ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Ιωάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Διερεύνηση των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης φοιτητών στην Ελλάδα και σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης

Αγνή Ομήρου

doi: 10.12681/edusc.993

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ομήρου Α. (2017). Διερεύνηση των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης φοιτητών στην Ελλάδα και σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(2), 977–994. https://doi.org/10.12681/edusc.993

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 06/12/2025 05:26:35

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 06/12/2025 05:26:35

Διερεύνηση των κινήτρων και των στρατηγικών μάθησης φοιτητών στην Ελλάδα και σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης

Αγνή Ομήρου, Ψυχολόγος
agni.omirou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται τα κίνητρα και οι στρατηγικές μάθησης φοιτητών από την Ελλάδα και από χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. Στην έρευνα συμμετείχαν 570 φοιτητές από την Ελλάδα, 42 φοιτητές από τη Σκωτία και 26 φοιτητές από τη Γερμανία. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Δύο Παραγόντων για τη Διεργασία της Μελέτης, η Κλίμακα Στρατηγικών Ακαδημαϊκής Αυτοϋπονόμευσης και το Ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα Μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που προέρχονται από κοινωνίες με μικρή απόσταση ισχύος και φοιτούν σε πανεπιστήμια τα οποία υιοθετούν προσεγγίσεις διδασκαλίας επικεντρωμένες στο μαθητή τείνουν να αυτορυθμίζονται περισσότερο από τους άλλους φοιτητές και, αντίθετα με τις ερευνητικές υποθέσεις, χρησιμοποιούν πιο επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης. Αυτό αποδόθηκε στον αυξημένο φόρτο εργασίας που απαιτούν τα πανεπιστήμια της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφυλικές διαφορές ως προς την επιλογή στρατηγικών μάθησης από τους φοιτητές. Επίσης φάνηκε ότι οι φοιτητές των θεωρητικών σχολών χρησιμοποιούν βαθιές προσεγγίσεις μάθησης περισσότερο από όλους τους άλλους φοιτητές. Οι φοιτητές με την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση τείνουν να αυτορυθμίζονται και να χρησιμοποιούν βαθιές προσεγγίσεις μάθησης περισσότερο από τους υπόλοιπους φοιτητές ενώ είχαν τις μικρότερες τιμές στην κλίμακα της αυτοϋπονόμευσης. Τα ευρήματα συζητούνται με βάση τη βελτιστοποίηση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος σε σχέση με τα κίνητρα μάθησης στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών πανεπιστημίων.

Λέξεις-κλειδιά:Προσεγγίσεις μάθησης, στρατηγικές αυτορρύθμισης, στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης, φοιτητές, διαπολιτισμική έρευνα

Abstract

The present research aims at investigating the motives as well as the learning strategies of university students from Greece and other countries coming from central and north Europe. The sample of the research includes 570 Greek university students, 42 university students from Scotland and 26 students of German origin. The researching tools used in this research involve *The revised two factor Study Process*

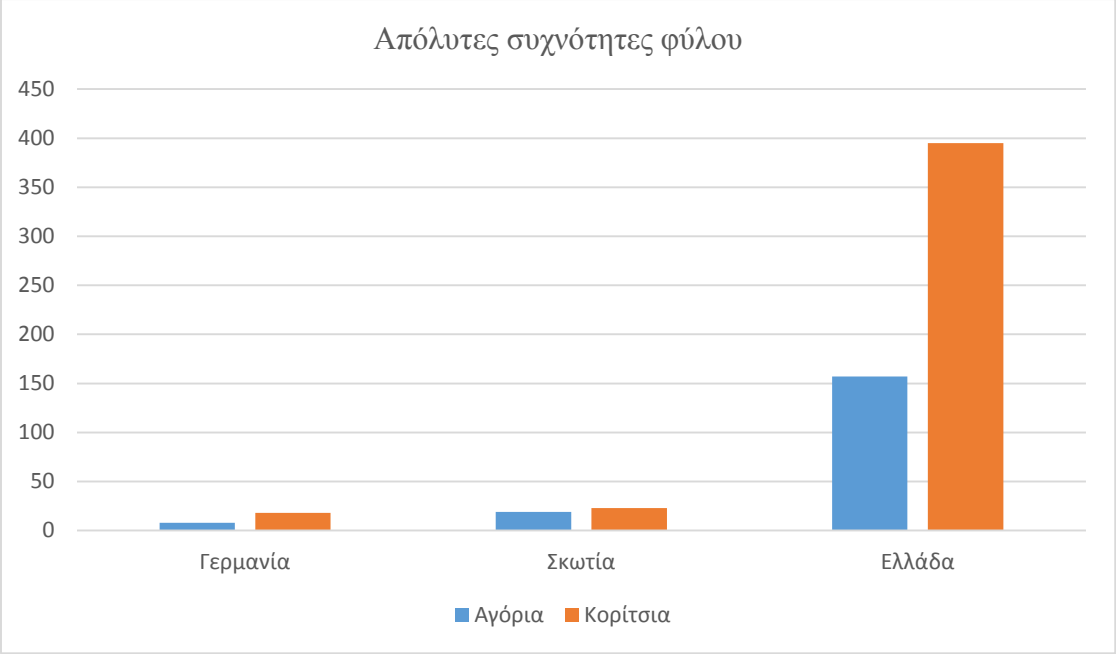
Questionnaire, the Academic self-handicapping Strategies Scale and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. As illustrated by the results of the research, university students coming from communities with small power distanceand as a consequence attend teacher-centered institutions tend to academically self-regulate in a greater extent than the other students. As opposed to research hypothesis, those students indicate a tendency towards more surface learning approaches. This result is attributed to the heavy workload requested by central and north European universities. There have been no significant sex differences as far as learning strategies selection is concerned. Moreover, the research points out that students attending schools of theoretical field tend to use deep learning strategies compared to all the others of other disciplines. University students who achieved the best academic performance are prone to self-regulating and using deep learning strategies more than the other students of the sample while having the lowest scores in the self-handicapping scale. The results are discussed in an effort to improve academic environment regarding learning motives in the context of contemporary multicultural universities.

