Entwistle & Ramsden, 1983. Entwistle & Tait, 1994). Τη σειρά ερευνών του στο χώρο της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σηματοδότησαν δύο πενταετή ερευνητικά προγράμματα μεταξύ 1968 και 1981. Το πρώτο από αυτά διερεύνησε τη σχέση ατομικών χαρακτηριστικών, όπως προσωπικότητα και κίνητρο, και ακαδημαϊκής επίδοσης (Entwistle & Wilson, 1977). Το δεύτερο μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα, που τον καθιέρωσε στο χώρο της μελέτης στην ανώτερη εκπαίδευση, αφορούσε τη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των προσεγγίσεων μελέτης των φοιτητών. Η έρευνα ακολούθησε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική μεθοδολογία. Στη σύνταξη του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολόγησης των προσεγγίσεων μελέτης –Κατάλογος Προσεγγίσεων Μελέτης (ASI)– οι ερευνητές πρόσθεσαν στις προσεγγίσεις του Marton, τις οποίες ορίζουν ως προσανατολισμούς, τον προσανατολισμό επίτευξης-επιτυχίας² (Entwistle, 1981).

Με αφετηρία τις βασικές αυτές μελέτες, πραγματοποιήθηκε σειρά ερευνών που αφορά τη διερεύνηση της εξέλιξης της σκέψης των

1. Ο όρος «διαδικασία» θεωρήθηκε από τους Entwistle και τους συνεργάτες του ασαφής και αντικαταστάθηκε από τον όρο «προσέγγιση» (approach), ο οποίος παραμένει έως σήμερα κυρίαρχος στη σχετική βιβλιογραφία.

2. Αυτός ο προσανατολισμός βασίζεται στην ενίσχυση του εγώ που προκύπτει από την επιτυχία, τους υψηλούς

σπουδαστών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συλλογιστική βασίζεται στο στόχο των περισσότερων πανεπιστημιακών δασκάλων για επιστημολογική ανάπτυξη (Perry, 1970) των φοιτητών, για πιο ώριμη και σε βάθος διανοητική προσέγγιση και σύλληψη των θεματικών στην πολυπλοκότητά τους. Για τον Perry η γνώση στην αρχή των σπουδών προσεγγίζεται στο πλαίσιο αλήθειας - ψεύδους (δυσιστικός προσανατολισμός). Οι σωστές απαντήσεις έχουν μια υπόσταση «απολύτου» και την αλήθεια την κατέχει η εξουσία, της οποίας ο ρόλος είναι να τη μεταβιβάσει στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, η κατανόηση αφορά την ανάκληση προτάσεων από τη μνήμη μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αυτή η σχέση με τη γνώση βαθμιαία μεταβάλλεται σε αντιμετώπιση της γνώσης ως ένα σύνολο ερμηνευμένων και συνεκτικά οργανωμένων θέσεων που ενσωματώνονται η μία στην άλλη (σχετικιστικός προσανατολισμός), όπου η κατανόηση αφορά το βαθμό στον οποίο κανείς μπορεί να βρει συνεκτικές σχέσεις ανάμεσα στις προτάσεις ενός κειμένου (Ryan, 1984).

Αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας μελέτης των σπουδαστών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο μόνο ελάχιστες μελέτες και μόνο σε επιμέρους αναλύσεις τους, που διαμεσολαβούνται από άλλες μεταβλητές (σχολή φοίτησης), δείχνουν ότι η ποιότητα μάθησης βελτιώνεται καθώς οι φοιτητές πλησιάζουν το τέλος της φοίτησής τους (π.χ., Biggs 1985, 1987. Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996). Οι Lonka και Lindblom-Ylänne (1996), για παράδειγμα, συγκρίνοντας πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές της Ιατρικής και της Ψυχολογίας βρήκαν ότι στο σύνολό τους οι τελειόφοιτοι και των δύο σχολών πέτυχαν υψηλότερες τιμές στη δομική μάθηση (η οποία αφορά καλύτερη ποιότητα μάθησης) σε σχέση με τους πρωτοετείς, ωστόσο εντόπισαν διαφορές

μεταξύ των τελειόφοιτων φοιτητών της Ιατρικής και της Ψυχολογίας. Δεν υπήρξαν, όμως, διαφοροποιήσεις στη μάθηση αναπαραγωγής της ύλης ανάλογα με τα έτη σπουδών. Επίσης, βρέθηκε ότι η δυσιστική προσέγγιση της γνώσης διαφοροποιούνταν όχι ανάλογα με τα έτη σπουδών αλλά ανάλογα με τη σχολή φοίτησης.

Ωστόσο, ένα σύνολο ερευνών έδειξε ότι οι φοιτητές είναι πιθανόν να αναπτύξουν λιγότερο επιθυμητές προσεγγίσεις στη μελέτη τους με την πάροδο των ετών σπουδών (Watkins & Hattie, 1985. Biggs, 1987. Gow & Kember, 1990. Gibbs, 1992. Volet, Renshaw, & Tietzel, 1994). Στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος ο Gibbs (1992) συνέκρινε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ως προς τις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούσαν στο μάθημα ωκεανογραφίας, χρησιμοποιώντας μια σύντομη έκδοση του ASI (18 ερωτήσεις που αφορούσαν προσανατολισμό μελέτης σε βάθος, προσανατολισμό επιφανειακής μελέτης και προσανατολισμό επιτυχίας). Η έρευνα έδειξε ότι και οι δύο ομάδες πέτυχαν υψηλές τιμές στον προσανατολισμό μελέτης σε βάθος, αλλά οι μεταπτυχιακοί φοιτητές πέτυχαν υψηλότερες τιμές από τους προπτυχιακούς στον προσανατολισμό επιφανειακής μελέτης. Η πληροφορία που προέκυψε από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια με φοιτητές και από τις δύο ομάδες οδήγησε στην ερμηνεία του τελευταίου ευρήματος ως αποτέλεσμα του φόρτου εργασίας και της πίεσης των εξετάσεων.

Οι προαναφερθείσες έρευνες είναι διατημηματικές, και μια τέτοια μεθοδολογία θα μπορούσε να θεωρηθεί ανεπαρκής προκειμένου να εντοπιστούν ατομικές μεταβολές στις προσεγγίσεις μελέτης στο χρόνο, κάτι που θα μπορούσε να αναδειχθεί σε κάποιο βαθμό με διαχρονικές έρευνες. Ωστόσο, και στην περίπτωση διαχρονικών μελετών που παρατηρήθηκε στατιστικά ση-

βαθμούς και την αναγνώριση από την όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση. Η έρευνα έδειξε ότι οι κύριες στρατηγικές για τους φοιτητές είναι: η οργάνωση του χρόνου, η κατανομή του χρόνου ανάλογα με τη σημαντικότητα της εργασίας, η αξιοποίηση των ικανοτήτων μελέτης που διαθέτουν για να σχεδιάσουν την ολοκλήρωση της εργασίας.

