



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προσεγγίσεις Μάθησης στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και  
χαρακτηριστικά Διά βίου μάθησης των μαθητών της Γ' Λυκείου**

POST GRADUATE THESIS

**Learning Approaches towards the course «Principles of Economic Theo-  
ry" and Lifelong Learning characteristics of the students in the 3rd year  
of Lyceum**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Παντζούρη Ν. Ελένη**

Pantzouri N.Eleni

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ασωνίτου Σοφία**

Asonitou Sofia

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Learning Approaches towards the course «Principles of Economic Theory" and  
Lifelong Learning characteristics of the students in the 3rd year of Lyceum**

Pantzouri N. Eleni

Registration Number: 19066

email: mscedt19066@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Asonitou Sofia

SECOND SUPERVISOR

Trapali Maria

AIGALEO 2022

## **Επιτροπή εξέτασης**

Ημερομηνία εξέτασης: 15 Ιουλίου 2022

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Σοφία Ασωνίτου

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Μαρία Τράπαλη

## Δήλωση περί λογοκλοπής

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η **Παντζούρη Ελένη** του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 19066 φοιτητής/τρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι τον Ιούνιο του 2023 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

## Ευχαριστίες

Η περάτωση της παρούσας εργασίας, δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί χωρίς τη συμμετοχή και την συμβολή πολλών ανθρώπων. Αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν σε αυτή μου την προσπάθεια.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της ΑΣΠΑΙΤΕ, του μεταπτυχιακού προγράμματος «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων, για τις πολύτιμες και ανεκτίμητες επιστημονικές τους γνώσεις που μου προσέφεραν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην επιβλέπουσα της Διπλωματικής μου Εργασίας Δρ Ασωνίτου Σοφία, για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της, τις επικοινωνιακές υποδείξεις της, την συστηματική επιστημονική καθοδήγησή της, την ενθάρρυνση, τη συνεχή υποστήριξή της, την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που επέδειξε στο πρόσωπό μου.

Ευχαριστώ ακόμα θερμά, τους διευθυντές των σχολείων για τη διευκόλυνση της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τους υπεύθυνους καθηγητές του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», για την προθυμία τους να συνδράμουν σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια, και για την αगाστή συνεργασία που είχαμε.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου, Αμαργιανού Μ., Ευλογιά Π., και Παπαγιάννη Μ., για τις όμορφες και ευχάριστες στιγμές που μοιραστήκαμε μαζί, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες. Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω, τους πολλούς και καλούς φίλους, για την πολύτιμη συμπαράστασή τους και την συμβολή τους με οποιονδήποτε τρόπο για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ βαθιά τον σύζυγό μου, Μπιμπίρη Ιωάννη, για την άμετρη υπομονή, αμέριστη υποστήριξη και κατανόησή του, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Χρωστάω επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Δάφνη και Νικόλαο, για την ανεκτίμητη και έμπρακτη στήριξή τους, στους οποίους οφείλω μεταξύ άλλων και όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

## Αφιέρωσεις

Αφιερώνω την εργασία μου, στην μονάκριβη κόρη μου, Δάφνη που καθημερινά με διδάσκει πως να γίνω καλύτερος άνθρωπος, καθώς και στη μνήμη της γιαγιάς μου Ελένης.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Σε έναν σύγχρονο περιβάλλον, που αλλάζει συνεχώς και εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να στρέψουν την προσοχή τους στη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών, ικανών να προσαρμόζονται σε κάθε κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική αλλαγή. Ενισχυτικός παράγοντας στην ικανότητα των πολιτών να ανταποκρίνονται σε αυτές τις νέες μεταβολές και απαιτήσεις, αποτελεί η καλλιέργεια των διά βίου δεξιοτήτων. Η διαδικασία ανάπτυξής τους, είναι αδιάλειπτη, καθώς ξεκινάει από την παιδική ηλικία του ατόμου, κατά τη διάρκεια φοίτησής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Έρευνες υποστηρίζουν την επίδραση, που έχει ο τρόπος μελέτης των μαθητών, δηλαδή οι «Προσεγγίσεις Μάθησης», τόσο στην ποιότητα μάθησης όσο και στην καλλιέργεια των διά βίου χαρακτηριστικών.

**Σκοπός:** Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις «Προσεγγίσεις Μάθησης» που υιοθετούν οι μαθητές της Γ' Λυκείου, στο οικονομικό μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», καθώς και την ανάπτυξη των «Διά βίου» χαρακτηριστικών τους, υπό το πρίσμα ενός συγκεντρωτικού και εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι το ελληνικό.

**Μέθοδος:** Για την διερεύνηση των ανωτέρων στόχων, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, μεταφρασμένα στα ελληνικά, σύμφωνα με την αντίστροφη διαδικασία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το Revised Two Factor Learning Process Questionnaire (R-LPQ-2F) και το Lifelong Learning Questionnaire (LLQ), τα οποία δόθηκαν σε μαθητές έξι σχολείων της Αττικής. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.28.

**Αποτελέσματα:** Οι μαθητές της Γ' Λυκείου στο οικονομικό μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», δεν δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση, ούτε στην «Εισ βάθος» ούτε στην «Επιφανειακή» προσέγγιση. Φαίνεται να υιοθετούν, και τις δύο προσεγγίσεις, στον ίδιο, χαμηλό βαθμό. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των Γενικών και Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων, αλλά και μεταξύ των στόχων σπουδών, των μαθητών. Αναφορικά με την τάση των εν λόγω μαθητών προς τη Διά βίου μάθηση, παρατηρείται μία μετρίου βαθμού προδιάθεση, στο να εμπλακούν οι μαθητές σε διαδικασίες που σχετίζο-

νται με αυτή. Διαφορές, στατιστικά σημαντικές, διαπιστώνονται, ως προς τα δια βίου χαρακτηριστικά των μαθητών μεταξύ των δυο τύπων σχολείου, καθώς και μεταξύ των διαφορετικών στόχων συνέχισης των σπουδών τους. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται, όπως και σε άλλες έρευνες, η ύπαρξη θετικής συσχέτισης της Διά βίου μάθησης, με τις «Εισ βάθος» προσεγγίσεις και αρνητικής συσχέτισής της, με τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις.

**Συμπεράσματα:** Είναι σημαντικό, να αποτελέσει στόχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ενίσχυση των μαθητών, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προς την ανάπτυξη βαθύτερων εσωτερικών κινήτρων, που θα οδηγήσουν στην αγάπη για τη μάθηση και την προσέγγισή της με βαθύτερη κατανόηση. Η επίτευξη του εν λόγω στόχου, έγκειται στον εμπλουτισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, στην αποτελεσματική διδασκαλία, στην βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, και στην καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Προσεγγίσεις Μάθησης, Διά βίου χαρακτηριστικά, R-LPQ-2F, LLQ, Γ' Λυκείου, Αρχές Οικονομικής Θεωρίας



## Abstract

**Introduction:** In a modern world, constantly changing and rapidly evolving, education systems must turn their attention to shaping future citizens, capable of adapting to any social, economic, and technological change. Lifelong learning skills foster people's capacity to deal with change. Their development should be continuous starting from childhood, then in primary education and throughout life. Previous research has shown the effect that the students' way of studying has, the so-called "Learning Approaches", on both the quality of learning and the cultivating of lifelong characteristics.

**Purpose:** The main purpose of this work is to explore the "Learning Approaches" adopted by the students of the 3rd year of Lyceum, in the economics course "Principles of Economic Theory", as well as the development of their "Lifelong" characteristics, under the prism of a centralized and examination-centered educational system, such as the Greek one.

**Method:** In order to investigate the objectives mentioned above, two research tools were used, the Revised Two Factor Learning Process Questionnaire (R-LPQ-2F) and the Lifelong Learning Questionnaire (LLQ), which were given to the students of six schools in Attica. The Statistical data analysis was performed using SPSS v.28.

**Results:** The students of the 3rd Lyceum in the economics course "Principles of Economic Theory" do not show much preference, neither in the "In depth" nor in the "Surface" approach. They adopt both approaches to the same low degree. Statistically significant differences are found not only between the General and Model / Experimental Lyceums, but also between the students' objectives of continuing their studies. Regarding the tendency of these students towards Lifelong Learning, there is a moderate predisposition for students to be involved in related processes. Statistically significant differences are found in the lifelong characteristics among students between the two types of school, as well as between the different objectives of continuing their studies. In addition, as in other research, the existence of a positive correlation between Lifelong learning and the "Deep" approaches and a negative correlation with the "Surface" approaches is confirmed.

**Discussion:** It is important that the goal of the Greek educational system is to empower students, at all levels of education, to develop deeper and inner motivations, which will result in the love for

learning and its approach with deeper understanding. The achievement of this goal lies in the teacher's role enrichment, the effective teaching, the improvement of the curricula, and in the cultivation of a positive school climate.

**Keywords:** Learning Approaches, Lifelong characteristics, R-LPQ-2F, LLQ, 3rd year of Lyceum, Principles of Economic Theory

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής .....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	ix
Συνομογραφίες .....	xiv
Πίνακας Εικόνων .....	xv
Λίστα Πινάκων .....	xvi
<b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....</b>	<b>3</b>
1.1 Γενικό θεωρητικό πλαίσιο .....	3
1.2 Καθορισμός προβλήματος .....	5
1.3 Αναγκαιότητα έρευνας.....	6
1.4 Σκοπός της έρευνας.....	8
1.5 Ερευνητικά ερωτήματα .....	8
1.6 Κύρια σημεία μεθοδολογίας της έρευνας .....	10
1.7 Διάρθρωση εργασίας .....	11
<b>Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση .....</b>	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό Υπόβαθρο .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Οικονομία και Κοινωνία της γνώσης .....</b>	<b>27</b>
3.1.1 Εισαγωγή .....	27
3.1.2 Εννοιολογικές διευκρινίσεις των όρων «Οικονομία» και «Κοινωνία της γνώσης».....	28
<b>3.2 Διά βίου μάθηση .....</b>	<b>30</b>
3.2.1 Ορισμός του όρου της «Διά βίου μάθησης» .....	32
3.2.2 Στόχοι της «Διά βίου μάθησης».....	33
3.2.3 Οφέλη της «Διά βίου μάθησης» .....	34
<b>3.3 Διά βίου Μάθηση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....</b>	<b>35</b>
3.3.1 Οι Μαθητές στο σχολείο της Διά βίου μάθησης .....	35
3.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο της Διά βίου Μάθησης .....	39
<b>3.4 Προσεγγίσεις Μάθησης (Learning Approaches) .....</b>	<b>43</b>
3.4.1 Ιστορική αναδρομή Προσεγγίσεων Μάθησης.....	43

3.4.2 Ορισμός Προσεγγίσεων Μάθησης (Learning approaches ).....	47
3.4.3 Διαφορές της «Εις βάθους» και της «Επιφανειακής» προσέγγισης. ....	49
<b>3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Προσεγγίσεις Μάθησης .....</b>	<b>54</b>
3.5.1 Ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις προσεγγίσεις.....	56
3.5.2 Εκπαιδευτικό πλαίσιο και ενίσχυση της «εις βάθους» προσέγγισης.....	57
<b>Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1 Εισαγωγή.....</b>	<b>64</b>
4.1.1 Ομαδοποίηση και βασικοί τύποι ερευνών .....	65
4.1.2 Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	67
<b>4.2 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.....</b>	<b>71</b>
<b>4.3 Ερευνητικά εργαλεία .....</b>	<b>71</b>
4.3.1 Το ερευνητικό εργαλείο R-LPQ-2F .....	72
4.3.2 Το ερευνητικό εργαλείο LLQ .....	73
<b>4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....</b>	<b>74</b>
<b>4.5 Συμμετέχοντες .....</b>	<b>74</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Εισαγωγή.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 Περιγραφικά χαρακτηριστικά.....</b>	<b>76</b>
<b>5.3 Στατιστική μεθοδολογία .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4 Στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου R-LPQ-2F .....</b>	<b>78</b>
5.4.1 Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία του R-LPQ-2F .....	78
5.4.2 Περιγραφική ανάλυση του R-LPQ-2F .....	80
5.4.3 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς το Φύλο .....	81
5.4.4 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς τον Τύπο Σχολείου .....	83
5.4.5 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς τους Στόχους Σπουδών .....	85
5.4.6 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς την Δυσλεξία .....	89
<b>5.5 Στατιστική Ανάλυση Ερωτηματολογίου του LLQ .....</b>	<b>91</b>
5.5.1 Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία του LLQ.....	92
5.5.2 Ανάλυση Παραγόντων -Factor Analysis του LLQ.....	92
5.5.3 Περιγραφική Ανάλυση ερωτηματολογίου του LLQ .....	99
5.5.4 Διαφορές του LLQ ως προς το Φύλο .....	101
5.5.5 Διαφορές του LLQ ως προς τον Τύπο Σχολείου .....	102
5.5.6 Διαφορές του LLQ ως προς τους Στόχους Σπουδών .....	102

5.5.7 Διαφορές του LLQ ως προς την Δυσλεξία .....	103
5.5.8 Συσχέτιση των κλιμάκων του R-LPQ-2F και του LLQ.....	104
<b>6.1. Συμπεράσματα .....</b>	<b>107</b>
6.1.1 Για το R-LPQ-2F.....	107
6.1.2 Για το LLQ.....	109
<b>6.2 Ερευνητικοί περιορισμοί.....</b>	<b>111</b>
<b>6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....</b>	<b>111</b>
<b>Αναφορές .....</b>	<b>113</b>
ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	113
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	113
<b>Παραρτήματα .....</b>	<b>121</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....	127

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>ALSI</b>	Approaches to Learning and Studying Inventory	Ερωτηματολόγιο Προσεγγίσεων μάθησης και μελέτης
<b>A-SRL-S</b>	Academic Self-regulated Learning Scale	Κλίμακα Ακαδημαϊκής Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης
<b>DA</b>	Deep Approach	Εις βάθος Προσέγγιση
<b>DM</b>	Deep Motive	Εις βάθος Κίνητρο
<b>DS</b>	Deep Strategy	Εις βάθος Στρατηγική
<b>ELLI</b>	Effective Lifelong Learning Inventory	Ερωτηματολόγιο Αποτελεσματικής Διαβίου Μάθησης
<b>LASSI</b>	Learning and Study Strategies Inventory	Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Μάθησης και Μελέτης
<b>LD</b>	Learning Disabilities	Μαθησιακές Δυσκολίες
<b>LLQ</b>	Lifelong learning Questionnaire	Ερωτηματολόγιο δια βίου μάθησης
<b>R-LPQ-2F</b>	Revised Two Factors Learning Process Questionnaire	Αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο διαδικασίας μάθησης δύο παραγόντων
<b>R-SPQ-2F</b>	Revised Two Factor Study Questionnaire	Αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο μελέτης δύο παραγόντων
<b>SA</b>	Surface Approach	Επιφανειακή Προσέγγιση
<b>SAL</b>	Students' Approaches to Learning	Προσεγγίσεις μαθητών στη μάθηση
<b>SM</b>	Surface Motive	Επιφανειακό Κίνητρο
<b>SOLO</b>	Structure of the Observed Learning Outcome	Δομή του Παρατηρούμενου Μαθησιακού Αποτελέσματος
<b>SPQ</b>	Study Process Questionnaire	Ερωτηματολόγιο Διαδικασίας Μελέτης
<b>SPSS</b>	Statistical Package for Social Sciences	Στατιστικό Πακέτο Κοινωνικών Επιστημών
<b>SS</b>	Surface Strategy	Επιφανειακή Στρατηγική

## Πίνακας Εικόνων

<b>Εικόνα 1:</b> Οι νέες δεξιότητες των εκπαιδευτικών Πηγή :Longworth, N. 2003. Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st.....	40
<b>Εικόνα 2:</b> 3P Μοντέλο Πηγή :Biggs et al. / Educational Research Journal 1991, Vol. 6, σελ. 27-39.....	45
<b>Εικόνα 3:</b> Επισκόπηση ενθαρρυντικών και αποθαρρυντικών παραγόντων της "Εισβάθους" Προσέγγισης. Πηγή: M Baeten και συν./ Educational Research Review 5 (2010) σελ. 243-260.....	55
<b>Εικόνα 4:</b> Διάγραμμα ροής ερευνητικής διαδικασίας. Πηγή: Shanti Bhushan/Handbook of Research Methodology (2019),σελ 5 .....	67
<b>Εικόνα 5:</b> Scree Plot για το ερωτηματολόγιο LLQ.....	94

## Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1: Σύντομη περιγραφή των τύπων έρευνας.....	66
Πίνακας 2: Δείγματα και Δειγματοληψία.....	69
Πίνακας 3: Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος .....	77
Πίνακας 4: Cronbach's Alpha για τις Προσεγγίσεις Μάθησης και τις Υποκλίμακές τους..	79
Πίνακας 5: Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου <b>R-LPQ-2F</b> . ....	81
Πίνακας 6: Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων. ....	82
Πίνακας 7: Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων των Σχολείων.....	84
Πίνακας 8: Περιγραφική ανάλυση του One-Way ANOVA και έλεγχος διαφορών. ....	86
Πίνακας 9: Διαφορές μεταξύ των Δυσλεκτικών και Μη Δυσλεκτικών μαθητών.....	90
Πίνακας 10: Φορτίσεις 6 Παραγόντων (Pattern Matrix) και Ιδιοτιμών .....	96
Πίνακας 11: Φορτίσεις 3 Παραγόντων (Pattern Matrix) και Ιδιοτιμών .....	97
Πίνακας 12: Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου <b>LLQ</b> . ....	99
Πίνακας 13: Περιγραφική ανάλυση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου <b>LLQ</b> . ....	100
Πίνακας 14: Μέσες τιμές των επιμέρους Χαρακτηριστικών του <b>LLQ</b> . ....	101
Πίνακας 15: Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων .....	102
Πίνακας 16: Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων των Σχολείων.....	102
Πίνακας 17: Περιγραφική ανάλυση του One-Way ANOVA και έλεγχος διαφορών. ....	103
Πίνακας 18: Διαφορές μεταξύ των Δυσλεκτικών και Μη δυσλεκτικών μαθητών. ....	104
Πίνακας 19: Συσχέτιση των προσεγγίσεων μάθησης και του LLQ. ....	105
Πίνακας 20: Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση, πρόβλεψης της Διά βίου μάθησης, από τις Προσεγγίσεις μάθησης. ....	106
Πίνακας 21: Συνοπτική παρουσίαση Συμπερασμάτων του R-LPQ-2F. ....	108
Πίνακας 22: Συνοπτική παρουσίαση Συμπερασμάτων του LLQ. ....	110



## Πρόλογος

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας σηματοδοτεί νέες αλλαγές και εξελίξεις σε όλες τις εκφάνσεις της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής του ανθρώπου. Η παγκοσμιοποίηση, όπως πιστεύουν αρκετοί επιστήμονες, αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα των ταχύτατων αυτών αλλαγών (Meegah κ.ά. 2011), με αποτέλεσμα και η εκπαίδευση, ως ένα κομμάτι μιας κοινωνίας που εξελίσσεται και αλλάζει διαρκώς, να οδηγείται στον εκσυγχρονισμό της και στην αναζήτηση νέου προσανατολισμού. Σκοπός επομένως, του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, είναι να προετοιμάσει και να εκπαιδεύσει κάθε άτομο κατάλληλα προκειμένου αυτό να είναι σε θέση να εναρμονίζεται κάθε φορά με τα νέα δεδομένα.

Ως εκ τούτου, επιβάλλεται από τους βασικούς φορείς εκπαίδευσης, όπως είναι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να δημιουργήσουν κοινωνίες διά βίου μάθησης. Κοινωνίες στις οποίες θα διαβιούν πολίτες, που συνεχώς θα μαθαίνουν νέες δεξιότητες και που θα εξελίσσουν τις ικανότητές τους, σε όλη την διάρκεια της ζωής τους, με απώτερο σκοπό να μπορούν να παρακολουθούν και να συμβαδίζουν με τις νέες και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις. Με αυτό τον τρόπο, οι σύγχρονες κοινωνίες θα μπορέσουν να πορευτούν στο μέλλον που οι ίδιες θα προδιαγράψουν.

Μέσω της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, προκύπτει η ανάγκη για εξέταση των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών, αλλά και των παραγόντων εκείνων, που επηρεάζουν την προδιάθεση των μαθητών στο να εμπλακούν με διαδικασίες που αφορούν στη διά βίου μάθηση. Ιδιαίτερη επίδραση στους παράγοντες αυτούς, έχει ο τρόπος που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση (Kirby κ.ά. 2010), όπως είναι η εις βάθος, ή η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Η μελέτη των «Προσεγγίσεων Μάθησης», και τα «Διά βίου» χαρακτηριστικά, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη συγγραφή και υλοποίηση της παρούσας εργασίας, σε συνδυασμό με την ελλιπή έως τώρα βιβλιογραφική επισκόπηση, και το μικρό ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημών, για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην Ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό.

Η μελέτη αυτή αποτελεί την πρώτη ερευνητική προσπάθεια, διερεύνησης των «Διά βίου» χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των «Προσεγγίσεων Μάθησης», στο μάθημα «Αρχές οικονομικής θεωρίας», των

μαθητών/τριών της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχολεία του νομού Αττικής. Επιπλέον, εξετάζει την ανάπτυξη των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών του προαναφερόμενου επιστημονικού πεδίου. Παράλληλα, διερευνώνται και επιμέρους ερωτήματα, όπως ο εντοπισμός των διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα και στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, όπως είναι των Γενικών Λυκείων και των Πρότυπων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων, καθώς και άλλους παράγοντες, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία) και οι προσωπικοί στόχοι σπουδών, των μαθητών.

Προκειμένου να εξεταστεί το βασικό ερώτημα της έρευνας, γίνεται χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι το Revised Two Factor Learning Process Questionnaire (R-LPQ -2F) (Kember κ.ά. 2004) και το Lifelong Learning Questionnaire (LLQ), των Kirby και συν. (2010). Πρέπει να επισημανθεί ότι, προτού γίνει η κύρια ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS v28, έγινε η υιοθέτηση των ερωτηματολογίων στα ελληνικά, σύμφωνα με τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης (Brislin 1970).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, παρόλο που προκύπτουν μέσα από ένα μικρό αριθμό σχολικών μονάδων, με διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σύνθεση μαθητών, εν τούτοις αποτελούν χρήσιμα εργαλεία προκειμένου να διεξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, για τα προγράμματα σπουδών και για την ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, παρέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους εκπαιδευτικούς, τη δυνατότητα διαμόρφωσης νέων τεχνικών και στρατηγικών μάθησης, τέτοιες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της «Εις βάθους» προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές, και στη θετική αντίληψη και εμπλοκή τους, στη διά βίου μάθηση. Πέραν, της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι σημαντικό να επισημάνουμε, ότι τα ερευνητικά συμπεράσματα, παρέχουν στους μαθητές την δυνατότητα, όχι μόνο να εντοπίζουν τις ατομικές τους αδυναμίες, στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να βελτιώνουν και ενισχύουν τις δυνατότητές τους (Kirby κ.ά. 2010).

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η ανά χειράς μελέτη και έρευνα, εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διιδρυματικού μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της ΑΣΠΑΙΤΕ, με τίτλο «Παιδαγωγικά μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και βιοϊατρικών προσεγγίσεων» Η μελέτη πραγματεύεται τη σημασία και τον ρόλο της διά βίου μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν για τη διαμόρφωση ενός σχολείου προσανατολισμένο στη διά βίου μάθηση, καθώς και τον ρόλο του καθηγητή και των προσεγγίσεων μάθησης, σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Επιπλέον, διεξάγεται έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, ώστε να μελετηθούν οι προσεγγίσεις μάθησης που ακολουθούν οι Έλληνες μαθητές, για το οικονομικό μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», και να εξεταστούν τα δια βίου χαρακτηριστικά τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο είναι εισαγωγικό, παρουσιάζεται συνοπτικά το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης εργασίας, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα και ο λόγος μελέτης και διερεύνησής του. Εν συνεχεία, αναλύεται ο κύριος σκοπός της ερευνητικής μελέτης και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα με τους επιμέρους στόχους. Δίνεται μια σύντομη περιγραφή της μεθοδολογίας και της μεθόδου συλλογής στοιχείων, και τέλος παρουσιάζεται η διάρθρωση των υπόλοιπων κεφαλαίων της παρούσας εργασίας.

### 1.1 Γενικό θεωρητικό πλαίσιο

Η «Οικονομία της γνώσης», η «Κοινωνία της γνώσης» καθώς και η « Διά βίου Μάθηση» αποτελούν θέματα πολιτικού ενδιαφέροντος, τόσο του παγκόσμιου Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από το 1993 η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρεται σε θέματα σχετικά με την οικονομία της γνώσης, και κατ' επέκταση, το ενδιαφέρον της στρέφεται στη διά βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταγράφεται η ανησυχία της Ένωσης σχετικά με την ανεργία και κυρίως με τους κινδύνους που προέρχονται από τα χαμηλά επίπεδα απασχόλησης, όπως είναι η έλλειψη κοινωνικής συνοχής, θέτοντας στο επίκεντρο και τονίζοντας παράλληλα, τη σημασία της βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης. Έτσι, εισάγεται ακόμα μια έννοια, αυτή της «κοινωνίας της γνώσης», η οποία συνδέεται άμεσα με τον όρο της «Διά βίου μάθησης». Η διά βίου μάθηση, αποτελεί παράγοντα υψίστης

σημασίας για τη μετάβαση της κοινωνίας, σε μία κοινωνία και οικονομία που βασίζεται στη γνώση (Brine 2006). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο όρος «Διά βίου μάθηση» περιγράφεται ως «η μαθησιακή δραστηριότητα που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, υπό το πρίσμα προσωπικών, κοινωνικών και/ή επαγγελματικών προοπτικών» (2001, όπ.ανάφ Jarvis 2009, σ.40). Τόσο τα αναπτυγμένα όσο και τα αναπτυσσόμενα κράτη, μετατρέπονται σε οικονομίες της γνώσης, με τη γνώση να διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, και να αποτελεί τη βασική πηγή του ανταγωνιστικού τους πλεονεκτήματος (Desouza 2008). Ο Peter Drucker στο άρθρο του Economist αναφέρει χαρακτηριστικά: "Η επόμενη κοινωνία θα είναι μια κοινωνία της γνώσης. Η γνώση θα αποτελέσει τον βασικό της πόρο και οι εργαζόμενοι στον τομέα της γνώσης θα είναι η κυρίαρχη ομάδα του εργατικού δυναμικού της. Στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης, οι κερδισμένοι είναι όσοι γνωρίζουν πώς να αποκτούν, να διαχειρίζονται και να διανέμουν τη γνώση" (Batagan 2007, σ.60).

Μπορούμε εύκολα λοιπόν, να διαπιστώσουμε την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής, του εκπαιδευτικού συστήματος, στις νέες απαιτήσεις και εξελίξεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ως εκ τούτου, αποτελεί μονόδρομος η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που να επιτρέπει την καλλιέργεια της διά βίου μάθησης στους μαθητές, ακόμα και στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στόχος είναι, οι μαθητές να αναπτύξουν ένα βαθύτερο εσωτερικό ενδιαφέρον για τη μάθηση, το οποίο θα τους οδηγήσει στην απόκτηση των χαρακτηριστικών εκείνων που περιγράφουν τον διά βίου μαθητευόμενο (μαθητή) (Bryce 2004).

Συνεπώς, οι αποτελεσματικοί διά βίου μαθητές, σε μία εποχή ταχύτατων αλλαγών, καλούνται να «μάθουν το πώς να μαθαίνουν», να μπορούν να θέτουν στόχους, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, να αυτοκατευθύνονται και να αυτοαξιολογούνται, να εντοπίζουν τις πληροφορίες που απαιτούνται, και να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές, ανάλογα με τις συνθήκες (Kirby κ.ά. 2010). Όπως γίνεται αντιληπτό, ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης δηλαδή το πώς προσεγγίζεται η μάθηση, εξού και ο ορισμός «προσεγγίσεις μάθησης», προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του διά βίου μαθητή. Η σχέση μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης και των διά βίου χαρακτηριστικών, που αναπτύσσουν οι μαθητές, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά, είναι άμεση και ισχυρή (Kirby κ.ά. 2010; Barros κ.ά. 2013).

Αρκετές είναι οι έρευνες εκείνες, που μελετούν τόσο τη διά βίου μάθηση όσο και τις προσεγγίσεις μάθησης. Ωστόσο, οι περισσότερες αφορούν την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστες τη Δευτεροβάθμια. Επίσης, οι περισσότερες από αυτές, αναφέρονται σε χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό, όπως στον Καναδά, στις Φιλιππίνες, στην Αυστραλία, στη Σιγκαπούρη, στο Χόνγκ Κόνγκ κ.ά., ενώ για τις χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως της Ελλάδας, δεν υπάρχουν επαρκής βιβλιογραφικές αναφορές. Διαπιστώνεται επομένως, η αναγκαιότητα περαιτέρω ανάλυσης των συγκεκριμένων παραγόντων, τόσο σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όσο και σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν πεδία ελλιπούς διερεύνησης και μελέτης.

### 1.2 Καθορισμός προβλήματος

Σε ένα διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον, οι οικονομίες για να επιβιώσουν είναι απαραίτητο να προσανατολιστούν σε προϊόντα καινοτόμα που να ενσωματώνεται σε αυτά η γνώση. Ως εκ τούτου, το εργατικό δυναμικό θα πρέπει να έχει την απαραίτητη εκπαίδευση και γνώση, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις της οικονομίας. Απάντηση σε αυτή την αναγκαιότητα, αποτελεί η κοινωνία της γνώσης, στην οποία η Διά βίου μάθηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς συμβάλει στη δημιουργία καινοτόμων προϊόντων, εντάσεως γνώσης (Livingstone και Guile 2012).

Για τον λόγο αυτό, σήμερα, ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι η ανάπτυξη ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού σχολείου, που να προετοιμάζει τους μαθητές σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, στο οποίο η γνώση και η τεχνολογία παίζουν κυρίαρχο ρόλο. Είναι χαρακτηριστική η έκφραση «η γνώση και η τεχνολογία αποτελούν την καρδιά και το μυαλό της παγκόσμιας οικονομίας» (Bratianu και Dinca 2010, σ.216). Η φράση αυτή εξηγεί την επιτακτική ανάγκη, της δημιουργία μιας διά βίου κοινωνίας, με πολίτες ικανούς να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις, και κατά συνέπεια, ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσανατολισμένο στη διά βίου μάθηση.

Πολλές είναι οι δεξιότητες και οι ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξει ένας διά βίου μαθητευόμενος, όπως είναι το να μπορεί να εντοπίζει την πληροφορία, να την αναλύει και τέλος να την ερμηνεύει. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αποκτήσει μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει τις στρατηγικές και δεξιότητες μά-

θησης που έχει αποκτήσει, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, στο χώρο εργασίας του. Θα πρέπει επίσης, να αποκτήσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να επιλέγει, την κατάλληλη πληροφορία και γνώση, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις εργασιακές του απαιτήσεις. Όλοι αυτοί οι παράμετροι επιτυγχάνονται κυρίως, όταν οι μαθητές υιοθετήσουν μια «Εις βάθος» προσέγγιση της μάθησης, διότι αυτή προωθεί το ενεργητικό ενδιαφέρον για την ανακάλυψη της γνώσης, και οδηγεί με τη σειρά της σε μια πιο βαθιά κατανόησή της. Η διά βίου μάθηση επομένως, προωθείται και ενδυναμώνεται, μέσα από την ενίσχυση της βαθιάς προσέγγισης της μάθησης (Candy κ.ά. 1994).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, το πόσο σημαντικό είναι να εξεταστούν ζητήματα που αφορούν στη γνώση, στη διά βίου μάθηση και κατ' επέκταση και στις προσεγγίσεις μάθησης των μαθητών, εάν επιθυμούμε μια κοινωνία, που να μην περιορίζεται μόνο, στο να συμβαδίζει με τις εξελίξεις του παγκόσμιου γίνεσθαι, αλλά που να μπορεί συγχρόνως να τις διαμορφώνει και να πρωταγωνιστεί σε αυτές.

### 1.3 Αναγκαιότητα έρευνας

Αντιλαμβανόμαστε, ότι η μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του διά βίου μαθητή, ο οποίος στη συνέχεια καλείται να εξελιχθεί σε διά βίου εκπαιδευόμενος πολίτης. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο απόκτησης των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών. Οι περισσότερες μελέτες στην Ελλάδα, σχετικά με το ζήτημα αυτό, έχουν διεξαχθεί κυρίως στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστες στη Δευτεροβάθμια. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Έλληνες ερευνητές εστιάζουν στη διερεύνηση των προσεγγίσεων μάθησης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, όσον αφορά την κατανόηση κειμένου, χρησιμοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο του Biggs, R-LPQ-2F (Αντωνίου κ.ά. 2012; Polychroni κ.ά. 2013), αλλά και στην εξεύρεση των παραγόντων εκείνων που οδηγούν στην εις βάθος προσέγγιση της γνώσης με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε στοχευμένο δείγμα μαθητών (με υψηλές βαθμολογίες ) κυρίως σε αντικείμενα όπως είναι τα μαθηματικά και η φυσική (Vosniadou 2007; Bempeni και Vamvakoussi 2015; Μπεμπένη κ.ά. 2018). Παρατηρείται επομένως, περιορισμένος αριθμός ερευνητικών μελετών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναμένεται να φωτίσουν περαιτέρω τις προσεγγίσεις μάθησης που

υιοθετούν οι μαθητές στη βαθμίδα αυτή, αλλά και στο συγκεκριμένο αντικείμενο των οικονομικών. Επιπλέον, η διερεύνηση των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών/μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πρωτότυπη, και αποσκοπεί στο να καλύψει το ερευνητικό κενό, της μέχρι τώρα ελληνικής βιβλιογραφίας.

Η διερεύνηση του ζητήματος των προσεγγίσεων μάθησης σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης, και των στάσεων και αντιλήψεών τους, απέναντι στη γνώση, αποσκοπεί στην βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Μέσα από την διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών από τους αρμόδιους φορείς, μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που συμβάλλουν στην βαθιά κατανόηση της γνώσης και πρωτίστως στην αγάπη για τη γνώση. Επιπλέον, η έρευνα θα συμβάλλει θετικά, στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση νέων τεχνικών και διδακτικών μεθόδων, καθώς και στρατηγικών μάθησης, ικανών να προάγουν την «Εις βάθος» προσέγγιση της γνώσης, από τους μαθητές, καθώς και τη θετική αντίληψη και εμπλοκή αυτών, στη διά βίου μάθηση. Ως γνωστόν, τα ερευνητικά αποτελέσματα παράλληλα, θα βοηθήσουν, στην διεξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για τους ίδιους τους μαθητές, παρέχοντάς τους την δυνατότητα, να εντοπίζουν όχι μόνο τις ατομικές τους αδυναμίες στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τις δυνατότητες που ήδη έχουν, με σκοπό να τις βελτιώσουν και να τις ενισχύσουν (Kirby κ.ά. 2010).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Το αναθεωρημένο θεωρητικό μοντέλο και εργαλείο δύο παραγόντων, Revised Two Factors Learning Process Questionnaire-(R-LPQ-2F), (Kember κ.ά. 2004), μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα (Polychroni κ.ά. 2013) και προσαρμοσμένο για τις ανάγκες της έρευνας, καθώς και το ερωτηματολόγιο LLQ, των Kirby και συν. (2010), το οποίο κατασκευάστηκε στη θεωρητική βάση των Knapper και Cropley (2000), επίσης μεταφρασμένο σύμφωνα με την αντίστροφη μέθοδο και τις ενδεδειγμένες διαδικασίες που απαιτούνται, προκειμένου να τηρηθεί η αξιοπιστία των ερωτημάτων (Brislin 1970). Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο κατάλληλα για την μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το LLQ ερωτηματολόγιο αρχικά δημιουργήθηκε για να εξετάσει τα «Διά βίου» χαρακτηριστικά των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί και σε έρευνες για μαθητές της δευτεροβάθμιας.

#### 1.4 Σκοπός της έρευνας

Την δεκαετία του 1980 όλο και περισσότεροι ερευνητές εστίασαν τις έρευνές τους στις «Προσεγγίσεις μάθησης», προσπαθώντας να διερευνήσουν τις διαφορές μεταξύ της «βαθιάς» και της «επιφανειακής» προσέγγισης. Οι Marton και Sajlo το 1976, στο έργο τους « On qualitative differences in learning: I Outcome and process» ήταν οι πρώτοι που μελέτησαν τον τρόπο κατά τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και μαθαίνουν τη νέα γνώση, διακρίνοντας δύο κατηγορίες μαθησιακής διαδικασίας, την «εις βάθος» και την «επιφανειακή», (Marton και Säljö 1976). Έκτοτε, το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι πολύ μεγάλο και αρκετές είναι οι μελέτες και οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί, κυρίως σε φοιτητές πανεπιστημίων και κολεγίων, αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης, σε αρκετές χώρες του κόσμου, αλλά και στην Ελλάδα.

Δεδομένου του αυξημένου ενδιαφέροντος στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στο να μελετήσει περαιτέρω τις μορφές προσεγγίσεων μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και των διά βίου χαρακτηριστικών των Ελλήνων μαθητών. Συγκεκριμένα, διερευνά τις μορφές προσεγγίσεων μάθησης που επιλέγουν, οι μαθητές της τρίτης τάξης του Λυκείου, του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, στο μάθημα «Αρχές οικονομικής θεωρίας», το οποίο εξετάζεται τόσο σε ενδοσχολικό όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο, αλλά και τα διά βίου χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών. Οι μαθητές της έρευνας, φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Αττικής και έχουν επιλέξει το 4ο επιστημονικό πεδίο, «Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής». Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η σημασία της εις βάθος κατανόησης, του αντικειμένου του μαθήματος, προκειμένου οι μαθητές, πέραν της απόκτησης οικονομικής σκέψης και αντίληψης, να επιτύχουν συγχρόνως και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με τη μελέτη των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, αποτελεί πρόκληση, διότι διεξάγεται για πρώτη φορά σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### 1.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Πέραν της διατύπωσης του βασικού ερευνητικού στόχου, είναι σκόπιμο να εξεταστούν παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την ανάλυση των τελικών αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο να τεθούν τα επιμέρους ερευ-



νητικά ερωτήματα που θα βοηθήσουν προς αυτή τη κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, τα εν λόγω ερωτήματα, συμβάλλουν στη διερεύνηση των παρακάτω ζητημάτων:

- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης που επιλέγουν οι μαθητές των Γενικών και των Πειραματικών/Πρότυπων Λυκείων, όσον αφορά το μάθημα Α.Ο.Θ.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης του Α.Ο.Θ, μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης του Α.Ο.Θ, μεταξύ των μαθητών που έχουν επισήμως διαγνωστεί με μαθησιακά προβλήματα, όπως η δυσλεξία και σε αυτούς που δεν έχουν.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης του Α.Ο.Θ, μεταξύ των μαθητών που στοχεύουν στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε αυτούς που έχουν διαφορετικούς στόχους.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ως προς την ανάπτυξη των διάβιου χαρακτηριστικά των μαθητών των Γενικών και των Πειραματικών/Πρότυπων Λυκείων του 4ου επιστημονικού πεδίου.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές, ως προς την ανάπτυξη των διάβιου χαρακτηριστικών, μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου του 4ου επιστημονικού πεδίου
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές, ως προς την ανάπτυξη των διάβιου χαρακτηριστικών των μαθητών, του 4ου επιστημονικού πεδίου, που έχουν επισήμως διαγνωστεί με μαθησιακά προβλήματα, όπως η δυσλεξία και σε αυτούς που δεν έχουν.
- Να προσδιοριστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές, ως προς την ανάπτυξη των διάβιου χαρακτηριστικών των μαθητών, του 4ου επιστημονικού πεδίου, που στοχεύουν στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε αυτούς που έχουν διαφορετικούς στόχους.
- Να εξεταστεί εάν οι προσεγγίσεις μάθησης που εφαρμόζουν οι μαθητές, του 4ου επιστημονικού πεδίου, σχετίζονται με την ανάπτυξη των διάβιου χαρακτηριστικών.

### 1.6 Κύρια σημεία μεθοδολογίας της έρευνας

Οι μαθητές της τρίτης τάξης του Λυκείου, καλούνται να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων επιστημονικών πεδίων. Στην προκειμένη έρευνα, συμμετείχαν 128 μαθητές που έχουν επιλέξει το 4<sup>ο</sup> επιστημονικό πεδίο και προέρχονται από έξι σχολεία της Αττικής, τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο, εκ των οποίων τα δύο αφορούν σε Γενικά Λύκεια και τα υπόλοιπα τέσσερα σε Πρότυπα/ Πειραματικά Λύκεια. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα στα ερωτηματολόγια R-LPQ-2F και LLQ, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές τόσο στη τάξη διδασκαλίας όσο και μέσω του συνδέσμου της googleforms, κατά τους μήνες Μάρτιο έως και Απρίλιο, και μετά την εξέταση του μαθήματος, για το πρώτο διδακτικό τετράμηνο. Στην περίπτωση της διαζώσης συμπλήρωσης, οι απαντήσεις των μαθητών, συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια.

Το ερωτηματολόγιο Revised Two Factors Learning Process Questionnaire (R-LPQ-2F), αποτελεί το αναθεωρημένο θεωρητικό μοντέλο και εργαλείο δύο παραγόντων των Kember, Biggs και Leung (Kember κ.ά. 2004), το οποίο βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο-εργαλείο του Biggs (Biggs 1987a; Biggs 1987b), με το οποίο εξετάζονται οι προσεγγίσεις μάθησης που υιοθετούν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες με τον ίδιο κεντρικό ερευνητικό σκοπό (Mrofu και Oakland 2001; Phan και Deo 2007; Nami κ.ά. 2012; Chow και Charman 2018). Περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, των οποίων η κλίμακα των απαντήσεων είναι 5-βάθμια τύπου Likert (κλίμακα ιεράρχησης), και περιλαμβάνει δύο κατηγορίες, την εις βάθος και την επιφανειακή προσέγγιση. Η κάθε κατηγορία χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες, με την εις βάθος προσέγγιση, να περιλαμβάνει την εις βάθος στρατηγική και το εις βάθος κίνητρο, και αντίστοιχα για την επιφανειακή προσέγγιση, να διακρίνουμε την επιφανειακή στρατηγική και το επιφανειακό κίνητρο. Τέλος, η κάθε μία, από τις τέσσερις υποκατηγορίες, χωρίζεται σε δυο επιπλέον υπό-χαρακτηριστικά (Kember κ.ά. 2004). Αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο LLQ των Kirby και συν (2010), περιλαμβάνει 14 κλειστού τύπου ερωτήσεις, επίσης 5-βάθμιας κλίμακας, τύπου Likert, βάσει των οποίων διερευνώνται τα διά βίου χαρακτηριστικά των μαθητών. Τα ερωτήματα εξετάζουν σε πιο βαθμό οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τις κατάλληλες πληροφορίες, την προσαρμοστικότητα τους στις μαθησιακές στρατηγικές, τον βαθμό αυτό-καθοδήγησης και αυτό-αξιολόγησης, το επίπεδο της εφαρμογής της γνώσης και των δεξιοτήτων τους, καθώς και τον βαθμό ικανότητας καθορισμού στόχων.

Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS V.28, για να περιγραφούν τα δεδομένα, να εξεταστεί η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία και των δύο ερωτηματολογίων, και να γίνουν οι σχετικοί έλεγχοι υποθέσεων. Επιπλέον διενεργήθηκε Ανάλυση Παραγόντων και Πολλαπλή Γραμμική παλινδρόμηση για το LLQ, καθώς και εξέταση της συσχέτιση μεταξύ των διά βίου χαρακτηριστικών και των προσεγγίσεων μάθησης.

### 1.7 Διάρθρωση εργασίας

Μετά την εισαγωγική παρουσίαση των κυριότερων θεμάτων που εξετάζονται στο πρώτο κεφάλαιο, ακολουθεί το δεύτερο, στο οποίο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική αναζήτηση κυρίως βιβλίων και άρθρων, από έγκυρες ερευνητικές πηγές, όπως είναι το Books Google, το Google Scholar, το ResearchGate, το Springer, το ScienceDirect, το Taylor and Francis online κ.α. Παρατίθενται, έρευνες και μελέτες οι οποίες εξετάζουν τόσο ζητήματα της διά βίου μάθησης στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και θέματα που άπτονται των προσεγγίσεων μάθησης και τα οποία συνδέονται με μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακά στυλ, στρατηγικές μάθησης κτλ. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετώνται εκτενέστερα το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε η παρούσα μελέτη, προσεγγίζοντας, με τρόπο πολυδιάστατο, τις κυριότερες έννοιες, όπως είναι η διά βίου μάθηση και οι προσεγγίσεις μάθησης. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος συλλογής στοιχείων, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, βάσει των οποίων διερευνήθηκε το βασικό της ερώτημα, καθώς και τα επιμέρους υποερωτήματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων, η οποία προέκυψε από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS V.28. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται τα βασικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και εντοπίζονται οι μελλοντικές ερευνητικές προκλήσεις.

## Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε τους όρους «Οικονομία της γνώσης» και «Κοινωνία της γνώσης». Και οι δύο όροι, επισημαίνουν την αλλαγή που υφίσταται τόσο η οικονομία, όσο και η κοινωνία, καθώς η γνώση διαδραματίζει όλο ένα και μεγαλύτερο ρόλο. Αν και οι δύο όροι, συχνά συγχέονται μεταξύ τους, η έννοια « Οικονομία της Γνώσης», χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη σημασία και τη συμμετοχή της γνώσης, στη δημιουργία «πλούτου» (Muntean κ.ά. 2009), ενώ αντίστοιχα, η «Κοινωνία της γνώσης», αναφέρεται σε μια μορφή κοινωνίας που εστιάζει περισσότερο στη μάθηση (Batagan 2007). Σε αυτή την οικονομία, ο καπιταλισμός, μεταμορφώνεται από ένα σύστημα μαζικής παραγωγής, βασισμένο στην εργασία, σε ένα νέο σύστημα παραγωγής που αποβλέπει στη καινοτομία, με κύριο συστατικό του, τη «γνώση». Η «γνώση» επομένως, είναι παράγοντας που δημιουργεί αξία, και που συμβάλει στην ανάπτυξη της παραγωγικότητας και της οικονομίας (Muntean κ.ά. 2009). Ο Peter Drucker στο άρθρο του Economist επισημαίνει: «Η επόμενη κοινωνία θα είναι μια κοινωνία της γνώσης. Η γνώση θα αποτελέσει τον βασικό της πόρο και οι εργαζόμενοι στον τομέα της γνώσης θα είναι η κυρίαρχη ομάδα του εργατικού δυναμικού της. Στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης, οι κερδισμένοι είναι αυτοί που γνωρίζουν πώς να αποκτούν, να διαχειρίζονται και να διανέμουν τη γνώση» (Batagan 2007, p.60).

Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι η «γνώση» είναι μια έννοια συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη και εξέλιξη. Η γνώση ανέκαθεν διαδραμάτιζε και εξακολουθεί πολύ περισσότερο στον 21ο αιώνα, να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο. Ο κυρίαρχος συντελεστής παραγωγής, όπως ισχυρίζεται τόσο ο Drucker όσο και ο Alvin Toffler, δεν είναι το κεφάλαιο, ούτε η εργασία, αλλά ούτε και η γη. Ο βασικός πόρος της οικονομίας είναι και θα συνεχίσει να είναι η «γνώση». Στην πραγματικότητα, η γνώση είναι ο μόνος σημαντικός πόρος σήμερα, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι οι παραδοσιακοί παράγοντες παραγωγής δεν υπάρχουν, ωστόσο αυτοί πλέον, παίζουν δευτερεύοντα ρόλο (Enachi 2009).

Ο σύγχρονος άνθρωπος κατακλύζεται καθημερινά με χιλιάδες πληροφορίες, οι οποίες για να μετασηματιστούν σε γνώση θα πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη. Σύμφωνα με τους Alavi & Leidner (2001), οι πληροφορίες γίνονται γνώσεις μόνο εάν, κάποιος ερμηνεύσει τις πληροφορίες αυτές σωστά, και τις συνδέσει με προηγούμενες γνώσεις, με απώτερο σκοπό να τις εφαρμόσει σε προβλήματα που καλείται να λύσει ή

σε ζητήματα για τα οποία θα πρέπει να λάβει αποφάσεις (Bratianu και Dinca 2010, σ.214). Οι πληροφορίες αποτελούν για τη γνώση, το βασικό συστατικό της, ενώ η ίδια η «γνώση» είναι το αποτέλεσμα μιας βαθιάς κατανόησης των πληροφοριών (Batagan 2007). Αξίζει να σημειώσουμε ότι μελλοντικά, δεν θα αναφερόμαστε στον όρο «γνώση», αλλά στην «παραγωγή της γνώσης», διότι θα είναι αυτή που θα καθορίζει τη διαφορά μεταξύ των πλούσιων και των λιγότερο πλούσιων χωρών. Η πρόσβαση, η χρήση και η παραγωγή της γνώσης, θεωρούνται παράγοντες ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της επιχειρηματικής οικονομίας (Enachi 2009).

Από το 1993, η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με θέματα σχετικά με την «οικονομία της γνώσης», θέτοντας την εκπαίδευση ως έναν από τους βασικούς πυλώνες κοινωνικής σταθερότητας και μείωσης της ανεργίας (Brine 2006). Στην Ε.Ε υπάρχουν εκατομμύρια άνθρωποι χωρίς βασική εκπαίδευση, με κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν, και όχι μόνο να βρίσκονται «σε κίνδυνο», αλλά να αποτελούν οι ίδιοι τον «κίνδυνο». Ο κίνδυνος αυτός, έγκειται στη διάσπαση της κοινωνικής συνοχής, και λύση για την ομαλή συνύπαρξη μεταξύ των πολιτών, μπορεί να δοθεί μέσω της «Διά βίου μάθησης» (Green 2006, σ.307).

Η έννοια της «Διά βίου μάθησης», παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο έργο του Edgar Faure, με τίτλο «Learning to be» (1972,) για το Ινστιτούτο Διά βίου Μάθησης της UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning -UIL), δηλώνοντας και αναγνωρίζοντας τη «μάθηση» ως μια αναπόφευκτη λειτουργία του ανθρώπου, που συντελείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Kirby κ.ά. 2010). Ωστόσο, το 1993 ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και αρχικά συνδέθηκε τόσο με την ενίσχυση των ανθρώπινων πόρων όσο και με την οικονομική ανάπτυξη και κρίση στην απασχόληση (Brine 2006). Αργότερα, η Ευρωπαϊκή επιτροπή ορίζει τη Διά βίου μάθηση, ως την αυτοδιάθεση και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης σε εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία έχουν και οικονομική διάσταση, εφόσον ο εκπαιδευόμενος πρέπει να «συγχρηματοδοτήσει τη δική του μάθηση». Το 2005 η Διά βίου μάθηση τίθεται, ως στρατηγικός παράγοντας, που θα κάνει την Ε.Ε «την πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομική αγορά του κόσμου, η οποία θα βασίζεται στη γνώση» (Tuschling και Engemann 2006, σ.454). Έκτοτε, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, με σκοπό να περιγράψουν και να αποδώσουν όσο το δυνατόν πληρέστερα την έννοια της Διά βίου μάθησης. Γενικότερα, μπο-

ρούμε να την ορίσουμε ως την εμπλοκή του ατόμου με τη μάθηση, σε όλα τα στάδια της ζωής του. (Byrce κ.ά. 2003)

Ο βασικός στόχος της Διά βίου μάθησης είναι να διδάξει το άτομο, στο πώς να γίνει ένας αυτόνομος μαθητευόμενος. Ο Gunther Dohmen (1996) υποστηρίζει συγκεκριμένα «Η πιο σημαντική αλλαγή, που πρέπει να επιτευχθεί, με αυτήν την ολοκληρωμένη προσέγγιση εκπαιδευτικής πολιτικής της διά βίου μάθησης, είναι η αλλαγή της ανθρώπινης στάσης απέναντι στη μάθηση» (Tuschling και Engemann 2006, σ.458). Μπορεί εύκολα λοιπόν, να διαπιστώσει κανείς, την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών στρατηγικών στις νέες απαιτήσεις και τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών φορέων στη διά βίου μάθηση. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο, να διερευνηθούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες εκείνες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη ενός βαθύτερου ενδιαφέροντος για τη μάθηση.

Έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, σε επτά σχολεία, μέσης εκπαίδευσης, με πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο στη δια βίου μάθηση, είχε ως στόχο να διερευνήσει το διαφορετικό τρόπο και βαθμό προσέγγισής τους, στη μάθηση. Τα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη συνταγή, που θα πρέπει να ακολουθήσει κάποιο σχολείο προκειμένου να γίνει διά βίου, αλλά είναι σημαντικό να επικεντρωθεί στα μοναδικά χαρακτηριστικά που διαθέτει. Ωστόσο, υπάρχουν δείκτες που εξετάζουν σε ποιο βαθμό μία μονάδα είναι προσανατολισμένη στη διά βίου μάθηση (Byrce κ.ά. 2003). Τέτοιοι δείκτες σχετίζονται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας, προσαρμοστικότητας στις αλλαγές, καθώς και ανάπτυξης της ικανότητά τους, στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Για να συμβεί αυτό προϋποθέτει, ότι οι μαθητές μπορούν αγαπήσουν και να συνηθίσουν τη διαδικασία μάθησης, καθώς αυτή θα πρέπει να θεωρείται ως ένα ευχάριστο και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Επίσης, είναι αναγκαίο να γνωρίσουν τα ατομικά τους στυλ μάθησης, τις σύγχρονες τεχνικές μάθησης, και να είναι πληροφοριακά εγγράμματοι (ICT literacy), που σημαίνει να είναι σε θέση όχι μόνο να εντοπίζουν, αξιολογούν και αξιοποιούν την πληροφορία, αλλά και να διαθέτουν παράλληλα, δεξιότητες χειρισμού της τεχνολογίας των ΤΠΕ. Επιπλέον, κρίσιμος παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί το να αισθάνονται οι μαθητές, ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται. Ωστόσο, για την ανάπτυξη των διά βίου χαρακτηριστικών, θα πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως μέντορες και πρότυπα διά βίου εκπαιδευόμενων και όχι

μόνο ως διανομείς γνώσεων. (Candy κ.ά. 1994; Bryce κ.ά. 2003; Bryce 2004). Η ικανότητα του να μπορεί κάποιος να μαθαίνει σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων τονίζεται και από τους Kirby κ.α (2010). Κατά συνέπεια, κρίθηκε αναγκαία η μελέτη των χαρακτηριστικών του διά βίου εκπαιδευόμενου. Για τους Knapper και Cropley ο αποτελεσματικός διά βίου μαθητευόμενος θα πρέπει να είναι ικανός να θέτει στόχους, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, να αυτοκατευθύνεται και αυτοαξιολογείται, να εντοπίζει τις απαραίτητες πληροφορίες και να προσαρμόζει τις μαθησιακές του στρατηγικές ανάλογα με τις συνθήκες (Knapper και Cropley 2000).

Παράλληλα, το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στρέφεται στη μάθηση, στις διαδικασίες της, και ιδιαίτερα στους τρόπους προσεγγίσεων μάθησης (learning approaches). Οι μαθησιακές προσεγγίσεις είναι εκείνες που διεγείρουν πνευματικά τους μαθητές και τους βοηθούν στο να διατηρούν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (αντικείμενο μελέτης), ως αποτέλεσμα των εσωτερικών τους κινήτρων, της αυτορρύθμισης (Self-regulation) και της συνειδητοποίησης της μαθησιακής τους ικανότητας (Nami κ.ά. 2012, σ.615). Το έργο των Marton και Booth επικεντρώθηκε στο τι χρειάζεται κάποιος, να μάθει, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερος σε αυτό που μαθαίνει, αλλά και στο να το μάθει, όσο το δυνατόν, καλύτερα. Είναι απολύτως σημαντικό, να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε πρωτίστως, τη διαδικασία μάθησης που ακολουθούν οι μαθητές, εάν θέλουμε να βελτιώσουμε την ποιότητα της μάθησής τους (Marton και Booth 1997). Στο συμπέρασμα αυτό είχαν καταλήξει χρόνια νωρίτερα, οι Marton και Säljö (1976), οι οποίοι επιβεβαίωσαν την ύπαρξη τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία οφείλονταν στις ποιοτικές διαφορές της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, εντοπίζονται δυο διαφορετικά επίπεδα διαδικασίας μάθησης, η «εις βάθος διαδικασία» (deep-level processing), η οποία εστιάζει στη βαθύτερη κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου, και η «επιφανειακή διαδικασία» (surface level processing), η οποία σχετίζεται με στρατηγικές αποστήθισης (Marton και Säljö 1976). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο Biggs, ο οποίος μέσα από την έρευνά του, παρατήρησε ότι οι διαδικασίες μελέτης (Study process) που ακολουθούν οι μαθητές, σχετίζονται και αυτές, τόσο με τα ποσοτικά όσο και με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής χρησιμοποίησε το ερευνητικό εργαλείο Study Process Questionnaire (SPQ) (Biggs 1987c), το οποίο λαμβάνει υπόψη του, τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τη διαδικασία της μελέτης. Η

διαδικασία αυτή έχει τρεις διαφορετικές διαστάσεις, αυτή της Χρησιμότητας (utilizing), η οποία αντιστοιχεί στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Surface learning approach), της εσωτερίκευσης (internalizing), που αντιστοιχεί στην εις βάθος προσέγγιση (Deep learning approach), και της επίτευξης (achieving), σύμφωνα με την οποία αναπτύσσονται στρατηγικές προσεγγίσεις μάθησης (Strategic learning approaches), που έχουν ως στόχο, την επίτευξη υψηλών βαθμολογιών (Biggs 1979). Πρέπει να επισημάνουμε ότι το εργαλείο SPQ αφορά στην αξιολόγηση των προσεγγίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ για την δευτεροβάθμια, αναπτύχθηκε ένα αντίστοιχο εργαλείο το Learning Process Questionnaire (LPQ) (Biggs 1987a; Biggs 1988) και αργότερα τα αναθεωρημένα τους εργαλεία δύο παραγόντων, το Revised Two Factor Study Questionnaire (R-SPQ-2F) (Biggs κ.ά. 2001) και το Revised Two Factor Learning Process Questionnaire (R-LPQ-2F) αντίστοιχα (Kember κ.ά. 2004).

Η δομή του LPQ όπως και του SPQ αποτελείται από τρεις διαστάσεις προσεγγίσεων, την «εις βάθος» (deep approach), την «επιφανειακή» (surface approach) και την «επίτευξης» (achieving approach), η κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε δύο υποκατηγορίες, αυτή των Κινήτρων (Motive) και των Στρατηγικών (Strategy). Τα εις βάθος κίνητρα (Deep Motive), σχετίζονται με το εσωτερικό ενδιαφέρον (intrinsic interest) και την αφοσίωση στο γνωστικό αντικείμενο (Commitment to work). Ενώ αντίθετα, τα επιφανειακά κίνητρα (Surface Motive), σχετίζονται με το φόβο αποτυχίας (Fear of failure) και την στόχευση για την απόκτηση πτυχίου (Aim for qualification). Όσον αφορά την εις βάθος Στρατηγική (Deep Strategy), αυτή συνδέεται με το βαθμό κατανόησης (Understanding) και τη συσχέτιση των εννοιών και των θεωριών του γνωστικού αντικειμένου (Relating ideas), ενώ η επιφανειακή Στρατηγική (Surface Strategy), με την απομνημόνευση (Memorization) και την μείωση της μελέτης (Minimizing scope of study) (Kember κ.ά. 2004).

Αντιλαμβανόμαστε επομένως, ότι οι προσεγγίσεις μάθησης συνδέονται με την αλλαγή προθέσεων και στάσεων που επιδεικνύουν οι μαθητές απέναντι στη γνώση, και οι οποίες επηρεάζονται κυρίως από το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία και δημιουργούνται οι διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, όπως περιγράφονται στο μοντέλο του Biggs, 3P (Presage, Process, Product). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται ως προϊόν (Product) της μαθησιακής διαδικασίας (Process), η οποία διαμορφώνεται με βάση τα α-



τομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, στην φάση πριν την έναρξη της μαθησιακής εμπειρίας (Presage) (Biggs 1991).

Αρκετά έντονο είναι το επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον, για την αξιοποίηση και των δύο εργαλείων LPQ, SPQ και κυρίως των αναθεωρήσεών τους,. Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες μελέτες αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη διεξαγωγή τους σε Πανεπιστήμια και Κολέγια, και ελάχιστες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς εντοπίζονται ελάχιστες βιβλιογραφικές αναφορές. Η πρώτη μελέτη που αφορούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και η οποία εξέτασε και επιβεβαίωσε, την αξιοπιστία του αναθεωρημένου εργαλείου R-LPQ-2F, και των ψυχομετρικών του ιδιοτήτων, ήταν αυτή των Kember κ.α (2004), σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ. Αργότερα, οι Phan και Deo (2007) επανέλαβαν την ίδια ερευνητική διαδικασία για τα σχολεία των νησιών Φίτζι, με θετικά αποτελέσματα ως προς την εγκυρότητα του εργαλείου, όπως και η έρευνα των Chow και Charman (2018), η οποία διεξήχθη σε σχολεία της Σιγκαπούρης. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται η ασφαλής χρήση του ερευνητικού εργαλείου R-LPQ-2F, και η συμβολή του στις ερευνητικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μεθόδους μελέτης που οδηγούν στην «Εις βάθος» προσέγγιση της μάθησης, και σε αυτή τη διαδικασία και προσπάθεια μπορούν να συμβάλλουν ιδιαιτέρως οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Boulton-Lewis και σύν. (2001), η χρήση τόσο της «Εις βάθους» (Deep teaching approach) όσο και της «Επιφανειακής» προσέγγισης (Surface teaching approach) διδασκαλίας, έχει αντίκτυπο στο τι και στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Επομένως, θα πρέπει αρχικά να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο να εμπλέξουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους μαθητές, σε ένα διάλογο σχετικά με το τί είναι, η βαθιά και το τι είναι η επιφανειακή μάθηση, ώστε να γίνει αντιληπτή η σημασία της ποιότητας, στη διαδικασία μάθησης που ακολουθούν οι μαθητές. Παράλληλα, θα πρέπει να εξετάζονται και να αξιολογούνται οι διδακτικές πρακτικές και τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, μέσω της συμβολής και χρήσης διάφορων εργαλείων, όπως είναι το SOLO (Structure of Observed Learning Outcome) Taxonomy, το οποίο εξετάζει ταυτόχρονα, την ποιότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της τάξης, ως προς

την εις βάθος προσέγγιση, είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία, διότι βοηθά στο να βελτιωθούν τα επίπεδα κατανόησης και απόδοσης των μαθητών (Smith και Colby 2007; Biggs και Tang 2011).

Με τους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, ασχολήθηκαν οι Chotitham, Wongwanich, και Wiratchai, σε μελέτη τους που διεξήχθη σε πανεπιστήμιο της Ταϊλάνδης και στην οποία συμμετείχαν 101 φοιτητές, οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα «Εισαγωγή στην βιομηχανική και την οργανωσιακή ψυχολογία». Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο R-SPQ-2F, τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν, ότι η «Εις βάθος» προσέγγιση της γνώσης έχει θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές επιδόσεις των φοιτητών (Chotitham κ.ά. 2014). Στα ίδια συμπεράσματα είχαν καταλήξει νωρίτερα και άλλοι επιστήμονες (Guthrie κ.ά. 2000; Zeegers 2004), ενώ στη μελέτη του Magno, τονίζεται η ιδιαίτερη συμβολή της «Εις βάθος» προσέγγισης στην ενίσχυση των μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζουν οι φοιτητές (Magno 2009 όπ.ανάφ Nami et al.2012).

Οι Mrofu και Oakland (2001) έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, διεξήγαγαν έρευνα σε διαπολιτισμικά σχολεία της Ζιμπάμπουε, χρησιμοποιώντας το LPQ ερωτηματολόγιο των Biggs (1978), προσπαθώντας να εξετάσουν κατά πόσο το εργαλείο αυτό, έχει τη δυνατότητα να προβλέψει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο επιφανειακός τρόπος προσέγγισης της μάθησης, έχει αρνητική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενώ, αντιθέτως, η «Εις βάθος» προσέγγιση σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι, το φύλο τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών έχει μικρή επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαύροι μαθητές που χρησιμοποιούν την «Εις βάθος» προσέγγιση έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, από αυτές των λευκών. Παρ' όλα αυτά, οι μαύροι μαθητές στο σύνολο, επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις, λόγω του ότι επιλέγουν λιγότερο την «Επιφανειακή» προσέγγιση στην μάθηση. Επιπρόσθετα, μεταξύ των μαθητών που επιλέγουν την «Εις βάθος» προσέγγιση και ταυτόχρονα παρουσιάζουν εις βάθος εσωτερικά κίνητρα, οι μαύροι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα από αυτά των λευκών. Έτσι, η μελέτη αυτή καταρρίπτει, κατ' αυτό τον τρόπο, τα ευρήματα άλλων μελετών που θέλουν τους μαύρους μαθητές να επιλέγουν την επιφανειακή προσέγγιση και να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους λευκούς μα-

θητές. Ως εκ τούτου, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι κυρίως το περιβάλλον, όπως η σχολική κουλτούρα, και όχι παράγοντες, όπως βιολογικοί και φυλετικοί, είναι εκείνοι που σχετίζονται με την προτίμηση στις προσεγγίσεις μάθησης, και μπορούν να καθορίσουν την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Mrofu και Oakland 2001).

Αντιλαμβάνεται κανείς, το πόσο σημαντικό είναι να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της «Εις βάθους» προσέγγισης. Σε πολλές μελέτες έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς συνεισφέρει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους καθηγητές, αδιαμφισβήτητα μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό, στην καλλιέργεια της εις βάθους προσέγγισης της γνώσης. Οι Tan και Wong (2020), διερεύνησαν τις προσεγγίσεις μάθησης που εφαρμόζαν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας, στο μάθημα «Αρχές Λογιστικής». Το συγκεκριμένο μάθημα διεξάγονταν στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζονταν από τεχνολογίες πληροφορικής (ΤΠΕ), δηλαδή μέσω της αξιοποίησης λογισμικού, όπως είναι τα υπολογιστικά φύλλα, οι επεξεργαστές κειμένου και τα εργαλεία διαδικτυακής αναζήτησης, τα οποία δρουν συνεπικουρικά στην διδασκαλία και στην εκμάθηση του αντικειμένου. Έτσι, μέσω της χρήσης του R-LPQ ερωτηματολογίου και του Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI) εργαλείου, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Aldridge και συν (2004) με σκοπό να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση ΤΠΕ, διαπιστώθηκε η θετική συμβολή της χρήσης της τεχνολογίας στην «Εις βάθος» προσέγγιση της γνώσης και κατ' επέκταση, και στην αποτελεσματική μάθηση (Tan και Wong 2020).

Η μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης δεν έχει αφήσει αδιάφορους, ούτε τους Έλληνες ερευνητές. Οι Sofia Asonitou, Eleni Tourna, Kostas Koucouletsos, διεξήγαγαν έρευνα σε φοιτητές των τμημάτων, Λογιστικής και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστήμιου Δυτικής Αττικής (Πρώην ΤΕΙ Αθηνών), με σκοπό να μελετήσουν τις προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών στο μάθημα της Λογιστικής. Μέσω της χρήσης του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου δύο παραγόντων R-SPQ-2F, και λαμβάνοντας υπόψη διάφορους δημογραφικούς παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα τμήματα και τις συμπεριφορές των φοιτητών, διαπίστωσαν τη μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, ανάμεσα στα δύο τμήματα όσον αφορά την υιοθέτηση των εις βάθος προσεγγίσεων μάθησης. Ωστόσο, οι διαφορές των δύο τμημάτων, εντοπίστηκαν

στην επιφανειακή προσέγγιση και στα εις βάθος και επιφανειακά κίνητρα. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι φοιτητές και των δυο τμημάτων δεν είναι ούτε εις βάθος αλλά και ούτε και επιφανειακοί εκπαιδευόμενοι. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του τμήματος λογιστικής παρουσιάζουν βαθιά κίνητρα, αλλά οι στρατηγικές μάθησης που ακολουθούν είναι επιφανειακές. Ενώ, οι φοιτητές του τμήματος διοίκησης, εάν και εφαρμόζουν επιφανειακές στρατηγικές εντούτοις, τα κίνητρά τους στην εκμάθηση του αντικειμένου της λογιστικής, δεν είναι επιφανειακά. Οι καθηγητές, φάνηκε να επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά τους φοιτητές, στη μελέτη τους και στις επιδόσεις τους, αναφορικά με τα εις βάθος και επιφανειακά κίνητρά τους. Τέλος, όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερα αποτελέσματα στην εις βάθος προσέγγιση, στις εις βάθος στρατηγικές μάθησης και στα βαθιά κίνητρα (Asonitou κ.ά. 2009). Το εργαλείο R-SPQ του Biggs, χρησιμοποιείται και στη διδακτορική διατριβή της ερευνήτριας Μάρκου. Στην προκειμένη έρευνα, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στη βαθιά και την επιφανειακή προσέγγιση των φοιτητών με τους παράγοντες εκείνους, που εκλαμβάνουν οι φοιτητές, ως χαρακτηριστικά ποιοτικής διδασκαλίας. Η έρευνα, στην οποία συμμετείχαν, 1819 φοιτητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, δεν επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των Kember και Wong (2001), διότι αποκαλύπτει πως οι φοιτητές που επιλέγουν την «Εις βάθος» προσέγγιση δείχνουν προτίμηση και στα δύο μοντέλα διδασκαλίας, τόσο στο δασκαλοκεντρικό όσο και στο φοιτητοκεντρικό. Αυτό βέβαια, ίσως να οφείλεται στο γεγονός της πίεσης που νιώθουν οι Έλληνες φοιτητές για την απόκτηση του πτυχίου τους, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για την διερεύνηση μιας συγκεκριμένης θεματική περιοχή, στην έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου και στην αντίληψη που κυριαρχεί σε αυτούς ότι η γνώση που μεταλαμπαδεύεται από έναν ειδικό, είναι περισσότερο αξιόπιστη και ενδεδειγμένη, απ' ότι οι ίδιοι θα μπορούσαν να αποκτήσουν μόνοι τους. Επιπροσθέτως, φαίνεται, ότι οι φοιτητές με επιφανειακή προσέγγιση ταυτίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου με παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης, στις οποίες παρέχονται οδηγίες, και κατευθύνσεις, με απώτερο σκοπό την επίτευξη υψηλών βαθμολογιών (Μάρκου 2018).

Μια ακόμα σημαντική μελέτη διεξήχθη στην Ελλάδα το 2018 και αφορούσε σε ποιοτική έρευνα μιας μελέτης περίπτωσης, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της βαθιάς προσέγγισης της μάθησης, στο μάθημα των «μαθηματικών». Η εν λόγω μελέτη αφορούσε δύο μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι παρουσίαζαν εξαιρετική

επίδοση και γνώση στα μαθηματικά. Στόχος ήταν η διερεύνηση των ατομικών παραγόντων που οδηγούν στην «Εις βάθος» προσέγγιση. Οι μαθητές εξετάστηκαν σε 2 φάσεις μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, εξετάζοντας αρχικά την εννοιολογική γνώση τους στο πεδίο των ρητών αριθμών, και στη συνέχεια την προσέγγιση που ακολουθούν στην εκμάθηση των μαθηματικών. Χρησιμοποιήθηκε εργαλείο των Bempeni & Vamvakousi (2015) και κάποιοι άξονες που αφορούν στους στόχους, στις στρατηγικές μάθησης, στα στοιχεία αυτορρύθμισης και στα αντίστοιχα κίνητρα, των Entwistle και συν.(2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι παρόλο που και οι δύο μαθητές έχουν ως στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία, εντούτοις διαπιστώνεται ότι δείχνουν ιδιαίτερη σημασία στη κατασκευή νοήματος, αφιερώνουν χρόνο στη μελέτη του αντικειμένου, επιλύοντας προβλήματα που δεν τα γνωρίζουν, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μέρος της στρατηγικής μάθησης που ακολουθούν, και επιπλέον, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν τη γνώση ολιστικά και όχι αποσπασματικά. Παράλληλα, ο ρόλος της τεκμηρίωσης, έχει μεγάλη σημασία για αυτούς, όταν επιχειρούν να επιλύσουν προβλήματα, και ακόμα διαπιστώνεται να έχουν επίγνωση του επιπέδου της κατανόησής τους και των στρατηγικών που ακολουθούν, δείχνοντας μεγάλη ευελιξία για αυτές. Τέλος αυτό που τους κινητοποιεί είναι η μαθηματική πρόκληση. Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο των Kilpatrick, και συν (2001), αποδεικνύεται για τους συγκεκριμένους μαθητές, η μαθηματική τους επάρκεια (Μπεμπένη κ.ά. 2018).

Σε σχέση με το παρελθόν, παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες (Learning Disabilities- LD). Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης και τις προσεγγίσεις μάθησης που ακολουθούν, έγιναν το αντικείμενο μελέτης των Kirby και συν (2008). Έτσι λοιπόν, διεξήγαγαν έρευνα σε κολλέγια και πανεπιστήμια του Καναδά, στην οποία πήραν μέρος 102 φοιτητές, με και χωρίς δυσλεξία. Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως το R-SPQ και το LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), εξετάζοντας τις προσεγγίσεις μάθησης και τις στρατηγικές των μαθητών σε σχέση με την ικανότητα διαβάσματος. Διαπιστώθηκε, ότι οι φοιτητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν περισσότερο τα βοηθήματα και διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο τους, σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία. Ωστόσο, παρόλο που παρουσιάζουν δυσκολίες στο να εφαρμόσουν στρατηγικές μάθησης, εντούτοις είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν την εις βάθος προσέγγιση, διότι αυτή α-

ντισταθμίζει τη δυσκολία που έχουν, στην απομνημόνευση και τους βοηθά στην επίτευξη του στόχου για υψηλές επιδόσεις (Kirby κ.ά. 2008).

Και στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί έρευνες, αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης και τη δυσλεξία, σε μαθητές του Γυμνασίου και του Δημοτικού. Στο έργο των Πολυχρόνη και συν., ερευνώνται οι συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης, τα κίνητρα, η προσέγγιση στη μάθηση και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένου σε μαθητές Γυμνασίου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα πήραν μέρος 638 μαθητές, των τριών τάξεων του Γυμνασίου, εκ των οποίων οι 59 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τις προσεγγίσεις μάθησης έγινε χρήση του ερωτηματολογίου R-LPQ-2F, τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν, πως οι μαθητές, των βαθμίδων αυτών, με μαθησιακές δυσκολίες προτιμούν περισσότερο τις επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης και δείχνουν χαμηλότερα κίνητρα κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις (Polychroni κ.ά. 2013). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν έρευνες των Watkins & Hattie, οι οποίοι διαπιστώνουν, ότι όσο οι δυσλεκτικοί μαθητές προχωρούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλο και πιο πολύ εφαρμόζουν την επιφανειακή προσέγγιση (όπ.ανάφ Kirby κ.ά. 2008). Νωρίτερα το 2012, μελέτη με το ίδιο ερευνητικό ενδιαφέρον σε 411 μαθητές Γυμνασίου οδηγείται στα ίδια αποτελέσματα, διαπιστώνοντας πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν περισσότερο την επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση, εξαιτίας των στρατηγικών που εφαρμόζουν, και καθοδηγούνται κυρίως από εξωτερικά κίνητρα. Στόχος της εφαρμογής της επιφανειακής προσέγγισης των μαθητών αυτών είναι η απομνημόνευση λεκτικών πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με τις εξετάσεις. Επίσης, φαίνεται πως η επιφανειακή προσέγγιση, πιθανόν να συσχετίζεται με πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να ενισχύεται από εκπαιδευτικά συστήματα που είναι προσανατολισμένα προς στις εξετάσεις, όπως το ελληνικό, όπως αναφέρουν οι Kember και Gow (Αντωνίου κ.ά. 2012).

Πέραν της διερεύνησης των προσεγγίσεων μάθησης που ακολουθούν οι μαθητές, είναι εξίσου σημαντικό, να εξετάζονται τα αίτια που δεν επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις εις βάθος προσεγγίσεις αλλά και τους παράγοντες εκείνους που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι Velda McCune and Noel Entwistle, πραγματοποίησαν μια διαχρονική έρευνα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε φοιτητές του πρώτου έτους, στο τμήμα της ψυχολογίας, θέλοντας να διερευνήσουν τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση, αλλά και τον τρόπο μελέτης τους. Διαπίστωσαν, ότι τόσο οι ιδιο-

συγκρασιακοί παράγοντες των μαθητών, οι εμπειρίες, οι ικανότητές τους, οι πεποιθήσεις τους, οι στάσεις και τα κίνητρά τους όσο και τα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό, τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που λειτούργησαν αρνητικά στο να αλλάξει η στάση των φοιτητών απέναντι στη διαδικασία μελέτης, προκειμένου να αναπτύξουν μια εις βάθος προσέγγιση, ήταν η έλλειψη στόχων. Όσο επιτύγχαναν την ολοκλήρωση κάποιας εργασίας, τον υψηλό βαθμό επίδοσης, την κατανόηση διαλέξεων και κειμένων τόσο μειώνονταν το ενδιαφέρον τους στο να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικά με τις προσεγγίσεις μάθησης. Επίσης, οι μαθητές, παρόλο που έλαβαν συμβουλές σχετικά με τις μεθόδους μάθησης, επειδή δεν εξετάστηκαν ως προς αυτές, τους δόθηκε η εντύπωση, ότι οι προσεγγίσεις μάθησης και μελέτης, δεν είναι και τόσο σημαντικές, και ως εκ τούτου δεν έδειξαν κανένα ενδιαφέρον. Κάποιοι φοιτητές μάλιστα, υιοθέτησαν ακόμα και αρνητική στάση ως προς αυτές τις συμβουλές.

Επιπροσθέτως, οι ερευνητές παρατήρησαν, ότι υπάρχουν φοιτητές που κινητοποιούνται υπό πίεση και λειτουργούν την τελευταία στιγμή, με αποτέλεσμα να μην έχουν χρόνο να αλλάξουν ή να πειραματιστούν στις μαθησιακές τους μεθόδους, λόγω έλλειψης χρόνου. Ωστόσο, θετική συμβολή στην ανάπτυξη της «Εις βάθους» προσέγγισης, σχετικά με το αντικείμενο της επιστήμης της ψυχολογίας, το οποίο υπάγεται στις ανθρωπιστικές σπουδές, προκύπτει όταν οι μαθητές πρόκειται να συγγράψουν κάποιο δοκίμιο. Τη διαφορά στις προσεγγίσεις μάθησης μεταξύ των ανθρωπιστικών και άλλων επιστημών είχαν εντοπίσει και οι Entwistle και Ramsden (1983), υποστηρίζοντας παράλληλα τη σημασία που έχει η «Εις βάθους» προσέγγιση στη διαμόρφωση της προσωπικής αντίληψης των φοιτητών για τα μαθήματα, που έχουν ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό. Αντίθετα, λοιπόν με τις υπόλοιπες επιστήμες, η «Εις βάθους» προσέγγιση μάθησης στις ανθρωπιστικές σπουδές, συνδέεται με την επικέντρωση της μελέτης στις λεπτομέρειες, η οποία βέβαια προσομοιάζει με την «Επιφανειακή» προσέγγιση (McCune και Entwistle 2000).

Συνοψίζοντας, κυρίαρχος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση διά βίου πολιτών, δηλαδή πολιτών, με διά βίου ικανότητες και δεξιότητες που να σκέφτονται και να ενεργούν στη βάση μιας σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας στηριζόμενη στη γνώση. Η μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης που αναπτύσσουν οι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες, μας βοηθά στο να κατανοήσουμε κατά πόσο έχουν αναπτύ-



ξει και καλλιεργήσει τα διά βίου χαρακτηριστικά τους. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι Kirby, Knapper, Lamon και Egnatoff, όταν θέλησαν να εξετάσουν και να εκτιμήσουν την προδιάθεση των μαθητών στη διά βίου μάθηση και την συσχέτισή της, με τις προσεγγίσεις μάθησης. Για τον σκοπό αυτό, διενήργησαν έρευνα σε μαθητές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τόσο το ερωτηματολόγιο Lifelong learning questionnaire (LLQ), το οποίο κατασκεύασαν σύμφωνα με τις πέντε κατηγορίες των διά βίου χαρακτηριστικών που είχαν νωρίτερα αναπτύξει οι Knapper και Cropley (2000) όσο και το Study process questionnaire (SPQ) (Biggs 1987c). Η μελέτη οδήγησε στο συμπέρασμα, ότι τα χαρακτηριστικά της διά βίου μάθησης συσχετίζονται θετικά με την «Εις βάθος» προσέγγιση της μάθησης και αρνητικά με την «Επιφανειακή», επιβεβαιώνοντας έτσι, την προηγούμενη μελέτη των Knapper και Cropley (2000) αλλά και των Candy, και συν (1994), τα αποτελέσματα της οποίας είχαν επισημάνει ότι τα συλ μάθησης των μαθητών που επικεντρώνονται στην εις βάθος διερεύνηση, δημιουργούν στους μαθητές μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο ότι μπορούν να εξελιχθούν σε διά βίου εκπαιδευόμενους, σε σύγκριση με εκείνους που στον τρόπο μελέτης τους, υιοθετούσαν την μέθοδο της αποστήθισης, δηλαδή επιφανειακές πρακτικές προσέγγισης.

Το ζήτημα της διά βίου μάθησης και των προσεγγίσεων μάθησης, κέντρισε επίσης, το ενδιαφέρον των ερευνητών Barros, Monteiro, Nejmedinne, και Moreira. Στο έργο τους, μελέτησαν τη συσχέτιση που υπάρχει, ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και στην προθυμία των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες που εμπειρίχουν χαρακτηριστικά διά βίου μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές πανεπιστημίων, και για την μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης χρησιμοποιήθηκε το αναθεωρημένο R-SPQ-2F, ενώ για την εξέταση της διά βίου μάθησης το LLQ. Και σε αυτή την έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της διά βίου μάθησης και των προσεγγίσεων μάθησης, με την «Εις βάθος» προσέγγιση να συσχετίζεται θετικά, τόσο με το να θέτει κανείς στόχους, όσο και με την αυτοκαθοδήγηση, η οποία συνδέεται με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και με τον εντοπισμό της πληροφορίας, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της διά βίου μάθησης (Barros κ.ά. 2013). Έκτοτε, υπήρξαν και άλλοι ερευνητές όπως ο Yurdakul (2017) και Elod Gogh (2018), που χρησιμοποίησαν το LLQ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και οι οποίοι προέβησαν αντίστοιχα, στην διαπίστωση της συσχέτισης της διά βίου μάθησης με την αυτό-



νομη μάθηση και στην περιγραφική ανάλυση των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών.

Την συσχέτιση αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και προσεγγίσεων μάθησης, αποκαλύπτει και έρευνα των Nami, και συν (2012). Στη μελέτη τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης και των επτά διαστάσεων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Self-regulation approach) όπως είναι η στρατηγική μνήμη (strategic memory), το να θέτει κανείς στόχους, η αυτοαξιολόγηση, η εξεύρεση βοήθειας, η δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η υπευθυνότητα και η οργάνωση. Για τον σκοπό της διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος έλαβαν μέρος 123 φοιτητές κολεγίου, στο Golestan, στο Ιράν, στο μάθημα των «Αγγλικών», η επιλογή του οποίου σχετίζεται με προηγούμενες έρευνες που έδειχναν τη σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ως χρήσιμη στρατηγική, για την άριστη γνώση μιας ξένης γλώσσας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο R-LPQ-2F και το Academic Self-regulated Learning Scale (A-SRLS) του Magno (2009). Η μελέτη αυτή επαληθεύει τα αποτελέσματα της έρευνας του Magno (2009), αποδεικνύοντας, ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις προσεγγίσεις μάθησης και στις διαστάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Nami κ.ά. 2012).

Η σύγχρονη τάση στις μεθόδους διδασκαλίας, τονίζει τη σημαντικότητα της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών, που ενισχύουν τη μαθητοκεντρική (φοιτητοκεντρική) εκπαίδευση, δημιουργώντας μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα που διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης. Τέτοιας μορφής περιβάλλοντα ενθαρρύνουν τους μαθητές στην υιοθέτηση της «Εις βάθους» προσέγγισης, όπως αναφέρουν οι Lea και συν (2003) και Stuyven και συν (2006) διότι υποστηρίζουν την αυτορρύθμιση των μαθητών, σύμφωνα με τους Cleary και Zimmerman (2004) (όπ. ανάφ Baeten κ.ά. 2016). Έτσι, η μελέτη των Baeten και συν.(2016) διερευνά την συσχέτιση που προκύπτει μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης και των διδακτικών προτιμήσεων (instructional preferences) των φοιτητών του Παιδαγωγικού τμήματος, προκειμένου να γίνουν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές γυμνασίου, σε πανεπιστήμια της περιοχής Flandes στο Βέλγιο. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ALSI (Approaches to Learning and Studying Inventory) του Entwistle με 36 ερωτήσεις, σε 760 φοιτητές, τα αποτελέσματα του οποίου ανέδειξαν τον ισχυρό συσχετισμό μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης που εφαρμόζουν, και των διδακτικών τους προτιμήσεών. Έτσι, οι φοιτητές που υιοθέτησαν μια βαθιά προσέγγιση στη μελέτη των πανεπιστημιακών τους υποχρεώσεων, επέδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση σε μαθητοκεντρι-

κές (φοιτητοκεντρικές) μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες ενθαρρύνουν κυρίως την κατασκευή της γνώσης και τη συνεργατική μάθηση, σε αντίθεση με εκείνους που εφαρμόζουν την επιφανειακή προσέγγιση, και οι οποίοι έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στην καθηγητοκεντρική διδασκαλία, η οποία είναι συνυφασμένη με την καθοδηγούμενη μάθηση, καθώς και την παθητική μάθηση.

Έχοντας ως γνώμονα, τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στον σύγχρονο κόσμο, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι η μελέτη των διά βίου χαρακτηριστικών, που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές από πολύ νωρίς, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, συμβατό με τις εξελίξεις της σύγχρονης και μελλοντικής διά βίου κοινωνίας. Η συμβολή της «Εις βάθους» προσέγγισης, στη διαμόρφωση της διά βίου αντίληψης για τη μάθηση, όπως αποδεικνύουν έρευνες, ήταν και ο καθοριστικός λόγος, συγγραφής της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Στην Ελλάδα, από την έως τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ελάχιστο ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης ιδίως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ερευνητική μελέτη που διεξάγεται στην παρούσα εργασία είναι πρωτότυπη, καθώς αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου R-LPQ-2F στους μαθητές της Γ' τάξη του Λυκείου που διδάσκονται το πανελλαδικά εξεταζόμενο οικονομικό μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας». Επίσης, η μελέτη των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών, με τη χρήση του LLQ, διενεργείται για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικές μονάδες, στην Ελλάδα

Είναι σημαντικό, να διερευνηθούν τόσο οι μαθησιακές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μαθητές στο αντικείμενο των οικονομικών όσο και τα διά βίου χαρακτηριστικά των μαθητών, διότι μέσω των αποτελεσμάτων θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες.

## Κεφάλαιο 3: Θεωρητικό Υπόβαθρο

### 3.1. Οικονομία και Κοινωνία της γνώσης

#### 3.1.1 Εισαγωγή

Οι συνεχιζόμενες ραγδαίες αλλαγές, τόσο στον οικονομικό όσο και στον τεχνολογικό, τομέα, σηματοδοτούν νέες εξελίξεις και στην επιστήμη της εκπαίδευσης, επιτάσσοντας την ανάγκη για επικαιροποίηση και συνεχιζόμενη αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών. Τόσο η παραγωγή της γνώσης όσο και η αύξησή της, αποτελούν μονόδρομο για τη σύγχρονη κοινωνία, που αναπόφευκτα στρέφεται προς τη «Διά βίου μάθηση», δηλαδή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται σκόπιμο, πριν την ανάλυση του όρου της «Διά βίου μάθησης», να γίνουν κατανοητές οι έννοιες τόσο της «Οικονομίας της γνώσης» όσο και της «Κοινωνίας της γνώσης», καθώς αυτές εξηγούν την ανάγκη του προσανατολισμού των χωρών προς τη «Διά βίου μάθηση».

Ως γνωστόν, η γνώση είναι μια έννοια συνυφασμένη με το ανθρώπινο είδος, διότι αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής του ζωής. Ο άνθρωπος για να μπορέσει να επιβιώσει έπρεπε να γνωρίζει ποια τροφή ήταν βρώσιμη και ποια όχι, έπρεπε να αναζητήσει τρόπους για το πως θα μπορούσε με επιτυχία να κυνηγήσει την τροφή του, για το πως να καλλιεργήσει τη γη αλλά και για το πως να φτιάξει χρήσιμα εργαλεία. Επομένως, η γνώση ήταν απαραίτητη, τόσο την περίοδο της αγροτικής ανάπτυξης, όσο και αργότερα στη βιομηχανική εποχή και πολύ περισσότερο στη μεταβιομηχανική περίοδο, την περίοδο του λεγόμενου «Τρίτου Κύματος», δηλαδή στην εποχή της Γνώσης και της Πληροφορίας (Enachi 2009). Η «γνώση» έχει εσωτερική «καθαυτή» αξία και αποτελεί αυτοσκοπό, για κάθε κοινωνία. Έτσι, η ανάπτυξη της κοινωνίας αλλά και της οικονομίας μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσω της παραγωγής, της διάχυσης και αξιοποίησης της γνώσης. Αναφορικά με την εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι τα άυλα και άρρητα στοιχεία της γνώσης, κατά τη διαδικασία μεταφοράς και αξιοποίησής της, αποτελούν παράγοντες στρατηγικής σημασίας, καθότι συντελούν στο «απόθεμα γνώσης» κυρίως των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων της κάθε χώρας (Μοσχοβάκης 2009).

Η σπουδαιότητα και η αυταξία της γνώσης έχει οδηγήσει, όχι μόνο τα αναπτυσσόμενα αλλά και τα αναπτυσσόμενα κράτη, στο να μετατραπούν από βιομηχανικές οικονο-

μίες σε οικονομίες της γνώσης, στις οποίες η γνώση είναι κυρίαρχη και αποτελεί τη βασική πηγή του ανταγωνιστικού τους πλεονεκτήματος (Desouza 2008). Στο μέλλον, δεν θα αναφερόμαστε απλά στη γνώση, αλλά στην παραγωγή της γνώσης καθώς αυτή θα αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα, που θα καθορίζει τη διαφορά, μεταξύ των πλούσιων και των λιγότερο πλούσιων χωρών. Αυτό θα συμβεί, διότι η πρόσβαση, η χρήση και η παραγωγή της γνώσης αποτελούν συστατικά ζωτικής σημασίας, για την επιχειρηματική, και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών (Enachi 2009).