Keywords: Learning approaches, self-regulation strategies, self-handicapping strategies, university students, cross-cultural research.

Μέθοδος

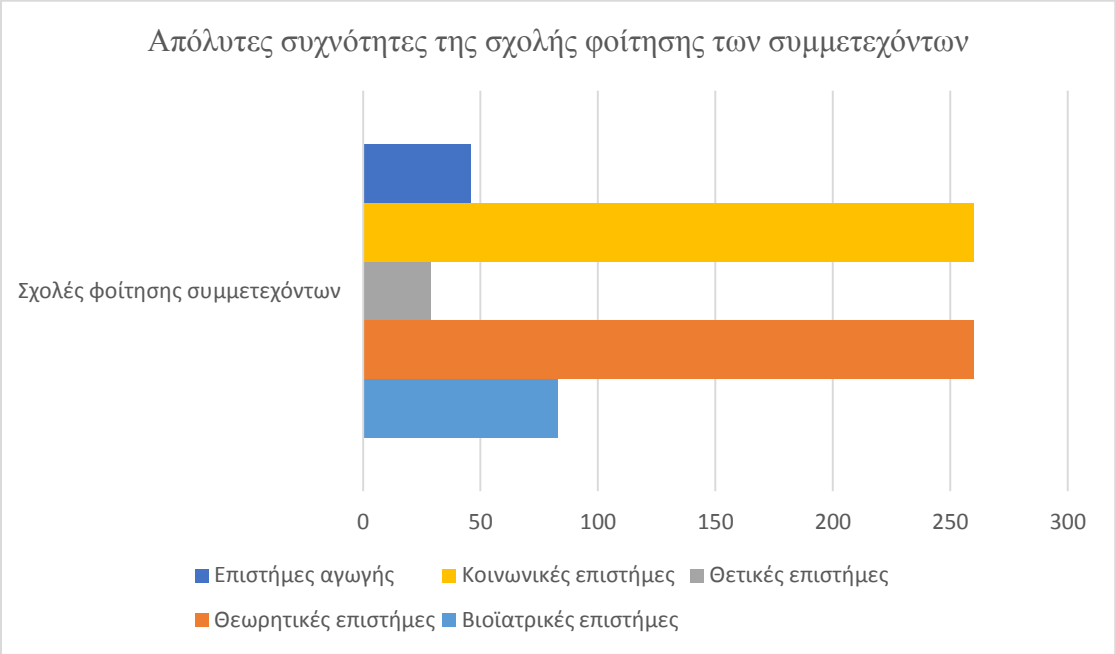
Συμμετέχοντες

Στο πλαίσιο της έρευνας συμμετείχαν συνολικά 638 φοιτητές. Από αυτούς οι 68 (10,7%)φοιτούσαν σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και 570 (89,3%) φοιτητές ήταν από Ελληνικά πανεπιστήμια. Σαράντα δύο από τους ξένους φοιτητές ήταν από τη Σκωτία (Γλασκώβη) (6,6%) και 26 από τη Γερμανία (Όσναμπρουκ) (4%). Από τους Σκωτσέζους φοιτητές οι 19 (45,2%) ήταν αγόρια και οι 23 (54,8%) κορίτσια και από τους Γερμανούς φοιτητές τα αγόρια ήταν οχτώ (30,8%) και τα κορίτσια 18 (69,2%). Από τους Έλληνες φοιτητές τα αγόρια ήταν 175 (30,7%) και τα κορίτσια ήταν 395 (69,3%) (βλ. Σχήμα 1).



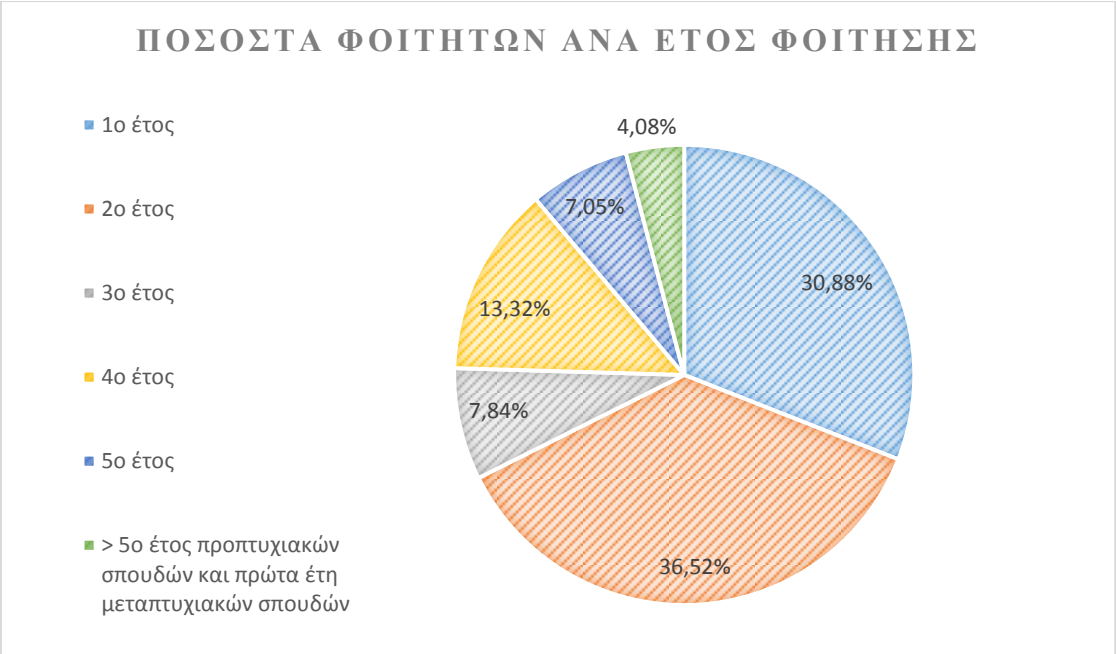
Σχήμα 1. Απόλυτες συχνότητες του φύλου των συμμετεχόντων ανά χώρα.

