

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ:
ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ

Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου & Παύλος Χριστοδουλίδης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα διερευνά την αξιοπιστία και εγκυρότητα του δεύτερου μέρους του Ερωτηματολογίου για τις Προσεγγίσεις και Δεξιότητες Φοιτητών/τριών στη Μελέτη (ASSIST), το οποίο επικεντρώνεται στις προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών/τριών, σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 367 Έλληνες προπτυχιακοί φοιτητές/τριες. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 52 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε τρεις ανεξάρτητες κλίμακες που αφορούν τη σε βάθος, την επιφανειακή, και τη στρατηγική προσέγγιση μελέτης. Οι συντελεστές Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικοί για τις τρεις κλίμακες, αλλά χαμηλοί για κάποιες από τις υποκλίμακες. Η ανάλυση παραγόντων, η οποία πραγματοποιήθηκε τόσο σε επίπεδο υποκλιμάκων όσο και σε επίπεδο ερωτήσεων, (α) ανέδειξε τρεις παράγοντες (τις τρεις προσεγγίσεις μελέτης), και (β) επιβεβαίωσε πλήρως τη δομή της σε βάθος προσέγγισης αλλά όχι της επιφανειακής προσέγγισης και της στρατηγικής προσέγγισης. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται σε σχέση με το ακαδημαϊκό και το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς.

Λέξεις κλειδιά: ASSIST, Δεξιότητες μελέτης, Προσεγγίσεις μελέτης.

Διεύθυνση: Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη Δουρούτη, 451 10 Ιωάννινα. Τηλ: 26510-05747. E-mail: ekaragia@cc.uoi.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η θεματική της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει συγκεντρώσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Στο πλαίσιο αυτού του ενδιαφέροντος οι πρώτες μελέτες για τη μάθηση των φοιτητών διεξήχθησαν από τους Marton και Säljö (1976a, 1976b) στο Πανεπιστήμιο του Gothenburg της Σουηδίας και εισήγαγαν στη διεθνή βιβλιογραφία την έννοια των προσεγγίσεων της μάθησης. Οι Marton και Säljö (1976a) πραγματοποίησαν μια έρευνα προκειμένου να κατανοήσουν τις στρατηγικές μάθησης που αναπτύσσει ο φοιτητικός πληθυσμός σε συνθήκες μελέτης. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να εντοπιστούν τυχόν ατομικές διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών, να διερευνηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα, να αξιολογηθεί η ποιότητα της μάθησης, και να ενισχυθεί μια πιο συστηματική προσέγγιση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία.

Οι Marton και Säljö (1976a, 1976b) βρήκαν ότι οι στρατηγικές μάθησης καθώς και το μαθησιακό αποτέλεσμα όσον αφορά την κατανόηση είναι συνάρτηση του είδους της πρόθεσης¹ που έχει το άτομο κατά τη μελέτη. Οι ατομικές διαφορές κατά τη μελέτη διερευνήθηκαν υπό το πρίσμα της επεξεργασίας πληροφοριών στη μνήμη (Craik & Lockhart, 1972) και βρέθηκε ότι αντανακλούσαν δύο προσεγγίσεις μελέτης, δηλαδή, τη *σε βάθος προσέγγιση* και την *επιφανειακή προσέγγιση*. Πρόθεση των φοιτητών που υιοθετούν την πρώτη προσέγγιση είναι να κατανοήσουν το αντικείμενο της μάθησης. Οι φοιτητές αυτοί, δηλαδή, κινητοποιούνται από προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους κατά τη μελέτη. Αντίθετα, πρόθεση των φοιτητών που υιοθετούν μια επιφανειακή προσέγγιση μελέτης είναι να αναπαράγουν τις ιδέες που διατυπώνονται (π.χ., σε ένα κείμενο) χωρίς βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση. Οι φοιτητές/τριες αυτοί συνήθως χρησιμοποιούν διάφορες μορφές αποστήθισης ως στρατηγικές μάθησης. Έρευνες, σύγχρονες με αυτές, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην κατανόηση κειμένων έδειξαν ότι αυτή επιτυγχάνεται είτε με ολιστικές στρατηγικές εί-

¹ Η πρόθεση (intention) που έχει το άτομο κατά τη μελέτη ή την εκτέλεση ενός έργου εξαρτάται από την ευρύτερη αντίληψή του για το τι απαιτείται κατά τη μάθηση καθώς και, όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τους λόγους για τους οποίους επέλεξε ένα συγκεκριμένο μάθημα (Entwistle, 1997).

τε με στρατηγικές γραμμικής ακολουθίας, καθώς βρέθηκε ότι τα άτομα προσεγγίζουν τη μάθηση είτε συνολικά είτε βήμα βήμα (Pask, 1976a, 1976b). Ωστόσο, κάποιοι υιοθετούν έναν πολύπλευρο τρόπο μάθησης προσαρμόζοντας τη στρατηγική τους (δηλαδή, υιοθετώντας επιλεκτικά κάθε φορά μια από τις παραπάνω στρατηγικές) ανάλογα με τις μαθησιακές απαιτήσεις (Pask, 1976a, 1976b). Οι ανωτέρω στρατηγικές αφορούν τον τρόπο που κανείς μελετά όταν υιοθετεί τη σε βάθος προσέγγιση. Η σε βάθος προσέγγιση περιλαμβάνει τόσο την ολιστική στρατηγική ως προς τη συσχέτιση ιδεών, όσο και τη γραμμική στρατηγική ως προς τη χρήση επιχειρημάτων. Επίσης, οι Entwistle και McCune (2004) αναφέρονται στη σχέση του πολύπλευρου τρόπου μάθησης, ο οποίος αφορά την κατάλληλη χρήση των προαναφερθεισών στρατηγικών, με τη σε βάθος προσέγγιση.

Μεταγενέστερες έρευνες εξέτασαν την επίδραση της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον τρόπο μελέτης των φοιτητών/τριών και προσέθεσαν ως τρίτη στρατηγική τη *στρατηγική προσέγγιση* (Ramsden, 1979). Αυτή αφορά την πρόθεση των φοιτητών/τριών να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία στα μαθήματα, προσαρμόζοντας τον τρόπο μελέτης τους στις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος. Σύμφωνα με τον Watkins (2000), αυτοί οι φοιτητές/τριες ενδιαφέρονται για την ύλη των μαθημάτων και τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος και διδάσκοντος και χρησιμοποιούν κάθε δυνατή στρατηγική μελέτης για να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας. Συνεπώς, η στρατηγική προσέγγιση μπορεί να συνδυαστεί τόσο με τη σε βάθος όσο και με την επιφανειακή προσέγγιση ως προς τις στρατηγικές μελέτης.

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις μελέτης έχουν αποτελέσει το βασικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου μελέτης του φοιτητικού πληθυσμού σε διαφορετικά ακαδημαϊκά πλαίσια αλλά και την αξιολόγηση της ποιότητας μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μια και τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται απόρροια του τρόπου μελέτης.

Ερωτηματολόγια αξιολόγησης των προσεγγίσεων μελέτης

Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων μελέτης, ο Entwistle και οι συνεργάτες του (Entwistle & McCune, 2004) κατασκεύασαν τρία ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των προσεγγίσεων μελέτης που υιοθετούν οι φοιτητές/τριες. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη (Approaches to Studying Inventory. Entwistle & Ramsden, 1983). Αυτό, στη συνέχεια, αναπροσαρμόστηκε ως Αναθεωρημένο Ερω-

τηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη (Revised Approaches to Studying Inventory. Entwistle & Tait, 1994). Τελικώς κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις και Δεξιότητες στη Μελέτη Φοιτητών/τριών (Approaches and Study Skills Inventory for Students, ASSIST. Tait, Entwistle, & McCune, 1998), το οποίο σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στα δύο προηγούμενα.

Το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη αξιολογεί τον προσανατολισμό των φοιτητών κατά τη μελέτη, αν αποσκοπεί, δηλαδή, στην επίτευξη, στην αναπαραγωγή της ύλης, στο νόημα, καθώς και τη μάθηση για κατανόηση, τη διαδικαστική μάθηση, την πολύπλευρη προσέγγιση του αντικειμένου, και, τέλος, την παθολογία στη μάθηση (βλ. Καραγιαννοπούλου, 2004). Οι τρεις πρώτες υποκλίμακες του αντιστοιχούν στη στρατηγική, στην επιφανειακή, και στη σε βάθος προσέγγιση της μελέτης αντιστοίχως, ενώ οι επόμενες τρεις αναφέρονται στην κατανόηση με ολιστικό τρόπο, με γραμμικό τρόπο, και στην υιοθέτηση ενός πολύπλευρου τρόπου μελέτης, αντιστοίχως. Παθολογικές προσεγγίσεις στον τρόπο μελέτης αξιολογούνται από την τελευταία υποκλίμακα. Το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη, από την άλλη πλευρά, διερευνά τη σε βάθος προσέγγιση, την επιφανειακή προσέγγιση, τη στρατηγική προσέγγιση, την έλλειψη κατεύθυνσης στη μελέτη, την ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση, και τη μεταγνωστική ενημερότητα των στρατηγικών μελέτης (Entwistle & Tait, 1995).

