



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ**

Πτυχιακή εργασία

Οι πεποιθήσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής



ΑΓΛΑΪΑ ΚΟΥΚΟΥΤΣΗ

A.M.: 9982201800258

Επόπτριες:

Αναστασία Κυριακοπούλου

Μαρία Σφυρόερα

ΑΘΗΝΑ

2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται α) οι πεποιθήσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής και β) η αλλαγή αυτών των πεποιθήσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αφού έχουν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικής άσκησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 161 φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του τμήματος Επιστήμης της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Οι 55 φοιτητές/τριες ήταν πρωτοετείς και δεν είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικών ασκήσεων και 106 είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση. Στους/στις συμμετέχοντες/ουσες δόθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς BALT (Beliefs about Learning and Teaching) 65 ερωτήσεων σε 6-βάθμια κλίμακα Likert για τη διερεύνηση των πεποιθήσεών τους για τη μάθηση, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη διδασκαλία (Vosniadou et al., 2020), προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τις Κυριακοπούλου & Σκοπελίτη (υπό προετοιμασία). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την μάθηση, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη διδασκαλία αλλάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών και ειδικότερα μετά τη συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικών ασκήσεων κυρίως αναφορικά με τις πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής και συγκεκριμένα της Θεωρίας Πλαισίου.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	2
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
2. Η έννοια της αυτορρύθμισης	7
2.1. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενων εκπαιδευόμενων	10
2.2. Σπουδαιότητα της αυτορρύθμισης για τη μάθηση.....	13
2.3. Η αυτορρύθμιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.	15
2.4. Ερμηνεύοντας τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής.	17
2.5. Η Θεωρία Πλαισίου των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία	19
3. Η παρούσα έρευνα	20
4.ΜΕΘΟΔΟΣ	22
4.1. Συμμετέχοντες.....	22
4.2.Έργο διερεύνησης πεποιθήσεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία (BALT - Beliefs About Learning and Teaching).	22
4.3.Διαδικασία	26
4.4.Βαθμολόγηση	26
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	27
5.1.Περιγραφικά Αποτελέσματα.....	27
5.2.Συσχετίσεις	29
5.3.Σύγκριση των ομάδων συμμετεχόντων	32
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	35
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	38
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

1. Εισαγωγή

Η έρευνα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε στηρίζεται σε ένα μεγάλο κομμάτι της στη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η αυτορρύθμιση της μάθησης συνήθως αναφέρεται ως η ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να παρακολουθούν την πορεία τους και την πρόοδό τους κατά τη διαδικασία μάθησης. Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μελετά το πώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Για παράδειγμα πώς αναγνωρίζουν τα λάθη τους, πώς κατανοούν πότε κάνουν λάθη, πώς τα διορθώνουν και τα διαχειρίζονται εφαρμόζοντας σχετικές στρατηγικές (π.χ. στρατηγικές αυτοδιόρθωσης), πώς διαχειρίζονται τα κίνητρα και τα συναισθήματά τους καθώς και πώς θέτουν και πετυχαίνουν μαθησιακούς στόχους (Βοσνιάδου, 2001. Vosniadou et al., 2021).

Η αυτορρύθμιση συνδέεται με αναστοχαστικές δεξιότητες του ατόμου υπό την έννοια της επίγνωσης των ιδεών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κανείς. Οι αναστοχαστικές διαδικασίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη συζήτηση και τη διατύπωση επιχειρημάτων όπου οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υπερασπιστούν (Βοσνιάδου, 2001) .

Σύμφωνα με την Cooper (2006), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κάνουν προσπάθειες διδασκαλίας της αυτορρύθμισης, γιατί η αυτορρύθμιση προσφέρει αυτονομία στο άτομο, ώστε από την παιδική κιόλας ηλικία να μπορεί να ενεργεί ανεξάρτητο. Με το να ενθαρρύνουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί και να σχεδιάζουμε τα μαθήματά μας με βάση την αυτορρύθμιση προετοιμάζουμε το επίπεδο ετοιμότητας του παιδιού στο σχολείο, αλλά και τις επιτυχίες που θα σημειώσει στο μέλλον. Η αυτορρύθμιση αποτελεί μία δεξιότητα την οποία μπορεί να αποκτήσει το άτομο και να εκπαιδευτεί σε αυτήν, άρα για την ανάπτυξή της σημαντικό ρόλο έχει τόσο το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον, οι γονείς του παιδιού όσο και οι εκπαιδευτικοί (Σκαρλάτος, 2013). Ένα άτομο το οποίο μαθαίνει να αυτορυθμίζεται, αναγνωρίζει τόσο τα όρια του όσο και τις δυνατότητες του βάζοντας προσωπικούς στόχους και δημιουργώντας στρατηγικές επίτευξής τους. Με αυτό το τρόπο τα άτομα μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, τους στόχους τους και τη συμπεριφορά τους και να αναστοχάζονται σχετικά με αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική τους ικανοποίηση και τη δημιουργία κινήτρου για να συνεχίσουν τα άτομα να εξελίσσουν το τρόπο μάθησης τους και να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα (Zimmerman, 2002).

Αν και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν συχνά με έναν άρρητο τρόπο πολλές από τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, εντούτοις η ρητή διδασκαλία αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να τους βοηθήσει περισσότερο. Το παράδοξο όμως που συναντάμε συχνά είναι ότι

αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την αυτορρύθμιση και τη διδασκαλία της, εντούτοις δεν σχεδιάζουν με βάση αυτή και δεν την λαμβάνουν υπόψη στην πράξη, κατά την διδασκαλία τους. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν στην διδασκαλία της ή αν το κάνουν το κάνουν πολύ λίγο (Bolhuis & Voeten, 2004, στο Zimmerman, 2002), ενώ λίγοι είναι αυτοί που προετοιμάζουν τους μαθητές τους να μαθαίνουν το πώς να μαθαίνουν μόνοι τους (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996 στο Zimmerman, 2002). Για παράδειγμα, σε έρευνα του Hardling (2017) φαίνεται ότι το 89% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι η αυτορρύθμιση είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή πορεία αλλά μόνο το 19% αυτών στοχεύουν στη διδασκαλία της αυτορρύθμισης και των στρατηγικών μάθησης με στόχο να υποστηρίξουν τις ικανότητες των μαθητών τους. Αυτή η ανακολουθία ανάμεσα στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της αυτορρύθμισης και στη μη προσέγγισή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους που θα αναπτυχθούν πιο συγκεκριμένα στις επόμενες ενότητες (Vosniadou et al., 2020).

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης των πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την μάθηση, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη διδασκαλία. Θα προσπαθήσουμε επίσης να διερευνήσουμε πώς αυτές οι πεποιθήσεις αλλάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών και ειδικότερα μετά τη συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικών ασκήσεων. Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα συζητηθούν αρχικά η έννοια της αυτορρύθμισης και ο ρόλος της αυτορρύθμισης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να ερμηνεύσουμε την ασυμφωνία ανάμεσα στην αναγνώριση του ρόλου της αυτορρύθμισης και τη συμπερίληψή της στις διδακτικές πρακτικές θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τη Θεωρία Πλαισίου για την εννοιολογική αλλαγή και τις σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τα ευρήματά μας μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

2. Η έννοια της αυτορρύθμισης

Η αυτορρύθμιση περιγράφεται συχνά ως μια έννοια που σχετίζεται με την παρακολούθηση και τον έλεγχο της ατομικής απόδοσης. Οι ερευνητές ορίζουν την αυτορρύθμιση ως την ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να παρακολουθούν την πορεία τους και την πρόοδό τους κατά τη διαδικασία μάθησης, για παράδειγμα να αναγνωρίζουν τα λάθη τους, να κατανοούν πότε κάνουν λάθη, να τα διορθώνουν εφαρμόζοντας στρατηγικές αυτοδιόρθωσης κλπ. (Βοσνιάδου, 2001).

Η αυτορρύθμιση καθορίζει επίσης το εάν το άτομο θα εμπλακεί στην επίλυση ή όχι ενός προβλήματος ή ενός έργου μιας κατάστασης. Για αυτό από διάφορους ερευνητές τονίζεται η σχέση της αυτορρύθμισης με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη χρήση στρατηγικών και τα κίνητρα για μάθηση (Dignath, 2008).

Ο Zimmerman (2000) υποστηρίζει ότι η αυτορρύθμιση δεν αποτελεί απλά μια γνωστική ικανότητα ή ένα μέσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Περιλαμβάνει περισσότερα πράγματα από τη λεπτομερειακή γνώση μιας δεξιότητας. Συγκεκριμένα η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα, και συμπεριφορές του ίδιου του ατόμου τις οποίες διαχειρίζεται για την επίτευξη των στόχων του (Zimmerman, 2000). Περιλαμβάνει δηλαδή την αυτό-επίγνωση, την αυτο-κινητοποίηση και την ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τη συμπεριφορά του (Zimmerman, 2000). Ειδικότερα, αποτελεί ένα σύνολο διεργασιών οι οποίες μετασχηματίζουν τις νοητικές και γνωστικές ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες.