μαντική διαφορά στη μεταβολή των προσεγγίσεων μελέτης στο χρόνο η διαφορά αυτή υπήρξε οριακή. Οι Busato, Prins, Elshout και Hamaker (1998), για παράδειγμα, υιοθέτησαν δύο διαφορετικές μεθοδολογίες, διαχρονική και διατμηματική. Ενώ η διατμηματική μελέτη δεν έδειξε διαφορά στις τιμές των πρωτοετών και των τεταρτοετών φοιτητών στο ύψος μάθησης, η διαχρονική μελέτη έδειξε οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στη μάθηση την «προσανατολισμένη στο νόημα», με τους τεταρτοετείς να έχουν υψηλότερες τιμές από τους πρωτοετείς. Γενικότερα, στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να παρουσιάζεται μια σειρά αποτελεσμάτων τα οποία αναδεικνύουν διαφορές στη μάθηση των φοιτητών ανάλογα με τα έτη σπουδών, χωρίς ωστόσο να συγκλίνουν στην υιοθέτηση από τους φοιτητές μιας βασικής προσέγγισης μελέτης (είτε της επιφανειακής προσέγγισης είτε της προσέγγισης μελέτης σε βάθος, σύμφωνα με την αξιολόγηση του ASI).

Κάποιες μελέτες (π.χ., Watkins & Hattie, 1981. Harper & Kember, 1986) αναδεικνύουν μια καλύτερη ποιότητα μάθησης (μάθηση σε βάθος) στο χρόνο, η οποία οφείλεται στη σύνθεση του δείγματος, καθώς τις περισσότερες φορές αποτελείται από προπτυχιακούς φοιτητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Για παράδειγμα, οι Watkins και Hattie (1981) στην έρευνά τους με Αυστραλούς φοιτητές για τη διερεύνηση διαφορών στις διεργασίες μάθησης πρωτοετών φοιτητών που ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες -ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το SBQ (Biggs, 1979)- αναδεικνύουν ότι οι πιο ώριμοι σε σχέση με τους νεότερους φοιτητές τείνουν να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό μια προσέγγιση μελέτης σε βάθος. Οι ερμηνείες για την καλύτερη ποιότητα μάθησης στο χρόνο που αφορούν κυρίως συγκριτικές μελέτες με δείγμα προπτυχιακούς φοιτητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Harper & Kember, 1986) βασίζονται ιδίως στην επίδραση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη μελέτη των πρωτοετών φοιτητών (ο τρόπος διδασκαλίας και εξέτασης σχετίζεται με μια πιο επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση), στο κίνητρο και στις εμπειρίες ζωής που αποκτούν οι σπουδαστές στο χρόνο (Richardson, 1994a).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια διερεύνησης της θεματικής της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου κάποια πρώτα ευρήματα να δώσουν πληροφορίες που θα οδηγήσουν σε περαιτέρω διερεύνηση της θεματικής (Karagiannopoulou, 2002. Karagiannopoulou & Christodoulides, 2002). Η μελέτη στοχεύει στην ανίχνευση διαφορών στις προσεγγίσεις μάθησης που υιοθετούν οι πρωτοετείς σε σχέση με τους τεταρτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Επιχειρείται η διερεύνηση πιθανής μετατόπισης των φοιτητών κατά το πέρασμα των σπουδών τους σε πιο ποιοτικές μορφές μάθησης. Η έρευνα, επίσης, στοχεύει στην ανίχνευση πιθανής επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στις προσεγγίσεις μελέτης των φοιτητών, μολονότι στην αγγλική βιβλιογραφία δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά. Αυτή η μεταβλητή θεωρήθηκε σημαντική λόγω της ιδιαιτερότητας της ελληνικής κοινωνίας ως προς την ενασχόληση και την επιμονή των γονέων για περαιτέρω μόρφωση των παιδιών. Η μορφωσιολατρία στην ελληνική κοινωνία (Τσουκαλάς, 1996) καθιστά τους γονείς άμεσα εμπλεκόμενους στη μόρφωση των παιδιών τους και οι επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών ακολουθούν τις προσδοκίες των γονέων τους, οι οποίοι δίνουν προτεραιότητα στα επαγγέλματα για την άσκηση των οποίων απαιτείται πτυχίο. Αυτή η προτεραιότητα εκφράζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από γονείς στους οποίους τουλάχιστον ο ένας από τους δύο είναι απόφοιτος λυκείου και καθοδηγεί τη μαθησιακή πορεία των παιδιών του προς αυτή την κατεύθυνση (Μυλωνάς, 1998).

Στόχοι της έρευνας

- Να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν οι πρωτοετείς και οι τεταρτοετείς φοιτητές.

- Να εξεταστεί ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην προσέγγιση μελέτης που υιοθετούν οι φοιτητές.

Υποθέσεις έρευνας

Στις κλίμακες που αφορούν πιο αποτελεσματικές μορφές μελέτης και πιο ποιοτική μελέτη, δηλαδή στις υποκλίμακες επιτυχίας, κατανόησης, νοήματος, πολύπλευρης προσέγγισης στη μάθηση και πρόβλεψης συνολικής ακαδημαϊκής επιτυχίας,

α. οι τεταρτοετείς φοιτητές θα έχουν υψηλότερες τιμές από τους πρωτοετείς,

β. οι φοιτητές με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου θα επιτύχουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με φοιτητές των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 141 φοιτητές του τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 92 πρωτοετείς και 49 τεταρτοετείς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τόσο από τους πρωτοετείς όσο και από τους τεταρτοετείς φοιτητές έγινε κατά το χειμερινό εξάμηνο, προκειμένου η όποια επίδραση από το πανεπιστημιακό περιβάλλον για τους πρωτοετείς να είναι η ελάχιστη δυνατή. Η πλειονότητα του δείγματος αποτελούνταν από φοιτήτριες, λόγω της σύνθεσης του πληθυσμού στη συγκεκριμένη σχολή –π.χ., το έτος 2000-2001 η αναλογία αγοριών– κοριτσιών ήταν 8 προς 82 (Παπακωνσταντίνου, 2003). Στο δείγμα μας η αναλογία στους πρωτοετείς ήταν 6 αγόρια και 86 κορίτσια και στους τεταρτοετείς 8 αγόρια και 41 κορίτσια. Ωστόσο, η μη δυνατότητα διερεύνησης διαφορών στις προσεγγίσεις μελέτης ως προς το φύλο θα μπορούσε να μην αποτελεί περιορισμό στην παρούσα μελέτη καθώς υπάρχει ένας ικανός αριθμός σύγχρονων βιβλιογραφικών αναφορών οι

οποίες συγκλίνουν στη μη ύπαρξη τέτοιων διαφορών (π.χ., Richardson & King, 1991. Richardson, 1993. Wilson, Smart, & Watson, 1996).

Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (ASI³, Entwistle & Ramsden, 1983) (βλέπε Παράρτημα) που κατασκευάστηκε από τον Entwistle και τους συνεργάτες του για να αξιολογήσουν προσεγγίσεις μελέτης και παθολογίες στη μάθηση, έννοιες που εισήχθησαν από τους Marton (Marton & Saljo, 1976) και Pask (1976) αντίστοιχα (κάποιες από αυτές εμπλουτίστηκαν, κυρίως η έννοια της μάθησης σε βάθος). Οι έννοιες του Pask που αφορούν ύφος μάθησης χρησιμοποιήθηκαν στην κλίμακα του Entwistle με διευρυμένες τις έννοιες της μάθησης για κατανόηση και της διαδικαστικής μάθησης. Η *μάθηση για κατανόηση* ορίστηκε από τον Entwistle και τους συνεργάτες του ως προσωπική κατανόηση που αφορά συσχετισμό της παρούσας πληροφορίας με την πραγματική ζωή και τον προσδιορισμό της θεματικής του κειμένου από το άτομο, ενώ η *διαδικαστική μάθηση* ορίστηκε ως τάση κάποιου να επικεντρωθεί στα γεγονότα και στις ιδέες με μια επιφύλαξη για τη διερεύνηση της λογικής του κειμένου (Entwistle, 1981). Το ερωτηματολόγιο, επίσης, περιελάμβανε την έννοια της *παθολογίας στη μάθηση*, η οποία αξιολογούσε δύο μορφές παθολογίας: α. τάση για έμφαση στα γεγονότα και στις λεπτομέρειες και δυσκολία δόμησης μιας συνολικής εικόνας του κειμένου, β. τάση για καταχρηστικές γενικεύσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς επαρκή σχετική πληροφορία. Επίσης, εισήχθη από τον Entwistle η κατηγορία «*προσανατολισμός στην επίτευξη*», η οποία αφορούσε καλά οργανωμένους τρόπους μελέτης, ανταγωνιστικότητα και προσδοκία επιτυχίας (Entwistle, 1981).

3. Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε ως η πιο ευρέως διαδεδομένη και αξιόπιστη, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και ως η πιο αξιόπιστη στην περίπτωση χρήσης της σε άλλες χώρες εκτός της Αγγλίας. μολονότι αναφέρθηκαν κάποια προβλήματα εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων (για την ανασκόπηση των κλιμάκων βλέπε Richardson, 1994b).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση της κλίμακας, καθώς, σύμφωνα με τον Richardson (1990, σ. 158), έχει χρησιμοποιηθεί «με επιτυχία» σε σύνολο ερευνών και μπορεί να μεταφερθεί χωρίς προβλήματα σε διαφορετικές χώρες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις, που αντιστοιχούν σε 7 υποκλίμακες. Από τις 7 υποκλίμακες οι 3 αποτελούν βασικές υποκλίμακες και αφορούν: προσανατολισμό στην επιτυχία (Cronbach's $\alpha = 0.41$), προσανατολισμό στην αναπαραγωγή της ύλης ($\alpha = 0.41$), προσανατολισμό στο νόημα του κειμένου ($\alpha = 0.40$). Η μάθηση για κατανόηση, η διαδικαστική μάθηση, η αδυναμία για προσέγγιση του κειμένου ως «όλο» και η τάση για άστοχες γενικεύσεις χωρίς αποδείξεις αποτελούν τις υπόλοιπες υποκλίμακες, οι οποίες σε συνδυασμό μεταξύ τους και με τις βασικές υποκλίμακες ορίζουν τις υπόλοιπες 4 προσεγγίσεις μελέτης που αξιολογεί το ASI: μάθηση για κατανόηση ($\alpha = 0.34$), διαδικαστική μάθηση ($\alpha = 0.33$), πολύπλευρη μάθηση ($\alpha = 0.55$) και παθολογίες στη μάθηση ($\alpha = 0.53$). Τέλος, οι Entwistle και Ramsden (1983) προτείνουν μία κλίμακα πρόβλεψης συνολικής ακαδημαϊκής επιτυχίας η οποία προέρχεται από έναν πολύπλοκο μαθηματικό τύπο που περιλαμβάνει το σύνολο των επιμέρους κλιμάκων. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε 4βάθμιες κλίμακες ως εξής: 4 = Συμφωνώ απόλυτα, 3 = Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό, 2 = Δε γνωρίζω, 1 = Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό, 0 = Διαφωνώ απόλυτα.

Αξιοπιστία του εργαλείου

Όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, όλες οι υποκλίμακες έχουν πολύ χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's α), μολονότι οι υποκλίμακες που αφορούν την πολύπλευρη προσέγγιση στη μάθηση και τις παθολογίες στη μάθηση φαίνεται να παρουσιάζουν συγκριτικά καλύτερη εσωτερική συνοχή. Χαμηλοί δείκτες Cronbach's α αναφέρθηκαν από σειρά ερευνητών (π.χ., Fogarty & Taylor, 1997). Ωστόσο, οι Fogarty και Taylor (1997) ανέφεραν υψηλότερους δείκτες για τη

μάθηση την προσανατολισμένη στο νόημα και τη μάθηση για κατανόηση (.59 και .60 αντίστοιχα). Οι χαμηλοί δείκτες της παρούσας έρευνας είναι πιο κοντά στα αποτελέσματα της έρευνας του Watkins (1984). Οι χαμηλοί δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας είναι ανάλογοι σε κάποιο βαθμό με αυτούς που παρουσιάζονται στο σχετικό βιβλίο (Entwistle & Ramsden, 1983) το οποίο περιγράφει την κατασκευή και τα χαρακτηριστικά της κλίμακας ASI.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι διαφορές στις προσεγγίσεις μελέτης μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών διερευνήθηκαν με τη στατιστική μέθοδο της μονής κατεύθυνσης ανάλυσης της διασποράς (One-Way ANOVA).

