

# Μέτρηση των σtil μάθησης στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας

Άννα Μουτή, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

*Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός της έννοιας «stil μάθησης» μέσα από το πρίσμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής των γλωσσών καθώς και η μέτρηση των σtil μάθησης και πιο συγκεκριμένα εκείνων των σtil που θα μπορούσαν να εμπλακούν στην εξεταστική διαδικασία. Καθώς δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο που να ανιχνεύει εκείνα τα σtil των μαθητών που τίθενται σε λειτουργία, όταν εκείνοι συμπληρώνουν κάποιο γλωσσικό τεστ, θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω αυτός ο επιστημονικός χώρος και να προταθεί κάποιο εργαλείο το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ξένης γλώσσας.*

## 1. Εισαγωγή

Στην ερώτηση «τι είναι τα σtil μάθησης;» η πρώτη απάντηση που έρχεται στο μυαλό είναι «προτίμηση, συνήθεια». Είναι μια έννοια άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο.

Ο Dornyei (2005, σ. 123) εύστοχα αναφέρει ότι το πεδίο των σtil μάθησης δεν έχει ευδιάκριτα σύνορα και είναι μια ανοιχτή περιοχή. Εξαρτάται, λοιπόν, από μας και από την προοπτική από την οποία τα βλέπουμε, το πού θα θέσουμε τα όρια της έρευνάς μας. Στην παρούσα έρευνα θα τα εξετάσουμε από τη σκοπιά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πιο συγκεκριμένα από την περιοχή της εκμά-

---

*Η κ. Άννα Μουτή είναι υποψήφια διδάκτωρ του Α.Π.Θ., υπότροφος Ι.Κ.Υ. και διδάσκει στο Σχολείο Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ.*

θησης και αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι να αναλύσουμε τους ψυχολογικούς μηχανισμούς ούτε και την νευρο-ψυχολογική εγκυρότητά τους. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εξετάσουμε τα στίλ μάθησης ως κάποια γενικά πρότυπα, κάποιους γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και των μαθησιακών συμπεριφορών. Πέρα από τον προσδιορισμό των στίλ, στόχος της έρευνάς μας είναι η μέτρηση των στίλ μάθησης και, πιο συγκεκριμένα, εκείνων των στίλ που θα μπορούσαν να εμπλακούν στην εξεταστική διαδικασία. Καθώς δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο που να ανιχνεύει εκείνα τα στίλ των μαθητών που τίθενται σε λειτουργία, όταν εκείνοι συμπληρώνουν κάποιο γλωσσικό τεστ, θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω αυτός ο επιστημονικός χώρος.

## 2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

### 2.1 Ορισμοί των στίλ μάθησης και του γνωστικού στίλ

Στο ερευνητικό πεδίο εκμάθησης της ξένης γλώσσας έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Η Oxford και συνεργάτες (1992) φαίνεται να υιοθετούν, όπως αναφέρουν, την άποψη της Cornett (1983, σ. 9), σύμφωνα με την οποία τα στίλ μάθησης είναι τα γενικότερα εκείνα πρότυπα (patterns) τα οποία κατευθύνουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι ως στίλ μάθησης μπορούν να οριστούν οι γενικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μαθητές για να μάθουν ένα καινούριο αντικείμενο ή να καταπιαστούν με ένα καινούριο πρόβλημα. Είναι ένα αφηρημένο σύνολο τάσεων, συνηθισμένων τρόπων αντίληψης, διαχείρισης και αντίδρασης σε νέες πληροφορίες.

Με τον όρο στίλ μάθησης εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάποιο άτομο λαμβάνει και επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες και τα ερεθίσματα που του παρέχονται. Πιο συγκεκριμένα, η Reid (1995, ix) λέγοντας στίλ μάθησης αναφέρεται στους φυσικούς, συνήθειες και προτιμητέους τρόπους απορρόφησης, επεξεργασίας και διατήρησης νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Οι Ehrman και Oxford (1990, σ. 311) υποστηρίζουν ότι με τον όρο στίλ μάθησης καταδεικνύονται οι τρόποι πνευματικής επεξεργασίας των νέων πληροφοριών που υιοθετούνται είτε λόγω προτίμησης είτε λόγω συνήθειας.

Όπως αναφέρει ο Dornyei (2005, σ. 121), το στίλ μάθησης αποτελεί ένα προφίλ της προσέγγισης στη μάθηση. Τον αγγλικό όρο patterns, patterns του τι είναι πιθανό κάποιο άτομο να προτιμάει ως μαθητής, χρησιμοποιούν και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66), για να προσδιορίσουν τα στίλ μάθησης.

Πολύ συχνά οι όροι στυλ μάθησης και γνωστικό στυλ χρησιμοποιήθηκαν ως συνώνυμα. Υπάρχει μια άλλη άποψη (Rayner, 2000, όπως αναφέρει ο Dornyei, 2005, σ. 124), η οποία θεωρεί το γνωστικό στυλ ως τον πυρήνα του στυλ μάθησης και το οποίο θεωρείται ένας εν μέρει βιολογικά προδιαγεγραμμένος και διεισδυτικός τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών και των καταστάσεων.

Υπάρχει όμως και η άποψη την οποία διατυπώνουν οι Oxford και συνεργάτες (1992) και συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές<sup>1</sup>, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το στυλ μάθησης ως ένα γενικότερο πλαίσιο, ως μία ομπρέλα, που εμφανίζει τέσσερις μορφές, άμεσα σχετιζόμενες μεταξύ τους: τη γνωστική, τη συναισθηματική, τη φυσιολογική και τη συμπεριφοριστική. Αυτή η γνωστική μορφή του στυλ μάθησης πολλές φορές ονομάζεται και γνωστικό στυλ και περιλαμβάνει τους προτιμώμενους τύπους των νοητικών λειτουργιών.

