

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν φοιτητές και εκπαιδευτικοί
κατά την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής**

Γιώργος Μουστακίδης

**Επιβλέπων Καθηγητής
Δρ. Ανδρέας Κόλλιας**

Δεκέμβριος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν φοιτητές και εκπαιδευτικοί
κατά την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής**

Γιώργος Μουστακίδης

Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ. Ανδρέας Κόλλιας

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2018

Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζονται οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν φοιτητές κατά την εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής τους (δείκτης ποιότητας εποπτείας, υποχρεώσεις, προηγούμενη εμπειρία), οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και ο βαθμός ικανοποίησης που βιώνουν μετά την περάτωση της Διατριβής καθώς και οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 103 μεταπτυχιακούς απόφοιτους του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου όλων των ειδικοτήτων, αφού εξασφαλίστηκε η γραπτή τους συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα. Ακολούθησε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Όσον αφορά τις στρατηγικές, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ευχολογίας- ονειροπόλησης και του συνθετικού δείκτη ικανοποίησης. Συγκεκριμένες πτυχές της ικανοποίησης (π.χ. ικανοποίηση από τη διαδικασία εκπόνησης της διατριβής αλλά και από το τελικό αποτέλεσμα) προέκυψε να συσχετίζονται σημαντικά με πτυχές της ικανοποίησης, ιδιαίτερα όσον αφορά την αποφυγή- διαφυγή. Όσον αφορά τις προκλήσεις προέκυψε πως η ποιότητα εποπτείας και η προηγούμενη εμπειρία παρουσίασαν τις περισσότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με συγκεκριμένες πτυχές ικανοποίησης. Εντοπίστηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών και προκλήσεων, ενώ όλες οι προκλήσεις σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συζητούνται εισηγήσεις για παρεμβάσεις βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά: Εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, ικανοποίηση, προκλήσεις, μεταπτυχιακή Διατριβή, δείκτης ποιότητας εποπτείας, υποχρεώσεις, προηγούμενη εμπειρία

Summary

This dissertation examines the difficulties and challenges faced by students in the development of their thesis in distance learning for adults, during their post-graduate studies. In particular, the challenges they face during the course of their dissertation, the strategies to deal with the stressful situations they face and the degree of satisfaction they experience after the dissertation is completed, as well as the correlations between them are examined. For this purpose, questionnaires were sent to 103 postgraduate graduates of the Open University of Cyprus of all specialties and a quantitative analysis of the data was followed. As for the strategies, there was a statistically significant correlation between the notion of hopefulness and the composite satisfaction indicator, but certain aspects of the strategies emerged to be significantly related to aspects of satisfaction, particularly as regards avoidance- escape. All challenges were found to correlate significantly with the composite satisfaction index. In particular, the quality of supervision and past experience showed the most statistically significant correlations with specific aspects of satisfaction. There were also statistically significant correlations between strategies and challenges, and all challenges are significantly related. These results are interpreted in the light of the Cypriot educational reality and suggestions are discussed for interventions to improve the quality of post-graduate distance education.

Keywords: Distance Learning Graduate Programs, Stress Management Strategies, Satisfaction, Challenges, Postgraduate Dissertation, Quality Supervision, Obligations, Past Experience

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξή τους και στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ανδρέα Κόλλια για την αγαστή συνεργασία. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην παρούσα Διατριβή χωρίς τη συμβολή των οποίων η πραγματοποίησή της δεν θα ήταν εφικτή.

Περιεχόμενα

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	7
1.2. Σκοπός.....	8
1.3. Θεωρητική και πρακτική συνεισφορά της Διατριβής.....	8
1.4. Δομή της Διατριβής.....	9
Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	10
2.1. Ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	10
2.2. Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων	10
2.3. Προβληματισμοί σε σχέση με τα εξ αποστάσεως προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	11
2.4. Αγχогόνες καταστάσεις που προκύπτουν κατά την εμπλοκή των φοιτητών σε εξ αποστάσεως προγράμματα.....	15
2.5. Παράγοντες ικανοποίησης από τα εξ αποστάσεως προγράμματα.....	17
2.6. Το πρόβλημα.....	19
2.7. Ερευνητικά ερωτήματα.....	20
Κεφάλαιο 3.....	21
Μεθοδολογία.....	21
3.1 Εισαγωγή.....	21
3.2. Δείγμα και μέθοδος συλλογής δεδομένων	21
3.3. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου	23
3.3.1. Λειτουργικοί ορισμοί και εσωτερική αξιοπιστία.....	23
3.3.1.α. Μέτρηση προκλήσεων και της ικανοποίησης κατά/από την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής και κατασκευή συνθετικών δεικτών	24
3.3.1.β. Μέτρηση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής.....	28
3.5 Συνοδευτική επιστολή	31
3.4. Ζητήματα εγκυρότητας.....	31
3.5. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	32
Αποτελέσματα.....	33
4.1. Περιγραφικά Δεδομένα	33
4.1.1. Περιγραφή του δείγματος	33
4.1.1.α. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά	33
4.1.1.β. Εργασιακή κατάσταση υποκειμένων.....	34
4.1.1.γ. Δεδομένα που σχετίζονται με την ενασχόληση με τη διπλωματική διατριβή.....	34

4.1.1.δ. Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά υποκειμένων	35
4.1.2. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν τις στρατηγικές	35
4.1.2. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν τις προκλήσεις	35
4.1.3. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν την ικανοποίηση	36
4.2. Συσχετίσεις.....	36
4.2.1. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ικανοποίησης.....	36
4.2.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ Προκλήσεων και Ικανοποίησης	38
4.2.3. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ Προκλήσεων και Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων	40
4.2.4. Συσχετίσεις ανάμεσα στις Προκλήσεις	41
Κεφάλαιο 5.....	42
Συμπεράσματα.....	42
Παράρτημα Α:	47
Ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή.....	47
Παράρτημα Β	54
Πίνακες.....	54
Κεφάλαιο 2 Αναφορές	59

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλοκος και πολύμορφος και για τον λόγο αυτό δεν δύναται να προσδιοριστεί από έναν μόνο ορισμό. Ο κάθε ερευνητής κάνει χρήση διαφορετικών κριτηρίων για να αποδώσει το τι αντιλαμβάνεται ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο μέρος αυτό θα υπάρξει ενασχόληση με την ερμηνεία του εννοιολογικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Perraton (1988), εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε φυσική και χρονική απόσταση από τον εκπαιδευόμενο. Λαμβάνοντας υπόψη τον Dellling (1986), εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια δραστηριότητα καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη όπου όλες οι διαδικασίες επιλογής, προετοιμασίας και παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η υποστήριξη του εκπαιδευόμενου υποστηρίζονται από την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων. Άλλος ένας ορισμός που υπάρχει είναι αυτή του Holmberg (1977) η οποία θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές και επίπεδα σπουδών, που λαμβάνουν χώρα χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών και παρέχονται και στηρίζονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε επίπεδο οργάνωσης, καθοδήγησης και διδασκαλίας.

Αναλογιζόμενοι τους διάφορους τύπους του όρου, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως διακρίνεται από διάφορα κριτήρια τα οποία λαμβάνονται υπόψη για προσδιορισμό του όρου. Ενδεικτικά κριτήρια κατηγοριοποίησης των χαρακτηριστικών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι, σύμφωνα με τον Keegan (1986) η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο, η ευθύνη σχεδιασμού, παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού που έχει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και η υποστήριξη μέσω τεχνολογικών μέσων του εκπαιδευόμενου, η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών για να καλυφθεί η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό, η επικοινωνία για

αποτελεσματική χρήση των προτερημάτων του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων και η εκπλήρωση των σκοπών διδασκαλίας μέσα από την οργάνωση της διαδικασίας μάθησης με χρήση μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού με ομαδικές συναντήσεις.

Το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρείται πως προσελκύει όλο και περισσότερους ενήλικες οι οποίοι ενδιαφέρονται να εξελίξουν τις γνώσεις τους (Κυο, 2010). Οι λόγοι που κυρίως η εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζεται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα μάθησης από το σπίτι ή το χώρο εργασίας του χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική του παρουσία σε κάποιο χώρο διεξαγωγής μαθημάτων, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες, στο ρυθμό ζωής και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος χάρη των ευέλικτων διδακτικών προσεγγίσεων και μέσων που χρησιμοποιούνται και η επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή καθώς και η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό γίνεται με την χρήση τεχνολογικών εφαρμογών. (ΥΠΕΠΘ, 2006).

1.2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας Διατριβής είναι η διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις προκλήσεις καθώς και των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας διπλωματικής διατριβής που γίνεται στα πλαίσια εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης του ΑΠΚΥ. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της παρούσας Διατριβής θα γίνει συσχέτιση των παραγόντων αυτών με το βαθμό ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μετά την περάτωση της Διατριβής τους.

1.3. Θεωρητική και πρακτική συνεισφορά της Διατριβής

Η παρούσα Διατριβή φιλοδοξεί να έχει ουσιαστική συνεισφορά τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Όσον αφορά στο πρακτικό επίπεδο, αναμένεται πως τα αποτελέσματα θα ρίξουν φως στις προκλήσεις που εγείρονται κατά την εκπόνηση Διατριβής σε εξ αποστάσεως προγράμματα, τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων καθώς και το βαθμό και τις πτυχές ικανοποίησης που βιώνουν οι φοιτητές από την περάτωση της Διατριβής τους. Μελετώνται επίσης οι συσχετίσεις μεταξύ

προκλήσεων, στρατηγικών και ικανοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα της παρούσας Διατριβής μπορούν να ενσωματωθούν στο σχεδιασμό ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης μεταπτυχιακού επιπέδου συνυπολογίζοντας τους παράγοντες που διευκολύνουν ή που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν ικανοποιητικά για τους ίδιους αποτελέσματα. Σε θεωρητικό επίπεδο, ειδικότερα λαμβάνοντας υπ' όψη ότι η έρευνα για εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα μεταπτυχιακά, είναι περιορισμένη (Cole et al., 2014), η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση παρεμβάσεων που να αφορούν την ποιοτική αναβάθμισή τους.