### 3.1.2 Εννοιολογικές διευκρινίσεις των όρων «Οικονομία» και «Κοινωνία της γνώσης»

Συχνά, στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάμε τους όρους «Οικονομία της γνώσης» και «Κοινωνία της γνώσης», οι οποίοι επισημαίνουν την αλλαγή που υφίσταται τόσο η οικονομία, όσο και η κοινωνία, καθώς η γνώση διαδραματίζει όλο ένα και μεγαλύτερο πρωταγωνιστικό ρόλο. Οι όροι «Οικονομία της γνώσης» και «Κοινωνίας της γνώσης», παρόλο που χρησιμοποιούνται και οι δύο ευρέως, δεν υπάρχει εντούτοις, ένας σαφής ορισμός για αυτούς, που θα μπορούσε να υιοθετηθεί. Για τον λόγο αυτό, θα παραθέσουμε κάποιους, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και αποσκοπούν στο να αποδώσουν με τον καλύτερο τρόπο τις δύο αυτές έννοιες, προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να κατανοηθούν οι διαφορές τους.

Έτσι, για τους Munteana και συν. «Οικονομία της γνώσης είναι η οικονομία εκείνη στην οποία η γνώση αποτελεί τον βασικό πόρο, και επίσης, κυρίαρχο ρόλο στην οικονομία αυτή, διαδραματίζει η παραγωγή και η εκμετάλλευση της γνώσης» (Muntean κ.ά. 2009, σ.141). Σύμφωνα με τον Kefela «Η οικονομία της γνώσης είναι εκείνη, που οι επιχειρήσεις και οι άνθρωποι αποκτούν, δημιουργούν, διαδίδουν και χρησιμοποιούν τη γνώση, με αποτελεσματικό τρόπο ώστε να οδηγηθούν σε μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη» (Kefela 2010, σ.68). Τέλος, ο Charles Leadbeater (1999, όπ. ανάφ Brinkley 2006, σ.4) στο έργο του «New measures for the New Economy», εξηγεί την έννοια της οικονομίας της γνώσης ως εξής: « η έννοια μιας οικονομίας, που καθοδηγείται από τη γνώση, δεν περιγράφει μόνο τις βιομηχανίες υψηλής τεχνολογίας, αλλά ένα σύνολο νέων πηγών ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς των επιχειρήσεων και σε όλους τους τομείς της οικονομίας, από τη γεωργία και την λιανική πώληση έως την ανάπτυξη λογισμικού και τη βιοτεχνολογία». Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι πέραν του όρου «Οικονομία της γνώσης»,

που χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι μια οικονομία στοχεύει στην παραγωγή και τη διαχείριση της γνώσης, συχνά συναντάμε και τον όρο «Οικονομία βασιζόμενη στη γνώση» (knowledge-based economy). Ο όρος αυτός, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Peter Drucker, στο βιβλίο του *The Age of Discontinuity* (1996), και αναφέρεται στη χρήση τεχνολογικών γνώσεων (όπως η γνώση της μηχανικής και του Knowledge Management) με σκοπό το οικονομικό όφελος και τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1996), οικονομία βασιζόμενη στη γνώση, θεωρείται εκείνη που στηρίζεται άμεσα στην παραγωγή, τη διανομή και τη χρήση γνώσεων και πληροφοριών (Kefela 2010). Από την παράθεση των δύο προαναφερθέντων ορισμών, εξάγεται το συμπέρασμα ότι, στην οικονομία της γνώσης, η γνώση αντιμετωπίζεται ως προϊόν, ενώ στην οικονομία βασιζόμενη στη γνώση, η γνώση αποτελεί ένα εργαλείο (Bratianu και Dinca 2010).

Η αντιμετώπιση της γνώσης ως το βασικό παράγοντα οικονομικής ευημερίας διαμορφώνει μια νέα μορφή κοινωνίας, την ονομαζόμενη «Κοινωνία της γνώσης». Η κοινωνία αυτή στηρίζεται σε νέα προϊόντα και υπηρεσίες τα οποία ενσωματώνουν περισσότερη γνώση, γι' αυτό και εστιάζει περισσότερο στη μάθηση, στην καινοτομία, στην παγκοσμιοποίηση και στην αειφόρο ανάπτυξη. Οι βασικές πηγές της κοινωνίας της γνώσης, είναι η γνώση, το προϊόν που παράγεται από την γνώση αλλά και από την καινοτομία (Batagan 2007). Ο Robert Lane στο έργο του «*The decline of politics and ideology in a knowledgeable society*», (1966, όπ.ανάφ Stehr και Ruser 2017, σ.2) ορίζει την κοινωνία της γνώσης ως εξής: « Η νοήμων κοινωνία που χαρακτηρίζεται από μια σχετική έμφαση σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, μια συγκεκριμένη επιστημολογία ή τουλάχιστον, μια συγκεκριμένη γνώση για τη γνώση».

Αντιλαμβανόμαστε επομένως, πως η επανάσταση της γνώσης έγκειται στη νέα πηγή πλούτου, δηλαδή στη γνώση, η οποία στηρίζεται στα άυλα, πνευματικά περιουσιακά στοιχεία που πρέπει να γίνουν διαχειρίσιμα, όπως αναλύουν οι Nicolescu και Nicolescu (2006) (όπ.ανάφ. Bratianu και Dinca 2010). Επίσης, ο Savage αποκαλεί την εστίαση στη γνώση ως το τρίτο κύμα της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ ο Sheridan (2008), αναφέρει πως στην εποχή της γνώσης, ο πλούτος βασίζεται στην ιδιοκτησία της γνώσης και στην ικανότητα χρήσης της, τα οποία αποσκοπούν στη δημιουργία ή/και στη βελτίωση αγαθών και υπηρεσιών (όπ. ανάφ. Bratianu και Dinca 2010). Στην οικονομία της γνώσης δεν υπάρχει έλλειψη ή περιορισμός πόρων αλλά αφ-

θονία, διότι η γνώση δεν εξαντλείται όταν χρησιμοποιείται, αλλά μπορεί να διαμοιραστεί και να διευρυνθεί μέσω των εφαρμογών της. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός, πως τόσο η τεχνολογία όσο και η γνώση παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνική και οικονομική πορεία των κρατών, εξού και η γνωστή φράση « Η γνώση και η τεχνολογία θεωρούνται παγκοσμίως, ως η καρδιά και το μυαλό της παγκόσμιας οικονομίας» (Bratianu και Dinca 2010, σ.216).

### 3.2 Διά βίου μάθηση

Έχει σημασία να αναφέρουμε ότι, ο όρος «Διά βίου μάθηση», για πρώτη φορά αναφέρθηκε στο έργο του Edgar Faure, με τίτλο «Learning to be» (1972) για το Ινστιτούτο Διά βίου Μάθησης της UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning -UIL), και είχε ως στόχο, να δηλώσει και να αναγνωρίσει τη διαδικασία της μάθησης ως μια έμφυτη λειτουργία του ανθρώπου, που συντελείται σε όλα τα στάδια της ζωής του (Green 2002; Kirby κ.ά. 2010). Στη συνέχεια το 1983, στην αναφορά της συνάντησης των εμπειρογνομόνων της UNESCO διατυπώνεται ο όρος «Διά βίου εκπαίδευση», βάση της οποίας ορίζεται η εκπαίδευση, ως η εκπαίδευση για «ελευθερία», «αυτό-πραγμάτωση» και «αυτό-εκπλήρωσης»(Knapper και Cropley 2000).

Έκτοτε, από το 1993 έως το 1996 η Ευρωπαϊκή Ένωση στη Λισσαβόνα, αναφέρονταν σε θέματα σχετικά με την οικονομία της γνώσης, όπως είναι η ενίσχυση της οικονομίας, η παγκόσμια ανταγωνιστικότητα, η τεχνολογική επανάσταση, η δυαδική μορφή αγοράς εργασίας και η δυαδική κοινωνία, δηλαδή σε παράγοντες που οδηγούν στη διά βίου μάθηση. Ο όρος «Διά βίου μάθηση» (Lifelong Learning -LLL), αποτέλεσε ένα πρώιμο κείμενο, στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και είχε την έννοια της μετά υποχρεωτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έτσι, αναπόφευκτα, συνδέθηκε τόσο με την ενίσχυση των «ανθρώπινων πόρων», όσο και με την οικονομική ανάπτυξη και κρίση στην απασχόληση (Brine 2006). Μάλιστα, το έτος 1996 αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως το έτος της « Διά βίου μάθησης», ζητώντας από τα κράτη την εφαρμογή της «Διά βίου εκπαίδευσης» (Lifelong Education). Σκοπός της Επιτροπής ήταν η προώθηση της ατομικής εκπλήρωσης κάθε ατόμου και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους, για τις γυναίκες, τους ηλικιωμένους, καθώς και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Knapper και Cropley 2000). Ο λόγος που η Επιτροπή οδηγήθηκε στις ανωτέρω αποφάσεις ήταν γιατί στην Ε.Ε ζουν εκατομμύρια άνθρωποι, οι οποίοι μην έχοντας λάβει τη βα-

σική εκπαίδευση, κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν βρίσκονται μόνο σε «κίνδυνο», αλλά αποτελούν οι ίδιοι τον «κίνδυνο», με αποτέλεσμα να απειλούν την κοινωνική συνοχή. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μοναδική λύση στο πρόβλημα αυτό, που εγγυάται την ομαλή συνύπαρξη των πολιτών, είναι η διά βίου μάθηση (Green 2006, σ.307).

Το 2001, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο όρος της διά βίου μάθησης αλλάζει σημασία από αυτόν που είχε έως τότε και έτσι η μάθηση ορίζεται ως μια διαδικασία που συντελείται σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής του ανθρώπου, δηλαδή αφορά ολόκληρη τη ζωή του και πραγματοποιείται σε όλα τα περιβάλλοντα, που σημαίνει όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο χώρο εργασίας, στο σπίτι, στην κοινότητα κτλ (Green 2002). Η διαδικασία της διά βίου μάθησης περιλαμβάνει όλους τους τύπους μάθησης, την «Τυπική», τη «Μη Τυπική» και την «Άτυπη» μάθηση, χωρίς να τις διαχωρίζει (Syslo 2004). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή την επόμενη χρονιά (2002), χαρακτηρίζει τη διά βίου μάθηση ως το βασικό στρατηγικό και πολιτικό εργαλείο που συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικής συνοχής, στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης ενός ατόμου αλλά και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του (Tuschling και Engemann 2006). Επισημαίνεται επιπλέον, η αναγκαιότητα ύπαρξης πολιτών με υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνονται λόγω της ταχύτητας των τεχνολογικών ανακαλύψεων. Τονίζεται παράλληλα, πως η ευθύνη για τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων των ατόμων, έγκειται στους ίδιους, δηλαδή μεταφέρεται στο ίδιο το άτομο και επιτυγχάνεται μέσω των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών του, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Brine 2006). Αργότερα, το 2005 για άλλη μια φορά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει τη διά βίου μάθηση ως τον στρατηγικό εκείνο παράγοντα που θα κάνει την Ε.Ε «την πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομική αγορά του κόσμου, η οποία θα βασίζεται στη γνώση» (Tuschling και Engemann 2006, σ.454). Αλλά και ο παγκόσμιος Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), το 2007 επισημαίνει τη σημασία στη συνεχιζόμενη αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ανθρώπων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και αλλαγών της σύγχρονης εποχής που συντελούνται τόσο στο εργασιακό περιβάλλον όσο και στην ιδιωτική τους ζωή. Τονίζει επίσης, πως το τεχνολογικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον διαμορφώνει μια νέα ικανότητα που θα πρέπει οι πολίτες να αναπτύξουν, η οποία σχετίζεται με το να

μπορεί κανείς να μαθαίνει και να προσαρμόζεται στις νέες απαιτούμενες δεξιότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες (Laal και Salamati 2012).

### 3.2.1 Ορισμός του όρου της «Διά βίου μάθησης»

Ο κόσμος γύρω μας αλλάζει συνεχώς, με αποτέλεσμα η ανάγκη προσαρμογής και παρακολούθησης των εξελίξεων, να καθίσταται επιβεβλημένη. Θα πρέπει όλοι οι πολίτες του σύγχρονου κόσμου να μετατραπούν σε διά βίου εκπαιδευόμενοι, δηλαδή να έχουν την ικανότητα, στο να αποκτούν και να ανανεώνουν τις δεξιότητές τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα μεταβαλλόμενα εργασιακά κυρίως, περιβάλλοντα.

Ο όρος «Διά βίου μάθηση» έχει πολλές προεκτάσεις και μπορεί να διατυπωθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον Dunn (2003), με Την έννοια «Διά βίου μάθηση» εννοούμε ένα ευρύ φάσμα μάθησης, που περιλαμβάνει τόσο την τυπική, όσο και την άτυπη και μη τυπική μάθηση. Με τον όρο αυτό δεν αναφερόμαστε μόνο στις δεξιότητες και τις γνώσεις που αποκτούν οι άνθρωποι αλλά και στις στάσεις και συμπεριφορές που αποκτούν μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες (Laal και Salamati 2012). Στο λεξικό Cedefop (2003), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000-2001), η «Διά βίου μάθηση», αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία που εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και που έχει σαν στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσόντων του, για λόγους είτε προσωπικούς, είτε κοινωνικούς είτε και επαγγελματικούς (Syslo 2004; Tissot 2004). Στο έργο του Abuکاری (2004), ορίζεται ως οι στρατηγικές εκείνες που εφαρμόζονται προκειμένου να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Εάν, η διά βίου μάθηση, είναι μια συνειδητή διαδικασία, ώστε να μπορεί να καλύψει τόσο τις ατομικές ανάγκες όσο και τις κοινωνικές, τότε το άτομο γίνεται υπεύθυνο όχι μόνο ως προς τον εαυτό του, αλλά και ως προς την κοινωνία, μέσω της ενεργής συμμετοχής του σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής του ζωής. Ο Lamb (2005), διαπιστώνει τις πολλές μορφές που μπορεί να πάρει η διά βίου μάθηση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για τις αποφάσεις που παίρνει κανείς στη ζωή του αλλά και τον τρόπο που επιλύει τα προβλήματά της καθημερινότητάς του. Ωστόσο, για τους περισσότερους ερευνητές όπως είναι οι Bryce και συν. (2000) και Longworth και συν. (1996), αποτελεί μία διαδικασία αδιάκοπη, που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, η οποία τον βοηθά στα να δυναμώσει ως άτομο, μέσω της απόκτησης των κατάλληλων γνώσεων, α-



ξιών και δεξιοτήτων. Έτσι, τα άτομα αποκτούν αυτοπεποίθηση, γίνονται δημιουργικά και μπορούν να ανταποκριθούν σε όλους τους κοινωνικούς τους ρόλους (Laal 2012; Laal και Salamati 2012).

### 3.2.2 Στόχοι της «Διά βίου μάθησης»

Ο στόχος της διά βίου μάθησης είναι να διδάξει το άτομο στο πώς να γίνει ένας αυτόνομος εκπαιδευόμενος. Ο Gunther Dohmen (1996) αναφέρει συγκεκριμένα «Η πιο σημαντική αλλαγή, που πρέπει να επιτευχθεί με αυτήν την ολοκληρωμένη προσέγγιση εκπαιδευτικής πολιτικής της διά βίου μάθησης είναι η αλλαγή της ανθρώπινης στάσης απέναντι στη μάθηση» (Tuschling και Engemann 2006, σ.458).

Ο εκπαιδευόμενος, δεν αντιμετωπίζεται ως ένα παθητικό εμπόρευμα που εκτίθεται στην εκπαίδευση, αλλά ως ένα ενεργό άτομο που η βασική του επιδίωξη είναι να βελτιώσει και να αυξήσει τις ικανότητές του. Η προσοχή δεν στρέφεται τόσο στο πρόγραμμα σπουδών, που θα πρέπει να ακολουθήσει ένας μαθητευόμενος, όσο στην ικανότητά του να αυτοοργανώνεται, να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί τις καταστάσεις αντιμετωπίζοντάς τις, ως ευκαιρίες μάθησης. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος, μέσω της ποικιλομορφίας των μαθησιακών πλαισίων, μπορεί να διαμορφώσει τη δική του ικανότητα στο να μαθαίνει, σύμφωνα με την προσωπικότητά του (Tuschling και Engemann 2006).

Η δυαδική κοινωνία, η οποία αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή, διότι δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμό, συνδέθηκε με τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης, τα οποία προσδιορίζουν δύο τύπους εκπαιδευόμενων. Ο πρώτος, αφορά εκείνους που γνωρίζουν και έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων (High knowledge-skilled: HKS) και ο δεύτερος αναφέρεται σε εκείνους που δεν γνωρίζουν και κατέχουν χαμηλά επίπεδα γνώσεων (Low knowledge-skilled: LKS). Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες, δηλαδή σε αυτούς που γνωρίζουν και σε εκείνους που δεν γνωρίζουν, απειλούν την κοινωνική συνοχή με κίνδυνο να επιφέρουν κοινωνικό ρήγμα. Σύμφωνα με την στρατηγική της Λισσαβόνας (2000-2002), όταν χρησιμοποιούμε την έννοια της Οικονομίας της γνώσης, αναφερόμαστε κυρίως στα άτομα με υψηλού επιπέδου δεξιότητες (HKS), οι οποίοι θα πρέπει συνεχώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα όταν χρησιμοποιείται η έννοια της Κοινωνίας της γνώσης, απευθυνόμαστε στους μαθητευόμενους, χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων (LKS). Η ανεργία συνδέεται με τα άτομα εκείνα, που έχουν χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων (LKS) και

τα οποία, θα πρέπει να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, προκειμένου να βρουν απασχόληση (Brine 2006). Για τον λόγο αυτό, η λύση στην μείωση των επιπέδων ανεργίας είναι η διά βίου μάθηση, διότι μέσω της συμμετοχής των ενηλίκων στη μάθηση, επηρεάζονται τα ποσοστά απασχόλησης με αποτέλεσμα όχι μόνο τη θετική επίδραση στην παραγωγικότητα της οικονομίας, αλλά και την αύξηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της κοινωνικής ένταξης και της μείωσης των εισοδηματικών ανισοτήτων (Green 2006).

### 3.2.3 Οφέλη της «Διά βίου μάθησης»

Αρκετά μεγάλο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τη μελέτη της «Διά βίου μάθησης» και αυτό γιατί μέσω αυτής, παρατηρούνται αναρίθμητα οφέλη, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο.

Ο σύγχρονος άνθρωπος του 21<sup>ου</sup> αιώνα θα πρέπει να αναπτύξει ικανότητες κατανόησης, ερμηνείας και διαχείρισης μεγάλου όγκου και μεγάλης ποικιλομορφίας πληροφοριών. Για τον λόγο αυτό, όλες οι μορφές μάθησης μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Εξ' άλλου, στην κοινωνία της διά βίου μάθησης δεν υπάρχουν όρια και σύνορα μεταξύ άτυπης και τυπικής εκπαίδευσης καθώς και οι δύο μορφές συμβάλλουν θετικά στη μάθηση (Green 2002). Η διά βίου μάθηση αποτελεί μια αναγκαιότητα με θετικές προεκτάσεις τόσο στο άτομο, όσο και στην κοινωνία και οικονομία. Σύμφωνα με το έργο του Hildebrand D. S. (2008), εντοπίζονται πέντε σημαντικά οφέλη για το άτομο, και συγκεκριμένα, είναι η αύξηση της οξυδέρκειάς του, η απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης στην ικανότητά του να μαθαίνει, στη βελτίωση της κοινωνικότητάς του, εφόσον μπορεί να μοιράζεται τη γνώση με άλλους, στην αύξηση των επαγγελματικών του ευκαιριών και στην ανάπτυξη μεγαλύτερης επικοινωνιακής ικανότητας, λόγω της βελτίωσης των δεξιοτήτων του, στο διάβασμα, στην ακοή και στο γράψιμο.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να τονίσουμε, ότι η προσφορά της διά βίου μάθησης δεν έγκειται μόνο στη γνώση, στις δεξιότητες, στις στάσεις και στην αυτογνωσία, αλλά και στον εφοδιασμό των απαραίτητων εκείνων προσόντων που οι πολίτες οφείλουν να αποκτήσουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις, μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας βασισμένης στη γνώση που γίνεται περισσότερο παραγωγική, καινοτόμα και η οποία οδηγεί τους εργαζόμενούς της στην ανακάλυψη νέων ιδεών και ικανοτήτων. Κατά συνέπεια, ενδυναμώνονται οι οικονομίες και αναπτύσσονται μεγαλύτερα επίπεδα οικονομικών δυνατοτήτων και τα αποτελέσματα αυτά

επιστρέφονται στους πολίτες με τη μορφή της βελτίωσης του βιοτικού τους επιπέδου (Laal 2012; Laal και Salamati 2012).

### 3.3 Διά βίου Μάθηση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η «Κοινωνία της γνώσης», όπως έχει ήδη τονιστεί, δεν εξετάζει σε ποιο περιβάλλον συντελείται η μάθηση, ποια είναι η ηλικία των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτή, αλλά είναι μια κοινωνία που διαβλέπει ευκαιρίες μάθησης, οπουδήποτε αυτές λαμβάνουν χώρα και για οποιονδήποτε έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε αυτές (Green 2002).

Επομένως, απώτερος στόχος των σύγχρονων κοινωνιών είναι η διασφάλιση της ύπαρξης των διά βίου εκπαιδευόμενων πολιτών, μέσω της διάπλασης και της παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε αυτοί, να αποκτήσουν διά βίου χαρακτηριστικά. Αυτό προϋποθέτει αλλαγή στάσης και αντίληψης των πολιτών απέναντι στη «γνώση» και αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών. Ενώ αρχικά ο όρος, απευθυνόταν κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με την πάροδο των χρόνων και τις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις διαπιστώνεται η ανάγκη μελέτης της διά βίου διαδικασίας και σε μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως είναι η Δευτεροβάθμια.

Το καίριο ερώτημα που τίθεται είναι το πώς θα μπορέσουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας βαθμίδας να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα ώστε να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση και αυτή η αντίληψη να τους συνοδεύσει σε όλα τα στάδια της ζωής τους. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διά βίου μάθηση έχει την έννοια της εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, χαρακτηριστικό απαραίτητο και αναγκαίο σε μια εποχή όπου η γνώση μεταβάλλεται συνεχώς και η τεχνολογία έχει μειώσει σε μεγάλο βαθμό τα επαγγέλματα που απαιτούν επαναλαμβανόμενες και τυποποιημένες εργασίες. Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, όπως το να γνωρίζει κανείς το πώς να μαθαίνει, το να έχει την περιέργεια να μάθει, το να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και να έχει την ικανότητα να συνδέει τη μια επιστημονική περιοχή με την άλλη (Bryce 2004).

#### 3.3.1 Οι Μαθητές στο σχολείο της Διά βίου μάθησης

Η μελέτη της έννοιας της διά βίου μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ίσως να θεωρηθεί παράδοξη, υπό το πρίσμα ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν οι μαθητές

είναι ή θα γίνουν διά βίου εκπαιδευόμενοι. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η διερεύνηση των χαρακτηριστικών εκείνων που ενθαρρύνουν τα άτομα στο να συνεχίσουν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στο έργο του Bryce (2004) διαπιστώνεται η μη ύπαρξη ενός συγκεκριμένου και μοναδικού τρόπου βάσει του οποίου μπορεί ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να γίνει διά βίου εκπαιδευτική μονάδα. Στην μετατροπή αυτή υπάρχουν πολλές και διαφορετικές διαδικασίες και μέθοδοι οι οποίες βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζονται έξι βασικοί τομείς στους οποίους οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να επικεντρωθούν προκειμένου να προσανατολιστούν στη διά βίου μάθηση. Οι πέντε από αυτούς, αφορούν στις δεξιότητες και στις ικανότητες εκείνες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών ενώ ο έκτος παράγοντας εστιάζει κυρίως στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε, ότι το έργο του Bryce αφορά σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας τα οποία λειτουργούν υπό την δομή και οργάνωση ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνεται προσοχή στην «**Πληροφοριακή εγγραμματοσύνη**» (**Information Literacy**), όπως αναφέρουν και οι Candy και συν. (1994). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση, όχι μόνο να μπορούν να χειριστούν την τεχνολογία αλλά και να συλλέγουν, να οργανώνουν, να αναλύουν, να αξιολογούν και να κρίνουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Η «Πληροφορική», όπως τονίζεται και στο έργο του Syslo (2004), κατέχει εξέχοντα ρόλο στη διά βίου μάθηση, διότι παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης καθώς και τη χρήση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η σπουδαιότητά του τονίζεται και στα αποτελέσματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της Λισσαβόνας, αλλά και της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank) (2002). Επισημαίνεται η ανάγκη, στο να μετασχηματιστούν τα σχολεία σε πολυμορφικά κέντρα διά βίου εκπαίδευσης προσβάσιμα σε όλες τις ηλικίες, τα οποία μέσω του διαδικτύου θα προσφέρουν ένα περιβάλλον πληροφορικής, που θα παρέχει πληροφορίες και ευκαιρίες μάθησης σε όλους, και θα τους ενεργοποιεί στη δραστηριοποίησή τους σε τοπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Longworth, N.(2003) η σωστή και η αποτελεσματική χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, αποτελεί το πρώτο βήμα προς τη διαμόρφωση μιας διά βίου σχολικής κοινότητας. Οι υπολογιστές στα σχολεία έχουν πολλαπλές χρήσεις, ως

εργαλεία ατομικής και συνεργατικής μάθησης, επικοινωνίας, έρευνας, δημιουργικότητας, ως μέσα μετάδοσης γνωστικών αντικειμένων, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, εξ' αποστάσεως μάθησης κ.α.

Κρίνεται απολύτως αναγκαίο να καλλιεργούνται **αξίες και αντιλήψεις ενός κόσμου που συνεχώς αλλάζει** και που η γνώση υφίσταται και αυτή αλλαγές με μεγάλη ταχύτητα, καθώς τα επιστημονικά όρια είναι ρευστά. Οφείλουν λοιπόν οι μαθητές να μπορούν να κάνουν διασυνδέσεις διαφορετικών επιστημονικών τομέων, και να είναι πρόθυμοι στο να προσαρμόζονται, στο να δείχνουν ευελιξία αλλά και στο να τους δημιουργείται η περιέργεια, ως κίνητρο στο να διερευνούν διαφορετικά αντικείμενα. Αυτό περιγράφεται από τους Candy και συν. (1994), ως «όραση ελικοπτερού» (helicopter vision ) δηλαδή η απόκτηση μιας σφαιρικής αντίληψης της γνώσης.

Συμβολή στην απόκτηση **βασικών γενικών δεξιοτήτων** αποτελεί η αντιμετώπιση της μάθησης, ως μια διαδικασία, η οποία προσομοιάζει με αυτή που ακολουθείται στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό σημαίνει, ενθάρρυνση των μαθητών στον καθορισμό των δικών τους μαθησιακών στόχων, στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενο της μάθησής τους, στη συνεργασία και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Τονίζεται επομένως, η σημασία της δημιουργικότητας, του πειραματισμού, της εκπαίδευσης των μαθητών στον έλεγχο της προσωπικής τους μάθησης, καθώς και της ανάπτυξης των ερευνητικών τους δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους, η εξάσκησή μας στο να τους ακούμε, η συνεργασία, αλλά και η ατομική έκφραση αποτελούν ουσιώδεις διαδικασίες για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των μαθητών ως προς την ανάπτυξη της « Ανακλαστικής αλληλεξάρτησης» (Reflective interdependence), όπως αναφέρεται στο έργο των Ranson και συν. (1996). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, να διαμορφώνει την δική του ταυτότητα, με αυτοπεποίθηση, μέσω της υποστήριξης των δικών του διαφορετικών αντιλήψεων και απόψεων, έναντι των άλλων.

Το να νιώθουν οι **μαθητές σημαντικοί και ότι αξίζουν** ως μαθητευόμενοι, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της μαθητικής τους αυτοπεποίθησης, ο οποίος θα πρέπει να διασφαλίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να μη περιορίζεται μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως συνήθως συμβαίνει. Σε ένα σχολείο διά βίου μάθησης, ο κάθε μαθητής είναι σημαντικός και θα πρέπει να αισθάνεται σημα-

ντικός, προκειμένου να σχηματίσει μια θετική μαθητική ταυτότητα για τον εαυτό του. Η ταυτότητα αυτή θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη των ακαδημαϊκών του προσδοκιών, της προτίμησης των επιστημονικών του αντικείμενων, και της απόφασής του για τους μελλοντικούς επαγγελματικούς του στόχους, μετά την αποφοίτησή του. Δυστυχώς, αυτό που παρατηρείται στα σχολεία, στα οποία επικρατεί ανταγωνιστικό κλίμα, είναι η ανάπτυξη, μιας θετικής μαθητικής εικόνας, η οποία όμως διαμορφώνεται από ελάχιστους μαθητές και κυρίως από εκείνους με υψηλές επιδόσεις. Η ανατροφοδότηση του κάθε μαθητή σε σχέση με τους συγκεκριμένους προσωπικούς του στόχους, είναι απαραίτητη καθώς δεν τους δημιουργεί αισθήματα αποτυχίας, δεν τους κατηγοριοποιεί και δεν τους ετικετοποιεί. Ένα σχολείο διά βίου μάθησης οφείλει να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, δηλαδή να δημιουργεί συνθήκες κατάλληλες που να ευνοούν τον προβληματισμό, την ενίσχυση του διαλόγου και τη συζήτηση για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετες πρακτικές έχουν ως συνέπεια να επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές και μειώνουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση.

Στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές στο **να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν**, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητευόμενοι και να είναι σε θέση όχι μόνο να χειριστούν τις πληροφορίες αλλά παράλληλα και να τις αξιοποιούν, με τον πιο πρόσφορο τρόπο, σύμφωνα φυσικά, με τις αδυναμίες και δυνατότητές τους. Βέβαια, ο απώτερος σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι να αγαπήσουν οι μαθητές τη συνήθεια της μάθησης, να γνωρίσουν το προσωπικό τους μαθησιακό στυλ, να γίνουν δεκτικοί σε καινούργιες τεχνικές μάθησης και νέες γνώσεις, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη μάθησή τους, να αναπτύξουν την ικανότητα θέσπισης ρεαλιστικών προσωπικών μαθησιακών στόχων, και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το χάσμα που υπάρχει, μεταξύ της τρέχουσας μαθησιακής τους κατάστασης και των μαθησιακών τους στόχων, έχοντας ταυτόχρονα καλλιεργήσει την ικανότητά στο να το αμβλύνουν. Τέλος, το κίνητρο για μάθηση ενισχύεται όταν οι μαθητές μπορούν να το συνδέσουν είτε με κάποιο στόχο είτε με κάποια ανάγκη. Ως εκ τούτου, πολλοί μαθητές τείνουν περισσότερο προς την σύνδεση των προσωπικών τους στόχων με το προσωπικό τους στυλ μάθησης, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη παροχής πρακτικής εργασιακής άσκησης. Για τον λόγο αυτό, πολλά σχολεία συνδυάζουν τη μάθηση με την εργασία, παρέχοντας για παράδειγμα τη δυνατότητα στους μαθητές να παραβρεθούν σε κάποιο εργασιακό περιβάλλον μια φορά την εβδομάδα (Bryce κ.ά. 2003).

### 3.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο της Διά βίου Μάθησης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο της διά βίου μάθησης είναι άκρως καθοριστικός στη διαμόρφωση των διά βίου χαρακτηριστικών των μαθητών. **Οι εκπαιδευτικοί** στο σχολείο της διά βίου μάθησης, θα πρέπει να συμπεριφέρονται ως **μέντορες**. Αυτό σημαίνει ότι οφείλουν να ενεργούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο να προβάλλουν πρότυπα εξουσίας, λειτουργώντας ως αυθεντίες που γνωρίζουν τα πάντα. Το «θερμό» κλίμα στην τάξη, στο οποίο μαθητές και καθηγητές αισθάνονται οικεία και άνετα στο να αναπτύξουν πρωτοβουλίες χωρίς να φοβούνται, αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει στη δημιουργία και στην εξασφάλιση μιας τέτοιας συνθήκης (Bryce κ.ά. 2003). Εξίσου σημαντικό είναι να καλλιεργηθεί από τους εκπαιδευτικούς η διά βίου παιδαγωγική αντίληψη, ώστε να προωθούν και να ενσωματώνουν στην πράξη καινοτόμες μαθησιακές μεθόδους, ενώ η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων χρήσης πληροφορικής, θεωρείται άκρως απαραίτητη για την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Syslo 2004). Θα πρέπει επιπλέον οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν την ενεργητική μάθηση, ώστε οι μαθητές να κατασκευάζουν οι ίδιοι τη νέα γνώση. Ο καθηγητής οφείλει να σέβεται την ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή και να του παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης νέων επιστημονικών περιοχών και διασυνδέσεων, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και τα συλ μάθησης που επιλέγει. Ακόμα, θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-οργάνωσης, έτσι ώστε να είναι ικανοί να σχεδιάζουν με ρεαλισμό, τον τρόπο που θα επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ως πρότυπα διά βίου μαθητευόμενων και όχι ως παροχείς γνώσεων, γι' αυτό και οφείλουν να συνεχίζουν την επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους. Πρότυπα για τους μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που συνεργάζονται είτε με τους συναδέλφους τους, είτε και με άλλους παράγοντες και μέλη της τοπικής κοινωνίας (Bryce κ.ά. 2003; Bryce 2004).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το έργο του Longworth (2003), ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών περιγράφεται με βάση την ακροστιχίδα COUNSELLORS (Σύμβουλοι) (βλ. Εικ.1), στην οποία επισημαίνονται οι βασικότερες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται η πολλαπλότητα του ρόλου του. Το να έχει ένας εκπαιδευτικός **ηγετικές δεξιότητες**, συντελεί καθοριστικά στην εκμάθηση των μαθητών για το πως να μαθαίνουν και στην ανακάλυψη του ατομικού τους συλ μά-

θησης, ενώ τους καλλιεργείται η συνήθεια του να μαθαίνουν. Οι **δεξιότητες τεχνολογίας** είναι απαραίτητες στην διαδραστική ανατροφοδότηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει την τάξη, με σκοπό την ενίσχυση της ενεργητικής ατομική μάθηση. Ως εκ τούτου η κτήση **δεξιοτήτων διαχείρισης τάξης** καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Οι **δεξιότητες χρήσης διαδικτύου** που φέρνουν σε επικοινωνία μαθητές σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, παρέχει ιδιαίτερη συμβολή στην καινοτόμο μάθηση. Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω είναι αναγκαίο και για αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει **διαπραγματευτικές δεξιότητες** για να μπορεί να συνεργάζεται με τοπικούς φορείς, επιχειρήσεις, άτυπες δομές εκπαίδευσης κτλ.

<b>Skills for learning counsellors—teachers of tomorrow</b>	
Leadership skills	Create the habit of learning in people through a thorough knowledge of how people learn and their individual learning styles
Technology skills	Optimize the use of open and distance learning technologies to make the best use of their power to create interactive feedback between the learner and the learning programme(s)
Classroom management skills	Understand how to organize classrooms into hives of active personal learning using all the human resources available from parents and the community
Networking skills	Network learners with other learners on a local, national and international basis and develop all the ways of using communications technology to stimulate innovative learning
Negotiating skills	Support learning by developing and exploiting partnerships between industry, schools, higher and further education, local government and the informal education system
Counselling skills	Empower each learner by helping to act and monitor personal goals through personal learning plans, mentoring techniques and individualized learning modules
Research skills	Lift the vision of students by involving them in audits, surveys and studies which enhance their appreciation of the world around them and the value of critical analysis
Resource discovery skills	Link the results to learning opportunities locally, nationally and internationally and make use of all funding sources
Resource management skills	Organize information programmes and schemes to mobilize the skills and talents of the whole community for education and learning
Self-improvement skills	Respond to the new lifelong learning world by continuously updating personal skills, knowledge and competencies
Inspirational skills	Stimulate learning into an enjoyable and creative experience through a thorough knowledge of the psychology of learning motivation and how to overcome barriers to learning confidence
<b>Equally at home in industry, schools, adult education, universities and all parts of education and social systems</b>	

Figure 3.3 New skills of the teacher (see initial letters)

**Εικόνα 1:** Οι νέες δεξιότητες των εκπαιδευτικών Πηγή :Longworth, N. 2003. Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st.



Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές χρειάζονται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για την θέσπιση των δικών τους προσωπικών στόχων, τον σχεδιασμό της ατομικής τους μάθησης και την διαμόρφωση των ατομικών τεχνικών μάθησης και οργάνωσης. Για αυτό τον λόγο, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν και **δεξιότητες συμβούλου**. Στόχος της εκπαίδευσης, είναι οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική σκέψη, ώστε να είναι σε θέση να αναλύουν τον κόσμο γύρω τους, μέσα από την έρευνα και τη μελέτη. και σε αυτό συμβάλλουν οι **διερευνητικές δεξιότητες** των εκπαιδευτικών. Η εύρεση χρηματοδοτικών πόρων βοηθάει στη σύνδεση της μάθησης με τις τοπικές, εθνικές και διεθνείς ευκαιρίες. Έτσι, οι **δεξιότητες εύρεσης πόρων** αλλά **και η διαχείριση** αυτών είναι εξίσου αναγκαίες. Ο εκπαιδευτικός, οφείλει και ο ίδιος να ανανεώνει και να βελτιώνει τις ατομικές του δεξιότητες και γνώσεις και να λειτουργεί ως διά βίου μαθητευόμενος έχοντας αναπτύξει **δεξιότητες αυτοβελτίωσης**. Επιπλέον, θα πρέπει να κατέχει τη **δεξιότητα ενέπνευσης** των μαθητών του, ώστε να τους δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής, σε μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία μάθησης. Οι δεξιότητες αυτές προϋποθέτουν γνώσεις ψυχολογίας καθώς στοχεύουν στην κινητοποίηση των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησή τους ως μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, βασική προϋπόθεση ενός σχολείου διά βίου μάθησης είναι να δώσει τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στο περιεχόμενο της μάθησης και στον καθορισμό του τι είναι αναγκαίο να μάθουν. Ο μαθητευόμενος έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει το πού, το γιατί, το πότε και το πως να λάβει τη γνώση. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι ο μαθητής αποφασίζει για το ποιο θα είναι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, αν και η συγκατάθεσή του θα συνέβαλλε θετικά. Επισημαίνεται όμως, πως στα διά βίου σχολεία, η μάθηση αποτελεί αντικείμενο συμφωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δικαιολογήσει στον μαθητή την ανάγκη ύπαρξης ενός συγκεκριμένου περιεχόμενου, τους στόχους των νέων γνώσεων και παράλληλα να του εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει να μάθει. Η διαδικασία αυτή δεσμεύει, τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή και παρέχει κίνητρα και στις δύο πλευρές. Επιπλέον, δίνει στον μαθητή μια σαφή εικόνα του γιατί, ποιος, πότε και πως γίνεται η μάθηση. Η μάθηση δεν θα πρέπει να διαχωρίζεται σε ηλικιακές ομάδες, αντίθετα είναι απαραίτητο να δημιουργούνται μαθησιακές διασυνδέσεις τόσο κάθετες όσο και οριζόντιες.

Επιπροσθέτως, η μάθηση στο διά βίου σχολείο, επικεντρώνεται στο πώς σκέφτεται ο μαθητής και όχι στο τι σκέφτεται. (Longworth 2003). Η προσοχή δίνεται κυρίως, στη πρόοδο του μαθητή, ο οποίος ενθαρρύνεται στην λήψη περισσότερων γνώσεων. Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για το μέλλον με στόχο την απασχολησιμότητα σε μακροχρόνιο επίπεδο, παρ' όλα αυτά θα πρέπει να δίνει έμφαση στη «ζωή» και όχι στην «εργασία». Λαμβάνοντας υπόψη το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα, αντιλαμβανόμαστε ότι η μάθηση δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στις ανάγκες των επιχειρήσεων και του κράτους, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και στις εξατομικευμένες επιθυμίες των μαθητών της. Είναι σημαντικό οι κοινωνικοί φορείς να ενθαρρύνονται στη συνεργασία τους με το σχολείο και να μην αποβλέπουν στην ικανοποίηση των αναγκών τους από αυτό. Η σχολική μονάδα πρέπει να είναι εξωστρεφής, με διευρυμένο πνεύμα και ανοικτούς ορίζοντες και να προάγει την κατανόηση των άλλων. Κλείνοντας, η μάθηση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως οικονομική επένδυση αλλά και ως κοινωνική, και ατομική. Αυτό βέβαια έχει θετικό αντίκτυπο σε επίπεδο εθνικό, κοινωνικό και επιχειρηματικό (Longworth, 1999, όπ. ανάφ. Bryce κ.ά. 2000).

Δυστυχώς, σε όλες αυτές τις διαδικασίες εντοπίζονται δύο παράγοντες που εμποδίζουν τα σχολεία στο να γίνουν σχολεία διά βίου μάθησης. Τροχοπέδη σε αυτή την αλλαγή αποτελούν οι παγιωμένες αντιλήψεις, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Το σχολείο αποτελεί φορέα καλλιέργειας της πειθαρχίας, της ανταγωνιστικότητας, και της εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης, ενώ οι γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του καθηγητή, μόνο ως διανομέα γνώσεων. Εξίσου ισχυρό εμπόδιο στην αλλαγή των σχολείων, αποτελούν οι τελικές προαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών και ενισχύουν την προσέγγιση της γνώσης σε βραχυπρόθεσμο επίπεδο. Ένα τέτοιο σχολείο, στοχεύει στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα της γνώσης. Το ερώτημα που τίθεται είναι «Πόσα, πρέπει να γνωρίζω;» και όχι «Τί, πρέπει να γνωρίζω;». Αντιθέτως, το σχολείο της διά βίου μάθησης, κρατάει τους μαθητές του σε επαφή με τη μάθηση, και τους καλλιεργεί τέτοια χαρακτηριστικά, τα οποία τους βοηθούν, στο να αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ένα ολοκληρωμένο και πολύτιμο κομμάτι της ζωή τους ακόμα και μετά το πέρας της σχολικής τους εκπαίδευσης (Bryce κ.ά. 2003).

### 3.4 Προσεγγίσεις Μάθησης (Learning Approaches)

Αντιλαμβανόμενοι τις εξελίξεις της νέας πραγματικότητας, κατανοούμε την ανάγκη διαμόρφωσης μιας νέας αντίληψης για τη μάθηση. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια διαδικασία, δυναμική, περίπλοκη και σύνθετη στην οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά προκειμένου να κατασκευάσει και να συγκροτήσει τη γνώση. Η «γνώση» ως παράγοντας που καθορίζει την εξέλιξη και πορεία του ανθρώπου αλλά και της κοινωνίας, υφίσταται συνεχείς μεταβολές κυρίως λόγω του γρήγορου ρυθμού των τεχνολογικών ανακαλύψεων. Έτσι, οι μαθητές, καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτές τις ραγδαίες αλλαγές, με όπλο την κατάκτηση μιας από τις διά βίου δεξιότητες, αυτής του να «μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει». Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα, της ανάπτυξης εκείνων των μαθησιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών που βοηθούν στη διαμόρφωση των «εις βάθος μαθητευόμενων» (deeper learners). Ως εκ τούτου είναι αναγκαία η διερεύνηση της διαδικασίας μάθησης, διότι σύμφωνα με τον Davidson, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από τις προσεγγίσεις μάθησης (2002, όπ. ανάφ. Asonitou κ.ά. 2009).

#### 3.4.1 Ιστορική αναδρομή Προσεγγίσεων Μάθησης

Την δεκαετία του 1980 όλο και περισσότεροι μελετητές εστίασαν τις έρευνές τους στις «Προσεγγίσεις μάθησης», προσπαθώντας να εξετάσουν τις διαφορές μεταξύ της «Εις βάθους» και της «Επιφανειακής» προσέγγισης. Οι μελέτες αυτές οδήγησαν στη δημιουργία τεσσάρων βασικών ερευνητικών ομάδων, αυτή του Lancaster, με επικεφαλής τον Entwistle, η οποία διενήργησε μια σειρά από έρευνες μεταξύ 1968 έως 1973, η ομάδα της Αυστραλίας με επικεφαλής τον Biggs, η Σουηδική ομάδα με επικεφαλής τον Marton, και η Αμερικάνικη ομάδα του Richmond με επικεφαλής τον Pask.