Τα ερωτηματολόγια αυτά χρησιμοποιήθηκαν από πλήθος μελετητών στο χώρο της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με έμφαση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Andreou, Vlachos, & Andreou, 2006. Crawford, Gordon, Nicholas, & Prosser, 1998. Eley, 1992. Entwistle, 1991. Entwistle & Waterston, 1988. Harper & Kember, 1989. Καραγιαννοπούλου, 2004. Meyer & Parsons, 1989. Sadler-Smith, 1996. Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1998). Ο Richardson (2000, 2005), ωστόσο, επισήμανε την ανάγκη προσαρμογής των ερωτηματολογίων κάθε φορά στο υπό μελέτη δείγμα καθώς, μολονότι παρουσιάζουν μία σχετική σταθερότητα, διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τον τρόπο διδασκαλίας.

Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη, ειδικότερα, μια σειρά μελετών κατέδειξε προβλήματα που αφορούν τόσο την αξιοπιστία όσο και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Clarke, 1986. Entwistle & Ramsden, 1983. Harper & Kember, 1989. Richardson, 1994). Πρόσφατες έρευνες, ωστόσο, έδειξαν τη συσχέτιση

του Ερωτηματολογίου για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη με άλλα ερωτηματολόγια όπως το Study Processes Questionnaire (SPQ. Biggs, 1987), το Inventory of Learning Processes (ILP. Schmeck, Ribich, & Ramanaiah, 1977), και το Learning and Study Strategies Inventory (LASSI. Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987), ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (βλ. Entwistle & McCune, 2004).

Το ζήτημα εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής έχει, επίσης, αναδειχθεί σε σειρά μελετών που αφορούν το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη. Για παράδειγμα, ο Duff (1997) χρησιμοποίησε μια συντομευμένη έκδοση του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη όπου αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες μόνο (δεν επιβεβαιώθηκαν οι παράγοντες Μεταγνωστική Ενημερότητα και Ακαδημαϊκή Αυτοπεποίθηση). Η Andreou et al. (2006), από την άλλη πλευρά, χρησιμοποίησε την κλίμακα σε ελληνικό δείγμα και ανέδειξε πέντε, αντί για έξι, παράγοντες (δεν επιβεβαιώθηκε ο παράγοντας Έλλειψη Κατεύθυνσης στη Μελέτη).

Το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις και Δεξιότητες Φοιτητών/τριών στη Μελέτη (ASSIST². Tait et al., 1998), το τρίτο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των προσεγγίσεων μελέτης, αποτελεί εξέλιξη των δύο προηγούμενων. Κατασκευάστηκε στο πλαίσιο ενός μακρόπνοου ερευνητικού προγράμματος (ETL Project³), το οποίο διερευνούσε τρόπους βελτίωσης της ποιότητας μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με επίκεντρο την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη μάθηση και στη σε βάθος κατανόηση. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου αυτού επιβεβαιώθηκε από ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν από συνεντεύξεις, στο πλαίσιο του ETL Project, καθώς και από ευρήματα μελετών των Marton και Säljö (1997) και του Biggs (1970), οι οποίοι χρησιμοποίησαν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους έρευνας αντιστοίχως (βλ. και Entwistle & McCune, 2004).

Το δεύτερο μέρος του ASSIST αποτελεί ένα διευρυμένο σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογεί τις τρεις προσεγγίσεις

² Το ASSIST (στο σύνολό του) αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις αντιλήψεις-θεωρήσεις των φοιτητών για τη μάθηση. Το δεύτερο μέρος εστιάζεται στη διερεύνηση των προσεγγίσεων μελέτης. Το τρίτο μέρος αφορά την προτίμηση των φοιτητών για διάφορα μαθήματα και τρόπους διδασκαλίας, και το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει μία ανοιχτή ερώτηση όπου ο φοιτητής καλείται να αξιολογήσει τον εαυτό του με βάση την επίδοσή του. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε το δεύτερο μέρος που αποτελείται από 52 ερωτήσεις.

³ Enhancing Teaching-Learning Project (ETL Project).

μελέτης, δηλαδή τη σε βάθος, την επιφανειακή και τη στρατηγική προσέγγιση. Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις συνιστούν τις τρεις κλίμακες του ερωτηματολογίου και αποτελούνται από επιμέρους υποκλίμακες. Τέσσερις υποκλίμακες συνθέτουν τη σε βάθος προσέγγιση, τέσσερις την επιφανειακή προσέγγιση, και πέντε τη στρατηγική προσέγγιση. Και οι 13 υποκλίμακες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας. Για κάθε υποκλίμακα υπάρχουν 4 ερωτήσεις, δηλαδή συνολικά 52 ερωτήσεις.

Οι τρεις προσεγγίσεις μελέτης (σε βάθος, επιφανειακή και στρατηγική) διατηρούν τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους όπως αναπτύχθηκε κατά την κατασκευή του αρχικού Ερωτηματολογίου για τις Προσεγγίσεις στη Μελέτη στη βάση των ευρημάτων των πρώτων ερευνών, όπως προαναφέρθηκε. Ειδικότερα, οι τέσσερις υποκλίμακες της σε βάθος προσέγγισης αντιστοιχούν στις στρατηγικές μάθησης του Pask (1976b), δηλαδή στη συσχέτιση ιδεών (ολιστική στρατηγική) και στη βήμα βήμα επεξεργασία πληροφοριών (στρατηγική γραμμικής ακολουθίας) για τη δόμηση νοήματος, που αξιολογούνται από αντίστοιχες υποκλίμακες. Οι τέσσερις υποκλίμακες είναι οι εξής: Αξιοποίηση Σχετικών Πληροφοριών, Συσχέτιση Ιδεών, Αναζήτηση Νοήματος, Ενδιαφέρον για τις Ιδέες.

Όσον αφορά τις πέντε υποκλίμακες της στρατηγικής προσέγγισης, αυτές αντανακλούν τη σχέση προσέγγισης μελέτης και κινήτρου. Το κίνητρο εντοπίζεται στην πρόταξη της επίτευξης του μαθησιακού στόχου. Αυτό συνδέεται με την οργανωμένη μελέτη και την οργάνωση/διαχείριση του χρόνου (Atkinson & Feather, 1966), καθώς και με την ενημερότητα όσον αφορά τις απαιτήσεις του μαθήματος σε εξετάσεις και με την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας της μελέτης. Οι πέντε υποκλίμακες είναι οι εξής: Οργάνωση Χρόνου, Οργανωμένη Μελέτη, Επίτευξη, Παρακολούθηση της Αποτελεσματικότητας, Εργήγορη για Απαιτήσεις Μαθήματος.

Η επιφανειακή προσέγγιση, τέλος, βρέθηκε να συνενώνει την προσήλωση στην ύλη των εξετάσεων και την έλλειψη κατανόησης με την απουσία στόχου και με φόβο αποτυχίας. Οι τέσσερις υποκλίμακες είναι οι εξής: Απομνημόνευση Ύλης Αδιακρίτως, Προσήλωση στην Ύλη των Εξετάσεων, Απουσία Σκοπού στη Μελέτη, Φόβος Αποτυχίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναλυτική αναφορά σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας του δεύτερου μέρους του ASSIST, όπως αυτά έχουν αναδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στη διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του δεύτερου μέρους του ASSIST. Στη συνέχεια, θα χρησιμοποιείται η αγγλική συντομογραφία ASSIST για το δεύτερο μέρος του ASSIST, το οποίο χρησι-

μοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, διότι αυτό αποτελεί και τη διεθνή πρακτική όταν μελετώνται οι προσεγγίσεις μάθησης (Byrne, Flood, & Willis, 2004; Diseth, 2007; Reid, Duvall, & Evans, 2005).

Δομική εγκυρότητα του ASSIST

Η δομική εγκυρότητα του ASSIST έχει ελεγχθεί σε μια σειρά μελετών (Byrne et al., 2004. Diseth, 2001, 2007. Speth, Namuth, & Lee, 2007). Αυτές επιβεβαιώνουν τη βασική δομή του ερωτηματολογίου, δηλαδή, τη σεβάθος, την επιφανειακή, και τη στρατηγική προσέγγιση μελέτης. Η επιβεβαίωση των τριών αυτών παραγόντων βασίζεται στην ανάλυση παραγόντων σε επίπεδο υποκλιμάκων, όπου η κάθε υποκλίμακα αντιμετωπίζεται ως μία μεταβλητή. Η τιμή της κάθε υποκλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των τιμών των ερωτήσεων που την απαρτίζουν.