Οι Έλληνες φοιτητές προήλθαν από σχολές της Αθήνας όπως τη Φιλοσοφική σχολή, το Μαθηματικό, το Φυσικό, το Π.Τ.Δ.Ε, το Πολυτεχνείο, τη Νομική, την Πληροφορική, την Ιατρική, το Μάρκετινγκ και από άλλα τμήματα του Παντείου πανεπιστημίου. Οι σχολές φοίτησης τόσο των Ευρωπαίων φοιτητών όσο και των Ελλήνων φοιτητών ομαδοποιήθηκαν σε Θεωρητικές (N=260), Κοινωνικές (N=260), Βιοϊατρικές (N=83), Επιστήμες Αγωγής (N=46) και Θετικές επιστήμες (N=29) (βλ. Σχημα 2).



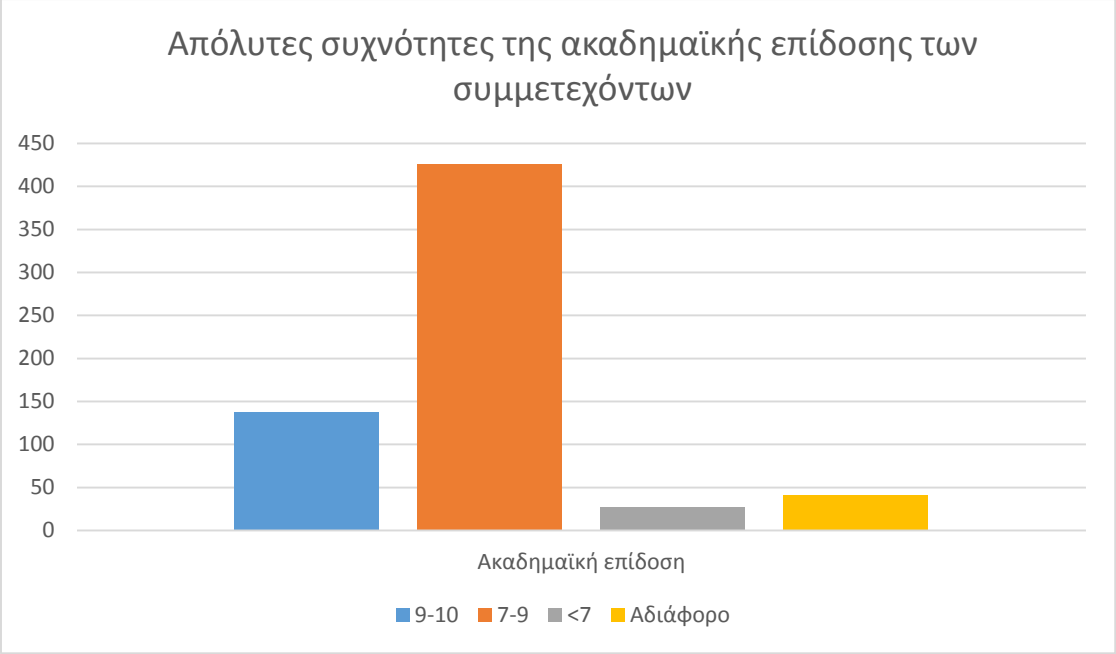
Σχήμα 2. Απόλυτες συχνότητες της σχολής φοίτησης όλων των συμμετεχόντων.

Το έτος φοίτησης των σπουδαστών κυμαινόταν από το πρώτο μέχρι το ένατο έτος με το 67,5% των φοιτητών να φοιτά στο πρώτο και το δεύτερο έτος (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού δείγματος ως προς το έτος φοίτησης.

Ο μέσος όρος της επίδοσης που είχαν οι φοιτητές μέχρι τη στιγμή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 7,2 (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Κατανομή συχνότητας του δείγματος ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση.

Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν συμπτωματική. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από το συμπτωματικό δείγμα που έχει επιλεγεί για τη συγκεκριμένη έρευνα θα είναι δυνατό να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια ομάδα ερωτηματολογίων που περιελάμβανε τα παρακάτω: Αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο δυο παραγόντων για τη διαδικασία μάθησης (Therevisedtwo-factorStudyProcessQuestionnaire), Κλίμακα μέτρησης των ακαδημαϊκών στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης (AcademicSelf-HandicappingStrategiesScale), Ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα μαθησης (MotivatedStrategiesforLearningQuestionnaire). Οι Έλληνες συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων. Τα πρωτότυπα αγγλικά εργαλεία μεταφράστηκαν στα ελληνικά και στη συνέχεια ξαναμεταφράστηκαν στην αγγλική γλώσσα με στόχο να εξασφαλιστεί η συγκρισιμότητα και η ισοδυναμία των ερωτημάτων και των νοημάτων τους. Οι Γερμανοί και οι Σκωτσέζοι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την πρωτότυπη αγγλική εκδοχή των εργαλείων.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20 λεπτά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα από τις άλλες χώρες ήταν φοιτητές από το UniversityofStrathclydeτης Γλασκώβης και από το OsnabrueckUniversityτης Γερμανίας. Οι Έλληνες φοιτητές που πήραν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, από το Πολυτεχνείο, από τα Οικονομικά Πανεπιστήμια της Αθήνας καθώς και από το Πάντειο Πανεπιστήμιο. Για να χορηγηθούν τα ερωτηματολόγια στους αλλοδαπούς φοιτητές έπρεπε να δοθεί άδεια από τους καθηγητές που ήταν υπεύθυνοι για τις έρευνες στο κάθε πανεπιστήμιο καθώς και να παραδοθεί σε εκείνους επίσημη βεβαίωση σχετικά με τον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας. Το εργαλείο μετατράπηκε από έντυπη σε ηλεκτρονική μορφή ώστε να διευκολυνθεί η χορήγησή του καθώς οι φοιτητές θα μπορούσαν να το συμπληρώσουν μέσω διαδικτύου. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε στους υπεύθυνους καθηγητές του κάθε πανεπιστημίου και εκείνοι με τη σειρά τους το προώθησαν στον κεντρικό διακομιστή της ιστοσελίδας του πανεπιστημίου τους όπου και μπορούσαν να το βρουν και να το συμπληρώσουν οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές. Ακόμη, ζητήθηκε να σταλεί στα πανεπιστήμια ένα powerpointστο οποίο θα παρουσιαζόταν με συντομία ο σκοπός και το περιεχόμενο της έρευνας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν οι φοιτητές τόσο να το βρουν όσο και να το συμπληρώσουν. Η ηλεκτρονική αυτή παρουσίαση στάλθηκε στους υπεύθυνους καθηγητές οι οποίοι την προώθησαν σε συναδέλφους που την πρόβαλαν στο τέλος των διαλέξεών τους και ενημέρωναν σχετικά τους φοιτητές. Για να αποφευχθούν πιθανά σφάλματα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην αρχή του εργαλείου προστέθηκαν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται καθώς και με τον τρόπο συμπλήρωσής του. Επιπρόσθετα, τέθηκαν υποχρεωτικά πεδία συμπλήρωσης στο εργαλείο ώστε να περιοριστεί το ενδεχόμενο μερικής ή ελλιπούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και συνεπώς αυτόματης ακύρωσής του. Οι Έλληνες φοιτητές συμπλήρωσαν την έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου σε αίθουσες διδασκαλίας των Πανεπιστημίων μετά από την άδεια των καθηγητών τους.