1.4. Δομή της Διατριβής

Η παρούσα Διατριβή αποτελείται από 5 Κεφάλαια. Στο 1^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η εισαγωγή στο πρόβλημα, ο σκοπός, η συλλογιστική καθώς και η συνεισφορά της παρούσας έρευνας. Στο 2^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνεται η Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας, στην οποία οι υπό εξέταση έννοιες (π.χ. οι προκλήσεις, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, ο δείκτης ικανοποίησης κλπ.) παρουσιάζονται μέσα από υπάρχουσες έρευνες, ενώ παράλληλα γίνεται μια κριτική σύνθεση των στοιχείων που θεμελιώνουν θεωρητικά την παρούσα έρευνα. Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία και στο 4^ο Κεφάλαιο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στο 5^ο Κεφάλαιο εξάγονται τα Συμπεράσματα και συζητούνται εις βάθος μέσα από μία κριτική θεώρηση της βιβλιογραφίας, υπό το φως της οποίας ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1. Ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) καλύπτει εύρος εφαρμογών, παιδαγωγικών μεθόδων και διαδικασιών (Rossi, 2009). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), η ηλεκτρονική μάθηση περιγράφεται ως η χρήση νέων πολυμεσικών εφαρμογών και τεχνολογιών διαδικτύου για αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω της πρόσβασης σε υπηρεσίες και πηγές αλλά και μέσα από εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση, ανταλλαγή γνώσεων και εμπειρογνωμοσύνης. Ως εκ τούτου τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα εμπίπτουν στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης. Σύμφωνα με τον OECD (2005), η χρήση πληροφοριακών και επικοινωνιακών τεχνολογιών για υποστήριξη της μάθησης θεωρείται ως μια επαναστατική προσέγγιση που ωθεί τα άτομα στην απόκτηση των απαραίτητων προσόντων για πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

2.2. Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τα εξ αποστάσεως προγράμματα είναι επικεντρωμένα στο άτομο αφού, σύμφωνα με τον Twigg (2002) είναι σχεδιασμένα ώστε να προωθούν την επανάληψη λόγω της δυνατότητας πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό χωρίς τον περιορισμό του χώρου και του χρόνου, και την αλληλεπίδραση, ενώ η μάθηση μέσω αυτών είναι αυτοκατευθυνόμενη και εξατομικευμένη. Ο Algahtani (2011), απαριθμώντας τα πλεονεκτήματα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζεται στο χαμηλότερο κόστος, αφού απαιτούν σημαντικά μικρότερη υλικοτεχνική υποδομή σε σχέση με τα συμβατικά προγράμματα, την επικέντρωση στο άτομο και στην επιδίωξη ατομικών στόχων χωρίς να θυσιάζεται παράλληλα η καριέρα του λόγω της υποχρεωτικής παρουσίας. Στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντάσσεται επίσης η ευελιξία όσον αφορά το χρόνο και το χώρο. Το άτομο είναι ως εκ τούτου ελεύθερο να συμπληρώσει τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις σε δικό του χρόνο και χώρο (Smedley,

2010). Σύμφωνα με τους Hameed κ.α. (2008) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει στο άτομο να έχει πρόσβαση σε τεράστιο όγκο πληροφοριών και παρέχει ευκαιρίες δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων μέσω της χρήσης φόρουμ συζητήσεων. Ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση εμποδίων που σχετίζονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όπως είναι ο φόβος ή δισταγμός προφορικής έκφρασης (Wagner et al. 2008). Επιπρόσθετα πλεονεκτήματα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν το χαμηλότερο κόστος, ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων και η ευκολότερη εξασφάλιση ακαδημαϊκού προσωπικού. Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ρυθμίζεται από τον εκπαιδευόμενο λόγω της ασύγχρονης επικοινωνίας (Amer, 2007).

2.3. Προβληματισμοί σε σχέση με τα εξ αποστάσεως προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κάνοντας ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε ότι το θέμα των δυσκολιών, των εμποδίων που προκύπτουν και των προβλημάτων που αναφύονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικά έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Rezabek, 1999· Falowo, 2007· Olakulehin & Ojo, 2008· Dabaj, 2011). Ακολουθεί παρουσίαση εν συντομία ορισμένων ερευνών.

Ο Rezabek (1999) διεξήγαγε έρευνα σε κολλέγια της Iowa με σκοπό τον εντοπισμό των δυσκολιών που επηρεάζουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων σε εξ αποστάσεως τμήματα. Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στη χρήση τριών διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων: α) online focus group, β) ερωτηματολόγιο, γ) συνέντευξη. Σύμφωνα με τα πορίσματα, ο Rezabek διέκρινε 14 δυσκολίες, τις οποίες κατέταξε σε 3 κατηγορίες: α) καταστασιακές, όπως η έλλειψη χρημάτων, η ανεπάρκεια χρόνου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη φροντίδας των παιδιών, η έλλειψη υποστήριξης και η δυσκολία μετακινήσεων, β) οργανωτικές (για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα), όπως η ελλιπής πληροφόρηση και η απόσταση, γ) εσωτερικές (που έχουν σχέση με τις στάσεις και τις αξίες των φοιτητών), π.χ. οι ενήλικες πιστεύουν ότι είναι πολύ μεγάλοι ηλικιακά, οι σπουδές τους φαίνονται δύσκολες και χωρίς ουσιαστικό όφελος, δεν δείχνουν ενδιαφέρον, φοβούνται τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Βιβλιογραφική έρευνα διεξήγαγε ο Falowo (2007) με σκοπό την καταγραφή των εμποδίων που δυσκολεύουν την εφαρμογή και τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων στην

εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κάποιοι παράγοντες πιθανόν να εμποδίζουν τη συμμετοχή των φοιτητών σε εξ αποστάσεως μαθήματα, που γίνονται με τη χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας. Τέτοιοι παράγοντες είναι: η μοναξιά και η απομόνωση των φοιτητών, η έλλειψη υποστήριξης, το κόστος σπουδών, τα κίνητρα των φοιτητών για εκπαίδευση, η ανατροφοδότηση και η έλλειψη άμεσης επαφής και επικοινωνίας με τον καθηγητή/τρια, η έλλειψη υποστήριξης από τις υπηρεσίες, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε παρόμοια προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα ανασφάλειας, έλλειψη γνώσεων των φοιτητών σε θέματα τεχνολογίας και διαδικτύου, δυσκολίες στην άμεση πρόσβαση στις πηγές έρευνας (π.χ. βιβλιοθήκες).

Οι Olakulehim & Ojo (2008) εκπόνησαν μία ανάλογη έρευνα στη Νιγηρία. Ασχολήθηκαν κυρίως με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μεταπτυχιακοί φοιτητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής τους, με το μεγαλύτερο ποσοστό να αναφέρεται στη δυσκολία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Επίσης μελέτησαν πρακτικής φύσεως δυσκολίες (επιλογή θέματος, πηγές μελέτης, επίβλεψη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από καθηγητές, χρονική διάρκεια, τεχνολογία κ.ά.) που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι φοιτητές. Οι φοιτητές καλούνταν, μεταξύ άλλων, να απαντήσουν σε ανοιχτού τύπου ερώτηση, αναλύοντας με σειρά προτεραιότητας τις πέντε πιο μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προετοιμασία και στην εκπόνηση της διατριβής τους. Μια τέτοια δυσκολία αφορούσε στην ανατροφοδότηση, ακόμα τονίζεται ως σημαντικότερη δυσκολία η ανάλυση των δεδομένων από τους φοιτητές, η επιλογή μεθόδου και η στατιστική ανάλυση (Olakulehim & Ojo, 2008). Μια άλλη δυσκολία που αναφέρεται είναι η χρήση της τεχνολογίας και η δυσκολία συνδυασμού της φοίτησης ταυτόχρονα με τις άλλες κοινωνικές υποχρεώσεις. Οι φοιτητές, δηλαδή, απαιτούν περισσότερο χρόνο για την εκπόνηση της διατριβής τους (Olakulehim & Ojo, 2008).

Ο Dabaj (2011) εξετάζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία προσπάθησε να καταγράψει τις δυσκολίες-εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησε, κατέληξε στα ακόλουθα εμπόδια: έλλειψη εξοικείωσης φοιτητών με τη σύγχρονη τεχνολογία και τα νέα μέσα επικοινωνίας, κόστος νέων μέσων επικοινωνίας, μη αποδοχή και φόβος χρήσης των νέων τεχνολογιών, δυσκολίες στην αλληλεπίδραση εξαιτίας των διαφορετικών γλωσσών, έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο, πίστη στον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης με

απότοκο την έλλειψη κινήτρου εκπαίδευσης, αίσθημα μοναξιάς, απουσία άμεσης επικοινωνίας-επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης.

Πολύ λίγες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν οι φοιτητές εξ αποστάσεως μαθημάτων στο τελευταίο κομμάτι των σπουδών τους, δηλαδή την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας στον ελληνικό χώρο, όπως αναφέρουν οι Γεωργιάδη, 2008· Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009· Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010· Παυλάκης & Γεωργιάδη, 2011· Σπανού, 2011· Βήχου, Τσιώλη & Παπαϊώαννου, 2013 και Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013.

Ειδικότερα, η Γεωργιάδη (2008) προσπάθησε να προσδιορίσει τις προκλήσεις που συναντούν οι φοιτητές κατά την επιλογή του θέματος της διπλωματικής τους εργασίας, σε μελέτη που πραγματοποίησε στηριζόμενη σε στοιχεία που κατέγραψε από τις εμπειρίες των καθηγητών που επέβλεπαν διπλωματικές εργασίες. Η εργασία της αφορά τις δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές της ΘΕ ΕΚΠ65 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής τους διατριβής. Η πρώτη και σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές είναι η επιλογή του θέματος και η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Παρατηρήθηκε από τους φοιτητές μη σαφής και μη ξεκάθαρη εκφώνηση του προβλήματος που διερευνάται στην έρευνά τους. Επίσης, οι φοιτητές παρουσιάζονται ανέτοιμοι και ανυποψίαστοι για το βάθος και το εύρος της αναζήτησης και έρευνας που πρέπει να κάνουν, συγχέουν την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας με μια απλή εργασία, δεν εκτιμούν σωστά τη δυσκολία και το χρόνο που απαιτείται για την αποπεράτωση της εργασίας τους.

Σε μία αντίστοιχη ερευνητική εργασία, οι Ζεμπύλας, Θεοδώρου και Παυλάκης (2009), αναφέρονται στα συναισθήματα που διακατέχουν τους φοιτητές του ΑΠΚ, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν π.χ. με τη χρήση της τεχνολογίας. Η έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο σκοπό είχε να εντοπίσει «γενεαλογίες» των συναισθηματικών βιωμάτων μεταπτυχιακών φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρουσιάζει, δηλαδή, θετικά ή/και αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικά, όμως για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, επιλέγονται τα σημεία τα οποία αναφέρονται στη συγγραφή μεταπτυχιακών εργασιών. Σε αυτά εντάσσονται παράγοντες όπως η προαναφερθείσα σχέση καθηγητών – φοιτητών και οι δυσκολίες συγγραφής μιας μεταπτυχιακής εργασίας σε συνθήκες εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Σε ένα ανάλογο πλαίσιο, οι Βασάλα και Ανδρεάδου (2010) πραγματοποίησαν έρευνα σε προγράμματα του ΕΑΠ και μελέτησαν κυρίως τη σχέση φοιτητή και

επιβλέποντος καθηγητή, όσον αφορά στην υποστήριξη, επικοινωνία και ανατροφοδότηση των φοιτητών. Οι ερευνητές επιβεβαίωσαν προκλήσεις που είχαν εντοπιστεί σε αντίστοιχες ερευνητικές εργασίες σε άλλα πλαίσια (Rezabek, 1999). Στα πλαίσια της εν λόγω εργασίας (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010), εντοπίστηκαν πρακτικής φύσεως δυσκολίες που αφορούν στην επιλογή θέματος, στον εντοπισμό πηγών μελέτης, στην επίβλεψη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από τους καθηγητές, στην χρονική διάρκεια των σπουδών αλλά και σε προκλήσεις που σχετίζονταν με την τεχνολογίας.

Όσον αφορά τον ρόλο του επιβλέποντος καθηγητή στα πλαίσια των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, οι Παυλάκης και Γεωργιάδη (2011) εστίαστηκαν στο ρόλο της διαρκούς επικοινωνίας, της ενθάρρυνσης και της συμβουλευτικής με τους φοιτητές σε όλα τα στάδια της εκπόνησης Διατριβής τους. Ως εκ τούτου επιβεβαιώθηκε εκ νέου η μεγάλη σημασία του ρόλου του συναισθηματικού τομέα στην θετική εμπλοκή των φοιτητών σε εξ αποστάσεως προγράμματα, αφού εξω- ακαδημαϊκοί παράγοντες όπως η ενίσχυση των κινήτρων, η θετική ανατροφοδότηση και η διαρκής επικοινωνία προέκυψαν ως εκ των ων ουκ άνευ για την ομαλή διεκπεραίωση της διατριβής τους.