Το γνωστικό στυλ, κυρίως, αναφέρεται στον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο ο καθένας επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται. Υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί προσδιορισμοί του γνωστικού στυλ, καθώς διαφορετικοί επιστήμονες εμβαθύνουν σε διαφορετικές πτυχές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής διχοτομίες: σφαιρικός/αναλυτικός, λογικός/διαισθητικός, στοχαστικός/αυθόρμητος, εξαρτημένος/μη εξαρτημένος από το πεδίο.

## 2.2 Μέτρηση των στυλ μάθησης

Σύμφωνα με τον Dornyei (2005, σ. 131), η μέτρηση των στυλ μάθησης αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της έννοιας και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66,) υποστηρίζουν ότι το τέλει εργαλείο μέτρησης των στυλ μάθησης βρίσκεται στη σφαίρα της φαντασίας. Οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66), επίσης, αναφέρουν ότι κανείς δεν μπορεί να «δει» ένα στυλ μάθησης. Αντί γι' αυτό παρατηρούνται συμπεριφορές που μοιάζουν να έχουν κάτι κοινό και καταλήγουμε σε κάποιο στυλ.

Όσον αφορά στη μέτρηση των στυλ μάθησης των μαθητών ο πιο συνηθής και πρακτικός τρόπος είναι η γραπτή έρευνα, δηλαδή η χρήση ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται από τα υποκείμενα. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις αλλά και η παρατήρηση είναι μέθοδοι ερευνητικής προσέγγισης του θέματος των στυλ. Ένας συνδυασμός και των τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα συντελούσε σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Υπάρχουν πολυάριθμα ερωτηματολόγια και λίστες ελέγχου τα οποία προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για την ανίχνευση και καταγραφή των στυλ μάθησης<sup>2</sup>. Αυτά είναι δύο ειδών: το ένα είδος

1. Ενδεικτικά αναφέρονται οι Willing (1988) και Wallace & Oxford (1992).

2. Στο Coffield et al. (2004) καταγράφονται και αξιολογούνται όργανα εύρεσης των στυλ μάθησης.

ζητά από τα υποκείμενα να περιγράψουν το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τις γνωστικές τους λειτουργίες, τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες· το δεύτερο είδος εργαλείων ζητά από τα υποκείμενα να εμπλακούν σε σύντομες δραστηριότητες επεξεργασίας της πληροφορίας, ενώ στη συνέχεια ο τρόπος αντίδρασης και συμπεριφοράς τους θα αναλυθεί από τους ερευνητές και θα εξαχθούν συμπεράσματα. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα περιοριστούμε στο πρώτο είδος ερωτηματολογίων.

### 2.3 Κριτήρια επιλογής εργαλείων μέτρησης των σtil μάθησης

Πρώτο βήμα είναι η επιλογή των ερωτηματολογίων εκείνων τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση και από τα οποία θα ανιχνευθούν τα ερωτήματα εκείνα που υποθέτουμε ότι θα μας οδηγήσουν στη σκιαγράφηση των σtil που αναζητούμε. Για την επιλογή των κατάλληλων οργάνων μέτρησης πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα των Coffield και συνεργατών (2004) αλλά δεν περιλαμβάνει εργαλεία τα οποία κατασκευάστηκαν μέσα στο πλαίσιο της έρευνας για την ξένη γλώσσα. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι ο Coffield μαζί με τους συνεργάτες του εντόπισαν 71 θεωρίες για τα σtil μάθησης και επέλεξαν τα 13 πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα για πιο λεπτομερή ανάλυση. Τα εξέτασαν ως προς τα ακόλουθα κριτήρια: θεωρητική βάση, ορισμός των όρων, το ίδιο το εργαλείο, η γνώμη των ίδιων των συγγραφέων, εμπειρικές έρευνες πάνω σε αυτούς τους ισχυρισμούς και πάνω στο impact τους στη μάθηση. Κατέληξαν ότι κανένα από τα πιο διάσημα εργαλεία μέτρησης για τα σtil δεν έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά διαμέσου ανεξάρτητης έρευνας και χαρακτηρίζουν τη χρήση και τα ευρήματά τους αμφίβολα.

Η βιβλιογραφική έρευνα και ο εντοπισμός εργαλείων μέτρησης των σtil μάθησης της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε άρθρα σε περιοδικά και σε επιστημονικά βιβλία του αντικειμένου. Δεν μελετήθηκε σε βάθος υλικό το οποίο εμφανίζεται μόνο στο Διαδίκτυο. Θεωρήσαμε, επίσης, σωστό να αποκλείσουμε από την καταγραφή και τη μελέτη μας υλικό το οποίο παρέχεται έναντι οικονομικού ανταλλάγματος έτσι ώστε να αφήσουμε στην άκρη οιοσδήποτε εμπορικούς σκοπούς.

Επιπλέον, καθώς το πεδίο των σtil μάθησης είναι ιδιαίτερα ευρύ και εξοπλώνεται σε διάφορους τομείς και επιστήμες, περιορίσαμε την έρευνά μας στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα σtil μέσα από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Δεν θα καλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα σtil μέσα από το φάσμα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής αλλά και ούτε από την πλευρά της οικονομίας και της διοίκησης επιχειρήσεων.

Η Chappelle (1995, σ. 166) έθεσε τρία βασικά κριτήρια, έχοντας ως βάση και αφετηρία της την αξιολόγηση ενός ευρέως χρησιμοποιούμενου εργαλείου, του GEFT. Τα κριτήρια αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε αντίστοιχη περίπτωση μέσα στο πλαίσιο πάντα της εκμάθησης και αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Πρώτα από όλα υποστηρίζει ότι θα ήταν πιο ακριβές κάποιο εργαλείο που θα έλεγε πώς και όχι πόσο καλά μπορούν τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Δεν θα έπρεπε να καταγράφονται σωστές ή λάθος απαντήσεις αλλά διαφορετικές απαντήσεις.

