

**ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΧΑΤΖΗΟΡΦΑΝΟΣ,
ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΔΑΦΝΟΥ & ΑΓΛΑΪΑ ΝΤΟΚΑ**

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ
Ή ΑΝΑΣΤΕΛΛΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ**

Ιωάννινα 2001

Ανδρέας Μπρούζος¹, Νικόλαος Χατζηορφανός²,
Σπυριδούλα Δάφνου² & Αγλαΐα Ντόκα²

Παράγοντες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη Διαδικασία Μάθησης στο Πανεπιστήμιο: Απόψεις Φοιτητών*

Περίληψη

Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο, αναλαμβάνοντας έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφόρησης και της διεθνοποίησης, έχει απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό ρόλο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Έχοντας ανοίξει διαύλους επικοινωνίας με το κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό παγκόσμιο γίνεσθαι, προσανατολίζει τις εκπαιδευτικές του λειτουργίες, επαγγελματικού και ακαδημαϊκού χαρακτήρα, προς την κάλυψη των αναγκών της νέας κοινωνίας που έχει επενδύσει στη γνώση. Οι φοιτητές, ως μια ιδιαίτερη κατηγορία αυτής της κοινωνίας, καλούνται μέσα από τις διαδικασίες μάθησης όχι μόνο να γίνουν φορείς νέων γνώσεων, καθώς η γνώση μεταβάλλεται ταχύτατα, αλλά και να μεταβούν στην κατηγορία του επιστήμονα, δηλαδή του ατόμου που συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης. Η μετάβαση αυτή προϋποθέτει την απόκτηση και την ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτών που επιτρέπουν το πέρασμα του ανθρώπου από το ατομικό στο συλλογικό είναι.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας έρευνας για τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας των φοιτητών και ιδιαίτερα εκείνες τις πλευρές, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν προβληματικές τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και κατά τη μελλοντική παραγωγή επιστημονικού έργου. Τα ευρήματα αυτής επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι οι φοιτητές, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι δυνατόν να απασχολήσουν ατομικά τους λειτουργούς της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, σχετικά με τις συνθήκες στις οποίες καλούνται να μεταδώσουν ενεργητικά γνώσεις, αλλά και το ίδιο το πανεπιστήμιο ως θεσμό και ως ίδρυμα, καθώς μακροπρόθεσμα κρίνεται το ίδιο από την επιτυχή ή μη πορεία των επιστημόνων που παράγει.

Factors facilitating and constraining learning in the University: Students views

Abstract

The present article presents findings of a research on university students' learning. It was set out to examine university students' approaches to studying and learning with a view to identify possible problem areas. Findings revealed a variety of difficulties students experience with their study at the university. These results need to concern members of the academic community individually with a view to the conditions in which they provide knowledge, as well as the university as an institution and an establishment since in the long run its success is evaluated against the successful (or otherwise) course of the scientists it produces.

1. Αναπλ. Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων.

2. Υπ. Διδάκτορες στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων.

* Ανακοίνωση στο 8ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ, Σπέτσες, 4-8 Ιουλίου 2001 (Learning Conference 2001).

Α. Εισαγωγή

Η εφηβεία θεωρείται η περίοδος ανάπτυξης του ατόμου κατά την οποία μεταβαίνει από την παιδική ηλικία στη ωριμότητα. Στο διάστημα αυτό συντελούνται σημαντικές αλλαγές στους αναπτυξιακούς τομείς: το βιοσωματικό, το γνωστικό, τον κοινωνικό και το συναισθηματικό τομέα. Η εφηβεία θεωρείται ότι ξεκινά όταν το άτομο καθίσταται ικανό για αναπαραγωγή. Οι σωματικές, λοιπόν, αλλαγές είναι εκείνες που σηματοδοτούν το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβική. Αυτό βέβαια ισχύει για τις δυτικού τύπου κοινωνίες, καθώς στις πρωτόγονες κοινωνίες τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι με την απόκτηση της ικανότητας για αναπαραγωγή. Ως πέρασ της εφηβείας θεωρείται το σημείο εκείνο, κατά το οποίο το άτομο είναι ικανό να αναλάβει το ρόλο του ενήλικου. Η ανάληψη αυτού του ρόλου προϋποθέτει πρώτα έναν ικανοποιητικό βαθμό ψυχολογικής ανεξαρτησίας από τους γονείς και βέβαια μια οικονομική αυτονομία, πάντα κοινωνικά αποδεκτή. Είναι φανερό λοιπόν ότι τα χρονικά όρια της εφηβείας, η έναρξη και το πέρασ της, καθορίζονται δύσκολα και ποικίλλουν κάθε φορά ανάλογα με εξωατομικούς (περιβαλλοντικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες) και ενδοατομικούς παράγοντες (κληρονομικοί, ψυχολογικοί) (Herbert 1999, σ. 23).

Αν και οι βιοσωματικές αλλαγές που συντελούνται κατά την περίοδο της εφηβείας είναι άμεσα παρατηρήσιμες, ωστόσο ο πλέον σημαντικός αναπτυξιακός τομέας αυτής είναι η ανάγκη του ατόμου να διαμορφώσει την «προσωπική του ταυτότητα». Ο όρος προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στην αναπαράσταση του ατόμου και την αποδοχή της μοναδικότητάς του (Γκότοβος 1985, σ. 36). Σύμφωνα με τη βιοκοινωνική θεωρία του Erik Erikson η περίοδος της εφηβείας είναι δυνατόν να ερμηνευτεί μεταξύ των διπολικών σημείων, της απόκτησης της ταυτότητας και της σύγκρουσης των ρόλων (Pervin & John 1999, σσ. 160-161). Το άτομο διαμορφώνει μια εικόνα για τον εαυτό του, η οποία χαρακτηρίζεται από μια διαχρονική συνέχεια και επιβεβαιώνεται από μια συγχρονική σταθερότητα. Η επίτευξη διαμόρφωσης αυτοαντίληψης με εσωτερική ομοιομορφία και συνέχεια οδηγεί στην κατάκτηση της αυτοπεποίθησης. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί σε σύγκρουση ρόλων, σε δυσκολία ανάληψης ενεργημάτων, σε αποπροσανατολισμό. Υπό αυτό το πρίσμα είναι δυνατόν να ερμηνευθεί η στάση και η συμπεριφορά των φοιτητών κατά τα χρόνια των σπουδών τους.