Οι τεταρτοετείς φοιτητές βρέθηκε ότι επιτυγχάνουν υψηλότερες τιμές από τους πρωτοετείς μόνο στην κατηγορία που αφορούσε τη συνολική πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Πίνακας 1). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν στις κατηγορίες που αφορούν: παθολογία στη μάθηση, μάθηση για κατανόηση και διαδικαστική μάθηση, όπου οι πρωτοετείς φοιτητές πέτυχαν υψηλότερες τιμές από τους τεταρτοετείς. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο βασικές προσεγγίσεις μάθησης, την προσέγγιση σε βάθος και την επιφανειακή.

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων επανακωδικοποιήθηκαν για λόγους αμεσότερης ερμηνείας. Επιμένοντας στον ποιοτικό χαρακτηρισμό, οι φοιτητές κατηγοριοποιήθηκαν σε κατώτερη, μέση και ανώτερη κατηγορία ανάλογα με τις βαθμολογίες τους στις προσεγγίσεις μελέτης που χρησιμοποιούν, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από το ASI. Για την κατηγοριοποίηση ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται από τον Entwistle (1981) και βασίζεται στον ορισμό της μέσης κατηγορίας με όρια μισή τυπική απόκλιση πάνω και μισή κάτω από το μέσο όρο, ενώ η ανώτερη και κατώτερη κατηγορία ορίζονται με

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε καθεμία από τις υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στο ASI για το συνολικό δείγμα και ανά έτος σπουδών, όταν υπάρχει σημαντική μεταξύ τους διαφοροποίηση

Προσεγγίσεις μελέτης (N = 141)	M.O. (T.A.)	F	p	M.O. (T.A.) Ανά έτος σπουδών
Προσανατολισμός στην επίτευξη	16.37 (3.81)	0.41	N.S.	
Προσανατολισμός στην αναπαραγωγή της ύλης	15.60 (4.20)	2.52	N.S.	
Προσανατολισμός στο νόημα	15.76 (3.52)	0.26	N.S.	
Μάθηση για κατανόηση	14.70 (2.80)	5.03	0.026	Α/ετείς 15.0 (2.8) Δ/ετείς 13.9 (2.6)
Διαδικαστική μάθηση	14.67 (3.68)	9.73	0.002	Α/ετείς 15.3 (3.5) Δ/ετείς 13.3 (3.6)
Πολύπλευρη προσέγγιση στη μάθηση	33.32 (5.63)	0.34	N.S.	
Παθολογία στη μάθηση	27.23 (6.92)	10.77	0.001	Α/ετείς 28.5 (6.6) Δ/ετείς 24.6 (6.8)
Συνολική ακαδημαϊκή επίδοση	70.89 (9.93)	5.64	0.019	Α/ετείς 69.4 (8.9) Δ/ετείς 73.5 (11.1)

αφετηρίες την ανώτερη μέση τιμή προς τα πάνω και την κατώτερη μέση τιμή προς τα κάτω αντίστοιχα (Πίνακες 1 και 2).

Με βάση την επανακωδικοποίηση των δεδομένων (των τιμών των πρωτοετών και των τεταρτοετών φοιτητών στις προσεγγίσεις μελέτης που περιλαμβάνονται στο ASI) σε κατηγορίες (κατώτερη, μέση, ανώτερη), διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες των φοιτητών ως προς τις προσεγγίσεις μελέτης που φαίνεται να υιοθετούν και στο έτος σπουδών. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας έγινε με το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας. Αυτή η στατιστική επεξεργασία ακολούθησε το σκεπτικό της αμεσότερης ερμηνείας των αποτελεσμάτων, όπως προαναφέρθηκε. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για τη διαδικαστική μάθηση ($\chi^2 = 13.122$, $df = 2$, $p = .001$), τις παθολογίες στη μάθηση ($\chi^2 = 10.211$, $df = 2$, $p = .006$) και τη συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία ($\chi^2 = 6.188$, $df =$

2, $p = .045$). Η διαδικαστική μάθηση, οι παθολογίες στη μάθηση και η συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη σπουδών. Σε σχέση με τις υπό ανεξαρτησία αναμενόμενες συχνότητες, περισσότεροι πρωτοετείς και λιγότεροι τεταρτοετείς φοιτητές πέτυχαν υψηλές τιμές στη διαδικαστική μάθηση, καθώς επίσης και στις παθολογίες στη μάθηση. Η εικόνα είναι αντίστροφη για την κατώτερη κατηγορία. Ακόμη, σε σχέση με τις υπό ανεξαρτησία αναμενόμενες συχνότητες, περισσότεροι τεταρτοετείς και λιγότεροι πρωτοετείς αξιολογήθηκαν υψηλά στην πρόβλεψη της συνολικής ακαδημαϊκής επιτυχίας τους. Η εικόνα και πάλι είναι αντίστροφη για την κατώτερη κατηγορία. Παρατηρώντας τα προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα, διαπιστώνουμε ότι τόσο στην κλίμακα της διαδικαστικής μάθησης όσο και στις παθολογίες στη μάθηση στη διαφοροποίηση μεταξύ πρωτο-

Πίνακας 2
Κατώτερη, μέση και ανώτερη κατηγορία φοιτητών ανάλογα με τις τιμές που πέτυχαν
σε καθεμία από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ASI

Προσανατολισμοί στη μελέτη (N = 141)	Κατώτερη	Μέση	Ανώτερη
Προσανατολισμός στην επίτευξη	- 13	14 - 18	19 -
Προσανατολισμός στην αναπαραγωγή της ύλης	- 13	14 - 18	19 -
Προσανατολισμός στο νόημα	- 13	14 - 17	18 -
Μάθηση για κατανόηση	- 12	13 - 16	17 -
Διαδικαστική μάθηση	- 12	13 - 16	17 -
Πολύπλευρη προσέγγιση στη μάθηση	- 30	31 - 36	37 -
Παθολογία στη μάθηση	- 23	24 - 31	32 -
Συνολική ακαδημαϊκή επίδοση	- 65	66 - 76	77 -

ετών και τεταρτοετών φοιτητών συνεισφέρουν περισσότερο η κατώτερη κατηγορία, ακολουθούμενη από την ανώτερη, ενώ στη μέση κατηγορία η διαφοροποίηση είναι μικρή [-1.5 < προσαρμοσμένο τυποποιημένο υπόλοιπο (Adj.St.Res) < 1.5]. Στην περίπτωση της κλίμακας πρόβλεψης της συνολικής ακαδημαϊκής επί-

δοσης, στη διαφοροποίηση μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών συνεισφέρουν περισσότερο η ανώτερη κατηγορία, οριακά η μέση, ενώ στην κατώτερη κατηγορία η διαφοροποίηση είναι μικρή [-1.5 < προσαρμοσμένο τυποποιημένο υπόλοιπο (Adj.St.Res) < 1.5] (Πίνακας 3).