Σημαντική στο συγκεκριμένο θέμα είναι και η έρευνα της Σπανού (2011), η οποία ερεύνησε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ και συγκεκριμένα των προγραμμάτων «Σπουδές στην Εκπαίδευση» κι «Εκπαίδευση Ενηλίκων» κατά την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας καθώς και τρόπους αντιμετώπισής τους. Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε πως οι υπηρεσίες που προσφέρονται από το ΕΑΠ δεν καλύπτουν όλες τις ανάγκες των φοιτητών. Δυσκολίες είναι η ελλιπής γνώση των επιστημών της εκπαίδευσης, των μεθόδων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η συνδρομή του καθηγητή συμβούλου ως εμπνευστή αλλά και ως καθοδηγητή-επόπτη σε όλα τα στάδια συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

Αντίστοιχα, έρευνα που διενεργήθηκε από τους Βήχου, Τσιώλη και Παπαϊωάννου (2013), διερεύνησε πρακτικής φύσεως δυσκολίες όπως είναι η επιλογή θέματος, πηγές μελέτης, η επίβλεψη, η καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από καθηγητές, η χρονική διάρκεια και η τεχνική στήριξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι κυριότερες παράμετροι που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στα εξ αποστάσεως προγράμματα αφορούν παράγοντες που σχετίζονται αφ' ενός με την εκπόνηση της εργασίας τους και αφετέρου με ζητήματα επίβλεψης. Προκύπτει λοιπόν η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης στα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα μηχανισμών που να

οριοθετούν και να θέτουν σε σωστές βάσεις τη διαδικασία επίβλεψης των φοιτητών ώστε αυτοί να στηρίζονται σε κάθε στάδιο εκπόνησης των εργασιών τους. Βελτίωση και ενδεχομένως τυποποίηση των διαδικασιών επίβλεψης των φοιτητών δύναται να επιφέρει τόσο την ποιοτική αναβάθμιση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων όσο και την εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου αλλά και πόρων αφού ενδεχομένως να συμβάλλει στην μείωση της διάρκειας σπουδών των φοιτητών.

Επεκτείνοντας, οι Σιούλης και Γαρδικιώτης (2013) εστίαστηκαν σε διάφορες παραμέτρους που διέπουν τη σχέση φοιτητή και επιβλέποντος καθηγητή, όσον αφορά στην υποστήριξη, στην επικοινωνία και στην ανατροφοδότηση. Οι ερευνητές εξέτασαν πρακτικής φύσεως δυσκολίες που αφορούσαν στην επιλογή θέματος, στις πηγές μελέτης, στην επίβλεψη, στην καθοδήγηση και στην ανατροφοδότηση από τους καθηγητές. Ιδιαίτερα οι ερευνητές εστίαστηκαν στη σημασία της δομής και του περιεχομένου της ανατροφοδότησης που παρέχεται στους φοιτητές και στην επίδρασή της στη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών.

2.4. Αγχογόνες καταστάσεις που προκύπτουν κατά την εμπλοκή των φοιτητών σε εξ αποστάσεως προγράμματα.

Διεθνώς έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της εγκατάλειψης των σπουδών από φοιτητές ιδιαίτερα σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Golde, 2005; Department of Higher Education and Training, 2013). Πέραν από τις συνέπειες της εγκατάλειψης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στον φοιτητή είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη τις συνέπειες για τα κράτη αλλά και για τις τοπικές κοινότητες (Lovitts, 2001). Συγκεκριμένα, οι κυβερνήσεις μπορεί να αναλώνουν αυξημένους πόρους σε φοιτητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους υπό μορφή χρηματοδότησης ή υποτροφιών. Οι τοπικές κοινότητες στερούνται των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα επωφελούνταν αν μέλη τους ολοκλήρωναν την εκπαίδευσή τους, ενώ οι φοιτητές βιώνουν αισθήματα αβεβαιότητας και απογοήτευσης (Silinda & Brubacher, 2016). Οι παράγοντες που οδηγούν τους μεταπτυχιακούς φοιτητές στην εγκατάλειψη των σπουδών τους ποικίλουν, ωστόσο πολύ συχνά σχετίζονται με αγχογόνες καταστάσεις που βιώνουν.

Η ενασχόληση με ένα πτυχίο εξ αποστάσεως μπορεί να είναι μία αγχογόνος κατάσταση για τους φοιτητές, ιδιαίτερα στα μεταπτυχιακά προγράμματα και ειδικότερα κατά τη συγγραφή της Διατριβής (Silinda & Brubacher, 2016). Οι κυριότερες αιτίες

άγχους που εντοπίζονται μέσα από τη βιβλιογραφία (Silinda & Brubacher, 2016) είναι η αβεβαιότητα για την ερευνητική και συγγραφική διαδικασία σε συνδυασμό με ανεπαρκή καθοδήγηση από τους επιβλέποντες και οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαχείριση χρόνου. Θέματα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υγεία και τα οικονομικά δεν προέκυψε να σχετίζονται σημαντικά με το άγχος των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα ιδρύματα που προσφέρουν εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα πρέπει να υποστηρίξουν τους φοιτητές τους να υπερβούν τις αγχογόνες αυτές καταστάσεις προφέροντάς τους εκπαίδευση ή συμβουλευτική που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους σε θέματα όπως είναι για παράδειγμα η ισορροπία μεταξύ οικογενειακών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Γενικότερα είναι θεωρούμε σημαντικό να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους ενήλικες φοιτητές αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με την συγγραφή ειδικότερα διπλωματικών διατριβών γιατί αυτές σχετίζονται με το κατά πόσον αυτοί/ες θα ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους σε ένα πρόγραμμα αφενός (Cole et al., 2014) και αφετέρου με το βαθμό ικανοποίησής τους από το πρόγραμμα στο οποίο επέλεξαν να φοιτήσουν (Gomez-Rey et al., 2016; Falowo, 2007). Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), «το ψυχολογικό στρες είναι μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του η οποία σύμφωνα με την εκτίμηση του ατόμου θέτει σε δοκιμασία ή και ξεπερνά τις δυνατότητές του...» (σελ. 19). Η αντιμετώπιση του άγχους είναι μια διαδικασία, με την οποία, σύμφωνα με τους ίδιους (όπ.π.), το άτομο καταφέρνει να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις των καταστάσεων που γίνονται αντιληπτές ως αγχογόνες και των συναισθημάτων που αυτές δημιουργούν.

Ένα διαδομένο πλαίσιο μελέτης και μέτρησης των τρόπων αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων είναι αυτό των Lazarus και Folkman (1984). Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό το άγχος θεωρείται ως μια συναισθηματική ψυχολογική διαδικασία η οποία με βάση πάντοτε με το πλαίσιο αλλά και με τα χαρακτηριστικά του ατόμου ενεργοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης. Η αντιμετώπιση λοιπόν των αγχογόνων καταστάσεων επηρεάζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και την όλη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Οι Lazarus & Folkman (1984) κατηγοριοποίησαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων σε αυτές που βασίζονται στο συναίσθημα και σε αυτές που βασίζονται στο πρόβλημα. Η αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων στη βάση του συναίσθηματος περιλαμβάνει τη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων που

σχετίζονται με το άγχος, όπως αμηχανία, φόβος, άγχος, κατάθλιψη, ενθουσιασμός και απογοήτευση. Αυτή μπορεί να είναι η μόνη ρεαλιστική επιλογή όταν η πηγή του στρες είναι εκτός ελέγχου του ατόμου. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εξετάστηκαν τρεις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων που βασίζονται στο συναίσθημα και συγκεκριμένα (α) η θετική προσέγγιση έναντι του προβλήματος, η αισιοδοξία για την επίλυσή του, (β) η αποφυγή- διαφυγή, δηλ. η απασχόληση του μυαλού με άλλες δραστηριότητες για να μην δίνεται έμφαση στο πρόβλημα και στα αρνητικά συναισθήματα που αυτό συνεπάγεται και (γ) η ευχολογία/ ονειροπόληση. Η αντιμετώπιση που επικεντρώνεται στα συναισθήματα δεν παρέχει μακροπρόθεσμη λύση και μπορεί να έχει αρνητικές παρενέργειες καθώς καθυστερεί το άτομο που ασχολείται με το πρόβλημα. Ωστόσο, μπορεί να είναι μια καλή επιλογή αν η πηγή του στρες είναι έξω από τον έλεγχο του ατόμου. Όσον αφορά τις στρατηγικές που βασίζονται στο πρόβλημα, εξετάστηκαν δύο και συγκεκριμένα (α) η διεκδικητική επίλυση του προβλήματος, δηλ. η εντατική ενασχόληση με τη Διατριβή μέχρι την ολοκλήρωσή της και (β) η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης.

2.5. Παράγοντες ικανοποίησης από τα εξ αποστάσεως προγράμματα

Η εξ αποστάσεως μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφού διεθνώς υπάρχει αύξηση της ζήτησης εξ αποστάσεως μαθημάτων (Allen & Seaman, 2010), ενώ παράλληλα έχει προκύψει ερευνητικά πως τα μαθησιακά αποτελέσματα συμβατικών και εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι παρόμοια (Kuo, Walker, Belland & Schroder, 2013). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την εμπλοκή τους σε εξ αποστάσεως προγράμματα διότι επηρεάζει την ποιότητα των μαθησιακών τους εμπειριών, αφού προϋποθέτει αυξημένο αίσθημα υπευθυνότητας από τον φοιτητή, ενώ επηρεάζεται παράλληλα από παράγοντες όπως οι δεξιότητες διαχείρισης της τεχνολογίας (Kuo et al., 2010).

Η αξιολόγηση των φοιτητών έχει διαχρονικά αποτελέσει δείκτη μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εξ αποστάσεως προγράμματα (Olmstead, 2007). Ωστόσο, οι Kuo et al. (2013) υποστηρίζουν ότι επιπρόσθετοι συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να είναι εξίσου σημαντικοί με τους γνωστικούς ή ακαδημαϊκούς στην ερμηνεία και πρόβλεψη των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εξ αποστάσεως

προγράμματα. Η ικανοποίηση σχετίζεται με παράγοντες που αφορούν στάσεις (π.χ. απόψεις για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τη χρησιμότητα των μαθημάτων) αλλά και με παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα, την επιτυχία και την ποιότητα των προγραμμάτων.

Δεδομένα που αφορούν την ικανοποίηση των φοιτητών από τα εξ αποστάσεως προγράμματα παρέχουν στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πληροφόρηση όσον αφορά τα στοιχεία που βελτιώνουν την ποιότητα των προγραμμάτων τους, τα στοιχεία που αξιολογούνται ως σημαντικότερα από τους φοιτητές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ώστε να προβαίνουν σε αντίστοιχες βελτιώσεις που θα καθιστούν τα ακαδημαϊκά τους προγράμματα πιο ανταγωνιστικά (Noel-Levitz, 2011). Ενδεικτικά, το είδος και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων επόπτη-φοιτητή, η αλληλεπίδραση του φοιτητή με το περιεχόμενο και οι δεξιότητες επάρκειας στη χρήση του διαδικτύου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών. Στην έρευνα των Kuo et al. (2013), ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ φοιτητών και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν αποτέλεσαν παράγοντες ικανοποίησης.

Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων συχνά εστιάζονται σε γνωστικές παραμέτρους όπως η απόδοση των φοιτητών και η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Wadsworth, Husman, Duggan & Pennington, 2007). Συναισθηματικοί παράγοντες συνήθως παραγνωρίζονται και ειδικότερα αυτοί που σχετίζονται με στάσεις, όπως είναι ο βαθμός ικανοποίησης (Kuo et al. 2014). Ο βαθμός ικανοποίησης από τα εξ αποστάσεως προγράμματα είναι σημαντικός δείκτης της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος και έχει μεγάλη σημασία στην επιτυχή έκβασή του (Allen & Seaman, 2003). Φοιτητές με υψηλό δείκτη ικανοποίησης αναμένεται να εμπλέκονται εντονότερα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, να θέτουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες και να είναι πιο επικεντρωμένοι στο να επιτύχουν στο πρόγραμμα που επέλεξαν (Kuo et al., 2014). Επιπρόσθετα, φοιτητές με υψηλό βαθμό ικανοποίησης είναι πιθανότερο να συστήσουν το πρόγραμμα σε άλλους ή να επιδιώξουν τη συνέχεια των εξ αποστάσεως σπουδών τους (Kuo et al., 2013).

Οι Cole, Selley και Swatz (2014) σε μια τριετή έρευνα κατά την οποία διερεύνησαν το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την εμπλοκή τους σε διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, μελέτησαν τους παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ικανοποίησής τους. Διαπίστωσαν πως ο βαθμός ικανοποίησης σχετίζεται κυριότερα με την εμπειρία τους στο εξ αποστάσεως μάθημα ενώ ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία και η

ακαδημαϊκή κατάρτιση δεν διαφοροποιούσαν σημαντικά το βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων. Σημαντικότερος παράγοντας ικανοποίησης ήταν το γεγονός ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα ήταν πιο βολικά ενώ η έλλειψη αλληλεπίδρασης ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας μείωσης του βαθμού ικανοποίησης. Επίσης, υπήρξε προτίμηση σε μαθήματα που συνδύαζαν την εξ αποστάσεως με τη συμβατική μάθηση σε σχέση με μαθήματα που προσφέρονταν εξ αποστάσεως ολοκληρωτικά.

2.6. Το πρόβλημα

Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των αγχογόνων καταστάσεων κατά την εμπλοκή των φοιτητών/τριων σε μεταπτυχιακά εξ αποστάσεως προγράμματα είναι πολύ περιορισμένες (Furlonger & Gencic, 2014). Παρόλο που οι αγχογόνες καταστάσεις αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας που αφορά τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, διερευνήθηκαν κυρίως συμβατικά προγράμματα σπουδών. Σε τέτοια προγράμματα, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους σε χώρους του Πανεπιστημίου και μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους κατά πρόσωπο (Silinda & Brumbacher, 2016). Αντίθετα, στα εξ αποστάσεως προγράμματα, οι εν δυνάμει αγχογόνες καταστάσεις και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν την όλη εκπαιδευτική εμπειρία του φοιτητή μπορεί να είναι τελείως διαφορετικές. Για παράδειγμα, οι εξ αποστάσεως φοιτητές μπορεί να βιώνουν εντονότερα το αίσθημα της ακαδημαϊκής απομόνωσης αλλά μπορεί να βιώνουν λιγότερο άγχος που σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Furlonger & Gencic, 2014).

Η παρούσα Διατριβή θα εστιαστεί στο συγκεκριμένο θέμα επιλέγοντας ως δείγμα φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει την Διατριβή τους στα πλαίσια μεταπτυχιακών εξ αποστάσεως προγραμμάτων σε κυπριακά Πανεπιστήμια. Η περίοδος εκπόνησης της Διατριβής μπορεί να εγείρει πολλαπλές προκλήσεις για τον υποψήφιο, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της δικής τους ερευνητικής ιδέας, την υλοποίηση διαφόρων σταδίων έρευνας και την συγγραφή ερευνητικών άρθρων. Όλες αυτές οι προκλήσεις μπορεί να φέρουν στην επιφάνεια αγχογόνες καταστάσεις, ιδιαίτερα για τους φοιτητές εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Silinda & Brumbacher, 2016).

Ταυτόχρονα, ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ολοκλήρωση της Διατριβής τους αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που χρήζει διερεύνησης αφού

αποτελεί στοιχείο που αφενός διατηρεί στους φοιτητές το κίνητρο για την συνέχιση των σπουδών τους (Kuo et al., 2014) και αφετέρου ο βαθμός ικανοποίησης αντανακλά στο πόσο ελκυστικό βρίσκουν οι φοιτητές ένα πρόγραμμα άρα επηρεάζει την επιλεξιμότητά του από άλλους φοιτητές (Kuo et al., 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής τους στα πλαίσια σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται από κυπριακά Πανεπιστήμια όπως είναι η ποιότητα εποπτείας, οι υποχρεώσεις φοιτητών και η προηγούμενη εμπειρία των φοιτητών. Ταυτόχρονα, η παρούσα διατριβή θα εστιαστεί στις στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων που εγείρονται κατά την εκπόνηση της Διατριβής και στο πώς οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με την ικανοποίηση από τη Διατριβή.

2.7. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τους σκοπούς της παρούσας Διατριβής, έχουν εξεταστεί τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια η συσχέτιση ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (θετική προσέγγιση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ευχολογία ή ονειροπόληση, αποφυγή και διεκδικητική επίλυση προβλήματος) και στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι φοιτητές από την ολοκλήρωση της Διατριβής τους;
2. Ποια η συσχέτιση ανάμεσα στις προκλήσεις (δείκτης ποιότητας εποπτείας, υποχρεώσεις και προηγούμενη εμπειρία) που εγείρονται κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας Διατριβής και στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι φοιτητές από την ολοκλήρωσή της;
3. Ποια η συσχέτιση ανάμεσα στις προκλήσεις κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας Διατριβής και στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων;
4. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προκλήσεων κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας Διατριβής;

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή

Βάσει του είδους των δεδομένων οι έρευνες ταξινομούνται σε ποσοτικές (quantitative) και ποιοτικές (qualitative), ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν αναδειχθεί και έρευνες μεικτών μεθόδων (Mixed Methods Research) καθώς και οι έρευνες μεικτών μοντέλων (Mixed Models Research) (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι η ποσοτική έρευνα, επειδή οι ποσοτικές έρευνες ακολουθούν συνήθως έναν αυστηρό και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό. Οι περισσότερες κρίσιμες αποφάσεις έχουν ληφθεί με σοβαρότητα από τον ερευνητή πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό αντικείμενο είναι εκ των προτέρων σαφές και ξεκάθαρο (Κυριαζή, 2006).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της μεταπτυχιακής διατριβής είναι η περιγραφική έρευνα επισκόπησης. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008) στην προσέγγιση αυτή εξετάζονται άτομα, ομάδες, θεσμοί, μέθοδοι και στοιχεία προκειμένου να γίνει περιγραφή, σύγκριση, αντιπαραβολή, ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων που αποτελούν τα διάφορα πεδία της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό, στην έρευνά μου θα εξεταστούν οι απόψεις των φοιτητών, ώστε να εντοπιστούν και να διερευνηθούν περισσότερο οι δυσκολίες και τα εμπόδια από το οπτικό πρίσμα των φοιτητών. Επομένως, θα εξετασθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ο βαθμός ικανοποίησης που βιώνουν από την ολοκλήρωση της Διατριβής τους.

3.2. Δείγμα και μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της μεταπτυχιακής διατριβής δόθηκε αποκλειστικά στους μεταπτυχιακούς απόφοιτους του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου όλων των σχολών. Κατά τη σύνθεση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών με σκοπό την ορθή διατύπωση των ειδικών ερωτήσεων. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φοιτητών/τριών είναι το ανώτατο μορφωτικό τους επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο δεν υπήρχε ιδιαίτερος περιορισμός στην επιλογή και χρήση λέξεων. Συνολικά συμπληρώθηκαν 103 ερωτηματολόγια.

Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό των φοιτητών το οποίο επηρέασε τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ήταν το γεγονός ότι οι απόφοιτοι είναι διαφόρων ειδικοτήτων (παιδαγωγοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε φοιτητές/τριες όλων των ειδικοτήτων, καθώς θέλαμε να λάβουμε υπόψη τις απόψεις όλων των ειδικοτήτων.

Το δείγμα μιας έρευνας είναι σημαντικό για την ορθή και αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς σφάλματα. Το δείγμα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, έτσι ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Στην παρούσα έρευνα τα υποκείμενα της έρευνας ήταν απόφοιτοι του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου σε μεταπτυχιακό επίπεδο που εκπόνησαν διπλωματική εργασία. Για σκοπούς εξοικονόμησης χρόνου αλλά και πρόσβασης σε μεγαλύτερο δείγμα η δειγματοληψία ήταν βολική.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά, τηλεφωνικά και με προσωπική χορήγηση στους συμμετέχοντες. Αρκετοί δεν ανταποκρίθηκαν στην τηλεφωνική κλήση ή δεν απάντησαν στο e-mail. Έτσι η μέθοδος της προσωπικής διανομής, παρόλο που έχει ως βασικό μειονέκτημα το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, εντούτοις στην εν λόγω έρευνα βοήθησε πολύ στην συγκομιδή ικανοποιητικού αριθμού συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Επίσης, μείωσε τη δυνατότητα να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις.

Έγινε διανομή του ερωτηματολογίου στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου όπου δούλευαν σε διάφορα σχολεία, γυμνάσια, λύκεια και διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε μετά από συνεννόηση κι έγκριση από τον εκάστοτε Διευθυντή. Η συλλογή δεδομένων διεξήχθη από τις 19 Μαρτίου 2018 μέχρι τις 2 Απριλίου 2018, συνολικά δέκα πέντε (15) ημέρες.

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS20.0 για την επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών. Έχουν συμπληρωθεί συνολικά εκατό τρία (103) ερωτηματολόγια από μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια) ή άλλα προγράμματα εκπαίδευσης.