Οι φοιτητές ανήκουν στην κατηγορία εκείνων των εφήβων (εφηβική ηλικία ή μετεφηβική ή ηλικία πρώιμης νεότητας) όπου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα πειραματίζονται με πρακτικές, συμπεριφορές και ρόλους, έως ότου προσδιορίσουν τη δική τους ταυτότητα. Η περίοδος των σπουδών είναι η πλέον αποδεκτή κοινωνικά περίοδος του παρατεταμένου μορατόριουμ

(προσωρινή αναστολή ενεργειών) των εφήβων, σύμφωνα με την ορολογία του Erikson (Tucker 1999, σ. 18), καθώς συνδέεται και δικαιολογείται η κατάκτηση της μελλοντικής κοινωνικής ταυτότητας με την ανάλογη εκπαιδευτική – μορφωτική προετοιμασία. Κατά την περίοδο αυτή οι έφηβοι αποδέχονται μία δοτή και –όχι αυστηρά– χρονικά πεπερασμένη ταυτότητα, αυτή του φοιτητή, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις για την κατάκτηση της καινούργιας τους κοινωνικής ταυτότητας, απαραίτητης για το πέρασμά τους στην ενήλικη ζωή. Με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο συντελείται απότομα μια αλλαγή του προηγούμενου τρόπου ζωής τους: το αυστηρά δομημένο σχολικό πρόγραμμα, ο οικογενειακός έλεγχος και η οικογενειακή ασφάλεια παύουν να αποτελούν το πλαίσιο της καθημερινότητάς τους (Καλαντζή–Αζίζι 1996, σσ. 52-53). Ταυτόχρονα, νέες κοινωνικοποιητικές διαδικασίες εμφανίζονται: επαφές με νέους συνομηλίκους, με διδάσκοντες-επιστήμονες, επαφές με αυτό που καλείται πανεπιστημιακός θεσμός και με νέα γνωστικά αντικείμενα. Το νέο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των φοιτητών είναι αυτό που διακρίνει τη φοιτητική ζωή από τη ζωή των υπολοίπων εφήβων, που δεν τυγχάνουν ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Με τον όρο φοιτητής εννοείται, για τα ελληνικά δεδομένα, ο φοιτών σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, χωρίς να γίνεται καμία διάκριση στη σχολή, τη διαδικασία επιλογής, τα χρόνια σπουδών που απαιτούνται για την απόκτηση του πτυχίου, αλλά και εκείνα που χρειάζονται οι φοιτητές για την απόκτησή του, καθώς είναι σύνθετες φαινόμενο η παράταση των ετών αυτών. Ο φοιτητής είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως πλήρως απασχολούμενος στη διαδικασία μάθησης, με προσανατολισμό την κατάκτηση της γνώσης και όχι κάποια μελλοντική κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική άνοδο (Diez-Hochleitner 1997, σ. 54).

Σκοπός της εκπαίδευσής του είναι η μαθητεία στην αναζήτηση της γνώσης, άρα η όξυνση της κρίσης και η ενδυνάμωση των πνευματικών του δυνάμεων (Τσαούσης 1996, σ. 33). Η μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών είναι δυνατόν να διακριθεί σε τρία ποιοτικά επίπεδα. Κάθε επίπεδο περιέχει τον κύριο στόχο, ο οποίος κατά τη διάρκεια της φοίτησης θα πρέπει να κατακτηθεί. Στο πρώτο επίπεδο ο κύριος στόχος είναι η ενεργοποίηση γενικών ικανοτήτων και προσωπικών ιδιοτήτων των φοιτητών: εδώ ανήκει η ικανότητα της κριτικής και ευφάνταστης σκέψης και η αποτελεσματική επικοινωνία. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις ειδικές γνώσεις και αφορά την ικανότητα των φοιτητών να ερμηνεύουν ένα θέμα κάνοντας αναγωγή στις υπάρχουσες θεωρίες. Τέλος, το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τη θεωρούμενη εξειδικευμένη γνώση επαγγελματικού χαρακτήρα. Η κατάκτηση των παραπάνω στόχων και πολύ περισσότερο η σύνδεση των γνώσεων κάθε επιπέδου με τις γνώσεις των

άλλων πτυχιούχων, τους αναδεικνύει σε μορφωμένα και επαγγελματικά καταρτισμένα άτομα (Ramsden 1998, σ. 17 κ.ε.). Το παραπάνω αποδεικνύει την τριπλή διάσταση της αποστολής του πανεπιστημίου ως θεσμού, που είναι η μετάδοση γνώσεων μέσω της διδασκαλίας, η παραγωγή νέων γνώσεων και η εκπαίδευση στελεχών που θα μεταδώσουν τις κατακτημένες γνώσεις αλλά και θα συμμετέχουν στην παραγωγή νέων. Αυτό βέβαια προϋποθέτει το πέρας του φοιτητή από το στάδιο του παθητικού αποδέκτη νέων πληροφοριών σε αυτό του ενεργού συμμετέχοντα στο επιστημονικό έργο, ανάλογα βέβαια με τις εκάστοτε κατακτήσεις του. Η μετάβαση αυτή, που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το κύριο διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των διαδικασιών μάθησης της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, προϋποθέτει την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που αφορούν τόσο τη σχέση του φοιτητή με τη μελέτη καθεαυτή (προγραμματισμό και οργάνωση αυτής), όσο και τις διαδικασίες που σχετίζονται με την αποδοχή του ρόλου του μέσα σε μία ομάδα και που καθιστούν γόνιμη τη συνεργασία σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αλλά και αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα κοινωνική του πορεία (Τσαούσης 1996, σ. 33 κ.ε.).

Πολύ συχνά, κατά την κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων, ο φοιτητής παρεμποδίζεται από δυσχερείς παράγοντες, που σε συνδυασμό με άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ή προβλήματα κοινωνικοποίησης – επικοινωνίας και ψυχοσωματικών διαταραχών, δυσχεραίνουν το έργο του, το συνυφασμένο με τη φοιτητική του ιδιότητα, αλλά και παρεμποδίζουν τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες, τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο (Knigge-Illner & Kruse 1994, Kaldeway & Korthagen 1995, Μαλικιώση-Λοϊζου 1990, Ναυρίδης κ.ά., 1990), τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στις σπουδές τους, αποτελούν σημαντικό ποσοστό των συνολικών τους προβλημάτων. Στόχος της Συμβουλευτικής που απευθύνεται σε φοιτητές είναι η διερεύνηση αυτών των προβλημάτων και η επικουρία προς τους φοιτητές, έτσι ώστε να κατακτήσουν την ακαδημαϊκή γνώση με ισορροπημένη ψυχική υγεία και καλές κοινωνικές σχέσεις.

B. Η έρευνα

1. Στόχοι της έρευνας

Πορίσματα εμπειρικών και θεωρητικών ερευνών έχουν επισημάνει την ανάγκη να διερευνηθούν τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές (Helmke & Krapp 1999), καθώς αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, δηλαδή στη διαμόρφωση της νέας τους ταυτότητας. Η παρούσα διερευνητική προσπάθεια έχει στόχο τον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκο-

λύνουν τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών. Τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών;
- Διαφοροποιούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών σε σχέση με το φύλο, το έτος σπουδών, τη Σχολή φοίτησης και το βαθμό ικανοποίησης από την επίδοση και τη βαθμολογία;
- Είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές από την επίδοση και τη βαθμολογία τους στα μαθήματα;
- Διαφοροποιείται ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την επίδοση και τη βαθμολογία στα μαθήματα σε σχέση με το φύλο, το έτος σπουδών, τη Σχολή φοίτησης και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία;

2. Μέθοδος

2.1 Συλλογή ερευνητικού υλικού

Ένα ερωτηματολόγιο 46 ερωτήσεων αποτέλεσε το μέσο συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελούνταν από 39 ερωτήσεις και κάλυπτε τις κυριότερες περιοχές της μαθησιακής διαδικασίας των φοιτητών. Οι φοιτητές του δείγματος κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=κανένα πρόβλημα, 2=ελάχιστα προβλήματα, 3=λίγα προβλήματα, 4=αρκετά προβλήματα, 5=πολλά προβλήματα, 6=πάρα πολλά προβλήματα).