Αποτελέσματα

Πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις προκειμένου να περιγραφεί το συνολικό δείγμα. Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση t-testγια ανεξάρτητα

δείγματα με στόχο να διερευνηθεί ο βαθμός διαφοροποίησης των προσεγγίσεων μάθησης, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και της αυτοϋπονόμευσης σε σχέση με το φύλο.

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο tγια ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι στρατηγικές επιφανείας και η αυτοϋπονόμευση συνδέεται σημαντικά με το φύλο των μαθητών. Ειδικότερα, οι άνδρες (Μ.Ο.: 25,83, Τ.Α.: 7,53) φάνηκε ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές επιφανείας από ό,τι οι γυναίκες (Μ.Ο.:23,41, Τ.Α.: 7,16), $t(623) = 3{,}89$, $p = 0{,}000$. Επίσης, φάνηκε ότι οι άνδρες (Μ.Ο.: 16,34, Τ.Α.: 5,43) έχουν μεγαλύτερη τάση να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης σε σχέση με τις γυναίκες φοιτήτριες (Μ.Ο.: 15,37, Τ.Α.: 5,64), $t(633) = 2{,}05$, $p = 0{,}041$. Ως προς την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τις στρατηγικές βάθους δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφυλικές διαφορές

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης για να μελετηθεί κατά πόσο οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολή φοίτησης, το έτος σπουδών καθώς και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, οι στρατηγικές βάθους, οι στρατηγικές επιφανείας και η στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης και οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η σχολή φοίτησης, το έτος σπουδών και η ακαδημαϊκή επίδοση. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) και η μέθοδος διόρθωσης κατά Bonferroniγια να πραγματοποιηθούν πολλαπλές συγκρίσεις, ενώ ταυτόχρονα διατηρείται ένας συνολικός συντελεστής εμπιστοσύνης.

Ως προς τη σχολή φοίτησης των συμμετεχόντων από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς την αυτορρύθμιση (Μ.Ο.: 38,34, Τ.Α.: 7,01) και τις στρατηγικές επιφανείας (Μ.Ο.: 26,96, Τ.Α.: 7,01), $F(4) = 4{,}025$, $p = ,003$ έχουν οι θετικές σχολές. Ως προς τις στρατηγικές βάθους το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.: 32,23, Τ.Α.: 6,14) έχουν οι θεωρητικές σχολές και οι φοιτητές των κοινωνικών επιστημών φαίνεται ότι τείνουν να αυτοϋπονομεύονται πιο συχνά από φοιτητές άλλων σχολών σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (Μ.Ο.: 16,37, Τ.Α.:5,52), $F(4) = 2{,}38$, $p = ,050$. Τα αποτελέσματα που αφορούν τις στρατηγικές επιφανείας και τις στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης φάνηκε ότι είναι γενικεύσιμα αφού η στατιστική τους σημαντικότητα ήταν ,003 και ,050 αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 2).

Σχετικά με το έτος σπουδών των φοιτητών φάνηκε ότι οι φοιτητές στο ένατο έτος φοίτησης τείνουν να αυτορυθμίζονται (Μ.Ο.: 38,67, Τ.Α.: 4,88) αλλά και να χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφανείας (Μ.Ο.: 29,50, Τ.Α.: 10,15) περισσότερο από τους υπόλοιπους φοιτητές. Ως προς τις στρατηγικές βάθους οι φοιτητές στο πέμπτο έτος σπουδών είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.: 32,83, Τ.Α.: 7,10) ενώ ως προς την αυτοϋπονόμευση το μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν οι φοιτητές του έκτου έτους (Μ.Ο.: 17,05, Τ.Α.: 5,73). Ωστόσο στις μετρήσεις δεν βρέθηκε βαθμός στατιστικής σημαντικότητας.

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση των σπουδαστών, οι φοιτητές με την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (9-10) τείνουν να αυτορυθμίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους φοιτητές (Μ.Ο.: 38,57, Τ.Α.: 5,53) ενώ εκείνοι που είναι αδιάφοροι για την επίδοσή τους αυτορυθμίζονται λιγότερο (Μ.Ο.:34,22, Τ.Α.: 7,32), $F(4) = 5{,}031$, $p = {,}001$. Οι φοιτητές που έχουν μέτρια/χαμηλή επίδοση (<7) εμφανίζουν το μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τις στρατηγικές επιφανείας (Μ.Ο.: 29,30, Τ.Α.: 6,66) ενώ το μικρότερο μέσο όρο έχουν οι φοιτητές με τις καλύτερες επιδόσεις (9-10) (Μ.Ο.: 22,04, Τ.Α.: 6,88), $F(4) = 9{,}68$, $p = {,}000$. Ως προς τις στρατηγικές βάθους οι φοιτητές με την καλύτερη επίδοση έχουν το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.: 33,62, Τ.Α.: 5,61) ενώ οι φοιτητές με ακαδημαϊκή επίδοση χαμηλότερη από επτά (Μ.Ο.: 29,30, Τ.Α.: 7,00) καθώς και εκείνοι που είναι αδιάφοροι για την επίδοσή τους (Μ.Ο.: 30,00, Τ.Α.: 6,23), $F(4) = 7{,}05$, $p = {,}000$, φάνηκε ότι χρησιμοποιούν λιγότερο από όλους τους υπόλοιπους φοιτητές στρατηγικές βάθους. Τέλος, οι φοιτητές που φάνηκε ότι τείνουν να αυτοϋπονομεύονται περισσότερο είναι αυτοί που έχουν επίδοση μικρότερη από επτά (Μ.Ο.: 17,92, Τ.Α.: 5,21) και εκείνοι που είναι αδιάφοροι για την επίδοσή τους (Μ.Ο.: 17,10, Τ.Α.: 4,81) ενώ οι φοιτητές με την καλύτερη επίδοση χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης λιγότερο (Μ.Ο.: 15,13, Τ.Α.: 6,03), $F(4) = 2{,}56$, $p = {,}038$. Όλα τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω ήταν στατιστικώς σημαντικά.