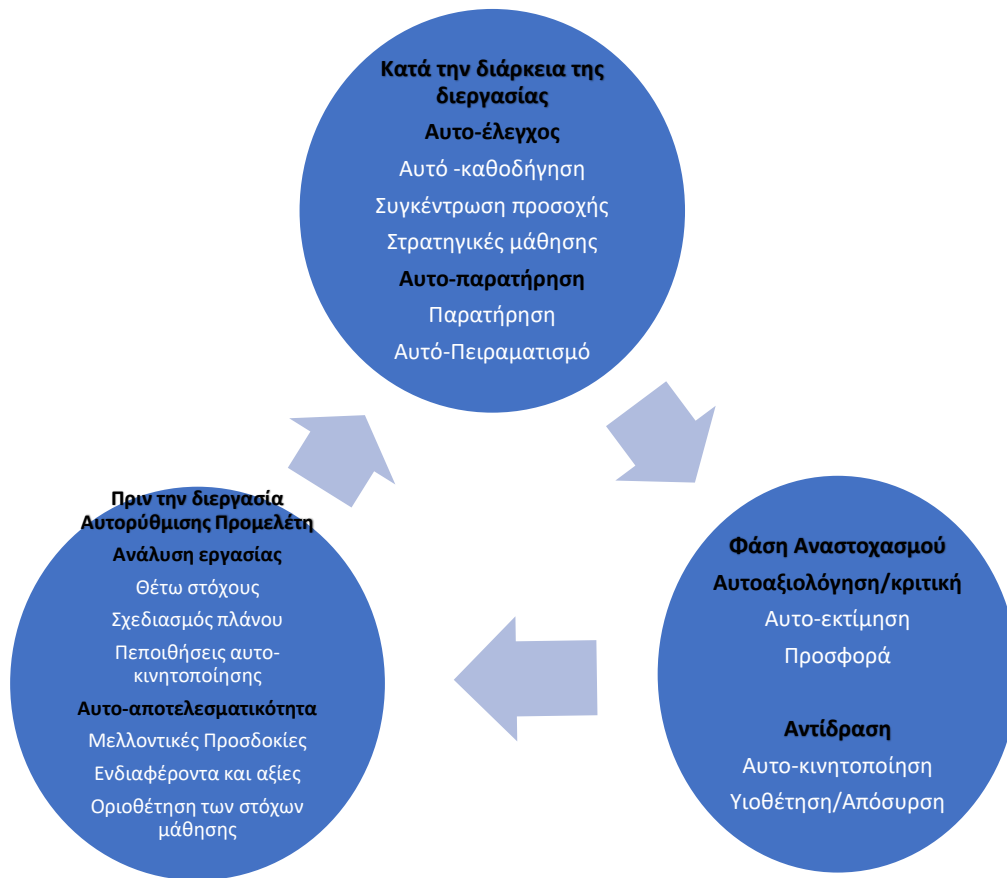
Συγκεκριμένα, ο καθορισμός ατομικών στόχων και η υιοθέτηση στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων αυτών, η παρακολούθηση της απόδοσής μας για ενδείξεις προόδου, η αναδιάρθρωση του φυσικού και κοινωνικού πλαισίου ώστε να καταστεί συμβατό με τους στόχους μας, η αποτελεσματική διαχείριση της χρήσης του χρόνου, η αυτό-αξιολόγηση των μεθόδων που χρησιμοποιούμε, η απόδοση αιτιότητας στα αποτελέσματα, η προσαρμογή και η υιοθέτηση νέων μεθόδων, είναι διεργασίες οι οποίες ενισχύουν την μάθηση και η μάθηση συνακόλουθα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από αυτές (Zimmerman, 2002. Schunk & Zimmerman, 1998).

Αν ορίσουμε την αυτορρύθμιση ως διεργασία, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις διαφορετικές φάσεις που συναντάμε, οι οποίες αναδεικνύουν το πως οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν τις διεργασίες που αναφέραμε προηγουμένως για την επίτευξη των στόχων τους (Zimmerman, 2002).

Ο Zimmerman (2002) αναφέρεται στη δομή των διεργασιών της αυτορρύθμισης περιγράφοντας τρεις κυκλικές φάσεις. Η φάση προμελέτης (forethought phase) αναφέρεται

στις διεργασίες και τις πεποιθήσεις που υπάρχουν πριν τις προσπάθειες για μάθηση. Η φάση αυτή αποτελείται από την ανάλυση του έργου και περιλαμβάνει τη δημιουργία στόχων και στρατηγικού πλάνου. Οι υπάρχουσες πεποιθήσεις για την αυτο-κινητοποίηση επηρεάζουν τη φάση αυτή. Οι πεποιθήσεις αυτές σχετίζονται με πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά μας, τις προσδοκίες για το αποτέλεσμα, το εσωτερικό κίνητρο για την αξία της μάθησης, και τον προσανατολισμό των μαθησιακών μας στόχων (Zimmerman, 2002). Η επόμενη φάση είναι η φάση πραγμάτωσης (performance phase) που αναφέρεται σε διεργασίες κατά τη διάρκεια της μάθησης. Η φάση αυτή αναφέρεται στον αυτο-έλεγχο, και στην αυτό-παρατήρηση. Ειδικότερα, ο αυτό-έλεγχος σχετίζεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών κατά την προηγούμενη φάση όπως η αυτό-καθοδήγηση, η συγκέντρωση της προσοχής αλλά και άλλες στρατηγικές μάθησης. Η αυτο-παρατήρηση σχετίζεται με την παρατήρηση και καταγραφή προσωπικών γεγονότων και τον αυτο-πειραματισμό (Zimmerman, 2002). Τέλος, η τρίτη φάση του αναστοχασμού αναφέρεται στις διεργασίες που ακολουθούν την προσπάθεια μάθησης, την αυτο-αξιολόγηση και τις αντιδράσεις μας. Μέσα από τις διεργασίες αυτές είναι πιθανό να οδηγηθούμε σε θετικά συναισθήματα, όπως η αυτό-κινητοποίησης ή σε αρνητικά όπως η απόσυρση από την ενασχόλησή μας με παρόμοιες καταστάσεις (Zimmerman, 2002). Στο γράφημα που ακολουθεί περιγράφεται σύντομα η κυκλική αυτή διεργασία της αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2002).

Γράφημα 1: Δομή και λειτουργία των διεργασιών της αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2002, προσαρμοσμένο στα ελληνικά)



2.1. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενων εκπαιδευόμενων.

Οι εκπαιδευόμενοι που αυτορρυθμίζονται έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Αρχικά μετατρέπουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές (Zimmerman, 2002). Η ικανότητα τους δηλαδή να γνωρίζουν και να θέτουν στόχους και να επιλέγουν στρατηγικές για ένα συγκεκριμένο έργο (π.χ. χρήση πρόσθεσης για έλεγχο του αποτελέσματος πράξεων αφαίρεσης) οδηγούν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (Zimmerman, 2002). Ένας εκπαιδευόμενος που αυτορρυθμίζει τη μάθησή του θα είναι αυτός που έχει μια σαφή εικόνα του στόχου του, θα μπορεί να καθορίσει τι χρειάζεται να μάθει και πώς να ελέγξει το μαθησιακό περιβάλλον του (Schunk & Zimmerman, 1997). Κάθε εκπαιδευόμενος έχει διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Pintrich & De Groot, 1990).

Για την ακαδημαϊκή επιτυχία εκτός όμως από τη γνώση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αξιοσημείωτο ρόλο έχει η αυτό-κινητοποίηση (Vosniadou et al., 2021). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η γνώση μόνο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών δεν αρκούν για να οδηγηθεί κάποιος στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά χρειάζεται το κίνητρο, το ενδιαφέρον και η προσπάθεια (Pintrich, et. al, 1986). Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος των πεποιθήσεων των μαθητών καθώς και των τάσεων τους για αυτο-κινητοποίηση (Zimmerman, 2002), σημεία στα οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

Χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που αυτορρυθμίζονται αποτελεί το γεγονός ότι προσεγγίζουν τη μάθηση ως δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν και αλληλοεπιδρούν με τους άλλους με την θέλησή τους, έχοντας ενεργό ρόλο και όχι παθητικά ανταποκρινόμενοι στην διδασκαλία (Zimmerman, 2002). Επιπλέον έχουν επίγνωση των δυνατών και μη δυνατών σημείων τους (Zimmerman, 2002). Παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους βάσει των στόχων που έχουν θέσει και σκέφτονται σε σχέση με την αυξανόμενη αποτελεσματικότητά τους. Ο έλεγχος του εαυτού βοηθά στην κατανόησή του, και βοηθά το άτομο να διορθώνει τα λάθη του και να επιλύει προβλήματα. Υπάρχει δηλαδή η επίγνωση των ιδεών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί (Βοσνιάδου, 2001. Brown, 1975.) Ακόμα οι θετικές πεποιθήσεις για τον εαυτό ενισχύουν το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας (Schunk & Zimmerman, 1997).

Η αυτορρύθμιση της μάθησης έχει ως αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται τα επίπεδα αυτο-ικανοποίησης και κινητοποίησης με αποτέλεσμα μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης των μεθόδων μάθησης. Η αυτό-κινητοποίηση, η δυνατότητα δηλαδή ένας εκπαιδευόμενος να βρίσκει κίνητρο από μόνος του έχει μεγάλη σημασία. Η ανάπτυξη κινήτρων, είναι σημαντική

για την ανάπτυξη αυτορρύθμισης και αυτό διαπιστώνεται κυρίως σε αρχάριους εκπαιδευόμενους οι οποίοι δεν έχουν κάποια εμπειρία.

Όταν αναφερόμαστε σε αρχάριους εννοούμε την ομάδα των εκπαιδευόμενων που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την διαδικασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης. Συγκεκριμένα, οι αρχάριοι εκπαιδευόμενοι αποτυγχάνουν να προβούν σε υψηλής ποιότητας σχεδιασμό εκ των προτέρων και αντιθέτως, αυτορυθμίζονται με βάση το αποτέλεσμα (Zimmerman, 2002). Ακόμα αποτυγχάνουν να θέσουν συγκεκριμένους στόχους και δεν αυτοελέγχονται συστηματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συγκρίνονται με τους άλλους και να αποδίδουν αρνητικά αποτελέσματα στις μη αναπτυγμένες ικανότητές τους (Zimmerman, 2002). Ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από χαμηλή προσωπική ικανοποίηση και έχουν συχνά αμυντική συμπεριφορά (Zimmerman, 2002). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος της κοινωνικής υποστήριξης και καθοδήγησης στους αρχάριους είναι σημαντικός, αφού μπορεί να χάσουν εύκολα το ενδιαφέρον τους (Zimmerman, 2002).

Στον αντίποδα ωστόσο υπάρχει μία άλλη ομάδα εκπαιδευόμενων αυτή των ειδημόνων. Οι ειδήμονες εκπαιδευόμενοι έχουν αναπτύξει την αυτο-παρατήρηση της επίδοσής τους. Οι στόχοι που θέτουν επιτυγχάνονται με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευόμενοι αυτοί θέτουν στόχους ιεραρχικά με βάση το τι έχουν να αντιμετωπίσουν και το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αξιολογούνται συνεχώς με βάση την αποτελεσματικότητα ενισχύοντας έτσι την εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων αυτορυθμιστήκων διεργασιών (Zimmerman, 2002). Σημαντικό στοιχείο των επιτυχιών τους είναι ότι αυτοαξιολογούνται συγκρίνοντας την επίδοσή τους με τους προσωπικούς τους στόχους. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν και υψηλότερα επίπεδα αυτό-κινητοποίησης σε σχέση με τους αρχάριους (Zimmerman, 2002).

Οι εκπαιδευόμενοι που μπορούν να αυτορρυθμίσουν τη μάθησή τους διαθέτουν λοιπόν συγκεκριμένες δεξιότητες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Σύμφωνα με τους Vosniadou et al. (2021) πέντε είναι οι βασικοί τύποι των δεξιοτήτων αυτών: α) δεξιότητες διαχείρισης πόρων, β) γνωστικές δεξιότητες, γ) μεταγνωστικές δεξιότητες, δ) δεξιότητες διαχείρισης κινήτρων, και ε) δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων .

Η διαχείριση πόρων αποτελεί δεξιότητα που βοηθά τους μαθητές να ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Αυτό συνεπάγεται ότι συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους άλλους, γνωρίζουν και αναζητούν την βοήθεια όταν την χρειάζονται πραγματικά. Παράλληλα, μπορούν να χειρίζονται το χώρο, το πρόγραμμά τους με στόχο την μάθηση αλλά και άλλες στρατηγικές που τους είναι απαραίτητες (Βοσνιάδου κ.α., 2021) .

Οι γνωστικές δεξιότητες δείχνουν ότι οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τη νόησή τους. Μπορούν δηλαδή να εστιάζουν την προσοχή τους και να συγκεντρώνονται ενώ παράλληλα διαχειρίζονται κάθε εύκολη ή δύσκολη εργασία (Βοσνιάδου κ.α., 2021) .

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα του εκπαιδευόμενου να στοχάζεται για το πώς μαθαίνει, να αυτό-αξιολογείται και να σχεδιάζει την μάθηση του. Ακόμα η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων βοηθάει στην αυτοβελτίωση τόσο κατά τα μαθητικά χρόνια όσο και κατά την ακαδημαϊκή και την δια βίου παιδεία (Weinstein & Mayer, 1986 στο Κουτσελίνη,1995). Γενικότερα η μεταγνώση αφορά οποιαδήποτε αναστοχαστική πρακτική η οποία προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους, να την αυτοκατευθύνουν, αλλά και να εφαρμόσουν στρατηγικές, τεχνικές και διαδικασίες, τις οποίες θα επιλέξουν και τις οποίες και θα τις προσαρμόσουν με βάση τις ανάγκες, τα προβλήματα τους και σύμφωνα με τον ρυθμό και με το τρόπο σκέψης τους (Κουτσελίνη,1995). Συχνά οι ερευνητές αναφέρονται σε τρεις τύπους μεταγνωστικών στρατηγικών: το σχεδιασμό, την διαχείριση, και την προσαρμοστικότητα (Zimmerman, 2000, στο Βοσνιάδου κ.α., 2021).

Οι δεξιότητες διαχείρισης κινήτρων επηρεάζουν καθοριστικά την μάθηση για τον εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση με τη συμπεριφορά τους και τα λεγόμενα τους (Βοσνιάδου,2001). Οι ψυχολόγοι αναφέρονται σε δύο είδη κινήτρων, τα εξωτερικά και τα εσωτερικά κίνητρα. Όταν αναφερόμαστε στο πρώτο είδος εννοούμε την χρήση θετικών ενισχύσεων για να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης της ζητούμενης συμπεριφοράς π.χ ο έπαινος, η υψηλή βαθμολογία, τα βραβεία, τα χρήματα, το φαγητό κλπ. μπορούν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το λόγο. Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχει το εσωτερικό κίνητρο το οποίο σχετίζεται με την αυτορρύθμιση και την αυτονομία των μαθητών/τριών. Εσωτερικά κίνητρα αναπτύσσονται όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες χωρίς να χρειάζεται να επιβραβεθούν γι' αυτό, χωρίς δηλαδή να απαιτείται η ύπαρξη εξωτερικού κινήτρου(Βοσνιάδου 2001, Deci et al, 1985). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μάθηση ως δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται αυτοβούλως και ενεργητικά, παρά ανταποκρινόμενοι αποκλειστικά στη διδασκαλία .

Τέλος, οι δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων βοηθούν τους αυτορρυθμιζόμενους εκπαιδευόμενους να έχουν γνώση των συναισθημάτων τους , ώστε να τα ελέγχουν . Νιώθουν υψηλή ικανοποίηση όταν τα καταφέρνουν και αναπτύσσουν τρόπους διαχείρισης του άγχους (Βοσνιάδου κ.α., 2021) .

Όλες αυτές οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά των αυτορρυθμιζόμενων μαθητών καταδεικνύουν την σημαντικότητα που έχει για την μάθηση η αυτορρύθμιση, κάτι που θα συζητηθεί και στη συνέχεια .

2.2 Σπουδαιότητα της αυτορρύθμισης για τη μάθηση.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από τη λεπτομερή γνώση μιας δεξιότητας, περιλαμβάνει την αυτοεπίγνωση, την αυτοκινητοποίηση και την ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς για την κατάλληλη εφαρμογή αυτής της γνώσης, προσαρμόζοντας την ανάλογα. Η αυτορρύθμιση στη μάθηση χαρακτηρίζει τους/τις μαθητές/τριες ως ενεργούς παράγοντες, ικανούς να θέτουν στόχους και να τους τροποποιούν, να αλλάζουν τις συμπεριφορές τους, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Έτσι λοιπόν η μάθηση και η επίτευξη της από τους/τις μαθητές /τριες καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις ενέργειες που αναλαμβάνουν οι ίδιοι/ίδιες, δηλαδή από το πώς ρυθμίζουν τη μάθησή τους (Pintrich, 2000). Σύμφωνα με έρευνες η αυτορρύθμιση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές μάθησης για την παρακολούθηση και τον έλεγχο των μαθησιακών διαδικασιών τους και των αποτελεσμάτων αυτών (Weinstein & Mayer, 1986 στο Κουτσελίνη, 1995). Πολλές φορές όμως οι μαθητές μπορεί να αυτορρυθμίζονται σε ένα πεδίο και όχι σε άλλο ακόμα και αν έχουν γνώση περιεχομένου για ένα αντικείμενο ή θέμα. Φαίνεται δηλαδή ότι δεν έχει σημασία τόσο η ποσότητα των γνώσεων για ένα πράγμα ή θέμα/ πεδίο όσο έχει σημασία η ποιότητα, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητευόμενοι προκειμένου να ρυθμίσουν τη μάθησή τους για κάτι, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μάθησή τους.

Η αυτορρύθμιση δεν είναι ένα μεμονωμένο ατομικό χαρακτηριστικό που οι μαθητές/τριες μπορεί να έχουν ή μπορεί να μην έχουν. Αντιθέτως περιλαμβάνει την επιλογή συγκεκριμένων διεργασιών οι οποίες προσαρμόζονται ατομικά σε κάθε μαθησιακό έργο. Η διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης και η χρήση τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση. Οι άνθρωποι μαθαίνουν χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές και ευπροσάρμοστες στρατηγικές οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση εννοιών, στο να σκέφτονται λογικά τα άτομα, στο να μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να συγκεντρώνουν χρήσιμες πληροφορίες (Βοσνιάδου, 2001). Τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία μπορούν εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές να λύσουν προβλήματα. Για παράδειγμα, όταν προσποιούνται ότι πάνε να αγοράσουν κάποια τρόφιμα από την γωνιά του μανάβικου στο νηπιαγωγείο, για να θυμούνται τι θέλουν να πάρουν επαναλαμβάνουν στο δρόμο ό,τι τους ζητήσαμε. Αυτό το κάνουν χωρίς να έχουν

συνειδητοποιήσει ότι χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική της απομνημόνευσης, της επανάληψης και εδώ αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο να μάθουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές ή να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ήδη. Μέσα από την ανάπτυξη τέτοιων στρατηγικών οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να βελτιώσουν το ρυθμό μάθησης τους (Βοσνιάδου , 2001). Ακόμα η ποιότητα της αυτό-κινητοποίησης των αυτορρυθμιζόμενων μαθητών εξαρτάται από πολλές πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας και του εγγενούς ενδιαφέροντος (Zimerman,2002).

Ενώ όμως κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης για τη μάθηση και έχουν τονιστεί τα πλεονεκτήματα αυτής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν συχνά τέτοιες στρατηγικές στα μαθήματά τους και οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν πώς να επιτύχουν μία αποτελεσματική ρύθμιση της μάθησης (Vosniadou et al, 2020).

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν το κατάλληλο περιβάλλον και στήριξη για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης της μάθησης, ενώ ακόμα και αν αυτό θεωρείται σημαντικό από κάποιους, είναι ελάχιστο το ενδιαφέρον και δεν προχωρούν σε πιο ουσιαστική διδασκαλία της αυτορρύθμισης (Bolhuis & Voeten, 2004). Η θέση αυτή θα αναπτυχθεί στη συνέχεια.

2.3. Η αυτορρύθμιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αυτορρύθμιση στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, τη διδασκαλία και την μάθηση (Fives & Buel, 2016).

Αυτό που παρατηρείται από τις διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν δυο μοντέλα διδασκαλίας: το δασκαλοκεντρικό (μεταβίβαση γνώσης) και το μαθητοκεντρικό (κονστρουκτιβιστικό μοντέλο) (Gill & Hoffman, 2009 στο Fives & Buel, 2016). Κάθε μοντέλο διδασκαλίας επηρεάζει διαφορετικά τη διδασκαλία της αυτορρύθμισης. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας θέτει τον εκπαιδευτικό ως πληροφοριοδότη, με συνέπεια να συγκεντρώνεται στο περιεχόμενο και το αντικείμενο της γνώσης (Ling, 2003 στο Fives & Buel, 2016) και η διδασκαλία σχετίζεται με την μετάδοση των γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές/τριες. Η άποψη μάλιστα αυτή ότι η διδασκαλία είναι η μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτικό στους μαθητές και στις μαθήτριες συναντάται συχνά στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια προϋπηρεσία ή δεν έχουν κάνει πρακτική άσκηση. Ωστόσο καθώς οι αρχάριοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προχωρούν στις σπουδές τους και την πρακτική τους έρχονται σε επαφή με νέες αντιλήψεις και νέες εμπειρίες και η αρχική τους αντίληψη μεταβάλλεται όσον αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία (Kramarski & Michalsky, 2009).

Στον αντίποδα, ο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που κοιτάει τις ανάγκες μαθητών/τριων και διδάσκει με βάση αυτές (Richards & Gipe, 1994 στο Fives & Buel, 2016). Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η γνώση είναι κάτι το οποίο εξελίσσεται και μπορεί να μεταβληθεί και θεωρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι κάνοντας προσπάθειες μπορούν να εξελιχθούν σημαντικά και να μην μείνουν στάσιμοι (Blackwell et al., 2007). Πολλές φορές ωστόσο πρέπει να αναφέρουμε ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες ως προς τον τρόπο διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης και αυτορρύθμισης ακόμη και προσαρμόζοντας τις στις ανάγκες των μαθητών/τριων. Συχνά μάλιστα είναι δύσκολο στο να καταλάβουν και οι ίδιοι τις δικές τους στρατηγικές που χρησιμοποιούν αλλά και τις στρατηγικές μάθησης που χρειάζεται να διδάξουν (Chatzistamatiou, Dermitzaki, & Bagiatis, 2014. Kramarski & Michalsky, 2009).