Η δεύτερη ενότητα εμπεριείχε τρεις κλειστές ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δύο αφορούσαν το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την επίδοση και τις βαθμολογίες τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι δομημένες απαντήσεις των ερωτήσεων αυτών ήταν διαβαθμισμένες σε πέντε κατηγορίες (1=είμαι απόλυτα ικανοποιημένος/η, 2= είμαι πολύ ικανοποιημένος/η, 3=είμαι εν μέρει ικανοποιημένος/η, 4=δεν είμαι ικανοποιημένος/η, 5=δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος/η), εκ των οποίων οι φοιτητές έπρεπε να επιλέξουν υποχρεωτικά μία. Η τρίτη ερώτηση αναφερόταν στο κατά πόσο οι φοιτητές φοιτούσαν στο Τμήμα επιλογής τους. Τέλος, στην τρίτη ενότητα συμπεριλαμβάνονταν 4 ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και φοιτητικά στοιχεία των υποκειμένων.

2.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

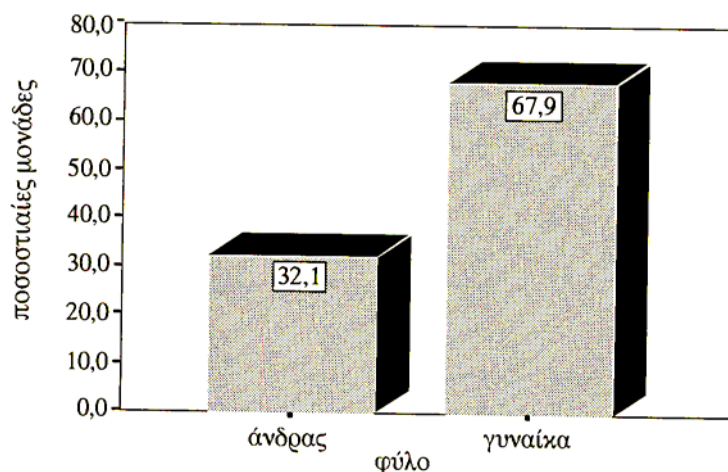
Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τις ώρες διδασκα-

λίας. Η διανομή πραγματοποιήθηκε από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 1998. Στο ερωτηματολόγιο διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας και υπογραμμίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και η ανάγκη για ειλικρινείς απαντήσεις. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την «κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία» (Friedrichs 1980, σ. 142 κ.ε.· Δημητρόπουλος 1994, σ. 55 κ.ε.· Παρασκευόπουλος 1993, σ. 20 κ.ε.· Φίλιας 1996, σ. 395 κ.ε.). Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική και διαρκούσε 10' περίπου. Οι φοιτητές επέστρεφαν στον ερευνητή συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο.

2.3 Δείγμα της έρευνας

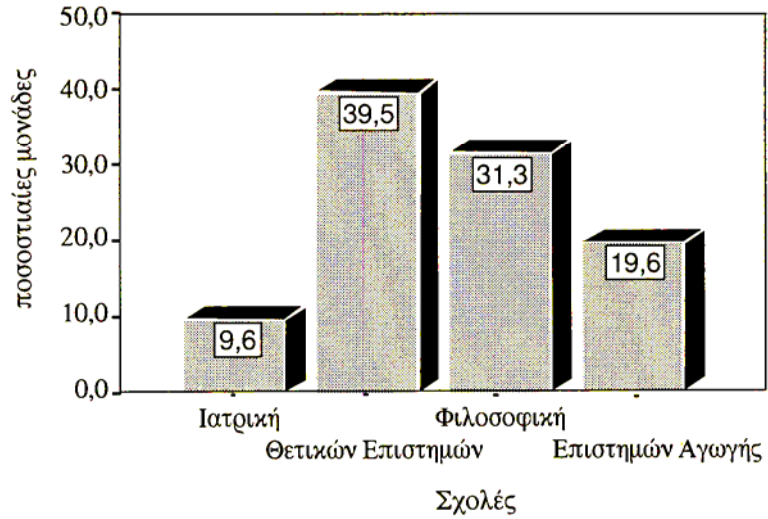
Στην έρευνα συμμετείχαν 649 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ηλικίας από 18 έως 32 ετών. Από αυτούς το 67,2% (N=436) ήταν φοιτήτριες και το 31,7% (N=206) ήταν φοιτητές, ενώ το 1,1% των υποκειμένων (N=7) παρέλειψε να συμπληρώσει το φύλο (βλ. Διάγραμμα 1). Η σύνθεση του δείγματος ως προς τις Σχολές που φοιτούσαν οι φοιτητές, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 2, είναι η εξής: Το 9,6% φοιτούσε στην Ιατρική Σχολή, το 39,5% στη Σχολή Θετικών Επιστημών, το 31,3% στη Φιλοσοφική Σχολή και το 19,6% στη Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ως προς το έτος σπουδών τα υποκείμενα του δείγματος κατανέμονται ως εξής: Το 47,7% ήταν εγγεγραμμένο στο Α' και Β' έτος, το 42,1% στο Γ', Δ', Ε και ΣΤ' και το 10,2% ήταν φοιτητές στο πτυχίο (Διάγραμμα 3). Τέλος, το 67,1% των φοιτητών απάντησε ότι το Τμήμα που φοιτούσε ήταν δική του επιλογή, ενώ το 32,9% δήλωσε ότι δε φοιτούσε στο Τμήμα επιλογής του (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 1
Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