Για τη διερεύνηση των διαπολιτισμικών διαφορών που υποτέθηκε πως υπάρχουν μεταξύ των φοιτητών, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση t-testγια ανεξάρτητα δείγματα. Οι χώρες της βόρειας Ευρώπης φάνηκε να έχουν υψηλότερες τιμές από την Ελλάδα ως προς την αυτορρύθμιση (Μ.Ο.: 40,35, Τ.Α.: 5,45), $t(630) = -4{,}38$, $p = {,}000$ και τις στρατηγικές επιφανείας (Μ.Ο.: 27,87, Τ.Α.: 8,12), $t(623) = -4{,}43$, $p = {,}000$. Αντίθετα η Ελλάδα είχε υψηλότερες τιμές (Μ.Ο.: 32,14, Τ.Α.: 6,06), $t(593) = 3{,}12$, $p = {,}002$ στις στρατηγικές βάθους. Ως προς την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση δεν

υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες. Τα αποτελέσματα φάνηκε να έχουν στατιστική σημαντικότητα εκτός από εκείνα που αφορούν την αυτοϋπονόμευση.

Για μεγαλύτερη ακρίβεια στα αποτελέσματα πραγματοποιήθηκε και σύγκριση μέσων όρων με τη μέθοδο ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA). Από αυτή την ανάλυση προέκυψε ότι η Γερμανία είχε τη μεγαλύτερη τιμή στην αυτορρύθμιση (Μ.Ο.: 42,69, Τ.Α.: 5,26), $F(2) = 13{,}38$, $p = {,}000$, η Σκωτία είχε τη μεγαλύτερη τιμή στις στρατηγικές επιφανείας (Μ.Ο.: 28,36, Τ.Α: 8,65), $F(2) = 10{,}07$, $p = {,}000$ και η Ελλάδα τη μεγαλύτερη τιμή στις στρατηγικές βάθους (Μ.Ο.: 32,14, Τ.Α.: 6,06), $F(2) = 6{,}01$, $p = {,}003$. Ως προς την αυτοϋπονόμευση δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις τρεις χώρες αλλά η Σκωτία είχε και πάλι το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.: 16,19, Τ.Α.: 6,49). Και σε αυτή την ανάλυση τα αποτελέσματα έχουν στατιστική σημαντικότητα εκτός από αυτά που σχετίζονται με την αυτοϋπονόμευση.

Τέλος, έγινε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ αυτορρύθμισης της μάθησης, στρατηγικών βάθους, στρατηγικών επιφανείας και αυτοϋπονόμευσης (βλ. Πίνακα 7). Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης Pearsonrκαθώς οι μεταβλητές είναι αριθμητικές και η συνάφεια ευθύγραμμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ αυτορρύθμισης και στρατηγικών βάθους (,301), θετική συσχέτιση μεταξύ στρατηγικών επιφανείας και αυτοϋπονόμευσης (,316) και αρνητική συσχέτιση μεταξύ στρατηγικών βάθους και στρατηγικών επιφανείας (-,369). Οι βαθμοί συνάφειας σε αυτές τις μετρήσεις είναι στατιστικώς σημαντικοί με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p<0{,}01$.

Συζήτηση

Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης των φοιτητών καθώς και να εντοπίσει πιθανές διαπολιτισμικές διαφορές ως προς την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, τις προσεγγίσεις μάθησης και την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση ανάμεσα στους Έλληνες φοιτητές και σε φοιτητές από χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης (Γερμανία, Σκωτία).

Αρχικά εξετάστηκαν οι διαφυλικές διαφορές που υπάρχουν ως προς τις στρατηγικές και τις προσεγγίσεις μάθησης που επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι φοιτητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι άνδρες φοιτητές τείνουν να αυτοϋπονομεύονται περισσότερο από τα κορίτσια καθώς επίσης και να

χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές επιφανείας στη μελέτη τους από ότι οι συμφοιτήτριές τους. Αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με τις σχετικές έρευνες τόσο των Urdan και Midgley (2001) που φανερώνουν ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης από ότι τα κορίτσια όσο και των Severiens και Ten (1997), Miller(1990) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν προσεγγίσεις βάθους στη μελέτη τους, να είναι πιο οργανωτικές και να υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα μάθησης σε σχέση με τα αγόρια. Ως προς την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε αξιοσημείωτες διαφυλικές διαφορές σε αντίθεση με τις έρευνες άλλων μελετητών οι οποίοι κατέληξαν σε σημαντικά ευρήματα υπέρ των γυναικών(Bembenutty, 2009, Bidjerano, 2005, Weisetal., 2013).