Για τη διερεύνηση της δεύτερης υπόθεσης

Πίνακας 3
Ταξινόμηση των φοιτητών βάσει του έτους σπουδών και των τιμών ASI στη διαδικαστική μάθη-
ση, στην παθολογία στη μάθηση και στη συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία

Κατηγορίες φοιτητών βάσει των τιμών ASI	Διαδικαστική μάθηση		Παθολογία στη μάθηση		Συνολική ακαδημαϊκή επιτυχία	
	Α' έτος	Δ' έτος	Α' έτος	Δ' έτος	Α' έτος	Δ' έτος
Κατώτερη	17 (-3.6) 26.1	23 (3.6) 13.9	16 (-2.8) 22.8	19 (2.8) 12.2	32 (0.7) 30	14 (-0.7) 16
Μέση	29 (0.9) 26.8	12 (-0.9) 14.2	40 (0.1) 39.8	21 (-0.1) 21.2	42 (1.5) 37.8	16 (-1.5) 20.2
Ανώτερη	46 (2.5) 39.1	14 (-2.5) 20.9	36 (2.5) 29.4	10 (-2.5) 15.6	18 (-2.5) 24.1	19 (2.5) 12.9
N (141)	92	49	92	49	92	49
Συνολικό ποσοστό	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Στην πρώτη γραμμή δίνονται οι παρατηρούμενες συχνότητες, στη δεύτερη οι αναμενόμενες υπό ανεξαρτησία συχνότητες, ενώ σε παρενθέσεις τα προσαρμοσμένα τυποποιημένα υπόλοιπα.

Πίνακας 4
Απόλυτοι αριθμοί και ποσοστά που εκφράζουν την κατηγοριοποίηση των γονέων των φοιτητών του δείγματος ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο

	Πρωτοετείς		Τεταρτοετείς	
	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας
Δεν απάντησαν	21 (22.6%)	21 (22.6%)	11 (22.4%)	12 (24.5%)
Κατώτερο	19 (20.4%)	21 (22.6%)	13 (27.1%)	16 (32.7%)
Μέσο	22 (23.7%)	29 (31.2%)	13 (27.1%)	16 (32.7%)
Ανώτερο	31 (33.3%)	22 (23.7%)	11 (22.9%)	5 (10.2%)

έρευνας, της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν οι φοιτητές, αρχικά οι γονείς κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 ομάδες ως προς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο: κατώτερο οι απόφοιτοι δημοτικού, μέσο οι απόφοιτοι γυμνασίου ή λυκείου, και ανώτερο οι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός φοιτητών δεν έδωσαν πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (Πίνακας 4).

Η ανίχνευση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στις προσεγγίσεις μελέτης του συνόλου των φοιτητών, μέσω της μονής κατεύθυνσης ανάλυσης διασποράς, δεν έδωσε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, ενώ όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας υπήρξε ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, που αφορά τη μάθηση για κατανόηση ($F = 4.24$, $p = .017$). Το post hoc Tuckey test έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές που πέτυχαν οι φοιτητές των οποίων οι μητέρες ήταν μέσου μορφωτικού επιπέδου και αυτών των οποίων οι μητέρες ήταν ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Στο σύνολο των ατόμων, φοιτητές που είχαν μητέρες με σπουδές ανώτερου επιπέδου (πανεπιστημιακές σπουδές) αξιολογήθηκαν σημαντικά πιο χαμηλά στη μάθηση για κατανόηση ($M.O. = 13.74$, $T.A. = 2.83$) απ' ό,τι οι φοιτητές των οποίων οι μητέρες ήταν μέσου μορφωτικού επιπέδου ($M.O. = 15.53$, $T.A. = 2.82$).

Η διερεύνηση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα στις προσεγγίσεις μελέτης των φοιτητών έγινε για κάθε έτος σπουδών χωριστά με τη στατιστική δοκιμασία της μονής κατεύθυνσης ανάλυσης της διασποράς αλλά και με το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Kruskal-Wallis (στην περίπτωση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας, λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων στην κατηγορία του ανώτερου μορφωτικού επιπέδου). Σχετικά με την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας στον πληθυσμό τόσο των πρωτοετών όσο και των τεταρτοετών στις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούσαν δεν υπήρξε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Η στατιστική επεξεργασία της αλληλεπίδρασης του μορφωτικού επιπέδου καθενός από τους γονείς με το έτος σπουδών των φοιτητών στον τρόπο μελέτης τους έγινε με την τεχνική της διπλής κατεύθυνσης ανάλυσης της διασποράς και δεν έδειξε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Συζήτηση

Η έρευνα δεν ενισχύει τη θέση ότι ο προσανατολισμός μελέτης όσον αφορά τη μάθηση σε βάθος και την επιφανειακή μάθηση μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια των χρόνων σπουδών

(Perry, 1970). Τα ευρήματα της έρευνας στο σύνολό τους ενισχύουν το θολό τοπίο της ασυμφωνίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων γύρω από τη διαφοροποίηση των φοιτητών στις προσεγγίσεις μελέτης στη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο, καθώς δεν αναδεικνύουν σημαντική μεταβολή στο χρόνο ως προς την ποιότητα μάθησης και τον προσανατολισμό τους σε μελέτη σε βάθος.

Ωστόσο η έρευνα αναδεικνύει ότι οι τεταρτοετείς φοιτητές είναι πιθανότερο, στη βάση των προσεγγίσεων μελέτης που υιοθετούν, να έχουν συνολικά μεγαλύτερη επιτυχία στις σπουδές τους σε σχέση με τους πρωτοετείς. Πιθανώς η συμβολή του πανεπιστημίου να αφορά μάλλον τη δημιουργία ενός προφίλ «στρατηγικού» και αποτελεσματικού μαθητή για τους τεταρτοετείς παρά τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης. Η γνώση των απαιτήσεων του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και ο «κοντινός» πια στόχος του πτυχίου είναι πιθανόν να συμβάλλουν στην οργάνωση της μελέτης τους, ανάλογα με τις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (Schouller, 1998), προκειμένου να επιτύχουν συνολικά καλύτερη βαθμολογία (Karagiannopoulou, 2002).