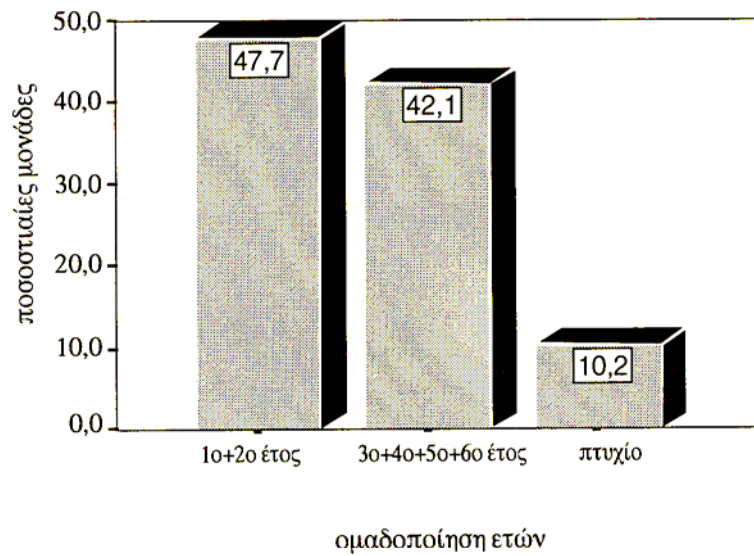
Διάγραμμα 2

Κατανομή του δείγματος ως προς τη Σχολή

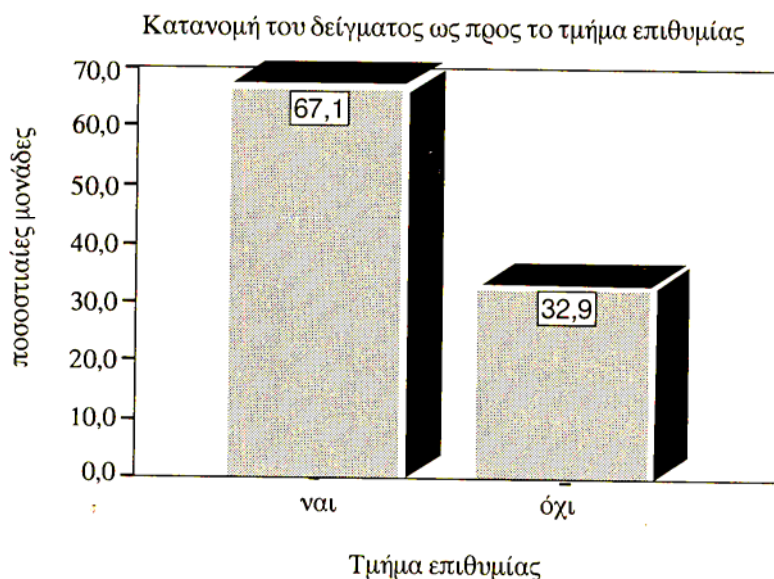


Διάγραμμα 3

Κατανομή του δείγματος ως προς το έτος σπουδών



Διάγραμμα 4



2.4 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0. Οι 39 προτάσεις που αναφέρονται στη διαδικασία μάθησης των φοιτητών υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Μετά την πρώτη παραγοντική ανάλυση απομακρύνθηκαν 9 προτάσεις, οι οποίες δεν μπορούσαν να καταταχθούν μονοδιάστατα σε κάποιον παράγοντα. Από την παραγοντική ανάλυση των υπόλοιπων προτάσεων εξήχθησαν 5 παράγοντες (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με κριτήριο Kaiser· βλ. Πίνακα 1). Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Στο επόμενο βήμα οι προτάσεις των παραγόντων συμπύχθηκαν σε πέντε νέες μεταβλητές και συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων των παραγόντων και της ικανοποίησης από την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με το φύλο και το τμήμα επιθυμίας χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξάρτητων ζευγών, ενώ η σύγκριση των μέσων όρων των παραγόντων και της ικανοποίησης από την επίδοση και τη βαθμολογία σε σχέση με το έτος σπουδών και τις σχολές έγινε με

την απλή ανάλυση διακύμανσης (One-way Anova). Η σχέση μεταξύ των παραγόντων, της ικανοποίησης από την επίδοση και τη βαθμολογία και της ηλικίας ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Rho Spearman.

Η στατιστική ανάλυση ολοκληρώθηκε με ένα μοντέλο διαδρομών (path analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την επίδοση και τη βαθμολογία (οι δύο μεταβλητές συμπτύχθηκαν σε μία νέα) και ανεξάρτητες μεταβλητές ενδογενείς (παράγοντες) και εξωγενείς παράγοντες (μεταβλητές που δεν επηρεάζονται από τις άλλες μεταβλητές του μοντέλου). Στην ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις, αρχίζοντας με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την επίδοση και τη βαθμολογία και στη συνέχεια «παλινδρομώντας» από τα αριστερά προς τα δεξιά κάθε ενδογενή μεταβλητή όλες τις εξωγενείς και τις ενδογενείς που προηγούνται. Οι εξωγενείς, μη συνεχείς μεταβλητές μετατράπηκαν σε ψευδο-μεταβλητές (Dummy Variables).

Γ. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Περιγραφή των παραγόντων

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε πέντε παράγοντες οι οποίοι αφορούν εκείνους τους τομείς, για τους οποίους οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν αντιμετωπίζουν ή δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι παράγοντες και οι προτάσεις που φορτίζουν σ' αυτούς, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων, η διασπορά που εξηγεί ο κάθε παράγοντας ξεχωριστά, το συνολικό ποσοστό διασποράς που αποδίδεται σε όλους τους παράγοντες και οι δείκτες αξιοπιστίας.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1 στον παράγοντα «Προγραμματισμός» φορτίζουν 8 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,825 έως 0,548) που αναφέρονται στην ικανότητα του φοιτητή να σχεδιάζει λεπτομερειακά και με ευελιξία τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ενεργήματά του. Στον παράγοντα «Διεκπεραίωση έργων» φορτίζουν 7 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,746 έως 0,390), οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητα διαχείρισης και επιτέλεσης έργων, σχετικών με τη μαθησιακή διαδικασία. Στον παράγοντα «Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης» φορτίζουν 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,685 έως 0,362), οι οποίες περιγράφουν την ανάληψη ενεργητικού ρόλου από τη μεριά των φοιτητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στον παράγοντα «Διαχείριση / καταγραφή γνωσιακού υλικού» φορτίζουν 6 προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,716 έως 0,461), οι οποίες προσεγγίζουν τις διαδικασίες ανεύρεσης και οργάνωσης της γνώσης. Τέλος, στον παράγοντα «Στάσεις στις εξετάσεις» ανα-

φέρονται 3 ερωτήσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,53 έως 0,82), οι οποίες θίγουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές τις εξετάσεις. Η αξιοπιστία των παραγόντων θεωρείται ικανοποιητική καθώς κυμαίνεται μεταξύ του 0,68 και του 0,86 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (βλ. Lienert 1969, σ. 309). Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια $\geq 0,30$ (βλ. Schuchard-Ficher et al. 1982, σ. 258).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

Προτάσεις		*Παράγοντες - Φορτίσεις				
Αντιμετωπίζω προβλήματα		1	2	3	4	5
EP.11	Με τη σωστή κατανομή του χρόνου έτσι ώστε να τηρείται το πρόγραμμα.	.820				
EP.12	Με τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.	.717				
EP.29	Με την κατάλληλη προετοιμασία για τις εξετάσεις.	.700				
EP.10	Με τον ορθό προγραμματισμό κατά τη μελέτη και τη συγγραφή εργασιών.	.672				
EP.28	Με τη συγκέντρωση στη μελέτη.	.652				
EP.32	Με τη σωστή κατανομή του χρόνου κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.	.593				.443
EP.39	Με τη συστηματική μελέτη.	.588				
EP.26	Με το να θέτω προτεραιότητες κατά τη μελέτη.	.548		.425		
EP.14	Με τη αναζήτηση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές σε μία εργασία.		.746			
EP.13	Με την αναζήτηση απαραίτητου υλικού σε βιβλία και βιβλιοθήκες.		.722			
EP.15	Με τον αυτόνομο προγραμματισμό και την ολοκλήρωση μιας εργασίας.		.612			
EP.22	Με τη σωστή δομή μιας εργασίας.		.585			
EP.37	Με το σωστό προγραμματισμό για την εκπόνηση μεγάλων εργασιών.		.537			
EP.8	Με την εποπτεία βιβλίων, σημειώσεων, κειμένων.		.472			
EP.19	Με τον χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.		.390			
EP.17	Με την άσκηση εποικοδομητικής κριτικής.			.685		
EP.25	Με τη διατύπωση ερωτημάτων.			.671		
EP.21	Με την ελεύθερη έκφραση στο μάθημα.			.666		
EP.16	Με τη συμμετοχή σε μία συζήτηση.			.665		
EP.18	Με την αποδοχή της κριτικής των άλλων.			.515		
EP.27	Με τη συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες.			.362		