Οι μαθητές/τριες που εκτίθενται σε έναν μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να επιλέγουν πληροφορίες που χρειάζονται ανάλογα με το θέμα στο οποίο εκτίθενται άρα να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης με αυτονομία και στη συνέχεια με βάση αυτές να οικοδομήσουν τη γνώση (Ambrose et al., 2010). Μάλιστα οι εκπαιδευόμενοι που έχουν αναπτύξει την ικανότητα της αυτορρύθμισης φαίνεται

να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκή πορεία. Όταν το άτομο είναι και σίγουρο για τις ικανότητες, τις γνώσεις και τον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια ευχάριστη διαδικασία (Vosniadou et al., 2021). Αυτό επενεργεί θετικά στην απόδοση τόσο των μαθητών όσο και των φοιτητών και των μετέπειτα εκπαιδευτικών, τους κάνει περήφανους για τις επιτυχίες τους και τους δίνει κίνητρο να προσπαθούν κάθε φορά περισσότερο.

Με βάση αυτά που συζητήθηκαν παραπάνω, παρατηρείται η ύπαρξη διαφορετικών, αντικρουόμενων απόψεων στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι είναι γνώση, μάθηση και διδασκαλία κάτι που οδηγεί και σε διαφορετική εκπαιδευτική πράξη, όπου η αυτορρύθμιση έχει και διαφορετική σπουδαιότητα. Ένας άλλος λόγος της μη διδασκαλίας της αυτορρύθμισης που αναδεικνύεται μέσα από σχετικές έρευνες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να ασχοληθούν με αυτή (Vosniadou et al., 2021). Αυτό μπορεί να συνδέεται και με την άποψη πως τα παιδιά χρειάζεται να αφιερώνουν το χρόνο τους σε πιο σημαντικά πράγματα, όπως τη διδακτέα ύλη και το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων (Lawson et al., 2018). Άλλος σημαντικός λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αισθάνονται σίγουροι πως μπορούν να διδάξουν τις στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Lawson et al., 2018). Επιπλέον, συχνά υπάρχει η αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί ρητά στα παιδιά, δηλαδή με κάποιο τρόπο, καθώς έχει περισσότερο πρακτικό παρά θεωρητικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να διδάσκουν στρατηγικές αυτορρύθμισης με έναν έμμεσο τρόπο κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να μη γίνονται αντιληπτές οι στρατηγικές μάθησης και η αυτορρύθμιση από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες (Vosniadou et al. 2021). Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα παιδιά χρειάζεται να δίνουν ελευθερία, ώστε να αναπτύξουν από μόνα τους τις σχετικές στρατηγικές (Lawson et al. 2018).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο λόγος της αντίφασης ανάμεσα στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της αυτορρύθμισης και της μη διδασκαλίας της σχετίζεται με το πώς εξετάζουμε και μελετάμε τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αυτορρύθμιση και τη διδασκαλία, Οι Vosniadou et al. (2020) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να δούμε αυτές τις πεποιθήσεις όχι σαν μεμονωμένα στοιχεία, απομονωμένα από τα κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά τους, αλλά οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σαν ένα σύνολο. Η αλλαγή των πιο αρχικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στις πιο επιστημονικές σχετίζεται με την εννοιολογική αλλαγή η οποία αφορά την αλλαγή ολόκληρων συστημάτων πεποιθήσεων οι οποίες σχετίζονται και αλληλοεπιδρούν με τα βιώματα και τις αντιλήψεις του εκπαιδευόμενου.

Στο πλαίσιο όσων έχουμε συζητήσει μέχρι τώρα η εννοιολογική αλλαγή αφορά στην αλλαγή από ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα αντιλήψεων σε ένα κονστρουκτιβιστικό σύστημα με την υποστήριξη της διδασκαλίας της αυτορρύθμισης. Κάτι τέτοιο αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί χρόνο και μια ριζική αναδιοργάνωση της προϋπάρχουσα γνώσης μας (Vosniadou et al., 2020).

2.4. Ερμηνεύοντας τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής.

Η εννοιολογική αλλαγή είναι μια διαδικασία κατά την οποία γίνονται σημαντικές αλλαγές στο γνωστικό σύστημα των ανθρώπων κατά τη διάρκεια της μάθησης και της ανάπτυξης (Βοσνιάδου, 2019). Έχουν γίνει έρευνες αρκετά στον τομέα της εκπαίδευσης για την εννοιολογική αλλαγή και ειδικότερα για τις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή κατά τη διδασκαλία με αντι-διασθητικές, νέες επιστημονικές έννοιες π.χ. των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών (Vosniadou, 1992, 2002). Η εννοιολογική αλλαγή ουσιαστικά αναφέρεται στο είδος των αλλαγών που συμβαίνουν όταν οι διαισθητικές ιδέες των εκπαιδευόμενων αντικρούονται με τις νέες επιστημονικές έννοιες που διδάσκονται.

Οι αλλαγές αυτές μπορεί να πραγματοποιηθούν με την πλήρη αναδιοργάνωση των υπαρχουσών δομών γνώσεων προκειμένου να αποκτηθούν οι νέες έννοιες και για αυτό και η εννοιολογική αλλαγή είναι μια αργή και σταδιακή διαδικασία μέχρι το άτομο να αποδεχτεί και να κατανοήσει την επιστημονικά αποδεκτή έννοια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας οι μαθητές εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας σχηματίσει αρχικές ιδέες για διάφορα γνωστικά πεδία, με βάση την εμπειρία από την καθημερινή ζωή (Wellman & Gelman, 1992). Αυτές οι αρχικές, αφελείς έννοιες που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι δεν αποτελούν αποσπασματικές ιδέες αλλά ένα συνεκτικό επεξηγηματικό πλαίσιο, μια Θεωρία Πλαισίου (Βοσνιάδου, 2019. Vosniadou, 1992).

Η Θεωρία Πλαισίου δεν είναι μία επιστημονική θεωρία, καθώς δε διαθέτει τη συστηματικότητα και μαθηματική ακρίβεια των επιστημονικών θεωριών. Αποτελεί μια εννοιολογική δομή με οντολογικές δεσμεύσεις και αιτιατούς μηχανισμούς που βοηθούν το άτομο να κατανοεί το φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι η γνώση αποτελείται από πολλά διαφορετικά στοιχεία οργανωμένα με πολύπλοκους τρόπους σε επεξηγηματικά πλαίσια τα οποία, μπορούν να αναδιαμορφωθούν και να μεταβληθούν, έχοντας όμως εσωτερική συνέπεια (Βοσνιάδου, 2014).

Επιπλέον δεν υπάρχει μόνο μία Θεωρία Πλαισίου, αλλά πολλές Θεωρίες Πλαισίου για διαφορετικούς γνωστικούς τομείς π.χ βιολογία, φυσική κ.α (Βοσνιάδου, 2019). Όλες οι θεωρίες πλαισίου εξηγούν και προβλέπουν, είναι δηλαδή παραγωγικές θεωρίες.

Σύμφωνα με τη Θεωρία Πλαισίου η εννοιολογική αλλαγή, η μάθηση δηλαδή των επιστημονικών εννοιών, είναι μια αργή και σταδιακή διαδικασία η οποία επιφέρει τη ριζική αναδιοργάνωση της γνώσης. Η προσέγγιση της Θεωρίας Πλαισίου εξηγεί τη δυσκολία των μαθητών να μάθουν και ακόμα πιο πολύ να κατανοήσουν τις επιστημονικές ιδέες. Υπάρχει σύγκρουση μεταξύ της νέας γνώσης με την αρχική. Έτσι τα παιδιά με στόχο να κατανοήσουν κάποια έννοια οδηγούνται στην δημιουργία “συνθετικών” μοντέλων, έναν συνδυασμό της αρχικής με την επιστημονικά αποδεκτή έννοια, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές παρανοήσεις ή κατακερματισμένες ιδέες (Βοσνιάδου, 2019). Ένα παράδειγμα έρχεται από το χώρο της αστρονομίας και τις σχετικές μελέτες για το σχήμα της Γης. Τα παιδιά φτιάχνουν αρχικά μοντέλα που βασίζονται στην καθημερινότητά τους και αντικατοπτρίζουν μια επίπεδη γη, ενώ το επιστημονικά αποδεκτό μοντέλο είναι η σφαιρική γη. Επέρχεται μία σύγκρουση μεταξύ αρχικής και νέας γνώσης και αυτό έχει σαν συνέπεια τη δημιουργία συνθετικών μοντέλων.

Αν υιοθετήσουμε το παράδειγμα της εννοιολογικής αλλαγής και στην παρούσα μελέτη μπορούμε να δούμε τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αυτορρύθμιση ως μια Θεωρία Πλαισίου. Αυτές οι πεποιθήσεις θα είναι δύσκολο να αλλάξουν και επίσης διαφορετικές πεποιθήσεις θα οδηγούν και σε διαφορετικές απόψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το επιχείρημα θα αναπτυχθεί στη συνέχεια.

2.5. Η Θεωρία Πλαισίου των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, το παράδειγμα της εννοιολογικής αλλαγής θα μπορούσε να μεταφερθεί και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Vosniadou et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν μια Θεωρία Πλαισίου τόσο για την μάθηση όσο και για την διδασκαλία.

Συγκεκριμένα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν διαμορφώσει θεωρίες οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας (Richardson, 2003). Οι πεποιθήσεις αυτές βασίζονται σε δυο προσεγγίσεις: στη δασκαλοκεντρική ή παραδοσιακή και στη μαθητοκεντρική (Fives & Buel, 2016). Σύμφωνα με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση ο δάσκαλος ελέγχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η αυθεντία και η μεταφορά γνώσεων στα παιδιά, τα οποία εμπλέκονται παθητικά, αποτελεί κύριο μέλημα του (Fives & Buel, 2016). Από την άλλη μεριά, η μαθητοκεντρική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία παίρνοντας αποφάσεις μαζί με το δάσκαλο/α, ενώ ο τρόπος και το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός και καθοδηγητικός, μαθαίνει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (Fives & Buel, 2016).

Κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διδάσκονται τις σύγχρονες θεωρίες οι οποίες είναι σε συμφωνία με μια μαθητοκεντρική προσέγγιση όπου ο μαθητής είναι στο κέντρο, είναι ενεργός και το κυριότερο γνωρίζει το πώς να μαθαίνει μέσω κonstruktivistικών και διαλογικών μέσων και δράσεων (Fives & Buel, 2016).