3.3. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

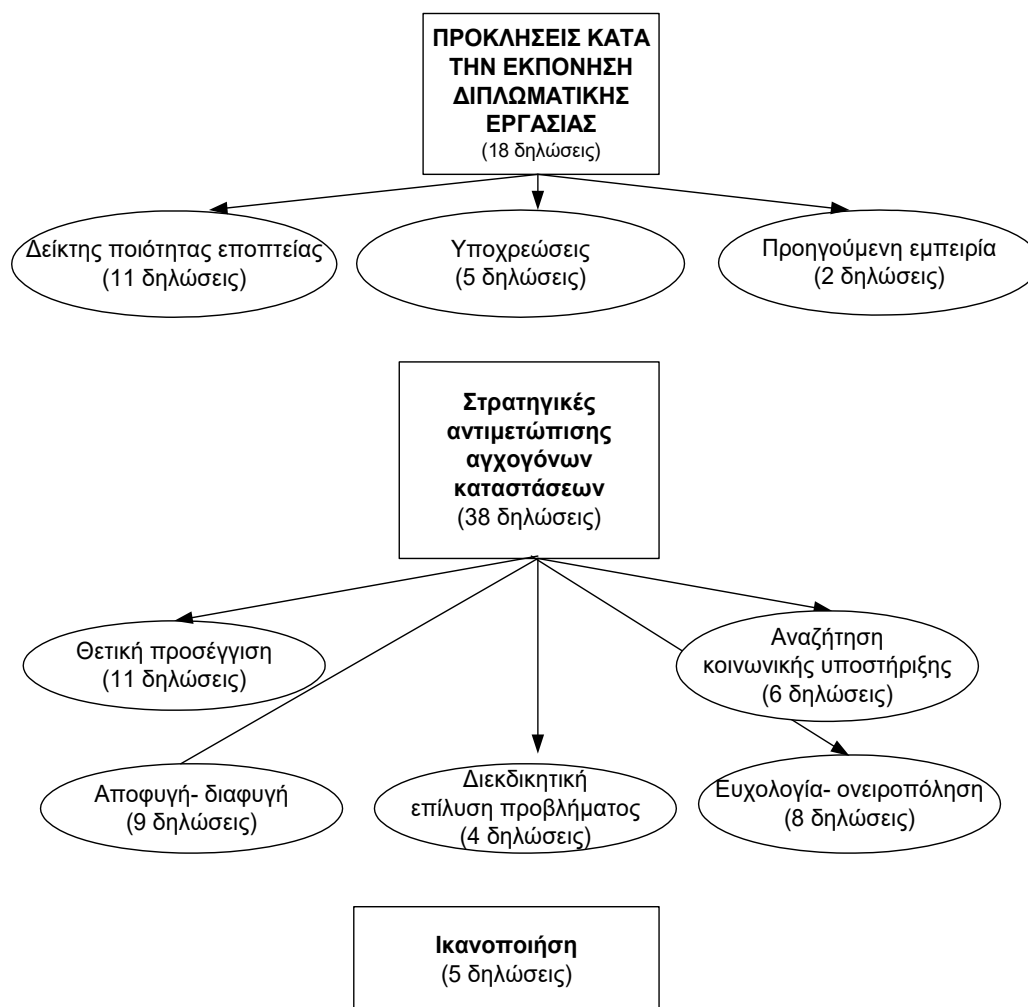
Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας διατριβής ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Τα δομημένα ερωτηματολόγια έχουν αυστηρά καθορισμένη σειρά των γραπτών ερωτήσεων, συνήθως κλειστών. Χρησιμοποιούνται σε ποσοτικές έρευνες πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) καθώς και σε τηλεφωνικές έρευνες (Sandhusen, 2000· Lavrakas, 1993· Mangione, 1995). Προσφέρουν τυποποιημένο τρόπο ανάλυσης των αποτελεσμάτων και συνεπώς πιο έγκυρα συμπεράσματα.

Για τους σκοπούς της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής, το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε αποτελούνταν από τρία μέρη. Το Μέρος Α αποτελούνταν από δηλώσεις που αφορούσαν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της διατριβής τους, τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων καθώς και με τις πτυχές της ικανοποίησης που αισθάνθηκαν. Το Μέρος Β στόχευε στην διάγνωση δεδομένων που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες, όπως είναι τα δημογραφικά δεδομένα, δεδομένα που σχετίζονται με την επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους κατάρτιση καθώς και με το βαθμό ενασχόλησής τους με την Διπλωματική τους εργασία. Αναλυτικότερη παρουσίαση της δομής του ερωτηματολογίου ακολουθεί στο υποκεφάλαιο 3.3.1.

3.3.1. Λειτουργικοί ορισμοί και εσωτερική αξιοπιστία

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται λειτουργικά οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν για τη

μέτρησή τους. Οι μεταβλητές καθώς και ο αριθμός των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε μεταβλητή παρουσιάζονται αναλυτικά στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Παρουσίαση μεταβλητών που διαγνώστηκαν με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου

3.3.1.α. Μέτρηση προκλήσεων και της ικανοποίησης κατά/από την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής και κατασκευή συνθετικών δεικτών

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν συνολικά 18 δηλώσεις που αφορούσαν σε 3 προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας, και ειδικότερα η ποιότητα εποπτείας, οι υποχρεώσεις των φοιτητών και η προηγούμενη ερευνητική τους εμπειρία. Για την επιλογή και τελική διατύπωση των δηλώσεων αυτών ανά είδος πρόκλησης και την ικανοποίηση κατά/από την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής βασιστήκαμε σε

υπάρχοντα εργαλεία έρευνας και πορίσματα από προηγούμενες σχετικές έρευνες, στις οποίες αναφερθήκαμε διεξοδικά στο κεφ. 2.3 και 2.5 (βλ. πχ. Strachota 2003; Kuo et al., 2014).

Προκλήσεις σχετικές με την ποιότητα εποπτείας

Για την συλλογή δεδομένων σχετικών με το πώς αποτιμούν οι φοιτητές την ποιότητα της εποπτείας κατά την εκπόνηση της διπλωματικής τους διατριβής, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω 11 δηλώσεις:

- Ο επιβλέπων καθηγητής με ενθάρρυνε να κάνω ερωτήσεις ή σχόλια κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας
- Ο επιβλέπων καθηγητής μου έδινε σημαντικές πληροφορίες κατά την διάρκεια της εργασίας μου
- Εάν προέκυπτε ένα πρόβλημα, υπήρχε άμεση επικοινωνία με τον επιβλέποντα
- Ένιωθα πως ο επιβλέπων καθηγητής νοιαζόταν πραγματικά για τη συγγραφή της εργασίας
- Ο συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή ήταν σημαντικός σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης της διατριβής
- Τα σχόλια του για την εργασία ήταν σαφή και ξεκάθαρα
- Η σύγχρονη επικοινωνία (π.χ. μέσω τηλεφώνου, Skype) με τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εποικοδομητική
- Η ασύγχρονη επικοινωνία (π.χ. μέσω email) με τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εποικοδομητική
- Υπήρχε συνεχής επίβλεψη και ανατροφοδότηση από τον επιβλέποντα καθηγητή
- Η βιβλιογραφία που μου προτάθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν χρήσιμη
- Η βιβλιογραφία που μου προτάθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εύκολα προσβάσιμη

Με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στις παραπάνω δηλώσεις υπολογίστηκε η τιμή του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach α . Ο στατιστικός αυτός δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας εκτιμά το βαθμό συνέπειας/συνοχής με τον οποίο ένα δείγμα απαντά σε ένα σύνολο ερωτημάτων/δηλώσεων που αφορούν μια υποκείμενη εννοιολογική κατασκευή (Tavakol και Dennick, 2011), στην περίπτωση της έρευνάς μας την «ποιότητα εποπτείας». Η τιμή του Cronbach α κυμαίνεται από 0 έως και 1 και αποδεκτές τιμές του είναι κατά κανόνα από 0.7 και πάνω (όπ.π.). Όπως προέκυψε από

την ανάλυση, η τιμή του Cronbach α για τις παραπάνω δηλώσεις ήταν 0.94. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα υψηλό και συμπεράναμε ότι μπορούμε με σχετική ασφάλεια να προχωρήσουμε στην κατασκευή του συνθετικού δείκτη «Ποιότητα Εποπτείας» που υπολογίστηκε για κάθε υποκείμενο της έρευνάς μας ως ο μέσος όρος των απαντήσεων του στις πιο πάνω δηλώσεις. Οι τιμές του δείκτη «Ποιότητα Εποπτείας» κυμαίνονταν από 1 έως και 4 (δεδομένης της κλίμακας μέτρησης των 11 δηλώσεων), όπου υψηλότερες τιμές σημαίνουν θετικότερη αποτίμηση της ποιότητας εποπτείας εκ μέρους κάθε φοιτητή που συμμετείχε στην έρευνα.

Προκλήσεις σχετικές με τις υποχρεώσεις των φοιτητών

Για την συλλογή δεδομένων πάνω στο πώς αποτιμούν οι φοιτητές τις επιπτώσεις που είχαν οι επαγγελματικές/οικογενειακές και λοιπές υποχρεώσεις τους για την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω 5 δηλώσεις:

- Η οικογενειακή μου κατάσταση δυσχέραινε τη μελέτη μου
- Οι κοινωνικές μου υποχρεώσεις παρεμπόδιζαν την αφιέρωση χρόνου στη διπλωματική μου εργασία
- Η επαγγελματική μου κατάσταση και υποχρεώσεις αποτελούσε εμπόδιο για την αφοσίωση μου στη μελέτη
- Είχα έλλειψη ύπνου προσπαθώντας να συνδυάσω τις άλλες μου υποχρεώσεις και τη συγγραφή διπλωματικής εργασίας
- Μελετώντας για τη διπλωματική εργασία στερούσα από τον εαυτό μου άλλες σημαντικές ασχολίες και δραστηριότητες

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, η τιμή του Cronbach α για τις παραπάνω δηλώσεις ήταν 0.82. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα υψηλό και συμπεράναμε ότι μπορούμε με σχετική ασφάλεια να προχωρήσουμε στην κατασκευή του συνθετικού δείκτη «Υποχρεώσεις» που υπολογίστηκε για κάθε υποκείμενο της έρευνάς μας ως ο μέσος όρος των απαντήσεων του στις πιο πάνω δηλώσεις. Οι τιμές του δείκτη «Υποχρεώσεις» κυμαίνονταν από 1 έως και 4 (δεδομένης της κλίμακας μέτρησης των 5 δηλώσεων). Υψηλότερη τιμή για κάποιο φοιτητή που συμμετείχε στην έρευνα σημαίνει ότι οι επαγγελματικές/οικογενειακές και λοιπές υποχρεώσεις του θεωρούσε ότι τον δυσχέραιναν περισσότερο στην εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής συγκριτικά με κάποιον άλλο με μικρότερη τιμή στον δείκτη αυτό.

Προκλήσεις σχετικές με την προηγούμενη ερευνητική εμπειρία

Για την συλλογή δεδομένων γύρω από την ερευνητική εμπειρία των φοιτητών που αποκτήθηκε πριν από την εκπόνηση της διπλωματικής τους διατριβής, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω 2 δηλώσεις:

- Είχα προηγούμενη εμπειρία στην εμπειρική έρευνα
- Είχα προηγούμενες γνώσεις πάνω στην συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, η τιμή του Cronbach α για τις παραπάνω δηλώσεις ήταν 0.91. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα υψηλό και συμπεράναμε ότι μπορούμε με σχετική ασφάλεια να προχωρήσουμε στην κατασκευή του συνθετικού δείκτη «Προηγούμενη Εμπειρία» που υπολογίστηκε για κάθε υποκείμενο της έρευνάς μας ως ο μέσος όρος των απαντήσεών του στις πιο πάνω δηλώσεις. Οι τιμές του δείκτη «Προηγούμενη Εμπειρία» κυμαίνονταν από 1 έως και 4 (δεδομένης της κλίμακας μέτρησης των 2 δηλώσεων). Υψηλότερη τιμή για κάποιον φοιτητή που συμμετείχε στην έρευνα σημαίνει ότι διέθετε μεγαλύτερη ερευνητική εμπειρία πριν την εκπόνηση της διπλωματικής του διατριβής συγκριτικά με κάποιον άλλο με μικρότερη τιμή στον δείκτη αυτό.

Ικανοποίηση από την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής

Για την συλλογή δεδομένων γύρω από την ικανοποίηση των φοιτητών κατά/από την εκπόνηση της διπλωματικής τους διατριβής, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω 5 δηλώσεις:

- Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου
- Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητας
- Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες που αγνοούσα
- Η διαδικασία συγγραφής της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο
- Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, η τιμή του Cronbach α για τις παραπάνω δηλώσεις ήταν 0.71. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό και συμπεράναμε ότι μπορούμε με σχετική ασφάλεια να προχωρήσουμε στην κατασκευή του συνθετικού δείκτη «Ικανοποίηση» που υπολογίστηκε για κάθε υποκείμενο της έρευνάς μας ως ο μέσος όρος των απαντήσεων του στις πιο πάνω δηλώσεις. Οι τιμές του δείκτη «Ικανοποίηση» κυμαίνονταν από 1 έως και 4 (δεδομένης της κλίμακας μέτρησης των 2 δηλώσεων). Υψηλότερη τιμή για κάποιο φοιτητή που συμμετείχε στην έρευνα σημαίνει ότι αισθάνθηκε μεγαλύτερη ικανοποίηση κατά/από την εκπόνηση της διπλωματικής του διατριβής συγκριτικά με κάποιον άλλο με μικρότερη τιμή στον δείκτη αυτό.