Προτάσεις		*Παράγοντες – Φορτίσεις				
		1	2	3	4	5
EP.3	Με τον εντοπισμό του ουσιώδους ενός άρθρου ή ενός βιβλίου.				,716	
EP.2	Με την κριτική μελέτη.				,650	
EP.4	Με την καταγραφή σημειώσεων από άρθρα και βιβλία.				,557	
EP.1	Με το γρήγορο διάβασμα και την κατανόηση του περιεχομένου κειμένων.				,554	
EP.36	Με την εύρεση του νοήματος στα γνωστικά αντικείμενα.				,481	
EP.6	Με την καταγραφή συνοπτικών σημειώσεων στις παραδόσεις.				,461	
EP.31	Με την αποβολή του άγχους πριν ή κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.					,817
EP.38	Με τη μη αποθάρρυνση από αποτυχίες και χαμηλούς βαθμούς.					,742
EP.33	Με την αποφυγή επιπόλαιων λαθών στις εξετάσεις.					,525
Απόλυτη συχνότητα της συνολικής διασποράς		14,00	10,20	9,27	9,10	7,07
Σχετική αθροιστική συχνότητα της συνολικής διασποράς		14,00	24,21	33,49	42,59	49,67
Συντελεστής αξιοπιστίας των παραγόντων alpha Cronbach		,86	,78	,72	,73	,68
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalisation. a. Rotation converged in 7 iterations.						

* 1= 'Προγραμματισμός' 2= 'Διεκπεραίωση έργων' 3= Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης' 4= 'Διαχείριση γνωστικού υλικού/καταγραφή/κριτική ικανότητα' 5= 'Στάσεις στις εξετάσεις'

2. Ικανοποίηση των φοιτητών από την επίδοση

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M=2,90$ [$1=$ απόλυτα ικανοποιημένος, $5=$ καθόλου ικανοποιημένος], $s=0,83$), οι φοιτητές είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ικανοποιημένοι από την επίδοσή τους. Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο δεν ανέδειξε σημαντική στατιστικά διαφορά ($t=0,199$, $df=640$, $p=0,853$). Τόσο οι φοιτητές ($M=2,9$, $s=1,05$) όσο και οι φοιτήτριες ($M=2,9$, $s=0,86$) δήλωσαν περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από την επίδοσή τους.

Σημαντική στατιστικά διαφορά στους μέσους όρους παρατηρήθηκε σε σχέση με τη Σχολή που φοιτούσαν τα υποκείμενα του δείγματος (βλ. Πίνακα 2). Οι φοιτητές της Σχολής των Θετικών Επιστημών δήλωσαν περισσότερο δυσαρεστημένοι από την επίδοσή τους στα μαθήματα από τους φοιτητές της

Ιατρικής Σχολής ($M=2,48$), ενώ οι φοιτητές των άλλων Σχολών δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τις άλλες ομάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ικανοποίηση από την επίδοση» και «Σχολή»

	Σχολή	N	M*	s
Ικανοποίηση από την επίδοση	Ιατρική	62	A2,48	,95
	Θετικών Επιστημών	256	Γ3,14	1,0
	Φιλοσοφική	203	B2,79	,73
	Επιστημών Αγωγής	127	B2,80	,94

F=11,891 df=3 p=,000

* Στους Μέσους Όρους με το ίδιο γράμμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=,05$)

Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης εντοπίστηκαν, επίσης, σημαντικές στατιστικά διαφορές στο βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την επίδοσή τους σε σχέση με το έτος σπουδών (βλ. Πίνακα 3). Οι φοιτητές που βρίσκονταν στο πτυχίο ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι από την επίδοσή τους στα μαθήματα συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους που φοιτούσαν σε άλλα έτη σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ικανοποίηση από την επίδοση» και «έτος σπουδών»

	Έτος	N	M*	s
Ικανοποίηση από την επίδοση	A+B	309	A2,88	,95
	Γ+Δ+E+ΣΤ	273	A2,85	,86
	ΠΤΥΧΙΟ	66	B3,21	1,06

F=11,891 df=3 p=,000

* Στους Μέσους Όρους με το ίδιο γράμμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=,05$)

Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά στους μέσους όρους του βαθμού ικανοποίησης από την επίδοση σε σχέση με το Τμήμα επιθυμίας ($t=5,308$, $df=645$, $p=0,000$). Ειδικότερα, οι φοιτητές που δεν φοιτούσαν σε Τμήμα επιλογής τους ($M=2,7$, $s=,89$) ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι από την επίδοσή τους στα μαθήματα από τους συμφοιτητές τους οι που φοιτούσαν στο Τμήμα επιλογής τους ($M=3,2$, $s=,94$).

Τέλος, από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από την επίδοση και των παραγόντων (βλ. Πίνακα 4). Ειδικότερα, ο παράγοντας «Προγραμματισμός» εμφανίζει μία συνάφεια μετρίου επιπέδου με το βαθμό ικανοποίησης από την επίδοση, ενώ η σχέση που προκύπτει από τη σύγκριση των υπολοίπων παραγόντων με το βαθμό ικανοποίησης από την επίδοση κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ικανοποίηση από την επίδοση» και «παραγόντες»

	Παράγοντες	N	Spearman's rho	p
Ικανοποίηση από την επίδοση	Προγραμματισμός	627	0,42	,000
	Διεκπεραίωση έργων	599	0,24	,000
	Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	634	0,16	,000
	Διαχείριση γνωσιακού υλικού	634	0,29	,000
	Στάσεις στις εξετάσεις	644	0,14	,000

3. Ικανοποίηση των φοιτητών από τη βαθμολογία

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο ($M=2,95$, $s=0,87$) οι φοιτητές δήλωσαν περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από τις βαθμολογίες τους στα μαθήματα. Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το φύλο δεν ανέδειξε σημαντική στατιστικά διαφορά ($t=-,708$, $df=639$, $p=0,479$). Τόσο οι φοιτητές ($M=2,9$, $s=,96$) όσο και οι φοιτήτριες ($M=3,0$, $s=,81$) απάντησαν ότι είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ευχαριστημένοι από τις βαθμολογίες τους στα μαθήματα.