Οι νεοεισαχθέντες εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης από την αρχική τους θεωρία που βασίζεται στην καθημερινή εμπειρία κατά τα μαθητικά τους χρόνια. Οι αρχικές αυτές ιδέες είναι ισχυρές, βασίζονται στο καθημερινό βίωμά τους και επιβεβαιώθηκαν κατά τα σχολικά τους χρόνια, με αποτέλεσμα αν και διδάσκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τις σύγχρονες μεθόδους να δυσκολεύονται και να τις υιοθετήσουν άμεσα. Είναι πιθανό λοιπόν για μεγάλο χρονικό διάστημα να διατηρούν τόσο δασκαλοκεντρικές όσο και μαθητοκεντρικές πεποιθήσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται η καθεμία σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνθετικών μοντέλων (Βοσνιάδου, 2019).

Συνοψίζοντας, οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία είναι πιθανό να συνθέτουν μια Θεωρία Πλαισίου που έχει διαμορφωθεί πριν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Η αλλαγή αυτής της Θεωρίας Πλαισίου σε μια θεωρία η οποία να είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης είναι σταδιακή και χρειάζεται χρόνο. Επειδή οι αρχικές ιδέες είναι αντίθετες με τις νέες γνώσεις, μπορεί να δημιουργούνται συνθετικά μοντέλα όπου συνυπάρχουν δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές πεποιθήσεις.

3. Η παρούσα έρευνα.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι α) να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, β) να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ αυτών των πεποιθήσεων και γ) να διερευνήσει το πώς αλλάζουν αυτές οι πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Όπως περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης δεν «μεταφράζουν» αυτή την αναγνώριση σε αντίστοιχη εκπαιδευτική πρακτική. Σε προηγούμενες έρευνες στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας υποστηρίζεται η υπόθεση ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αντικρουόμενες αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (SRL) (Vosniadou et al., 2020). Ενώ δηλαδή φαίνεται να πιστεύουν ότι η εφαρμογή των αρχών της SRL μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων, ταυτοχρόνως δίνουν μεμονωμένες απαντήσεις που δε συμφωνούν με τις αρχές της SRL.

Στην παρούσα έρευνα υποθέτουμε ότι α) στο αρχικό σύστημα πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί να συνυπάρχουν πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση με πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, β) ότι αυτές οι αντικρουόμενες απόψεις επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και την εφαρμογή της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην τάξη και γ) ότι οι πεποιθήσεις αυτές αλλάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στα μαθήματα των πρακτικών ασκήσεων αλλά η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη και γρήγορη.

Ειδικότερα, αναμένουμε θετικές συσχετίσεις ανάμεσα α) σε πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ειδικότερα αυτές που αναφέρονται σε κονστρουκτιβιστική μάθηση, σε κονστρουκτιβιστική διδασκαλία και στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη σχέση της με ακαδημαϊκή επιτυχία και β) ανάμεσα σε πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ειδικότερα αυτές που αναφέρονται στην

αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μη σχέση της με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη μάθηση ως έμφυτη και γρήγορη διαδικασία, στη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης περιεχομένου και στη δυσκολία ελέγχου της μάθησης και της διδασκαλίας.

Επίσης, αναμένουμε αρνητικές ή μικρές συσχετίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στις πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Περιμένουμε επίσης συνύπαρξη πεποιθήσεων που είναι σε συμφωνία με SRL με πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με SRL.

Τέλος, αναμένουμε μια καλύτερη επίδοση για τους φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πρακτικών ασκήσεων αλλά περιμένουμε ότι θα εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές παρανοήσεις και η αλλαγή σε πεποιθήσεις σύμφωνες με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν θα είναι εύκολη.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι υποθέσεις μας δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς BALT 65 ερωτήσεων σε 6-θμια κλίμακα Likert.

4. ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 161 υποψήφιοι/ιες εκπαιδευτικοί (157 γυναίκες και 5 άνδρες). Οι 66 συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ και οι 95 συμμετέχοντες/ουσες στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών 106 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικών ασκήσεων και 55 φοιτούσαν στο πρώτο έτος σπουδών και δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα μάθημα πρακτικών ασκήσεων.

4.2 Έργα

Έργο διερεύνησης πεποιθήσεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία (BALT - Beliefs About Learning and Teaching).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς BALT (Beliefs about Learning and Teaching) των Vosniadou et al. (2020) μεταφρασμένο στα ελληνικά από τις Κυριακοπούλου και Σκοπελίτη (υπό προετοιμασία). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 65 ερωτήσεις σε ββάθμια κλίμακα Likert. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε κλίμακα 6 σημείων βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας (Διαφωνώ απολύτως, Διαφωνώ, Διαφωνώ λίγο, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ, Συμφωνώ απολύτως).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερευνούσαν πεποιθήσεις σχετικά με την μάθηση και τη διδασκαλία, οι οποίες είτε βρίσκονταν σε συμφωνία με την αυτορρύθμιση, είτε βρίσκονταν σε ασυμφωνία με την αυτορρύθμιση.

Ειδικότερα, υπήρχαν ερωτήσεις που αναφέρονταν σε πεποιθήσεις που συμφωνούσαν με την αυτορρύθμιση, δηλαδή περιλάμβαναν πεποιθήσεις σχετικά με την κονστρουκτιβιστική μάθηση, τη σπουδαιότητά της και το αν οι μαθητές/τριες πρέπει να διδάσκονται στρατηγικές μάθησης καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν πεποιθήσεις οι οποίες δεν ήταν σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή εξέταζαν τις απόψεις ότι η μάθηση είναι γρήγορη και έμφυτη, ότι η αυτορρύθμιση δεν είναι σημαντική για την μάθηση και ότι η διδασκαλία βασίζεται στη μετάδοση γνώσεων.

Πιο αναλυτικά, οι 65 ερωτήσεις εντάσσονται σε δέκα ευρύτερες κατηγορίες ερωτήσεων: (1) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν η μάθηση αποτελεί μια κονστρουκτιβιστική

διαδικασία (CONL), π.χ. *Όταν μαθαίνει κανείς σημαίνει ότι αναπτύσσει ένα γνωστικό σχήμα που έχει νόημα και περιεχόμενο*, (2) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν είναι σημαντικό να διδάξουμε στρατηγικές μάθησης στους μαθητές (CONT), π.χ. *Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν σε μαθήτριες/μαθητές τρόπους να θυμούνται καλύτερα αυτά που μαθαίνουν*, (3) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν η αυτορρύθμιση συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών (SRLAch), π.χ. *Όταν οι μαθήτριες/μαθητές αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους, οι επιδόσεις τους μπορεί να βελτιωθούν*, (4) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών και ως εκ τούτου δεν είναι απαραίτητη (SRLInc), π.χ. *Για να είσαι καλός μαθητής/τρια, δεν είναι απαραίτητο να ξέρεις το πώς μαθαίνεις*, (5) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν η διδασκαλία βασίζεται στην απλή παροχή γνώσεων και στη μεταβίβαση γνώσης (TRANT), π.χ. *Ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας είναι η παροχή πληροφοριών*, (6) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις για το εάν η μάθηση αποτελεί μια φυσική, έμφυτη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να διδαχθεί και να εξελιχθεί από τους μαθητές (NAL), π.χ. *Τα παιδιά από τη γέννησή τους γνωρίζουν ό,τι χρειάζεται να ξέρουν για να μαθαίνουν*, (7) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν την μάθηση και την εξέλιξη τους (LOLC), π.χ. *Τις περισσότερες φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου*, (8) ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει την αυτορρύθμιση (LOLT), π.χ. *Πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου*, (9) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία (MyT), π.χ. *Μου αρέσει να σχεδιάζω μαθήματα που κάνουν μαθήτριες/μαθητές να σκέφτονται* και (10) ερωτήσεις που διερευνούν πεποιθήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού π.χ. *Είμαι σίγουρη/-ος ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στη διδασκαλία μου*

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατηγορίες, καθώς και ποιες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται σε καθεμία και αναφέρεται και ένα παράδειγμα κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 1: Κατηγορίες και παραδείγματα ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο BALT (Vosniadou et al., 2020)

Κατηγορίες Ερωτήσεων	Αριθμός Ερώτησης	Πεποιθήσεις προς διερεύνηση	Παραδείγματα Ερωτήσεων
Constructive Learning (CONL) Κοστρουκτιβιστική Μάθηση	5, 8, 14, 19, 23, 27, 32, 34, 46, 51, 55, 59, 61	Η μάθηση αποτελεί μια κοστρουκτιβιστική διαδικασία	<i>Όταν μαθαίνει κανείς σημαίνει ότι αναπτύσσει ένα γνωστικό σχήμα που έχει νόημα και περιεχόμενο</i>
Constructive Teaching (CONT) Κοστρουκτιβιστική Διδασκαλία	4, 7, 10, 21, 30, 36, 37, 39, 53	Η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης	<i>Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν σε μαθήτριες/μαθητές τρόπους να θυμούνται καλύτερα αυτά που μαθαίνουν</i>
Self-Regulated Learning-Achievement (SRL-Ach) Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η σχέση της με καλές μαθησιακές επιδόσεις	15, 16, 35, 41, 43, 45, 49, 57, 64	Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συνδέεται με τη βελτίωση επίδοσης των μαθητών/τριών	<i>Όταν οι μαθήτριες/μαθητές αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους, οι επιδόσεις τους μπορεί να βελτιωθούν</i>
Self-Regulated Learning-Inconsistent (SRL-Inc) Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η μη	3, 9, 11, 13, 20, 26, 29, 38, 54	Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών	<i>Για να είσαι καλός μαθητής/τρια, δεν είναι απαραίτητο να ξέρεις το πώς μαθαίνεις.</i>

σχέση της με καλές μαθησιακές επιδόσεις			
Transmissive Teaching (TRANT) Διδασκαλία μέσω μετάδοσης της γνώσης	12, 24, 28, 42, 50	Η διδασκαλία βασίζεται στη παροχή γνώσεων	<i>Ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας είναι η παροχή πληροφοριών</i>
Natural Learning (NAL) Μάθηση ως έμφυτη Ικανότητα	6, 18, 22, 40, 44, 48, 56, 58, 62	Η μάθηση αποτελεί μια φυσική, έμφυτη διαδικασία	<i>Τα παιδιά από τη γέννησή τους γνωρίζουν ό,τι χρειάζεται να ξέρουν για να μαθαίνουν</i>
LOLC Μάθηση ως βελτίωση και εξέλιξη	31, 33, 60	Πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τη μάθηση και την εξέλιξη τους	<i>Τις περισσότερες φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω την ικανότητα να βελτιώσω τη μάθησή μου</i>
LOLT Διδασκαλία αυτορρύθμισης ως ικανότητα	25	Πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει την αυτορρύθμιση	<i>Πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τις ικανότητες που χρειάζονται για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου</i>
MyT Σχεδιασμός μαθημάτων	1, 17, 52, 63, 65	Πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και το σχεδιασμό των μαθημάτων	<i>Μου αρέσει να σχεδιάζω μαθήματα που κάνουν μαθήτριες/μαθητές να σκέφτονται</i>
Self-efficacy- SE Αυτό-αποτελεσματικότητα	2, 47	Πεποιθήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού	<i>Είμαι σίγουρη/-ος ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στη διδασκαλία μου</i>

4.3. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά μέσω Google Forms. Ο χρόνος ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου είκοσι λεπτά. Η συμμετοχή τους στην έρευνα και η χρήση των δεδομένων έγινε με την συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών.