Μολονότι οι περισσότεροι ερευνητές πραγματοποιούν τον έλεγχο δομικής εγκυρότητας του ASSIST σε επίπεδο υποκλιμάκων, ο Long (2000) επιχείρησε την επιβεβαίωση των τριών παραγόντων με παραγοντική ανάλυση στο επίπεδο των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κάθε υποκλίμακα. Ο Long (2000) διαπίστωσε την ύπαρξη πέντε αντί τριών παραγόντων. Ο πρώτος και ο δεύτερος παράγοντας απαρτίζονται από ερωτήσεις που ανήκουν στη σεβάθος προσέγγιση και στην υποκλίμακα Παρακολούθηση της Αποτελεσματικότητας. Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από ερωτήσεις που ανήκουν στη στρατηγική προσέγγιση, ενώ ο τέταρτος και πέμπτος παράγοντας αποτελούνται από ερωτήσεις που ανήκουν στην επιφανειακή προσέγγιση. Επίσης, οι Reid και Duvall (2000) σε μια αδημοσίευτη έρευνά τους αναφέρουν πέντε παρόμοιους παράγοντες. Η αδυναμία επιβεβαίωσης των υποκλιμάκων που συνθέτουν τον κάθε παράγοντα ενδεχομένως αντανακλά το διαμεσολαβητικό αλλά καθοριστικό ρόλο του ακαδημαϊκού πλαισίου, το οποίο διαμορφώνει κάθε φορά τον τρόπο μελέτης των φοιτητών/τριών (Entwistle, 1998. Entwistle & McCune, 2004. Entwistle, McCune, & Sheja, 2006. Prosser & Trigwell, 2001). Ο Entwistle καθιστά σαφές ότι οι υποκλίμακες είναι δύσκολο να επιβεβαιωθούν στην περίπτωση που η ανάλυση παραγόντων πραγματοποιηθεί σε επίπεδο ερωτήσεων, καθώς οι ερωτήσεις έχουν μίαν αναλυτική περιγραφή γνωστικών δραστηριοτήτων όπως αυτές προέκυψαν από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος ETL Project.

Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι οι προσεγγίσεις μελέτης διαφοροποιούνται ανάλογα με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, δηλαδή, τις απαιτήσεις του

μαθήματος (Biggs, 2003. Prosser & Trigwell, 2001. Ramsden, 2003), τον τρόπο διδασκαλίας (Marton & Booth, 1997), και τη σχολή φοίτησης (Ramsden, 1997). Κατά συνέπεια, φαίνεται αναγκαίο το ASSIST να υπόκειται, κατά περίπτωση, σε διερεύνηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας του. Η δομή της κλίμακας είναι δυνατό να διαφοροποιείται ως προς τη συγκρότηση των υποκλιμάκων που εκφράζουν συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες. Αυτή η παρατήρηση ενισχύεται περαιτέρω από ευρήματα μελετών που έχουν καταδείξει διαφοροποίηση των προσεγγίσεων μελέτης σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Au & Entwistle, 1999. Gow & Kember, 1990. Karagiannopoulou, 2006). Το κύριο εύρημα σε αυτό το χώρο αφορά μορφές μάθησης και κατανόησης που υιοθετούνται από Κινέζους φοιτητές/τριες, οι οποίοι φαίνεται να ακολουθούν μια προσέγγιση μελέτης που συνενώνει στοιχεία της επιφανειακής και της σε βάθος προσέγγισης (Biggs, 1996), με άλλα λόγια την απομνημόνευση με επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και την κατανόηση. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν σε δική μας έρευνα με Έλληνες φοιτητές/τριες, η οποία υιοθέτησε ποιοτική μεθοδολογία (ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος, που διεξήχθησαν ατομικά) και ανέδειξε εκτός από προσεγγίσεις μελέτης που προσομοιάζουν με αυτές των Κινέζων φοιτητών/τριών, επίσης, στοιχεία συσχέτισης της στρατηγικής προσέγγισης με τη σε βάθος προσέγγιση αλλά και συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών διεργασιών που αφορούν την επιφανειακή προσέγγιση και τη συγκρότηση της σε βάθος προσέγγισης (Karagiannopoulou, 2006).

Αξιοπιστία του ASSIST

Η αξιοπιστία του ASSIST ελέγχθηκε αρχικά από τους κατασκευαστές του Tait et al. (1998). Αυτοί αναφέρουν ότι οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) για τους τρεις παράγοντες (προσεγγίσεις μελέτης) ήταν αρκετά ικανοποιητικοί. Συγκεκριμένα, για τη σε βάθος προσέγγιση ο συντελεστής Cronbach's alpha ήταν .84, για την επιφανειακή προσέγγιση .80, και για τη στρατηγική προσέγγιση .87. Ωστόσο, μετρίως ικανοποιητικοί βρέθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας που αφορούσαν ορισμένες από τις υποκλίμακες που συνιστούν τον κάθε παράγοντα του ASSIST. Οι πιο χαμηλές τιμές εσωτερικής συνέπειας αφορούσαν τις υποκλίμακες Οργανωμένη Μελέτη (Cronbach's $\alpha = .54$) και Αξιοποίηση Σχετικών Πληροφοριών για τη Δόμηση Νοήματος (Cronbach's $\alpha = .53$).

Οι Entwistle, Tait, και McCune (2000) επιχείρησαν να διερευνήσουν

τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ASSIST σε δείγματα διαφορετικά από την αρχική τους έρευνα με φοιτητές/τριες πανεπιστημίων της Σκωτίας και της Νοτίου Αφρικής. Τα ευρήματα έδειξαν χαμηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας για ορισμένες υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, στο δείγμα των φοιτητών πανεπιστημίων της Νοτίου Αφρικής οι υποκλίμακες με το χαμηλότερο δείκτη ήταν η Αναζήτηση Νοήματος (Cronbach's $\alpha = .43$), η Συσχέτιση Ιδεών (Cronbach's $\alpha = .36$), η Έλλειψη Κατανόησης (Cronbach's $\alpha = .42$), η Προσήλωση στην Ύλη των Εξετάσεων (Cronbach's $\alpha = .38$), και το Κίνητρο για Επίτευξη (Cronbach's $\alpha = .49$). Στο δείγμα των φοιτητών/τριών πανεπιστημίου της Σκωτίας μόνον η υποκλίμακα Αξιοποίηση Σχετικών Πληροφοριών για τη Δόμηση Νοήματος βρέθηκε να έχει χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's $\alpha = .46$). Παρ' όλα αυτά, και στα δύο δείγματα οι τιμές του δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) των τριών παραγόντων (προσεγγίσεις μελέτης) ήταν πολύ ικανοποιητικές έως υψηλές ($.71 < \text{Cronbach's } \alpha < .86$).

Σε συμφωνία με τις προαναφερθείσες μελέτες του Entwistle και των συνεργατών του (Entwistle et al., 2000, Tait et al., 1998) που εξέτασαν την εσωτερική συνέπεια των παραγόντων και των υποκλιμάκων του ASSIST, νεότερες έρευνες βρήκαν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τους τρεις παράγοντες που αφορούν τις τρεις προσεγγίσεις μελέτης, αλλά σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες χαμηλούς ή μέτρια ικανοποιητικούς για όλες τις επιμέρους υποκλίμακες. Για παράδειγμα, οι Byrne et al. (2004), διερευνώντας την αξιοπιστία του ASSIST σε δείγμα 298 Αμερικανών και 437 Ιρλανδών φοιτητών βρήκαν υψηλούς συντελεστές εσωτερικής συνέπειας για τους τρεις παράγοντες και στα δύο δείγματα ($.80 < \text{Cronbach's } \alpha < .87$) ενώ οι υποκλίμακες στο σύνολό τους έδωσαν οριακές έως μέτρια ικανοποιητικές τιμές Cronbach's alpha ($.50 < \text{Cronbach's } \alpha < .70$).

Ο Diseth (2007), σε μια πρόσφατη μελέτη του με δείγμα 206 φοιτητές/τριες Ψυχολογίας, επιχείρησε, παραλείποντας κάποιες ερωτήσεις και αναδιατυπώνοντας κάποιες άλλες, να βελτιώσει τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία των υποκλιμάκων αλλά βρήκε ότι κάποιες υποκλίμακες δίνουν χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας ακόμη και στην περίπτωση που κάποιες ερωτήσεις έχουν αποκλειστεί ως αποτέλεσμα της παραγοντικής ανάλυσης, η οποία συνέβαλε στη βελτίωση της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας. Ο Diseth (2007), σε συμφωνία με τα ευρήματα των προηγούμενων μελετών, βρήκε υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τρεις παράγοντες ($.74 < \text{Cronbach's } \alpha < .82$), αλλά χαμηλούς δείκτες στις υποκλίμακες Αναζήτηση Νοήματος (Cronbach's $\alpha = .39$) και Προσήλωση στην

Ύλη των Εξετάσεων (Cronbach's $\alpha = .47$). Η ανάλυση παραγόντων κατέληξε σε μία κλίμακα 24 ερωτήσεων (έναντι 52 του ASSIST) και 12 υποκλιμάκων (δύο ερωτήσεις σε κάθε υποκλίμακα). Η κλίμακα αυτή, όμως, αλλοιώνει σημαντικά το ASSIST τόσο εννοιολογικά όσο και ψυχομετρικά, διότι δύο ερωτήσεις για κάθε υποκλίμακα είναι πολύ μικρός αριθμός για αξιόπιστη μέτρηση.

Στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ASSIST σε ελληνικό δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την αξιοπιστία τόσο των τριών βασικών παραγόντων που συνιστούν προσεγγίσεις μελέτης όσο και των υποκλιμάκων που τις συνθέτουν. Επιπλέον, εξετάστηκε η δομική εγκυρότητα στο συγκεκριμένο δείγμα σε επίπεδο (α) υποκλιμάκων και (β) ερωτήσεων. Οι δύο επιμέρους στόχοι είναι αναγκαίοι εξαιτίας των ευρημάτων των προηγούμενων ερευνών, τόσο ως προς τη δομή των υποκλιμάκων όσο και ως προς την αξιοπιστία τους.

Υποθέσεις

Η πρώτη υπόθεση (Υπόθεση 1) ήταν ότι σε επίπεδο υποκλιμάκων, η παραγοντική ανάλυση θα αναδείξει τρεις παράγοντες που αντιστοιχούν στις προσεγγίσεις μελέτης, δηλαδή στη σε βάθος, στην επιφανειακή, και στη στρατηγική προσέγγιση. Η δεύτερη υπόθεση (Υπόθεση 2) ήταν ότι σε επίπεδο ερωτήσεων δε θα αναδειχθούν οι υποκλίμακες που υποστηρίζουν οι κατασκευαστές του ASSIST (Tait et al., 1998).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 367 προπτυχιακοί φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 97 πρωτοετείς, 90 δευτεροετείς, 77 τριτοετείς και 103 τεταρτοετείς φοιτητές. Συνολικά συμμετείχαν 45 (12.3%) άνδρες και 322 (87.7%) γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν 20.5 χρονών ($T.A. = 2.15$). Το μεγα-

λύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν φοιτήτριες καθώς στις Κοινωνικές Επιστήμες η αναλογία φύλου είναι συντριπτικά μεγαλύτερη υπέρ των γυναικών (Παπακωνσταντίνου, 2003. Σιάνου-Κύργιου, 2006). Ωστόσο, αυτή η σύνθεση του δείγματος είναι κυρίαρχη σε όλες τις μελέτες που εστιάζονται στο φοιτητικό πληθυσμό των σχολών Κοινωνικών Επιστημών. Επίσης, διάφορες έρευνες που έχουν γίνει δεν έχουν αναδείξει διαφορές φύλου ως προς τις προσεγγίσεις μελέτης (Richardson & King, 1991. Wilson, Smart, & Watson, 1996).

Το ερωτηματολόγιο ASSIST

Το ASSIST, όσον αφορά τις προσεγγίσεις μελέτης, αποτελείται από 52 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 13 υποκλίμακες, οι οποίες συγκροτούν τρεις κλίμακες που αντιστοιχούν στις τρεις προσεγγίσεις μελέτης (σε βάθος, επιφανειακή, και στρατηγική). Καθεμία από τις υποκλίμακες αποτελείται από 4 ερωτήσεις.

Η μετάφραση του ASSIST από τα αγγλικά στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τους συγγραφείς. Κύριο μέλημα των ερευνητών κατά τη διαδικασία μετάφρασης της κλίμακας ήταν να αποδοθεί το νόημα της κάθε ερώτησης παρά να υιοθετηθεί “κατά λέξη” μετάφραση. Σε αυτή την προσπάθεια συνέβαλαν τόσο φοιτητές/τριες όσο και μέλη του διδακτικού προσωπικού του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η αντιστροφή της μετάφρασης του ερωτηματολογίου από τα ελληνικά στα αγγλικά έγινε από ερευνήτρια/συνεργάτιδα, μέλος του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου του Λονδίνου.

Οι υποκλίμακες που συγκροτούν την κλίμακα Σε Βάθος Προσέγγιση είναι (α) Αναζήτηση Νοήματος (π.χ., Ερώτηση 4: “Συνήθως ξεκινώ τη μελέτη με στόχο να καταλάβω, εγώ προσωπικά, το νόημα του κειμένου που πρέπει να μάθω”), (β) η Συσχέτιση Ιδεών (π.χ., Ερώτηση 11: “Προσπαθώ να συσχετίζω ιδέες σε ένα αντικείμενο μελέτης με άλλες ιδέες από άλλα αντικείμενα μελέτης, όποτε είναι δυνατόν”), (γ) η Αξιοποίηση Σχετικών Πληροφοριών για τη Δόμηση Νοήματος (π.χ., Ερώτηση 9: “Εξετάζω με προσοχή τα επιχειρήματα του κειμένου και προσπαθώ να φτάσω σε ένα δικό μου συμπέρασμα”), και (δ) το Ενδιαφέρον για τις Ιδέες (π.χ., Ερώτηση 13: “Τακτικά πάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται ιδέες που συζητήθηκαν σε παραδόσεις, την ώρα που ασχολούμαι με άλλα πράγματα”).

Οι υποκλίμακες που συγκροτούν την κλίμακα Επιφανειακή Προσέγγιση είναι (α) η Απουσία Σκοπού στη Μελέτη (π.χ., Ερώτηση 3: “Συχνά ανα-

ρωτιέμαι εάν η εργασία που κάνω για κάποιο μάθημα αξίζει πραγματικά τον κόπο”), (β) η Απομνημόνευση της Ύλης Αδιακριτως (π.χ., Ερώτηση 6: “Νομίζω ότι χρειάζεται να επικεντρωθώ αποκλειστικά στην απομνημόνευση ενός μεγάλου αριθμού πληροφοριών από την ύλη που έχω να μάθω”), (γ) η Προσήλωση στην Ύλη των Εξετάσεων (π.χ., Ερώτηση 12: “Συνήθως διαβάζω ελάχιστα πέρα από αυτά που πραγματικά απαιτούνται για να περάσω το μάθημα”), και (δ) ο Φόβος Αποτυχίας (π.χ., Ερώτηση 8: “Συχνά νιώθω να πνίγομαι μέσα στην ποσότητα των πληροφοριών της ύλης την οποία πρέπει να βγάλω”).

Οι υποκλίμακες που συγκροτούν την κλίμακα Στρατηγική Προσέγγιση είναι: (α) η Οργανωμένη Μελέτη (π.χ., Ερώτηση 1: “Καταφέρνω να βρίσκω εκείνες τις συνθήκες μελέτης οι οποίες με βοηθούν να προχωρώ τη δουλειά μου πιο εύκολα”), (β) η Οργάνωση Χρόνου (π.χ., Ερώτηση 5: “Οργανώνω το χρόνο μελέτης μου προσεκτικά έτσι ώστε να τον αξιοποιήσω όσο γίνεται καλύτερα”), (γ) η Εργήγορη για τις Απαιτήσεις του Μαθήματος στις Εξετάσεις (π.χ., Ερώτηση 2: “Όταν δουλεύω για μια εργασία σκέφτομαι πώς θα εντυπωσιάσω τον βαθμολογητή όσο γίνεται περισσότερο”), (δ) η Επίτευξη (π.χ., Ερώτηση 10: “Είναι σημαντικό για μένα να αισθάνομαι ότι τα πάω όσο καλύτερα μπορώ στα μαθήματα”), και (ε) η Παρακολούθηση της Αποτελεσματικότητας (π.χ., Ερώτηση 7: “Ξανακοιτάω προσεκτικά τη δουλειά που έχω κάνει, για να ελέγξω τη συλλογιστική της και εάν βγάζει νόημα”).

Οι φοιτητές έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις με βάση μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων από 1 (διαφωνώ) έως 5 (συμφωνώ). Επισημάνθηκε στους φοιτητές/τριες ότι η τιμή 3 (δεν είμαι σίγουρος) θα έπρεπε να σημειωθεί μόνο σε περίπτωση που ήταν απολύτως αναγκαίο ή εάν το συγκεκριμένο ερώτημα δεν τους αφορούσε.

Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε κατά το εαρινό ακαδημαϊκό εξάμηνο έτσι ώστε οι πρωτοετείς κυρίως φοιτητές/τριες να έχουν σχηματίσει γνώμη για τα μαθήματα και τον τρόπο διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο και να έχουν οι ίδιοι αναπτύξει μια προσέγγιση μελέτης. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες μετά το πέρας ενός τριώρου μαθήματος. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβη τα 20 λεπτά. Ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να δώ-

σουν απαντήσεις γρήγορα και με ειλικρίνεια. Στο πλαίσιο αυτών των οδηγιών επιχειρούνταν ο περιορισμός απαντήσεων επιθυμητών για τον ερευνητή και απαντήσεων που συμβάλλουν σε ένα θετικό προφίλ επιμελούς σπουδαστή, καθώς οι φοιτητές/τριες γνώριζαν ότι οι ερευνητές αποτελούσαν μέλη του διδακτικού προσωπικού. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε επίσης και η ανωνυμία στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία του ASSIST