Ένα δεύτερο κριτήριο, εξίσου σημαντικό, αναφέρει ότι είναι η ύπαρξη ερωτημάτων που συνδέονται άμεσα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται από ερευνητές του χώρου της διοίκησης επιχειρήσεων, οι οποίοι θεωρούν ότι το να αναγνωρίζεις γεωμετρικά σχήματα δεν δηλώνει κάτι για τις οργανωτικές επιλογές των υποκειμένων. Ο τελευταίος λόγος που αναφέρει είναι ότι τα ίδια τα υποκείμενα δεν αισθάνονται οικεία με τη συμπλήρωση ενός τέτοιου είδους τεστ μέσα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Την άποψη της Chappelle (1995) έρχονται να συμπληρώσουν και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 72-73), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι έννοιες που εισήχθησαν από τους Witkin και Goodenough σχετίζονταν περισσότερο με τα μαθηματικά παρά με την ξένη γλώσσα. Κάτι αντίστοιχο θα υποθέταμε ότι θα ισχύει και για το ερευνητικό τους εργαλείο, καθώς η ανεξαρτησία από το πεδίο στην ξένη γλώσσα δεν έχει να κάνει με γεωμετρικά σχέδια αλλά με την αυτόματη διαδικασία που επιτρέπει στον μαθητή να επιλέξει αυτό που χρειάζεται ή που είναι σημαντικό για εκείνον. Γι' αυτό και οι ίδιοι, όπως αναφέρουν, στο μοντέλο τους αντιμετωπίζουν την ανεξαρτησία από το πεδίο ως προτίμηση και όχι ως ικανότητα και το ανιχνεύουν μέσα από συμπεριφορές.

#### *2.4 Μελέτη συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης των στυλ μάθησης*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια και μετά από βιβλιογραφική αναζήτηση των υπαρχόντων ερωτηματολογίων των στυλ μάθησης, καταλήξαμε στα σημαντικότερα ερωτηματολόγια τα οποία είναι εξειδικευμένα στις επιστήμες της γλώσσας και αυτά επιχειρήσαμε να αποδώσουμε στην Ελληνική.

Στο παράρτημα του βιβλίου του για τα ερωτηματολόγια ο Dornyei (2003) αλλά και η Reid (1995) στο δικό της βιβλίο πάνω στα στυλ μάθησης αναφέρουν επιλεγμένα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δημοσιευτεί και ανήκουν στο πεδίο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Ο ίδιος (Dornyei, 2005) κάνει εκτενή αναφορά σε κάποια από αυτά και προσθέτει με πολύ θετικά σχόλια το ερωτηματολόγιο των

Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire μαζί με το θεωρητικό υπόβαθρο που οι ίδιοι ανέπτυξαν.

	<i>Dornyei</i> (2003, 2005)	<i>Reid</i> (1995)
Brown (1994) right/left – extroversion/introversion	<b>X</b>	<b>X</b>
Brown (2000) Learning Styles Checklist	<b>X</b>	<b>X</b>
Cohen & Oxford (2001b)	<b>X</b>	
Cohen Oxford & Chi (2001) LSS	<b>X</b>	
Ely (1989) Language Tolerance of Ambiguity Scale	<b>X</b>	<b>X</b>
Ely (1986b) Language Class Risktaking/Sociability		
Oxford (1995) SAS	<b>X</b>	<b>X</b>
Ehrman & Leaver Questionnaire	<b>X</b>	
Reid (1995)	<b>X</b>	<b>X</b>

Έχοντας επιλέξει ως μεταβλητή της έρευνάς μας το γνωστικό στυλ, θα ανιχνεύσουμε ποια από τα παραπάνω εργαλεία μέτρησης των στυλ περιλαμβάνουν και κλίμακες για το γνωστικό στυλ. Αυτά είναι τα εξής: της Oxford (1995) SAS, των Cohen, Oxford και Chi (2001) LSS και των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire. Αυτά είναι και τα ερωτηματολόγια τα οποία θα μελετήσουμε σε μια πρώτη φάση και σε αυτά θα βασιστούμε προκειμένου να κάνουμε τη δική μας πρόταση για τη μέτρηση των στυλ μάθησης.

Το πρώτο και ιδιαίτερα μακροσκελές ερωτηματολόγιο είναι το Learning and Working Style της Oxford (1990, όπως αναφέρει η Reid, 1995). Είναι χωρισμένο σε 5 τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν πέντε (5) διαφορετικές κατηγορίες στυλ μάθησης και εργασίας και το καθένα από αυτά αποτελείται από 20 προτάσεις/περιπτώσεις εκτός από το πρώτο που αποτελείται από 30 (συνολικά 110). Το κάθε τμήμα χωρίζεται σε 2 υποκατηγορίες εκτός από το πρώτο που χωρίζεται σε τρεις (10 προτάσεις/περιπτώσεις ανά κατηγορία). Για κάθε πρόταση/περίπτωση δίνεται μια τετράβαθμη κλίμακα από το 0-ποτέ έως το 3-πάντα και τα υποκείμενα κυκλώνουν το νούμερο αυτό στην κλίμακα που αντιστοιχεί στο κατά πόσο η συγκεκριμένη πρόταση/περίπτωση αντιπροσωπεύει το κάθε υποκείμενο. Η βαθμολόγηση γίνεται στο τέλος. Προσθέτοντας τους βαθμούς (ανά υποκατηγορία στυλ, δηλαδή ανά 10 προτάσεις/περιπτώσεις) προκύπτει η βαθμολογία για κάθε υποκατηγορία και αυτά που σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες αποτελούν τα ισχυρά στυλ των υποκειμένων.