Σημαντική στατιστικά διαφορά ως προς το βαθμό ικανοποίησης από τις βαθμολογίες παρατηρήθηκε σε σχέση με τη Σχολή που φοιτούσαν τα υποκείμενα του δείγματος (βλ. Πίνακα 5). Οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής δήλωσαν λιγότερο δυσαρεστημένοι από τους συμφοιτητές τους των άλλων Σχολών. Επιπλέον, οι φοιτητές της Σχολής Επιστημών Αγωγής ήταν λιγότερο δυσαρεστημένοι από τους συμφοιτητές τους που φοιτούσαν στη Σχολή Θετικών Επιστημών, ενώ οι φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από τους φοιτητές της Σχολής Θετικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ικανοποίηση από τη βαθμολογία» και «Σχολή»

	Σχολές	N	M	s
Ικανοποίηση από τη βαθμολογία	Ιατρική	61	A2,51	,77
	Θετικών Επιστημών	256	Γ3,14	,95
	Φιλοσοφική	203	ΓΒ2,95	,75

F=11,092 df=3 p=0,000

* Στους Μέσους Όρους με το ίδιο γράμμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά (p=,05)

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το έτος σπουδών δεν ανέδειξε σημαντική στατιστικά διαφορά ως προς το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τις βαθμολογίες (F=1,760, df=2, p=0,173). Ωστόσο, η φοίτηση των φοιτητών στο Τμήμα επιθυμίας διαφοροποίησε τις απαντήσεις τους (t=-3,802, df=365,540, p=0,000). Αναλυτικότερα, οι φοιτητές που φοιτούσαν σε Τμήμα επιλογής τους ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι (M=2,86, s=,81) από εκείνους που δε φοιτούσαν σε Τμήμα δικής τους επιλογής (M=3,15, s=,95).

Τέλος, διαπιστώθηκε μια σημαντική στατιστικά σχέση, μικρής έντασης όμως, μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης (βλ. Πίνακα 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παραγόντες» και «ικανοποίηση από τη βαθμολογία»

	Παράγοντες	N	Συντελεστής Συσχέτισης	p
Ικανοποίηση από τη βαθμολογία	Προγραμματισμός	626	0,33	0,000
	Διεκπεραίωση έργων	598	0,20	0,000
	Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	633	0,11	0,005
	Διαχείριση γνωσιακού υλικού	633	0,20	0,000
	Στάσεις στις εξετάσεις	643	0,18	0,000

4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών

Από τους μέσους όρους που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 γίνεται φανερό ότι οι φοιτητές του δείγματος αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα

τα με τους παράγοντες «Προγραμματισμός», «Διεκπεραίωση έργων» και «Στάσεις στις εξετάσεις», ενώ οι παράγοντες «Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης» και «Διαχείριση / καταγραφή γνωστικού υλικού» δε φαίνεται να προκαλούν ιδιαίτερα προβλήματα σ' αυτούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων

Παράγοντες	N	M	s
Προγραμματισμός	627	3,09	1,03
Διεκπεραίωση έργων	599	3,04	,88
Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	634	2,42	,84
Διαχείριση / καταγραφή γνωστικού υλικού	634	2,47	,77
Στάσεις στις εξετάσεις	644	3,24	1,17

Από τη σύγκριση των μέσων όρων με κριτήριο το φύλο (βλ. Πίνακα 8) διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα διαφοροποιήθηκαν σημαντικά στον παράγοντα «Διεκπεραίωση έργων» και τον παράγοντα «Στάσεις στις εξετάσεις». Ειδικότερα, οι φοιτήτριες αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα από τους φοιτητές ($M=2,9$) στη διεκπεραίωση έργων και στις εξετάσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «φύλο»

Παράγοντες	Φύλο	N	M	t	df	p
Προγραμματισμός	Άνδρας	198	3,2	1,742	618	0,082
	Γυναίκα	422	3,0			
Διεκπεραίωση	Άνδρας	192	2,9	-2,607	591	0,009
	Γυναίκα	401	3,1			
Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	Άνδρας	202	2,4	-1,061	625	0,289
	Γυναίκα	425	2,4			
Διαχείριση / καταγραφή γνωστικού υλικού	Άνδρας	202	2,5	0,845	626	0,398
	Γυναίκα	426	2,5			
Στάσεις στις εξετάσεις	Άνδρας	205	3,0	-3,963	635	0,000
	Γυναίκα	432	3,4			

Από την απλή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το έτος φοίτησης (Πίνακας 9) προέκυψε σημαντική στατιστικά διαφορά ως προς τον παράγοντα «Προγραμματισμός». Οι φοιτητές που φοιτούσαν στο Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' έτος αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα όσον αφορά τον προγραμματισμό συγκριτικά με εκείνους που βρίσκονταν στο πτυχίο. Στους άλ-

λους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «έτος φοίτησης»

Παράγοντες	Έτος	N	M*	F	df	p
Προγραμματισμός	A+B	295	A3,08	7,661	2	0,001
	Γ+Δ+E+ΣΤ	267	A2,98			
	ΠΤΥΧΙΟ	64	B3,54			
Διεκπεραίωση έργων	A+B	277	A3,06	0,258	2	0,773
	Γ+Δ+E+ΣΤ	257	A3,01			
	ΠΤΥΧΙΟ	64	A3,04			
Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	A+B	300	A2,39	0,313	2	0,732
	Γ+Δ+E+ΣΤ	268	A2,44			
	ΠΤΥΧΙΟ	65	A2,41			
Διαχείριση/καταγραφή γνωσσιακού υλικού	A+B	300	A2,52	1,374	2	0,254
	Γ+Δ+E+ΣΤ	269	A2,41			
	ΠΤΥΧΙΟ	64	A2,44			
Στάσεις στις εξετάσεις	A+B	307	A3,16	2,652	2	0,071
	Γ+Δ+E+ΣΤ	270	AB3,27			
	ΠΤΥΧΙΟ	66	B3,51			

* Στους Μέσους Όρους με το ίδιο γράμμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά (p=,05)

Επιπλέον, από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης των παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τη Σχολή φοίτησης (βλ. Πίνακα 10) διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά στους παράγοντες «Προγραμματισμός», «Διαχείριση/καταγραφή γνωσσιακού υλικού» και «Στάσεις στις εξετάσεις». Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον «Προγραμματισμό» οι φοιτητές της Σχολής Θετικών Επιστημών αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα από τους φοιτητές των άλλων Σχολών. Ως προς τον παράγοντα «Διαχείριση/καταγραφή γνωσσιακού υλικού» οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής είχαν λιγότερες δυσκολίες από τους συμφοιτητές τους που φοιτούσαν στη Σχολή Θετικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. Τέλος, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι φοιτητές της Σχολής Θετικών Επιστημών ως προς τις εξετάσεις ήταν μεγαλύτερης έντασης από τις αντίστοιχες δυσκολίες των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής και της Σχολής Επιστημών Αγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «Σχολή»