3.3.1.β. Μέτρηση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής

Για την μέτρηση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής βασιστήκαμε στην προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα του ερωτηματολογίου «Τρόποι Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων» (Ways of Coping) των Lazarus και Folkman από τον Καραδήμα (1998). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Καραδήμα (ό.π.π.) σε δείγμα 403 ατόμων από την Ελλάδα, η ανάλυση ανέδειξε πέντε παράγοντες που αντανακλούν στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων: την θετική προσέγγιση, την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, την ευχολογία/ονειροπόληση, την αποφυγή/διαφυγή, και την διεκδικητική επίλυση προβλήματος.

Οι δηλώσεις (του ερωτηματολογίου των Lazarus και Folkman που προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά από τον Καραδήμα (1998) και αξιοποιήθηκαν στην ερευνά μας), που συγκροτούν τον κάθε ένα από τους παραπάνω παράγοντες/στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων είναι οι ακόλουθες. Δεδομένου του ικανοποιητικού δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας όλων των παραγόντων/στρατηγικών που προέκυψαν από την έρευνα του Καραδήμα (ό.π.π.), για κάθε ένα από τους παράγοντες συγκροτήσαμε ένα συνθετικό δείκτη που πήρε ως τιμή για κάθε υποκείμενο το μέσο όρο των απαντήσεων του στις δηλώσεις του εκάστοτε παράγοντα.

Θετική προσέγγιση

- Προσπαθούσα να αναλύσω το πρόβλημα ώστε να το κατανοήσω καλύτερα
- Σκεφτόμουν ότι οι δυσκολίες με κάνουν πιο ώριμο
- Εμπνεόμουν να κάνω κάτι δημιουργικό
- Προσπαθούσα να δω τη θετική πλευρά των πραγμάτων
- Έβγαινα από αυτήν την εμπειρία καλύτερος/η από πριν
- Ανακάλυπτα ξανά τι είναι σημαντικό στη ζωή
- Άλλαξα κάτι ώστε να πάνε καλά τα πράγματα
- Βασιζόμουν στην προηγούμενη εμπειρία μου. Είχα ξαναβρεθεί σε παρόμοιες καταστάσεις
- Γνώριζα τι έπρεπε να γίνει και έτσι διπλασίαζα τις προσπάθειές μου για να πετύχω
- Έβρισκα μία - δύο διαφορετικές λύσεις για το πρόβλημα
- Θύμιζα στον εαυτό μου πόσο χειρότερα θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα
- Ο παράγοντας Αναζήτηση Κοινωνικής Υποστήριξης ορίζεται λειτουργικά ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των υποκειμένων στις πιο κάτω δηλώσεις: Μιλούσα σε κάποιον για να με βοηθήσει να αντιληφθώ περισσότερο για την κατάσταση
- Ασκούσα κριτική ή έκανα μάθημα στον εαυτό μου
- Άφηνα τα συναισθήματά μου να ξεσπάσουν με κάποιον τρόπο
- Μιλούσα με κάποιον που μπορούσε να κάνει κάτι συγκεκριμένο για μένα
- Ζητούσα τη συμβουλή ενός συγγενή ή ενός φίλου που σέβομαι
- Μιλούσα σε κάποιον για το πώς νιώθω

Ευχολόγια/ονειροπόληση

- Ευχόμουν να εξαφανιστεί η κατάσταση ή φανταζόμουν ότι είχα με κάποιον τρόπο ξεμπερδέψει με αυτή
- Ήλπιζα πως θα γίνει ένα θαύμα
- Αποδεχόμουν τη συμπάθεια και την κατανόηση των γύρω μου
- Εύρισκα παρηγοριά στην πίστη μου στο Θεό
- Ευχόμουν να μπορούσα να αλλάξω ότι είχε συμβεί ή το πώς ένιωθα
- Ονειροπολούσα ή φανταζόμουν ένα καλύτερο μέρος ή μια καλύτερη εποχή από αυτά που ήμουν
- Φανταζόμουν το πώς θα άλλαζαν τα πράγματα
- Προσευχόμουν

Αποφυγή/διαφυγή

- Προσπαθούσα να ελαφρύνω την κατάσταση, να μην την πάρω πολύ στα σοβαρά
- Προσπαθούσα να ξεχάσω δουλεύοντας ή κάνοντας κάτι άλλο
- Πίστευα ότι ο χρόνος θα άλλαζε τα πράγματα και απλά περίμενα
- Συμβιβαζόμουν ώστε να πετύχω κάτι θετικό από την κατάσταση
- Αποδεχόμουν τη μοίρα μου
- Περίμενα να δω τι θα συμβεί πριν κάνω οτιδήποτε
- Προσπαθούσα να ξεχάσω το όλο θέμα
- Προσπαθούσα να κρατήσω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου
- Συνέχιζα σαν να μην συμβαίνει τίποτα

Διεκδικητική Επίλυση Προβλήματος

- Ξεσπούσα στους άλλους
- Εξέφραζα το θυμό μου στο πρόσωπο που δημιούργησε το πρόβλημα
- Τολμούσα κάτι πολύ ριψοκίνδυνο
- Πείσμωνα και πολεμούσα να πετύχω ότι ήθελα

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) περιλάμβανε 75 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες κάλυψαν τέσσερα βασικά μέρη:

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις, σχετικές με προκλήσεις κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής εργασίας. Για τις πρώτες 16 ερωτήσεις για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά) ενώ για τις άλλες δύο χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ).

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίστηκαν το άγχος τους κατά την εκπόνησης της μεταπτυχιακής τους εργασίας. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά). Συγκεκριμένα, για το μέρος αυτό χρησιμοποιήθηκε το προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα ερωτηματολόγιο των Lazarus και Folkman “Ways of coping” (Καραδήμας 1998).

Στο τρίτο μέρος υπήρχαν 5 ερωτήσεις που αφορούν την ικανοποίηση των φοιτητών κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής τους εργασίας. Για τις απαντήσεις

χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά).

Στο τέταρτο μέρος του ερευνητικού εργαλείου περιλαμβάνονταν 14 ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση κλπ.).

3.5 Συνοδευτική επιστολή

Στα ερωτηθέντα άτομα δόθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο μια συνοδευτική επιστολή (Παράρτημα Α).

Η εισαγωγική επιστολή περιλάμβανε τα εξής σημεία:

- Τίτλο της έρευνας
- Παρουσίαση του ερευνητή (όνομα, πανεπιστήμιο στο οποίο ανήκει)
- Σκοπός της έρευνας
- Διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας
- Ευχαριστίες προς τους ερωτηθέντες για τη συνεργασία τους
- Στοιχεία επικοινωνίας με τον ερευνητή

3.4. Ζητήματα εγκυρότητας

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στην ακρίβεια μέτρησης των εννοιών που μετρούνται. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας διατριβής εφαρμόστηκαν μια σειρά ενεργειών ως ακολούθως: Το ερευνητικό εργαλείο αποτελεί συνδυασμό άλλων ερευνητικών εργαλείων και προσαρμογή τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο, για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής. Συγκεκριμένα, για την μέτρηση στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής βασιστήκαμε στην προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα του ερωτηματολογίου «Τρόποι Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων» (Ways of Coping) των Lazarus και Folkman από τον Καραδήμα (1998) το οποίο είχε ήδη δοκιμαστεί σε ικανοποιητικό δείγμα ελληνόφωνων συμμετεχόντων και δημοσιευθεί σε έγκριτο διεθνές επιστημονικό περιοδικό. Για την διασφάλιση της εγκυρότητας του εν λόγω οργάνου στο

πλαίσιο της παρούσας Διατριβής, το εν λόγω εργαλείο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 5 συμμετέχοντες, απόφοιτους του ΑΠΚΥ που είχαν εκπονήσει Διατριβή και οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Εκεί όπου χρειάστηκαν γλωσσικές αναδιατυπώσεις και περεταίρω επεξηγήσεις, αυτές έγιναν πριν τη χορήγηση του εργαλείου στο δείγμα. Επιπρόσθετα, οι εξεταζόμενες έννοιες ορίστηκαν λειτουργικά και εννοιολογικά στη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Ταυτόχρονα έγινε προσπάθεια να ελεγχθούν κάποιες μεταβλητές όπως είναι το εκπαιδευτικό ίδρυμα από το οποίο προήλθαν οι συμμετέχοντες (όλοι απόφοιτοι του ΑΠΚΥ) καθώς και ο τομέας απασχόλησής τους κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων (σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

3.5. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας προέκυψαν οι πιο κάτω δυσκολίες:

A. Λόγω του περιορισμού στο χρόνο συλλογής των δεδομένων αλλά και της συλλογής τους από τον ίδιο τον ερευνητή (περιορισμός πόρων) η δειγματοληψία ήταν βολική. Αν και λήφθηκε πρόνοια ώστε το δείγμα να είναι σχετικά μεγάλο (103 υποκείμενα), εντούτοις αν υπήρχε μεγαλύτερο περιθώριο χρόνου αλλά και πόροι θα υπήρχε πρόσβαση σε μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα. Για το σκοπό αυτό η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται ως διερευνητική και δεν υπάρχει πρόθεση γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο των πληθυσμό των αποφοίτων του ΑΠΚΥ.

B. Λόγω του περιορισμού του διαθέσιμου χρόνου για τη συλλογή των δεδομένων αλλά και των πόρων η έρευνα εστιάζεται στους απόφοιτους του ΑΠΚΥ και όχι όλων των αποφοίτων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο που προσφέρουν μεταπτυχιακά εξ αποστάσεως προγράμματα.

Γ. Επειδή το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελέστηκε από απόφοιτους μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΑΠΚΥ, υπήρξε ο κίνδυνος απώλειας σημαντικού ποσοστού του δείγματος. Για το σκοπό αυτό τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν, ανάλογα με την περίπτωση, με ατομική επίσκεψη στα υποκείμενα, αλλά και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων βάσει των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

4.1. Περιγραφικά Δεδομένα

4.1.1. Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα αποτελούνταν από 103 συμμετέχοντες. Για την περιγραφή του δείγματος συλλέχθηκαν δεδομένα που αφορούν τα ατομικά και οικογενειακά τους χαρακτηριστικά, την εργασιακή τους κατάσταση, την ενασχόλησή τους με τη διπλωματική τους διατριβή και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα¹.

4.1.1.α. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά .

Το δείγμα αποτελούνταν από 103 συμμετέχοντες εκ των οποίων οι 44 (42.7%) ήταν άνδρες και οι 59 (57.3%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες, 59 συμμετέχοντες (57.3%) ήταν 22-30 ετών, 35 συμμετέχοντες (34%) ήταν 31-40 ετών, 7 συμμετέχοντες (6.8%) ήταν 41-50 ετών ενώ 2 συμμετέχοντες (1.9%) ήταν ηλικίας άνω των 50 ετών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άγαμη (N= 67, 65%) ενώ 35 άτομα (34%) ήταν έγγαμα και 1 (1%) διαζευγμένο. Όσον αφορά τον αριθμό παιδιών, 75

¹ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 1

συμμετέχοντες (72.8%) δήλωσαν πως δεν έχουν παιδιά, ενώ 28 (27.2%) δήλωσαν πως έχουν ένα παιδί¹.