Το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire αποτελείται από 30 ερωτήματα με μια κλίμακα Likert 9 διαβαθμίσεων. Ο Dornyei (2005) στο βιβλίο του περιγράφει με πολύ θετικά σχόλια αυτό το εργαλείο, εκθειάζοντας και το γεγονός ότι βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Ehrman και Leaver, για κάθε κλίμακα του οποίου υπάρχει σχετική βιβλιογραφία, εκτός από μια διχοτομία την οποία πρώτοι αυτοί εφαρμόζουν σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι ίδιοι οι κατασκευαστές του περιγράφουν διεξοδικά το μοντέλο στο βιβλίο τους (Leaver et al., 2005, σ. 70-76). Αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στη διατύπωση αυτού του μοντέλου λόγω της σύγχυσης και της δυσαρέσκειας που επικρατούσε με τις υπάρχουσες προσεγγίσεις γύρω από τα γνωστικά στυλ. Προσπάθησαν να οργανώσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα προτεινόμενα γνωστικά στυλ γύρω από ένα στρωτό και οργανωμένο μοντέλο με βάση δύο κυρίαρχους πόλους: τη σύνοψη (ολιστική διαδικασία) και την έκταση (εκτεταμένη διαδικασία), η καθεμιά από τις οποίες, με τη σειρά τους, αποτελούνται από δέκα γνωστικές υποκατηγορίες. Όλες αυτές οι υποκατηγορίες είναι οργανωμένες σε διχοτομίες και εκτείνονται πάνω σε ένα συνεχές, πάνω στο οποίο καθένας μπορεί να βρίσκεται σε οποιαδήποτε θέση στην κάθε κατηγορία. Καθένας μπορεί να έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ που απαρτίζεται από δέκα διαφορετικά στυλ.

Οι Cohen, Oxford και Chi (2001) αναδιαμόρφωσαν και βελτίωσαν το υπάρχον ερωτηματολόγιο της Oxford και παίρνοντας στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver κατασκεύασαν ένα εργαλείο με περισσότερες κλίμακες από εκείνο της Oxford (έντεκα αντί για έξι) αλλά με λιγότερα ερωτήματα ανά κλίμακα. Επιπλέον, εστίασαν σε θέματα που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Επιχειρήσαμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία δύο από τα παραπάνω ερωτηματολόγια, αυτό των Ehrman και Leaver και αυτό των Cohen, Oxford και Chi. Δεν εξετάσαμε αυτό της Oxford, καθώς η ίδια σε συνεργασία με τους Cohen και Chi παρουσίασε μια πιο βελτιωμένη εκδοχή του. Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, δύο μικρής κλίμακας έρευνες.

Πέρα, λοιπόν, από τις πληροφορίες και τα θετικά σχόλια τα οποία αντλήσαμε από τη διεθνή βιβλιογραφία για το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver θεωρήσαμε απαραίτητο να εξετάσουμε και στατιστικά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου μεταφρασμένου στα Ελληνικά. Δέκα υποκείμενα, σπουδαστές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τον Μάρτιο του 2007.

Εξετάζοντας την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των Ehrman-Leaver, καταλήξαμε στα εξής αποτελέσματα, τα οποία θα παραθέσουμε ανά διχοτομία. Η



διχοτομία των ανεξάρτητων/εξαρτημένων από το πεδίο παρουσιάζει έναν Cronbach's Alpha ίσο με 0,812 και η διχοτομία ευαισθησία ή μη προς το πεδίο παρουσιάζει  $\alpha = ,588$ . Επειδή εννοιολογικά οι δύο διχοτομίες είναι πολύ κοντά, τις τοποθετήσαμε και μαζί και εξετάσαμε και πάλι την αξιοπιστία. Ο  $\alpha$  βρέθηκε ίσος με 0,795. Η κλίμακα των σφαιρικών-αναλυτικών τύπων βρέθηκε χαμηλά στα 0,491, αλλά αφαιρώντας το τελευταίο ερώτημα ανεβάνε στα 0,757. Η κλίμακα των αυθόρμητων/στοχαστικών-λογικών σημειώνει  $\alpha = 0,756$  και η κλίμακα των συνθετικών/ειδικών τύπων σημειώνει  $\alpha = 0,108$  που με την αφαίρεση του ερωτήματος 1 ανεβαίνει στα 0,616. Τέλος, η διχοτομία τυχαίοι/σειριακοί έχει  $\alpha = 0,575$ , το οποίο σημειώνει μια αμελητέα αύξηση σε περίπτωση αφαίρεσης κάποιου ερωτήματος.

Το ερωτηματολόγιο των Cohen-Oxford-Chi, αποτέλεσε ακόμα ένα από τα ερωτηματολόγια, από τα οποία υιοθετήσαμε ερωτήματα κα επομένως θελήσαμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία του συγκεκριμένου οργάνου, αφού το μεταφράσαμε στα Ελληνικά. Δεκαοχτώ (18) υποκείμενα συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τον Σεπτέμβριο του 2006. Ήταν ένα αρκετά ομοιογενές δείγμα, το οποίο αποτελείτο από δευτεροετείς φοιτητές του τμήματος Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εξετάστηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων που φάνηκαν να μας ενδιαφέρουν περισσότερο και παρακάτω παραθέτουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Η κλίμακα των ανεξάρτητων από το πεδίο σημειώνει  $\alpha = 0,150$  και με αφαίρεση του δεύτερου ερωτήματος ανεβαίνει στα 0,532 και η κλίμακα των εξαρτημένων από το πεδίο έχει  $\alpha = 0,670$  που ανεβαίνει στο 0,790 με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος. Η κλίμακα των αυθόρμητων έχει  $\alpha = 0,563$  και με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος  $\alpha = 0,654$ . Η κλίμακα των στοχαστικών έχει  $\alpha = 0,746$  και με αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος  $\alpha = 0,829$ . Η κλίμακα των σφαιρικών παρουσιάζει  $\alpha = 0,762$  με 5 ερωτήματα και με αφαίρεση του τελευταίου ερωτήματος της κλίμακας παρουσιάζεται σημαντική αύξηση που οδηγεί τον συντελεστή  $\alpha = 0,861$ . Η κλίμακα των αναλυτικών με 5 ερωτήματα και αυτή έχει  $\alpha = 0,536$ , αριθμός που με αφαίρεση του τελευταίου ερωτήματος ανεβαίνει στα 0,622. Η κλίμακα των τυχαίων παρουσιάζει  $\alpha = 0,547$  και η κλίμακα των χειροπιαστών  $\alpha = 0,742$  αλλά δεν υπάρχει κάποια σημαντική αύξηση σε περίπτωση αφαίρεσης κάποιου ερωτήματος. Η κλίμακα των ακριβών/κλειστών σημειώνει  $\alpha = 0,805$  και η κλίμακα των ανοιχτών  $\alpha = 0,585$ . Η δεύτερη με την αφαίρεση του δεύτερου ερωτήματος ανεβαίνει στο  $\alpha = 0,642$ .



### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος μας είναι ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου το οποίο θα μας επιτρέψει να ανιχνεύουμε εκείνα τα στυλ μάθησης που φαίνεται να σχετίζονται με τον τρόπο που αντιδρούν οι υποψήφιοι κατά τη διάρκεια μιας εξεταστικής διαδικασίας.

#### 3.2 Πρώτη φάση: Επιλογή κλιμάκων

Το πρώτο βήμα είναι η ανίχνευση εκείνων των κλιμάκων που φαίνεται να μας ενδιαφέρουν και κατόπιν η επιλογή των ερωτημάτων εκείνων που θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο. Οι κλίμακες<sup>3</sup> που εξετάζουν τα τρία βασικά ερωτηματολόγια στα οποία θα βασιστούμε είναι οι εξής:

	<i>SAS</i> ( <i>Oxford</i> )	<i>LSS</i> ( <i>Cohen,</i> <i>Oxford</i> & <i>Chi</i> )	<i>LSQ</i> ( <i>Ehrman</i> & <i>Leaver</i> )
Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο (Field Independent/Field Dependent)		X	X
Τυχαίος-Διαισθητικός/Σειριακός-Χειροπιαστός (Random-Intuitive/Sequential-Concrete)	X	X	X
Σφαιρικός/Αναλυτικός (Global/Particular-analytic)	X	X	X
Inductive/Deductive		X	X
Συνθετικός/Ειδικός (Synthetic/Analytic)		X	X
Analogue/Digital (Metaphoric/Literal)		X	X
Leveling/Sharpening		X	X
Αυθόρμητος/Στοχαστικός (Impulsive/Reflective)		X	X
Εξωστρεφής/Εσωστρεφής (Extrovert/Introvert)	X	X	
Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός (VAH)	X	X	
Συγκεκριμένος(Κλειστός)/Ανοιχτός (Close-open)	X	X	

Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι ποιες από αυτές τις κλίμακες θα εξετάσουμε και άρα ποιες θα συμπεριλάβουμε στο ερωτηματολόγιό μας. Βασιζόμενοι στη

3. Θα επιχειρηθεί η απόδοση στα Ελληνικά των κλιμάκων που θα μας απασχολήσουν.

θεωρία και στη βιβλιογραφία των σχετικών ερευνών θα ανιχνεύσουμε καταρχήν εκείνες τις κλίμακες που ανιχνεύουν κάποιες διαστάσεις του γνωστικού στυλ. Σύμφωνα με τη Reid (1995) στο γνωστικό στυλ ανήκουν οι παρακάτω διχοτομίες των παρατηρούμενων ερωτηματολογίων, οι οποίες θα συμπεριληφθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο: Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο, Σφαιρικός/Αναλυτικός, Αυθόρμητος/Στοχαστικός.

Η Ehrman (1996, σ. 58) αναφέρει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στα γνωστικά στυλ και τα στυλ προσωπικότητας. Οι γνωστικές διαδικασίες σχετίζονται με την επεξεργασία των υπαρχόντων δεδομένων και πραγματοποιούνται μακριά από τον χώρο των συναισθημάτων, ενώ τα στυλ προσωπικότητας σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ίδια αναφέρει ως ενδεικτικό παράδειγμα των δύο κατηγοριών, για τη μεν πρώτη τη διχοτομία Τυχαίος/Σειριακός και για τη δεύτερη τη διχοτομία Εσωστρεφής/Εξωστρεφής.

Ανάμεσα στις διχοτομίες που οι Oxford και συνεργάτες (1992, σ. 441) θεωρούν σημαντικότερες για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας συμπεριλαμβάνονται εκτός από τις παραπάνω και οι ακόλουθες τρεις: Συγκεκριμένος/Ανοιχτός, Εσωστρεφής/Εξωστρεφής, Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός, οι οποίες όμως δεν ανήκουν στα γνωστικά στυλ.

Εκτός αυτού, η τριχοτομία Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός δεν θα συμπεριληφθεί στην έρευνά μας και για τους εξής λόγους. Ο τρόπος με τον οποίο ένας υποψήφιος μπορεί να δέχεται το ερέθισμα είτε κατά τη διάρκεια της μάθησης είτε κατά τη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας θα μπορούσε αναμφίβολα να θεωρηθεί μια σημαντική μεταβλητή. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, για λόγους πρακτικότητας, θα χρησιμοποιηθεί μόνο ένα τεστ σε γραπτή μορφή, πράγμα το οποίο θα αποτελούσε εξαιρετικό πλεονέκτημα για τους οπτικούς τύπους. Καθώς δεν ήταν εφικτό να διεξαχθεί για παράδειγμα και προφορική μορφή του τεστ, δεν θα συμπεριλάβουμε τη συγκεκριμένη τριχοτομία. Επιπλέον, πιλοτικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν και θα αναλυθούν σε σχετικό υποκεφάλαιο, δεν ανίχνευσαν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συγκεκριμένη τριχοτομία και την επίδοση στο γλωσσικό τεστ και στις επιμέρους γλωσσικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά στη διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής εκτός του ότι δεν ανήκει στα γνωστικά στυλ και πάλι στηριζόμενοι σε προγενέστερες έρευνες όπως αυτή της Berry (2007), υποθέτουμε ότι μια διχοτομία όπως η Εξωστρεφής/Εσωστρεφής θα σχετιζόταν πιο άμεσα με την προφορική εξεταστική διαδικασία και ακόμη περισσότερο με τις δραστηριότητες της διάδρασης. Σε μια γραπτή εξεταστική διαδικασία δε θα περιμέναμε η διακύμανση της επίδοσης να οφείλεται σε