Αρχικά διερευνήθηκε η αξιοπιστία του ASSIST με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείκτη βασίστηκε στην πληρότητα της ανάλυσης που προσφέρει σε σχέση με την ανάλυση αξιοπιστίας δύο ημίσεων (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις τιμές του Cronbach's alpha των κλιμάκων και υποκλιμάκων σε αντιπαραβολή με τις τιμές που δίνουν οι ερευνητές για το δείγμα στο οποίο βασίστηκε η δημιουργία του ερωτηματολογίου. Τόσο στις τρεις κλίμακες όσο και στην πλειονότητα των υποκλιμάκων, οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha στην παρούσα έρευνα είναι λίγο πιο χαμηλές από αυτές που παρουσιάζουν οι κατασκευαστές της κλίμακας – οι Tait et al. (1998) δε βρήκαν τιμές μικρότερες από .50 για καμία από τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, τέσσερις υποκλίμακες στην παρούσα έρευνα, δύο από τις οποίες ανήκουν στην επιφανειακή προσέγγιση, δίνουν χαμηλές τιμές στο δείκτη Cronbach's alpha, στο επίπεδο του .40. Οι πιο χαμηλές τιμές του δείκτη εσωτερικής συνέπειας αφορούσαν τις υποκλίμακες Αναζήτηση Νοήματος (σε βάθος προσέγγιση), Απομνημόνευση της Ύλης Αδιακρίτως (επιφανειακή προσέγγιση), Προσήλωση στην Ύλη των Εξετάσεων (επιφανειακή προσέγγιση), και Παρακολούθηση της Αποτελεσματικότητας (στρατηγική προσέγγιση). Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας σε αυτές τις υποκλίμακες πιθανώς δείχνει ότι οι ερωτήσεις που έχουν συμπεριληφθεί παρουσιάζουν μέρος μόνο των χαρακτηριστικών της γνωστικής δραστηριότητας (Αλεξόπουλος, 1998. Kline, 1993. Rust & Golombok, 1992) που αξιολογείται από κάθε υποκλίμακα. Κατά συνέπεια, αυτές οι υποκλίμακες θα πρέπει να προσαρμοστούν (δηλ. οι ερωτήσεις να αναδιατυπωθούν κατά ένα μέρος ή να αντικατασταθούν) ή να παραλειφθούν από την κλίμακα.

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση των τιμών Cronbach's alpha των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ASSIST της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Tait, Entwistle, και McCune (1998)

Προσεγγίσεις μελέτης	Παρούσα έρευνα	Tait et al. (1998)
Σε βάθος προσέγγιση	.78	.84
Αναζήτηση νοήματος	.40	.57
Συσχέτιση ιδεών	.61	.59
Αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών για τη δόμηση νοήματος	.56	.53
Ενδιαφέρον για τις ιδέες	.62	.76
Επιφανειακή προσέγγιση	.60	.87
Απουσία σκοπού στη μελέτη	.50	.76
Απομνημόνευση της ύλης αδιακρίτως	.41	.57
Προσήλωση στην ύλη των εξετάσεων	.42	.55
Φόβος αποτυχίας	.60	.69
Στρατηγική προσέγγιση	.72	.80
Οργανωμένη μελέτη	.51	.54
Οργάνωση χρόνου	.69	.68
Εγρήγορηση για τις απαιτήσεις του μαθήματος στις εξετάσεις	.57	.60
Επίτευξη	.60	.76
Παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας	.48	.62

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha στις τρεις κλίμακες που αφορούν τις προσεγγίσεις μελέτης είναι αρκετά έως οριακά ικανοποιητικοί (.78, .72 και .60). Οι τιμές δείχνουν ότι το ερωτηματολόγιο αξιολογεί με αξιοπιστία τις δύο προσεγγίσεις μελέτης, σε βάθος, και στρατηγική προσέγγιση, ενώ δίνεται οριακά ικανοποιητική τιμή για την επιφανειακή προσέγγιση. Σε συνδυασμό με το ανωτέρω εύρημα όσον αφορά το δείκτη αξιοπιστίας των δύο υποκλιμάκων που ανήκουν στην επιφανειακή προσέγγιση, η αναπροσαρμογή, αναδιατύπωση ή αντικατάσταση ερωτήσεων των υποκλιμάκων πιθανώς θα βελτίωνε την αξιοπιστία τόσο των συγκεκριμένων υποκλιμάκων όσο και της κλίμακας που αξιολογεί την επιφανειακή προσέγγιση.

Οι χαμηλοί δείκτες εσωτερικής συνέπειας των συγκεκριμένων υποκλιμάκων αλλά και των χαμηλότερων τιμών που δίνει η έρευνά μας σε όλες τις κλίμακες και υποκλίμακες πιθανώς να οφείλονται στην ανομοιογένεια του δείγματος, καθώς αποτελείται από φοιτητές/τριες που φοιτούσαν σε διαφορετικά έτη σπουδών. Έρευνες έχουν δείξει διαφοροποίηση των προσεγγίσεων μελέτης κατά τα έτη φοίτησης στο πανεπιστήμιο (Gibbs,

Πίνακας 2. Τιμές Cronbach's alpha των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ASSIST ως συνάρτηση του έτους σπουδών

Προσεγγίσεις μελέτης	1ο έτος	2ο έτος	3ο έτος	4ο έτος
Σε βάθος προσέγγιση	.69	.83	.80	.78
Αναζήτηση νοήματος	.29	.36	.58	.35
Συσχέτιση ιδεών	.57	.60	.73	.50
Αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών για τη δόμηση νοήματος	.45	.55	.60	.63
Ενδιαφέρον για τις ιδέες	.56	.64	.66	.58
Επιφανειακή προσέγγιση	.72	.74	.66	.76
Απουσία σκοπού στη μελέτη	.48	.51	.32	.58
Απομνημόνευση της ύλης αδιακρίτως	.61	.62	.76	.73
Προσήλωση στην ύλη των εξετάσεων	.50	.60	.51	.58
Φόβος αποτυχίας	.51	.63	.62	.58
Στρατηγική προσέγγιση	.50	.53	.50	.44
Οργανωμένη μελέτη	.60	.57	.71	.47
Οργάνωση χρόνου	.58	.31	.53	.49
Εγρήγορηση για τις απαιτήσεις του μαθήματος στις εξετάσεις	.43	.43	.40	.25
Επίτευξη	.35	.36	.45	.47
Παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας	.48	.70	.66	.54

1992. Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996). Για να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση ελέγχθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων και υποκλιμάκων για κάθε έτος σπουδών ξεχωριστά (βλ. Πίνακα 2).

Ο Πίνακας 2 δείχνει ότι σε συμφωνία με το συνολικό δείγμα και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Diseth, 2007. Entwistle et al., 2000), οι υποκλίμακες Απομνημόνευση της Ύλης Αδιακρίτως και Προσήλωση στην Ύλη των Εξετάσεων, οι οποίες ανήκουν στην κλίμακα Επιφανειακή Προσέγγιση καθώς και η υποκλίμακα Αναζήτηση Νοήματος, η οποία ανήκει στην κλίμακα Σε Βάθος Προσέγγιση, δίνουν πολύ χαμηλές τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha σε όλα τα έτη σπουδών.

Η παραγοντική δομή του ASSIST

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας οι οποίοι μπορούν να ελεγχθούν και οι οποίοι συνθέτουν μια συνολική εικόνα που χαρακτηρίζει ένα όργανο μέτρησης. Ένας τρόπος ελέγχου της εγκυρότητας ενός οργάνου είναι η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Αυτή δείχνει πόσο καλά

διατυπωμένες είναι οι ιδέες ή η προτεινόμενη θεωρία σε μια κλίμακα και στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην παραγοντική δομή του οργάνου (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

Η επιβεβαίωση της δομής ενός υπάρχοντος ερωτηματολογίου, όπως το ASSIST, προϋποθέτει την εφαρμογή επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων. Ωστόσο, εξαιτίας των ασυμφωνιών ως προς τις υποκλίμακες, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας έγινε σε δύο επίπεδα: (α) σε επίπεδο υποκλιμάκων που συγκροτούν τις τρεις ανεξάρτητες κλίμακες και (β) σε επίπεδο ερωτήσεων που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του.

Έλεγχος της δομικής εγκυρότητας σε επίπεδο υποκλιμάκων. Αρχικά διερευνήθηκε με ανάλυση κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax η δομή των τριών προσεγγίσεων μελέτης στη βάση των υποκλιμάκων που τις συνθέτουν. Ο έλεγχος για την πλήρωση των κριτηρίων παραγοντοποίησης έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο ικανοποιεί τα κριτήρια, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .77, Bartlett Test of Sphericity = 1266.63, $p < .001$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδωσαν μια καθαρή παραγοντική δομή με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (Πίνακας 3). Οι παράγοντες που προέκυψαν ήταν οι αναμενόμενοι και σε πλήρη συμφωνία με το εγχειρίδιο κατασκευής

Πίνακας 3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας ASSIST σε επίπεδο υποκλιμάκων

Προσεγγίσεις μελέτης	I	II	III
Αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών για τη δόμηση νοήματος	.83		
Συσχέτιση ιδεών	.78		
Αναζήτηση νοήματος	.75		
Ενδιαφέρον για τις ιδέες	.68		
Οργάνωση χρόνου		.89	
Οργανωμένη μελέτη		.83	
Επίτευξη		.78	
Παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας		.46	(.36)
Εργήγορη για τις απαιτήσεις του μαθήματος στις εξετάσεις			.66
Απομνημόνευση ύλης αδιακρίτως			.69
Προσήλωση στην ύλη των εξετάσεων			.62
Απουσία σκοπού στη μελέτη			.58
Φόβος αποτυχίας			.50
Ιδιοτιμές	3.6	2.3	1.5
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 56.5%	27.4%	17.3%	11.8%

Σημείωση: Παράγοντας I: Σε Βάθος Προσέγγιση. Παράγοντας II: Στρατηγική Προσέγγιση. Παράγοντας III: Επιφανειακή προσέγγιση.