4.1.1.β. Εργασιακή κατάσταση υποκειμένων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=80, 77.7%) είναι εργαζόμενοι ενώ 23 (22.3%) δήλωσαν πως είναι άνεργοι. Επιπρόσθετα, 23 άτομα (22.3%) δήλωσαν πως εργάζονται 0-2 ώρες ημερησίως, 10 άτομα (9.7%) δήλωσαν πως εργάζονται 2-4 ώρες, 28 άτομα (27.2%) δήλωσαν πως εργάζονται 4-6 ώρες, 38 άτομα (36.9%) δήλωσαν πως εργάζονται 6-8 ώρες ενώ 4 άτομα (3.9%) δήλωσαν πως εργάζονται άνω των 8 ωρών. Όσον αφορά τη συνήθη χρονική περίοδο απασχόλησης στη δουλειά, η πλειοψηφία δήλωσε πως εργάζεται το απόγευμα (N=56, 54.4%) ενώ σημαντική μερίδα του δείγματος (N=46, 44.7%) εργάζεται κυρίως τα πρωινά. Ένα άτομο (1%) δήλωσε πως εργάζεται το μεσημέρι. Η προετοιμασία για την δουλειά αποτελεί τη σημαντικότερη μερίδα των εξω-επαγγελματικών υποχρεώσεων των υποκειμένων (N=58, 56.3%) ακολουθούμενη από τη φροντίδα του σπιτιού (N=30, 29.1%). Η φροντίδα των παιδιών αποτελεί την κυριότερη άλλη υποχρέωση των υποκειμένων (N=15, 14.6%)¹.

4.1.1.γ. Δεδομένα που σχετίζονται με την ενασχόληση με τη διπλωματική διατριβή

Όσον αφορά τη Διπλωματική Εργασία, προέκυψε πως η πλειοψηφία των υποκειμένων (N=81, 78.6%) ασχολήθηκε με αυτήν για δύο εξάμηνα, 13 άτομα (12.6%) ασχολήθηκαν για ένα εξάμηνο ενώ 9 άτομα (8.7%) ασχολήθηκαν με τη διπλωματική τους εργασία για τρία εξάμηνα. Ο αριθμός ωρών απασχόλησης με τη διπλωματική εργασία σε εβδομαδιαία βάση κυμάνθηκε από 0-12 ώρες. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία απασχολούνταν για 8-10 ώρες εβδομαδιαίως (N=64, 62.1%), 21 άτομα (20.4%) ασχολούνταν για 4-8 ώρες, 13 άτομα (12.6%) ασχολούνταν για 10-12 ώρες ενώ 5 άτομα (4.9%) ασχολούνταν για 0-4 ώρες εβδομαδιαίως. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (N=83, 80.6%) δεν διέκοψαν την ενασχόλησή τους με τη διπλωματική τους εργασία για περίοδο μεγαλύτερη των 2 εβδομάδων, 14 άτομα (13.6%) διέκοψαν για περίοδο 3 εβδομάδων ενώ 6 άτομα (5.8%) διέκοψαν για περίοδο 4 εβδομάδων¹.

4.1.1.δ. Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά υποκειμένων

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα, 46 συμμετέχοντες (44.7%) δήλωσαν πως ήταν απόφοιτοι της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Κύπρου, 34 άτομα (33%) ήταν απόφοιτοι της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών ενώ 23 άτομα (22.3%) ήταν απόφοιτοι της Σχολής Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών. 65 άτομα (63.1%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, 30 άτομα (29.1%) ήταν απόφοιτοι ΑΤΕΙ και 8 άτομα (7.8%) ήταν απόφοιτοι Ιδιωτικού Κολλεγίου. Για την πλειοψηφία των υποκειμένων (N=81, 78.6%) ήταν η πρώτη φορά που εκπονούσαν Διπλωματική Εργασία ενώ για τους 22 (21.4%) ήταν η πρώτη φορά¹.

4.1.2. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν τις στρατηγικές

Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι που παρουσιάστηκαν ήταν παρόμοιοι. Ο υψηλότερος μέσος όρος παρουσιάστηκε για την αναζήτηση κοινωνικής στήριξης (M= 2,74, T.A.=,53) και ο χαμηλότερος αφορούσε στην ευχολογία- ονειροπόληση (M.O.= 2,43, T.A.= .46). Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις, αυτές κυμάνθηκαν μεταξύ .41 και .53, στοιχείο που υποδεικνύει ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν ήταν πολύ διεσπαρμένες και ότι υπήρχε σχετική ομοιομορφία μεταξύ των απόψεών τους².

4.1.2. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν τις προκλήσεις

Όσον αφορά τις προκλήσεις, τον υψηλότερο μέσο όρο παρουσίασε ο δείκτης ποιότητας εποπτείας (M=3.20, T.A.=.65) και τον χαμηλότερο η θετική προσέγγιση (M= 2.77, T.A.=.41). Οι σχετικά υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων για την προηγούμενη εμπειρία και την ποιότητα εποπτείας υποδηλώνουν ότι οι απαντήσεις μεταξύ των υποκειμένων ήταν αρκετά διεσπαρμένες, σε αντίθεση με την θετική προσέγγιση στην οποία υπήρχε σχετική ομοφωνία απαντήσεων (T.A.= .41)³.

² Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 2

³ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 3

4.1.3. Περιγραφικά δεδομένα που αφορούν την ικανοποίηση

Όσον αφορά στις πτυχές της ικανοποίησης, και πάλι οι Μ.Ο των απαντήσεων ήταν παρόμοιοι και κυμαίνονταν γύρω στο 3.50/4.00. Συγκεκριμένα, ο υψηλότερος μέσος όρος αφορούσε στη βελτίωση της υπευθυνότητας ($M= 3,52$, $T.A.= .57$), ενώ ο χαμηλότερος αφορούσε στην ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των υποκειμένων ($M=3.28$, $T.A.= .67$). Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων που προέκυψαν για τον βαθμό ικανοποίησης από τη συγγραφή της εργασίας ($T.A.= .78$) και για την ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων ($T.A.= .67$) υποδηλώνουν ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων στις δηλώσεις αυτές ήταν διεσπαρμένες⁴.

4.2. Συσχετίσεις

4.2.1. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ικανοποίησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ικανοποίηση. Αρχικά, εξετάζεται η συσχέτιση του συνθετικού δείκτη ικανοποίησης με την κάθε μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και στη συνέχεια εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ κάθε ξεχωριστής πτυχής της ικανοποίησης με κάθε μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Συνολικά, προέκυψε ασθενής, στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μέσου όρου των δηλώσεων της ικανοποίησης μόνο με την ευχολογία/ ονειροπόληση ($r=.26$, $p.<.05$). Για όλες τις άλλες στρατηγικές δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνθετικό δείκτη ικανοποίησης⁵.

Ωστόσο, όταν διερευνήσαμε τη σχέση ανάμεσα στην κάθε μία από τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με κάθε μεμονωμένη όψη ικανοποίησης προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα⁶. Συγκεκριμένα, η θετική προσέγγιση

⁴ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 4

⁵ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 5

⁶ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 6

ως στρατηγική αντιμετώπισης άγχους σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά σε ασθενή βαθμό ($r=.21$, $p.<.05$) με την ικανοποίηση από τη διαδικασία συγγραφής της εργασίας. Σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες όψεις που αφορούν την ικανοποίηση από τις σπουδές και συγκεκριμένα την κατανόηση πτυχών του εαυτού, την βελτίωση του αισθήματος ικανοποίησης, της ανακάλυψης προσωπικών ενδιαφερόντων και το τελικό αποτέλεσμα, η θετική προσέγγιση δεν φαίνεται να συμβάλλει ως στρατηγική ($p.<.05$)⁶.

Σε ό,τι αφορά την αναζήτηση κοινωνικής στήριξης, προέκυψε ασθενής, θετική συσχέτιση με την κατανόηση πτυχών του εαυτού ($r=.22$, $p.<.05$), ενώ δεν προέκυψε καμία άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση για τη στρατηγική αυτή με τη βελτίωση του αισθήματος της υπευθυνότητας, την ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων και την ικανοποίηση από τη διαδικασία συγγραφής και από το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας ($p.>.05$). Όσον αφορά την ευχολογία- ονειροπόληση ως στρατηγική αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με δύο πτυχές της ικανοποίησης αλλά και με το συνθετικό δείκτη ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, προέκυψε μέτρια, θετική συσχέτιση της ευχολογίας- ονειροπόλησης με την βελτίωση της υπευθυνότητας ($r=.40$, $p.<.001$) καθώς και μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση της στρατηγικής αυτής με το αίσθημα ικανοποίησης από τη διαδικασία συγγραφής της εργασίας ($r=.35$, $p.<.001$). Δεν προέκυψε καμία άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ευχολογίας- ονειροπόλησης με τις άλλες τρεις πτυχές ικανοποίησης και συγκεκριμένα με την ανακάλυψη πτυχών του εαυτού, την ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων και την ικανοποίηση από το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας ($p.>.05$). Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που προέκυψαν ωστόσο τόσο με το συνθετικό δείκτη ικανοποίησης όσο και με δύο πτυχές της υποδηλώνουν τη μεγάλη σημασία της στρατηγικής αυτής στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων⁶.

Όσον αφορά την αποφυγή- διαφυγή, προέκυψε ασθενής θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο με το αίσθημα ικανοποίησης από τη συγγραφή της εργασίας ($r=.20$, $p.<.05$)⁶. Με την ίδια πτυχή ικανοποίησης προέκυψε επίσης ασθενής, στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=.21$, $p.<.05$) με τη στρατηγική διεκδικητικής επίλυσης του προβλήματος. Το γεγονός ότι προέκυψαν ασθενείς ή μέτριες και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για τρεις από τις πέντε στρατηγικές (θετική προσέγγιση, ευχολογία- ονειροπόληση, αποφυγή- διαφυγή και διεκδικητική επίλυση του προβλήματος) υποδηλώνει πως το αίσθημα ικανοποίησης που διακατέχει τους φοιτητές από την

ολοκλήρωση της εργασίας αποτελεί βασικό πυλώνα του γενικότερου αισθήματος ικανοποίησης που βιώνουν μετά την ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως σπουδών τους⁶.

4.2.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ Προκλήσεων και Ικανοποίησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των προκλήσεων με τον συνθετικό δείκτη ικανοποίησης αρχικά και στη συνέχεια με τις επιμέρους πτυχές της ικανοποίησης. Όσον αφορά το συνθετικό δείκτη ικανοποίησης, προέκυψαν μέτριες, στατιστικά σημαντικές, θετικές συσχετίσεις τόσο με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.44$, $p<.01$) όσο και με την ποιότητα εποπτείας ($r=.37$, $p<.01$). Ταυτόχρονα, προέκυψε μηδενική συσχέτιση μεταξύ της θετικής προσέγγισης και του συνθετικού δείκτη ικανοποίησης ($r=.06$, $p=.05$)⁷.