4.4. Βαθμολόγηση

Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε 65 ερωτήσεις σε 6-βάθμια κλίμακα Likert. Για κάθε βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας οι συμμετέχοντες/ουσες έλαβαν και ένα αντίστοιχο σκορ (σκορ 1: Διαφωνώ απόλυτα, σκορ 2: Διαφωνώ, σκορ 3: Διαφωνώ λίγο, σκορ 4: Συμφωνώ λίγο, σκορ 5: Συμφωνώ, και σκορ 6: Συμφωνώ απόλυτα). Ωστόσο στη βαθμολόγηση ορισμένων ερωτήσεων έγινε αναστροφή βαθμολογίας, π.χ. το 1 βαθμολογήθηκε με 6 κλπ.. Αυτό συνέβη διότι στις συγκεκριμένες ερωτήσεις η ενδεδειγμένη απάντηση έδειχνε τη διαφωνία με την πρόταση και όχι τη συμφωνία. Για παράδειγμα στην ερώτηση “Για να είσαι καλός/η μαθητής/τρια, δεν είναι απαραίτητο να ξέρεις το πώς μαθαίνεις.” η ενδεδειγμένη απάντηση είναι το 1 (Διαφωνώ απόλυτα). Η αναστροφή πραγματοποιήθηκε στις ερωτήσεις 1, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 25, 28, 30, 31.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Περιγραφικά Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στο ερωτηματολόγιο BALT, οι συμμετέχοντες/ουσες και των δύο ομάδων είχαν συνολικό μέσο όρο επίδοσης μ.ο.:4,58 (τ.α. = 0,37). Στον Πίνακα 2 βλέπουμε αναλυτικά τους μέσους όρους επίδοσης των συμμετεχόντων/ουσών ανά ομάδα πρακτικής/μη πρακτικής για το σύνολο του ερωτηματολογίου και ανά κατηγορία ερωτήσεων. Παρατηρούμε ότι η ομάδα χωρίς πρακτική σημειώνει καλύτερη μέση επίδοση από την ομάδα με πρακτική, ένα εύρημα που δεν είναι στατιστικά σημαντικό και θα αναλυθεί στη συνέχεια και στη συζήτηση των αποτελεσμάτων (μ.ο.=4,61, τ.α.=0,35 και μ.ο.=4,56, τ.α.= 0,34, αντίστοιχα). Αν δούμε αναλυτικά τις κατηγορίες ερωτήσεων βλέπουμε επίσης ότι για τις ερωτήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση παρατηρούμε μια καλύτερη μέση επίδοση της ομάδας χωρίς πρακτική από την ομάδα με πρακτική (CONL: μ.ο.= 4,86, τ.α.= 0,51 και μ.ο.= 4,45, τ.α.: 0,67 αντίστοιχα, CONT: μ.ο.= 4,91, τ.α.=0,50 και μ.ο.=4,71, τ.α.=0,53 αντίστοιχα, SRL-Ach: μ.ο.=4.61, τ.α.=0,65 και μ.ο.=4,21, τ.α.=0,66 αντίστοιχα. . Αντίθετα, στις κατηγορίες ερωτήσεων που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση παρατηρούμε γενικότερα μια καλύτερη μέση επίδοση για την ομάδα που έχει παρακολουθήσει μαθήματα πρακτικών ασκήσεων (SRL-Inc: μ.ο.= 4,55, τ.α.=0,70 και μ.ο.=4,37, τ.α.=0,71 αντίστοιχα, TRANT: μ.ο.=3,93, τ.α.=1,04 και μ.ο.=3,04, τ.α.=0,94 αντίστοιχα, NAL: μ.ο.=5,01, τ.α.=4,87, τ.α.=0,59 αντίστοιχα, LOL: μ.ο.= 4,01, τ.α.=1 και μ.ο.=3,69, τ.α.=1,06 αντίστοιχα, MyT: μ.ο.=5,49, τ.α.=0,50 και μ.ο.=5,47, τ.α.=0,45, SE: μ.ο.=4,92, τ.α.=0,70 και μ.ο.=5,07, τ.α.=0,72 αντίστοιχα). Για τις υπόλοιπες αναλύσεις δεν θα αναφερθούμε περαιτέρω στις δυο τελευταίες κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούν στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στην αυτό-αποτελεσματικότητα αλλά θα επικεντρωθούμε αποκλειστικά στις ερωτήσεις που αφορούν σε πεποιθήσεις που βρίσκονται σε συμφωνία ή ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι επίδοσης για κάθε κατηγορία ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο BALT ανά ομάδα συμμετεχόντων (με/χωρίς πρακτική).

Κατηγορίες ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο BALT	Σύνολο συμμετεχόντων (N=161)	Ομάδα συμμετεχόντων	
		Χωρίς πρακτική (N=55)	Με πρακτική (N=106)
Σύνολο ερωτηματολογίου	M.O.:4.58 (τ.α.:0.37)	M.O.:4.61 (τ.α.: .348)	M.O.: 4.57 (τ.α.: .38)
Κονστροκτιβιστική μάθηση (CON-L)	M.O.: 4.58 (τ.α.:0.65)	M.O.: 4.86 (τ.α.: .51)	M.O.: 4.45 (τ.α.: .67)
Κονστροκτιβιστική διδασκαλία (CON-T)	M.O.: 4.77 (τ.α.:0.53)	M.O.: 4.91 (τ.α.: .50)	M.O.: 4.71 (τ.α.: .53)
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και καλές μαθησιακές επιδόσεις (SRL-Ach)	M.O.: 4.34 (τ.α.:0.68)	M.O.: 4.61 (τ.α.: .65)	M.O.: 4.21 (τ.α.: .66)
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η μη-σχέση με καλές μαθησιακές επιδόσεις (SRL-Inc)	M.O.: 4.49 (τ.α.:0.71)	M.O.: 4.37 (τ.α.: .71)	M.O.: 4.55 (τ.α.: .70)
Διδασκαλία για μετάδοσης της πληροφορίας (Trans-T)	M.O.: 3,62 (τ.α.:1.09)	M.O.: 3.04 (τ.α.: .94)	M.O.: 3.93 (τ.α.: 1.04)
Μάθηση ως έμφυτη και γρήγορη διαδικασία (Nat-L)	M.O.: 4.95 (τ.α.:0.53)	M.O.: 4.87 (τ.α.: .59)	M.O.: 5.01 (τ.α.: .50)
Δυσκολία ελέγχου της μάθησης και της διδασκαλίας (LOLC και LOLT)	M.O.: 3.90 (τ.α.:1.03)	M.O.: 3,69 (τ.α.: 1,06)	M.O.=4,01 (τ.α.: 1,00)
Σχεδιασμός μαθημάτων (MyT)	M.O.=5,48 (τ.α.=0,48)	M.O.: 5,47 (τ.α.=0,45)	M.O.=5,49 (τ.α.=0,50)
Αυτο-αποτελεσματικότητα (SE)	M.O.=4,97 (τ.α.=0,71)	M.O.=5,07 (τ.α.=0,72)	M.O.=4,92 (τ.α.=0,70)

5.2. Συσχετίσεις

Στους πίνακες 3, 4 και 5 που ακολουθούν φαίνονται οι Pearson συσχετίσεις ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων και ανά ομάδα συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις α) ανάμεσα στις κατηγορίες που βρίσκονται σε συμφωνία με την αυτορρύθμιση και πιο θετικές διαστάσεις της μάθησης (CONL, CONT και SRL-Ach) και β) ανάμεσα στις κατηγορίες που βρίσκονται σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και πιο αρνητικές διαστάσεις της μάθησης (TRANT, NAL και SRL-Inc). Συγκεκριμένα, παρατηρείται η ίδια τάση και για το σύνολο των συμμετεχόντων και ανά ομάδα συμμετεχόντων.

Πίνακας 3: Συσχετίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου BALT για όλους τους συμμετέχοντες (N=161)

	CONL	CONT	SRLAch	SRLInc	TRANT	NAL	LOL
CONL	-						
CONT	.645**	-					
SRLAch	.686**	.746**	-				
SRLInc	.099	.374**	.406**	-			
TRANT	-.432**	-.307**	-.273**	.173*	-		
NAL	-.077	.100	.071	.438**	.423**	-	
LOL	.039	.050	.030	.237**	.251**	.166*	-

p≤.05 **p≤.01

*

Πίνακας 4: Συσχετίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου BALΤ για τους συμμετέχοντες που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πρακτικών ασκήσεων (N=55)

*

	CONL	CONT	SRLAch	SRLInc	TRANT	NAL	LOL
CONL	-						
CONT	.546**	-					
SRLAch	.654**	.721**	-				
SRLInc	.111	.499**	.434**	-			
TRANT	-.416**	-.511**	-.431**	-.242	-		
NAL	.227	.212	.167	.390**	.066	-	
LOL	-.015	.198	.099	.409**	.115	.129	-

p≤.05 **p≤.01

Πίνακας 5: Συσχετίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου BALΤ για τους συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πρακτικών ασκήσεων (N=106)