Όλες οι φορτίσεις κάτω του .30 παραλείπονται.

της κλίμακας, δηλαδή Σε Βάθος Προσέγγιση (Παράγοντας I), Στρατηγική Προσέγγιση (Παράγοντας II), και Επιφανειακή Προσέγγιση (Παράγοντας III). Οι τρεις παράγοντες ερμηνεύουν το 56.5% της διακύμανσης.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι η υποκλίμακα Εγρήγορη για τις Απαιτήσεις του Μαθήματος στις Εξετάσεις φορτίζει στην επιφανειακή προσέγγιση και όχι στη στρατηγική. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με όσα υποστηρίζουν οι κατασκευαστές του ASSIST ενισχύοντας, έτσι, προηγούμενες έρευνες που αναδεικνύουν συσχετίσεις μεταξύ της επιφανειακής προσέγγισης και δραστηριοτήτων που συγκροτούν τη στρατηγική προσέγγιση (π.χ., Prosser & Trigwell, 2001).

Έλεγχος της δομικής εγκυρότητας σε επίπεδο ερωτήσεων. Διερευνήθηκε με ανάλυση κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax αν οι 52 ερωτήσεις του ASSIST φορτίζουν τους τρεις παράγοντες του ή τις 13 υποκλίμακες. Ο έλεγχος για την πλήρωση των κριτηρίων παραγοντοποίησης έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο ικανοποιεί τα κριτήρια, $KMO = .80$, Bartlett Test of Sphericity = 4680.75, $p < .001$. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη 15 παραγόντων με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1. Ωστόσο, η μελέτη του διαγράμματος παραγόντων επιτρέπει την εστίαση σε τρεις κύριους παράγοντες. Οι τρεις παράγοντες που αναδεικνύονται από την ανάλυση παραγόντων φαίνεται να επιβεβαιώνουν την εννοιολογική βάση του ASSIST όσον αφορά την ανάδειξη των τριών προσεγγίσεων μελέτης. Ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται η δομή του ερωτηματολογίου (όπως παρουσιάζεται από τους κατασκευαστές του) όσον αφορά τις υποκλίμακες (βλ. Πίνακα 4).

Τον πρώτο παράγοντα (Παράγοντας I), ο οποίος αντιστοιχεί στη στρατηγική προσέγγιση, φόρτιζαν 14 ερωτήσεις. Το δεύτερο παράγοντα (Παράγοντας II), ο οποίος αντιστοιχεί στη σε βάθος προσέγγιση, φόρτιζαν 16 ερωτήσεις. Τον τρίτο παράγοντα (Παράγοντας III), ο οποίος αντιστοιχεί στην επιφανειακή προσέγγιση, φόρτιζαν 17 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκτός από τρεις ερωτήσεις που δε φορτίζουν σε κανένα παράγοντα, όλες οι υπόλοιπες φορτίζουν κατάλληλα στις τρεις προσεγγίσεις μελέτης. Εξαιρέση αποτελούν οι ερωτήσεις που συνθέτουν την υποκλίμακα Εγρήγορη για τις Απαιτήσεις του Μαθήματος στις Εξετάσεις, οι οποίες φορτίζουν στην επιφανειακή προσέγγιση, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Reid & Duvall, 2000) αλλά και τα ευρήματα της ανάλυσης παραγόντων στη βάση των υπο-κλιμάκων. Ωστόσο, η αντιστοίχιση των ερωτήσεων στις τρεις προσεγγίσεις, μέσω αυτής της ανάλυσης δεν είναι δυνατόν να υποστηρίξει την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του

Πίνακας 4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας ASSIST σε επίπεδο ερωτήσεων

Ερωτήσεις	I	II	III
14. Νομίζω ότι είμαι αρκετά συστηματικός/ή και οργανωμένος/η όταν πρόκειται να κάνω επανάληψη για εξετάσεις.	.73		
37. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια στη μελέτη μου γιατί είμαι αποφασισμένος να τα “πάω καλά”.	.66		
44. Κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, συνήθως αξιοποιώ καλά το χρόνο μου.	.65		
5. Οργανώνω το χρόνο μελέτης μου προσεκτικά έτσι ώστε να τον αξιοποιήσω όσο γίνεται καλύτερα.	.65		
31. Δουλεύω σταθερά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου αντί να τα αφήνω όλα την τελευταία στιγμή.	.64		
18. Είμαι αρκετά καλός/ή στο να “στρωθώ στη δουλειά”, όταν χρειάζεται.	.63		
24. Αισθάνομαι ότι τα πηγαίνω καλά και αυτό βοηθάει στο να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια στη δουλειά μου (στις εργασίες και στη μελέτη).	.57		
40. Συνήθως οργανώνω τη δουλειά του εξαμήνου, είτε στο μυαλό μου είτε με σημειώσεις, στις αρχές κάθε εξαμήνου.	.46		
1. Καταφέρνω να βρίσκω εκείνες τις συνθήκες μελέτης οι οποίες με βοηθούν να προχωρώ τη δουλειά μου πιο εύκολα.	.43		
50. Δεν μου είναι δύσκολο να κινητοποιήσω τον εαυτό μου (για μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα).	.39		
7. Ξανακοιτάω προσεκτικά τη δουλειά που έχω κάνει, για να ελέγξω τη συλλογιστική της και εάν βγάζει νόημα.	.38		
27. Είμαι καλός/ή στο να διαβάζω ό,τι προτείνεται βιβλιογραφικά από τους διδάσκοντες.	.37		
47. Όταν ολοκληρώνω μια εργασία την ξανακοιτάω για να δω αν πραγματικά ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος.	.38		
10. Είναι σημαντικό για μένα να αισθάνομαι ότι τα πάω όσο καλύτερα μπορώ στα μαθήματα.	.30		
33. Οι ιδέες που συμπεριλαμβάνονται στα πανεπιστημιακά εγχειρίδια ή άρθρα, συχνά μου δίνουν το έναυσμα για σειρά σκέψεων.	.62		
13. Τακτικά πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται ιδέες που συζητήθηκαν σε παραδόσεις, την ώρα που ασχολούμαι με άλλα πράγματα.	.59		
23. Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να αναρωτιέται για πράγματα που άκουσε σε παραδόσεις ή διάβασε σε βιβλία.	.58		
46. Μου αρέσει να παίζω με τις ιδέες, να επιχειρώ συνδυασμούς ιδεών και σκέψεων, έστω και αν τέτοια διανοητικά παιχνίδια δεν οδηγούν απαραίτητα κάπου.	.54		
49. Είναι σημαντικό για μένα να μπορώ να καταλαβαίνω τα επιχειρήματα ή να βλέπω τη λογική πίσω από τα πράγματα.	.54		
52. Μερικές φορές “παθιάζομαι” με κάποιες ακαδημαϊκές θεματικές και θα ήθελα να συνεχίσω να τις μελετώ.	.53		
39. Κάποιες από τις ιδέες που συναντώ στα μαθήματα τις βρίσκω πραγματικά συναρπαστικές.	.53		
17. Όταν διαβάζω ένα άρθρο ή ένα βιβλίο προσπαθώ να καταλάβω, για μένα προσωπικά, τι ακριβώς εννοεί ο συγγραφέας.	.51		

(Ο πίνακας συνεχίζεται)

Πίνακας 4. (συνεχίζεται)