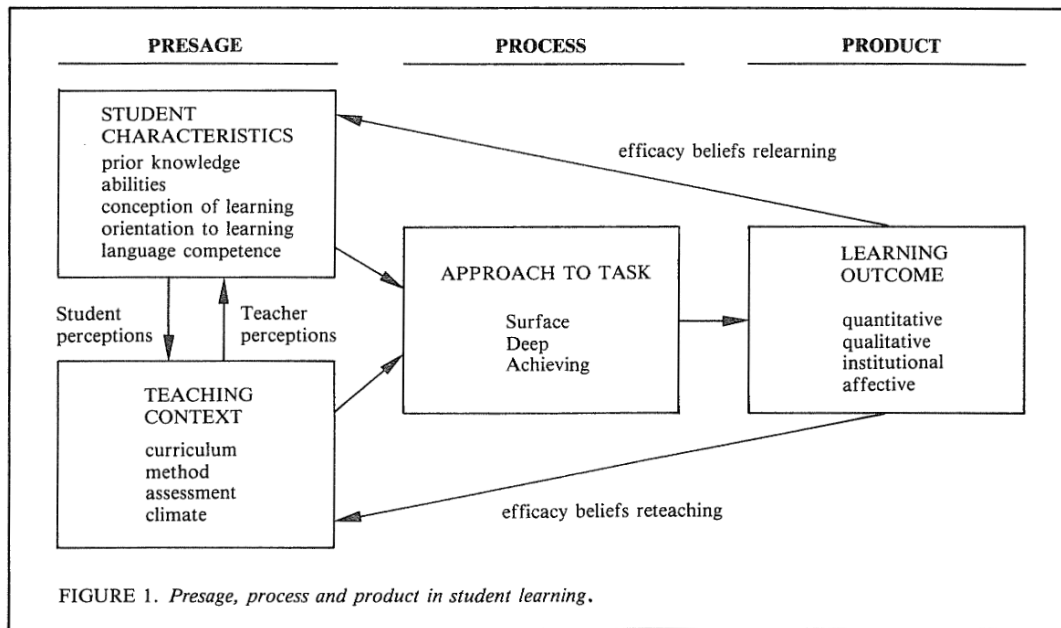
Συγκεκριμένα, η ομάδα του Lancaster, είχε ως στόχο να προσδιορίσει τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών-φοιτητών, όπως η προσωπικότητα, τα κίνητρα και οι μέθοδοι μελέτης που εφάρμοζαν, τα οποία αποτελούσαν παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Η μελέτη οδήγησε σε τέσσερις «τύπους» μαθητών. Ο πρώτος τύπος μαθητή είναι αυτός που εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλή επίδοση, είναι φιλόδοξος, με κίνητρα που στηρίζονται στη «χαρά» και την «επιτυχία», με καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, με συναισθηματική σταθερότητα και εφαρμογή καλών μεθόδων μάθησης, χωρίς όμως να έχει ιδιαίτερη ενεργή κοινωνική και αθλητική ζωή. Ο δεύτερος τύπος μαθητή είναι εκεί-

νος που έχει μέτρια επίδοση, υποφέρει από τον φόβο της αποτυχίας και δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Επίσης, τα κίνητρά του είναι χαμηλά και χρησιμοποιεί φτωχές μεθόδους μάθησης, ενώ αφιερώνει πολλές ώρες στη μελέτη, ακολουθώντας τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Έχει ζωντανή κοινωνική ζωή αλλά περιορισμένο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον. Ο τρίτος τύπος μαθητή, έχει μέτρια επίδοση, ισχυρά κίνητρα και εφαρμόζει καλές μεθόδους μάθησης χωρίς να στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, έχει υψηλό επίπεδο αισθητικών αξιών αλλά και ριζοσπαστικές απόψεις. Ο τέταρτος τύπος είναι λιγότερο επιτυχής, με έντονη κοινωνική ζωή και αθλητικά ενδιαφέροντα, αλλά χαμηλά κίνητρα, χαμηλές μεθόδους μάθησης και λίγες ώρες αφιέρωσης στη μελέτη του. Πρέπει να τονίσουμε ότι, η εν λόγω έρευνα, δεν διερεύνησε τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές στο να ανταποκριθούν στα καθημερινά τους ακαδημαϊκά καθήκοντα (Beattie κ.ά. 1997). Επίσης, η συγκεκριμένη ομάδα δημιούργησε το ερευνητικό εργαλείο ALSI (Approaches to Learning and Studying Inventory) το οποίο έκτοτε έχει αναθεωρηθεί αρκετές φορές, εξετάζοντας πέντε διαστάσεις προσεγγίσεων την «Εις βάθος», την «Επιφανειακή», την «Στρατηγική», την «Ελλιπούς Κατεύθυνσης» (Lack of Direction) και την «Ακαδημαϊκή Αυτοπεποίθηση» (Academic Self-confidence) (Duff 2004).

Η ομάδα του Biggs πρότεινε ένα μοντέλο τριών παραγόντων το οποίο αποδίδεται συχνά με τον όρο « Μοντέλο 3P» (3P Model), και το οποίο εξηγεί με ποιον τρόπο οι προσεγγίσεις μάθησης αποτελούν ένα δυναμικό σύστημα, που επηρεάζεται από τρεις κατηγορίες παραγόντων. Αρχικά, επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (presage), όπως είναι η προγενέστερη γνώση που έχει αποκτήσει, το γνωστικό στυλ (cognitive style) που χρησιμοποιεί, ο δείκτης νοημοσύνης του (IQ) και το διδακτικό περιβάλλον. Δεύτερον, από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη διαδικασία της μάθησης (process), όπως είναι η φύση του γνωστικού αντικειμένου, η δομή των μαθημάτων, οι διδακτικές μέθοδοι και οι μέθοδοι αξιολόγησης, και τέλος από παράγοντες που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (products) (βλ. Εικ.2) (Biggs κ.ά. 2001; Kember κ.ά. 2004). Ο κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες, επιδρά στα κίνητρα των μαθητών, στην κατανόηση αυτού που μαθαίνουν, αλλά και στις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να προσεγγίσουν τη μάθηση. Σκοπός του Biggs ήταν να εξετάσει εάν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της

αποτελεσματικής μάθησης, των κινήτρων και των επιλεγόμενων στρατηγικών, από τους μαθητές.

Από τα ερευνητικά του συμπεράσματα, διαφαίνεται ότι οι διαφορετικοί συνδυασμοί κινήτρων και στρατηγικών δημιουργούν και διαφορετικούς τύπους μαθητών οι οποίοι μπορεί να είναι εξίσου αποδοτικοί.



**Εικόνα 2:** 3P Μοντέλο Πηγή: Biggs et al. / Educational Research Journal 1991, Vol. 6, σελ. 27-39

Στην αρχή ο Biggs ονόμασε τις προσεγγίσεις αυτές ως «αξιοποίησης» (utilizing), και «εσωτερίκευσης» (internalizing), και μέσω της ποσοτικής ανάλυσης που διεξήγαγε ανακάλυψε και μια τρίτη προσέγγιση αυτή της «επίτευξης» (achieving). Οι δύο πρώτες εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στις ακαδημαϊκές τους εργασίες ενώ η προσέγγιση «επίτευξης» περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν οργανωμένες μεθόδους μάθησης και πρακτικές διαχείρισης χρόνου, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να επιτύχουν υψηλότερη βαθμολογία. (Beattie κ.ά. 1997).

Σύμφωνα με τους Biggs και Moore (1993) η προσέγγιση «επίτευξης» μπορεί να συνδεθεί είτε με την «επιφανειακή», είτε με την «εις βάθος» προσέγγιση, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο, στον τρόπο που οργανώνουν οι μαθητές τον χρόνο τους και τις τεχνικές που αυτοί εφαρμόζουν. Έτσι, μπορούν να υιοθετήσουν, είτε την «εις βάθος» είτε την «επιφανειακή» προσέγγιση, με περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένο τρόπο. Για τον λόγο αυτό, οι πρόσφατες έρευνες στις προσεγγίσεις μάθησης συγχωνεύουν τις

προηγούμενες τρεις προσεγγίσεις σε δύο, αυτή της «επιφανειακής» και της «εις βάθους». (Biggs 1987b; Tan και Wong 2020). Ως εκ τούτου, το αρχικό ερευνητικό εργαλείο του Biggs, το SPQ (Study Process Questionnaire), το οποίο αξιολογεί τις τρεις κατηγορίες προσεγγίσεις μάθησης, των μαθητών (SAL- Student's Approaches to Learning), υπέστη αναθεώρηση, καταλήγοντας στο R-SPQ-2F, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται λιγότερες ερωτήσεις, και αξιολογούνται μόνο οι δύο κατηγορίες, αυτή της «εις βάθους» και της «επιφανειακής» προσέγγισης. Επίσης, κατασκευάστηκε ένα εξειδικευμένο ερευνητικό εργαλείο, που απευθύνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το LPQ (Learning Process Questionnaire) και το αναθεωρημένο R-LPQ -2F. Το εργαλείο αυτό θεωρείται καταλληλότερο για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκριτικά με το R-SPQ-2F, το οποίο εφαρμόζεται σε μεταλυκειακούς μαθητές, κυρίως σε φοιτητές κολεγίων και πανεπιστημίων (Biggs κ.ά. 2001; Kember κ.ά. 2004).

Η τρίτη ομάδα ερευνητών, αυτή των Marton, Saljo, Svensson, και Fransson μελέτησε τις προσεγγίσεις μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σχέση με την κατανόηση ακαδημαϊκών άρθρων. Το 1976 οι Σουηδοί Marton και Saljo, μέσω της έρευνάς τους στο έργο τους « On qualitative differences in learning: I Outcome and process», αποκάλυψαν δύο βασικές ποιοτικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη διαδικασία μάθησης, εισάγοντας για πρώτη φορά την έννοια «προσέγγιση της μάθησης» (approach to learn). Ήταν οι πρώτοι ερευνητές, οι οποίοι μέσω της ερευνητικής προσέγγισης της φαινομενογραφίας, ζητώντας από τους φοιτητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που αφορούσαν σε επιστημονικό κείμενο που τους δόθηκε, χώρισαν τη μαθησιακή προσέγγιση, στην «εις βάθος» και στην «επιφανειακή». Η «εις βάθος» αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης κατά την οποία το άτομο εστιάζει περισσότερο στο νόημα του κειμένου και προσπαθεί να το συνδέσει με άλλες εμπειρίες, που έχει βιώσει στο παρελθόν, καθώς και με ιδέες και αντιλήψεις που έχει ήδη αναπτύξει. Αντίθετα, στην «επιφανειακή», το άτομο εστιάζει κυρίως στο κείμενο αυτό καθαυτό, προσπαθώντας να αποστηθίσει και να ανακαλέσει στη μνήμη του, λεπτομέρειές του (Marton και Säljö 1976). Έτσι, μέσω της μελέτης τους, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην πρόθεση των μαθητών, ως προς το τι θέλουν να μάθουν, διότι η πρόθεση αυτή, αρχικά καθορίζει την προσέγγιση που θα χρησιμοποιήσουν, και στη συνέχεια συντελεί στον βαθμό της επίδοσής τους.



Τέλος, η τέταρτη ομάδα, αυτή του Pask, θέλησε να διερευνήσει την διαδικασία με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν μια νέα πιο περίπλοκη γνώση, δηλαδή εξέτασαν με ποιον τρόπο οι μαθητές διαχειρίζονται ιδέες άγνωστες, μέσα από την μελέτη ενός άρθρου ή κειμένου. Στην έρευνα αυτή οι μαθητές υποχρεώθηκαν να ακολουθήσουν την εις βάθος κατανόηση του κειμένου. Έτσι, δημιουργήθηκαν δυο κατηγορίες μαθησιακών προσεγγίσεων, οι οποίες ονομάστηκαν «Στρατηγικές μάθησης» (Learning Strategies), και αυτές είναι η «Σειριακή» (Serialist) και η «Ολιστική» (Holist). Η «Σειριακή» στρατηγική περιγράφει τη διαδικασία, στην οποία ο μαθητής εργάζεται συστηματικά και προσεγγίζει το κείμενο βήμα προς βήμα. Αντίθετα, στην «Ολιστική» στρατηγική, ο μαθητής ψάχνει μέσα στο κείμενο σημεία ενδιαφέροντος, προσπαθώντας να αποκτήσει μια σφαιρική κατανόηση του κεντρικού θέματος, χωρίς να επικεντρώνεται στην ανάγνωση κάθε λέξης.

Αργότερα ο Pask ονόμασε τις στρατηγικές αυτές, «Στυλ μάθησης» (ή Μαθησιακά Στυλ) (Learning Styles), τα οποία επιλέγονται από τους μαθητές, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που έχουν κάθε φορά να μελετήσουν (Beattie κ.ά. 1997). Πρέπει να επισημάνουμε, ότι ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να επηρεάσουμε και να αλλάξουμε τις προσεγγίσεις μάθησης, που εφαρμόζουν οι μαθητές, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα μαθησιακά στυλ (Biggs και Tang 2011).

#### 3.4.2 Ορισμός Προσεγγίσεων Μάθησης (Learning approaches )

Η «Μάθηση» (Learning), με την έννοια της απόκτησης της γνώσης για το πως είναι ο κόσμος γύρω μας, συχνά ερμηνεύεται ως μια διαδικασία, η οποία ξεκινάει από την απόκτηση βασικών γνώσεων και εξελίσσεται με την κατάκτηση, ολοένα και πιο σύνθετων και προηγμένων μορφών γνώσεως. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Marton και Booth, η μάθηση δεν λειτουργεί ως μια διαδικασία μεμονωμένων κομματιών, που απαρτίζουν το «ολόκληρο» (whole), αλλά αρχίζει από το «ολόκληρο» και οδηγείται στο «μερικό» και στη συνέχεια από το «ολόκληρο» οδηγείται σε άλλα «ολόκληρα». Δηλαδή, για να αποκτήσει κανείς γνώση πάνω σε κάποιο θέμα, θα πρέπει να έχει μια ιδέα πάνω στο τι είναι αυτό, που μαθαίνει.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των ανθρώπων είναι, ότι όλοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Αυτό δηλώνει, ότι παρόλο που γεννηθήκαμε όλοι ίσοι, εντούτοις κάνουμε τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή βιώνουμε τον κόσμο γύρω μας διαφορετικά, επειδή οι εμπειρίες μας είναι πάντοτε υποκειμενικές. Εάν λοιπόν, οι πράξεις των ανθρώ-

πων κρίνονται, ως προς το εάν γίνονται με τον καλύτερο ή τον χειρότερο τρόπο, τότε σίγουρα κάποιοι άνθρωποι είναι καλύτεροι στο να **μαθαίνουν πως** να κάνουν κάτι ή στο να μαθαίνουν να **κάνουν κάτι, καλύτερα** απ' ότι οι άλλοι. Συνεπώς, εάν εντοπίσουμε τι είναι αυτό που κάνει κάποιον να μαθαίνει, τότε υπάρχει η δυνατότητα να κάνουμε τους ανθρώπους καλύτερους στη μάθηση ή καλύτερους στο να μάθουν κάτι, καλύτερα (Marton και Booth 1997). Η «μάθηση» ορίζεται ως μια αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αποδώσει νόημα στην εμπειρία του, και όχι ως μια διαδικασία παθητική και εξωτερικά κατευθυνόμενη. Οι μαθησιακές προσεγγίσεις, αναφέρονται στη διαδικασία μάθησης που υιοθετούν οι μαθητές, πριν από τα αποτελέσματα της μάθησής τους (Marton και Säljö 1976). Επομένως, ο όρος «**Προσεγγίσεις μάθησης**» συνδέεται με **τις μεθόδους που χρησιμοποιεί κάποιος** προκειμένου να προσεγγίσει ένα γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή σχετίζεται με **το επίπεδο κατανόησης**. Για την μελέτη των προσεγγίσεων μάθησης, είναι αναγκαίο να εξεταστούν τα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και εκείνα του γενικότερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (McCune και Entwistle 2000). Πρέπει να διευκρινιστεί, ότι με τον όρο «προσέγγιση», εννοούμε το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών παραγόντων, του μαθητή, του διδακτικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος που δημιουργείται, γι' αυτό και η κάθε μορφή προσέγγισης, εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια (Entwistle 2000).

Συχνά στη βιβλιογραφία ο όρος «Προσεγγίσεις Μάθησης» συγχέεται με τον όρο «Μαθησιακά στυλ» (Learning Styles ) τον οποίο εισήγαγε ο Pask, γι' αυτό και είναι καλό να τους διαχωρίσουμε. Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «Μαθησιακά στυλ» αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής **επιλέγει αρχικά, να αποκτήσει και στη συνέχεια να επεξεργαστεί τις πληροφορίες**. Ως εκ τούτου, τα μαθησιακά στυλ δεν συνδέονται με **την ικανότητα, του να μαθαίνει κανείς**, και συνεπώς, **ούτε με το πόσο καλά μαθαίνει κάποιος**. Εξαιτίας αυτού, δεν υπάρχουν καλά ή κακά μαθησιακά στυλ, διότι κάποιο στυλ μπορεί να ταιριάζει, σε κάποιον μαθητή, καλύτερα απ' ότι σε κάποιον άλλο, και επιπλέον **δε δείχνει το επίπεδο κατανόησης** του περιεχομένου ή του γενικότερου πλαισίου. Ωστόσο, μπορούν να **επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση**, στην περίπτωση που το επιλεγόμενο στυλ είναι καταλληλότερο, για ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, σε σχέση με κάποιο άλλο (Tsingos κ.ά. 2015).

Στο έργο του ο Entwistle, εντοπίζει δύο διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης των μαθητών στις καθημερινές τους, ακαδημαϊκές καταστάσεις μελέτης, την **Στρατηγική**



**προσέγγιση** (Strategic approach) και την αντίθετή της, την **Απαθή Προσέγγιση** (Apathetic approach), τις οποίες όρισε ως «**Προσεγγίσεις Μελέτης**» (Approaches to studying), και οι οποίες επηρεάζονται από το σύστημα αξιολόγησης. Η Στρατηγική προσέγγιση, αποσκοπεί στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, όταν όμως προσανατολίζεται προς το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, θεωρείται «βαθιά», ενώ, αντίθετα όταν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση, αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό στρατηγικής. Συμπερασματικά, οι «Προσεγγίσεις Μελέτης» σχετίζονται με τον **έλεγχο της αποτελεσματικότητας της μελέτης** και την ετοιμότητα ανταπόκρισης των μαθητών, στη διαδικασία αξιολόγησης, στοιχεία, τα οποία, σύμφωνα με τους Vermunt, (1998), Pintrich και Garcia, (1994), συνδέονται με την **μεταγνωστική εγρήγορση** και την **αυτορρύθμιση**. Συμπερασματικά, οι «προσεγγίσεις μελέτης», **επικεντρώνονται στην ετοιμότητα των μαθητών, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αξιολόγησης.** (όπ. ανάφ. Entwistle 2000).

#### 3.4.3 Διαφορές της «Εις βάθους» και της «Επιφανειακής» προσέγγισης.

Οι Marton and Säljö την δεκαετία του 70' ήταν οι πρώτοι που διατύπωσαν την έννοια των «Προσεγγίσεων Μάθησης». Παρατήρησαν, μέσα από την έρευνά τους, ότι κάποιοι μαθητές εφαρμόζαν διαδικασίες **εις βάθους μάθησης**, έχοντας την πρόθεση να κατανοήσουν αυτό που μελετούσαν, ενώ άλλοι υιοθετούσαν την **επιφανειακή** διαδικασία, με στόχο να αναπαράγουν το περιεχόμενο της μάθησής τους. Αυτός ο συνδυασμός, μεταξύ της πρόθεσης και της αντίστοιχης διαδικασίας, που εφαρμόζαν οι μαθητές, αποτέλεσε τις «Προσεγγίσεις Μάθησης» (Baeten κ.ά. 2010).

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο των «Προσεγγίσεων μάθησης», είναι σημαντικό να αναλυθούν δύο κατηγορίες αυτών, αυτή της «Εις βάθους Προσέγγισης» και εκείνη της «Επιφανειακής Προσέγγισης» Αρχικά, ο όρος «**Εις βάθος Προσέγγιση**» αναφέρεται σε μαθητές που προσπαθούν να κατανοήσουν το αντικείμενο της μελέτης τους, στέκονται κριτικά απέναντι στο περιεχόμενο της διδαχθείσας ύλης, συνδέουν τις ιδέες τους με προηγούμενη γνώση και εμπειρία, και μελετούν τη λογική των επιχειρημάτων και των αποδείξεων, ώστε να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, γι' αυτό και αρκετοί είναι οι μελετητές που προσπάθησαν να τα καταγράψου. Ένας εξ' αυτών, ο Svensson (1977) παρατήρησε ότι οι μαθητές που εφαρμόζουν την «Εις βάθος» προσέγγιση αφιερώνουν περισσότερο χρόνο, στη μελέτη τους γιατί βρίσκουν και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γεγονός που επιβε-

βαιώνεται και στο έργο των Μπεμπένη και συν (2018) (Beattie κ.ά. 1997). Παράλληλα, αναπτύσσουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου (locus of control), σε σχέση με τη μάθησής τους και έτσι παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (self-concept) (Polychroni κ.ά. 2006).

Επίσης, διαπιστώνεται, ότι η βαθιά προσέγγιση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την υψηλή ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Biggs 1987; Entwistle 2001; Marton and Saljo 1984, όπ. ανάφ Smith και Colby 2007). Έρευνα, που έγινε σε φοιτητές, εξηγεί, ότι οι απαιτήσεις στις ακαδημαϊκές σπουδές προϋποθέτουν συνθετικές ικανότητες στη μάθηση, με αποτέλεσμα η «Εις βάθος» προσέγγιση να είναι αυτή που βοηθά περισσότερο στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Chotitham κ.ά. 2014). Επιπρόσθετα, σε μελέτη του Zeegers, αλλά και σε πολλές προηγούμενες διαχρονικές μελέτες του, σε φοιτητές, φανερώνεται η θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθιάς προσέγγισης και των θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. (Zeegers 2004). Τα ίδια συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Mrofy και Oaklan, σε φοιτητές, στην οποία το φύλο επηρεάζει τις προσεγγίσεις μάθησης, με τα κορίτσια να επιλέγουν λιγότερο τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις και στρατηγικές, καθώς και τα «Επιφανειακά» κίνητρα. Αντίθετα, οι φυλετικές διαφορές, μεταξύ λευκών και μαύρων φοιτητών, δείχνουν να μην επηρεάζουν ιδιαίτερα, τις προτιμήσεις των μαθητών στις προσεγγίσεις μάθησης, σε αντίθεση με το περιβάλλον και τη σχολική κουλτούρα (Mrofy και Oakland 2001).

Λόγω του ότι η μάθηση αυτή καθ' αυτή, αποτελεί στόχο των «Εις βάθος» μαθητών, οι μαθητές αυτοί επιδιώκουν την πλήρη κατανόηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου, αποκτώντας με αυτό τον τρόπο ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες μάθησης (Guthrie κ.ά. 2000). Η αυτορρύθμιση, θεωρείται μια ήπια δεξιότητα που οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν, καθώς τους βοηθά στο να επιλύουν προβλήματα και στο να βελτιώνουν την απόδοσή τους, με βάση τις ικανότητες που διαθέτουν. Σύμφωνα με τους Leventhal & Cameron (1987), οι μαθητές με αυτή την δεξιότητα εκτελούν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα με επιτυχία, και αυτό λόγω της προσπάθειας που καταβάλλουν στο να γεφυρώσουν το χάσμα, μεταξύ της τρέχουσας μαθησιακής τους κατάστασης και των προσωπικών τους στόχων. Στο έργο του Zimmerman (1986), τονίζεται η σημασία της αυτορρύθμιση, αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές ενεργοποιούνται, αλλάζουν και διατηρούν τις ατομικές τους μαθησιακές πρακτικές, υπό συγκεκριμένο πλαίσιο (όπ. ανάφ Magno 2009).

Σύμφωνα με την αυτορρύθμιση, οι μαθητές μπορούν να διατυπώνουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, να έχουν ευκαιρίες προβληματισμού σχετικά με την απόδοσή τους, και κατά τους Cleary και Zimmerman (2004), να γίνονται οι ίδιοι κατασκευαστές της γνώσης, μαθαίνοντας να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τις διαδικασίες κατασκευής της. Σημαντικό είναι επίσης, το γεγονός ότι, αναλαμβάνουν τη δική τους ευθύνη για το τι μαθαίνουν, γι' αυτό και οφείλουν να γνωρίζουν, εκ των προτέρων, ποιες είναι οι αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα (όπ. ανάφ. Baeten κ.ά. 2016). Ως εκ τούτου, όπως σημειώνεται στο έργο της Μπεμπένη και σύν, οι μαθητές με βαθιά προσέγγιση, εφαρμόζουν εκείνες τις στρατηγικές μάθησης, που συνδυάζουν την θεωρία με τον τρόπο επίλυσης ασκήσεων, για τις οποίες οι μαθητές φαίνεται να έχουν απόλυτη κατανόηση και επίγνωση, όσον αφορά την αποτελεσματικότητάς τους (Μπεμπένη et al. 2018).

Επομένως, η εφαρμογή της «Εις βάθος» προσέγγισης, παρουσιάζεται ως το **αποτέλεσμα των εσωτερικών κινήτρων, της αυτορρύθμισης και της συνειδητοποίησης της μαθησιακής ικανότητας** των μαθητών. Το να μπορεί ο μαθητής να παρακολουθεί την πορεία του επιπέδου της κατανόησής του, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της αυτορρύθμισης, γι' αυτό και παρατηρείται η θετική συσχέτισή της, με την «Εις βάθος» προσέγγιση. Έρευνες, τόσο των Nami και συν. όσο και του Magno, τονίζουν πως οι προσεγγίσεις μάθησης έχουν θετική αλληλεξάρτηση με όλες τις διαστάσεις της αυτορρύθμισης. Αυτές είναι, οι Στρατηγικές Απομνημόνευσης (Memory Strategy), ο Καθορισμός Στόχων (Goal-Setting), η Αυτοαξιολόγηση (Self-evaluation), η Αναζήτηση Βοήθειας (Seeking Assistance), η Δομή του Περιβάλλοντος (Environment Structure), η Υπευθυνότητα (Responsibility), και η Οργανωτικότητα (Organizing ) (Magno 2009; Nami et al. 2012). Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με έρευνα της Μπεμπένη (2018), καθώς οι μαθητές με τις εις βάθος προσεγγίσεις, φαίνεται να μπορούν ευκολότερα να παρακολουθούν τη διαδικασία μάθησής τους, να την ελέγχουν και να αυτορρυθμίζονται. Σε άλλες έρευνες, όπως του Wolters (1998), επισημαίνεται η ύπαρξη θετικής συσχέτισης, ακόμα και μεταξύ της αυτορρύθμισης και των «Εις βάθος» στρατηγικών (όπ. ανάφ. Zeegers 2004).

Μελέτες έχουν επίσης, συνδέσει θετικά τη μεταγνώση τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και με την αυτορρύθμιση (Zeegers 2004). Έτσι, ο Biggs (1987) εισάγει την έννοια της «meta-μάθησης» (metalearning), για να περιγράψει την επίγνωση των

μαθητών, στην επιλογή των προσεγγίσεων μάθησης, ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες, καθώς παρατηρεί πως αυξάνονται οι επιλογές της μαθησιακής διαδικασίας, και η καταλληλότητά τους, ως προς τα επιθυμητά αποτελέσματα, όσο αυξάνονται οι γνωστικές τους ικανότητες. Η μελέτη του, συμπεραίνει την θετική επίδραση της «μεταμάθησης» στις προσεγγίσεις μάθησης, ως αποτέλεσμα της μεταγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι, η «**Εις βάθος**» προσέγγιση αλληλοεπιδρά με το κέντρο ελέγχου (locus of control ), δηλαδή με τον βαθμό που οι μαθητές πιστεύουν ότι ελέγχουν τη μάθησή τους, και αυτό εν συνεχεία, επηρεάζει τις επιδόσεις τους, με τέτοιον τρόπο, που επιβεβαιώνει τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Beattie κ.ά. 1997). Είναι σημαντικό να τονίσουμε τον ιδιαίτερο ρόλο των μεταγνωστικών πρακτικών, όπου σύμφωνα και με τον August-Brady (2005), λειτουργούν ως ενισχυτής της συσχέτισης μεταξύ της «Εις βάθους» προσέγγισης και της αυτορρύθμισης. Η ενδυνάμωση της συσχέτισης αυτής, οφελεί τους μαθητές ακόμα και στην περίπτωση, που αυτοί επιλέγουν την «Επιφανειακή» προσέγγιση (Magno 2009; Nami et al. 2012).

Όσον αφορά την ανάλυση της «**Επιφανειακής**» προσέγγισης, αυτή αναφέρεται στους μαθητές εκείνους που μαθαίνουν μέσω της αποστήθισης, δηλαδή μαθαίνουν αποσπασματικά τμήματα του περιεχομένου της ύλης και αποδέχονται τις πληροφορίες και τις απόψεις που μελετούν, χωρίς να προβληματίζονται. Επιπλέον, επικεντρώνονται στην αποστήθιση γεγονότων, χωρίς να διακρίνουν αρχές ή πρότυπα, και επηρεάζονται από τις απαιτήσεις του τρόπου αξιολόγησης (Entwistle και Ramsden 2015). Οι Μπεμπένη και συν.(2018) διαπιστώνουν ακόμα, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματά τους, πως οι μαθητές που υιοθετούν την επιφανειακή προσέγγιση, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, ακολουθούν στρατηγικές μάθησης, όπως η απομνημόνευση και η επανάληψη, για τις οποίες δεν έχουν επίγνωση της αποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον, οι «επιφανειακοί» μαθητές επικεντρώνονται σε «σημάδια» μάθησης όπως αποκαλεί ο Marton. Δηλαδή, απομονώνουν γεγονότα, και λέξεις αυτούσιες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στο κείμενο, αλλά και δεδομένα/στοιχεία, τα οποία αντιμετωπίζουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κατανόηση της σημασίας των νοημάτων και της δομής αυτού που διδάσκεται. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινίσουμε την έννοια της αποστήθισης, καθώς αυτή διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, σε αυτήν που αποκαλείται «**επιφανειακή**» (**surface memorizing**) και στην «**βαθιά**» (**deep memorizing**), σύμφωνα με τον Tang (1991) Η πρώτη, την οποία υιο-

θετούν οι μαθητές επιφανειακής προσέγγισης, αποσκοπεί στο να πάρει τη θέση της «κατανόησης», θέλοντας να δώσει την εντύπωση ότι κάποιο επίπεδο κατανόησης έχει επιτευχθεί, όταν στην πραγματικότητα αυτό δεν συμβαίνει. Αντίθετα, οι εις βάθος μαθητές, χρησιμοποιούν την «βαθιά» απομνημόνευση, όταν προσπαθούν να κατανοήσουν κάτι σε βάθος και έχουν την ανάγκη να θυμηθούν λεπτομέρειες, οι οποίες είναι αλληλοσυνδεόμενες, έτσι ώστε η σωστή ανάκληση ενός μέρους, να τους βοηθήσει στην κατάκτηση του όλου (όπ. ανάφ. Biggs και Tang 2011).

Ως γνωστόν, τόσο οι κοινωνικές όσο και οι συναισθηματικές αλλά και συμπεριφορικές δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αποτελούν παράγοντες, που μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ως εκ τούτου, ιδιαιτερότητες παρουσιάζει η κατηγορία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι επαναλαμβανόμενες σχολικές αποτυχίες και οι απογοητεύσεις, τροφοδοτούν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις χαμηλές επιδόσεις τους (Polychroni κ.ά. 2006). Σύμφωνα με έρευνα του Kirby (2008), οι φοιτητές με δυσλεξία, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις εις βάθος προσεγγίσεις σε σχέση με τους μη έχοντες δυσλεξία, γεγονός που εξηγεί τη δυσκολία που έχουν στην αποστήθιση. Ωστόσο, έρευνα των Polychroni και συν. (2006), σε μαθητές του δημοτικού αναφορικά με την ανάγνωση, έδειξε ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές, μην έχοντας εσωτερικά κίνητρα και λανθασμένη αντίληψη της αξίας της ανάγνωσης, στην σχολική τους επιτυχία, οδηγούνται στην επιλογή της επιφανειακής προσέγγισης.

Γενικότερα, οι «επιφανειακοί» μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν όλες τις εργασίες τους, είτε αυτές είναι υψηλών απαιτήσεων είτε χαμηλών, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Biggs και Tang 2011). Τέλος, τα περισσότερα ερευνητικά πορίσματα, καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι η επιφανειακή μάθηση συνδέεται άμεσα με χαμηλού επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα (Biggs 1987; Entwistle 2001; Marton and Saljo 1984, όπ. ανάφ Smith και Colby 2007) αλλά και με χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (Polychroni κ.ά. 2006).

Συμπερασματικά, όλοι οι μαθητές εκδηλώνουν κάποια προτίμηση σε μια από τις δύο προσεγγίσεις, ωστόσο η αλληλεπίδραση των προσωπικών και άλλων παραγόντων, όπως η αλληλεξάρτηση της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος, μπορούν να καταστούν παράγοντες ικανοί να επηρεάσουν την αλλαγή στην επιλογή μιας εκ των δύο προσεγγίσεων. Ο παράγοντας εκείνος που θα υπερισχύσει, μεταξύ των προσωπικών και άλλων παραγόντων, εξαρτάται από συγκεκριμένες συνθήκες (Biggs και Tang 2011). Επί-

σης, κάποιοι υποστηρίζουν, πως η υιοθέτηση των προσεγγίσεων μάθησης έχει σχέση με την αρχική προσέγγιση μάθησης που εφαρμόζουν οι μαθητές, την στιγμή που εισέρχονται στο μαθησιακό περιβάλλον. Όσο πιο ισχυρή είναι η αρχική προσέγγιση, είτε είναι η «Επιφανειακή» είτε είναι η «Εις βάθος», τόσο πιο δύσκολο είναι για τους μαθητές, να την μεταβάλλουν (Baeten κ.ά. 2010).

Παρ' όλα αυτά, θα ήταν λανθασμένη η προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών σε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες, καθώς αυτές περιγράφουν την προσέγγιση που περισσότερο κυριαρχεί σε έναν μαθητή σε σχέση με τις άλλες προσεγγίσεις. Έτσι, ο όρος «Εις βάθος προσέγγιση» είναι γενικός, και οι διαδικασίες που απαιτούνται, ώστε ένας μαθητής να αναπτύξει την εις βάθος μάθηση ποικίλει, καθώς εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από το γνωστικό αντικείμενο (Entwistle 2000). Έτσι, μελέτες διαπιστώνουν, ότι οι μαθητές είναι πιθανό, να εναλλάσσουν τις προσεγγίσεις μάθησης που υιοθετούν, ανάλογα με το περιεχόμενο και τη φύση του γνωστικού αντικειμένου (Beattie κ.ά. 1997). Στην πραγματικότητα, οι μαθητές εφαρμόζουν χαρακτηριστικά και των δυο προσεγγίσεων, βάσει των οποίων διαμορφώνεται το μαθησιακό τους προφίλ, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Vanthournout, και συν.(2009) (όπ.ανάφ Baeten κ.ά. 2010).

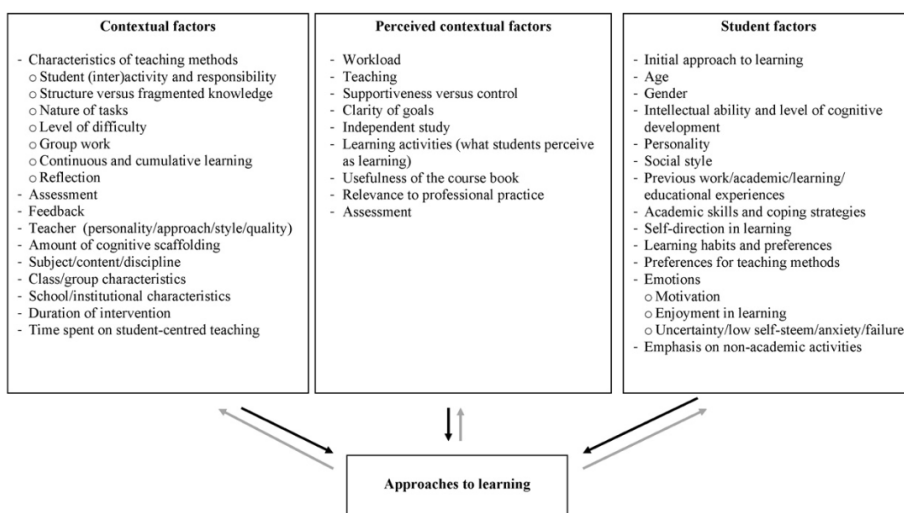
### 3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Προσεγγίσεις Μάθησης

Το σημαντικότερο συμπέρασμα, αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης, είναι ότι αυτές δεν αποτελούν μια σταθερή οντότητα αλλά είναι ευμετάβλητες. Σύμφωνα με το μοντέλο του Biggs, αυτές επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, το πλαίσιο μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών, η αξιολόγηση, οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.α (Duff 2004). Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση των Entwistle και Ramsden (1983), σύμφωνα με την οποία, ο τρόπος προσέγγισης που υιοθετείται από τους μαθητές, **διαφοροποιείται μεταξύ των ειδικοτήτων**. Συνήθως στις θετικές επιστήμες, η επιλογή της βαθιάς προσέγγισης, στην αρχή των σπουδών, φαίνεται να απαιτεί την εστίαση στις λεπτομέρειες, γεγονός που θυμίζει την «επιφανειακή», αντίθετα στις ανθρωπιστικές σπουδές, η βαθιά προσέγγιση ωθεί τους μαθητές στο να εργαστούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορέσουν να σχηματίσουν μια προσωπική ερμηνεία του επιστημονικού αντικειμένου. (όπ.ανάφ στο McCune και Entwistle 2000). Επίσης, κατά την ανάλυση και μελέτη 118 άρθρων, στο έργο των Baeten και συν (2010), παρατηρήθηκε η αντιφατικότητα μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων, σχετικά με τις



παραμέτρους που ενισχύουν την «Εις βάθος» προσέγγιση μάθησης. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής αυτής μελέτης, οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι παράγοντες, που είτε ενθαρρύνουν είτε αποτρέπουν τους μαθητές στην υιοθέτηση των εις βάθος προσεγγίσεων, είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι, αρχικά με το **Πλαίσιο** στο οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, όπως είναι η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, ο εκπαιδευτικός, η διαδραστικότητα και το γνωστικό αντικείμενο. Συνδέεται επίσης, με τους **Αντιλαμβανόμενοι παράγοντες πλαισίου δηλαδή**, το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το μάθημα, είτε ως «καλό», είτε ως «κακό», το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση είτε ακόμα και τον φόρτο εργασίας. Όταν για παράδειγμα αντιλαμβάνονται τον φόρτο εργασίας ως υπερβολικό και ακατάλληλο και παράλληλα δέχονται έναν καταιγισμό πληροφοριών, τότε τείνουν να υιοθετούν περισσότερο επιφανειακές πρακτικές και προσεγγίσεις.

Στο συμπέρασμα αυτό, κατέληξαν και οι Marton και Saljo διαπιστώνοντας πως τα χαμηλά επίπεδα κατανόησης είναι αποτέλεσμα του αυξημένου όγκου των αναλυτικών προγραμμάτων, και της μορφής των ερωτήσεων που διατυπώνονται στις εξετάσεις, τα οποία απαιτούν αυξημένο όγκο πληροφοριών, γι' αυτό και ευνοείται η επιφανειακή προσέγγιση (Marton και Säljö 1976). Τέλος, υπάρχουν παράγοντες που αφορούν τους **Μαθητές** (βλ. Εικ.3). και σχετίζονται με την ηλικία, τη νοητική ανάπτυξη, την προσωπικότητά τους, τις προτιμήσεις τους για συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τη φύση των κινήτρων τους.



**Εικόνα 3:** Επισκόπηση ενθαρρυντικών και αποθαρρυντικών παραγόντων της "Εις βάθους" Προσέγγισης. Πηγή: M Baeten και συν./ Educational Research Review 5 (2010) σελ. 243-260

### 3.5.1 Ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις προσεγγίσεις

Οι μαθητές εισέρχονται στην μαθησιακή διαδικασία ως «άδεια δοχεία», αλλά φέρουν μαζί τους τη δική τους προσωπική εμπειρία, η οποία μπορεί να επηρεάσει την επιλογή τους στην υιοθέτηση των προσεγγίσεων μάθησης (Baeten κ.ά. 2010). Βέβαια, σύμφωνα με επιστημονικά ευρήματα, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας, καθώς η προσέγγιση μάθησης, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μαθησιακό περιβάλλον, και αυτό δεν εξαρτάται από ένα και μόνο ατομικό χαρακτηριστικό (Duff 2004). Επομένως, το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, πέραν των εμπειριών, όπως είναι η ιδιοσυγκρασία, οι ικανότητές, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις τους και τα κίνητρά τους, είναι αυτά που θα καθορίσουν τον τρόπο προσέγγισης μάθησης που τα άτομα θα εφαρμόσουν (McCune και Entwistle 2000; Μπεμπένη κ.ά. 2018).

Αρκετές μελέτες διαπιστώνουν τη συσχέτιση της **ηλικίας** με τις προσεγγίσεις μάθησης, παρατηρώντας την αύξηση της τάσης προς την υιοθέτηση της «Εις βάθους» προσέγγισης, καθώς η ηλικία των μαθητών αυξάνεται. Αναφορικά με το **φύλο**, παρουσιάζονται αντικρουόμενα αποτελέσματα με κάποιες μελέτες να εξακριβώνουν τη μεγαλύτερη τάση των κοριτσιών έναντι των αγοριών, προς την βαθιά προσέγγιση, και άλλες να διαπιστώνουν το ακριβώς αντίθετο, ενώ υπάρχουν και εκείνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχει καμία διαφορά. Όσον αφορά την **νοητική ανάπτυξη** διαπιστώνεται πως οι μαθητές που σκέφτονται πολύπλευρα και χρησιμοποιούν κατάλληλους όρους, έχουν ισχυρότερο και βαθύτερο κίνητρο, με αποτέλεσμα να υιοθετούν την βαθιά προσέγγιση. Σημαντικά ευρήματα αποτελούν τα αποτελέσματα μελετών σχετικά με την **προσωπικότητα των μαθητών**. Μαθητές που ήταν πρόθυμοι να εμπλακούν σε νέες εμπειρίες, είχαν ανεπτυγμένη την φαντασία τους, την καλλιτεχνική τους ευαισθησία, είχαν περιέργεια ως προς τη νέα γνώση, και συσχετιζόνταν θετικά με την βαθιά προσέγγιση. Προς την υιοθέτηση της «Εις βάθους» προσέγγισης, διαπιστώνεται να προσανατολίζονται οι εξωστρεφείς μαθητές, που είναι κοινωνικοί, χαρούμενοι, δραστήριοι, οι ευσυνείδητοι με υψηλά επίπεδα ευθύνης, οι οργανωτικοί και εργατικοί, καθώς και οι ευγενικοί που δείχνουν συμπόνια και έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση αλλά και οι αξιόπιστοι (Baeten κ.ά. 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη των McCune και Entwistle, διαφαίνεται πως υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι όταν πετυχαίνουν τους στόχους τους ή ολοκληρώνουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (εργασίες), μετά δεν ενδιαφέρονται στο να καλλιεργήσουν τις μαθησιακές τους προσεγγίσεις.



γίσεις. Παράλληλα εμφανίζονται μαθητές, οι οποίοι είναι αρνητικοί σε συμβουλές ως προς τις μεθόδους μάθησης και άλλοι, κινητοποιούνται και λειτουργούν υπό πίεση, με αποτέλεσμα να μην έχουν το χρόνο να αλλάξουν, είτε ακόμα και να πειραματιστούν με τις μαθησιακές μεθόδους που ακολουθούν (McCune και Entwistle 2000).

### 3.5.2 Εκπαιδευτικό πλαίσιο και ενίσχυση της «εις βάθος» προσέγγισης

Στόχος των εκπαιδευτικών είναι η «Αποτελεσματική διδασκαλία», δηλαδή εκείνη που ενθαρρύνει τους μαθητές στο να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, προκειμένου να οδηγηθούν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, είναι αναγκαία η μελέτη του τρόπου που οι μαθητές μαθαίνουν Έτσι, προέκυψε η ανάγκη ενός νέου πεδίου ερευνών, που ονομάστηκε έρευνα στη «Μάθηση Μαθητών» (student learning). Τόσο οι Αμερικανοί όσο και οι Ευρωπαίοι επιστήμονες, επέδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την διερεύνηση του πεδίου αυτού. Οι Αμερικανοί επικεντρώθηκαν περισσότερο στην εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών και στους εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η νοημοσύνη, τα στυλ μάθησης και τα κίνητρα, ενώ αντίθετα, οι Ευρωπαίοι, μελέτησαν παράγοντες που αφορούσαν στο πλαίσιο μάθησης, με τις έρευνές τους, να εστιάζουν κυρίως στη Διδασκαλία (Biggs και Tang 2011).

Είναι σημαντικό επομένως, να αναφερθούμε αναλυτικότερα στο μαθησιακό πλαίσιο και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να ενσωματώνουν στην διδασκαλία τους, διαδικασίες που βοηθούν τους μαθητές στο να φτάσουν σε επίπεδο βαθιάς κατανόησης. Είναι γνωστό, ότι η μέθοδος διδασκαλίας, που κάθε φορά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, είτε αυτή είναι η «επιφανειακή» είτε είναι η «εις βάθος», επηρεάζει όχι μόνο το περιεχόμενο μάθησης, αλλά και τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές (Boulton-Lewis et al. 2001, όπ. ανάφ. Smith και Colby 2007). Οι Smith και Colby (2007), χρησιμοποιούν στη μελέτη τους το ερευνητικό εργαλείο SOLO (Structural of the Observed Learning Outcome) Taxonomy των Biggs και Collins (1982), ώστε να εξετάσουν την ποιότητα στην μάθηση, σε σχέση με την διδασκαλία. Το εργαλείο αυτό, δίνει τη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας τόσο των διδακτικών πρακτικών όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ταξινόμηση SOLO κατατάσσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, ως προς τη δομική τους ποιότητα, γεγονός που το καθιστά χρήσιμο εργαλείο για τον καθορισμό των επιπέδων κατανόησης, τα οποία στη συνέχεια θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για

τον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Biggs και Tang 2011). Τα ερευνητικά τους πορίσματα, όπως προέκυψαν από τη συμμετοχή 47 καθηγητών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξαν τους καθηγητές, που τείνουν περισσότερο στην εφαρμογή της «επιφανειακής» διδασκαλία, απ' ότι της «εις βάθος», να ωθούν τους μαθητές στην εφαρμογή της «επιφανειακής» προσέγγισης.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να επισημάνουμε, πως ακόμα και με την καλύτερη διδασκαλία, κάποιοι μαθητές εξακολουθούν να εφαρμόζουν την επιφανειακή προσέγγιση, και αυτό συμβαίνει διότι είναι δυσκολότερο να καλλιεργηθεί η «εις βάθος». Σύμφωνα με το έργο των Trigwell και Prosser (1991), θα πρέπει να αποφεύγονται, από τους καθηγητές όλοι εκείνοι οι παράγοντες που ενθαρρύνουν την υιοθέτηση της επιφανειακής προσέγγισης, προκειμένου να βελτιώσουν την διδασκαλία τους, (όπ. ανάφ. Biggs και Tang 2011).

Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζονται προτάσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν και να παροτρύνουν τους μαθητές προς στην κατεύθυνση μιας βαθιάς προσέγγισης. Το πρώτο βήμα αφορά στην καλλιέργεια συνειδητοποίησης των εις βάθος χαρακτηριστικών. Είναι σημαντικό, να ανοίξει ένας διάλογος στον οποίο να εμπλέκονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, σχετικά με την «μάθηση» των μαθητών και την κατανόηση του τι σημαίνει «εις βάθος» μάθηση. Οι καθηγητές οφείλουν πρώτα να θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα στον εαυτό τους, τα οποία πολλές φορές θα πρέπει να διατυπώνουν μπροστά στους μαθητές. Τα ερωτήματα αυτά είναι σχετικά με το τι πρέπει να μάθει κάποιος, το πώς μια πληροφορία συνδέεται με μια άλλη, το τι είναι ήδη γνωστό κ.α, και να μη θεωρείται τίποτα δεδομένο. Στη συνέχεια, είναι καλό να εξεταστεί η ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να ελέγχουν τις πηγές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους, τη μορφή της διατύπωσης των ερωτημάτων που θέτουν στους μαθητές τους, τις εργασίες που τους δίνουν και τις μεθόδους ποιοτικής αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Wiggins (1998), ο στόχος της αξιολόγησης είναι κυρίως να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές και να βελτιώνει την επίδοσή τους. Εάν δεν κατανοήσουν οι μαθητές, το πως μαθαίνουν και πως αποδεικνύουν το τι μαθαίνουν, δεν θα μπορέσουν να βοηθηθούν, στο να το μάθουν κάτι καλά. Είναι σημαντικό επίσης, να αξιολογούμε και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, δηλαδή το κατά πόσο ο μαθητής εξελίσσεται μαθησιακά και εάν φτάνει σε υψηλότερα γνωστικά επίπεδα απ' ότι πριν

(Smith και Colby 2007). Ο τρόπος αξιολόγησης, διαφαίνεται να έχει αρκετά μεγάλη επίδραση όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στη διαδικασία της διδασκαλίας, διότι περιορίζει τον εκπαιδευτικό ως προς τις επιλογές του (Μπεμπένη κ.ά. 2018), καθώς θα πρέπει να επιλέγει εκείνες τις μορφές διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη μάθηση με νόημα (meaningful learning) (Biggs 2003). Στη μάθηση με νόημα συμβάλλουν ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων, οι αναθέσεις εργασιών που στοχεύουν στη αυτόνομη μάθηση, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, το διαδραστικό μάθημα, η αξιολόγηση μέσω φακέλου (portfolio), η σύνδεση του μαθήματος με τον μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών κ.α (Entwistle, 2000 Scouller, 1998, όπ. ανάφ. Μπεμπένη κ.ά. 2018). Συγκεκριμένα, ο τρόπος **αξιολόγησης** είναι πιθανόν να ενθαρρύνει και να ενισχύει την επιφανειακή προσέγγιση, όταν οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό δεν συμβαδίζουν με τους στόχους διδασκαλίας του αντικειμένου. Παράλληλα, η αποσπασματική διδασκαλία, χωρίς να αναδεικνύεται η εσωτερική δομή του θέματος ή του αντικειμένου, η ανεπάρκεια του χρόνου που διατίθεται για την κάλυψη και εμβάθυνση του θέματος, αλλά και η χρήση ασύνδετων γεγονότων μέσω των πολλαπλών ερωτημάτων και σύντομων απαντήσεων στον τρόπο αξιολόγησης, ευνοούν την επιφανειακή προσέγγιση. Για τον λόγο αυτό εκτός από την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, θα πρέπει παράλληλα να αποφεύγονται στις αξιολογήσεις, ερωτήματα που δεν συνδέονται με τους στόχους του μαθήματος (Biggs και Tang 2011). Η **αξιολόγηση**, είναι καλό να γίνεται τακτικά και να εξετάζει το παραγόμενο έργο, από τις εργασίες των μαθητών, το γενικότερο φάκελο (portfolio), και να διατυπώνονται σε αυτήν κατάλληλα ερωτήματα ανάπτυξης, ώστε να ενθαρρύνεται η προσπάθεια των μαθητών να επιδείξουν την ποιότητα και την ορθότητα του τρόπου μελέτης τους. Έχει διαπιστωθεί ότι, οι παράγοντες αυτοί προωθούν την ενεργητική μάθηση (active learning) και διευκολύνουν την υιοθέτηση της βαθιάς προσέγγισης (Duff 2004).

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, ενισχύεται η άποψη, ότι οι **μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας** μπορούν να συμβάλλουν θετικά και να ενδυναμώσουν περαιτέρω την υιοθέτηση της «εις βάθους» προσέγγισης (Beaten et al., 2010, Leung, Lu, Chen & Lu, 2008, όπ. ανάφ Μπεμπένη κ.ά. 2018). Η κατηγορία των καθηγητών που εφαρμόζουν αντιστοιχες μεθόδους, ονομαζόμενες ως “focusing on student activity” επικεντρώνονται σε δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την ενεργητική μάθηση και βοηθούν τους μαθητές στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων μελέτης. Ως εκ τούτου ο σχεδιασμός της

διδασκαλίας, από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αποβλέπει στην ανάπτυξη του προσωπικού τρόπου κατανόησης και αντίληψης του κάθε μαθητή, κυρίως των νοημάτων εκείνων που θεωρούνται περισσότερο περίπλοκα (Entwistle 2000). Συγκεκριμένα, σε έρευνα, η οποία απευθύνονταν σε φοιτητές πανεπιστημίου, αποδείχτηκε πως αυτοί που υιοθετούσαν την εις βάθος προσέγγιση, επιδείκνυαν μεγαλύτερη προτίμηση στα φοιτητοκεντρικά περιβάλλοντα, στα οποία εφαρμόζονταν μέθοδοι διδασκαλίας, που ενθάρρυναν τη κατασκευή γνώσης και τη συνεργατική μάθηση, σε αντίθεση με τους φοιτητές που χρησιμοποιούσαν την επιφανειακή προσέγγιση, και οι οποίοι επέδειξαν προτίμηση στην καθηγητοκεντρική μάθηση, η οποία είναι συνυφασμένη με την καθοδηγούμενη μάθηση από τους καθηγητές, καθώς και την παθητική μάθηση (Baeten κ.ά. 2016).

Η ανάπτυξη των νέων μεθόδων διδασκαλίας, στη βάση της εποικοδομητικής (constructivist ) θεωρίας μάθησης, υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η δραστηριοποίηση των μαθητών στην μάθηση. Τα βασικά χαρακτηριστικά των μεθόδων αυτών, όπως επισημαίνουν οι Dochy, και συν. (2002), είναι η κινητοποίηση και η αυτονομία του μαθητή, ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, και τέλος και πολύ σημαντικό, το γεγονός ότι η γνώση θεωρείται «εργαλείο» και όχι «στόχος». Ορισμένες από τις μεθόδους διδασκαλίας ενεργοποίησης των μαθητών (student-activating teaching methods ), οι οποίες αναφέρονται στο έργο των Struyven και συν. (2006), είναι η παιδαγωγική επίλυση προβλημάτων (problem-based learning) των Dochy και συν, (2003), τα ισχυρά περιβάλλοντα μάθησης (powerful learning environments ) κατά τον De Corte (2000), η ελάχιστη προσέγγιση καθοδήγησης (minimal guidance approach), σύμφωνα με τους Kirschner, Sweller, και Clark, (2006), η Διερευνητική (ανακαλυπτική) μάθηση (discovery learning) του Mayer, (2004), τα ανοιχτού τύπου μαθησιακά περιβάλλοντα (open-ended learning environments) των Hannafin και συν. (1997), η συνεργατική μάθηση (collaborative /cooperative learning) του Slavin (1995), η μάθηση βάσει έργου (project-based learning) των Dekeyser και Baert (1999) και η μάθηση μέσω ανάλυσης περιπτώσεων (case-based learning ) των Ellis, Marcus, και Taylor (2005) (όπ.ανάφ στο Baeten κ.ά. 2010).

Η ένταξη των **τεχνολογικών εργαλείων** στη διδακτική διαδικασία, αδιαμφισβήτητα αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας) αλληλοεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικειμένου αλλά και των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, επηρεάζοντας έτσι, το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον. Έρευνες αποδει-

κνύουν την ενίσχυση των χαρακτηριστικών της εις βάθους προσέγγισης μέσω της ένταξης των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία. Σχετικά με την παρακολούθηση του μαθήματος της Λογιστικής, τα πορίσματα αρκετών μελετών, επισημαίνουν την ανάγκη ενδυνάμωση της ικανότητας των φοιτητών, να συνδέουν αυτά που μαθαίνουν, με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο εργασιακό χώρο και την πραγματική ζωή. Είναι εμφανές, ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα τόσο της μάθησης όσο και της διδασκαλίας, παρόλο που το μάθημα της «Λογιστικής, απαιτεί την απομνημόνευση κανόνων. Τα αποτελέσματα της έρευνα των Tan και Wong, σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση στη Μαλαισία, οι οποίοι διδάχθηκαν μέσω τεχνολογικών εργαλείων το μάθημα της Λογιστικής, ενισχύουν περαιτέρω τα συμπεράσματα προηγούμενων μελετών, τονίζοντας την άμεση και ισχυρή επίδραση της τεχνολογίας όχι μονάχα ως προς την «Εις βάθος» προσέγγιση μάθησης, αλλά και την προσανατολισμένη στο μέλλον προσέγγιση μάθησης. Να τονίσουμε, ότι στη συγκεκριμένη μελέτη, πέραν της χρήσης του ερευνητικού εργαλείου R-LPQ-2F, έγινε εφαρμογή και του TROFLEI (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory), το οποίο σχεδιάστηκε από τους Aldridge και συν (2004), προκειμένου να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών σε μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου χρησιμοποιούνται κυρίως τεχνολογικά εργαλεία πληροφορικής (Tan και Wong 2020). Τέλος θα πρέπει να συμπληρώσουμε, ότι η χρήση των ΤΠΕ, ακόμα και στην περίπτωση της ανατροφοδότησης των μαθητών, έχει ιδιαίτερη συμβολή και δείχνει να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση των μαθητών, προς την εφαρμογή των «Εις βάθους» προσεγγίσεων, απ' ότι θα συνέβαινε στην περίπτωση της προφορικής ανατροφοδότηση (Baeten κ.ά. 2010).

Ένας άλλος παράγοντας, που χρήζει ιδιαίτερης σημασίας, και που θεωρείται απολύτως συνδεδεμένος με τις εις βάθος προσεγγίσεις μάθησης είναι η εξέταση της ανάπτυξης των **κινήτρων** των μαθητών. Όταν αναφερόμαστε στον όρο «κίνητρα», εννοούμε εκείνα που σχετίζονται με την επιτυχία, τη συνέχιση των σπουδών, τη βελτίωση δεξιοτήτων αλλά και αυτά που αναφέρονται στην απόκτηση γνώσης, και τα οποία αποτελούν μέρος των εσωτερικών κινήτρων (Baeten κ.ά. 2010). Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης θεωρούνται «αντίθετες» μορφές κινήτρων, που οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα μάθησης. Έτσι, τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με υψηλής ποιότητας μάθηση, ενώ τα εξωτερικά με χαμηλής ποιότητας μάθηση, τη λεγόμενη «κακή» μάθηση. Και οι δύο αυτές μορφές ενσωματώνονται στη «Θεωρία της προσδοκίας-αξίας»

(expectancy-value theory). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει, ότι οι επιλογές, η επιμονή και η απόδοση των ατόμων, οφείλονται στις αντιλήψεις και στα πιστεύω τους, σχετικά με το πόσο καλά θεωρούν ότι θα τα καταφέρουν σε μια δραστηριότητα και το πόσο δύσκολη εκτιμούν, ότι είναι η δραστηριότητα αυτή. (Wigfield και Eccles 2000).

Τα διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματά οφείλονται στο γεγονός, ότι τα άτομα (οι μαθητές) αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την αξία του περιεχομένου που μαθαίνουν. Στην περίπτωση του εσωτερικού κινήτρου, η ίδια η εργασία, ως διαδικασία είναι αυτή που έχει σημασία και αξία. Αντίθετα, όταν υπάρχει το εξωτερικό κίνητρο, η εργασία αποτελεί το μέσο για την απόκτηση κάτι άλλου, που έχει αξία (Biggs και Tang 2011). Επομένως, κρίνεται άκρως σημαντική η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, και ο στόχος αυτός, μπορεί κυρίως να επιτευχθεί, στην περίπτωση που οι μαθητές νιώσουν πως το σχολικό περιβάλλον έχει την δυνατότητα να υποστηρίξει την αυτονομία τους στη μάθηση. Έτσι, μέσω του μοντέλου της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Self-directed learning), το οποίο ενισχύεται μέσα από τον καθορισμό σαφών στόχων, από τον εκπαιδευτικό αλλά και από το ενδιαφέρον που αυτός εκφράζει τόσο για την κατάσταση της υγείας των μαθητών του όσο και για τη μαθησιακή τους πορεία και εξέλιξη, επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση των βαθύτερων εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Guthrie κ.ά. 2000). Γενικότερα, η εκδήλωση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του (Ramsden, 1979), η δυνατότητα που τους δίνεται στο να διαχειριστούν τη δική τους μάθηση (Ramsden and Entwistle, 1981), η σύνδεση της μάθησης με τα ενδιαφέροντά τους (Fransson, 1977), η υποστήριξη και η εκδήλωση ενθουσιασμού από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (Ramsden, 1979), αποτελούν παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν πιθανότερα σε μια βαθιά προσέγγιση μάθησης (όπ.ανάφ Duff 2004).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, που λειτουργεί ως ενισχυτής της «Εις βάθους» προσέγγισης, αποτελεί η ενδυνάμωση της **αυτοπεποίθησή** των μαθητών. Διαπιστώνεται, ότι όταν οι μαθητές νιώθουν φόβο για μια ενδεχόμενη αποτυχία, όταν προσπαθούν να την αποφύγουν, όταν έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και όταν ο βαθμός πίστης τους, για τις ικανότητες που διαθέτουν, και όχι που στην πραγματικότητα έχουν, είναι πολύ χαμηλός, τότε τείνουν στον να υιοθετούν την επιφανειακή προσέγγιση (Bandura κ.ά. 1999). Επίσης, το **άγχος** δείχνει να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις προσεγγίσεις μάθησης, γι' αυτό και στο έργο του Fransson διαφαίνεται, πως οι μαθητές που έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους τείνουν στο να εφαρμόζουν περισσότερο την επιφα-



νειακή προσέγγιση (Fransson 1977). Έτσι, είναι σημαντικό να μην δημιουργείται αδικαιολόγητο άγχος στους μαθητές και να αποφεύγονται φράσεις, όπως για παράδειγμα «όποιος δεν είναι σε θέση να το κατανοήσει, δεν θα έπρεπε να είναι στο πανεπιστήμιο», οι οποίες καλλιεργούν στους μαθητές χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί, ότι η υιοθέτηση της «Επιφανειακής» προσέγγισης, από μόνη της, μπορεί να δημιουργήσει άγχος, και να προκαλέσει κυνισμό και πλήξη, καθώς οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν το νόημα και τη δομή αυτού που μελετούν. Εν γένει, από συναισθηματικής πλευράς, όταν υπάρχουν τέτοιου είδους αρνητικά συναισθήματα, η μάθηση μετατρέπεται σε πρόβλημα που κάποιος καλείται να το ξεπεράσει, και ως εκ τούτου η απόλαυση ή η χαρά από την διαδικασία κάποιας μαθησιακής εργασίας, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να προκύψει μέσω της επιφανειακής προσέγγισης.

Συνοψίζοντας το όσα έχουν αναφερθεί σε αυτή την ενότητα, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι οι προτιμήσεις, η προδιάθεση και ο προσανατολισμός των μαθητών, καθορίζονται από τις απαιτήσεις του εκάστοτε διδακτικού περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, όταν εξετάζονται οι απαντήσεις των μαθητών, μέσω των ερωτηματολογίων διερεύνησης των προσεγγίσεων μάθησης, όπως το R-LPQ-2F, οι πληροφορίες που λαμβάνουμε αφορούν στην ποιότητα του διδακτικού περιβάλλοντος (Biggs και Tang 2011).

## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1 Εισαγωγή

Με τον όρο έρευνα εννοούμε την τέχνη της συστηματικής διερεύνησης, μέσα από την οποία αναζητούνται οι πληροφορίες και η γνώση για ένα θέμα ή ένα επιστημονικό αντικείμενο. Για τον Clifford Woody, η έρευνα είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τον ορισμό και τον επαναπροσδιορισμό προβλημάτων, τη διατύπωση υποθέσεων ή των προτεινόμενων λύσεων, τη συλλογή, την οργάνωση και την αξιολόγηση των δεδομένων, καταλήγοντας σε πορίσματα και συμπεράσματα για τα οποία θα πρέπει να εξακριβωθεί το κατά πόσο ταιριάζουν στις υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί. (όπ.ανάφ Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019, σ.1). Γενικότερα, η έρευνα συμβάλλει με τρόπο πρωτότυπο στο προ υπάρχον απόθεμα γνώσης, και φροντίζει για την ανάπτυξή της. (Γαρεφαλάκης Αλέξανδρος κ.ά. 2020).

Η έρευνα προσπαθεί να δώσει επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα, με απώτερο στόχο την εύρεση της αλήθειας. Ωστόσο, η κάθε έρευνα έχει τους δικούς της επιστημονικούς στόχους, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν σε 4 κατηγορίες. Έτσι, η **Διερευνητική** (exploratory) ή έρευνα Διατύπωσης (formulative) αποβλέπει στην εξοικείωση του ερευνητή με ένα φαινόμενο ή στην απόκτηση νέων απόψεων. Η **Περιγραφική** έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών ενός ατόμου, μιας ομάδα ή μιας κατάστασης. Η **Διαγνωστική** χρησιμοποιείται όταν διερευνάται η συχνότητα με την οποία συμβαίνει κάτι ή που αυτό σχετίζεται με κάτι άλλο. Τέλος με την έρευνα **Ελέγχου υποθέσεων**, εξετάζεται η υπόθεση εύλογης σχέσης μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διακρίνουμε τους όρους «Μέθοδοι έρευνας» και «Μεθοδολογία έρευνας». Με τον πρώτο, εννοούμε όλες εκείνες τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή της έρευνας. Ενώ η Μεθοδολογία έρευνας, αποτελεί την διαδικασία επιστημονικής προσέγγισης της διεξαγωγής της έρευνας, με σκοπό τον διεξοδικό τρόπο επίλυσης των ερευνητικών προβλημάτων (Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019). Στο έργο των Γαρεφαλάκης και σύν. (2020) αναφέρεται: «Έτσι, όταν μιλάμε για μεθοδολογία, δεν μιλάμε μόνο για τις μεθόδους έρευνας, αλλά εξετάζουμε επίσης τη λογική πίσω από τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε στο πλαίσιο της μελέτης και εξηγούμε γιατί χρησιμοποιούμε μια συγκεκριμένη μέθοδο ή τεχνική και γιατί δεν χρησιμοποιούμε μία άλλη, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας



να μπορούν να αξιολογηθούν είτε από τον ίδιο τον ερευνητή είτε από άλλους» (Γαρέφα-λάκης Αλέξανδρος κ.ά. 2020, σ.9).

#### 4.1.1 Ομαδοποίηση και βασικοί τύποι ερευνών

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), ορίζονται εννέα κριτήρια βάσει των οποίων οι έρευνες μπορούν να ομαδοποιηθούν. Έτσι, έχοντας ως κριτήριο το επιδιωκόμενο επιστημονικό σκοπό, οι έρευνες χωρίζονται σε Περιγραφική, Ερμηνευτική, Παρεμβατική και Προκαταρκτική-πilότος. Στη βάση της δυνατότητας πρακτικής αξιοποίησης αποτελεσμάτων, χωρίζονται στις Εφαρμοσμένη, Βασική και Έρευνα Δράσης. Όταν το κριτήριο που τίθεται είναι τα μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων, οι έρευνες χωρίζονται σε Ψυχομετρικές και Κοινωνιομετρικές.

Ένα άλλο κριτήριο αποτελεί το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται, βάσει του οποίου ο διαχωρισμός γίνεται ανάμεσα σε Ποιοτική και Ποσοτική έρευνα. Ως προς το είδος της λογικής ανάλυσης, η έρευνα χωρίζεται σε Απαγωγική, Επαγωγική και Προγραμματική. Βάσει του είδους του ελέγχου των παραγόντων του προβλήματος, έχουμε την Νατουραλιστική-Συναφειακή, Αιτιώδης-Ex post facto και την Πειραματική. Ως προς το χώρο διεξαγωγής της, ορίζονται η Εργαστηριακή, η Επιτόπια, η Βιβλιογραφική έρευνα κ.α. Με βάση τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων έχουμε την Δειγματοληπτική, Δημοσκοπήση, Ατομική περίπτωση και Μελέτη περίπτωσης. Και τέλος, ως προς το είδος της ερευνητικής μεθόδου η έρευνα διαχωρίζεται σε Ιστορική, Γενετική, Κλινική, Εθνογραφική, Διαπολιτιστική, Διαχρονική, Συγχρονική, Ιδιογραφική και Νομοθετική (Γαρέφαλάκης Αλέξανδρος κ.ά. 2020).

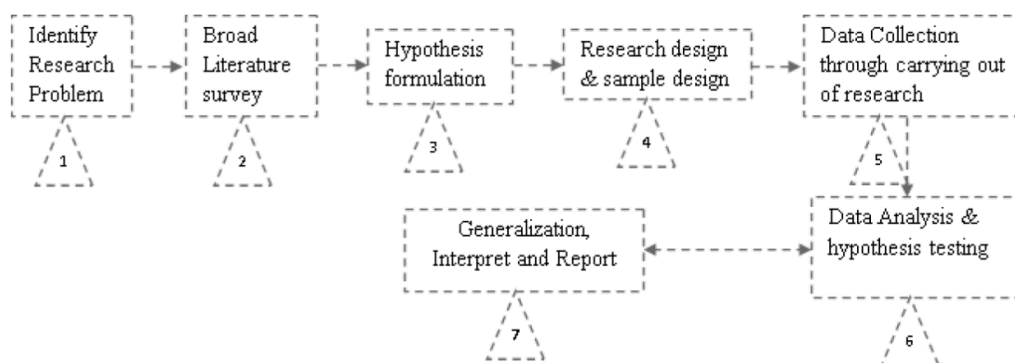
Οι κυριότεροι τύποι ερευνών που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους περισσότερους ερευνητές είναι η Περιγραφική, η Αναλυτική, η Εφαρμοσμένη, η Θεμελιώδης, η Ποσοτική, η Ποιοτική, η Ενωσιολογική και η Εμπειρική έρευνα, καθώς και οι Συνδυασμοί τύπων έρευνας. Οι ανωτέρω τύποι επεξηγούνται εν συντομία ως προς τον στόχο τους, στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πιν.1).

**Πίνακας 1:** Σύνομη περιγραφή των τύπων έρευνας

<b>Τύποι Ερευνών</b>	<b>Στόχοι των Ερευνών</b>
<b>Περιγραφική (Descriptive)</b>	<b>Σκοπός:</b> η περιγραφή της κατάστασης των πραγμάτων όπως υπάρχει σήμερα
<b>Αναλυτική (Analytical)</b>	<b>Σκοπός:</b> η χρησιμοποίηση γεγονότων ή πληροφοριών που είναι ήδη διαθέσιμα προς ανάλυση που αποβλέπει σε κριτική αξιολόγηση του υλικού.
<b>Εφαρμοσμένη (Applied)</b>	<b>Σκοπός:</b> Η εξεύρεση λύσης ενός άμεσου προβλήματος που αντιμετωπίζει μια κοινωνία ή ένας βιομηχανικός / επιχειρηματικός οργανισμός.
<b>Θεμελιώδης ή Βασική (Fundamental)</b>	<b>Σκοπός:</b> Η γενίκευση και η διατύπωση μιας θεωρίας. Ερευνώνται φυσικά φαινόμενα, θέματα μαθηματικού ενδιαφέροντος αλλά και ζητήματα ανθρωπίνης συμπεριφοράς.
<b>Ποσοτική (Quantitative)</b>	<b>Σκοπός:</b> Η μέτρηση της ποσότητας ή του ποσού. Εφαρμόζεται σε φαινόμενα που μπορούν να εκφραστούν από άποψη ποσότητας.
<b>Ποιοτική (Qualitative)</b>	<b>Σκοπός:</b> Η μέτρηση του ποιοτικό φαινόμενο, δηλαδή η συσχέτιση ή η εμπλοκή με την ποιότητα ή το είδος. Ερευνά τη στάση ή τη γνώμη, δηλαδή αποσκοπεί στην ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται ή σκέφτονται για ένα συγκεκριμένο θέμα
<b>Εννοιολογική (Conceptual)</b>	<b>Σκοπός:</b> Η ανάπτυξη νέων εννοιών ή η επανεξέταση των υφισταμένων που σχετίζονται με κάποια αφηρημένη ιδέα ή θεωρία. Χρησιμοποιείται γενικά από φιλόσοφους και στοχαστές.
<b>Εμπειρική (Empirical)</b>	<b>Σκοπός:</b> Βασίζεται μόνο σε δεδομένα και καταλήγει σε συμπεράσματα που επαληθεύονται με παρατήρηση ή πειραματισμό. Στηρίζεται μόνο στην εμπειρία ή την παρατήρηση, συχνά χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη θεωρία.
<b>Συνδυασμοί τύπων έρευνας</b>	Παραλλαγές μίας ή περισσότερων από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, με βάση είτε τον <b>σκοπό</b> της έρευνας, είτε τον <b>χρόνο</b> που απαιτείται για την πραγματοποίησή της. Τέτοιες είναι: Εφάπαξ ή Διαχρονική, Έρευνες πεδίου ή Εργαστηριακές ή Προσομοίωσης, Διερευνητική ή Τυποποιημένη, Ιστορική, Προσανατολισμένη στα συμπεράσματα και Προσανατολισμένη στις αποφάσεις.

#### 4.1.2 Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Μια αποτελεσματική διεξαγωγή έρευνας απαιτεί την ακολουθία μιας σειράς ενεργειών και βημάτων. Η σειρά των δέκα κύριων βημάτων, όπως απεικονίζονται στην εικόνα (βλ. Εικ.4), θα πρέπει να διεξαχθεί με αυστηρότητα, διαφορετικά ο ερευνητής κινδυνεύει να αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα στην ολοκλήρωση της έρευνάς του. Το πρώτο βήμα αφορά στην **Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**, ακολουθεί, η **Εκτενής βιβλιογραφική έρευνα**, στη συνέχεια η **Ανάπτυξη υποθέσεων εργασίας**, κατόπιν η **Προετοιμασία του σχεδιασμού της έρευνας** και ο **Προσδιορισμός του σχεδιασμού του δείγματος**, η **Συλλογή δεδομένων μέσω της Εκτέλεση του έργου** (project), η **Ανάλυση των δεδομένων** και ο **Έλεγχος των υποθέσεων**, και τέλος οι **Γενικεύσεις, η ερμηνεία**, και η **Προετοιμασία της εργασίας**, ή **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων** (Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019).



**Εικόνα 4:** Διάγραμμα ροής ερευνητικής διαδικασίας. Πηγή: Shanti Bhushan/Handbook of Research Methodology (2019),σελ 5

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη ανάλυση των προαναφερόμενων βημάτων, προκειμένου να κατανοηθεί ευκολότερα η διαδικασία.

- 1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος:** Αρχικά, γίνεται εντοπισμός του προβλήματος, δηλαδή το πεδίο εκείνο ή το σημείο ενδιαφέροντος του αντικειμένου, που θα ερευνηθεί. Στη συνέχεια, διατυπώνεται γενικά το πρόβλημα και ακολουθεί η αποσαφήνιση των ασαφειών του, εφόσον υπάρχουν. Επομένως, το πρώτο στάδιο είναι η κατανόηση του προβλήματος και ακολουθεί η αναδιατύπωση του περιεχομένου του, με τέτοιον τρόπο ώστε να έχει νόημα από αναλυτικής άποψης.

- 2. Εκτενής βιβλιογραφική έρευνα:** Μετά την διατύπωση του προβλήματος ακολουθεί η καταγραφή μιας σύντομης περίληψης. Στο στάδιο αυτό καταγράφεται μια εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με το πρόβλημα, η οποία προέρχεται από αποσπάσματα, ευρετήρια περιοδικών, δημοσιευμένες ή αδημοσίευτες βιβλιογραφίες, ακαδημαϊκά περιοδικά, εργασίες συνεδρίων, κυβερνητικές εκθέσεις, βιβλία κ.λπ. Επίσης, είναι σημαντική η διερεύνηση προηγούμενων μελετών οι οποίες είναι παρόμοιες με την εν λόγω έρευνα.
- 3. Ανάπτυξη υποθέσεων εργασίας:** Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να διατυπωθούν με σαφήνεια η υπόθεση ή οι υποθέσεις της μελέτης, καθώς αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας. Μέσω αυτών, καθορίζεται ο τρόπος που διεξάγονται οι αναλύσεις των δεδομένων καθώς και η ποιότητά τους. Η οριοθέτηση της υπόθεσης επιτρέπει τον καλύτερο έλεγχό της, και την ορθή καθοδήγηση του ερευνητή στις πιο σημαντικές πλευρές του προβλήματος. Αναφέρονται τόσο ο τύπος των απαιτούμενων δεδομένων όσο και των μεθόδων ανάλυσής τους, που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν.
- 4. Προετοιμασία του σχεδιασμού της έρευνας:** Παρουσιάζεται η εννοιολογική δομή υπό την οποία θα διεξαχθεί η έρευνα. Το στάδιο αυτό διευκολύνει την έρευνα ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική, μέσω των παρεχόμενων πληροφοριών, σχετικά με τη συλλογή των σχετικών στοιχείων, την ελάχιστη καταβολή προσπάθειας, την ελάχιστη σπατάλη χρόνου και χρήματος.
- 5. Προσδιορισμός του σχεδιασμού του δείγματος:** Η πλήρης καταγραφή όλων των στοιχείων του «πληθυσμού» ονομάζεται έρευνα απογραφής. Στην πράξη είναι αρκετά δύσκολη μια τέτοια έρευνα, διότι απαιτεί αρκετό χρόνο, ενέργεια και μεγάλο κόστος. Ως αποτέλεσμα, επιλέγεται ένα μέρος στοιχείων από τον πληθυσμό μας, τα οποία αποτελούν το δείγμα, όπως το ονομάζουμε. Στην αρχή, θα πρέπει να αποφασιστεί ο τρόπος επιλογής του δείγματος, το επονομαζόμενο σχέδιο δείγματος. Στα δείγματα Πιθανότητας (probability sampling), είναι γνωστή η πιθανότητα περίληψης του κάθε στοιχείου στο δείγμα, ενώ στα δείγματα Μη πιθανότητας (non-probability sampling), είναι άγνωστη. Κάποια από τα είδη δειγματοληψίας, που αντιστοιχούν στα δείγματα Πιθανότητας και Μη πιθανότητας, (βλ. Πιν.2) επεξηγούνται συνοπτικά παρακάτω (Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019).

Πίνακας 2: Δείγματα και Δειγματοληψία

Δείγματα	Δειγματοληψία
Πιθανότητας	Απλή τυχαία δειγματοληψία, Συστηματική δειγματοληψία, Διαστρωματική δειγματοληψία και δειγματοληψία Συμπλέγματος (Συστάδων) / Περιοχής.
Μη πιθανότητας	δειγματοληψία Ευκολίας, δειγματοληψία Κρίσεων και Τεχνικές δειγματοληψίας ποσοστών

- **Απλή τυχαία δειγματοληψία:** Το κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί είτε στο δείγμα και το κάθε δείγμα έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί, σύμφωνα με τη διαδικασία δειγματοληψίας.
  - **Συστηματική δειγματοληψία:** Επιλέγεται κάποιο συγκεκριμένο όνομα ή αριθμό από τον πληθυσμό, από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο το οποίο είναι διαθέσιμο με τη μορφή λίστας. Αρχικά εντοπίζεται με τυχαίο τρόπο κάποιο σημείο στη λίστα και στη συνέχεια επιλέγεται κάθε  $n$  στοιχείο μέχρι να επιτευχθεί ο επιθυμητός αριθμός.
  - **Διαστρωματική δειγματοληψία:** Χρησιμοποιείται στην περίπτωση που επιθυμούμε να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, από έναν πληθυσμό που δεν αποτελεί ομοιογενή ομάδα. Με αυτή την τεχνική πριν τη διαδικασία της δειγματοληψίας, ο πληθυσμός στρωματοποιείται, δηλαδή χωρίζεται σε ξεχωριστές ομοιογενείς ομάδες (στρώματα)
  - **Δείγμα ευκολίας:** Επιλέγονται συγκεκριμένες μονάδες του πληθυσμού με τρόπο σκόπιμο ή εσκεμμένο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δείγμα που αντιπροσωπεύει το πλήθος
  - **Δειγματοληψία ποσοστώσεων:** Η τεχνική αυτή της δειγματοληψίας αναφέρεται στην επιλογή των μονάδων από ένα δείγμα σύμφωνα με κάποιο σταθερό πρότυπο δηλαδή με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο το συνολικό δείγμα έχει την ίδια κατανομή χαρακτηριστικών που υποτίθεται ότι υπάρχει στον υπό μελέτη πληθυσμό.
- 6. Συλλογή των δεδομένων:** Η συλλογή των κατάλληλων δεδομένων, αποτελεί ένα άκρως σημαντικό βήμα, διότι καθορίζει τον βαθμό αντικειμενικότητας της έρευνας. Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων μπορεί να γίνει μέσω της διεξαγωγής ενός πειράματος ή

μιας έρευνας. Στην πρώτη περίπτωση, η χρήση των δεδομένων ή των ποσοτικών μετρήσεων, βοηθούν στην εξακρίβωση των ερευνητικών υποθέσεων. Αντίθετα όταν διεξάγεται μια έρευνα, τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν με διάφορους τρόπους όπως είναι, **η παρατήρηση, η προσωπική ή τηλεφωνική συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια και οι λίστες ερωτήσεων.** Η επιλογή του τρόπου συλλογής δεδομένων εξαρτάται από τη φύση της έρευνας, το αντικείμενο και το εύρος της, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, τον χρόνο διεξαγωγής και τον επιθυμητό βαθμό ακρίβειας.

- 7. Ανάλυση δεδομένων:** Η ανάλυση των δεδομένων απαιτεί μια σειρά βημάτων, που αφορά την επανεξέτασή τους, την καταχώρησή τους και τη χρήση στατιστικών μεθόδων που προσβλέπουν στην αξιολόγησή τους, η οποία θα οδηγήσει σε συμπεράσματα και πορίσματα
- 8. Έλεγχος υποθέσεων:** Στο στάδιο αυτό εξετάζονται οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, μέσω της χρήσης διάφορων στατιστικών ελέγχων, όπως το Chi square test, t-test, F-test, Z-test, ANOVA κ.τ.λ.
- 9. Γενικεύσεις και ερμηνεία:** Η γενίκευση αποτελεί μέρος της ανάλυσης και αναφέρεται στην διατύπωση γενικευμένων υποθέσεων μέσω συγκεκριμένων παρατηρήσεων. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό κομμάτι της έρευνας, καθώς εξηγεί τους παράγοντες που εντοπίζονται από τον ερευνητή και οι οποίοι αποτελούν οδηγό για περαιτέρω έρευνα.
- 10. Προετοιμασία της εργασίας ή παρουσίαση αποτελεσμάτων:** Είναι το τελευταίο στάδιο της έρευνας, κατά το οποίο συντάσσεται με μεγάλη προσοχή η έκθεση από τον ίδιο τον ερευνητή, για την όλη διαδικασία της έρευνας (Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019).

#### 4.2 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα, αποτελεί πρόκληση και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, η εξέταση τόσο των προσεγγίσεων μάθησης, όσο και των διά βίου χαρακτηριστικών των Ελλήνων μαθητών, καθώς φοιτούν σε ένα συγκεντρωτικό και εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα η παρούσα ποσοτική μελέτη, μέσω της οποίας διενεργούνται ποσοτικές μετρήσεις ποιοτικών μεταβλητών, επικεντρώνεται στους μαθητές της Γ' Λυκείου του 4ου επιστημονικού πεδίου, και έχει ως στόχο να εξετάσει τις «Προσεγγίσεις Μάθησης» που υιοθετούνται στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», και παράλληλα να διερευνήσει τα διά βίου χαρακτηριστικά των μαθητών του εν λόγω πεδίου.

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε μία φάση και το επιλεγόμενο δείγμα προήλθε από απλή τυχαία δειγματοληψία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια (R-LPQ-2F και LLQ), η ανάλυση των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS V.28.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου περιγράφονται αναλυτικότερα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων,, ο τρόπος επιλογής του δείγματος,. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε, το γεγονός ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε την πρώτη χρονιά ανοίγματος των σχολείων μετά την καραντίνα λόγω της πανδημίας του Covid-19. Ως εκ τούτου είναι πολύ πιθανό οι μαθητές της Γ' Λυκείου να έχουν επηρεαστεί από την διακοπή της δια ζώσης παρακολούθησης στο σχολείο, με αποτέλεσμα να έχει περιοριστεί σε σημαντικό βαθμό, η επαφή τους με τη μάθηση.

#### 4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διερεύνηση του βασικού σκοπού της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο κύριων ερευνητικών εργαλείων: α) το αναθεωρημένο Revised Two-Factor Learning Process Questionnaire (R-LPQ-2F) (Kember και συν.2004) και β) το Lifelong Learning Questionnaire (LLQ) (Kirby και συν. 2010). Πρέπει να επισημάνουμε ότι στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές υπήρξαν και τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα στον τύπο του σχολείου, στο φύλο, στη διάγνωση Δυσλεξίας, και τέλος στους στόχους των σπουδών των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερες πληροφορίες

για τα προαναφερόμενα ερωτηματολόγια, τα οποία, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, αρχικά χρησιμοποιήθηκαν σε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχε μια μικρή ομάδα 40 μαθητών, πριν την οριστικοποίηση των ερωτημάτων τους.

#### 4.3.1 Το ερευνητικό εργαλείο R-LPQ-2F

Σημαντικό εργαλείο ώστε να διερευνήσουμε και να αξιολογήσουμε τις «Προσεγγίσεις Μάθησης» των μαθητών (Students' Approaches to Learning -SAL) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται το R-LPQ-2F. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί την αναθεωρημένη μορφή του LPQ των Biggs και συν., όπως διαμορφώθηκε από τους Kember και συν (2004). και αποτελείται από 22 ερωτήσεις της πεντα-βάθμιας κλίμακας Likert. Η κλίμακα Likert κυμαίνεται από το 1 (Δεν ισχύει καθόλου) έως το 5 (Ισχύει πάρα πολύ). Οι 22 ερωτήσεις χωρίζονται σε εκείνες που προσδιορίζουν την «εις βάθος Προσέγγιση» (Deer Approach) και αριθμούν στο σύνολο 11 ερωτήσεις ενώ οι υπόλοιπες 11 αναφέρονται στην «Επιφανειακή Προσέγγιση» (Surface Approach). Η ομάδα των 11 ερωτήσεων που αφορά στην «εις βάθος Προσέγγιση» χωρίζεται σε 7 ερωτήσεις που σχετίζονται με το «Εις βάθος Κίνητρο» (Deer Motive) και σε 4 ερωτήματα που αφορούν την «Εις βάθος Στρατηγική» (Deer Strategy). Αντίστοιχα η ομάδα των 11 ερωτήσεων που αναφέρονται στην «Επιφανειακή Προσέγγιση» (Surface Approach), χωρίζεται σε 4 ερωτήσεις που αφορούν το «Επιφανειακό Κίνητρο» (Surface Motive) και σε 7 ερωτήματα που αφορούν την «Επιφανειακή Στρατηγική» (Surface Strategy) (Biggs κ.ά. 2001; Kember κ.ά. 2004).

Το R-LPQ-2F μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τέσσερις δίγλωσσους μεταφραστές σύμφωνα με την αντίστροφη μέθοδο. Αρχικά, κλήθηκαν δύο μεταφραστές να αποδώσουν στην ελληνική γλώσσα το αγγλικό ερωτηματολόγιο και έγιναν οι σχετικές διορθώσεις. Ακολούθησε η εκ νέου απόδοση στην αγγλική γλώσσα του μεταφρασμένου στα ελληνικά ερωτηματολογίου, από τους άλλους δύο μεταφραστές, προκειμένου να γίνει η αντιπαραβολή (Brislin 1970). Στη συνέχεια, έγιναν όλες οι απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλα τα ερωτήματα, για της ανάγκες της έρευνας. Πολύτιμη συμβολή στη διαμόρφωσή του, αποτέλεσε το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των ερευνητών Πολυχρόνη Φωτεινή (Επίκουρης καθηγήτριας στο ΕΚΠΑ), και συν. όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε σε ανάλογη μελέτη (Polychroni κ.ά. 2013).



#### 4.3.2 Το ερευνητικό εργαλείο LLQ

Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε για την μέτρηση της διά βίου μάθησης ήταν αυτό των Dreakin Crick και των συνεργατών του, το οποίο ονομάστηκε ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 72 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούσαν σε 7 κλίμακες, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά εκτενές, αλλά και να περιλαμβάνει ερωτήσεις που εξέταζαν την έννοια της «Εις βάθους Προσέγγισης». Το γεγονός αυτό οδήγησε σε διάφορα προβλήματα όπως, η ασάφεια στην διατύπωση των ερωτημάτων και οι πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχονταν τα ερωτήματα (όπ.ανάφ Kirby κ.ά. 2010).

Έτσι οι Kirby και συν (2010), θέλησαν να κατασκευάσουν ένα νέο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο να είναι απαλλαγμένο από ερωτήματα που σχετίζονται με την «Εις βάθους Προσέγγιση» ώστε να είναι εφικτή η διερεύνηση της σχέσης της, με την «Διά βίου μάθηση». Η προσπάθεια αυτή οδήγησε στη δημιουργία του LLQ (Lifelong Learning Questionnaire), με 14 ερωτήσεις, πεντα-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert που στοχεύουν στην μελέτη των 5 χαρακτηριστικών της διά βίου μάθησης, όπως περιγράφονται στο έργο των Candy και συν. (1994) και Knapper και συν. (2000). Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο εξετάζονται διαστάσεις όπως, 1.ο Καθορισμός Στόχου (Goal-Settings), 2.η Εφαρμογή γνώσης και δεξιοτήτων (Application of Knowledge and Skills), 3. η Αυτό-καθοδήγηση και Αξιολόγηση (Self-direction and Evaluation), 4. ο Εντοπισμός Πληροφοριών (Locating Information) και 5. η Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης (Learning Strategy Adaptation). Αναφορικά με την πεντα-βάθμια κλίμακα, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι στο τελικό διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, κυμαίνεται από το 1 (Δεν Ισχύει καθόλου) έως το 5 (Ισχύει πάρα πολύ), με στόχο την ευκολότερη κατανόηση των μαθητών ως προς την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η επισήμανση αυτή γίνεται καθώς στην κλίμακα του πρωτοτύπου LLQ, η διαβάθμιση ορίζεται από το-2 έως το +2, λόγω της συμπερίληψης ερωτημάτων με αρνητική βαρύτητα, τα οποία και ελήφθησαν υπόψη κατά την στατιστική ανάλυση (Kirby κ.ά. 2010). Για την μετάφραση του ερωτηματολογίου LLQ ακολουθήθηκε και σε αυτή την περίπτωση, η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης από δίγλωσσους μεταφραστές, όπως περιγράφεται ανωτέρω (Brislin 1970).

#### 4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την διεξαγωγή της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση η έγκρισή της από δύο φορείς και συγκεκριμένα από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε) του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α) καθώς και από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής (Π.Δ.Ε Αττικής).

Η διαδικασία διαμοιρασμού του ερωτηματολογίου στους μαθητές, πραγματοποιήθηκε σκοπίμως, κατά τον μήνα Μάρτιο του 2022 έως και τον Απρίλιο του 2022, καθώς είχε ολοκληρωθεί η εξέταση του μαθήματος, για το πρώτο διδακτικό τετράμηνο. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, διεξήχθη σε μια φάση και με την συγκατάθεση των διοικητικών στελεχών και υπεύθυνων καθηγητών των έξι σχολικών μονάδων, κατόπιν ενημέρωσεως αυτών σχετικά με το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε, κατόπιν τήρησης όλων των απαιτούμενων διαδικασιών διασφάλισης της ενημέρωσης των γονέων και της τήρησης της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Να τονίσουμε ότι λόγω της πανδημίας covid-19, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους, με τον δια ζώσης διαμοιρασμό στις σχολικές τάξεις, και την συλλογή αυτών από την ερευνήτρια, καθώς και μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης, στο [googleforms \(https://forms.gle/UCmdk3azjCnsYtaR6\)](https://forms.gle/UCmdk3azjCnsYtaR6), υπό την εποπτεία των υπεύθυνων καθηγητών, των σχολικών μονάδων. Να προσθέσουμε ότι 2 από τα 6 σχολεία επέλεξαν τον ηλεκτρονικό τρόπο. Γενικά, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε στα 10-15'.