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο η ηλικία επηρεάζει τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης των φοιτητών, μέσα από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι φοιτητές σε μεγαλύτερο από το πέμπτο έτος σπουδών προπτυχιακού επιπέδου ή στα πρώτα χρόνια μεταπτυχιακών σπουδών χρησιμοποιούν συχνότερα επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης ενώ οι φοιτητές που φοιτούν στο πέμπτο έτος τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές βάθους. Ως προς τις στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης αλλά και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης από την έρευνα φάνηκε ότι τις υψηλότερες τιμές είχαν οι μεγαλύτεροι φοιτητές του δείγματος. Όπως φαίνεται τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις ηλικιακές διαφοροποιήσεις είναι αμφιλεγόμενα αφού παρουσιάζουν τους μεγαλύτερους φοιτητές του δείγματος να χρησιμοποιούν όλες τις πιθανές στρατηγικές μάθησης. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τόσο η αυτοϋπονόμευση και οι στρατηγικές επιφανείας όσο και η αυτορρύθμιση και οι στρατηγικές βάθους είναι χαρακτηριστικά ανάλογα με την ηλικία. Οι μεγαλύτεροι φοιτητές φαίνεται να αυτοϋπονομεύονται και να χρησιμοποιούν στρατηγικές επιφανείας συχνότερα από όλους τους υπόλοιπους φοιτητές καθώς σε μεγαλύτερα έτη σπουδών ο ανταγωνισμός, οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, ο φόρτος εργασίας, οι υποχρεώσεις και η πίεση των εξετάσεων είναι παράγοντες που αυξάνονται ραγδαία (Cocoradă, 2011, Gow&Kember, 1990, Urdan, etal., 1998, Urdan&Midgley, 2001, Xie&Zhang, 2014). Από την άλλη πλευρά, οι μεγάλοι φοιτητές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν στρατηγικές βάθους και αυτορρύθμισης καθώς είναι άτομα ακαδημαϊκά πιο έμπειρα, ώριμα, οργανωτικά και εξοικειωμένα (Gow&Kember, 1990, Priceetal., 2010, Xie&Zhang, 2014). Τα αμφιλεγόμενα αποτελέσματα της ανάλυσης

είναι επίσης πιθανό να οφείλονται στην έλλειψη ισαριθμίας του δείγματος ως προς το έτος φοίτησης των συμμετεχόντων. Συνεπώς, επιθυμώντας κανείς να διερευνήσει περαιτέρω αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να εστιάσει το ενδιαφέρον μελέτης του και σε άλλους παράγοντες που έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών μάθησης από τους φοιτητές όπως είναι η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία, οι ικανότητες, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού, η ακαδημαϊκή κουλτούρα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και φοιτητή, η δομή των μαθημάτων, οι διδακτικές μέθοδοι, ο τρόπος αξιολόγησης, η ύλη των μαθημάτων, η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού οι ικανότητες του φοιτητή, η προϋπάρχουσα γνώση, οι εμπειρίες εκτός ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, ο βαθμός αυτοελέγχου, ο βαθμός αυτοεκτίμησης, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (David&Murari, 1996, Karagiannopoulou&Christodoulides, 2005, Lizzio, 2003).

Όσον αφορά στον τρόπο που η σχολή φοίτησης επηρεάζει τις στρατηγικές μάθησης των φοιτητών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές των θετικών σχολών επιλέγουν περισσότερο προσεγγίσεις επιφανειακής μάθησης, οι φοιτητές των θεωρητικών σχολών χρησιμοποιούν περισσότερο προσεγγίσεις βαθειάς μάθησης και οι φοιτητές των κοινωνικών επιστημών αυτοϋπονομεύονται περισσότερο από άλλους φοιτητές αλλά όχι με μεγάλη διαφορά. Ένα μη αναμενόμενο εύρημα, παρόλα αυτά, ήταν οι υψηλές τιμές των σπουδαστών θετικών επιστημών στις στρατηγικές αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές των θετικών και βιοϊατρικών επιστημών φαίνεται ότι εμφανίζουν χαμηλότερη αυτορυθμιστική ικανότητα, συχνότερη χρήση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης καθώς και επιφανειακών προσεγγίσεων μάθησης συγκριτικά με τους φοιτητές των θεωρητικών σπουδών (Beausaertetal., 2013, Lindblom-Ylanneetal., 2006, Lueddeke, 2003, Trigwell, 2002). Συνεπώς, όλες οι σχετικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκαν με εξαίρεση την υπόθεση που θέλει τους σπουδαστές των θεωρητικών σχολών να έχουν υψηλότερες τιμές στην κλίμακα της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης. Για την ερμηνεία αυτού του μη αναμενόμενου αποτελέσματος θα μπορούσαν επίσης να ληφθούν υπόψη παράγοντες ατομικής διαφορετικότητας και περιβαλλοντικών διαφοροποιήσεων (David&Murari, 1996, Karagiannopoulou&Christodoulides, 2005, Lizzio, 2003).

Μια από τις βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι φοιτητές που έχουν υψηλές τιμές στην ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση θα τείνουν να έχουν επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση, χαμηλή βαθμολογία στην αυτορρύθμιση

της μάθησης καθώς και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Αντίθετα οι φοιτητές που σκοράρουν χαμηλά στην αυτοϋπονόμευση αναμένεται να έχουν προσεγγίσεις βάθους στη μάθησή τους, υψηλή ικανότητα ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης καθώς και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους υπόλοιπους φοιτητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν απόλυτα την ερευνητική υπόθεση αφού έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ αυτορρύθμισης και στρατηγικών βάθους, θετική συσχέτιση μεταξύ στρατηγικών επιφανείας και αυτοϋπονόμευσης και αρνητική συσχέτιση μεταξύ στρατηγικών βάθους και στρατηγικών επιφανείας. Ακόμη βρέθηκε ανυπαρξία συσχέτισης μεταξύ αυτοϋπονόμευσης και αυτορρύθμισης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές με την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (9-10) τείνουν να αυτορυθμίζονται περισσότερο από τους υπόλοιπους φοιτητές, να χρησιμοποιούν περισσότερο από άλλους φοιτητές προσεγγίσεις βαθειάς μάθησης και να αυτοϋπονομεύονται λιγότερο από άλλους φοιτητές ενώ οι σπουδαστές που είχαν μέτρια ακαδημαϊκή επίδοση ή ήταν αδιάφοροι για την επίδοσή τους σκόραραν χαμηλά στις κλίμακες μέτρησης της αυτορρύθμισης και των προσεγγίσεων βάθους και υψηλά στην αυτοϋπονόμευση και τις προσεγγίσεις επιφανείας.