Παράγοντες	Σχολή	N	M*	F	df	p
Προγραμματισμός	Ιατρική	59	A3,01	9,978	3	0,000
	Θετικών Επιστημών	250	B3,36			
	Φιλοσοφική	193	A2,88			
	Επιστημών Αγωγής	124	A2,91			
Διεκπεραίωση έργων	Ιατρική	54	A2,99	1,980	3	0,116
	Θετικών Επιστημών	233	A2,93			
	Φιλοσοφική	187	A3,12			
	Επιστημών Αγωγής	124	A3,12			
Ενεργητική Συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	Ιατρική	62	A2,35	0,915	3	0,433
	Θετικών Επιστημών	246	A2,39			
	Φιλοσοφική	198	A2,39			
	Επιστημών Αγωγής	127	A2,52			
Διαχείριση γνωσιακού υλικού	Ιατρική	61	A2,25	6,979	3	0,000
	Θετικών Επιστημών	249	ΓΔ2,62			
	Φιλοσοφική	199	ΑΒ2,33			
	Επιστημών Αγωγής	124	ΒΓ2,49			
Στάσεις στις εξετάσεις	Ιατρική	62	A2,97	4,508	3	0,004
	Θετικών Επιστημών	250	B3,43			
	Φιλοσοφική	200	ΑΒ3,19			
	Επιστημών Αγωγής	126	A3,06			

* Στους Μέσους Όρους με το ίδιο γράμμα δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά (p=,05)

Η σύγκριση των μέσων όρων σε σχέση με το Τμήμα επιθυμίας ανέδειξε σημαντικές στατιστικά διαφορές στους παράγοντες «Προγραμματισμός», «Διεκπεραίωση έργων», «Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης» και «Διαχείριση / καταγραφή γνωσιακού υλικού» (βλ. Πίνακα 11). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 οι φοιτητές, που απάντησαν ότι το τμήμα στο οποίο φοιτούσαν δεν ήταν δική τους επιλογή, αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με εκείνους που φοιτούσαν στο τμήμα που επιθυμούσαν.

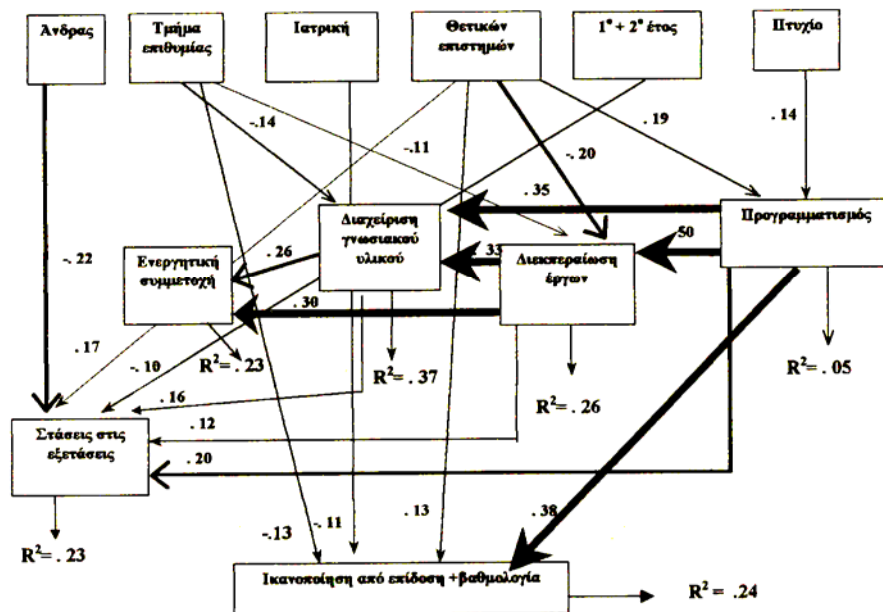
ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «παράγοντες» και «Τμήμα Επιθυμίας»

	Τμήμα Επιθυμίας	N	M	t	df	p
Προγραμματισμός	Ναι	419	3,0	-2,135	624	0,033
	Όχι	207	3,2			
Διεκπεραίωση έργων	Ναι	404	2,9	-3,251	596	0,001
	Όχι	194	3,2			
Ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης	Ναι	426	2,4	-2,396	631	0,017
	Όχι	207	2,5			
Διαχείριση / καταγραφή γνωσιακού υλικού	Ναι	426	2,4	-4,862	631	0,000
	Όχι	207	2,7			
Στάσεις στις εξετάσεις	Ναι	431	3,2	-1,430	641	0,153
	Όχι	212	3,3			

5. Ανάλυση διαδρομών (path analysis)

Στο μοντέλο ανάλυση διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την επίδοση και τη βαθμολογία χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι εξωγενείς παράγοντες «φύλο», «Τμήμα επιθυμίας», «Σχολές» και «έτος σπουδών» καθώς και οι ενδογενείς, παρεμβαλλόμενοι παράγοντες «στάση στις εξετάσεις», «ενεργητική συμμετοχή», «διεκπεραίωση έργων» και «προγραμματισμός». Όπως προκύπτει από τη σχετική ανάλυση, άμεση επίδραση στην ικανοποίηση από την επίδοση και τη βαθμολογία άσκησαν ο «προγραμματισμός», «Τμήμα επιθυμίας», η «Ιατρική Σχολή» και η «Σχολή Θετικών Επιστημών». Ο προγραμματισμός μάλιστα επηρέασε περισσότερο το επίπεδο ικανοποίησης από ό,τι οι άλλες μεταβλητές. Το «Τμήμα επιθυμίας» και η «Ιατρική Σχολή» επέδρασαν αρνητικά στην εξαρτημένη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές που φοιτούσαν στο Τμήμα επιθυμίας ή στην Ιατρική Σχολή είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την επίδοση και τη βαθμολογία, σε αντίθεση με τους συμφοιτητές τους των Θετικών Επιστημών που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Επιπλέον, από την ανάλυση διαδρομών προέκυψε ότι ο παράγοντας «προγραμματισμός» άσκησε σημαντική άμεση και έμμεση επίδραση και στους άλλους παράγοντες. Φαίνεται ότι ο παράγοντας προγραμματισμός διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών και στην ικανοποίησή τους από την επίδοση και τη βαθμολογία. Με άλλα λόγια, φοιτητές που προγραμματίζουν σωστά αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα κατά τη διαδικασία μάθησης.



Σχήμα. Ανάλυση διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση από την εκδίδοση και τη βαθμολογία

Δ. Συζήτηση των ευρημάτων – Καταληκτικές παρατηρήσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι οι φοιτητές, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα κατά τη μαθησιακή τους πορεία. Ειδικότερα, περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν με τον «προγραμματισμό» του μαθησιακού τους έργου, με τη «διεκπεραίωση έργων» και τις «εξετάσεις», ενώ λιγότερες με τη «διαχείριση / καταγραφή του γνωστικού υλικού» και την «ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης». Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία στο Πανεπιστήμιο διαφέρει από την αντίστοιχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο σημείο που θέλει τον εκπαιδευόμενο όχι απλά να μάθει κάποια πράγματα αλλά να αναζητά και να ελέγχει τη γνώση, στο βαθμό βέβαια που μπορεί ο ίδιος ανάλογα με την εκάστοτε εκπαίδευσή του.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις εξετάσεις. Τα περισσότερα προβλήματα τα αντιμετωπίζουν οι ευρισκόμενοι στο πτυχίο. Είναι απόλυτα δικαιολογημένο αυτό, καθώς είναι η ίδια ομάδα που παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα προγραμματισμού. Η αδυναμία τους, λοιπόν, να οργανώσουν την προσωπική τους μελέτη έχει ως