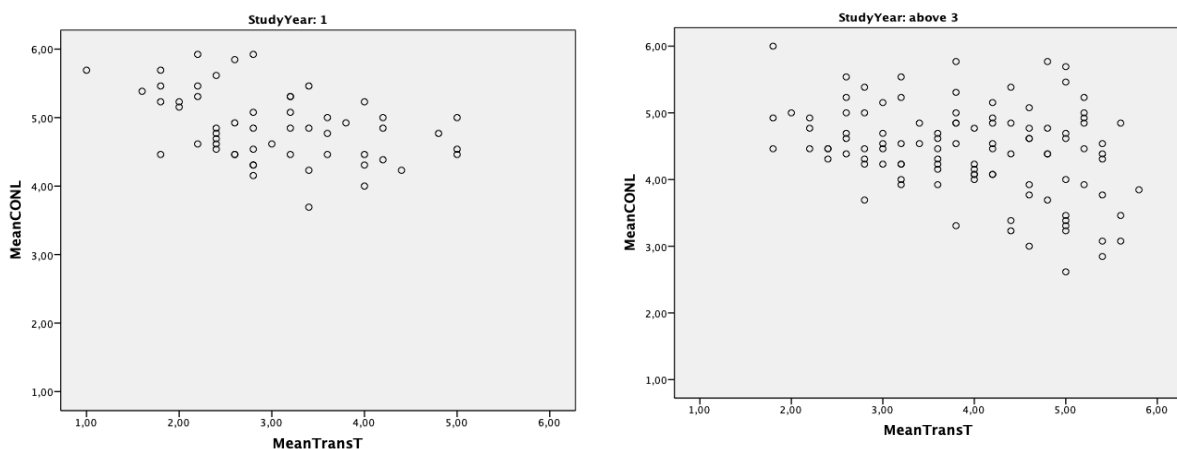
	CONL	CONT	SRLAch	SRLInc	TRANT	NAL	LOL
CONL	-						
CONT	.662**	-					
SRLAch	.663**	.770**	-				
SRLInc	.158	.361**	.475**	-			
TRANT	-.336**	-.147	-.072	.317**	-		
NAL	-.170	.075	.073	.457**	.608**	-	
LOL	.136	.019	.064	.121	.261**	.166	-

* p≤.05 **p≤.01

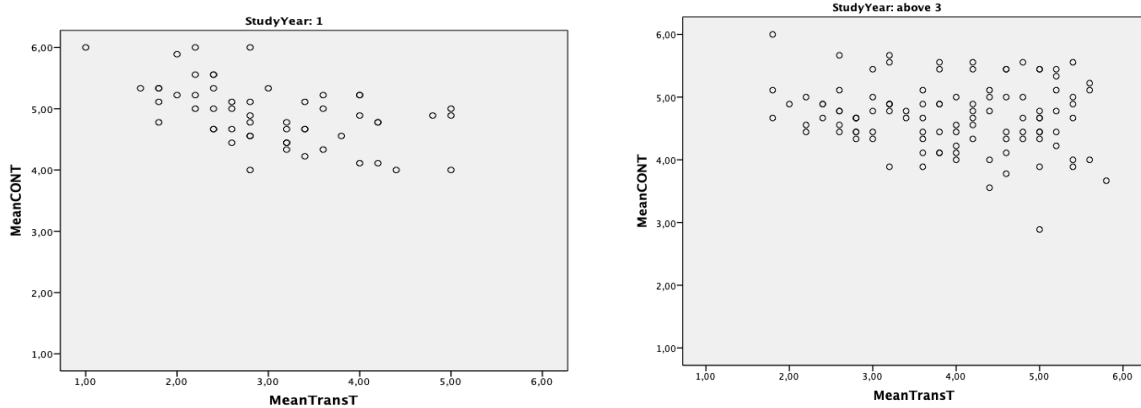
Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες βλέπουμε ότι εκτός από τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συναφείς κατηγορίες ερωτήσεων, διαπιστώνουμε και την ύπαρξη αρνητικών συσχετίσεων ανάμεσα στις μη συναφείς κατηγορίες ερωτήσεων. Ειδικότερα παρατηρούμε ότι και για το σύνολο των συμμετεχόντων και για κάθε ομάδα χωριστά, το TRANT – η διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης- συσχετίζεται αρνητικά με τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων που αφορούν στην κonstrouκτιβιστική μάθηση και διδασκαλία και είναι σε συμφωνία με την αυτορρύθμιση και στις περισσότερες περιπτώσεις η αρνητική αυτή συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. .

Στα γραφήματα 2, 3 και 4 που ακολουθούν μπορούμε να δούμε τη συνύπαρξη αυτών των αντικρουόμενων πεποιθήσεων που αναφέραμε προηγουμένως. Στο Γράφημα 2 φαίνεται ότι συνυπάρχουν αντιφατικές πεποιθήσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία, συγκεκριμένα πεποιθήσεις που αναφέρονται στην κonstrouκτιβιστική μάθηση και πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης. Η συνύπαρξη αυτών των αντικρουόμενων πεποιθήσεων φαίνεται και για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, στο Γράφημα 3 διαπιστώνουμε τη συνύπαρξη πεποιθήσεων που σχετίζονται με την κonstrouκτιβιστική διδασκαλία με πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης και περιεχομένου. Τέλος, στο Γράφημα 3 φαίνεται η συνύπαρξη αντικρουόμενων πεποιθήσεων για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση-ακαδημαϊκή επιτυχία και τη διδασκαλία ως μετάδοση περιεχομένου.

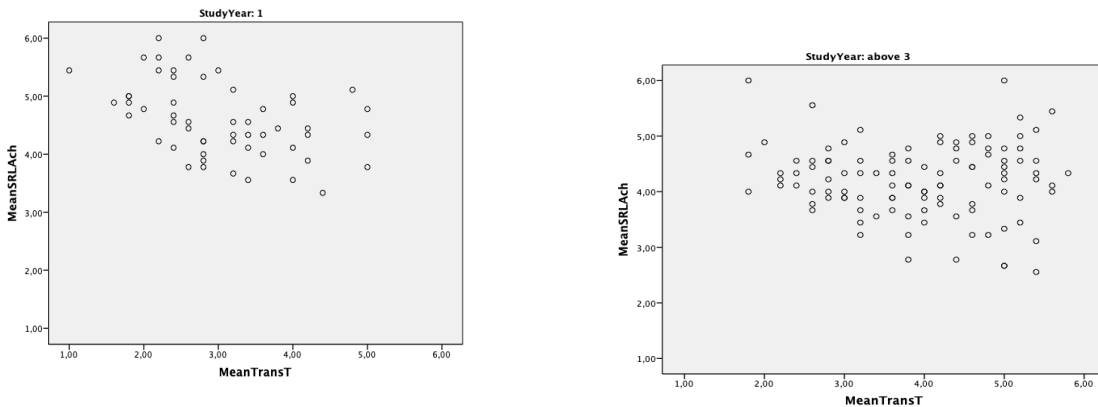
Γράφημα 2: Συνύπαρξη αντικρουόμενων πεποιθήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων: Κonstrouκτιβιστική μάθηση * Διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης



Γράφημα 3: Συνύπαρξη αντικρουόμενων πεποιθήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων: Κονστрукτιβιστική διδασκαλία * Διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης



Γράφημα 4: Συνύπαρξη αντικρουόμενων πεποιθήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων: Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και καλές μαθησιακές επιδόσεις * Διδασκαλία ως μετάδοση γνώση



5.3 Σύγκριση επιδόσεων των δύο ομάδων συμμετεχόντων/ουσών.

Προκειμένου να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών που είχαν κάνει πρακτική και εκείνων που δεν είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικών ασκήσεων

πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος t (t-test) ανεξάρτητων δειγμάτων. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες [$t(159) = 0,708$, NS]. Στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα για κάθε κατηγορία ερωτήσεων χωριστά.

α) Κατηγορία ερωτήσεων για την κonstrουκτιβιστική μάθηση (CONL).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των δύο ομάδων (χωρίς πρακτική και πρακτική), στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις τους για την κonstrουκτιβιστική μάθηση . Η ομάδα χωρίς πρακτική φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από εκείνη με πρακτική [$t(159) = 4,120$, $p \leq 0,001$, (μ.ο. = 4,86, τ.α. = 0,50 και μ.ο. = 4,44, τ.α. = 0,67 αντίστοιχα)].

β) Κατηγορία ερωτήσεων για την κonstrουκτιβιστική διδασκαλία (CONT).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την κonstrουκτιβιστική διδασκαλία. Η ομάδα χωρίς πρακτική φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από εκείνη με πρακτική [$t(159) = 2,454$, $p \leq 0,01$, μ.ο. = 4,91, τ.α. = 0,50 και μ.ο. = 4,70, τ.α. = 0,53 αντίστοιχα].

γ) Κατηγορία ερωτήσεων για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη σχέση της με καλές μαθησιακές επιδόσεις (SRL-Ach).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t-test βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα χωρίς πρακτική και στην ομάδα με πρακτική υπέρ της ομάδας χωρίς πρακτική [$t(159) = 3,720$, $p \leq 0,001$, μ.ο. = 4,61, τ.α. = 0,65 και μ.ο. = 4,20, τ.α. = 0,66 αντίστοιχα].

δ) Κατηγορία ερωτήσεων για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μη σχέση της με καλές μαθησιακές επιδόσεις (SRL-Inc).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των συμμετεχόντων/ουσών στις δυο ομάδες στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις πεποιθήσεις τους για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μη σχέση της με καλές μαθησιακές επιδόσεις [$t(159) = -1,476$, NS, μ.ο. = 4,37, τ.α. = 0,70 (ομάδα χωρίς πρακτική) και μ.ο. = 4,55, τ.α. = 0,70 (ομάδα με πρακτική)].

ε) Κατηγορία ερωτήσεων για τη διδασκαλία ως μετάδοση της γνώσης (TRANT).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες υπέρ της ομάδας της πρακτικής [$t(159) = -5.357, p \leq 0,001, \mu.o. = 3,93, \tau.a. = 1,04$ και $\mu.o. = 3,03, \tau.a. = 0,93$ αντίστοιχα] .

στ) Κατηγορία ερωτήσεων για τη μάθηση ως έμφυτη ικανότητα (NAL).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες [$t(159) = -1,433, NS, \mu.o. = 4,87, \tau.a. = 0,58$ (ομάδα χωρίς πρακτική) και $\mu.o. = 5,00, \tau.a. = 0,49$ (ομάδα με πρακτική)]

ζ) Κατηγορία ερωτήσεων LOL: LOLC (Μάθηση ως βελτίωση και εξέλιξη) και LOLT (Διδασκαλία αυτορρύθμισης ως ικανότητα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα πρακτικής και στην ομάδα χωρίς πρακτική [$t(159) = -1,882, NS, \mu.o. = 3,69, \tau.a. = 1,06$ (ομάδα χωρίς πρακτική) και $\mu.o. = 4,01, \tau.a. = 1,00$ (ομάδα με πρακτική)].