Στη συνέχεια, μετά το πέρας της συλλογής των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταχώριση και η επεξεργασία όλων των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS V.28.0, προκειμένου να γίνουν οι απαιτούμενες αναλύσεις, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης, όπως αυτές έχουν ήδη διατυπωθεί στο Κεφάλαιο 1.

#### 4.5 Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της Αττικής, και για την μελέτη της, χρησιμοποιήθηκε δείγμα 128 μαθητών της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, οι οποίοι παρακολουθούσαν το μάθημα «Α.Ο.Θ». Η επιλογή του δείγματος έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, και οι εν λόγω μαθητές προήλθαν από 6 στο σύνολο σχολεία, εκ των ο-

ποίων τα 2 ήταν «Γενικά Λύκεια», και τα υπόλοιπα 4 ήταν «Πρότυπα/Πειραματικά Γενικά Λύκεια».

## **Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

### 5.1 Εισαγωγή

Η στατιστική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει μια σειρά τεχνικών ενεργειών, με κύριο σκοπό την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση, έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων και έλεγχος υποθέσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (t-test και ANOVA), Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis), Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Multiple regression) και εξέταση συσχέτισης (Pearson).

### 5.2 Περιγραφικά χαρακτηριστικά

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα περιγραφικά αποτελέσματα (βλ. Πιν.3) Από τους 128 μαθητές του δείγματος, οι 81 ήταν Άνδρες (63,3% ), και οι 47 ήταν Γυναίκες (36,7%). Από το σύνολο των μαθητών οι 69 μαθητές φοιτούσαν σε Γενικά Λύκεια (53,9%) και οι 59 σε Πρότυπα/Πειραματικά Γενικά Λύκεια (46,1%). Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία ήταν 14 (10,9%) ενώ εκείνοι χωρίς δυσλεξία ήταν 114 (89,1%). Οι μαθητές που είχαν ως στόχο τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές σε Οικονομική Σχολή ήταν 67 (52,3%), εκείνοι που στόχευαν σε Πανεπιστημιακή Μη Οικονομική Σχολή ήταν 49 (38,3%), ενώ βρέθηκαν και 12 (9,4%) μαθητές οι οποίοι δεν επέλεξαν τη συνέχιση των σπουδών τους σε Πανεπιστημιακό επίπεδο.

### 5.3 Στατιστική μεθοδολογία

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα SPSS V.28.0, περιλαμβάνει αρχικά ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων, τόσο του\_R-LPQ-2F όσο και του LLQ, περιγραφικές αναλύσεις που αφορούν το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία, ελέγχους υποθέσεων για την αξιολόγηση των στατιστικών διαφορών και έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ των δύο εργαλείων

Αν και τα παραμετρικά τεστ, όπως το t-test έχουν μεγαλύτερη «ισχύς», συγκριτικά με τα μη-παραμετρικά, εν τούτοις υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν. Οι παράγοντες αυτοί είναι, το μέγεθος του δείγματος (sample size), το μέγεθος της επίδρασης, ή μέγεθος αποτελέσματος (ES = Effect Size), που αναφέρεται είτε στον βαθμό της διαφοράς μεταξύ των ομάδων-κατηγοριών, είτε στην επίδραση της ανεξάρτη-

της μεταβλητής, αλλά και από το επίπεδο της τιμής του  $\alpha$  (alpha level) που τίθεται από τον ερευνητή.

**Πίνακας 3:** Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος

	Study Sample (n = 128)	
	N	%
<b>Φύλο</b>		
Άνδρας	81	63,3%
Γυναίκα	47	36,7%
<b>Τύπος Σχολείου</b>		
Γενικό Λύκειο	69	53,9%
Πρότυπο/Πειραματικό Γενικό Λύκειο	59	46,1%
<b>Δυσλεξία</b>		
Ναι	14	10,9%
Όχι	114	89,1%
<b>Στόχοι Σπουδών</b>		
Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι (Μη Οικονομική Σχολή)	49	38,3%
Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι (Οικονομική Σχολή)	67	52,3%
Άλλο	12	9,4%

Συχνά οι ερευνητές το αναφέρουν ως «κλειστό σύστημα» που το ονομάζουν (αγνES), όπου  $\alpha$  = επίπεδο σημαντικότητας,  $\gamma$  = ισχύς,  $n$  = μέγεθος του δείγματος και ES. Είναι πολύ σημαντική η γνώση ή ο καθορισμός τριών από τα προαναφερόμενα στοιχεία του συστήματος, διότι μπορούν να οδηγήσουν στον καθορισμό του τέταρτου στοιχείου (Pallant 2010; Μενεξές Γεώργιος 2002). Για τους λόγους αυτούς, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στις στατιστικές αναλύσεις των ελέγχων υποθέσεων, ορίζεται ως επίπεδο σημαντικότητας το  $\alpha = 0,05$  και παρουσιάζονται, τα «μεγέθη των αποτελεσμάτων» (Effect Sizes), ακόμα και για τους ελέγχους που δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μέσω των Effect Sizes, μπορεί να εξακριβωθεί ο βαθμός της διαφοράς μεταξύ των ομάδων και να έτσι να αποτυπωθεί μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων (Visentin κ.ά. 2020). Να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση του «μεγέθους των αποτελεσμάτων», έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια του Cohen (1988) (όπ.ανάφ. Pallant 2010).

#### 5.4 Στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίου R-LPQ-2F

Σύμφωνα με το έργο των Kember και συν. (2004) το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο R-LPQ-2F, έχει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και είναι έγκυρο, καθώς προέρχεται από το αρχικό LPQ, το οποίο έως τώρα, έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές, σε εκπαιδευτικά συστήματα με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, το Ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία ή αλλιώς ως προς την εσωτερική συνέπεια (**Internal Consistency**), για να διαπιστωθεί ο βαθμός σταθερότητας με τον οποίο μετριοούνται οι έννοιες των «Προσεγγίσεων Μάθησης», και να αποφευχθεί το τυχαίο σφάλμα. Ακολούθως, εξετάζονται οι διαφορές των «Προσεγγίσεων Μάθησης» ως προς το Φύλο, τον Τύπο του Σχολείου, τους Στόχους Σπουδών και τη Δυσλεξία.

##### 5.4.1 Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία του R-LPQ-2F

Η Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία (**Internal Consistency**) του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το **Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )**, για κάθε μία από τις Βασικές Κλίμακες, όπως της «Εις βάθους Προσέγγισης» (Deep Approach: DA), και της «Επιφανειακής Προσέγγισης» (Surface Approach: SA). Παράλληλα, εφαρμόζεται ο έλεγχος και για τις Υποκλίμακες όπως είναι τα «Εις βάθος Κίνητρα» (Deep Motive:DM), την «Εις βάθος Στρατηγική» (Deep Strategy:DS), τα «Επιφανειακά Κίνητρα» (Surface Motive:SM), και την «Επιφανειακή Στρατηγική» (Surface Strategy:SS). Ο έλεγχος της «Εις βάθους» Προσέγγισης (Deep Approach: DA) απαιτεί την εξέταση των απαντήσεων 11 ερωτημάτων (items). Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθήθηκε για την «Επιφανειακή Προσέγγιση» (Surface Approach: SA), με την εξέταση των απαντήσεων των υπόλοιπων 11 ερωτημάτων (items). Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απαντήσεις των ερωτημάτων για τις Υποκλίμακες. Για τα «Εις βάθος Κίνητρα» (Deep Motive:DM) προστέθηκαν οι βαθμολογίες των απαντήσεων 7 ερωτημάτων, για την «Εις βάθος Στρατηγική» (Deep Strategy:DS) οι βαθμολογίες των απαντήσεων 4 ερωτημάτων, για τα «Επιφανειακά Κίνητρα» (Surface Motive:SM) οι βαθμολογίες των απαντήσεων 7 ερωτημάτων και τέλος για την «Επιφανειακή Στρατηγική» (Surface Strategy:SS), οι βαθμολογίες των απαντήσεων των 4 ερωτημάτων (Kember κ.ά. 2004).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου (βλ. Πιν.4) έδειξαν ότι για την Βασική Κλίμακα της «Εις βάθους Προσέγγισης» (Deep Approach) η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μπορεί να χαρακτηριστεί σύμφωνα με τους George, και Mallery, ως καλή εφόσον η τιμή του

Cronbach's alpha ανέρχεται στο 0,843, ενώ για την «Επιφανειακή Προσέγγιση», η αξιοπιστία θεωρείται αμφισβητήσιμη, που χαρακτηρίζεται ως μέτρια αξιοπιστία αλλά δεν απορρίπτεται διότι, ανέρχεται στο 0,657, δηλαδή βρίσκεται μεταξύ 0,6 και 0,7 (George και Mallery 2016). Για την καλύτερη τιμή του Cronbach's Alpha θα μπορούσαν να αφαιρεθούν 5 ερωτήσεις, ώστε η τιμή του να ανέλθει στο 0,688, αυτό όμως θα είχε ως αποτέλεσμα την μείωση της εγκυρότητας (validity) του ερωτηματολογίου, εξαιτίας των λιγότερων ερωτημάτων (items), για αυτό και δεν προκρίθηκε ως λύση. Επίσης, σύμφωνα και με την (Nunnally και Bernstein, 1994), μια τιμή του Cronbach's Alpha μεταξύ 0,6 και 0,8 χαρακτηρίζεται ως μέτριας αξιοπιστίας, παρ' όλα αυτά θεωρείται αποδεκτή τιμή (όπ. ανάφ Daud κ.ά. 2018; όπ.ανάφ Clark και Watson 2019).

Σύμφωνα με τον Schmitt (1996), οι τιμές του Cronbach's Alpha οι οποίες κυμαίνονται πάνω από το 0,5 μειώνουν σε μικρό βαθμό την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και αυτό γιατί, οι τιμές του εν λόγω δείκτη, μπορούν να επηρεαστούν τόσο από τον περιορισμένο αριθμό των ερωτημάτων (items) που υπάρχουν σε μια κλίμακα (Lord και Novick, 1968), όσο και από την ύπαρξη πολυδιάστατης ανάλυσης (όπ.ανάφ Kember κ.ά. 2004; Pallant 2010). Για τους λόγους αυτούς, παρατηρήθηκαν στις Υποκλίμακες, κάποιες τιμές του Cronbach's Alpha μικρότερες του 0,7. Συγκεκριμένα, η τιμή των «Εις βάθους Κινήτρων» (Deep Motive), ανήλθε στο 0,818, της «Εις βάθους Στρατηγικής» (Deep Strategy), στο 0,606, της «Επιφανειακής Στρατηγικής» (Surface Strategy), στο 0,93, και των «Επιφανειακών Κινήτρων» (Surface Motive), στο 0,657.

**Πίνακας 4:** Cronbach's Alpha για τις Προσεγγίσεις Μάθησης και τις Υποκλίμακές τους.

<b>Study Sample (n = 128)</b>	
	<b>Cronbach's Alpha</b>
<b>Κλίμακες</b>	
Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης ( <b>Deep Approach</b> )	<b>0,843</b> (11 items)
Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης ( <b>Surface Approach</b> )	<b>0,657</b> (11 items)
<b>Υποκλίμακες</b>	
Εις βάθος Κίνητρα ( <b>Deep Motive</b> )	<b>0,818</b> (7 items)
Εις βάθος Στρατηγική ( <b>Deep Strategy</b> )	<b>0,606</b> (4 items)
Επιφανειακή Στρατηγική ( <b>Surface Strategy</b> )	<b>0,693</b> (7 items)
Επιφανειακά Κίνητρα ( <b>Surface Motive</b> )	<b>0,657</b> (4 items)

#### 5.4.2 Περιγραφική ανάλυση του R-LPQ-2F

Για την περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου **R-LPQ-2F**, απαιτήθηκε η εύρεση της δειγματικής μέσης τιμής των αθροισμάτων των απαντήσεων, που αντιστοιχούν στα ερωτήματα. Αναλυτικότερα, τόσο για την «Εις βάθος Προσέγγιση» όσο και για την «Επιφανειακή Προσέγγιση», αθροίστηκαν οι βαθμολογίες των απαντήσεων, 11 ερωτημάτων (items), οι οποίες μετρούν αντίστοιχα τις δύο βασικές κλίμακες. Η πιθανή βαθμολογία των εν λόγω αθροισμάτων κυμαίνεται από 11 έως 55, με διάμεση τιμή (διάμεσος) το 33. Για τη μέτρηση της κάθε Υποκλίμακας ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία.

Για τα «Εις βάθος Κίνητρα» και την «Επιφανειακή Στρατηγική», αθροίστηκαν αντίστοιχα οι απαντήσεις 7 ερωτημάτων (items), με ελάχιστη βαθμολογία το 7, μέγιστη το 35 και διάμεση τιμή το 21. Ενώ, για την «Εις βάθος Στρατηγική» και τα «Επιφανειακά Κίνητρα», αθροίστηκαν οι απαντήσεις 4 ερωτημάτων, με την ελάχιστη βαθμολογία να φτάνει στο 4, τη μέγιστη στο 20, και τη διάμεση τιμή στο 12 (Kember κ.ά. 2004; Asonitou κ.ά. 2009). Στη συνέχεια, υπολογίστηκε η Μέση τιμή για το σύνολο των απαντήσεων της κάθε Βασικής κλίμακας και των Υποκλιμάκων της.

Με βάση τα αποτελέσματα, (βλ.Πιν.5), της ανάλυσης των δεδομένων μας, διαπιστώνουμε, ότι στο σύνολο οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, στο μάθημα Α.Ο.Θ, δεν επιλέγουν ούτε την Επιφανειακή Προσέγγιση ( $M = 2,65$ ) αλλά ούτε και την Εις βάθος ( $M = 2,75$ ). Λόγω, των αποτελεσμάτων των μέσων τιμών που βρίσκονται πολύ κοντά στο 3, συμπεραίνουμε ότι κρατούν, μια παρόμοια και ουδέτερη προς αρνητική στάση, τόσο ως προς την «Επιφανειακή» όσο και ως προς την «Εις βάθος» Προσέγγιση.

Ωστόσο, παρατηρούμε μια ελάχιστη και μικρή διαφορά ως προς την υιοθέτηση περισσότερο της «Επιφανειακής Προσέγγισης» ( $M = 2,75$ ), σε σχέση με την «Εις βάθος» ( $M = 2,65$ ), και φαίνεται οι μαθητές να έχουν μια μεγαλύτερη τάση στο να καθοδηγούνται από «Επιφανειακά Κίνητρα» ( $M = 3,21$ ), σε σχέση με τα «Εις βάθος Κίνητρα» ( $M = 2,59$ ). Παρ' όλα αυτά, με μια μικρή διαφορά στις μέσες τιμές, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές επιλέγουν περισσότερο τις «Εις βάθος Στρατηγικές», ( $M = 2,75$ ) σε σχέση με τις «Επιφανειακές Στρατηγικές» ( $M = 2,48$ ). Εκ των αποτελεσμάτων, διαπιστώνονται διαφορές στους μέσους, ωστόσο δεν είναι δυνατό να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με το κατά πόσο αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές.



**Πίνακας 5:** Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου R-LPQ-2F.

	Study Sample (n = 128)	
	M	SD
<b>Βασικές Κλίμακες</b>		
Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης ( <b>Deep Approach</b> )	<b>2,65</b>	<b>0,74</b>
Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης ( <b>Surface Approach</b> )	<b>2,75</b>	<b>0,60</b>
<b>Υποκλίμακες</b>		
Εις βάθος Κίνητρα ( <b>Deep Motive</b> )	<b>2,59</b>	<b>0,80</b>
Εις βάθος Στρατηγική ( <b>Deep Strategy</b> )	<b>2,76</b>	<b>0,85</b>
Επιφανειακή Στρατηγική ( <b>Surface Strategy</b> )	<b>2,48</b>	<b>0,73</b>
Επιφανειακά Κίνητρα ( <b>Surface Motive</b> )	<b>3,21</b>	<b>0,93</b>

Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή περαιτέρω ανάλυσης για αυτό και ακολουθούν οι σχετικοί στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων.

#### 5.4.3 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς το Φύλο

Προκειμένου να εξακριβωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά τον τρόπο που προσεγγίζουν το μάθημα Α.Ο.Θ. χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, εφόσον προηγουμένως τηρήθηκαν όλες οι αναγκαίες συνθήκες (Pallant 2010). Επίσης, να σημειώσουμε ότι το «μέγεθος αποτελέσματος» (Effect Size), που θεωρείται καταλληλότερο είναι το Cohen's d, λόγω του ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιογένεια, και το μέγεθος των δειγμάτων είναι μεγαλύτερο του 20 (Stephanie 2016). Τα δεδομένα όπως περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πιν.6), για την εξέταση της «Εις βάθους» Προσέγγισης, με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δείχνουν πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον εις βάθος τρόπο μελέτης των μαθητών, ανάμεσα στα δύο φύλα [ $t(126) = -0,434$ ,  $p = 0,665$ , two-tailed, 95% ΔΕ(-0,33 έως 0,211)], με πολύ μικρή τιμή του Cohen's d, ( $d = 0,080 < 0,2$ ). Τόσο οι μαθητές ( $M = 2,67$ ,  $SD = 0,71$ ), όσο και οι μαθήτριες ( $M = 2,62$ ,  $SD = 0,81$ ), παρουσιάζουν μια μέτρια προς χαμηλή υιοθέτηση της «Εις βάθους Προσέγγισης» για το Α.Ο.Θ. Παρατηρούμε επίσης, ότι και για την «Επιφανειακή Προσέγγιση», μέσω του στατιστικού ελέγχου που διεξήχθη, σε επίπεδο

δο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στον επιφανειακό τρόπο μελέτης, μεταξύ των δύο φύλων [ $t(126) = 1,402$ ,  $p = 0,164$ , two-tailed, 95% Δ.Ε(-0,064 έως 0,373)]. Το Cohen's d, χαρακτηρίζεται μέτριο προς μικρό ( $d = 0,257 > 0,2$ ).

**Πίνακας 6:** Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων.

Βασικές Κλίμακες	Φύλο	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2-Tailed)
Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης (Deep Approach)	Άνδρες	2,67	0,71	<b>0,665</b>
	Γυναίκες	2,62	0,81	
Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης (Surface Approach)	Άνδρες	2,69	0,63	<b>0,164</b>
	Γυναίκες	2,85	0,54	
<b>Υποκλίμακες</b>				
Εις βάθος Κίνητρα (Deep Motive)	Άνδρες	2,62	0,79	<b>0,640</b>
	Γυναίκες	2,55	0,82	
Εις βάθος Στρατηγική (Deep Strategy)	Άνδρες	2,77	0,79	<b>0,784</b>
	Γυναίκες	2,73	0,94	
Επιφανειακή Στρατηγική (Surface Strategy)	Άνδρες	2,49	0,70	<b>0,840</b>
	Γυναίκες	2,47	0,80	
Επιφανειακά Κίνητρα (Surface Motive)	Άνδρες	3,04	0,90	<b>0,006*</b>
	Γυναίκες	3,51	0,91	

Ως εκ τούτου, τόσο οι μαθήτριες ( $M = 2,85$ ,  $SD = 0,54$ ), όσο και οι μαθητές ( $M = 2,69$ ,  $SD = 0,63$ ), δείχνουν ουδέτερη προς χαμηλή εφαρμογή της επιφανειακής προσέγγισης για το εν λόγω μάθημα. Σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , διαπιστώνεται η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, μεταξύ των δύο φύλων και στις Υποκλίμακες, όπως στα «Εις βάθος κίνητρα», [ $t(126) = -0,468$ ,  $p = 0,640$ , two-tailed, 95% Δ.Ε(-0,360 έως 0,222)], με το Cohen's d, να είναι πολύ μικρό ( $d = 0,086 < 0,2$ ). στην «Εις βάθος Στρατηγική», [ $t(126) = -0,275$ ,  $p = 0,784$ , two-tailed, 95% Δ.Ε(-0,351 έως 0,265)], με το Cohen's d, να χαρακτηρίζεται επίσης, πολύ μικρό ( $d = 0,050 < 0,2$ ). και στην «Επιφανειακή Στρατη-

γική», **[t(126) = -0,177, p = 0,860, two-tailed, 95% Δ.Ε(-0,292 έως 0,244)]**, με το Cohen's d, να θεωρείται και αυτό πολύ μικρό (**d = 0,032 < 0,2**).

Παρ' όλα αυτά, διαπιστώνουμε ότι σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , για τα «Επιφανειακά Κίνητρα» **[t(126) = 2,810, p = 0,006, two-tailed, 95% ΔΕ(0,138 έως 0,797)]**, με το Cohen's d, να παρουσιάζει μεγάλη τιμή (**d = 0,515 > 0,5**). Φαίνεται ότι οι μαθήτριες (M = 3,51, SD = 0,91) σε σχέση με τους μαθητές (M = 3,04, SD = 0,90) καθοδηγούνται, στον τρόπο μελέτης τους, περισσότερο από τα Επιφανειακά κίνητρα, και σε σχετικά υψηλότερο βαθμό, συγκριτικά με αυτό των μαθητών.

#### 5.4.4 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς τον Τύπο Σχολείου

Το t-test 2 ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε, με όλες τις απαιτήσεις που προϋποθέτει η χρήση του και για την διαπίστωση των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών τύπων Σχολείου. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε, τον τρόπο προσέγγισης της μελέτης των μαθητών ανάμεσα στα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και στα Πρότυπα/Πειραματικά Γενικά Λύκεια. Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα του ελέγχου (βλ. Πιν.7) διαφαίνονται σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ των τύπων του σχολείου, σε όλες τις Κλίμακες και Υποκλίμακες, εκτός των «Επιφανειακών Κινήτρων». Και σε αυτόν τον έλεγχο το «μέγεθος αποτελέσματος» Cohen's d θεωρείται καταλληλότερο Συγκεκριμένα, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , υπάρχει πολύ υψηλή, και στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την υιοθέτηση των «Εις βάθος Προσεγγίσεων», ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων **[t(126) = -5,052, p < 0,001, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,849 έως -0,371)]**, με την τιμή του Cohen's d, να παρουσιάζεται μεγάλο (**d = 0,896 > 0,8**).

Παρατηρούμε επίσης ότι οι μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων (M = 2,98, SD = 0,66), έχουν σχεδόν ουδέτερη στάση, ως προς την επιλογή των επιφανειακών προσεγγίσεων, αλλά μεγαλύτερη από αυτή των μαθητών των Γενικών Λυκείων (M = 2,37, SD = 0,70). Στατιστικά σημαντική διαφορά, με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , παρουσιάζουν οι μαθητές μεταξύ των δύο τύπων Σχολείου, και στην «Επιφανειακή Προσέγγιση» **[t(126) = 2,714, p = 0,008, two-tailed, 95% ΔΕ(0,077 έως 0,491)]**, με την τιμή του Cohen's d, να χαρακτηρίζεται μικρή (**d = 0,481 < 0,5**), και τους μαθητές των ΓΕΛ (M = 2,88, SD = 0,75), να επιλέγουν περισσότερο μια χαμηλή προς ουδέτερη επιφανειακή προσέγγιση, σε αντίθεση με αυτή των μαθητών των Πρότυ-

πων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων ( $M = 2,59$ ,  $SD = 0,77$ ), οι οποίοι φαίνεται να υιοθετούν σε χαμηλότερο βαθμό τις επιφανειακές προσεγγίσεις.

**Πίνακας 7:** Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων των Σχολείων.

Βασικές Κλίμακες	Τύπος Σχολείου	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2Tailed)
Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης (Deep Approach)	Γενικό (ΓΕΛ)	2,37	0,70	<b>&lt;0,001*</b>
	Πρότ./Πειραμ.	2,98	0,66	
Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης (Surface Approach)	Γενικό (ΓΕΛ)	2,88	0,75	<b>0,008*</b>
	Πρότ./Πειραμ.	2,59	0,77	
<b>Υποκλίμακες</b>				
Εις βάθος Κίνητρα (Deep Motive)	Γενικό (ΓΕΛ)	2,35	0,75	<b>&lt;0,001*</b>
	Πρότ./Πειραμ.	2,88	0,77	
Εις βάθος Στρατηγική (Deep Strategy)	Γενικό (ΓΕΛ)	2,42	0,81	<b>&lt;0,001*</b>
	Πρότ./Πειραμ.	3,15	0,71	
Επιφανειακή Στρατηγική (Surface Strategy)	Γενικό (ΓΕΛ)	2,67	0,76	<b>0,002*</b>
	Πρότ./Πειραμ.	2,27	0,64	
Επιφανειακά Κίνητρα (Surface Motive)	Γενικό (ΓΕΛ)	3,25	1,03	<b>0,640</b> (Equal variances not assumed)
	Πρότ./Πειραμ.	3,17	0,81	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις Υποκλίμακες, όπως στα «Εις βάθος Κίνητρα» [ $t(126) = -4,014$ ,  $p < 0,001$ , two-tailed, 95% ΔΕ(-0,803 έως -0,273)], με το Cohen's d, να είναι μεγάλο ( $d = 0,712 > 0,5$ ), καθώς οι μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων ( $M = 2,88$ ,  $SD = 0,77$ ), παρουσιάζουν χαμηλά προς ουδέτερα επιφανειακά κίνητρα, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που παρουσιάζουν οι μαθητές των ΓΕΛ ( $M = 2,35$ ,  $SD = 0,75$ ).

Αναφορικά με την εξέταση του στατιστικού ελέγχου στις «Εις βάθος Στρατηγικές», σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών, των δύο τύπων Σχολείου [ $t(126) = -5,421$ ,  $p < 0,001$ , two-tailed, 95% ΔΕ(-1,005 έως -0,467)], με το Cohen's d, να χαρακτηρίζεται πολύ μεγάλο ( $d = 0,961 > 0,8$ ).

Οι μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων ( $M = 3,15$ ,  $SD = 0,71$ ), επιλέγουν τις «Εις βάθος Στρατηγικές», σε ουδέτερο προς μεγάλο βαθμό, ενώ αντίθετα οι μαθητές των ΓΕΛ ( $M = 2,42$ ,  $SD = 0,81$ ), υιοθετούν σε χαμηλό βαθμό τις «Εις βάθος Στρατηγικές». Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , διαπιστώνουμε και στις «Επιφανειακές Στρατηγικές» [ $t(126) = 3,196$ ,  $p = 0,002$ , **two-tailed, 95% ΔΕ(0,153 έως 0,652)**], με το Cohen's  $d$ , να θεωρείται μέτριο ( $d = 0,567 > 0,5$ ), και με τους μαθητές των ΓΕΛ ( $M = 2,67$ ,  $SD = 0,76$ ), να επιλέγουν χαμηλή «Επιφανειακή Στρατηγική», ενώ οι μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών Γενικών Λυκείων ( $M = 2,27$ ,  $SD = 0,64$ ), να εφαρμόζουν σε χαμηλότερο βαθμό τις «Επιφανειακές Στρατηγικές».

Όσον αφορά την ανάλυση των «Επιφανειακών Κινήτρων», μέσω του Levene's Test, ( $F = 5,484$ ,  $p = 0,021$ ), παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά στις διακυμάνσεις μεταξύ των δειγμάτων και έτσι, οδηγηθήκαμε στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων, μέσω της «μη υπόθεσης των ίσων διακυμάνσεων» (**Equal variances not assumed**) (Pallant 2010). Στην πραγματικότητα, ο εναλλακτικός αυτό έλεγχος, που προσφέρει το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, ονομάζεται Welch's Test, και είναι επίσης γνωστό και ως Unequal Variance t-test ή Separate Variance t-test (Yeager 2022). Παράλληλα, εξαιτίας των άνισων διακυμάνσεων, έπρεπε να αναφέρουμε ως δείκτη μέτρησης του Effect Size (μέγεθος αποτελεσματικότητας), το Glass's delta, το οποίο είναι καταλληλότερο στην περίπτωση αυτή (Grissom και Kim 2005). Δεδομένων των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών τύπων Σχολείου [ $t(125) = 0,469$ ,  $p = 0,640$ , **two-tailed, 95% ΔΕ(-0,245 έως 0,398)**], με το Glass's  $d$ , να έχει πολύ μικρή τιμή ( $\Delta = 0,095 < 0,2$ ). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τόσο οι μαθητές των ΓΕΛ ( $M = 3,25$ ,  $SD = 1,03$ ), όσο και εκείνοι των Πρότυπων/Πειραματικών σχολείων ( $M = 3,17$ ,  $SD = 0,81$ ), καθοδηγούνται από τα «Επιφανειακά Κίνητρα», σε σχετικά ουδέτερο προς υψηλό βαθμό.

#### 5.4.5 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς τους Στόχους Σπουδών

Οι μαθητές ερωτήθηκαν αναφορικά με τους Στόχους που θέτουν, σε σχέση με τη συνέχιση των σπουδών τους. Στο ερωτηματολόγιο διατυπώθηκαν τρεις πιθανές απαντήσεις, μέσω των οποίων δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, η **Ομάδα 1**: οι μαθητές στοχεύουν σε Πανεπιστημιακές σπουδές και σε τμήματα Οικονομικής κατεύθυνσης, η **Ομάδα 2**: οι μαθητές, στοχεύουν σε Πανεπιστημιακές σπουδές και σε τμήματα Μη Οικονομικής κατεύ-

θυνσης, και η **Ομάδα 3**: οι μαθητές στοχεύουν σε οποιαδήποτε άλλη επιλογή. Προκειμένου να ερευνηθούν οι διαφορές των μέσων, μεταξύ των τριών αυτών Ομάδων, έγινε χρήση του παραμετρικού ANOVA Test, και εξετάστηκε αρχικά η προϋπόθεση της ομοιογένειας των δειγμάτων, μέσω του Levene's test, διαδικασία από την οποία δεν παρατηρήθηκαν παραβιάσεις (Pallant 2010).

Για τα αποτελέσματα (βλ.Πιν.8), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Ανάλυσης Διακύμανσης Μιας κατεύθυνσης (One Way Anova), για τις Βασικές Κλίμακες καθώς και για όλες τις Υποκλίμακες. Επίσης, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναφέρεται το «μέγεθος αποτελέσματος» (Effect Size), **Eta-Squared ( $n^2$ )**, η αξιολόγηση του οποίου έγινε με βάση τα κριτήρια του Cohens (1988), σύμφωνα με τα οποία όταν το  $n^2 < 0.1$  θεωρείται Μικρό, όταν το  $n^2 < 0.6$  θεωρείται Μέτριο, και όταν το  $n^2 < 0.14$  θεωρείται Μεγάλο.

**Πίνακας 8:** Περιγραφική ανάλυση του One-Way ANOVA και έλεγχος διαφορών.

	N	M	SD	Study Sample (n = 128) Sig.
<b>Κλίμακες</b>				
<b>Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης (Deep Approach)</b>				<b>0,004*</b>
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	2,51	0,77	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	2,84	0,65	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,19	0,86	
<b>Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης (Surface Approach)</b>				
				<b>0,110</b>
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	2,89	0,53	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	2,68	0,65	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,58	0,53	
<b>Υποκλίμακες</b>				
<b>Εις βάθος Κίνητρα (Deep Motive)</b>				<b>0,010*</b>
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	2,42	0,81	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	2,79	0,75	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,21	0,80	
<b>Εις βάθος Στρατηγική (Deep Strategy)</b>				
				<b>0,008*</b>
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	2,67	0,89	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	2,93	0,73	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,15	1,01	
<b>Επιφανειακή Στρατηγική (Surface Strategy)</b>				
				<b>0,010*</b>
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	2,72	0,71	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	2,30	0,73	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,52	0,68	

Επιφανειακά Κίνητρα (Surface Motive)				0,068
Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή	49	3,18	0,95	
Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή	67	3,34	0,93	
Ομάδα 3: Άλλο	12	2,67	0,70	

Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε η στατιστική διαφορά στις «Εις βάθος Προσεγγίσεις» μάθησης μεταξύ των διαφορετικών Στόχων των μαθητών, αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών τους. Από τα αποτελέσματα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων [ $F(2,125) = 5,686, p = 0,004$ ], με το Eta-Squared να είναι μικρό μεταξύ των μέσων τιμών των τριών ομάδων ( $n^2 = 0,083 < 0,1$ ).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε ο έλεγχος post-hoc του τεστ Tukey HSD (Honesty Significant Difference) σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν ότι οι μαθητές της **Ομάδας 2** (Οικονομική κατεύθυνση), ( $M = 2,84, SD = 0,65$ ) έχουν μεγαλύτερη τάση στο να εφαρμόζουν «Εις βάθος Προσεγγίσεις», και σε βαθμό μικρό προς ουδέτερο, σε σχέση με την **Ομάδα 1** (Μη οικονομική κατεύθυνση) ( $M = 2,51, SD = 0,77$ ), [**Tukey HSD ( $p = 0,044$ )**] και σε σχέση με τους μαθητές της **Ομάδας 3** (άλλη επιλογή), ( $M = 2,19, SD = 0,86$ ) [**Tukey HSD ( $p = 0,013$ )**]. Ενώ, μεταξύ της **Ομάδας 1** και της **Ομάδας 3** δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές [**Tukey HSD ( $p = 0,346$ )**]. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι διαφορές για την «Επιφανειακή Προσέγγιση», μεταξύ των τριών Ομάδων. Σύμφωνα με την ανάλυση, και σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών Ομάδων [ $F(2,125) = 2,251, p = 0,110$ ], με το Eta-Squared να είναι αρκετά μικρό, για τα αποτελέσματα των μέσων τιμών των τριών ομάδων ( $n^2 = 0,035 < 0,1$ ), όπου **Ομάδα 1** ( $M = 2,89, SD = 0,53$ ), **Ομάδα 2** ( $M = 2,68, SD = 0,65$ ) και **Ομάδα 3** ( $M = 2,58, SD = 0,53$ ).

Πέραν της μελέτης των Βασικών κλιμάκων, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε και τις διαφορές των Ομάδων στις Υποκλίμακες. Αναφορικά με τα «Εις βάθος Κίνητρα», με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική διαφορά στις τρεις Ομάδες, [ $F(2,125) = 4,774, p = 0,010$ ], αλλά οι διαφορές αυτές (μέσες τιμές) μεταξύ των ομάδων, είναι μικρές λόγω του Eta-Squared, ( $n^2 = 0,071 < 0,1$ ). Για την διερεύνηση των διαφορών αυτών, εξετάστηκε το Tukey HSD τεστ, μέσω του οποίου φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της **Ομάδας 1** ( $M = 2,42, SD = 0,81$ ) και της **Ομάδας 2** ( $M = 2,79, SD = 0,75$ ) με **Tukey HSD ( $p = 0,034$ )**. Ενώ, για όλα τα άλλα ζεύγη των μέσων

όρων των ομάδων, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές που στοχεύουν σε πανεπιστημιακές σπουδές και σε Οικονομικά τμήματα, κινητοποιούνται περισσότερο από τα «Εις βάθος Κίνητρα», και σε βαθμό σχετικά ουδέτερο, σε σχέση με τους μαθητές που επιλέγουν τις πανεπιστημιακές σπουδές σε Μη Οικονομικά τμήματα.

Για την εξέταση των διαφορών της «Εις βάθους Στρατηγικής», σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις Ομάδες, **[F(2,125) = 4,983, p = 0,008]**, με τις διαφορές των μέσων τιμών, μεταξύ των ομάδων, να είναι μικρές εφόσον το Eta-Squared υπολογίζεται ( $n^2 = 0,074 < 0,1$ ). Τα αποτελέσματα του Tukey HSD τεστ, δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της **Ομάδας 2** (M = 2,93, SD = 0,73) και της **Ομάδας 3** (M = 2,15, SD = 1,01), **[Tukey HSD (p = 0,008)]**. Οι συγκρίσεις των μέσων, ανάμεσα στα υπόλοιπα ζεύγη, μεταξύ των ομάδων, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έτσι, οι μαθητές που έχουν ως στόχο να συνεχίσουν τις σπουδές τους, σε πανεπιστημιακή Οικονομική σχολή, υιοθετούν περισσότερο τις «Εις βάθος Στρατηγικές», και σε βαθμό σχετικά ουδέτερο, σε σχέση με τους μαθητές, που δεν επιθυμούν την συνέχιση των σπουδών τους σε κάποιο πανεπιστήμιο.

Στατιστικά σημαντική διαφορά, με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , σημειώνεται και για τις μέσες τιμές των τριών Ομάδων, στις «Επιφανειακές Στρατηγικές», **[F(2,125) = 4,732, p = 0,010]**, παρ' όλα αυτά οι διαφορές αυτές φαίνεται να είναι μικρές, σύμφωνα με το Eta-Squared, ( $n^2 = 0,070 < 0,1$ ). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρουσιάζονται μόνο μεταξύ της **Ομάδας 1** (M = 2,72, SD = 0,71) και της **Ομάδας 2** (M = 2,30, SD = 0,73), με **Tukey HSD (p = 0,007)**. Οι μαθητές, που έχουν στόχο τη συνέχιση των σπουδών τους σε πανεπιστημιακές Μη Οικονομικές σχολές, υιοθετούν περισσότερο τις «Επιφανειακές Στρατηγικές», σε επίπεδο σχετικά ουδέτερο, σε σχέση με τους μαθητές που στοχεύουν σε πανεπιστημιακές σπουδές Οικονομικής κατεύθυνσης.

Τέλος για τα «Επιφανειακά Κίνητρα», οι μαθητές της **Ομάδας 1**, (M = 3,18, SD = 0,95), με στόχο τις Μη Οικονομικές σπουδές, και οι μαθητές της **Ομάδας 2**, (M = 3,34, SD = 0,93), με στόχο τις Οικονομικές σπουδές, κινητοποιούνται σε ουδέτερο προς μεγάλο βαθμό από τα «Επιφανειακά Κίνητρα», ενώ οι μαθητές της **Ομάδας 3**, (M = 2,67, SD = 0,70), που έχουν διαφορετικούς στόχους, κινητοποιούνται σε βαθμό χαμηλό προς ουδέτερο. Ωστόσο, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των τριών ομάδων, **[F(2,125) = 2,743, p = 0,068]**, με το Eta-



Squared, να είναι αρκετά μικρό ( $n^2 = 0,042 < 0,1$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, ανεξαρτήτως στόχων, κινητοποιούνται στον ίδιο βαθμό από τα «Επιφανειακά Κίνητρα».

#### 5.4.6 Διαφορές του R-LPQ-2F ως προς την Δυσλεξία

Ένα από τα βασικά υποερωτήματα της μελέτης είναι να εξετάσει την περίπτωση ύπαρξης διαφοράς στις «Προσεγγίσεις μάθησης», μεταξύ των μαθητών που έχουν επίσημα διαγνωστεί με δυσλεξία και εκείνων που δεν έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία. Για τον λόγω αυτό διεξήχθη t-test για ανεξάρτητα δείγματα, με σκοπό να συγκριθούν οι μέσες τιμές, των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών μαθητών. Τα αποτελέσματα (βλ.Πιν.9), αφορούν τους ελέγχους που έγιναν τόσο για τις Βασικές κλίμακες όσο και για τις Υποκλίμακες.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, θα πρέπει να επισημάνουμε την ανισότητα που υπάρχει στα μεγέθη των δειγμάτων, μεταξύ των δύο κατηγοριών (Με δυσλεξία = 14, Χωρίς Δυσλεξία = 114). Στις προϋποθέσεις, που ορίζονται για την χρήση του t-test, δεν περιλαμβάνεται η απαίτηση της ισότητας των μεγεθών, μεταξύ των δειγμάτων, αλλά αντίθετα, απαιτείται η ισότητα μεταξύ των διακυμάνσεων των δύο δειγμάτων (Pallant 2010). Επομένως, εάν τα δυο συγκρινόμενα δείγματα έχουν ίσες διακυμάνσεις, αλλά άνισα μεγέθη, δεν υφίσταται πρόβλημα, ως προς τη χρήση του τεστ, διότι δεν παραβιάζεται καμία προϋπόθεση.

Ως εκ τούτου, δεν επηρεάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του τεστ, και η απώλεια της ισχύος του είναι αμελητέα (Martin Karen Grace 2020; Vanhove jan 2022). Έτσι, μετά την εξέταση των διακυμάνσεων, μέσω του Levene's Test, δεν προέκυψε κανένας περιορισμός όσον αφορά την ανάλυση των διακυμάνσεων μεταξύ των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών μαθητών, και επομένως η ανάλυση που ακολουθεί στηρίχθηκε στα εξαγόμενα αποτελέσματα του t-test. Με βάση τις τιμές της p-value, όπως παρουσιάζονται, παρατηρούμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν υφίσταται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, τόσο στις δύο Βασικές κλίμακες, όσο και στις Υποκλίμακες. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την «Εις βάθος Προσέγγιση», με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στον εις βάθος τρόπο μελέτης ανάμεσα στους δυσλεκτικούς και μη δυσλεκτικούς μαθητές [ $t(126) = -1,477, p = 0,142, \text{two-tailed}, 95\% \Delta E(-0,725 \text{ έως } 0,105)$ ], με Cohen's d, ( $d = 0,418 > 0,2$ ).

Οι δυσλεκτικοί μαθητές ( $M = 2,62, SD = 0,76$ ), παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή υιοθέτηση της «Εις βάθους Προσέγγισης» για το Α.Ο.Θ ενώ οι μη δυσλεκτικοί μαθητές ( $M =$

2,93, SD = 0,57), παρουσιάζουν μια σχετικά ουδέτερη στάση. Σχετικά με τις «Επιφανειακές Προσεγγίσεις», οι μη δυσλεκτικοί μαθητές (M = 2,78, SD = 0,62), έχουν την τάση να τις υιοθετούν περισσότερο από τους δυσλεκτικούς μαθητές (M = 2,49, SD = 0,44), αλλά σε μέτριο βαθμό. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές, σύμφωνα με το t-test δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές [ $t(126) = 1,690, p = 0,093, \text{two-tailed}, 95\% \Delta\text{E}(-0,049 \text{ έως } 0,623)$ ], με τιμή του Cohen's d, ( $d = 0,479 < 0,5$ ).

**Πίνακας 9:** Διαφορές μεταξύ των Δυσλεκτικών και Μη Δυσλεκτικών μαθητών.

Βασικές Κλίμακες	Δυσλεξία	N	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2Tailed)
Εις βάθος Προσέγγιση Μάθησης (Deep Approach)	Με Δυσλεξία	14	2,62	0,76	<b>0,142</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	114	2,93	0,57	
Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης (Surface Approach)	Με Δυσλεξία	114	2,78	0,62	<b>0,093</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	14	2,49	0,44	
<b>Υποκλίμακες</b>					
Εις βάθος Κίνητρα (Deep Motive)	Με Δυσλεξία	14	2,57	0,80	<b>0,271</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	114	2,82	0,75	
Εις βάθος Στρατηγική (Deep Strategy)	Με Δυσλεξία	14	2,71	0,87	<b>0,084</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	114	3,13	0,55	
Επιφανειακή Στρατηγική (Surface Strategy)	Με Δυσλεξία	14	2,50	0,76	<b>0,432</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	114	2,34	0,53	
Επιφανειακά Κίνητρα (Surface Motive)	Με Δυσλεξία	114	3,27	0,94	<b>0,057</b>
	Χωρίς Δυσλεξία	14	2,77	0,70	

Αναλύοντας την Υποκλίμακα των «Εις βάθος Κινήτρων», φαίνεται ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές (M = 2,82, SD = 0,75), κινητοποιούνται περισσότερα από τα βαθιά κίνητρα, σε σύγκριση με τους μη δυσλεκτικούς (M = 2,57, SD = 0,80), και σε σχετικά ουδέτερο

βαθμό. Και σε αυτή την περίπτωση δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές **[t(126) = -1,105, p = 0,271, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,698 έως 0,198)]**, με τιμή του Cohen's d, **(d = 0,313 > 0,2)**. Επίσης, και για την Υποκλίμακα των «Εις βάθος Στρατηγικών», παρατηρούμε ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές (M = 3,13, SD = 0,55), σε βαθμό ουδέτερο, υιοθετούν περισσότερο τις «Εις βάθος Στρατηγικές», συγκριτικά με τους μη δυσλεκτικούς μαθητές (M = 2,71, SD = 0,87).

Παρ' όλα αυτά, δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές **[t(126) = -1,742, p = 0,084, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,885 έως 0,056)]**, με το Cohen's d, **(d = 0,493 < 0,5)**. Αναφορικά με τα «Επιφανειακά Κίνητρα», οι μη δυσλεκτικοί μαθητές (M = 3,27, SD = 0,94), κινητοποιούνται σε ουδέτερο προς υψηλό βαθμό από τέτοιου είδους κίνητρα, σε σχέση με τους δυσλεκτικούς μαθητές (M = 2,77, SD = 0,70), οι οποίοι κινητοποιούνται, σε βαθμό χαμηλό προς ουδέτερο. Οι διαφορές όμως αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές **[t(126) = 1,922, p = 0,057, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,015 έως 1,019)]**, και το Cohen's d, εκτιμάται **(d = 0,544 > 0,5)**. Τέλος, για την «Επιφανειακή Στρατηγική», παρατηρούμε ότι οι μαθητές που δεν έχουν δυσλεξία (M = 2,50, SD = 0,76), εφαρμόζουν σε χαμηλό βαθμό επιφανειακές στρατηγικές, αλλά τις εφαρμόζουν περισσότερο από τους δυσλεκτικούς (M = 2,34, SD = 0,53). Ωστόσο, και στην εξέταση των διαφορών αυτών, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών **[t(126) = 0,789, p = 0,432, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,248 έως 0,577)]**, με Cohen's d, **(d = 0,223 > 0,2)**.