αποτέλεσμα την εμφάνιση επιπρόσθετων προβλημάτων στις εξεταστικές περιόδους και βέβαια την καθυστέρηση απόκτησης του πτυχίου. Αντίθετα, η μικρή αρνητική άμεση σχέση των πρωτοετών φοιτητών στον παράγοντα «στάσεις στις εξετάσεις» είναι δυνατόν να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα ότι οι φοιτητές των μικρότερων ετών αντιμετωπίζουν τις εξαμηνιαίες εξετάσεις του πανεπιστημίου για πρώτη φορά και επομένως περισσότερο διερευνούν αυτήν την νέα κατάσταση και τις δυνατότητες προσαρμογής τους σε αυτήν.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι φοιτητές που δεν βρίσκονται στο τμήμα της επιθυμίας τους αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα απ' όσους φοιτούν σε αυτό της επιλογής τους. Μια λογική ερμηνεία είναι η απογοήτευση που πολλές φορές μπορεί να συνδυαστεί με απροθυμία στις καινούργιες απαιτήσεις που προβάλλονται. Είναι αλήθεια ότι το σημερινό σύστημα Πανελληνίων εξετάσεων μπορεί να οδηγήσει τους υποψήφιους σε σπουδές, χωρίς να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και ενημέρωση για τις μελλοντικές επαγγελματικές δυνατότητες. Έτσι, οι υποψήφιοι που διαγωνίζονται με πρώτη προτίμηση μία συγκεκριμένη σχολή, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αντιμετωπίζουν προβλήματα αν εισαχθούν σε διαφορετική σχολή. Εντυπωσιακό, ωστόσο, είναι το ποσοστό που ισχυρίζεται ότι το τμήμα φοίτησής τους είναι ταυτόχρονα και αυτό της επιλογής τους. Υπενθυμίζεται ότι αυτό είναι 65,8% έναντι 32,3% που απάντησε ότι το τμήμα φοίτησής τους δεν είναι αυτό της επιλογής τους. Το ποσοστό αυτό κρίνεται ως ένα βαθμό αμφισβητήσιμο, καθώς είναι δυνατόν να περιέχονται επιλογές αυτάρεσκων δηλώσεων, που τυχόν δικαιολογούν την αποτυχία της εισαγωγής τους στο πραγματικό τμήμα επιλογής. Τέτοιου είδους δηλώσεις έχουν παρατηρηθεί σε προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν ασχοληθεί με διάφορες πτυχές της εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας.

Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τη βαθμολογία και την επίδοσή τους τοποθετείται στο ενδιάμεσο σημείο μεταξύ πλήρους ικανοποίησης και πλήρους δυσαρέσκειας. Όπως προκύπτει από την ανάλυση διαδρομών, ο παράγοντας «προγραμματισμός» επηρεάζει άμεσα και θετικά την ικανοποίηση και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι μεταβλητές «Θετικές Επιστήμες», «Ιατρική σχολή» και «Τμήμα Επιθυμίας». Η επίδραση τόσο της «Ιατρικής Σχολής» όσο και του «Τμήματος επιθυμίας» στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών, αν και μικρή, είναι αρνητική. Δεδομένου ότι η Ιατρική Σχολή ανήκει σε εκείνες τις σχολές των πρώτιστων επιλογών, δημιουργεί εντύπωση αυτό το παραπάνω εύρημα. Ωστόσο, θα μπορούσε να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της ματαίωσης των προσδοκιών των φοιτητών.

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομών

η ικανοποίηση από τη βαθμολογία και την επίδοση ερμηνεύεται βάση της επίδρασης του προγραμματισμού και των υπολοίπων μεταβλητών κατά 24%. Αυτό σημαίνει ότι έχει μείνει αδιερευνήτο το 76% που μεσολαβεί για την ερμηνεία της διαμόρφωσης αυτής της ικανοποίησης, ένα ποσοστό αρκετά υψηλό που αποτελεί πρόκληση προς διερεύνηση.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ο σημαίνων ρόλος του παράγοντα προγραμματισμού στους υπολοίπους παράγοντες. Η επιρροή του στους υπολοίπους παράγοντες είναι άμεση θετική και αρκετά ισχυρή. Αυτό σημαίνει ότι ο φοιτητής που προγραμματίζει σωστά το έργο του δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη μαθησιακή του πορεία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν και ερμηνεύουν ορισμένα μόνο από τα προβλήματα των φοιτητών. Θεωρούμε ωστόσο, ότι η αξιοποίηση αυτών, καθώς και παρόμοιων ερευνών είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά σε επίπεδο προσωπικό, οργανωτικό αλλά και θεσμικό. Προσωπικό, καθώς τόσο οι φοιτητές όσο και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι ανακαλύπτοντας τα δυσλειτουργικά σημεία της μαθησιακής διαδικασίας των φοιτητών είναι δυνατόν να τα αναστείλουν. Οργανωτικό, καθώς δίνεται η ευκαιρία σε επίπεδο οργάνωσης προγράμματος σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων να μεριμνούν για την εκπαίδευση των φοιτητών αναφορικά με το σχεδιασμό των σπουδών τους και την οργάνωση και διαχείριση της μελέτης τους και τέλος θεσμικό, καθώς είναι δυνατόν να λειτουργήσουν συμβουλευτικοί θεσμοί μέσα στο χώρο των Πανεπιστημίων με σκοπό την εναρμόνιση της ψυχικής υγείας των φοιτητών και της κατάκτησης της γνώσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- DIEZ – HOCHLEITNER, R. (1997). "The future of universities" *Higher Education in Europe*, 22 (1), 51-57.
- FRIEDRICH, J. (1980). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HELMKE, A. & KRAPP, A. (1999). "Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil" *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 19-24.
- HERBERT, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- KALDEWAY, J. & KORTHAGEN, A.J.F. (1995). "Training in studying in higher education: Objectives and effects" *Higher Education*, 30 (1), 81-98.
- KNIGGE – ILLNER, H. & KRYSE, O. (HRSG., 1994). *Studieren mit Lust und Methode, Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- LIENERT, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- PERVIN, A. L. & JOHN, P. O. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- RAMSDEN, P. (1998). *Learning to teach in Higher education*. London and New York: Routledge.
- SCHUCHARD-FICHER, C., BACKHAUS, K., HUMME, U., LOHRBERG, W., PLINKE, W. & SCHREIBER, W. (1982). *Multivariate Analysemethoden: Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- TUCKER, N. (1999). *Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΖΙΖΙ, Α. (ΕΠΙΜ., 1996). *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών. Ευρωπαϊκή Διάσταση. Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ. (1990). «Ψυχολογικά – Εκπαιδευτικά - Κοινωνικά Προβλήματα Φοιτητών / Σπουδαστών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 10-11, 23-31.

- ΝΑΥΡΙΔΗΣ, Κ., ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ., ΜΙΛΙΑΡΙΝΗ, Μ. & ΔΑΜΙΓΟΣ, Δ. (1990). *Συμβουλευτικό Κέντρο για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ. Γ. (1996). *Εισαγωγή στις πανεπιστημιακές σπουδές*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΙΛΙΑΣ, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.