αυτά τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων. Επομένως, η διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής δε θα συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Αυτό που μας προβλημάτισε ιδιαίτερα ήταν η διχοτομία Κλειστός (Συγκεκριμένος)/Ανοιχτός, η οποία επίσης συμπεριλαμβάνεται στα στυλ προσωπικότητας και αναφέρουμε ενδεικτικά τη διχοτομία Κριτικός/Αντιληπτός από το Myers-Briggs (Reid, 1995, xii). Παρόλα αυτά, τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαχωρίζουν τους δύο πόλους αυτής της διχοτομίας βρίσκουν εφαρμογή στη διαδικασία συμπλήρωσης ενός γλωσσικού τεστ, καθώς οι πρώτοι χρειάζονται προθεσμίες, όπως τα χρονικά όρια ενός τεστ και θέλουν συγκεκριμένες οδηγίες, οι οποίες παρέχονται από ένα γλωσσικό τεστ και επομένως θα είχαν ένα πλεονέκτημα που θα τους έδιναν οι ίδιες οι συμβάσεις του τεστ. Για τους παραπάνω λόγους αποφασίσαμε αν και η συγκεκριμένη διχοτομία δεν ανήκει στα γνωστικά στυλ να τη συμπεριλάβουμε στην ερευνητική μας διαδικασία.

Υπάρχουν, λοιπόν, δύο διαστάσεις από τα ερωτηματολόγια που μελετήσαμε, οι οποίες φαίνεται να μη μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και την προσωπική μας κρίση και αυτές είναι η αισθητηριακή τριχοτομία και η διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής.

Απομένουν άλλες τέσσερις διχοτομίες, οι οποίες βρίσκονται όλες στο ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver και επομένως ανήκουν στα γνωστικά στυλ. Από αυτές εκτός περαιτέρω έρευνας μένουν οι διχοτομίες: «Inductive/Deductive» και «Analogue/Digital (Metaphoric/Literal)». Η πρώτη αναφέρεται στις τάσεις και προτιμήσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της γνώσης των γραμματικών κανόνων και θεωριών, κάτι που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη διαδικασία της μάθησης αλλά όχι με την εξεταστική διαδικασία. Η δεύτερη έχει να κάνει με τη χρήση μεταφορών και συνδυαστικής μάθησης και με την κυριολεκτική αντίληψη των εννοιών, κάτι που επίσης δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι συνδέεται με τη διαδικασία διεξαγωγής ενός γλωσσικού τεστ. Τέλος, εκτός ερευνητικής διαδικασίας θα μείνει και η διχοτομία Leveling/Sharpening, καθώς η άμεση σχέση της με τους μηχανισμούς της μνήμης εμπλέκει και άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν απασχολούν την παρούσα έρευνα και, παρόλη τη σημαντικότητα που φέρει, θα επηρέαζε την εγκυρότητα της έρευνας.

Απέμεινε μια διχοτομία, την οποία κρίναμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να αναλύσουμε και να συμπεριλάβουμε στο ερωτηματολόγιο και είναι η «Synthetic/Analytic», δηλαδή στο εξής η «Συνθετικός/Ειδικός». Αυτό που μας οδήγησε σε αυτή την επιλογή είναι το ότι αναφέρεται στις τάσεις και τις προτιμήσεις που έχουν οι μαθητές, όταν επεξεργάζονται τις πληροφορίες, μια διαδικασία που αναμφίβολα εμπεριέχεται στην εξεταστική διαδικασία.

### 3.3 Δεύτερη φάση: Επιλογή ερωτημάτων

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου θα προέρχονται από τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια των Oxford, Cohen, Oxford & Chi και Ehrman & Leaver. Από τις κλίμακες στις οποίες καταλήξαμε, επιλέξαμε σε μια πρώτη φάση τα ερωτήματα εκείνα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εξεταστική διαδικασία ή που σχετίζονται με την άμεση προετοιμασία για το τεστ και όχι με τη διαδικασία της μάθησης. Κάποια από τα ερωτήματα τα προσαρμόσαμε έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε κάποιο πλαίσιο εξεταστικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, το ρηματικό σύνολο «μαθαίνω τη γλώσσα» αντικαταστάθηκε από το ρηματικό σύνολο «χρησιμοποιώ τη γλώσσα». Κατόπιν, στηριζόμενοι στις έρευνες αξιοπιστίας των δύο βασικών ερωτηματολογίων απομακρύνουμε, όπου κρινόταν απαραίτητο, τα ερωτήματα εκείνα που είχαν δημιουργήσει πρόβλημα μειώνοντας την αξιοπιστία των αρχικών κλιμάκων των ερωτηματολογίων.

Βασικοί μας στόχοι στον σχεδιασμό του καινούριου ερωτηματολογίου τέθηκαν οι εξής:

Να εξεταστούν οι κλίμακες και τα ερωτήματα που σχετίζονται με την εξεταστική διαδικασία.

Να αυξηθεί ή να μειωθεί ο αριθμός των ερωτημάτων κατά περίπτωση αλλά μέσα σε επιτρεπτά όρια έτσι ώστε κάθε κλίμακα να έχει τουλάχιστον τέσσερα ερωτήματα.

Να αφαιρεθούν ερωτήματα που επαναλαμβάνονται και τα ερωτήματα που ύστερα από πιλοτική έρευνα θεωρήθηκαν δύσκολα στην κατανόηση.

Να αφαιρεθούν τα ερωτήματα που, σύμφωνα με τις έρευνες αξιοπιστίας που προηγήθηκαν, προκάλούσαν προβλήματα στη γενική αξιοπιστία των κλιμάκων.