Ερωτήσεις	I	II	III
21. Όταν δουλεύω σε μια καινούργια θεματική προσπαθώ να δω με τη δική μου οπτική, πώς συνδυάζονται οι ιδέες μεταξύ τους.		.51	
9. Εξετάζω με προσοχή τα επιχειρήματα του κειμένου και προσπαθώ να φτάσω σε ένα δικό μου συμπέρασμα.		.49	
36. Όταν διαβάζω, εξετάζω προσεκτικά τις λεπτομέρειες για να δω πώς συσχετίζονται με ό,τι έχει ήδη παρουσιαστεί.		.48	
11. Προσπαθώ να συσχετίζω ιδέες σε ένα αντικείμενο μελέτης με άλλες ιδέες από άλλα αντικείμενα μελέτης		.45	
30. Όταν διαβάζω ένα κείμενο, σταματώ κάποιες στιγμές για να σκεφτώ “την ουσία του”, τι είναι αυτό που προσπαθώ να μάθω.		.42	
26. Νομίζω ότι η μελέτη ακαδημαϊκών θεματικών μπορεί κάποιες φορές να είναι αρκετά συναρπαστική.		.40	
4. Συνήθως ξεκινώ τη μελέτη με στόχο να καταλάβω, εγώ προσωπικά, το νόημα του κειμένου που πρέπει να μάθω.		.36	
43. Πριν προσεγγίσω μια εργασία (ένα συγκεκριμένο θέμα), προσπαθώ πρώτα να δω τι ίσως ζητείται και δεν είναι καθαρά δηλωμένο.		.31	
8. Συχνά νιώθω να πνίγομαι μέσα στην ποσότητα των πληροφοριών της ύλης την οποία πρέπει να “βγάλω”.		.53	
28. Σκέφτομαι ποιος θα διορθώσει την εργασία μου και τι είναι πιθανόν να περιμένει από μια τέτοια εργασία.		.53	
35. Συχνά πανικοβάλλομαι όταν μένω πίσω στη δουλειά.		.52	
22. Συνήθως ανησυχώ για το αν θα τα καταφέρω καλά στη δουλειά (ακαδημαϊκή) που έχω να κάνω.		.47	
41. Προσπαθώ να καταλάβω τι θεωρούν σημαντικό οι διδάσκοντες και επικεντρώνομαι σε αυτό.		.47	
42. Αν και κάποια μαθήματα δεν με ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, τα επιλέγω για άλλους λόγους.		.47	
15. Προσέχω ιδιαίτερα τα σχόλια των καθηγητών για τις εργασίες μου, προκειμένου την επόμενη φορά να πάρω μεγαλύτερο βαθμό.		.46	
51. Προτιμώ να έχω ενημερωθεί ακριβώς για το τι πρέπει να κάνω στις εργασίες.		.43	
32. Επειδή δεν είμαι σίγουρος για το τι είναι σημαντικό στις παραδόσεις, κρατώ όσο το δυνατόν εκτενέστερες σημειώσεις.		.42	
2. Όταν δουλεύω για μια εργασία σκέφτομαι πώς θα εντυπωσιάσω τον βαθμολογητή όσο γίνεται περισσότερο.		.41	
25. Επικεντρώνομαι στη μελέτη μόνο εκείνων των πληροφοριών που πρέπει να γνωρίζω για να επιτύχω στις εξετάσεις.		.40	
19. Πολλά από αυτά που διαβάζω δεν βγάζουν ιδιαίτερο νόημα: μοιάζουν να ’ναι ασύνδετα κομμάτια πληροφοριών.		.39	
48. Συχνά μένω άπηνος γιατί ανησυχώ ότι δεν θα μπορέσω να αντεπεξέλθω σε κάποια εργασία (ακαδημαϊκή).		.37	
38. Προσαρμόζω τη μελέτη μου σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με το τι απαιτείται για τις εργασίες και τις εξετάσεις.		.37	

(Ο πίνακας συνεχίζεται)

Πίνακας 4. (συνεχίζεται)

Ερωτήσεις	I	II	III
6. Νομίζω ότι χρειάζεται να επικεντρωθώ αποκλειστικά στην απομνημόνευση ενός μεγάλου αριθμού πληροφοριών από την ύλη που έχω να μάθω.			.35
29. Κάποιες φορές, όταν αναλογίζομαι το παρελθόν, αναρωτιέμαι για ποιο λόγο αποφάσισα να έρθω εδώ.			.30
45. Συνήθως έχω δυσκολία να βγάλω νόημα από πληροφορίες που πρέπει να θυμάμαι απ' έξω.			.30
Ιδιοτιμές	6.8	4.2	3.1
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 27.7%	13.4%	8.2%	6.1%
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha	.82	.82	.72

Σημείωση: Η ερώτηση 20 έχει παραληφθεί μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας (βλ. Πίνακα 1). Παράγοντας I: Σε Βάθος Προσέγγιση. Παράγοντας II: Στρατηγική Προσέγγιση. Παράγοντας III: Επιφανειακή προσέγγιση.
Όλες οι φορτίσεις κάτω του .30 παραλείπονται.

ερωτηματολογίου όσον αφορά τις τρεις κλίμακες διότι μόνο μερικώς αναδεικνύεται η ύπαρξη των τριών βασικών παραγόντων και, επιπλέον, το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης που ερμηνεύεται είναι μικρό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σε ελληνικό δείγμα ήταν πιλοτική και λόγω του σχετικά μικρού δείγματος για τις 52 ερωτήσεις του ASSIST και διότι αφορά φοιτητές/τριες ενός μόνο πανεπιστημίου και μιας συγκεκριμένης σχολής. Ο έλεγχος αξιοπιστίας των υποκλιμάκων πριν από την παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο έχει μέτρια αξιοπιστία όσον αφορά τις τρεις βασικές κλίμακες (προσεγγίσεις μελέτης) αλλά χαμηλή στις περισσότερες από τις υποκλίμακες. Ακόμη και στην περίπτωση ελέγχου της αξιοπιστίας για κάθε έτος σπουδών χωριστά, οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha δε βελτιώθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις. Όπως προέβλεπε η Υπόθεση 1, ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας αναδεικνύει αδυναμίες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, οι οποίες ως ένα βαθμό επισημαίνονται και από τους ίδιους τους κατασκευαστές του όταν αναφέρουν ότι η δομή του ερωτηματολογίου είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί μόνο όσον αφορά τις τρεις κλίμακες (προσεγγίσεις μελέτης) αλλά όχι τις υποκλίμακες που τις συνθέτουν.

Συγκεκριμένα, ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας τόσο σε επίπεδο υποκλιμάκων όσο και σε επίπεδο ερωτήσεων επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τριών προσεγγίσεων μελέτης. Ωστόσο, η ανάλυση παραγόντων ενώ επιβεβαίωσε τη δομή της σε βάθος προσέγγισης, δεν επιβεβαίωσε πλήρως

τη δομή της επιφανειακής προσέγγισης, όπως προτείνεται από τους κατασκευαστές της κλίμακας, αλλά ούτε και της στρατηγικής προσέγγισης.

Όσον αφορά τη στρατηγική προσέγγιση, οι ερωτήσεις που τη συγκροτούν συνθέτουν τρεις υποκλίμακες, οι οποίες δεν είναι αυτές που προτείνουν οι κατασκευαστές αλλά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων μελετών (Byrne et al., 2004. Long, 2000. Reid & Duvall, 2000). Κατά συνέπεια, ως προς το ελληνικό δείγμα και τον αντίστοιχο πληθυσμό προτείνεται η αξιολόγηση της στρατηγικής προσέγγισης μόνο στη βάση των ερωτήσεων που συγκροτούν τις τρεις υποκλίμακες που αναδείχθηκαν από την ανάλυση παραγόντων. Παρά τη μη πλήρη ταύτιση του περιεχομένου του παράγοντα της στρατηγικής προσέγγισης με αυτό του αγγλικού ερωτηματολογίου, η ανάδειξη της στρατηγικής προσέγγισης ως ανεξάρτητου παράγοντα ενισχύει τη θέση του Entwistle (Entwistle & McCune, 2004) ότι η στρατηγική προσέγγιση συμβάλλει στη διερεύνηση της μάθησης των φοιτητών, σε αντίθεση με τη θέση του Richardson (2000) ότι η στρατηγική προσέγγιση έχει ελάχιστη συμβολή στη διερεύνηση των προσεγγίσεων μελέτης.

Όσον αφορά την επιφανειακή προσέγγιση, και τη μη πλήρη ταύτιση της με τον τρόπο που αυτή ορίζεται με βάση το αγγλικό δείγμα της έρευνας των Tait et al. (1998), αυτό το εύρημα πιθανώς σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται από τους Έλληνες φοιτητές/τριες η στρατηγική των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων στη μάθηση. Η στρατηγική αυτή φαίνεται να εξυπηρετεί τον προσανατολισμό των Ελλήνων φοιτητών για την επιτυχία στις εξετάσεις, όταν συνδυάζεται με την απομνημόνευση και με τη σε βάθος προσέγγιση (Entwistle & Entwistle, 2003. Karagiannopoulou, 2006. Marton, Wen, & Nagle, 1995. Παπαντωνίου, 2002. Παπαντωνίου, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2004).

Η χαμηλή τιμή του δείκτη Cronbach's alpha στην υποκλίμακα Αναζήτηση Νοήματος στα τρία έτη σπουδών σε συνδυασμό με ευρήματα προηγούμενων μελετών πιθανώς αντανάκλα την ανεπάρκεια των συγκεκριμένων ερωτήσεων να εκφράσουν με πληρότητα αυτή τη γνωστική δραστηριότητα. Σε κάθε περίπτωση οι υποκλίμακες της επιφανειακής προσέγγισης φαίνεται να δίνουν τις πιο χαμηλές τιμές στο δείκτη εσωτερικής συνέπειας. Επίσης, το δείγμα των πρωτοετών φοιτητών δίνει τις πιο χαμηλές τιμές σε αυτόν το δείκτη εσωτερικής συνέπειας στις περισσότερες υποκλίμακες, γεγονός που δείχνει πιθανώς κατ' εικασία απαντήσεις (Αλεξόπουλος, 1998) των πρωτοετών φοιτητών λόγω της περιορισμένης εξοικείωσής τους με την ακαδημαϊκή κουλτούρα και τις αντίστοιχες ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Ωστόσο, η μη σημαντική βελτίωση του δείκτη εσωτερικής συνέπειας

όπως προέκυψε από τον έλεγχο των τιμών του σε επίπεδο ετών σπουδών, πιθανώς καταδεικνύει την επίδραση άλλων παραγόντων στη διαμόρφωση των προσεγγίσεων μελέτης. Οι φοιτητές/τριες είναι πιθανόν να απαντούν στο ASSIST κατά περίπτωση, με αναφορά σε διαφορετικές ακαδημαϊκές εμπειρίες. Το ακαδημαϊκό πλαίσιο πιθανώς αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσεγγίσεων μελέτης οδηγώντας σε διακυμάνσεις των απαντήσεων του κάθε εξεταζομένου (Entwistle, McCune, & Scheja, 2006. Prosser & Trigwell, 2001). Το παραπάνω εύρημα αποτελεί έναν περιορισμό ως προς την καταλληλότητα του ASSIST προκειμένου να συναγάγει κανείς συμπεράσματα σε επίπεδο υποκλιμάκων, όπως έδειξε και η παραγοντική ανάλυση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 2.