Τέλος, στην προσπάθεια διερεύνησης των διαπολιτισμικών διαφορών στο προφίλ μάθησης των σπουδαστών, υποτέθηκε ότι οι φοιτητές των χωρών με μικρή απόσταση ισχύος και συνεπώς μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας (Γερμανία, Σκωτία) θα παρουσίαζαν βαθιές προσεγγίσεις μάθησης, υψηλή αυτορρύθμιση και χαμηλές τάσεις ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης ενώ αντίθετα οι Έλληνες φοιτητές, αναπτυσσόμενοι ακαδημαϊκά μέσα σε κοινωνίες με μεγάλη απόσταση ισχύος και προσεγγίσεις διδασκαλίας επικεντρωμένες στον εκπαιδευτικό, θα είχαν επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης, αδυναμία στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και θα αυτοϋπονομεύονταν περισσότερο από τους Ευρωπαίους συμφοιτητές τους. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν εν μέρει τις ερευνητικές υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η Γερμανία και η Σκωτία είχαν υψηλότερες τιμές από την Ελλάδα στις στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά η Ελλάδα σκόραρε υψηλότερα από τις άλλες χώρες στις στρατηγικές βάθους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβει κανείς υπόψη το βαρύ φόρτο εργασίας που έχουν οι φοιτητές στα πανεπιστήμια της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι σπουδαστές σε πανεπιστήμια με πολύ επιβαρυμένο πρόγραμμα διαβάσματος και αυξημένες ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, όπως είναι αυτά στη Σκωτία και τη Γερμανία,

τείνουν να υιοθετούν περισσότερο στρατηγικές επιφανείας στη μελέτη τους (Entwistle&Tait, 1990, Kanselaaretal., 2003, Lizzio, 2003, Trigwelletal., 1999). Ως προς την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση, αντίθετα με την υπόθεση, δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους φοιτητές των τριών χωρών γεγονός που υποδεικνύει πως εκτός από την ακαδημαϊκή κουλτούρα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά υπάρχει και μια πληθώρα άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης των σπουδαστών (David&Murari, 1996, Karagiannopoulou&Christodoulides, 2005, Lizzio, 2003).

Περιορισμοί και προτάσεις

Στην έρευνα υπάρχουν αρκετοί ερευνητικοί περιορισμοί. Το μέγεθος του δείγματος από τη Σκωτία και τη Γερμανία ήταν μικρό (68 από τους 638) και η αναλογία ανδρών γυναικών σε ολόκληρο το δείγμα (184 άνδρες, 436 γυναίκες) δεν ήταν η ιδανική. Παρ' όλα αυτά, το συνολικό δείγμα των συμμετεχόντων (N = 638) ήταν ικανοποιητικό.

Επιπρόσθετα, η περιορισμένη βιβλιογραφία για κάποιες από τις ερευνητικές υποθέσεις αποτέλεσε ένα ακόμη περιοριστικό παράγοντα. Ιδιαίτερα περιορισμένη βιβλιογραφία, για παράδειγμα, βρέθηκε για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην ηλικία και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης της μάθησης. Συνεπώς, δεν δόθηκε η δυνατότητα για διασταύρωση και επαλήθευση των πληροφοριών και για αξιόπιστη σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Το δείγμα των αλλοδαπών φοιτητών συλλέχθηκε μόνο από ένα πανεπιστήμιο από την κάθε χώρα. Το γεγονός αυτό θέτει επίσης περιορισμούς στην έρευνά μας. Σε επόμενη έρευνα οι αλλοδαποί συμμετέχοντες θα ήταν καλύτερο να προέρχονται από αρκετά πανεπιστήμια διαφορετικών περιοχών ώστε να περιοριστούν οι παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τις απαντήσεις τους. Παράγοντες όπως το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό στυλ , οι διδακτικές στρατηγικές, η ακαδημαϊκή κουλτούρα του πανεπιστημίου, η σχέση φοιτητών εκπαιδευτικού είναι στοιχεία που πιθανόν έχουν επηρεάσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ενώ παράλληλα δεν ήταν εφικτό να ελεγχθεί η αναμενόμενη ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

Ένας ακόμη ερευνητικός περιορισμός είναι ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ανα σχολή φοίτησης και ανά έτος φοίτησης δεν ήταν ίδιος. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές θεωρητικών (N = 260) και κοινωνικών σχολών (N = 260) και ως προς το έτος φοίτησης το 67,50% των συμμετεχόντων φοιτούσε στο

πρώτο δεύτερο έτος σπουδών. Τα στοιχεία αυτά είναι ικανά να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Όσον αφορά στη διερεύνηση των διαπολιτισμικών διαφορών των στρατηγικών και κινήτρων μάθησης των φοιτητών, στη Σκωτία αποδόθηκαν οι πολιτισμικές τις διαστάσεις της Μεγάλης Βρετανίας καθώς στις διαπολιτισμικές έρευνες του Hofstede δεν είχε συμπεριληφθεί η Σκωτία. Θεωρήθηκε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και οι πολιτισμικές αξίες δεν έχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη Μεγάλη Βρετανία και τη Σκωτία.

Παρά τους ερευνητικούς περιορισμούς η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αξιόλογη διαπολιτισμική προέκταση διερεύνησης των κινήτρων μάθησης των φοιτητών. Η παρατήρηση και η κατανόηση των στρατηγικών και των κινήτρων μάθησης των μαθητών και των φοιτητών είναι ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας λαμβάνοντας κανείς υπόψη ότι οι παράγοντες αυτοί είναι ικανοί να επηρεάσουν ολόκληρο το ακαδημαϊκό προφίλ των σπουδαστών. Κατανοώντας τον τρόπο που οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η ακαδημαϊκή κουλτούρα και οι διδακτικές προσεγγίσεις των πανεπιστημίων επηρεάζουν την πρόοδο και την διαμόρφωση της ακαδημαϊκής προσωπικότητας των φοιτητών, θα γίνει εφικτό να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά περιβάλλοντα ικανά να υποστηρίξουν αξιόλογους και συνειδητοποιημένους φοιτητές, με βαθιές και ουσιαστικές μαθησιακές προσεγγίσεις, με αυξημένη αυτοπεποίθηση και θετική εικόνα για τον εαυτό τους, με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ικανούς να αυτορυθμίζονται και να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις τυχόν δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων κοινωνιών επηρεάζουν τόσο την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και την ακαδημαϊκή διαμόρφωση των φοιτητών είναι ιδιαίτερα σημαντική ειδικότερα μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας των πολυπολιτισμικών πανεπιστημίων.