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τις υποθέσεις μας αναμέναμε ότι α) στο αρχικό σύστημα πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί να συνυπάρχουν πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση με πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, β) ότι αυτές οι αντικρουόμενες απόψεις επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και την εφαρμογή της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην τάξη και γ) ότι οι πεποιθήσεις αυτές αλλάζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στα μαθήματα των πρακτικών ασκήσεων αλλά η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη και γρήγορη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές συσχετίσεις και για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων ανάμεσα α) σε πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ειδικότερα αυτές που αναφέρονται σε κονστρουκτιβιστική μάθηση, σε κονστρουκτιβιστική διδασκαλία και στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη σχέση της με ακαδημαϊκή επιτυχία και β) ανάμεσα σε πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ειδικότερα αυτές που αναφέρονται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μη σχέση της με καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, στη μάθηση ως έμφυτη και γρήγορη διαδικασία, στη διδασκαλία ως μετάδοση γνώσης περιεχομένου και στη δυσκολία ελέγχου της μάθησης και της διδασκαλίας. Βλέπουμε λοιπόν υψηλές συσχετίσεις τόσο ανάμεσα στις πεποιθήσεις που συνδέονται με πιο θετικές διαστάσεις της μάθησης και της διδασκαλίας όσο και ανάμεσα σε πεποιθήσεις που συνδέονται με πιο αρνητικές διαστάσεις της μάθησης και της διδασκαλίας.

Επίσης σύμφωνα με τις υποθέσεις μας αναμέναμε αρνητικές ή μικρές συσχετίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις που είναι σε συμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στις πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στα δυο αυτά είδη πεποιθήσεων και κυρίως ανάμεσα στη διδασκαλία ως μετάδοση περιεχομένου και στις πεποιθήσεις που σχετίζονται με πιο κονστρουκτιβιστικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Οι αρνητικές αυτές συσχετίσεις βρέθηκαν και για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων κάτι που δείχνει ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών συνυπάρχουν και «θετικές» και «αρνητικές» πεποιθήσεις, πεποιθήσεις δηλαδή που είναι σε συμφωνία με SRL και πεποιθήσεις που είναι σε ασυμφωνία με SRL.

Αυτό αποτελεί και το πιο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας μια και δείχνει ότι τα συστήματα πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν χαρακτηρίζονται από συνοχή, αλλά αποτελούνται από αντιφατικές, αντικρουόμενες πεποιθήσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι οι

υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στο πανεπιστήμιο με μια αρχική Θεωρία Πλαισίου για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Καθώς διδάσκονται τις πιο σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση, οι νέες πληροφορίες προστίθενται στα υπάρχοντα συστήματα πεποιθήσεων οδηγώντας σε παρανοήσεις και στη συνύπαρξη αντιφατικών πεποιθήσεων όπως είδαμε στην παρούσα μελέτη.

Η διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής που πολλές μελέτες έχουν δείξει πώς συντελείται στους μαθητές, θα μπορούσε λοιπόν να εφαρμοστεί και στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Εφαρμόζοντας τη θεωρία της εννοιολογικής αλλαγής στην περίπτωση αυτή μας οδηγεί στην υπόθεση ότι για την πλήρη κατανόηση των αρχών της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης απαιτούνται πολλές εννοιολογικές αλλαγές στα συστήματα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση των επιστημονικών εννοιών δεν γίνεται με την άμεση αντικατάσταση των αρχικών πεποιθήσεων από τις επιστημονικές, αλλά αποτελεί μια αργή και σταδιακή διαδικασία. Όπως είδαμε αν και περιμέναμε μια καλύτερη συνολικά επίδοση για τους φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πρακτικών ασκήσεων, αυτό φάνηκε να ισχύει κυρίως για τις δηλώσεις που ήταν σε ασυμφωνία με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε αυτή την κατηγορία απαντήσεων οι φοιτητές χωρίς πρακτική είχαν χαμηλότερους μέσους όρους επίδοσης κάτι που δείχνει ότι υπήρχαν ακόμη αρκετές παρανοήσεις και αρχικές πεποιθήσεις για αυτούς, ενώ οι φοιτητές που είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα πρακτικής άσκησης είχαν αρχίσει να αναγνωρίζουν πιο θετικές διαστάσεις της μάθησης και της διδασκαλίας. Το εύρημα της χαμηλότερης επίδοσης για τους φοιτητές που είχαν συμμετάσχει στα μαθήματα των πρακτικών στις δηλώσεις που ήταν σε συμφωνία είναι πιθανό να ερμηνεύεται ως μια ενδεχόμενη παρανόηση που σχετίζεται με τη διδασκαλία της πληροφορίας ότι η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης όταν συγκρούεται με τις επιστημονικές εξηγήσεις.

Συμπερασματικά, οι αρχικές μας υποθέσεις σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώθηκαν, φανερώνοντας πως τελικά αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης δεν «μεταφράζουν» αυτή την αναγνώριση σε αντίστοιχη εκπαιδευτική πρακτική. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αντικρουόμενες πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (SRL). Ενώ δηλαδή φαίνεται να πιστεύουν ότι η εφαρμογή των αρχών της SRL μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων, ταυτοχρόνως δίνουν μεμονωμένες απαντήσεις που δε συμφωνούν με τις αρχές της SRL.

Η παρούσα έρευνα για τους φοιτητές/τριες εκπαιδευτικών τμημάτων, θα μπορούσε να αποτελέσει πολύ καλό εργαλείο μελέτης, και να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε αυτή την

ασυμφωνία ανάμεσα στις αρχικές πεποιθήσεις και εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία και σε όσα διδάσκονται στο πανεπιστήμιο, όσον αφορά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, στο πώς δηλαδή ο ίδιος ο μαθητής ή μαθήτρια μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Παράλληλα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για να αναθεωρηθούν οι αρχικές έννοιες και να γίνουν αποδεκτές, δεν αναφερόμαστε σε μια άμεση αντικατάστασή τους από νέες έννοιες σύμφωνες με την αυτορρύθμιση.

Κλείνοντας, θα έπρεπε να τονίσουμε τη σπουδαιότητα τέτοιων ευρημάτων για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών στο πανεπιστήμιο και των μαθημάτων που σχετίζονται με τις πρακτικές ασκήσεις. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι αντικρουόμενες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και να κατανοηθεί ότι η διαδικασία της εννοιολογικής αλλαγής απαιτεί χρόνο και δεν γίνεται άμεσα.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

7.1 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βοσνιάδου, Σ.,(2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ), Αθήνα , Ανάκτηση : 7/2 /2022 από:http://users.uoa.gr/~nektar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.htm

Βοσνιάδου, Σ.,(2014). *Νόηση και μάθηση υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής: Σύγχρονες έρευνες και προβληματισμοί : Η Θεωρία Πλαισίου και οι εκπαιδευτικές επιδράσεις της*, Αθήνα, Πολιτεία. Ανακτήθηκε: 7/2/2022, από: <https://static.eudoxus.gr/books/https://static.eudoxus.gr/books/89/chapter86056689.pdf> .

Βοσνιάδου, Σ., (2019). *Η θεωρία πλαισίου και οι εκπαιδευτικές επιδράσεις της*. Στο Ν. Κυριακοπούλου & Ε. Σκοπελίτη (Επιμ.). *Νόηση και μάθηση υπό το πρίσμα της εννοιολογικής αλλαγής: Σύγχρονες έρευνες και προβληματισμοί* (σελ.19). Αθήνα: Gutenberg.

Βοσνιάδου, Σ., Lawson M. J., Stepherson, H., & Bodner, E. (2021). *Διδάσκοντας τους μαθητές πώς να μαθαίνουν: Θέτοντας τη βάση για μια δια βίου μάθηση*. Σκοπελίτη, Ε., Δούκλια, Σ. & Κυριακοπούλου, Α (Μτφρ). Σειρά Εκπαιδευτικών Πρακτικών 33. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. Ανακτήθηκε:7/2/2022, από: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/english_33_teaching_students_how_to_learn_0.pdf.

Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ., (1995). *Μετάγνωση: Η έννοια και η διδασκαλία της* Αθήνα: Νέα Παιδεία, Τεύχος 74

Σκαρλάτος, Π., (2013). *Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στα παιδιά και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας*. (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, διπλωματική εργασία).

7.2 ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Dipietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K., & Mayer, R. E. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*, Vol. 32. Hoboken: Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention*. *Child Development*, 78, 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Bolhuis *, S., & Voeten, M. J. M. (2004). *Teachers' conceptions of student learning and own learning*. *Teachers and Teaching*, 10(1), 77–98. doi:10.1080/13540600320000170936

Brown, A.L., (1975). The development of memory: *Knowing, knowing about knowing and knowing how to know*. In H.W. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior* (Vol. 10), New York: Academic Press.

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2014). *Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment*. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295–310. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>.

Cooper, P. M., (2006). *Teaching Young Children Self-regulation through Children's Books*. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 315–322. doi:10.1007/s10643-006-0076-0

Deci, E.L., & Ryan, R., (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum Press.

Dignath, C., & Büttner, G., (2008). *Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level*. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). *Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform*. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. doi:10.1177/237273221562355410.1177/2372732215623554

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). *Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments*. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161–175.

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2018). *Teachers' and students' belief systems about self-regulated learning: Matters for challenge*. *Education Psychology Review*, *31*(1), 223–251. DOI: [10.1007/s10648-018-9453-7](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7)

Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, *37*, 611–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.37.020186.003143>

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V., (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Pintrich, P. R., (2000). *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

Richardson, V., (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education*. *Advances in teacher education* (pp. 1-22.). Greenwich, CT: Information Age Publishers

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling a time for telling. *Cognition and Instruction*, *16*, 475–522. DOI: [10.1207/s1532690xci1604_4](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1604_4)

Vosniadou, S., (1992). Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology: An International Review*, *41*(4), 347–357. DOI: [10.1111/j.1464-0597.1992.tb00711.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00711.x)

Vosniadou, S., & Brewer, W. F., (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, *24*, 535–585. DOI: [10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)

Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D. & Darmawan, G.N., (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Education Research*, 99, 101495. DOI: [10.1016/j.ijer.2019.101495](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495)

Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D., & Wyra, M., (2021). *Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. Metacognition and Learning*. doi:10.1007/s11409-020-09258-010.1007/s11409-020-09258-0

Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002005>

Zimmerman, B. J., (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13–39). San Diego: Academic Press. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50031-7](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7)

Zimmerman, B. J., (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory into Practice*, 41:2, 64-70. DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΒΑΛΤ

Για περισσότερες πληροφορίες επικοινωνήστε στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

ankyriak@ecd.uoa.gr