Σχετικά με τις διαφορές μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών στις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν, η έρευνα δείχνει ότι οι πρωτοετείς παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση από τους τεταρτοετείς για παθολογία στη μάθηση. Αυτό πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές βρίσκονται ακόμη σε μια προσπάθεια ανίχνευσης του κατάλληλου τρόπου μελέτης προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις, πειραματιζόμενοι ανάμεσα στον τρόπο που μελετούσαν μέχρι τώρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Richardson, 1994a) και στον τρόπο που θεωρούν μετά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο κατάλληλο, βασιζόμενοι στις πρώτες τους ακαδημαϊκές εμπειρίες. Αυτή η ερμηνεία πιθανώς ενισχύεται και από το εύρημα ότι οι πρωτοετείς φοιτητές πέτυχαν υψηλότερες τιμές από τους τεταρτοετείς τόσο στη μάθηση για κατανόηση όσο και στη διαδικαστική μάθηση, αναδεικνύοντας ίσως την προσπάθειά τους να «κα-

τακτήσουν» τη νέα γνώση μέσα από ποικίλους τρόπους μάθησης, άλλοτε προσεγγίζοντας το κείμενο ως «όλο» και άλλοτε επικεντρώνοντας στην πληροφορία που παρέχεται στο κείμενο, και στις σχετικές λεπτομέρειες, πορευόμενοι βήμα βήμα προς τη μάθηση (διαδικαστική μάθηση).

Η γενικότερη προσπάθεια προσαρμογής της μελέτης τους στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις πιθανώς οδηγεί κάποιους είτε σε υπερβολική προσκόλληση στις λεπτομέρειες και στις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου, προκειμένου να νιώσουν ασφαλείς (Karagiannopoulou, 2002) στην απόδοσή του, είτε σε μια τάση να προσεγγίσουν συνολικά την ύλη με δικές τους ερμηνείες και υπερ-γενικεύσεις, οι οποίες, όντας επιφανειακές, ενδέχεται να είναι άστοχες (σύμφωνα με τις δύο μορφές παθολογίας που αξιολογούνται από το ASI). Έτσι, η αυξημένη παθολογία στη μάθηση των πρωτοετών σε σχέση με τους τεταρτοετείς φοιτητές, η οποία ενισχύεται και από τις δύο στατιστικές αναλύσεις (κυρίως από την κατηγορική ανάλυση, αν κανείς εστιάσει στην ανώτερη κατηγορία παθολογίας), μπορεί να σχετίζεται με ό,τι ορίζει ο Perry (1970) ως έλλειψη αυτοπεποίθησης των φοιτητών που βρίσκονται στην αρχή των σπουδών τους σχετικά με τον τρόπο μελέτης τους (Ramsden, 1979), αλλά και με την ανασφάλεια απέναντι στη νέα μορφή και στο νέο περιεχόμενο της γνώσης, σε συνδυασμό με τις νέες εξεταστικές απαιτήσεις και τη νέα εκπαιδευτική κουλτούρα, γύρω από την οποία έχουν εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό εμπειριών.

Τα ευρήματα σχετικά με την προτίμηση των πρωτοετών στη διαδικαστική μάθηση, που αφορά τη σταδιακή προσέγγιση στη μάθηση, και την πρόβλεψη για ακαδημαϊκή επιτυχία των τεταρτοετών ενισχύονται από τα στατιστικά αποτελέσματα της κατηγορικής ανάλυσης, αποκαλύπτοντας ένα μεγάλο ποσοστό των πρωτοετών να υιοθετεί τη διαδικαστική μάθηση, προσέγγιση που μάλλον δίνει μεγαλύτερη ασφάλεια στο σπουδαστή, καθώς τον «κρατά» κοντά στην προς μάθηση ύλη. Στη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση το σύνολο των πρωτοετών συγκεντρώνεται στη μέση και κατώτερη κατηγορία στις τιμές στο ASI,

αναδεικνύοντας την πιθανή ανεπάρκειά τους για αποτελεσματική μελέτη και επιτυχή προσπάθεια όσον αφορά την επιτυχία στις εξετάσεις. Καθώς η κατηγορική ανάλυση δεν έδειξε υψηλότερα ποσοστά των πρωτοετών έναντι των τεταρτοετών στη μάθηση για κατανόηση (σε αντίθεση με τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μονής κατεύθυνσης ανάλυση της διασποράς), η διαδικαστική μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί η κυρίαρχη για τους πρωτοετείς, ενισχύοντας την πιθανότητα προς την κατεύθυνση της παθολογίας που αφορά αδιαφορία για την ολότητα του κειμένου (Karagiannopoulos, 2002).

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έρευνα δείχνει ότι δεν επηρεάζει σημαντικά τις προσεγγίσεις μελέτης των φοιτητών. Το μόνο στατιστικά σημαντικό εύρημα αφορά την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. Οι φοιτητές με μητέρες μέσου μορφωτικού επιπέδου κατευθύνονται περισσότερο στη μάθηση για κατανόηση του κειμένου, παρά αυτοί των οποίων οι μητέρες είναι ανώτατου μορφωτικού επιπέδου. Μια ερμηνεία του συγκεκριμένου αποτελέσματος πιθανώς σχετίζεται με το ότι η θητεία κάποιου (της μητέρας) στο πανεπιστήμιο συνδέεται με τη διαμόρφωση της άποψης ότι η μελέτη στο πανεπιστήμιο έχει ως στόχο την απόκτηση πτυχίου και τη διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, παρά τη βαθύτερη ενσκόληση με τη γνώση και τη συνολική προσέγγιση και αναζήτηση της λογικής του κειμένου, αποθαρρύνοντας τα παιδιά από μια αντίστοιχη προσέγγιση μελέτης. Η έστω περιορισμένη επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στη μάθηση για κατανόηση πιθανώς αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της μητέρας στην ελληνική οικογένεια, και κυρίως όσον αφορά την εμπλοκή της στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, τον απόηχο του οποίου μπορεί κανείς να αναγνώσει σε τέτοια ευρήματα που αφορούν την ύστερη εφηβεία των παιδιών.