Ένας μεθοδολογικά εναλλακτικός τρόπος αντιμετώπισης των ζητημάτων αξιοπιστίας που εγείρονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας θα ήταν να σταθμιστεί το ASSIST σε ένα μεγάλο δείγμα Ελλήνων φοιτητών που φοιτούν σε διαφορετικές σχολές και πανεπιστήμια και βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο της φοίτησής τους. Και σε αυτή την περίπτωση όμως η διαφοροποίηση των προσεγγίσεων μελέτης ακόμη και σε επίπεδο μαθήματος, καθώς και ο ρόλος του ακαδημαϊκού πλαισίου όπως προαναφέρθηκε (Prosser & Trigwell, 2001), κάνει ένα τέτοιο εγχείρημα να φαίνεται «μετέωρο» ή τουλάχιστον να υπόκειται σε περιορισμούς.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Βεβαίως, καθώς η έρευνα στη θεματική της μάθησης και μελέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη (Entwistle & Tomlinson, 2007. Karagiannopoulou, Entwistle, & McCune, 2009), η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που να εστιάζεται σε αυτήν αναπόφευκτα έρχεται αντιμετώπιση με περιορισμούς ως προς τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου. Οι πολλαπλές αναθεωρήσεις του ερωτηματολογίου για τις προσεγγίσεις στη μελέτη και η πρόσφατη πιλοτική έκδοση του Ερωτηματολογίου για τις Προσεγγίσεις στη Μάθηση και στη Μελέτη (Approaches to Learning and Studying Inventory. Entwistle & McCune, 2004)⁴, αναδει-

⁴ Στοιχεία για το Ερωτηματολόγιο για τις Προσεγγίσεις στη Μάθηση και στη Μελέτη δίνονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/publications.html>). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 ερωτήσεις και πέντε κλίμακες και αποτελεί μια πιο σύντομη έκδοση του ASSIST με ελάχιστες αλλαγές στις κλίμακες. Οι αλλαγές αυτές αφορούν εννοιολογικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων, που προέρχονται από έρευνες τόσο του Entwistle (Entwistle & McCune, 2004) όσο και άλλων ερευνητών (π.χ., Meyer, 1991. Phillips, 2000).

κνύουν πιθανούς περιορισμούς του ASSIST και αφήνουν ανοικτό το ενδεχόμενο νέων αναθεωρήσεων, διατηρώντας ωστόσο την εννοιολογική συγκρότησή του στη βάση των τριών προσεγγίσεων μελέτης. Υπό αυτή την οπτική, παραμένει σημαντική η επιβεβαίωση της βασικής δομής του ASSIST, όσον αφορά τις προσεγγίσεις μελέτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Andreou, E., Vlachos, F., & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: The impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research, 48*(3), 301-311.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Au, C., & Entwistle, N. J. (1999, August). *Memorisation with understanding in approaches to studying: Cultural variant or response to assessment demands*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Gothenburg, Sweden.
- Biggs, J. B. (1970). Personality correlates of certain dimensions of study behaviour. *Australian Journal of Psychology, 22*, 287-297.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*, 347-364.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham, UK: SRHE & OUP.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using accounting students in the USA and Ireland: A research note. *Accounting Education, 13*(4), 449-459.
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: A cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology, 56*, 309-321.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11*, 671-684.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J., & Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction, 8*, 455-468.
- Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): An application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(4), 381-394.
- Diseth, A. (2007). Students' evaluation of teaching, approaches to learning, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(2), 185-204.
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 529-539.

- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Special Issue of Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. C. Dart & G. M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 72-101). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, D. (2003). Preparing for examinations: The interplay of memorizing and understanding, and the development of knowledge objects. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 19-40.
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-346.
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Scheja, M. (2006). Student learning in context: Understanding the phenomenon and the person. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekarts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present, and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Amsterdam: Elsevier.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1994). Approaches to studying and preferences for teaching in higher education. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14, 2-10.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1995). *Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, Centre for Research on Learning and Instruction.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N. J., & Tomlinson, P. (2007). *Student learning and university teaching*. Leicester, UK: The British Psychological Society.
- Entwistle, N. J., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol, UK: Technical and Educational Services.
- Gow, L., & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307-322.
- Harper, G., & Kember, D. (1989). Interpretation of factor analyses from the Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 66-74.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2004). Προσεγγίσεις μελέτης πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 269-283.
- Karagiannopoulou, E. (2006). The experience of revising for essay type examinations: Differences between first and fourth year university students. *Higher Education*, 51, 329-350.
- Karagiannopoulou, E., Entwistle, N. J., & McCune, V. (2009). *Experiences of learning and academic understanding*. Manuscript submitted for publication.

- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Long, W. F. (2000). *Detecting study approach dissonance in higher educational settings*. Unpublished master of literature thesis, University of Aberdeen, Scotland, UK.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education, 31*, 5-24.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning II - Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed., pp. 39-58). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Wen, Q., & Nagle, A. (1995, August). *Are culturally different conceptions of learning conflicting or complementary to each other? – A comparative study of Chinese and Uruguayan university students*. Paper presented to the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Meyer, J. H. F. (1991). Study orchestration: The manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying. *Higher Education, 22*, 297-316.
- Meyer, J. H. F., & Parsons, P. (1989). Approaches to studying and course perceptions using the Lancaster Inventory: A comparative study. *Studies in Higher Education, 14*, 137-153.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Αγορά εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαντωνίου, Γ. (2002). *Γνωστικό ύψος, άγχος και έλεγχος της δράσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαντωνίου, Γ., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών κατανόησης κειμένου: Τι ακριβώς μετράει; Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκη (Επιμ. έκδ.), *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην Ψυχολογία* (Τόμ. 2, σ. 157-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pask, G. (1976a). Learning strategies and individual competence. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Pask, G. (1976b). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 128-148.
- Phillips, D. C. (2000). *Constructivism in education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2001). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education, 8*, 411-427.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd. ed., pp. 198-216). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμησης μιας κλίμακας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 19*(5), 577-589.

- Reid, W. A., & Duvall, E. (2000). [Approaches to learning of second year medical students]. Unpublished raw data.
- Reid, W. A., Duvall, E., & Evans, P. (2005). Can we influence medical students' approaches to learning? *Medical Teacher*, 5, 401-407.
- Richardson, J. T. E. (1994). Using questionnaires to evaluate student learning: Some health warnings. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 73-80). Oxford, England: Oxford Centre for Staff Development.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching student learning: Approaches to studying in campus-based and distance education*. Buckingham, UK: The Society for Research in Higher Education.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31, 1-21.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11, 363-382.
- Rust, J., & Golombok, S. (1992). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment*. London: Routledge.
- Sadler-Smith, E. (1996) Learning styles: A holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20(7), 29-36.
- Schmeck, R., Ribich, F., & Ramanaiah, N. (1977). The development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Speth, C. A., Namuth, D. M., & Lee, D. J. (2007). Using the ASSIST short form for evaluating an information technology application: Validity and reliability issues. *Informing Science Journal*, 10, 107-119.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford, England: Brookes.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1998). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership and Management*, 20(2), 161-73.
- Weinstein, C.-E., Schulte, A., & Palmer, D. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: Hogrefe and Huber.
- 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.

THE APPROACHES AND STUDY SKILLS
INVENTORY FOR STUDENTS:
RELIABILITY AND VALIDITY IN A GREEK
UNIVERSITY STUDENT SAMPLE

Evangelia Karagiannopoulou & Pavlos Christodoulides
University of Ioannina, Greece

Abstract: The present study examined the reliability and validity of the second part of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), which focuses on students' studying approaches, in a Greek sample. The sample consisted of 367 undergraduate Greek students. The participants responded to 52 questions, which correspond to three independent scales tapping the deep, the surface, and the strategic approach to studying. The Cronbach's alpha coefficient was satisfactory for the three independent scales, but low for some of the subscales. The factor analyses, which were performed at the subscale and at the item level, revealed (a) three factors (the three studying approaches), and (b) confirmed fully the structure of the deep approach but not the structure of the surface and the strategic approach. The results are discussed in relation to the academic and cultural context.

Key words: Approaches to study, ASSIST, Study skills.

Address: Evangelia Karagiannopoulou, School of Philosophy, Education, and Psychology, Dourouti Campus, 451 10 Ioannina, Greece. Phone: +30-26510-05747. E-mail: ekaragia@cc.uoi.gr