### 3.4 Έλεγχος του κατασκευασμένου ερωτηματολογίου

Έχοντας λοιπόν συνθέσει ένα καινούριο ερωτηματολόγιο βασιζόμενο σε τρία ήδη υπάρχοντα, θεωρήσαμε απαραίτητο να επιχειρήσουμε να ελέγξουμε την αξιοπιστία του με μια έρευνα μικρής κλίμακας, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2008 σε 25 φοιτητές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, οι οποίοι παρουσίαζαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και επομένως αποτελούσαν ένα ομοιογενές δείγμα.

Ακολουθήσαμε το παράδειγμα του Purpura (1998, σ. 117), ο οποίος στη στατιστική ανάλυση που πραγματοποίησε για το ερωτηματολόγιο στρατηγικών του χρησιμοποίησε την ανάλυση αξιοπιστίας με ανάλυση του δείκτη Cronbach. Οι κλίμακες που τον ενδιέφεραν ήταν εκείνες που από την αρχή χωρίς κάποια

παρέμβαση σημείωσαν  $\alpha=0,50$  και πάνω. Τσέκαρε τα item total correlations και όσα ήταν κάτω από 0,30 τα διέγραψε.

Εμείς, σε μία πρώτη φάση, χρησιμοποιήσαμε κάποιους πιο επιεικείς περιορισμούς διαγράφοντας μόνο εκείνα τα ερωτήματα που παρουσίαζαν αρνητικά item total correlations. Έχοντας αφαιρέσει αυτά τα ερωτήματα που εκ των πραγμάτων παρουσίαζαν κάποιο πρόβλημα, προχωρήσαμε στην εξέταση των κλιμάκων που ήταν όλες πάνω από 0,50, περιορισμό που έθεσε και ο Purpura (1998, σ. 117). Με τις παρεμβάσεις που ακολούθησαν αφαιρώντας ερωτήματα τα οποία μείωναν την τιμή του  $\alpha$ , οι τιμές των κλιμάκων διαμορφώθηκαν ως εξής:

	Αρχικός Cronbach $\alpha^4$	Τελικός Αριθμός Ερωτημάτων <sup>5</sup>	Τελικός Cronbach $\alpha$
Ανεξάρτητοι πεδίου	0,588	7 (1)	0,635
Εξαρτημένοι πεδίου	0,620 (2)	6	0,620
Σφαιρικοί	0,569 (1)	7	0,569
Αναλυτικοί	0,698	7 (1)	0,719
Αυθόρμητοι	0,630	4 (1)	0,700
Στοχαστικοί	0,556	4 (1)	0,586
Συνθετικοί	0,702	6	0,702
Ειδικοί	0,569	5 (1)	0,587
Τυχαίοι	0,714 (3)	4	0,714
Σειριακοί	0,767	6 (1)	0,811
Κλειστοί (Συγκεκριμένοι)	0,602 (1)	5	0,602
Ανοιχτοί	0,537	5 (1)	0,550

Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου (των ανεξάρτητων από το πεδίο) παρουσίασε  $\alpha=,588$ , όμως με αφαίρεση του όγδοου ερωτήματος ανέβαινε στο  $\alpha=0,635$ . Η δεύτερη κλίμακα (των εξαρτημένων από το πεδίο)  $\alpha=0,485$  αλλά και πάλι με αφαίρεση του όγδοου ερωτήματος ανέβαινε στο  $\alpha=0,534$  και με αφαίρεση και του δεύτερου ερωτήματος (επειδή και αυτό μαζί με το όγδοο παρουσίαζαν αρνητικές τιμές στον συσχετισμό με το σύνολο) ανέβαινε στα 0,620.

4. Αυτή η τιμή είναι αυτή που διαμορφώθηκε μετά την αφαίρεση των ερωτημάτων εκείνων που παρουσίαζαν αρνητικές τιμές σε σχέση με το σύνολο και στην παρένθεση είναι ο αριθμός των ερωτημάτων εκείνων που παρουσίασαν αρνητικές τιμές και επομένως διαγράφηκαν.

5. Στην παρένθεση σημειώνεται ο αριθμός των ερωτημάτων που αφαιρέθηκε λόγω ανξομείωσης της τιμής του  $\alpha$ .

Προχωρώντας στην επόμενη κλίμακα, αυτή των σφαιρικών τύπων, καταλήξαμε στο ότι το  $\alpha=,464$  αλλά με αφαίρεση του έκτου ερωτήματος, επειδή ήταν αρνητικό, ανέβαινε στο 0,569, ενώ η κλίμακα των αναλυτικών παρουσίασε υψηλότερα  $\alpha=,698$  και με αφαίρεση του έβδομου ερωτήματος ανέβαινε στο  $\alpha=0,719$ . Η κλίμακα των αυθόρμητων τύπων σημείωσε  $\alpha=0,630$  αλλά με την αφαίρεση του πέμπτου ερωτήματος ανέβηκε στα 0,700. Η κλίμακα των στοχαστικών είχε  $\alpha=0,556$  και με την αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος  $\alpha=0,586$ . Η κλίμακα των συνθετικών σημείωνε αρκετά σημαντικό  $\alpha=0,702$  και δε θα μπορούσε να ανέβει παραπάνω με την αφαίρεση οποιουδήποτε ερωτήματος. Η κλίμακα των ειδικών σημείωσε  $\alpha=0,569$  με αμελητέα αύξησή του σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος. Η κλίμακα των κλειστών τύπων παρουσιάζει  $\alpha=0,475$  και με αφαίρεση του τέταρτου ερωτήματος που παρουσιάζει αρνητικό συσχετισμό με το σύνολο ανεβαίνει στα 0,602, με αφαίρεση και του τρίτου ανεβαίνει στα 0,664. Η κλίμακα των ανοιχτών παρουσιάζει  $\alpha=0,537$  με αμελητέα αύξηση στα 0,550 με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος.