Η ελάχιστη επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στον τρόπο μελέτης των φοιτητών πιθανώς αφήνει ανοιχτό το δρόμο παρέμβασης του πανεπιστημίου στη μετατόπιση των φοι-

τητών σε πιο ποιοτική μελέτη και προσέγγιση της γνώσης, χωρίς κανείς να αγνοεί τη σημασία της ευρύτερης κουλτούρας των φοιτητών που αφορά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική τους ζωή (Beatty, Graham, & Morgan, 1997). Οι υψηλότερες τιμές των τεταρτοετών φοιτητών στην πρόβλεψη της συνολικής ακαδημαϊκής επιτυχίας σε σχέση με τους πρωτοετείς αναδεικνύουν ίσως την ανάγκη οργάνωσης σεμιναρίων μελέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη διάρκεια των πρώτων ετών σπουδών, συμβάλλοντας στον έγκαιρο περιορισμό της παθολογίας στη μάθηση, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σταδιακά τους φοιτητές σε πιο οργανωμένη και αποτελεσματική μελέτη, με σημαντική επίδραση στην επίδοσή τους. Πιθανώς η παρακολούθηση των σεμιναρίων να μη συμβάλει απαραίτητα σε μια πιο ποιοτική μελέτη και σε βάθος κατανόηση, αλλά να οδηγήσει στην καλύτερη γνώση του εαυτού ως «δρώντος-μανθάνοντος» υποκειμένου και στη δόμηση μιας σαφούς εικόνας των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, εμπλουτίζοντας τη μετα-γνώση και συμβάλλοντας στη μετα-μάθηση των φοιτητών, δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ της επιλογής της κατάλληλης προσέγγισης στη μελέτη και των ακαδημαϊκών απαιτήσεων.

Περιορισμοί της κλίμακας ASI: Μολονότι ο μη εντοπισμός αρκετών διαφορών ως προς τις προσεγγίσεις μελέτης που υιοθετούν πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές μπορεί να οφείλεται στη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας, θα άξιζε να αναφερθεί ότι η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως (σε περισσότερες από 200 μελέτες) από σειρά ερευνητών. Κάποιοι από τους μελετητές είτε έχουν σταθεί κριτικά απέναντι στο σύνολο της ερευνητικής εργασίας του Entwistle, με κύριο εκπρόσωπο τον Richardson στο Πανεπιστήμιο του Brunel, ο οποίος προτείνει κάποιες υποκλίμακες και κάποιες ερωτήσεις ως πιο αξιόπιστες (Richardson, 1990. Richardson, 1994b), είτε έχουν χρησιμοποιήσει την κλίμακα για τη διερεύνηση των προσεγγίσεων μελέτης σε ενήλικες μαθητές, όπως προαναφέρθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, κάνοντας εκτεταμέ-

νες ή μη αναφορές στο πρόβλημα εσωτερικής συνοχής της κλίμακας. Στις παραπάνω έρευνες υιοθετούνται ενίοτε τα αποτελέσματα των μελετών και οι προτάσεις του Richardson για μερική χρήση της κλίμακας (π.χ., Provost & Bond, 1997). Ωστόσο, στη μελέτη των Provost και Bond (1997), για παράδειγμα, ο αποκλεισμός κάποιων ερωτήσεων όπως προτείνει ο Richardson δε βελτώνει ιδιαίτερα τις τιμές του δείκτη Cronbach's α κάθε υποκλίμακας. Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας όλων των υποκλιμάκων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ιδιαίτερα κριτική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο εργαλείο (ASI) αξιολόγησης των προσεγγίσεων μάθησης και μελέτης. Ωστόσο, αν λάβει κανείς υπόψη του τις βιβλιογραφικές αναφορές που προαναφέρθηκαν και θεωρούν το ASI ως το πιο αξιόπιστο εργαλείο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από σειρά ερευνητών, φαίνεται να εγείρεται ένα σημαντικό θέμα για τη δυνατότητα ποσοτικής μέτρησης των προσεγγίσεων μελέτης και μάθησης, παρ' όλο που παρουσιάζουν ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον. Η μη σύγκλιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ως προς τη μεταβολή των προσεγγίσεων μελέτης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να σχετίζεται τόσο με την ποικιλία όσο και με την αξιοπιστία των εργαλείων αξιολόγησης των στρατηγικών μελέτης, που σαφώς αφορά τη θεωρητική υποστήριξη κάθε κλίμακας και τους λειτουργικούς ορισμούς των υποκλιμάκων (Biggs, 1993), αλλά και τη διαφορετικότητα του δείγματος, η οποία μπορεί να διαμεσολαβεί στην κατανόηση των ερωτήσεων και συνεπώς στις απαντήσεις των φοιτητών.

Βιβλιογραφία

- Beaty, L., Graham, G., & Morgan, A. (1997). Learning orientations and study contracts. In G. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 72-88). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Biggs, J. B. (1979). *The Study Process Questionnaire*. Newcastle: University of Newcastle.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in studying processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council of Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Busato, V., Prins, F. J., Elishout, J., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. UK: John Wiley.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student's learning*. UK: Croom Helm Ltd.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1994). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh Centre for Research into Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N., & Wilson, J. D. (1977). *Degrees of Excellence: The Academic Achievement Game*. UK: Hodder & Stoughton.
- Fogarty, G., & Taylor, J. (1997). Learning styles among mature-age students: some comments on the Approaches to Studying Inventory (ASI-S). *Higher Education Research and Development*, 16 (3), 321-330.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol.
- Gow, L., & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning. *Higher Education*, 19, 307-327.
- Harper, G., & Kember, D. (1986). Approaches to study of distance education students. *British Journal Educational Technology*, 17, 212-222.
- Karagiannopoulou, E. (2002, November). *First and fourth year Greek University students' approaches to studying*. Paper presented at the Education Section Annual Conference of the British Psychological Society, London.
- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2002,

- November). *Exploring links between studying approaches, meta-cognition and type of exams for first and fourth year Greek University students from different departments*. Paper presented at the Education Section Annual Conference of the British Psychological Society, London.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education, 31*, 5-24.
- Marion, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning - I. Process and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Αγορά Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 128-148.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Provost, S., & Bond, N. (1997). Approaches to studying and academic performance in a traditional psychology course. *Higher Education Research and Development, 16*(3), 309-320.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education, 8*, 411-428.
- Richardson, J. T. (1990). Reliability and replicability of the Approaches to Studying Questionnaire. *Studies in Higher Education, 15*(2), 155-168.
- Richardson, J. T. (1993). Gender differences in the responses to the Approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education, 18*(1), 3-13.
- Richardson, J. T. (1994a). Mature students in higher education. A literature survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education, 19*(3), 309-325.
- Richardson, J. T. (1994b). Using questionnaires to evaluate student learning: some health warnings. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning - Theory and Practice* (pp. 73-88). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Richardson, J. T., & King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: qualitative and quantitative approaches. *Educational Psychology, 11*(3 & 4), 363-382.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 248-258.
- Schouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education, 35*, 453-472.
- Τσουκαλάς, Κ. (1996) (Επιμ. Π. Καφετζής). *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία (Τόμος Β')*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Volet, S. E., Renshaw, P. D., & Tietzel, K. (1994). A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs' SPQ questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 301-318.
- Watkins, D. (1984). Student learning processes: An exploratory study in the Philippines. *Human Learning, 3*, 33-42.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian University students: investigations of contextual and personal factors. *British Journal of Educational Psychology, 51*, 384-393.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning, 4*, 127-141.
- Wilson, K. L., Smart, R. M., & Watson, R. J. (1996). Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 59-71.