Υπάρχουν, ωστόσο, αξιόλογες ερευνητικές προεκτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες που θα διευρύνουν και θα εξελίξουν ακόμη περισσότερο το σκοπό της παρούσας και άλλων σχετικών ερευνών. Μια από αυτές θα ήταν η εστίαση του διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος σε όλες τις πολιτισμικές διαστάσεις του Hofstede και όχι μόνο σε μια, με στόχο την πολύπλευρη διερεύνηση των διαπολιτισμικών διαφορών που εντοπίζονται τόσο στις στρατηγικές και τα κίνητρα μάθησης των φοιτητών όσο και στις προσεγγίσεις διδασκαλίας που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και η μελέτη

των υπό διερεύνηση παραγόντων σε μεγαλύτερο αριθμό χωρών ώστε να αναδυθούν λεπτομέρειες και στοιχεία που θα οδηγήσουν στην ακόμη καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση των διαπολιτισμικών διαφοροποιήσεων σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Μια ακόμα σημαντική ερευνητική προέκταση, θα ήταν η προσπάθεια να μελετηθεί και μια πληθώρα άλλων παραγόντων που επηρεάζει την επιλογή στρατηγικών μάθησης των φοιτητών εκτός από αυτούς της ηλικίας, του φύλου, της σχολής φοίτησης, της κοινωνικής και ακαδημαϊκής κουλτούρας και των προσεγγίσεων διδασκαλίας που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία, οι ατομικές ικανότητες, ο τρόπος αξιολόγησης, η ύλη των μαθημάτων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη ή μη υποστηρικτικού κοινωνικού και ακαδημαϊκού δικτύου προς τους σπουδαστές αποτελούν κάποιους από τους δεκάδες σημαντικούς παράγοντες που έχει φανεί ότι επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών και θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό και ενδιαφέρον να διερευνηθούν περαιτέρω.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό, όλοι όσοι εμπλέκονται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα να έχουν υπόψη ότι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στην καλή ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών είναι η καλή διδασκαλία. Με τον όρο «καλή διδασκαλία» εννοείται το ενδιαφέρον από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η καλή συνεργασία με τους φοιτητές του, ο ενθουσιασμός, η ανοιχτότητα και η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, η συνοχή του περιεχομένου των μαθημάτων, η καλή οργάνωση, η συζήτηση σχετικά με τις υποχρεώσεις των φοιτητών και τις πιθανές επιπτώσεις σε περίπτωση παραβίασης των κανονισμών που έχουν συμφωνηθεί. Επίσης, οι φοιτητές έχουν επισημάνει ότι είναι σημαντικό για την ακαδημαϊκή τους πορεία να μπορούν να ανταπεξέρχονται με αποτελεσματικότητα στο φόρτο εργασίας, στις ασκήσεις και στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθημάτων (Entwistle&Tait, 1990).

Βιβλιογραφία

Beausaert, S. A. J., Segers, M. S. R. & Wiltink, D. P. A. (March 01, 2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective. *Educational Research, 55,* 1, 1-15.

Bembenutty, H. (February 01, 2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences, 46,* 3, 347-352.

Bidjerano, T. (2005). Gender Differences in Self-Regulated Learning. *Paper presented at the 36th/ 2005 annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY.*

Cocoradă, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Transilvania University of Brasov Publishing House*, 4 (53), 2, 57-64.

David, W. & Murari, R. (September 01, 1996). Toward the Cross-Cultural Validation of a Western Model of Student Approaches to Learning. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 27,* 5, 547-560.

Entwistle, N. & Tait, H. (June 01, 1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning, 19,* 2, 169 194.

Gow, L. & Kember, D. (January 01, 1990). Does Higher Education Promote Independent Learning?. *Higher Education, 19,* 3, 307-22.

Kanselaar, G., Wierstra, R.F.A., Linden, J.L. Van Der, Lodewijks, H.G.L.C. & Vermunt, J.D.H.M. (2003). The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education, 45, 503-523.*

Karagiannopoulou, E. & Christodoulides, P. (January 01, 2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research, 43,* 6, 329-350.

Lindblom-Ylanne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (June 01, 2006). How Approaches to Teaching are Affected by Discipline and Teaching Context. *Studies in Higher Education, 31,* 3, 285-298.

Lizzio, A. K. W. R. S. (April 01, 2003). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Educational Administration Abstracts, 38,* 2, 147-282.

Lueddeke, G. R. (2003). Professionalizing teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching scholarship'. *Studies in Higher Education, 28, 2, 213-228.*

Miller, C. D. (March 01, 1990). Learning Approaches and Motives: Male and Female Differences and Implications for Learning Assistance Programs. *Journal of College Student Development, 31,* 2, 147-54.

Price, J., Hertzog, C. & Dunlosky, J. (January 01, 2010). Self-Regulated Learning in Younger and Older Adults: Does Aging Affect Metacognitive Control?. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 17,* 3, 329-359.

Severiens, S. & Ten, D. G. (March 01, 1997). Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational Psychology, 17,* 79-93.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (January 01, 1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning, 37,*1, 57-70.

Trigwell, K. (January 01, 2002). Approaches to Teaching Design Subjects: a quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education, 1,* 2, 69-80.

Urdan, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (June 06, 1998). The Role of Classroom Goal Structure in Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *American Educational Research Journal, 35,* 1.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13 (2), 115–138.*

Weis, M., Heikamp, T. & Trommsdorff, G. (January 01, 2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology, 4.*

Xie, Q. & Zhang, L. (December 13, 2014). Demographic Factors, Personality, and Ability as Predictors of Learning Approaches. *TheAsia-PacificEducationResearcher,* 2. DOI: 10.1007/s40299-014-0202-5.