Τη μικρότερη τιμή του  $\alpha$  τη συναντήσαμε στη διχοτομία των τυχαίων με  $\alpha=104$ , όπου και με αφαίρεση του πέμπτου, του έκτου και του έβδομου ερωτήματος που παρουσιάζουν αρνητικούς συσχετισμούς με το σύνολο (inter total correlations), ανέβαινε στο 0,714. Η υψηλότερη τιμή του  $\alpha$  παρουσιάζεται στην κλίμακα των σειριακών με  $\alpha=0,767$  και με αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος που έχει και συσχετισμούς με το σύνολο κάτω από 0,1 ανεβαίνει στα 0,811. Όλες οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτημάτων είναι πάνω από 0,8 και η πλειοψηφία αυτών των τυπικών αποκλίσεων είναι πάνω από 1. Η χαμηλότερη τιμή που αποδέχτηκε για κλίμακα ο Purpura (1998, σ. 117) ήταν 0,58 και η υψηλότερη 0,86. Η χαμηλότερη τιμή που διαμορφώθηκε στις δικές μας κλίμακες είναι 0,550 για τους ανοιχτούς τύπους και η υψηλότερη 0,811 για τους σειριακούς

#### 4. Συζήτηση

Εκμεταλλευόμενοι τα στατιστικά στοιχεία του SPSS, καταφέραμε να διαμορφώσουμε, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις κλίμακες του προτεινόμενου ερωτηματολογίου. Το θέμα που προέκυψε είναι ότι ο αριθμός των ερωτημάτων στις κλίμακες ποικίλλει. Στόχος μας από την αρχή ήταν να υπάρχουν τουλάχιστον 4 ερωτήματα για κάθε κλίμακα, κάτι το οποίο ισχύει και μετά την αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Όμως, μέλημά μας από την αρχή υπήρξε και η ισάριθμη κατανομή ερωτημάτων στις κλίμακες της ίδιας διχοτομίας, κάτι το οποίο αυτή τη στιγμή έχει διαταραχτεί σε τρεις διχοτομίες. Προκειμένου να ισορροπήσουμε την κατάσταση θα επέμβουμε και στην τελική αξιολογία.



Αυτό σημαίνει ότι θα αφαιρέσουμε το τέταρτο ερώτημα από τους ανεξάρτητους από το πεδίο (λόγω της τιμής που διαμορφώνεται, αν αυτό διαγραφεί) και η αξιοπιστία ανεβαίνει στα 0,639. Στους ειδικούς θα επιστρέψουμε το ερώτημα που είχαμε αφαιρέσει, αφού έτσι και αλλιώς η διαφοροποίηση ήταν αμελητέα και έτσι οι κλίμακες θα επιστρέψουν στην αρχική τους κατάσταση. Τέλος, θα πρέπει να αφαιρέσουμε και δύο ακόμα ερωτήματα από τους σειριακούς (τα ερωτήματα 5, 6, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με τη διαδικασία της μάθησης), όμως εδώ η αξιοπιστία θα μειωθεί στο 0,728 εξακολουθώντας πάντως να είναι η υψηλότερη του ερωτηματολογίου.

Κάτι ακόμη που μας απασχόλησε είναι το αν κάποιες από αυτές τις διχοτομίες θα μπορούσαν να συγχωνευτούν. Για παράδειγμα, η διχοτομία Σφαιρικός/Αναλυτικός και η διχοτομία Συνθετικός/Ειδικός παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και ίσως ανιχνεύουν κάποια κοινή γενικότερη δομή. Επίσης, η διχοτομία Αυθόρμητος/Στοχαστικός και η διχοτομία Διαισθητικός/Χειροπιαστός θα μπορούσαν, επίσης, να ανιχνεύουν κάποια γενικότερη κοινή δομή. Εξετάζοντας τον δείκτη  $\alpha$  των δύο κλιμάκων Σφαιρικός/Συνθετικός μαζί βρέθηκε μια αρκετά υψηλή τιμή  $\alpha=0,695$ , η οποία ανέβηκε στο  $\alpha=0,775$  αφαιρώντας τα ερωτήματα με αρνητικό συσχετισμό. Οι δύο κλίμακες Αναλυτικός/Ειδικός οδήγησαν σε ένα  $\alpha=0,715$ . Οι κλίμακες Αυθόρμητος/Διαισθητικός οδήγησαν σε ένα  $\alpha=0,785$  και οι κλίμακες Στοχαστικός/Χειροπιαστός σε ένα  $\alpha=0,833$  με όλα τα ερωτήματα να παρουσιάζουν υψηλές τιμές συσχετισμού με το σύνολο.

Τέλος, η τελευταία διχοτομία Ακριβής (Κλειστός)/Ανοιχτός θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της αμφιβολίας (tolerance of ambiguity).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο προτείνουμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε με στόχο να εξυπηρετήσει ανάγκες που προκύπτουν κατά την εξεταστική διαδικασία. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να πραγματοποιηθεί προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του συγκεκριμένου οργάνου μέτρησης, κάτι το οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή και επιπλέον μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, παράλληλες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές συμπλήρωσης των γλωσσικών τεστ θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε γενικότερα πρότυπα στρατηγικής συμπεριφοράς ανάλογα με το στυλ μάθησης.

## Βιβλιογραφία

Berry, V. (2007). *Personality Differences and Oral Test Performance*. Frankfurt: Peter Lang.

- Chappelle, C. (1995). Field-Dependence/Field-Independence in the L2 Classroom. In J. Reid (Ed.), *Learning Styles in ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning Skills Research Centre.
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, G. (2001). *Learning Style Survey*. Online: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ehrman, E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. London: SAGE Publications.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., Hollaway, M.E., & Hoeron-Murillo, D. (1992). Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom. *System*, 20 (4), 439-459.
- Purpura, J. (1998). *Learner Strategies and Performance on Language Tests*. Cambridge: Cambridge University.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.