Παρόρθημα Κλίμακα ASI

1. Μου είναι εύκολο να οργανώνω αποτελεσματικά το χρόνο μελέτης μου.
2. Όποτε είναι δυνατό, προσπαθώ να συσχετίζω ιδέες που συναντώ σε ένα αντικείμενο μελέτης με άλλες οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά αντικείμενα μελέτης.
3. Παρ' όλο που έχω μια αρκετά καλή γενική ιδέα για πολλά πράγματα, έχω μια μάλλον ελλιπή γνώση για τις λεπτομέρειες.
4. Μου αρέσει να μου λένε ακριβώς τι πρέπει να κάνω σε ακαδημαϊκές ή άλλης μορφής εργασίες.
5. Ο καλύτερος τρόπος για να θυμάμαι τι σημαίνουν οι τεχνικοί όροι είναι να θυμάμαι τους ορισμούς του πανεπιστημιακού εγχειριδίου.
6. Είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω πραγματικά καλά στα μαθήματα.
7. Συνήθως πρέπει να συγκεντρωθώ για να κατανοήσω σε βάθος το νόημα αυτού που μου ζητείται να διαβάσω.
8. Όταν διαβάζω προσπαθώ να απομνημονεύσω σημαντικά στοιχεία, τα οποία ίσως να μου φανούν χρήσιμα αργότερα.
9. Όταν κάνω μια εργασία προσπαθώ να φέρω στο μυαλό ακριβώς ό,τι ο/η συγκεκριμένος/η καθηγητής/τρια φαίνεται να θέλει.
10. Είμαι συνήθως επιφυλακτικός/ή στο να βγάλω συμπεράσματα, εκτός αν στηρίζονται καλά σε αποδείξεις.
11. Ο κύριος λόγος για τον οποίο είμαι εδώ είναι ότι μπορώ να μάθω περισσότερα για τα αντικείμενα που πραγματικά με ενδιαφέρουν.
12. Προσπαθώντας να κατανοήσω νέες ιδέες, συχνά προσπαθώ να τις συσχετίζω με πραγματικές καταστάσεις της ζωής στις οποίες μπορεί να βρίσκουν εφαρμογή.
13. Νομίζω ότι ενδιαφέρομαι περισσότερο για τα προσόντα που θα αποκτήσω παρά για τα μαθήματα που παρακολουθώ.
14. Είμαι συνήθως πρόθυμος/η να ξεκινήσω να δουλεύω (να μελετώ) τα απογεύματα.
15. Παρ' όλο που γενικά θυμάμαι γεγονότα και λεπτομέρειες, μου είναι δύσκολο να τα συνδυάζω ως «όλο».
16. Γενικά καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια προσπαθώντας να κατανοήσω πράγματα τα οποία αρχικά φαίνονται δύσκολα.
17. Συχνά μου γίνεται κριτική επειδή παρουσιάζω άσχετες ιδέες σε δοκίμια ή συζητήσεις.
18. Συχνά αναγκάζομαι να διαβάζω πράγματα χωρίς να έχω την ευκαιρία να τα κατανοήσω πραγματικά.
19. Αν οι συνθήκες δεν είναι κατάλληλες για να μελετήσω, γενικά καταφέρνω να κάνω κάτι για να τις αλλάξω.
20. Οι γρίφοι ή τα προβλήματα με ενθουσιάζουν, ιδιαίτερα όταν πρέπει να δουλέψω το υλικό που έχω για να φτάσω σε ένα λογικό συμπέρασμα.
21. Συχνά αμφισβητώ τις θέσεις τις οποίες ακούω στις διαλέξεις ή διαβάζω σε βιβλία.
22. Νομίζω ότι μου είναι βοηθητικό να σχεδιάζω μια καινούρια θεματική μόνος/η μου βλέποντας πώς οι ιδέες ταιριάζουν μεταξύ τους.
23. Έχω την τάση να διαβάζω πολύ λίγα, πέρα από αυτά που απαιτούνται για ολοκλήρωση των εργασιών που πρέπει να κάνουμε.
24. Είναι σημαντικό για μένα να κάνω πράγματα καλύτερα από τους φίλους μου, αν είναι δυνατό.

25. Οι καθηγητές φαίνεται να θέλουν να είμαι περισσότερο ριψοκίνδυνος/η στο να χρησιμοποιώ τις δικές μου ιδέες.

26. Ξοδεύω ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου μου για να ανακαλύψω περισσότερες πληροφορίες για ενδιαφέροντα θέματα τα οποία συζητήθηκαν στα μαθήματα.

27. Φαίνεται ότι είμαι επιρρεπής στο να βγάλω συμπεράσματα χωρίς να περιμένω όλα τα στοιχεία.

28. Βρίσκω τα ακαδημαϊκά θέματα τόσο ενδιαφέροντα ώστε θα ήθελα να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτά όταν τελειώσω τις σπουδές μου.

29. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να βλέπουμε τα προβλήματα ορθολογιστικά και λογικά, χωρίς να κάνουμε παρορμητικά άλματα.

30. Νομίζω ότι πρέπει να συγκεντρώνομαι στην απομνημόνευση ενός μεγάλου μέρους της ύλης που έχουμε να μάθουμε.

Studying approaches of first and fourth year University students who attend the School of Philosophy

EVANGELIA KARAGIANNOPOULOU
University of Ioannina, Greece

ABSTRACT

Research in higher education indicates contradictory findings concerning the effects of the year of study on students' approaches to studying. The present research focuses on the effects of parents' educational level and students' year of study on studying approaches assessed by the «Approaches to Studying Inventory» (Entwistle & Ramsden, 1983). The sample consists of 141 first and fourth year students from the School of Philosophy. Concerning parent's educational level, the findings indicate that in the overall sample, only mother's educational level affects students' comprehension learning. Fourth year students scored higher than their first year counterparts on the overall prediction of academic success while first year students scored higher on comprehension learning, operation learning and learning pathologies. The findings are discussed in the light of the relevant literature.

Key words: Studying approaches, Approaches to Studying Inventory (ASI), Tertiary education / first and fourth year University students.

Address: Evangelia Karagiannopoulou, School of Philosophy, Education and Psychology, University of Ioannina, Dourouti Campus, 451 10 Ioannina, Greece. Tel.: 0030-26510-95747, E-mail: ekaragia@cc.uoi.gr