### 5.5 Στατιστική Ανάλυση Ερωτηματολογίου του LLQ

Το ερωτηματολόγιο LLQ, σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τα Διά βίου χαρακτηριστικά των φοιτητών Πανεπιστημίων και Κολλεγίων. Από την διερεύνηση της σχετικής διεθνής αρθρογραφίας διαπιστώθηκε η χρήση του εν λόγω εργαλείου και σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Yurdakul 2017; Gogh και Kovari 2018). Έτσι είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται η εφαρμογή του LLQ στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό κρίνεται άκρως απαραίτητο να ελεγχθεί ως προς την εσωτερική συνέπεια (**Internal Consistency**), προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν το ερευνητικό εργαλείο, που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε, μπορεί να αξιολογήσει την έννοια της «Διά βίου Μάθησης», για τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Στη συνέχεια, ακολουθεί η «Ανάλυση Παραγόντων» (Factor Analysis), ώστε να ελέγξουμε την εγκυρότητα της μεταβλητής που εξετάζεται.

Σύμφωνα με τους Slocum-Gori και συν., τα περισσότερα εργαλεία που εφαρμόζονται στις επιστήμες της ψυχολογίας και εκπαίδευσης είναι ουσιαστικά μονοδιάστατα “essential unidimensional” και όχι αυστηρά μονοδιάστατα “strict unidimensional”. Ο Humphreys (1952, 1962), υποστηρίζει ότι η ένταξη πολλών δευτερευόντων λανθανουσών μεταβλητών προκειμένου να μετρηθεί οποιαδήποτε «Λανθάνουσα Μεταβλητή» (Latent Variable) δηλαδή μεταβλητή που δεν μπορεί άμεσα να μετρηθεί ή παρατηρηθεί, δεν θεωρείται μόνο απαραίτητη ως ενέργεια αλλά και αναπόφευκτη. Στην περίπτωση αυτή η συμπερίληψη των μεταβλητών αυτών αποκαλείται συχνά ως «ουσιώδης μονοδιάστατη» (essential unidimensionality).

Αντίθετα, η αυστηρά μονοδιάστατη, δεν περιλαμβάνει δευτερεύουσες διαστάσεις και κυριαρχεί μόνο μία λανθάνουσα μεταβλητή. (όπ.ανάφ Slocum-Gori και Zumbo 2011). Ως εκ τούτου, το ερευνητικό μας εργαλείο LLQ, αποτελεί ένα ουσιώδες μονοδιάστατο εργαλείο, το οποίο περιλαμβάνει πέντε δευτερεύουσες λανθάνουσες μεταβλητές, προκειμένου να εξεταστεί η κύρια λανθάνουσα μεταβλητή της «Διά βίου μάθησης», όπως αυτές έχουν ήδη περιγραφεί στην παράγραφο 4.3.2.

#### 5.5.1 Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία του LLQ

Με την χρήση του δείκτη **Cronbach’s Alpha**, εξετάστηκε η Εσωτερική Συνέπεια και Αξιοπιστία (**Internal Consistency**) του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε μια αρκετά χαμηλή τιμή του Cronbach’s Alpha ίση με **0,499** και οριακά κοντά στο 0,5. Γνωρίζουμε, ότι μια τιμή  $\alpha \geq 0.5$  μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτριας αξιοπιστίας, σύμφωνα με τον Hinton, ενώ μια τιμή  $\alpha < 0,5$  δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή διότι δείχνει χαμηλή αξιοπιστία (Hinton κ.ά. 2014). Το αποτέλεσμα αυτό, είναι πολύ διαφορετικό από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Kirby κ.ά. 2010), στο οποίο η τιμή του alpha ήταν υψηλή,  $\alpha = 0,71$ . Επιπλέον, τιμή χαμηλότερη του  $\alpha = 0,6$ , παρουσιάζεται και στην ανάλυση της έρευνας αξιοπιστίας του μεταφρασμένου στην μαλαισιανή γλώσσα ερωτηματολογίου, των Meerah και συν. (Meerah κ.ά. 2011). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση παραγόντων.

#### 5.5.2 Ανάλυση Παραγόντων -Factor Analysis του LLQ

Προκειμένου να αξιολογήσουμε την παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, του συνόλου των μεταβλητών που συνθέτουν τα «Διά βίου» χαρακτηριστικά, προβήκαμε στην «Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων» (Exploratory Factor Analysis). Στο σημείο αυ-

τό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της Ανάλυση Παραγόντων, άπτεται της κρίσης και εμπειρίας του κάθε ερευνητή (Pallant 2010). Η Ανάλυση Παραγόντων προϋποθέτει την διεξαγωγή τριών βασικών σταδίων. Στο πρώτο στάδιο είναι απαραίτητο να γίνει εκτίμηση της «Καταλληλότητας» των δεδομένων, στη συνέχεια να εξεταστεί η «Εξαγωγή Παραγόντων» και τέλος να γίνει η «Αντιστροφή Παραγόντων» και η «Ερμηνεία» των αποτελεσμάτων (Shrestha 2021).

Είναι σημαντικό επίσης, να επισημάνουμε ότι η διερεύνηση της εξαγωγής των παραγόντων, έγινε με την μέθοδο των «Κύριων Αξόνων» (Principal Axes Factoring-PAF), διότι ο σκοπός μας ήταν να εντοπιστούν οι λανθάνουσες μεταβλητές, (Ziegler και Hagemann 2015), και να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με αυτά των Kirby και συν (2010).

#### • Εκτίμηση της Καταλληλότητας των δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το πρώτο βήμα της ανάλυσής μας, αφορά στην «Εκτίμηση της Καταλληλότητας» του δείγματος, μέσα από την εξέταση τριών σημαντικών δεικτών. Η ύπαρξη πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity), στα δεδομένα, αλλοιώνει τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας και θα πρέπει να εξεταστεί το determinant score στον Πίνακα Συσχέτισης (Correlation Matrix). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει πολυσυγγραμμικότητα διότι η τιμή του **determinant score** ανήλθε στο **0,165**, δηλαδή τιμή μεγαλύτερη του 0,00001.

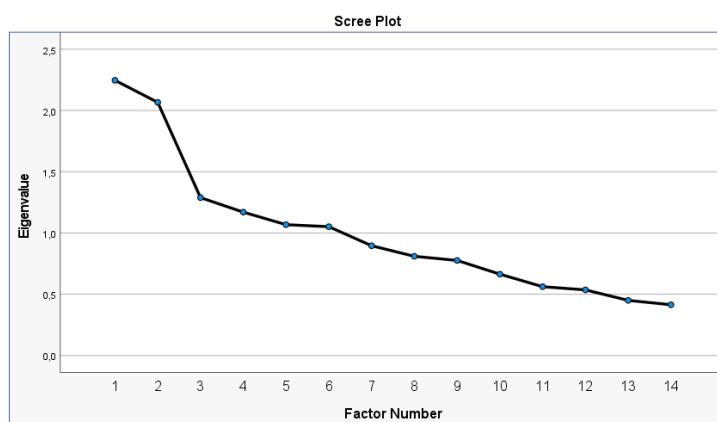
Ο επόμενος δείκτης που εξετάζεται είναι ο **Kaiser-Meyer-Olkin** (Kaiser και Rice 1974), ο οποίος αφορά στην επάρκεια της δειγματοληψίας (Sampling Adequacy). Ο εν λόγω δείκτης ανήλθε στη τιμή **0,605**, και μεγαλύτερη του 0,6, υποδηλώνοντας ένα ικανοποιητικό μοτίβο συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων. Συνεπώς, τα δεδομένα μας ενδείκνυται για την πραγματοποίηση της Παραγοντικής Ανάλυσης. Επίσης, ο δείκτης σφαιρικότητας (Sphericity) του **Bartlett** (1954), με τιμή  $\chi^2 = 218,928$ , βαθμούς ελευθερίας **df = 91** και **p<0,001**. μας υποχρεώνει στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, δηλαδή ότι ο πίνακας συσχέτισης είναι ο μοναδιαίος, και επομένως συμπεραίνουμε ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αντίθετα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

### • Εξαγωγή Παραγόντων

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε ο αριθμός των παραγόντων, για τον οποίο εξετάστηκαν διάφορα κριτήρια όπως η «Ιδιοτιμή ή κριτήριο του Kaiser (1974)», «Το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης» και το «Διάγραμμα ιδιοτιμών» (Scree plot). Με βάση το κριτήριο των ιδιοτιμών (Eigen Values), ο αριθμός των παραγόντων που επιλέγεται είναι ίσος με τον αριθμό εκείνων των ιδιοτιμών που ξεπερνούν τη μονάδα. Με τη μέθοδο του ποσοστού της διακύμανσης, επιλέγονται οι παράγοντες εκείνοι που αθροιστικά εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ με το διάγραμμα ιδιοτιμών, ελέγχεται η κλίση στην καμπύλη.

Από τα αποτελέσματα προκύπτουν έξι Παράγοντες (βλ. Πιν.10) εκ των οποίων οι δύο με την υψηλότερη τιμή εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης. Ο **Παράγοντας I** με ιδιοτιμή = **2,25** εξηγεί το **(16%)** της διακύμανσης και ο **Παράγοντας II** έχει ιδιοτιμή = **2,1** και εξηγεί το **(14,8%)** της διακύμανσης, δηλαδή στο σύνολο και οι δύο Παράγοντες εξηγούν το **30,8%** της διακύμανσης της μεταβλητής. Υπάρχουν άλλοι τέσσερις παράγοντες που έχουν ιδιοτιμές πάνω από τη μονάδα (**Παράγοντας III** με ιδιοτιμή = **1,289**, **Παράγοντας IV** με ιδιοτιμή = **1,171**, **Παράγοντας V** με ιδιοτιμή = **1,068**, **Παράγοντας VI** με ιδιοτιμή = **1,052**) και στο σύνολο εξηγούν το **32,7%** της διακύμανσης. Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ερμηνεύσιμοι, το ποσοστό της διακύμανσης που εξηγούν είναι σημαντικό και γι' αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Από το διάγραμμα ιδιοτιμών (Scree Plot) (βλ.Εικ.5), διαπιστώνεται αλλαγή κλίσης μετά τον **Παράγοντα II**, και παρατηρούνται **6** συνολικά Παράγοντες με ιδιοτιμές πάνω από την τιμή της μονάδας, ενώ οι υπόλοιποι 8 Παράγοντες αντιπροσωπεύουν ένα μικρό ποσοστό της μεταβλητότητας και θεωρούνται ασήμαντοι.



Εικόνα 5: Scree Plot για το ερωτηματολόγιο LLQ

#### • Αντιστροφή Παραγόντων

Είναι συχνό το φαινόμενο, από τα αποτελέσματα της αρχικής μας ανάλυσης να μην είμαστε σε θέση να ερμηνεύσουμε το αποτέλεσμα λόγω των διασταυρούμενων φορτίσεων στους Παράγοντες που συσχετίζονται με πολλές μεταβλητές. Λύση στο πρόβλημα αυτό δίνουν οι προσεγγίσεις των περιστροφών, μετά την αφαίρεση και την διατήρηση Παραγόντων, καθώς τα αποτελέσματα είναι ευκολότερο να ερμηνευθούν. (Shrestha 2021).

Σύμφωνα με την Melanie Hof, προτείνεται πάντοτε στην Ανάλυση Παραγόντων, να εξετάζεται πρώτα η Πλάγια περιστροφή Oblique (χρησιμοποιείται όταν οι παράγοντες θεωρούνται συσχετιζόμενοι), ακόμα και στην περίπτωση που είναι σίγουρο ότι οι παράγοντες μεταξύ τους είναι ανεξάρτητοι. Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων μας, στην Πλάγια περιστροφή χρησιμοποιήθηκε η **Promax**. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αγνοήθηκαν οι μεταβλητές που είχαν συντελεστή φόρτισης (loading coefficient) μικρότερο του **0,3** (μεγάλες φορτίσεις  $>0,3$ , δείχνουν το πόσο αντιπροσωπευτικές είναι του Παράγοντα (Shrestha 2021) ) σε έναν παράγοντα.

Στη συνέχεια, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί αν το είδος της περιστροφής που επιλέχθηκε ήταν το καταλληλότερο για τα δεδομένα μας. Ο έλεγχος αυτός έγινε μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του πίνακα των συσχετίσεων μεταξύ των Παραγόντων (**Factor Correlation Matrix**). Έτσι, παρατηρήθηκαν συσχετίσεις πολύ χαμηλές, εκτός από μία μεταξύ του **Παράγοντα I** και **III**, με τιμή συσχέτισης **0,325** δηλαδή μεγαλύτερη του 0,32. Με βάση την θεωρία των Tabachnick και Fidell (2007), όταν υπάρχει έστω και μία συσχέτιση μεγαλύτερη του **0,32**, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την Πλάγια περιστροφή (όπ. ανάφ. Brown 2009). Επομένως, δεν χρειάστηκε να προβούμε στην χρήση της ορθογώνιας περιστροφής **Varimax**, και για αυτό τον λόγο η ανάλυσή μας στηρίχτηκε στον πίνακα των φορτίσεων **Pattern Matrix** για τους **6 Παράγοντες**.

Έτσι, η επιλογή της τεχνικής της περιστροφής παραγόντων Promax, η οποία προϋποθέτει την συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων (Hof 2012), μας οδήγησε στα παρακάτω εξαγόμενα αποτελέσματα (βλ. Πιν.10).

**Πίνακας 10:** Φορτίσεις 6 Παραγόντων (Pattern Matrix) και Ιδιοτιμών

Μεταβλητές-Items	Παράγοντες (Factors)					
	I	II	III	IV	V	VI
12. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων	,751					
10. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων	,713					
9. Καθορισμός Στόχων	,384					
3. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης	,318					
14. Καθορισμός Στόχων						
7. Καθορισμός Στόχων		,701				
11. Εντοπισμός Πληροφοριών		,568				
5. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων						
8. Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση						
6. Καθορισμός Στόχων			,833			
1. Καθορισμός Στόχων				,707		
4. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης				,361		
13. Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση					,822	
2. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης						,623
<b>Ιδιοτιμές (Eigenvalue)</b>	<b>2,247</b>	<b>2,067</b>	<b>1,289</b>	<b>1,171</b>	<b>1,068</b>	<b>1,052</b>
<b>Ερμηνεύσιμη Διακύμανση, % (Total variance explained, %)</b>	<b>16,048</b>	<b>14,762</b>	<b>9,206</b>	<b>8,361</b>	<b>7,629</b>	<b>7,513</b>

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 10 iterations.

Από τον πίνακα **Pattern Matrix**, παρατηρούμε ότι ο **Παράγοντας III, V και VI** έχει μια μόνο φόρτιση, ο **Παράγοντα II**, και ο **Παράγοντας IV**, έχουν από δύο φορτίσεις, ενώ ο **Παράγοντας I** έχει τέσσερεις φορτίσεις, που είναι και οι περισσότερες σε σχέση με τους άλλους 5. Παρατηρούμε επίσης ότι υπάρχουν 3 από τα 14 ερωτήματα με φορτίσεις μικρότερες του συντελεστή συσχέτισης 0,3 και για τον λόγο αυτό τα κελιά παραμένουν κενά. Τα αποτελέσματα του **Pattern Matrix**, σε συνδυασμό με τα αυτά των ιδιοτιμών και του διαγράμματος Scree plot, μας κατευθύνουν στην επιλογή και διατήρηση 3 Παραγόντων από τους 6. Στην περίπτωση αυτή ο πίνακας Pattern Matrix, μας δίνει φορτίσεις μικρότερες του 0,3 (κενά κελιά) σε 4 από τα 14 συνολικά ερωτήματα του ερωτηματολογίου (βλ.Πιν.11).



**Πίνακας 11:** Φορτίσεις 3 Παραγόντων (Pattern Matrix) και Ιδιοτιμών

Μεταβλητές-Items	I	II	III
10. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων	,678		
12. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων	,653		
9. Καθορισμός Στόχων	,556		
13. Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση			
14. Καθορισμός Στόχων			
7. Καθορισμός Στόχων		,687	
11. Εντοπισμός Πληροφοριών		,526	
8. Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση		,376	
5. Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων		,346	
3. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης		,336	
4. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης			
6. Καθορισμός Στόχων			,588
1. Καθορισμός Στόχων			,319
2. Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης			
<b>Ιδιοτιμές (Eigenvalue)</b>	<b>2,247</b>	<b>2,067</b>	<b>1,289</b>
<b>Ερμηνεύσιμη Διακύμανση, %</b> (Total variance explained, %)	<b>16,048</b>	<b>14,762</b>	<b>9,206</b>

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 5 iterations.

#### • Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Για να αξιολογήσουμε την ύπαρξη μονοδιάστατης κλίμακας του εργαλείου (Unidimensionality) θα πρέπει να εξετάσουμε πολλές παραμέτρους όπως είναι η «Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων», το «Διάγραμμα Ιδιοτιμών» (Scree Plot), καθώς και τις Ιδιοτιμές (eigenvalue). Αναλυτικότερα, στο διάγραμμα ιδιοτιμών, όταν παρουσιάζεται ξεκάθαρη κλίση της καμπύλης μετά τον πρώτο Παράγοντα, αυτό αποτελεί ένδειξη της μονοδιάστατης κλίμακας. Επιπλέον, αναφορικά με τις ιδιοτιμές, εξετάζεται η αναλογία της πρώτης και της δεύτερης τιμής. Αν και δεν έχει οριστεί το ακριβές όριο της αναλογίας εντούτοις μια αναλογία της τάξεως του 3 είναι καλή για να προσδιορίσει την μονοδιάστατη κλίμακα (Robins κ.ά. 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Recase (1979), όταν η ιδιοτιμή του πρώτου Παράγοντας αντιπροσωπεύει τουλάχιστον το 20% της συνολικής διακύμανσης τότε μπορούμε να θεωρήσουμε την κλίμακα μονοδιάστατη (όπ. ανάφ. Zorluoglu και Davenport Jr. 2017).

Στην έρευνά μας εφαρμόσαμε την «Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων» και διαπιστώθηκαν αρχικά 6 Παράγοντες με φορτίσεις από 0,318 έως 0,833. Σύμφωνα με τις ιδιοτιμές, όπως αναφέρθηκε, ο **Παράγοντας I (ιδιοτιμή = 2,25)** αντιπροσωπεύει το **16%** της συνολικής ερμηνεύσιμης διακύμανσης **63,5%**. Το Διάγραμμα Ιδιοτιμών, **δεν φανερών-**

**νει έντονη αλλαγή στην κλίση** μετά τον πρώτο Παράγοντα, καθώς δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά του μεγέθους των ιδιοτιμών μεταξύ του πρώτου και δεύτερου Παράγοντα. Ομοίως, και η **αναλογία των ιδιοτιμών** του πρώτου και δεύτερου Παράγοντα είναι **μικρότερη του 3**. Δεδομένου των ανωτέρω αποτελεσμάτων, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός Παράγοντες, και επομένως δεν επιβεβαιώνεται η μονοδιάστατη κλίμακα του ερευνητικού εργαλείου.

Τα αποτελέσματα της EFA ανάλυσής μας, προσομοιάζουν με αυτά των Meerah και συν. (2011), σε πιλοτική έρευνα που έγινε σε 69 Μαλαισιανούς φοιτητές, καθώς σύμφωνα με την ερμηνεία του ερευνητή, διαπιστώνεται και σε αυτή τη μελέτη, η ύπαρξη περισσότερων του ενός παραγόντων, μη επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα του Kirby και συν. (2010), σύμφωνα με τα οποία, επικράτησε ένας μόνο Παράγοντας, αυτός της «Διά βίου Μάθησης» και άρα η μονοδιάστατη κλίμακα. Στο σημείο αυτό να επισημάσουμε ότι αντίθετα συμπεράσματα προέκυψαν στην έρευνα του Yurdakul (2017), σε 657 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας από 11-16 ετών. Το εν λόγω μεταφρασμένο στην τουρκική γλώσσα, ερευνητικό εργαλείο, έδειξε καλή εφαρμογή του μοντέλου με φόρτιση σε έναν μόνο Παράγοντα, μετά από «Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων» (Confirmatory Factor Analysis), και όχι «Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων».

Ένας από τους λόγους των παραπάνω εξαγόμενων αποτελεσμάτων, ίσως να οφείλεται και στη διατύπωση των ερωτημάτων και τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως αυτή προέκυψε από την διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Επίσης, είναι πιθανό, ένα μεγαλύτερο δείγμα, από αυτό που εξετάσαμε ( $n = 128$ ), αντίστοιχο με εκείνο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Kirby και συν. (2010) ( $n = 309$ ), να βοηθούσε τόσο στην βελτίωση της Ανάλυσης Παραγόντων όσο και στον δείκτη Εσωτερικής Συνέπειας. Συμπερασματικά, το εν λόγω ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί για φοιτητές Πανεπιστημίου και Κολεγίων, αλλά και σε μαθητές σχολείων της δευτεροβάθμιας, είτε θα πρέπει να επανεξεταστεί και να προσαρμοστεί κατάλληλα, για τον πληθυσμό των Ελλήνων μαθητών, είτε θα πρέπει να απαιτηθεί μεγαλύτερος αριθμός δείγματος.

Προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, κρίθηκε απαραίτητη η βελτίωση του βαθμού της Εσωτερικής Συνέπειας. Η μέγιστη τιμή του alpha ανήλθε στο 0,578, και προέκυψε μετά την αφαίρεση τριών ερωτημάτων (8<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup>). Διαπιστώνουμε, ότι η διαδικασία αυτή δεν επέφερε ένα υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας αλλά ένα επίπεδο μετρίου

βαθμού, παρ' όλα αυτά οδήγησε σε μία τιμή του **Cronbach's Alpha** μεγαλύτερη του 0,5. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η 8<sup>η</sup> και η 13<sup>η</sup> ερώτηση, που αφαιρέθηκαν, είναι οι μοναδικές που αφορούν και εξετάζουν τη διάσταση της «Αυτοκαθοδήγησης και Αξιολόγησης» (Self-direction and Evaluation). Το γεγονός αυτό μας υποχρεώνει στο **να αφαιρέσουμε μόνο μια ερώτηση την 14<sup>η</sup>** και να κρατήσουμε τις υπόλοιπες, καθώς πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τον αριθμό των ερωτημάτων που συνδέεται με την εγκυρότητα του εργαλείου. Υπολογίζοντας εκ νέου την τιμή του Cronbach's Alpha, η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου ανήλθε στο  **$\alpha = 0,527$**  και αξιολογήθηκε ως μέτριας αξιοπιστίας. Η τιμή αυτή είναι μεγαλύτερη της αρχικής ( $\alpha = 0,499$ ), και του 0,5, επιτρέποντάς μας την περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων μας.

### 5.5.3 Περιγραφική Ανάλυση ερωτηματολογίου του LLQ

Προκειμένου να αναλύσουμε περιγραφικά το ερωτηματολόγιο LLQ, προβήκαμε στην εξέταση της δειγματικής μέσης τιμής, που προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών των απαντήσεων και στα 14ερωτήματα (items). Να υπενθυμίσουμε, ότι το υπό εξέταση δείγμα είναι  $n = 128$ , η κλίμακα των απαντήσεων κυμαίνεται από το -2 έως το +2, και διατυπώνονται 7 αντίστροφα ερωτήματα. Η επεξεργασία των στοιχείων (βλ. Πιν.12), δείχνει ότι στο σύνολό τους, οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, έχουν αναπτύξει σε μέτριο βαθμό «Διά βίου» χαρακτηριστικά και επομένως μέτρια ροπή προς τη διά βίου μάθηση ( **$M = 0,30$ ,  $SD = 0,46$** ).

**Πίνακας 12:** Περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου LLQ.

	Study Sample (n = 128)	
	M	SD
Ερωτηματολόγιο Διά βίου Μάθησης	<b>0,32</b>	<b>0,46</b>

Στη συνέχεια περιγράφονται τα αποτελέσματα για κάθε μία ερώτηση (item) (βλ.Πιν.13), οι οποίες ομαδοποιούνται με βάση τη δομή των χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου, δηλαδή τον «Καθορισμό Στόχων», την «Εφαρμογή της Γνώσης και των Δεξιοτήτων», την «Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση», τον «Εντοπισμό Πληροφοριών», και την «Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης».

**Πίνακας 13:** Περιγραφική ανάλυση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου LLQ.

Ερωτήματα (Items)	Study Sample (n = 128)	
	M	SD
<b>Καθορισμός Στόχων</b>		
1 <sup>Γ</sup> . Προτιμώ να προγραμματίζουν οι άλλοι το τι θα μάθω	0,59	1,21
6 <sup>Γ</sup> . Σπανίως, σκέφτομαι τον τρόπο που μαθαίνω και πως να τον βελτιώσω.	0,34	1,22
7. Αισθάνομαι ότι είμαι ένας μαθητής που ο ίδιος καθοδηγεί τη μάθησή του	0,25	1,24
9. Αγαπώ τη μάθηση για την ίδια τη μάθηση.	-0,13*	1,20
<b>Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιότητων</b>		
5. Μπορώ να βγάλω νόημα σε κάτι που οι άλλοι το θεωρούν περίπλοκο.	0,70	1,06
10. Προσπαθώ να συνδέω αυτά που μαθαίνω στο σχολείο με πρακτικά θέματα	0,65	1,04
12. Όταν έρχομαι σε επαφή με καινούργια ύλη, προσπαθώ να τη συσχετίσω με ό,τι ήδη γνωρίζω.	0,77	1,06
<b>Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση</b>		
8 <sup>Γ</sup> . Αισθάνομαι ότι κάποιοι άλλοι είναι περισσότερο σε θέση να αξιολογήσουν την επίδοσή μου ως μαθητή, απ' ότι εγώ.	0,05	1,36
13. Είναι ευθύνη μου να κατανοώ αυτά που μαθαίνω στο σχολείο.	0,16	1,11
<b>Εντοπισμός Πληροφοριών</b>		
11 <sup>Γ</sup> . Συχνά δυσκολεύομαι στο να εντοπίζω πληροφορίες όταν τις χρειάζομαι.	0,60	1,17
<b>Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης</b>		
2 <sup>Γ</sup> . Προτιμώ τα προβλήματα που έχουν μια και μοναδική λύση	0,15	1,29
3. Μπορώ να διαχειριστώ κάτι μη αναμενόμενο και να βρίσκω λύση.	0,52	1,16
4 <sup>Γ</sup> . Νιώθω άβολα σε συνθήκες αβεβαιότητας.	-0,43*	1,22

\*αποτυχία στο να δείξουν μια ροπή προς την Διά βίου Μάθηση, <sup>Γ</sup> αντίστροφη κωδικοποίηση

Σύμφωνα με τις μέσες τιμές του κάθε ερωτήματος, οι οποίες κυμαίνονται από -0,43 έως 0,77 και τις αντίστοιχες διακυμάνσεις, από 1,04 έως 1,36, φαίνεται ότι στην «**Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιότητων**» καθώς και στον «**Εντοπισμό Πληροφοριών**» οι μαθητές δείχνουν μια θετική τάση, εφόσον σε όλα τα ερωτήματα οι μέσες τιμές είναι θετικές και σχετικά υψηλές. Επίσης **θετική στάση** παρουσιάζεται και στην «**Αυτοκαθο-**

**δήγηση και Αξιολόγηση»,** καθώς οι μέσες τιμές αν και είναι χαμηλές, εν τούτοις δεν είναι αρνητικές. Στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά παρατηρούνται θετικές και αρνητικές μέσες τιμές ταυτόχρονα. Έτσι, η εξέταση των μέσων τιμών των επιμέρους χαρακτηριστικών (βλ. Πιν.14), εμφανίζει την «**Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων**» αρκετά υψηλή (**M = 0,71**), καθώς και τον «**Εντοπισμό Πληροφοριών**» (**M = 0,6**), ενώ για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά εντοπίζονται μέσες τιμές θετικές, παρ' όλα αυτά αρκετά χαμηλές. Συγκεκριμένα ο «**Καθορισμός Στόχων**», (**M = 0,20**), η «**Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση**», (**M = 0,11**), και η «**Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης**», (**M = 0,08**).

**Πίνακας 14:** Μέσες τιμές των επιμέρους Χαρακτηριστικών του LLQ.

Χαρακτηριστικά	Study Sample (n = 128)
	M
Καθορισμός Στόχων	<b>0,26</b>
Εφαρμογή της Γνώσης και Δεξιοτήτων	<b>0,71</b>
Αυτοκαθοδήγηση και Αξιολόγηση	<b>0,11</b>
Εντοπισμός Πληροφοριών	<b>0,60</b>
Υιοθέτηση Στρατηγικών Μάθησης	<b>0,08</b>

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα ανωτέρω παραγόμενα αποτελέσματα είναι πολύ πιθανό να έχουν επηρεαστεί από την πανδημία Covid-19, των δύο προηγούμενων ετών, καθώς είχε ως συνέπεια την διακοπή της δια ζώσης παρακολούθησης των μαθημάτων, και την αναγκαστική εξ αποστάσεως διδασκαλία.

#### 5.5.4 Διαφορές του LLQ ως προς το Φύλο

Τα αποτελέσματα της χρήση του t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, υπό την τήρηση όλων των αναγκαίων συνθηκών (Pallant 2010), με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , (βλ.Πιν.15), αποδεικνύουν, ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, στα δύο φύλα, ως προς τα διά βίου χαρακτηριστικά τους [**t(126) = -0,121, p = 0,241, two-tailed, 95% ΔΕ(-0,26 έως 0,07)**], με μικρή τιμή του Cohen's d, (**d = 0,21 > 0,2**). Τόσο οι μαθητές (M = 0,36, SD = 0,46), όσο και οι μαθήτριες (M = 0,26, SD = 0,45), παρουσιάζουν

μα μέτρια τάση προς τη διά βίου μάθηση. Αντίθετα, στη μελέτη του Yurdakul (2017), τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη προδιάθεση προς τη διά βίου μάθηση.

**Πίνακας 15:** Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων

Κλίμακα	Φύλο	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2-Tailed)
Διά βίου μάθηση	Άνδρες	0,36	0,46	<b>0,241</b>
	Γυναίκες	0,26	0,45	

#### 5.5.5 Διαφορές του LLQ ως προς τον Τύπο Σχολείου

Και στην περίπτωση της μελέτης των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείου, χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, μετά την εξέταση των αντίστοιχων προϋποθέσεων, όπως αναφέρονται στο έργο της Pallant (2010). Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα (βλ. Πιν.16), σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , ως προς τα διά βίου χαρακτηριστικά [ $t(126) = 3,169$ ,  $p = 0,002$ , two-tailed, 95% ΔΕ(-0,405 έως -0,094)], με το Cohen's d, να παρουσιάζει υψηλή τιμή ( $d = 0,562 > 0,5$ ).

Φαίνεται ότι οι μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων ( $M = 0,46$ ,  $SD = 0,06$ ) συγκριτικά με τους μαθητές των Γενικών Λυκείων ( $M = 0,21$ ,  $SD = 0,06$ ) επιδεικνύουν μεγαλύτερη ροπή προς τη διά βίου μάθηση σε βαθμό μέτριο προς υψηλό.

**Πίνακας 16:** Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών τύπων των Σχολείων.

Κλίμακα	Τύπος Σχολείου	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2-Tailed)
Διά βίου μάθηση	Γενικό	0,21	0,06	<b>0,002*</b>
	Πρότυπ./Πειραμαμ.	0,46	0,06	

#### 5.5.6 Διαφορές του LLQ ως προς τους Στόχους Σπουδών

Η διενέργεια της Ανάλυση Διακύμανσης Μιας κατεύθυνσης (One Way Anova), για την κλίμακα της «Διά βίου μάθησης», μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που έχουμε σχηματίσει. Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί στην ενότητα

5.5.1.5, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, με βάση τους στόχους των μαθητών. Η **Ομάδα 1**: οι μαθητές στοχεύουν σε Πανεπιστημιακές σπουδές και σε τμήματα Οικονομικής κατεύθυνσης, η **Ομάδα 2**: οι μαθητές, στοχεύουν σε Πανεπιστημιακές σπουδές και σε τμήματα Μη Οικονομικής κατεύθυνσης, και η **Ομάδα 3**: οι μαθητές στοχεύουν σε οποιαδήποτε άλλη επιλογή.

Το ANOVA Test, μετά την εξέταση της ομοιογένειας των δειγμάτων, μέσω του Levene's test (Pallant 2010), φανερώνει στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. Πιν.17) μεταξύ των ομάδων [ $F(2,125) = 6,214$   $p = 0,003$ ], με το Eta-Squared να είναι μικρό ( $\eta^2 = 0,090 < 0,1$ ). Στη συνέχεια, διενεργήθηκε post-hoc έλεγχος, του τεστ Tukey HSD (Honesty Significant Difference), σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , τα αποτελέσματα του οποίου αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές της **Ομάδας 3** έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο με τους μαθητές της **Ομάδας 1** όσο και με εκείνους της **Ομάδας 2**.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της **Ομάδα 3** (άλλη επιλογή) ( $M = -0,77$ ,  $SD = 0,43$ ), σε σχέση με εκείνους της **Ομάδα 1** (Μη οικονομική κατεύθυνση) ( $M = 0,31$ ,  $SD = 0,47$ ) και της **Ομάδας 2** (Οικονομική κατεύθυνση), ( $M = 0,41$ ,  $SD = 0,42$ ), επιδεικνύουν αρκετά χαμηλή, αρνητική ροπή προς τη διά βίου μάθηση [**Tukey HSD ( $p = 0,021$ )**]. Παρατηρούμε επίσης, ότι μεταξύ των **Ομάδων 2** και **3** δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές [**Tukey HSD ( $p = 0,445$ )**].

**Πίνακας 17:** Περιγραφική ανάλυση του One-Way ANOVA και έλεγχος διαφορών.

	N	M	SD	Study Sample (n = 128) Sig.
<b>Κλίμακα Διά βίου μάθησης</b>				<b>0,003*</b>
<b>Ομάδα 1: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Μη Οικονομική Σχολή</b>	<b>49</b>	<b>0,31</b>	<b>0,47</b>	
<b>Ομάδα 2: Εισαγωγή σε Α.Ε.Ι σε Οικονομική Σχολή</b>	<b>67</b>	<b>0,41</b>	<b>0,42</b>	
<b>Ομάδα 3: Άλλο</b>	<b>12</b>	<b>-0,08</b>	<b>0,43</b>	

### 5.5.7 Διαφορές του LLQ ως προς την Δυσλεξία

Σχετικά με την μέτρηση των διαφορών ανάμεσα σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί επισήμως με δυσλεξία και σε εκείνους που δεν έχουν δυσλεξία, το t-test, υπό την τήρηση όλων των προϋποθέσεων και με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ , δεν οδηγεί σε στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ.Πιν.18). Αναλυτικότερα, η διαφορά στη ροπή των δυσλε-

κτικών και των μη δυσλεκτικών μαθητών, προς τη διά βίου μάθηση, στατιστικά είναι ασήμαντη [ $t(126) = 0,517, p = 0,606, \text{two-tailed}, 95\% \Delta\epsilon(-0,33 \text{ έως } 0,19)$ ], με αρκετά μικρή τιμή του Cohen's  $d$ , ( $d = 0,15 < 0,2$ ). Τόσο οι μαθητές με δυσλεξία ( $M = 0,38, SD = 0,39$ ), όσο και εκείνοι χωρίς δυσλεξία ( $M = 0,32, SD = 0,47$ ), παρουσιάζουν μια σχετικά μέτρια τάση προς τη διά βίου μάθηση.

**Πίνακας 18:** Διαφορές μεταξύ των Δυσλεκτικών και Μη δυσλεκτικών μαθητών.

Κλίμακα	Τύπος Σχολείου	Μέση Τιμή (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)	Sig. (2-Tailed)
Διά βίου μάθηση	Με Δυσλεξία	0,38	0,39	<b>0,606</b>
	Χωρίς Δυσλεξία.	0,32	0,47	

#### 5.5.8 Συσχέτιση των κλιμάκων του R-LPQ-2F και του LLQ

Όπως έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές, έτσι και στο έργο του Knapper και Cropley (2000) δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι η διά βίου μάθηση θα πρέπει να εμπεριέχει την υιοθέτηση μιας «εις βάθους» προσέγγισης της μάθησης (όπ. αναφ. Kirby κ.ά. 2010). Στην προσπάθεια διερεύνησης της συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών συνιστωσών, οι Kirby και συν. (2010), και οι Barros και συν. (2013), διενήργησαν έρευνες χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία R-SPQ-2F και LLQ, καθώς απευθύνονταν σε φοιτητές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα των οποίων επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση.

Στον έλεγχο για της ισχύος και της κατεύθυνσης των δύο μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, όπως και στις προηγούμενες μελέτες, καθώς θεωρείται καταλληλότερος όταν υπάρχουν συνεχείς μεταβλητές (Pallant 2010). Τα αρχικά μας δεδομένα, καταχωρήθηκαν σε διατεταγμένη κλίμακας και η μετατροπή τους σε δεδομένα κλίμακας διαστήματος (interval scale), δηλαδή σε συνεχείς μεταβλητές, έγινε μέσω της εύρεσης του μέσου όρου της βαθμολογίας της κλίμακας.

Πριν την διενέργεια της ανάλυσης συσχέτισης κρίθηκε άκρως αναγκαίο να εξεταστούν οι βασικές προϋποθέσεις της κανονικότητας, της γραμμικότητας (linearity) και της ομοσκεδαστικότητας (homoscedasticity), μέσω των διαγραμμάτων διασποράς (scatter plot), για τις οποίες δεν διαπιστώθηκε καμία παραβίαση. Αυτό μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην ανάλυση της συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίου παρου-



σιάζονται στον επεξηγηματικό πίνακα (βλ. Πιν.19). Όπως παρατηρούμε η «Διά βίου μάθηση» συσχετίζεται θετικά με την «Εις βάθος» προσέγγιση ( $r = 0,41$ ,  $n = 128$ ,  $p < 0,01$ ) και αρνητικά με την «Επιφανειακή» προσέγγιση ( $r = -0,23$ ,  $n = 128$ ,  $p < 0,05$ ). Λαμβάνοντας υπόψη τον οδηγό ερμηνείας του Cohen (1988), η τιμή  $r = -0,23$  δείχνει μικρή αρνητική συσχέτιση και η τιμή  $r = 0,41$  δείχνει μέτρια θετική συσχέτιση (όπ. ανάφ. Pallant 2010).

**Πίνακας 19:** Συσχέτιση των προσεγγίσεων μάθησης και του LLQ.

	Μέση τιμή (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)	Συσχετίσεις (Correlations)	
			Εις βάθος (DA)	Επιφανειακή (SA)
Εις βάθος προσέγγιση (DA)	2,65	0,74	—	
Επιφανειακή προσέγγιση (SA)	2,75	0,60	- 0,11	—
LLQ	0,32	0,46	<b>0,41**</b>	<b>- 0,23*</b>

Επίπεδο \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , (2-tailed)

Ολοκληρώνουμε την ανάλυσή μας με την εξέταση της Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple regression), με σκοπό να διερευνηθεί το πόσο από τη διακύμανση στην εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να εξηγηθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Pallant 2010) Ορίζεται η «Διά βίου μάθηση» ως η εξαρτημένη μεταβλητή (Independent) και οι άλλες δύο, η «Εις βάθος» και η «Επιφανειακή» προσέγγιση, ως οι ανεξάρτητες μεταβλητές (Dependent-Predictor). Μας δίνεται η δυνατότητα να απαντήσουμε σε δύο κύρια ερωτήματα, το πόσο καλά η «Εις βάθος» και η «Επιφανειακή» προσέγγιση, μπορούν να προβλέψουν τη «Διά βίου μάθηση» και ποια μεταβλητή από τις δύο, μπορεί να προβλέψει καλύτερα την «Διά βίου μάθηση».

Το αποτέλεσμα, με στατιστική σημαντικότητα  $p < 0,001$  και R Square = 0,20 δηλώνει, ότι οι μεταβλητές των προσεγγίσεων μάθησης, «Εις βάθος» και «Επιφανειακή» εξηγούν το 20% της διακύμανσης της διά βίου μάθησης. Επίσης, όπως περιγράφονται τα δεδομένα στον πίνακα (βλ.Πιν.20), η μεγαλύτερη τιμή beta αναφέρεται στην «Εις βάθος» προσέγγισης (0,39) και επομένως είναι αυτή που έχει την ισχυρότερη μοναδική συμβολή στην εξήγηση της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή είναι ο παράγοντας με την μεγαλύ-

τερη θετική συνεισφορά στην πρόβλεψή μας. Ενώ η «Επιφανειακή» προσέγγιση, αποτελεί αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα, με χαμηλότερο επίπεδο συνεισφοράς (-0,19).

**Πίνακας 20:** Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση, πρόβλεψης της Διά βίου μάθησης, από τις Προσεγγίσεις μάθησης.

Επεξηγηματικές (Predictor)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (beta)	t	p
Εις βάθος (DA)	<b>0,39</b>	4,801	<0,001
Επιφανειακή (SA)	<b>-0,19</b>	-2,305	0,023

Σημείωση: N = 128, R<sup>2</sup> = 0,20

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με εκείνα των άλλων προαναφερόμενων ερευνών, μπορούμε να διαπιστώσουμε με βεβαιότητα την ύπαρξη συσχέτισης, ανάμεσα στις προσεγγίσεις μάθησης και την διά βίου μάθησης, την θετική συσχέτισή της με τις «Εις βάθος» προσεγγίσεις και της αρνητικής συσχέτισής της, με τις «Επιφανειακές».

## Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα και Μελλοντικές Προτάσεις

### 6.1. Συμπεράσματα

Ο κυριότερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αρχικά, να διερευνήσει τις Προσεγγίσεις μάθησης των μαθητών της Γ' Λυκείου, του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο οικονομικό μάθημα « Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και δεύτερον να εξακριβώσει τα διά βίου χαρακτηριστικά των εν λόγω μαθητών. Τα αποτελέσματα βασίστηκαν στα ερευνητικά εργαλεία R-LPQ-2F, για την εξέταση των Προσεγγίσεων μάθησης και LLQ, για την διερεύνηση των διά βίου χαρακτηριστικών.

#### 6.1.1 Για το R-LPQ-2F

Σύμφωνα με το R-LPQ-2F ερωτηματολόγιο, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα (βλ. Πιν.21) συνολικά οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, στο μάθημα Α.Ο.Θ, **δεν φαίνεται να δείχνουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ούτε στην «Εις βάθος» προσέγγιση, αλλά ούτε και στην «Επιφανειακή»** Δείχνουν, την ίδια ουδέτερη προς αρνητική στάση και προς τις δύο επιλογές προσέγγισης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Asonitou κ.ά. 2009). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές επηρεάζονται και καθοδηγούνται περισσότερο από τα εξωτερικά, επιφανειακά κίνητρα.

Στη **σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων**, δεν διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ των προσεγγίσεων, εκτός από την υιοθέτηση των «Επιφανειακών» κινήτρων. Τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες δείχνουν μια ουδέτερη στάση στις «Εις βάθος» και στις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις, με τις μαθήτριες να κινητοποιούνται, στον τρόπο μελέτης τους, περισσότερο από εξωτερικά και επιφανειακά κίνητρα, συγκριτικά με τους μαθητές, σε αντίθεση με τους Mrofu και Oakland (2001). Γενικότερα, η σύγκριση των δύο φύλων, σε αρκετές μελέτες, παρουσιάζει αντικρουόμενα αποτελέσματα (Baeten κ.ά. 2010).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν **μεταξύ των Γενικών και Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων**. Οι μαθητές των Γενικών λυκείων δείχνουν μεγαλύτερη τάση στην υιοθέτηση των «Επιφανειακών» προσεγγίσεων και μικρότερη στις «Εις βάθος» προσεγγίσεις, σε σχέση με τους μαθητές των Πρότυπων/Πειραματικών λυκείων. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται λόγω των «Επιφανειακών στρατηγικών», που εφαρμόζουν και της λιγότερης κινητοποίησής τους από τα βαθιά εσωτερικά κίνητρα. Διαφορές, στατιστι-

κά σημαντικές, σημειώνονται μεταξύ των μαθητών ως προς τους **διαφορετικούς στόχους** που θέτουν. Οι μαθητές που προσανατολίζονται στις οικονομικές σπουδές, εφαρμόζουν τις «Εις βάθος Προσεγγίσεις», περισσότερο, συγκριτικά με εκείνους που στοχεύουν σε διαφορετικά προσανατολισμένες σπουδές. Επιπλέον, οι μαθητές που στοχεύουν σε πανεπιστημιακά οικονομικά τμήματα, σε σύγκριση με τους μαθητές που επιλέγουν πανεπιστημιακές σπουδές μη οικονομικής κατεύθυνσης, κινητοποιούνται περισσότερο από τα «Εις βάθος Κίνητρα» και υιοθετούν λιγότερο τις «Επιφανειακές Στρατηγικές».

Αναφορικά με την σύγκριση των **δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών** μαθητών, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τόσο οι μαθητές με δυσλεξία όσο και εκείνοι χωρίς δυσλεξία, υιοθετούν τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις και τις «Εις βάθος», σε βαθμό ουδέτερο. Άλλες μελέτες, δείχνουν τους δυσλεκτικούς μαθητές να προτιμούν τις «Εις βάθος» προσεγγίσεις (Kirby κ.ά. 2008) και κάποιες άλλες, να επιλέγουν τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις (Polychroni κ.ά. 2006; Αντωνίου κ.ά. 2012; Polychroni κ.ά. 2013). Τέτοιου είδους διαφορές εντοπίζονται και στην εν λόγω έρευνα, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, οι δυσλεκτικοί μαθητές τείνουν περισσότερο προς τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις, επιλέγουν στρατηγικές αποστήθισης και επανάληψης και κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους μη δυσλεκτικούς, από τα εξωτερικά, επιφανειακά κίνητρα.

Πίνακας 21: Συνοπτική παρουσίαση Συμπερασμάτων του R-LPQ-2F.

4° Επιστημονικό Πεδίο	Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερευνητικά Συμπεράσματα
R-LPQ-2F		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ούτε την «Εις βάθος», αλλά ούτε και την «Επιφανειακή» Προσέγγιση</li> <li>• Ουδέτερη προς αρνητική στάση</li> </ul>
	Υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης που επιλέγουν οι μαθητές των <b>Γενικών</b> και των <b>Πειραματικών/Πρότυπων Λυκείων</b> ;	<p>Οι μαθητές των <b>Γενικών Λυκείων</b> συγκριτικά με τους μαθητές των <b>Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων</b>, :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγαλύτερη τάση στις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις</li> <li>• Μικρότερη στις «Εις βάθος» προσεγγίσεις.</li> </ul>
	Υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης μεταξύ των μαθητών <b>διαφορετικού φύλου</b> .	<p><b>Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ουδέτερη στάση στις «Εις βάθος» και στις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις</li> </ul> <p><b>Στατιστικά σημαντική διαφορά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι μαθήτριες κινητοποιούνται, περισσότερο από εξωτερικά και <b>επιφανειακά κίνητρα</b></li> </ul>
	Υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης, μεταξύ των <b>δυσλεκτικών</b> και <b>μη δυσλεκτικών μαθητών</b> ;	<p><b>Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Υιοθετούν τις «Επιφανειακές» προσεγγίσεις και τις «Εις βάθος»</li> <li>• Σε βαθμό ουδέτερο.</li> </ul>
	A.O.Θ	Υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις μάθησης, μεταξύ των μαθητών που στοχεύουν στην εισαγωγή τους στην <b>τριτοβάθμια</b> εκπαίδευση και σε αυτούς που έχουν <b>διαφορετικούς στόχους</b> ;

### 6.1.2 Για το LLQ

Η χρήση του LLQ ερωτηματολογίου, απαιτεί βελτίωση προκειμένου να αυξηθεί η εσωτερική συνέπειά του. Για να προχωρήσουμε στην περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων αφαιρέθηκε ένα ερώτημα. Έτσι, η ανάλυσή του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου, όπως παρουσιάζεται παρακάτω στον πίνακα (βλ.Πιν.22), δείχνει ότι στο σύνολό τους, οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, **έχουν αναπτύξει σε μέτριο βαθμό την τάση προς τη διά βίου μάθηση**. Συγκεκριμένα, έχουν αναπτύξει περισσότερο το χαρακτηριστικό που έχει σχέση με την «Εφαρμογή της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων» καθώς και τον «Εντοπισμό των πληροφοριών».

Παρ' όλα αυτά, όπως και στην έρευνα των Kirby και συν.(2010), δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές **μεταξύ των δύο φύλων**, σημειώνοντας τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες, μια μετρίου βαθμού ροπή προς την διά βίου μάθηση. Αντίθετα, ο Yurdakul (2017), παρατηρεί μια μεγαλύτερη ανάπτυξη των διά βίου χαρακτηριστικών στα κορίτσια. Επιπλέον, οι μαθητές των **Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων** φαίνεται, στατιστικά, να τείνουν περισσότερο προς τη διά βίου μάθηση από ότι οι μαθητές των **Γενικών Λυκείων**. Συγκρίνοντας τους **διαφορετικούς στόχους σπουδών**, με στατιστικά σημαντική διαφορά, φαίνεται ότι οι μαθητές που δεν στοχεύουν σε πανεπιστημιακές σπουδές, είτε αυτές είναι οικονομικές είτε μη οικονομικές, δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερα τα διά βίου χαρακτηριστικά, και για αυτό τον λόγο, επιδεικνύουν μια αρκετά χαμηλή τάση προς τη διά βίου μάθηση. **Μεταξύ των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών μαθητών**, δεν σημειώνονται σημαντικές στατιστικές διαφορές, καθώς και οι δύο κατηγορίες μαθητών παρουσιάζουν θετική και μέτρια προδιάθεση προς τη διά βίου μάθηση.

Ολοκληρώνοντας, η διαπίστωση της θετικής συσχέτισης της Διά βίου μάθησης με την «Εις βάθος» Προσέγγιση, και της αρνητικής συσχέτισή της με την «Επιφανειακή», βρίσκεται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες (Kirby κ.ά. 2010; Barros κ.ά. 2013).

Πίνακας 22: Συνοπτική παρουσίαση Συμπερασμάτων του LLQ.

4 <sup>ο</sup> Επιστημονικό Πεδίο	Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερευνητικά Συμπεράσματα
LLQ	Διά βίου χαρακτηριστικά	<p>Τι προδιάθεση έχουν οι μαθητές προς τη <b>Διά βίου Μάθηση</b>;</p> <p>Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών των <b>Γενικών</b> και των <b>Πειραματικών/Πρότυπων Λυκείων</b> ;</p> <p>Υπάρχουν διαφορές, μεταξύ των μαθητών <b>διαφορετικού φύλου</b>;</p> <p>Υπάρχουν διαφορές, ως προς την ανάπτυξη των <b>διά βίου χαρακτηριστικών</b> μεταξύ των <b>δυσλεκτικών</b> και <b>μη δυσλεκτικών μαθητών</b>;</p> <p>Υπάρχουν διαφορές, μεταξύ των μαθητών, που στοχεύουν στην εισαγωγή τους στην <b>τριτοβάθμια εκπαίδευση</b> και σε αυτούς που έχουν <b>διαφορετικούς στόχους</b> ;</p>
R-LPQ-2F, LLQ	Συσχέτιση	<p>Μέτριο βαθμό τάση προς τη διά βίου μάθηση και περισσότερο:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Εφαρμογή της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων»</li> <li>• «Εντοπισμό των πληροφοριών».</li> </ul> <p>Οι μαθητές των <b>Πρότυπων/Πειραματικών Λυκείων συγκριτικά</b> με τους μαθητές των <b>Γενικών Λυκείων</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεγαλύτερη προδιάθεση προς τη διά βίου μάθηση</li> </ul> <p><b>Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέτρια ροπή προς την διά βίου μάθηση</li> </ul> <p><b>Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετική και μέτρια προδιάθεση προς τη διά βίου μάθηση</li> </ul> <p>Οι μαθητές που <b>δεν στοχεύουν σε πανεπιστημιακές σπουδές</b>, (οικονομικές είτε μη οικονομικές)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερα τα διά βίου χαρακτηριστικά</li> <li>• Αρκετά χαμηλή τάση προς τη διά βίου μάθηση</li> </ul> <p>• <b>Θετική συσχέτιση</b> της Διά βίου μάθησης με την «<b>Εις βάθος</b>»</p> <p>• <b>Αρνητική συσχέτιση</b> της της Διά βίου μάθησης με την «<b>Επιφανειακή</b>»</p>

## 6.2 Ερευνητικοί περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους από τους περιορισμούς που παρουσιάζονται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες. Συγκεκριμένα, το δείγμα που χρησιμοποιείται προέρχεται από 6 διαφορετικές σχολικές μονάδες, η κάθε μία από τις οποίες δημιουργεί το δικό της εκπαιδευτικό περιβάλλον και φέρει το δικό της ήθος. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοί αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές προσεγγίσεις (Biggs 1991; Asonitou κ.ά. 2009). Ένας άλλος περιορισμός, που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι το γεγονός ότι η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε την πρώτη σχολική χρονιά μετά την καραντίνα λόγω της πανδημίας Covid-19. Επομένως οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, τα προηγούμενα δύο έτη, είχαν υποχρεωθεί σε αναγκαστική εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Είναι πιθανό, η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να έχει επηρεάσει σημαντικά τόσο τις προσεγγίσεις μάθησης όσο και την ανάπτυξη των δια βίου χαρακτηριστικών τους.

## 6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Περαιτέρω έρευνες τόσο στις προσεγγίσεις μάθησης των Ελλήνων μαθητών όσο και στα δια βίου χαρακτηριστικά τους, είναι σίγουρο ότι θα προσέφεραν μια μεγαλύτερη και σε βάθος διερεύνηση του θέματος. Ως εκ τούτου, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και των μαθησιακών επιδόσεων, προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση τους, και να συγκριθεί με άλλες μελέτες. Η διερεύνηση των προσεγγίσεων μάθησης στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, μεταξύ των μαθητών των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, θα ενίσχυε την προσπάθεια διερεύνησης του εν λόγω πεδίου. Επιπροσθέτως, η σύγκριση των προσεγγίσεων μάθησης ανάμεσα στους μαθητές των τεσσάρων διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, θα διαφώτιζε επιπλέον πτυχές του τρόπου αντιμετώπισης των θεωρητικών και μη, γνωστικών αντικειμένων, και θα έδινε τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων με αυτά άλλων ερευνών και διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Σχετικά με την διεύρυνση της μελέτης των δια βίου χαρακτηριστικών και του γενικότερου προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη δια βίου μάθηση, θα μπορούσαν να προταθούν μια σειρά ερευνητικών προεκτάσεων, προκειμένου να διεξαχθούν σημαντικά αποτελέσματα που θα συνεισέφεραν περαιτέρω στην επιστημονική γνώση. Χρήσιμα συμπεράσματα θα μπορούσαν να διεξαχθούν τόσο από την εξέταση της



σχέσης ανάμεσα στην προδιάθεση των μαθητών στη διά βίου μάθηση και των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών όσο και από τη σύγκριση της σχέσης αυτής, μεταξύ των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, αλλά και μεταξύ των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Επιπλέον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η εξέταση διδακτικών παρεμβάσεων, αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης και τα διά βίου χαρακτηριστικά, αλλά και η διενέργεια διαχρονικών μελετών, από την Πρωτοβάθμια ως τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## Αναφορές

### ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου, Σ., Πολύχρονη, Φ. και Κοτρώνη, Χ. 2012. Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου Και Μαθησιακή Προσέγγιση Από Παιδιά Γυμνασίου Με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση (53), σσ. 47–63.
- Γαρέφαλάκης Αλέξανδρος, Κουτούπης Ανδρέας, και Πασσάς Ιωάννης 2020. Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή στη Μεθοδολογία έρευνας. Στο: Μεθοδολογία Έρευνας για τη Συγγραφή Εργασιών και Επιστημονικών Μελετών. 1η. Αλέξανδρος Σ. ΙΚΕ, σσ. 1–20. Διαθέσιμο στο: <https://www.alexandrosikebooks.gr>.
- Μάρκου, Β. 2018. Αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους/τις φοιτητές/τριες και διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ). Προβληματισμοί και προοπτικές. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μενεξές Γεώργιος 2002. Ανάλυση Ισχύος Των Στατιστικών Ελέγχων: Μία Πρώτη Προσέγγιση. Ιωάννινα: Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο (Ε.Σ.Ι), σσ. 481–490.
- Μοσχοβάκης, Χ. 2009. Οικονομία της γνώσης και knowledge management. Αθήνα: Πά-ντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Διαθέσιμο στο: <http://didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19191> [Ημερομηνία πρόσβασης: 28 Οκτώβριος 2020].
- Μπεμπένη, Μ., Καλδρυμίδου, Μ. και Βαμβακούση, Ξ. 2018. Χαρακτηριστικά Βαθειάς Προσέγγισης Στη Μάθηση Των Μαθηματικών: Μια Περίπτωση Μελέτης Μαθητών. Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών 0(11), σσ. 11–29. doi: <https://doi.org/10.12681/enedim.18937>.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Asonitou, S., Tourna, E. και Koucouletsos, K. 2009. Approaches to Learning of Greek Business Students. ICQQM, σσ. 1–15.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E. και Vanderbruggen, A. 2016. Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. Learning Environments Research 19(1), σσ. 43–62. doi: 10.1007/s10984-015-9190-5.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. και Dochy, F. 2010. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. Educational Research Review 5(3), σσ. 243–260. doi: 10.1016/j.edurev.2010.06.001.
- Bandura, A., Freeman, W.H. και Lightsey, R. 1999. Self-Efficacy: The Exercise of Control. Journal of Cognitive Psychotherapy 13(2), σσ. 158–166. doi: 10.1891/0889-8391.13.2.158.

- Barros, R., Monteiro, A., Nejmedinne, F. και Moreira, J.A. 2013. The Relationship between Students' Approach to Learning and Lifelong Learning. *Psychology* 04(11), σσ. 792–797. doi: 10.4236/psych.2013.411113.
- Batagan, L. 2007. Indicators for Knowledge Economy. *Informatica Economica* XI(4), σσ. 60–63.
- Beattie, V., Collins, B. και McInnes, B. 1997. Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education* 6(1), σσ. 1–12. doi: 10.1080/096392897331587.
- Bempeni, M. και Vamvakoussi, X. 2015. Individual differences in students' knowing and learning about fractions: Evidence from an in-depth qualitative study. *Frontline Learning Research* 3(1), σσ. 18–35.
- Biggs, J. 1979. Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education* 8(4), σσ. 381–394. doi: 10.1007/BF01680526.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for Quality Learning at University.*, σ. 37.
- Biggs, J., Kember, D. και Leung, D.Y.P. 2001. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71(1), σσ. 133–149. doi: 10.1348/000709901158433.
- Biggs, J.B. 1987a. *Learning Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. 1987b. *Student Approaches to Learning and Studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. 1987c. *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. 1988. Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist* 23(2), σσ. 197–206. doi: 10.1080/00050068808255604.
- Biggs, J.B. 1991. Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal* 6, σσ. 27–39.
- Biggs, J.B. και Tang, C.S. 2011. *Teaching for quality learning at university: what the student does.* 4th edition. Maidenhead, England New York, NY: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bratianu, C. και Dinca, V.M. 2010. Knowledge Economy Dimensions. *Review of International Comparative Management* 11(2), σσ. 210–221.
- Brine, J. 2006. Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not—the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal* 32(5), σσ. 649–665. Διαθέσιμο στο: <http://doi.wiley.com/10.1080/01411920600895676> [Ημερομηνία πρόσβασης: 27 Μάρτιος 2020].

- Brinkley, I. 2006. Defining the knowledge economy. The Work Foundation, σσ. 1–31.
- Brislin, R.W. 1970. Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1(3), σσ. 185–216. doi: 10.1177/135910457000100301.
- Brown, J.D. 2009. Choosing the Right Type of Rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter*, σσ. 20–25.
- Bryce, J. 2004. Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies* 30(1), σσ. 53–63. doi: 10.1080/0305569032000159732.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P. και Withers, G. 2000. The Era of Lifelong Learning : Implications for Secondary Schools., σσ. 1–48.
- Bryce, J., Withers, G., και Australian Council for Educational Research 2003. Engaging secondary school students in lifelong learning. Camberwell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.acer.edu.au/research/Research\\_reports/documents/LifeLongLearning\\_Engaging.pdf](http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/documents/LifeLongLearning_Engaging.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης: 3 Αύγουστος 2020].
- Candy, P.C., Crebert, G. και O’Leary, J. 1994. Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education., σσ. 1–348.
- Chotitham, S., Wongwanich, S. και Wiratchai, N. 2014. Deep Learning and its Effects on Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, σσ. 3313–3316. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.754.
- Chow, C.W. και Chapman, E. 2018. Construct Validity of the Two-Factor Revised Learning Process Questionnaire in a Singapore High School. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 8(2), σ. 159. doi: 10.5539/jedp.v8n2p159.
- Clark, L.A. και Watson, D. 2019. Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment* 31(12), σσ. 1412–1427. doi: 10.1037/pas0000626.
- Daud, K.A.M., Khidzir, N.Z., Ismail, A.R. και Abdullah, F.A. 2018. Validity and reliability of instrument to measure social media skills among small and medium entrepreneurs at Pengkalan Datu River. 7(3), σ. 12.
- Desouza, K.C. 2008. Advancing knowledge and the knowledge economy. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 59(2), σσ. 331–333. doi: 10.1002/asi.20741.
- Duff, A. 2004. The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its Use in Management Education. *Active Learning in Higher Education* 5(1), σσ. 56–72. doi: 10.1177/1469787404040461.

- Enachi, M. 2009. The knowledge - as production factor. Studies and Scientific Researches. Economics Edition (14). Διαθέσιμο στο: <http://sceco.uib.ro/index.php/SCECO/article/view/40> [Ημερομηνία πρόσβασης: 30 Αυγούστου 2020].
- Entwistle, N. 2000. Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Leicester, σ. 11.
- Entwistle, N. και Ramsden, P. 2015. Understanding Student Learning (Routledge Revivals). Routledge.
- Fransson, A. 1977. On Qualitative Differences in Learning: IV-Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. British Journal of Educational Psychology 47(3), σσ. 244–257. doi: 10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x.
- George, D. και Mallery, P. 2016. IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference. Fourteenth edition. New York London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gogh, E. και Kovari, A. 2018. Metacognition and Lifelong Learning : A survey of secondary school students. Στο: 2018 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom). Budapest, Hungary: IEEE, σσ. 000271–000276. Διαθέσιμο στο: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8639961/> [Ημερομηνία πρόσβασης: 5 Ιούλιος 2022].
- Green, A. 2002. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. Journal of Education Policy 17(6), σσ. 611–626. doi: 10.1080/0268093022000032274.
- Green, A. 2006. Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society'. Compare: A Journal of Comparative and International Education 36(3), σσ. 307–325. doi: 10.1080/03057920600872449.
- Grissom, R.J. και Kim, J.J. 2005. Effect sizes for research: a broad practical approach. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. και VonSecker, C. 2000. Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. Journal of Education Psychology 92(2), σσ. 331–341.
- Hinton, P.R., McMurray, I. και Brownlow, C. 2014. SPSS explained. Second edition. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hof, M. 2012. Questionnaire Evaluation with Factor Analysis and Cronbach's Alpha., σσ. 1–11.
- Jarvis, P. 2009. The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. 1η έκδ. Routledge. Διαθέσιμο στο: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203870549> [Ημερομηνία πρόσβασης: 24 Αυγούστου 2020].
- Kaiser, H.F. και Rice, J. 1974. Little Jiffy, Mark Iv. Educational and Psychological Measurement 34(1), σσ. 111–117. doi: 10.1177/001316447403400115.
- Kefela, G.T. 2010. Knowledge-Based Economy and Society Has Become a Vital Commodity to Countries. International Journal of Educational Research and Technology 1(2), σσ. 68–75.

- Kember, D., Biggs, J. και Leung, D.Y.P. 2004. Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology* 74(2), σσ. 261–279. doi: 10.1348/000709904773839879.
- Kirby, J.R., Knapper, C., Lamon, P. και Egnatoff, W.J. 2010. Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 29(3), σσ. 291–302. doi: 10.1080/02601371003700584.
- Kirby, J.R., Silvestri, R., Allingham, B.H., Parrila, R. και La Fave, C.B. 2008. Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 41(1), σσ. 85–96. doi: 10.1177/0022219407311040.
- Knapper, C. και Cropley, A.J. 2000. *Lifelong Learning in Higher Education*. 3rd έκδ. Kogan Page.
- Laal, M. 2012. Benefits of Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, σσ. 4268–4272. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.239.
- Laal, M. και Salamati, P. 2012. Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, σσ. 399–403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073.
- Livingstone, D.W. και Guile, D. 2012. *The knowledge economy and lifelong learning a critical reader*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Longworth, N. 2003. *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*. London: Routledge. Διαθέσιμο στο: <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=182055> [Ημερομηνία πρόσβασης: 6 Σεπτέμβριος 2020].
- Magno, C. 2009. Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *TESOL Journal* 1, σ. 17.
- Martin Karen Grace 2020. When Unequal Sample Sizes Are and Are NOT a Problem in ANOVA. *The Analysis Factor* 18 Δεκέμβριος. Διαθέσιμο στο: <https://www.theanalysisfactor.com/when-unequal-sample-sizes-are-and-are-not-a-problem-in-anova/> [Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Μάιος 2022].
- Marton, F. και Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Marton, F. και Säljö, R. 1976. On Qualitative Differences in Learning: I-Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* 46(1), σσ. 4–11. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x.
- McCune, V. και Entwistle, N. 2000. *The Deep Approach to Learning: Analytic Abstraction and Idiosyncratic Development*. Helsinki, σ. 17.
- Meerah, T.S.M., Lian, D.K.C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z.H. και Soh, T.M.T. 2011. Measuring Life-long Learning in the Malaysian Institute of Higher Learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 18, σσ. 560–564. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.05.082.

- Mpofu, E. και Oakland, T. 2001. Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology* 31(3), σσ. 20–28. doi: 10.1177/008124630103100303.
- Muntean, M.-C., Nistor, C. και Manea, L.D. 2009. The Knowledge Economy. (1), σσ. 141–152.
- Nami, Y., Enayati, T. και Ashouri, M. 2012. The Relationship Between Self-Regulation Approaches and Learning Approaches in English Writing Tasks on English Foreign Language Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, σσ. 614–618. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.705.
- Pallant, J. 2010. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. 4. ed. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Phan, H.P. και Deo, Bisun. 2007. The revised learning process questionnaire: A validation of a Western model of students' study approaches to the South Pacific context using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology* 77(3), σσ. 719–739. doi: 10.1348/000709906X158339.
- Polychroni, F., Antoniou, A.-S. και Kabilafka, C. 2013. Συμπεριφορές Αυτοϋπονόμευσης, Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου Και Προσέγγιση Στη Μάθηση Μαθητών Γυμνασίου Με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*. (4), σσ. 17–39.
- Polychroni, F., Koukoura, K. και Anagnostou, I. 2006. Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education* 21(4), σσ. 415–430. doi: 10.1080/08856250600956311.
- Ranson, S., Martin, J., Nixon, J. και McKeown, P. 1996. Towards A Theory of learning. *British Journal of Educational Studies* 44(1), σσ. 9–26. doi: 10.1080/00071005.1996.9974055.
- Robins, R.W., Fraley, R.C. και Krueger, R.F. επιμ. 2007. *Handbook of research methods in personality psychology*. New York: Guilford Press.
- Shanti Bhushan Mishra και Shashi Alok 2019. *Fundamentals of research*. Στο: *Handbook of Research Methodology A Compendium for Scholars & Researchers*. India: EDUCREATION PUBLISHING, σσ. 1–18. Διαθέσιμο στο: [https://books.google.gr/books?id=O54wDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=O54wDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
- Shrestha, N. 2021. Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics* 9(1), σσ. 4–11. doi: 10.12691/ajams-9-1-2.
- Slocum-Gori, S.L. και Zumbo, B.D. 2011. Assessing the Unidimensionality of Psychological Scales: Using Multiple Criteria from Factor Analysis. *Social Indicators Research* 102(3), σσ. 443–461. doi: 10.1007/s11205-010-9682-8.

- Smith, T.W. και Colby, S.A. 2007. Teaching for Deep Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 80(5), σσ. 205–210. doi: 10.3200/TCHS.80.5.205-210.
- Stehr, N. και Ruser, A. 2017. Knowledge Society, Knowledge Economy and Knowledge Democracy. Στο: Carayannis, E. G., Campbell, D. F. J., και Efthymiopoulos, M. P. επιμ. *Handbook of Cyber-Development, Cyber-Democracy, and Cyber-Defense*. Cham: Springer International Publishing, σσ. 1–20. Διαθέσιμο στο: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-06091-0\\_16-1](http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-06091-0_16-1) [Ημερομηνία πρόσβασης: 28 Οκτώβριος 2020].
- Stephanie 2016. Hedges' g: Definition, Formula. Διαθέσιμο στο: <https://www.statisticshowto.com/hedges-g/> [Ημερομηνία πρόσβασης: 30 Απρίλιος 2022].
- Syslo, M.M. 2004. Schools as Lifelong Learning institutions and the role of Information Technology. Στο: Van Weert, T. J. και Kendall, M. επιμ. *Lifelong Learning in the Digital Age*. IFIP The International Federation for Information Processing. Boston, MA: Springer US, σσ. 99–109. Διαθέσιμο στο: [http://link.springer.com/10.1007/1-4020-7843-9\\_6](http://link.springer.com/10.1007/1-4020-7843-9_6) [Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Δεκέμβριος 2020].
- Tan, B.S. και Wong, S.L. 2020. Learning principles of accounting in ICT-supported learning environments of Malaysian secondary schools: future-oriented approach. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 15(1), σ. 11. doi: 10.1186/s41039-020-00128-6.
- Tissot, P. 2004. Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Luxembourg: Off. for Official Publ. of the Europ. Communities.
- Tsingos, C., Bosnic-Anticevich, S. και Smith, L. 2015. Learning styles and approaches: Can reflective strategies encourage deep learning? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 7(4), σσ. 492–504. doi: 10.1016/j.cptl.2015.04.006.
- Tuschling, A. και Engemann, C. 2006. From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), σσ. 451–469. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x.
- Vanhove jan 2022. Jan Vanhove :: Causes and consequences of unequal sample sizes. Διαθέσιμο στο: <https://janhove.github.io/design/2015/11/02/unequal-sample-sized> [Ημερομηνία πρόσβασης: 2 Μάιος 2022].
- Visentin, D.C., Cleary, M. και Hunt, G.E. 2020. The earnestness of being important : Reporting non-significant statistical results. *Journal of Advanced Nursing* 76(4), σσ. 917–919. doi: 10.1111/jan.14283.
- Vosniadou, S. επιμ. 2007. Re-framing the conceptual change approach in learning and instruction. 1. ed. Amsterdam: Elsevier.
- Wigfield, A. και Eccles, J.S. 2000. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), σσ. 68–81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015.



- Yeager, K. 2022. LibGuides: SPSS Tutorials: Independent Samples t Test. Διαθέσιμο στο: <https://libguides.library.kent.edu/SPSS/IndependentTTest> [Ημερομηνία πρόσβασης: 26 Απρίλιος 2022].
- Yurdakul, C. 2017. An Investigation of the Relationship between Autonomous Learning and Lifelong Learning. *International Journal of Educational Research Review* 2(1), σσ. 15–20. doi: 10.24331/ijere.309968.
- Zeegers, P. 2004. Student learning in higher education: a path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development* 23(1), σσ. 35–56. doi: 10.1080/0729436032000168487.
- Ziegler, M. και Hagemann, D. 2015. Testing the Unidimensionality of Items: Pitfalls and Loopholes. *European Journal of Psychological Assessment* 31(4), σσ. 231–237. doi: 10.1027/1015-5759/a000309.
- Zopluoglu, C. και Davenport Jr., E.C. 2017. A Note on Using Eigenvalues in Dimensionality Assessment. 22(7), σσ. 1–11. doi: 10.7275/ZH1K-ZK32.

# Παραρτήματα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Εγκρίσεις Αρμόδιων Φορέων.

ΠΑ.Δ.Α. - ΕΞ: 41207 - 25/05/2021



### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

#### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΑΛΣΟΥΣ ΑΙΓΑΛΕΩ

Ταχ. Δ/ση: Αγ. Σπυρίδωνος, Αιγάλεω, ΤΚ 12243

Τηλέφωνο: 2105387294

e-mail: [ethics@uniwa.gr](mailto:ethics@uniwa.gr)

Πληροφορίες: Ευαγγελία Καπουτσή

Αιγάλεω: 24/05/2021

ΘΕΜΑ: Απάντηση σε αίτησή σας

ΠΡΟΣ: κ. Ασωνίτου Σοφία

ΚΟΙΝ: κ. Παντζούρη Ελένη

#### Έγκριση της πρότασης

Σας γνωρίζουμε ότι η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α.), στην 17η/24-05-2021 συνεδρίασή της, μέσω τηλεδιάσκεψης, εξέτασε το περιεχόμενο του ερευνητικού πρωτοκόλλου με τίτλο «Προσεγγίσεις μάθησης και χαρακτηριστικά δια βίου μάθησης των μαθητών της Γ' Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», με αριθμό πρωτοκόλλου 39397/17-05-2021 και Επιστημονικά Υπεύθυνη την κ. Ασωνίτου Σοφία.

Λαμβάνοντας υπόψη:

1. Το έντυπο υποβολής της αίτησης
2. Το ερευνητικό πρωτόκολλο
3. Το έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η Επιτροπή έκρινε ότι δεν αντιβαίνει στην κείμενη νομοθεσία και συνάδει με γενικά παραδεγμένους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και ερευνητικής ακεραιότητας ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής του ερευνητικού έργου. Επισημαίνεται ότι σε περίπτωση που προκύψει οποιαδήποτε τροποποίηση στο πρωτόκολλο της μελέτης θα πρέπει να επανακατατεθεί στην ΕΗΔΕ για επικαιροποίηση της έγκρισης.

Η Πρόεδρος της Ε.Η.Δ.Ε

Anna Deltsidou  
Digitally signed by Anna  
Deltsidou  
Date: 2021.05.25 10:38:54 +03'00'

Δρ Άννα Δελτσίδου  
Καθηγήτρια

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ

Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Αττικής 17/02/2022



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Α. Π.: Εξερχόμενο 1373

Απάντηση στο έγγραφο: 1373

Αθήνα, 17-02-2022

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Γ'

ΠΡΟΣ: κ. Ελένη Παντζούρη

Ταχ. Δ/ση: Αν. Τσόχα 15-17  
Τ.Κ. - Πόλη: 11521, Αθήνα  
Πληροφορίες: Μ. Αντωνάτου  
Τηλ: 2144068404  
e-mail: [mail@attik.pde.sch.gr](mailto:mail@attik.pde.sch.gr)  
Ιστοσελίδα: [pdeattikis.gr](http://pdeattikis.gr)

ΚΟΙΝ.: Δ/νσεις Δευτεροβάθμιας  
Εκπ/σης Α', Β', Γ', Δ' και Πειραιά

17.02.2022 15:51:28  
ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦ  
ΨΗΦΙΑΚΑ  
ΥΠΟΓΡΑΜΜΕΝΟ  
ΑΠΟ  
ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΣ  
ΚΑΚΑΡΙΑΡΗΣ

**ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας**

ΣΧΕΤ.: -Το υπ' αριθ. πρωτ. 1373/02-02-2022 εισερχόμενο αίτημα της κ. Ελένης Παντζούρη, μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής  
-Την υπ' αριθ. Πρωτ.: 41207/25-05-2021 έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Απαντώντας στην ανωτέρω αίτηση, και έχοντας λάβει υπόψη τόσο τη θετική εισήγηση του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, όπως και το άρθρο 46 του Ν. 4589/2019, τον Ν. 4823/2021 και το άρθρο 123 του Ν. 4876/2021, σας γνωρίζουμε ότι επιτρέπουμε τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Διδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ΠΑ.Δ.Α. και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), υπό τον τίτλο «Προσεγγίσεις μάθησης και χαρακτηριστικά δια βίου μάθησης των μαθητών της Γ' Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022 και με προβλεπόμενο χρόνο ολοκλήρωσης τον Ιούλιο του 2022, με τις εξής προϋποθέσεις:

1. Πριν την έναρξη της έρευνας να ενημερωθούν οι Διευθυντές/ντριες και οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολικών μονάδων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μαθητές των οποίων θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία διεξαγωγής της και να δηλωθεί η σύμφωνη γνώμη τους.
2. Η έρευνα να υλοποιηθεί με την έγγραφη συνειδητή συναίνεση των γονέων – κηδεμόνων των μαθητών/τριών (για καθέναν χωριστά).
3. Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου να αποστείλει στους γονείς – κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο ευυπόγραφης συγκατάθεσης, που θα του/της κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η σκοπιμότητα και η διαδικασία της έρευνας, τα αναμενόμενα οφέλη, ο τρόπος με τον οποίο θα διασφαλιστεί η

ανωνυμία των συμμετεχόντων/-ουσών και θα προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα αυτών. Επίσης, θα δηλώνεται το δικαίωμά τους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή/και να αποσυρθούν από την ερευνητική διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιό της, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα σε καμία περίπτωση δεν είναι υποχρεωτική.

4. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου, Γενικών και Προτύπων – Πειραματικών Γενικών Λυκείων της Αττικής να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν.
5. Η συγκέντρωση και μελέτη των ερευνητικών δεδομένων να γίνει έτσι όπως η αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα ορίζει, ενώ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα δε θα δημοσιοποιηθούν.

Η προς διεξαγωγή έρευνα, με Υπεύθυνη Έρευνας την κ. Παντζούρη Ελένη (μεταπτυχιακή φοιτήτρια) και με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Ασωνίτου Σοφία, έχει σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου, του 4<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και να εξετάσει αν έχουν αναπτύξει δια βίου χαρακτηριστικά μάθησης. Ως ερευνητικά εργαλεία θα αξιοποιηθούν δύο μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα κατάλληλα για τις ανάγκες της έρευνας ερωτηματολόγια, τα οποία θα απαντηθούν από 150-200 μαθητές της Γ' Λυκείου - 4<sup>ο</sup> επιστημονικό πεδίο –Γενικών και Προτύπων-Πειραματικών Γενικών Λυκείων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β', Γ', Δ' και του Πειραιά.

Επισημαίνεται ότι η έρευνα απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων του συνημμένου πίνακα και για την πραγματοποίησή της θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις της ερευνήτριας στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον/την Διευθυντή/ντρια και σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Ο χρόνος υλοποίησης της δράσης εντός της σχολικής μονάδας να μην υπερβαίνει τις δύο διδακτικές ώρες ανά τμήμα και να γίνεται παρουσία του/της εκπαιδευτικού του τμήματος ή της τάξης.
3. Οι Διευθυντές/ντριες των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία αρμοδιότητάς τους, έτσι ώστε η ενδιαφερόμενη να διευκολυνθεί στο έργο της.

*Σε συνέχεια αυτών, τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της θα αποσταλούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής (Αν. Τσόχα 15-17, 11521 Αμπελόκηποι) σε ηλεκτρονική μορφή και θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα της.*

«Επισημαίνεται, με ιδιαίτερα emphaticό τρόπο, ότι η υλοποίηση του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σχεδιασμού ιεραρχείται ως δευτερεύουσας σημασίας, καθώς προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην αυστηρή τήρηση των υγειονομικών πρωτοκόλλων για την αντιμετώπιση των επιδημιολογικών κινδύνων και στη μείωση της πιθανότητας να εκτεθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό των σχολείων σε επικίνδυνο ιικό φορτίο. Κατά συνέπεια, και ανεξάρτητα από την παιδαγωγική ή επιστημονική καταλληλότητα και εγκυρότητα του κάθε εγχειρήματος, οι διευθύνσεις

των σχολείων έχουν την τελική αρμοδιότητα αναφορικά με την εφαρμογή του σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές οδηγίες της πολιτείας και των υγειονομικών οργάνων για την αντιμετώπιση των επιδημικής κρίσης.»

Ο ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Δρ Γεώργιος Κόσσυβας

Συν.: 1 σελίδα

Ακριβές Αντίγραφο  
Κεντρικό Πρωτόκολλο ΠΔΕ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΚΑΚΑΡΙΑΡΗΣ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟΣ

## Ερωτηματολόγιο

**«Προσεγγίσεις Μάθησης και Διά βίου Μάθηση»**

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε μαθητές της Γ' Λυκείου του 4ου επιστημονικού πεδίου, που διδάσκονται το μάθημα " Αρχές Οικονομικής Θεωρίας -Α.Ο.Θ ". Σκοπός του είναι να διερευνηθούν οι προσεγγίσεις μάθησης και τα δια βίου χαρακτηριστικά των μαθητών.

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ethics@uniwa.gr). Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών σας δεδομένων μπορείτε να απευθυνθείτε και στον Υπεύθυνο Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κ. Αγιοπετρίτη Ιωάννη (agiop@uniwa.gr). Σε περίπτωση μη επίλυσης του προβλήματός σας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο που βρίσκεται στην ιστοσελίδα αυτής (complaints@dpa.gr). Οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή , χωρίς καμία επίπτωση.

Το ερωτηματολόγιο είναι **Ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας **ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ**. Παρακαλείστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία σας.

Δέχεστε να συμμετάσχετε στην έρευνα; ΝΑΙ  ΌΧΙ

**Δημογραφικά Στοιχεία**

1.Σχολική Μονάδα Φοίτησης :.....

2.Φύλο : Γυναίκα  Άνδρας

3.Έχεις διαγνωστεί από επίσημο φορέα με Δυσλεξία;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

4. Στόχος μου, μετά την ολοκλήρωση της σχολικής μου εκπαίδευσης είναι

Η εισαγωγή μου σε Πανεπιστήμιο ( Οικονομική Σχολή)

Η εισαγωγή μου σε Πανεπιστήμιο ( Μη Οικονομική Σχολή)

Άλλο:.....

**ΜΕΡΟΣ Α'**

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί εξετάζει την στάση σας απέναντι στον τρόπο μελέτης του μαθήματος Α.Ο.Θ. **Απαντήστε με ειλικρίνεια**, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις από τη στιγμή που όλα εξαρτώνται από τον τρόπο μελέτης που εφαρμόζει και ταιριάζει στον κάθε έναν. **Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα.**

		Δεν ισχύει Καθόλου	Ισχύει Λίγο	Ισχύει Μέτρια	Ισχύει Πολύ	Ισχύει Πάρα πολύ
1	Μερικές φορές, η μελέτη του μαθήματος Α.Ο.Θ με κάνει πολύ χαρούμενο και ικανοποιημένο	1	2	3	4	5
2	Προσπαθώ να συνδέω αυτά που μαθαίνω στο Α.Ο.Θ με ύλη που αφορά σε άλλα μαθήματα όπως π.χ Μαθηματικά, Κοινωνιολογία	1	2	3	4	5
3	Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό σ' ένα διαγώνισμα απογοητεύομαι και ανησυχώ για το πώς θα τα πάω στο επόμενο διαγώνισμα..	1	2	3	4	5
4	Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να μαθαίνω ύλη που δε θα εξεταστεί στο διαγώνισμα.	1	2	3	4	5
5	Πιστεύω ότι σχεδόν όλα τα ζητήματα που εξετάζονται στο Α.Ο.Θ είναι πολύ ενδιαφέροντα εάν ασχοληθώ με αυτά.	1	2	3	4	5
6	Μου αρέσει στο Α.Ο.Θ να φτιάχνω θεωρίες, ώστε να συνδέω διαφορετικά πράγματα μαζί.	1	2	3	4	5
7	Ακόμη και αν έχω διαβάσει πολύ για ένα διαγώνισμα ( του Α.Ο.Θ), ανησυχώ μήπως δεν τα πάω καλά σε αυτό.	1	2	3	4	5
8	Από τη στιγμή που πιστεύω ότι κάνω ό,τι μπορώ για να περάσω το μαθήματα (Α.Ο.Θ), διαθέτω όσο λιγότερο χρόνο μπορώ για διάβασμα. Υπάρχουν πολύ πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνω.	1	2	3	4	5
9	Διαβάζω πολύ για το μάθημα Α.Ο.Θ γιατί βρίσκω την ύλη ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
10	Προσπαθώ να συνδέω την καινούργια ύλη του Α.Ο.Θ, καθώς τη διαβάζω, με ό,τι ήδη γνωρίζω για το θέμα.	1	2	3	4	5



	Δεν ισχύει Καθόλου	Ισχύει Λίγο	Ισχύει Μέτρια	Ισχύει Πολύ	Ισχύει Πάρα πολύ
11	Είτε μου αρέσει είτε όχι, καταλαβαίνω ότι το να τα πάω καλά στο σχολείο είναι ένας καλός τρόπος για να βρω μια δουλειά που θα πληρώνομαι καλά.				
12	Γενικά περιορίζω το διάβασμά μου στο Α.Ο.Θ σε ό,τι μου έχει ζητηθεί, γιατί πιστεύω ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω οτιδήποτε παραπάνω.				
13	Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι αρκετά με ενδιαφέροντα θέματα του Α.Ο.Θ, που έχουν συζητηθεί στην τάξη.				
14	Όταν διαβάζω από το βιβλίο του Α.Ο.Θ, προσπαθώ να καταλάβω τι εννοεί ο συγγραφέας.				
15	Σκοπεύω να περάσω στο πανεπιστήμιο γιατί πιστεύω ότι έτσι θα μπορέσω να βρω μια καλύτερη δουλειά.				
16	Πιστεύω ότι δε βοηθάει το να διαβάζεις τα θέματα του Α.Ο.Θ σε βάθος. Δεν χρειάζεται να ξέρεις πραγματικά πολλά για να τα καταφέρεις.				
17	Πηγαίνω στο μάθημα του Α.Ο.Θ με ερωτήσεις στο μυαλό μου οι οποίες θέλουν απάντηση.				
18	Μαθαίνω κάποια πράγματα απέξω στο μάθημα Α.Ο.Θ, λέγοντάς τα ξανά και ξανά, μέχρι να τα αποστηθίσω, ακόμη κι αν δεν καταλαβαίνω τι σημαίνουν.				
19	Επιαναλαμβάνω συνεχώς το μάθημα του Α.Ο.Θ στο μυαλό μου σε διάφορες χρονικές στιγμές όπως όταν είμαι στο λεωφορείο, όταν περπατάω ή όταν είμαι ξαπλωμένος, κ.ο.κ.				
20	Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος για να περάσεις το διαγώνισμα του Α.Ο.Θ είναι να προσπαθείς να θυμάσαι τις απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις.				
21	Μου αρέσει να προσπαθώ αρκετά στο μάθημα του Α.Ο.Θ, ώστε να βγάλω τα δικά μου συμπεράσματα μέχρι να μείνω ικανοποιημένος.				
22	Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω στο μάθημα Α.Ο.Θ αν αποστηθίζω τα βασικά σημεία αντί να προσπαθώ να τα καταλάβω				

### ΜΕΡΟΣ Β'

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στην στάση σας απέναντι στη γνώση. **Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα.**

	Διαφωνώ Απολύτως	Διαφωνώ Μερικώς	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Απολύτως
1	Προτιμώ να προγραμματίζουν οι άλλοι το τι θα μάθω				
2	Προτιμώ τα προβλήματα που έχουν μια και μοναδική λύση				
3	Μπορώ να διαχειριστώ κάτι μη αναμενόμενο και να βρίσκω λύση.				
4	Νιώθω άβολα σε συνθήκες αβεβαιότητας.				
5	Μπορώ να βγάλω νόημα σε κάτι που οι άλλοι το θεωρούν περίπλοκο.				
6	Σπανίως, σκέφτομαι τον τρόπο που μαθαίνω και πως να τον βελτιώσω.				
7	Αισθάνομαι ότι είμαι ένας μαθητής που ο ίδιος καθοδηγεί τη μάθησή του.				
8	Αισθάνομαι ότι κάποιοι άλλοι είναι περισσότερο σε θέση να αξιολογήσουν την επίδοσή μου ως μαθητή, απ' ό,τι εγώ.				
9	Αγαπώ τη μάθηση για την ίδια τη μάθηση.				
10	Προσπαθώ να συνδέω αυτά που μαθαίνω στο σχολείο με πρακτικά θέματα.				
11	Συχνά δυσκολεύομαι στο να εντοπίζω πληροφορίες όταν τις χρειάζομαι.				
12	Όταν έρχομαι σε επαφή με καινούργια ύλη, προσπαθώ να τη συσχετίσω με ό,τι ήδη γνωρίζω.				
13	Είμαι ευθύνη μου να κατανοώ αυτά που μαθαίνω στο σχολείο.				
14	Όταν μαθαίνω κάτι καινούριο, προσπαθώ να εστιάσω στις λεπτομέρειες, παρά στη «γενική εικόνα».				

**Επικοινωνία με Ερευνητική Ομάδα :** 1. Επιστημονική Υπεύθυνη : Ασωνίτου Σοφία, **email:** sasonitou@uniwa.gr  
2. Κύρια Ερευνήτρια : Παντζούρη Ελένη, **email :** p\_elenh70@hotmail.com

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Έντυπα Συγκατάθεσης

#### Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για έρευνες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές/-ήτριες

Στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας, διενεργείται έρευνα στη σχολική μονάδα, στην οποία καλούνται οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου του 4ου Επιστημονικού πεδίου να λάβουν μέρος σε αυτή, με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Η έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», οι μαθητές της Γ΄ τάξης Λυκείου και να εξετάσει εάν οι μαθητές του 4ου επιστημονικού πεδίου έχουν αναπτύξει δια βίου χαρακτηριστικά.

Για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο, πενταβάθμιας κλίμακας Likert, το οποίο δύναται να συμπληρωθεί και ηλεκτρονικά, για τη συμπλήρωση του οποίου θα απαιτηθούν 10΄-15΄.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν στο να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν τόσο τους μαθητές, σχετικά με τον τρόπο μελέτης τους, όσο και τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν. Επίσης, θα συμβάλλει στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη των δια βίου δεξιοτήτων.

Η διαδικασία απαιτεί την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο εμπεριέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανώνυμα, με τρόπο που να προστατεύονται πλήρως τα προσωπικά τους δεδομένα.

Σε κάθε περίπτωση, για οποιονδήποτε λόγο οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν την συμμετοχή τους στην εν προκειμένη έρευνα.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ - ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

#### **1. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:**

**Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.**

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑΉ ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ



### **ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

Στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας, διενεργείται έρευνα στη σχολική μονάδα, στην οποία καλούνται οι μαθητές της Γ' Λυκείου του 4ου Επιστημονικού πεδίου να λάβουν μέρος σε αυτή, με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Η έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», οι μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου και να εξετάσει εάν οι μαθητές του 4ου επιστημονικού πεδίου έχουν αναπτύξει διά βίου χαρακτηριστικά.

Για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο, πεντα-βάθμιας κλίμακας, το οποίο δύναται να συμπληρωθεί και ηλεκτρονικά, για τη συμπλήρωση του οποίου θα απαιτηθούν 10'-15'.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν στο να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν τόσο τους μαθητές, σχετικά με τον τρόπο μελέτης τους, όσο και τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν. Επίσης, θα συμβάλλει στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη των δια βίου δεξιοτήτων.

Η διαδικασία απαιτεί την ειλικρινή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο εμπεριέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανώνυμα με τρόπο που να προστατεύονται πλήρως τα προσωπικά τους δεδομένα.

Σε κάθε περίπτωση, για οποιονδήποτε λόγο ο μαθητής έχει το δικαίωμα να αρνηθεί την συμμετοχή του στην εν προκειμένη έρευνα.

### **ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ – ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα με τίτλο «Προσεγγίσεις μάθησης και χαρακτηριστικά δια βίου μάθησης των μαθητών της Γ' Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», καθώς και ότι διατηρώ το δικαίωμά μου να αποσυρθώ από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Ο-Η/ Δηλών/ούσα

.....