Κατά την εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους πτυχών της ικανοποίησης προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, με ποικιλία προκλήσεων να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις⁸. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την κατανόηση πτυχών του εαυτού, προέκυψε ασθενής, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία ($r= .23$, $p<.05$). Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται η προηγούμενη εμπειρία αυξάνεται και η εξοικείωση πτυχών του εαυτού. Όσον αφορά την βελτίωση του αισθήματος της υπευθυνότητας προέκυψαν θετικές, ασθενείς, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις τόσο με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.29$, $p<.01$) όσο και με την ποιότητα εποπτείας ($r=.22$, $p<.05$), ενώ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υποχρεώσεις ($p>.05$). Επιπρόσθετα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε οποιαδήποτε από τις προκλήσεις με την ανακάλυψη ενδιαφερόντων και ικανοτήτων ($p>.05$), στοιχείο που υποδηλώνει ότι ενδεχομένως οι προκλήσεις που εγείρονται κατά την εκπόνηση της διατριβής σε εξ αποστάσεως προγράμματα δεν σχετίζονται με την ανακάλυψη ενδιαφερόντων και ικανοτήτων άγνωστων προς τα άτομα⁸.

Σε ό,τι αφορά το βαθμό ικανοποίησης από τη συγγραφή ερευνητικής εργασίας, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις προκλήσεις. Συγκεκριμένα, προέκυψε ισχυρή, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση της εν λόγω πτυχής

⁷ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 7

⁸ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 8

ικανοποίησης με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.58, p.<.01$) και με τον δείκτη ποιότητας εποπτείας ($r=.57, p.<.01$)⁸. Συνεπώς, όσο αυξάνεται η προηγούμενη εμπειρία και ο δείκτης ποιότητας εποπτείας, τόσο αυξάνεται και η ικανοποίηση που αισθάνονται οι συμμετέχοντες από την ολοκλήρωση της διπλωματικής τους εργασίας. Ταυτόχρονα, προέκυψε μέτρια, αρνητική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποχρεώσεων και του βαθμού ικανοποίησης από την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας ($r=-.42, p.<.01$)⁸, που σημαίνει πως όσο αυξάνονται οι υποχρεώσεις τόσο μειώνεται η πτυχή αυτή της ικανοποίησης. Ενδεχομένως η αύξηση των υποχρεώσεων να εμποδίζει τα άτομα από του να ολοκληρώσουν την εργασία τους και κατά συνέπεια μειώνει το βαθμό ικανοποίησής τους.

Τέλος, προέκυψε πως ο βαθμός ικανοποίησης από το τελικό αποτέλεσμα συσχετίζεται σημαντικά με όλες τις προκλήσεις. Ειδικότερα, προέκυψε θετική, ασθενής στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.22, p.<.05$), μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ποιότητα εποπτείας ($r=.31, p.<.05$), ενώ προέκυψε ασθενής αρνητική συσχέτιση με τις υποχρεώσεις ($r=-.28, p.<.05$)⁸.

Τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού⁸ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και θα ερμηνευθούν στη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων, αφού φαίνεται πως οι σημαντικότερες πτυχές της ικανοποίησης εστιάζονται περισσότερο στο τελικό προϊόν, δηλαδή στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας και στην ποιότητά της παρά σε πτυχές που αφορούν την ατομική εξέλιξη του ατόμου όπως η εξοικείωση με πτυχές του εαυτού, η ανακάλυψη ενδιαφερόντων και ικανοτήτων καθώς και η αύξηση του αισθήματος της υπευθυνότητας. Ενδεχομένως το αποτέλεσμα αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι στα πλαίσια της παρούσας Διατριβής εξετάστηκαν άτομα τα οποία έχουν ολοκληρώσει προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου και βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επικεντρώνει το ενδιαφέρον τους στη συμπλήρωση των ζητούμενων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου που θα συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη παρά στην ατομική τους ανάπτυξη. Ανάλογα ερμηνεύονται και οι αρνητικές συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ πτυχών της ικανοποίησης και των υποχρεώσεων αφού τα άτομα που φοιτούν σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα ενδεχομένως να επιζητούν την συμπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση του ακαδημαϊκού τίτλου σε συντομότερο χρόνο.

4.2.3. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ Προκλήσεων και Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων

Στο υποκεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των προκλήσεων και των στρατηγικών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν⁹ είναι πολύ ενδιαφέροντα αφού φαίνεται πως υπάρχουν στρατηγικές που συσχετίζονται σημαντικά με όλες ή με δύο από τις τρεις προκλήσεις και άλλες που δεν συσχετίζονται με καμία πρόκληση. Συγκεκριμένα, η θετική προσέγγιση συσχετίζεται σημαντικά και με τις τρεις στρατηγικές αφού προέκυψε μέτρια, θετική συσχέτιση με την ποιότητα εποπτείας ($r=.46, p.<.01$) καθώς και ασθενής θετική συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.24, p.<.05$) ενώ προέκυψε μέτρια, αρνητική συσχέτιση με τις υποχρεώσεις ($r=-.30, p.<.01$)⁹. Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται η θετική προσέγγιση ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων τόσο θετικότερη είναι η αντίληψη των υποκειμένων σε ό,τι αφορά την ποιότητα εποπτείας, ενώ μειώνονται οι υποχρεώσεις. Αντίστοιχα, όσον αφορά την ευχολογία- ονειροπόληση προέκυψε μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ποιότητα εποπτείας ($r=.44, p.<.01$), καθώς και μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία ($r=.42, p.<.01$), ενώ δεν προέκυψε σημαντική συσχέτιση με τις υποχρεώσεις ($p.>.05$). Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται η ευχολογία- ονειροπόληση ως στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους τόσο αυξάνεται ο δείκτης ποιότητας εποπτείας. Παράλληλα, όσο αυξάνεται η προηγούμενη εμπειρία, η ευχολογία/ ονειροπόληση φαίνεται να επιλέγεται συχνότερα ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Στατιστικά σημαντικές, θετικές συσχετίσεις προέκυψαν επίσης μεταξύ της ποιότητας εποπτείας και της αποφυγής- διαφυγής ($r=.23, p.<.05$) αλλά και μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας και της αποφυγής- διαφυγής ($r=.25, p.<.05$). Και στις δύο περιπτώσεις οι συσχετίσεις ήταν ασθενείς. Συνεπώς, όσο αυξάνεται η αποφυγή- διαφυγή ως στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους τόσο αυξάνεται ο δείκτης ποιότητας εποπτείας και η προηγούμενη εμπειρία. Επιπρόσθετα, προέκυψαν ασθενείς, θετικές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της διεκδικητικής επίλυσης προβλήματος ως στρατηγικής και της ποιότητας εποπτείας ($r=.26, p.<.01$) και της προηγούμενης εμπειρίας ($r=.26, p.<.01$)⁹.

⁹ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 9

Συνοψίζοντας, προκύπτει πως η πρόκληση που συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την μεγαλύτερη ποικιλία στρατηγικών είναι η ποιότητα εποπτείας και η προηγούμενη εμπειρία. Και οι δύο αυτές προκλήσεις συσχετίζονται θετικά με κάθε επιμέρους στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με την εξαίρεση της αναζήτησης κοινωνικής στήριξης, που δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με καμία από τις προκλήσεις ($p > .05$)⁹.

4.2.4. Συσχετίσεις ανάμεσα στις Προκλήσεις

Στο υποκεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των προκλήσεων ώστε να απαντηθεί επαρκώς το 4^ο ερευνητικό ερώτημα¹⁰. Προέκυψε πως όλες οι προκλήσεις (ποιότητα εποπτείας, υποχρεώσεις, προηγούμενη εμπειρία) συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Ειδικότερα, προέκυψε ασθενής, αρνητική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποχρεώσεων και της ποιότητας εποπτείας ($r = -.27$, $p < .01$) καθώς και στατιστικά σημαντική, ασθενής, αρνητική συσχέτιση μεταξύ των υποχρεώσεων και της προηγούμενης εμπειρίας ($r = -.19$, $p < .05$). Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται η ποιότητα εποπτείας και η προηγούμενη εμπειρία των υποκειμένων, τόσο μειώνονται οι προκλήσεις που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις. Όπως είναι φυσικό προέκυψε στατιστικά σημαντική, ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας εποπτείας και της προηγούμενης εμπειρίας ($r = .61$, $p < .01$)¹⁰. Η υψηλή τιμή της συσχέτισης αυτής δείχνει ακριβώς πως οι δύο αυτές προκλήσεις είναι αλληλένδετες και πως καθώς αυξάνεται η προηγούμενη εμπειρία αυξάνεται και η τιμή του δείκτη ποιότητας εποπτείας.

¹⁰ Βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 10

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για προσφορά εξ αποστάσεως προγραμμάτων αυξάνεται γεωμετρικά (Kuo et al., 2014). Τα εξ αποστάσεως προγράμματα αυξάνονται ως εκ τούτου με γρηγορότερο ρυθμό σε σχέση με τα συμβατικά προγράμματα (Cole et al., 2014). Η συγγραφή μιας Διατριβής μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα τολμηρό εγχείρημα για τους φοιτητές, ιδιαίτερα αυτούς που παρακολουθούν εξ αποστάσεως προγράμματα και είναι γεωγραφικά απομονωμένοι από τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους (Silinda & Brumbacher, 2016). Στο Κεφάλαιο αυτό εξετάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας Διατριβής και ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το συγκεκριμένο θέμα. Εξ όσων γνωρίζουμε αυτή είναι η πρώτη ερευνητική εργασία που σκοπό έχει τη διερεύνηση των αγχογόνων καταστάσεων αλλά και των προκλήσεων που εγείρονται κατά την εκπόνηση Διατριβής σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα, του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών από την ολοκλήρωση της Διατριβής τους και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτών που να αφορά απόφοιτους του ΑΠΚΥ.

Ειδικότερα, στα πλαίσια της παρούσας Διατριβής εξετάστηκαν 103 συμμετέχοντες, απόφοιτοι εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΑΠΚΥ σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα οι οποίοι εκπόνησαν Διατριβή στα πλαίσια των σπουδών τους. Αρχικά, παρουσιάστηκαν περιγραφικά δεδομένα που αφορούσαν ατομικά, δημογραφικά, επαγγελματικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα ήταν ηλικίας 22 μέχρι άνω των 50 ετών και η πλειοψηφία εργαζόταν σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Όσον αφορά τις εξωεπαγγελματικές τους δραστηριότητες, αυτές αποτελούνταν κυρίως από την προετοιμασία για τα μαθήματά τους και από τη φροντίδα των παιδιών τους. Η πλειοψηφία των υποκειμένων είχε ολοκληρώσει

τη Διπλωματική της Διατριβή εντός ενός ή δύο ακαδημαϊκών τετραμήνων δαπανώντας από 0 μέχρι 12 ώρες εβδομαδιαίως σε αυτήν.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων ήταν ποικίλες, με την πλειοψηφία να δηλώνει ότι κατέφευγε κυρίως στην αναζήτηση κοινωνικής στήριξης, ωστόσο η θετική προσέγγιση, η ποιότητα εποπτείας, η αποφυγή-διαφυγή και η ευχολογία-ονειροπόληση παρουσίασαν παρόμοιους μέσους όρους. Φαίνεται λοιπόν πως κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες εμπλέκονται έντονα στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τις αγχογόνες καταστάσεις που προκύπτουν κατά την ενασχόλησή τους με τη Διατριβή τους, ενώ ο ρόλος του συμβούλου ή επόπτη είναι εξίσου σημαντικός.

Η σημαντικότερη πρόκληση που είχαν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες κατά την εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπόνησης της Διατριβής τους ήταν η ποιότητα εποπτείας. Η προηγούμενη εμπειρία και η θετική προσέγγιση αποτέλεσαν επίσης αξιόλογες προκλήσεις. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα υπό το πρίσμα των υπάρχουσών ερευνών. Ειδικότερα, οι Gomez-Rey, Barbara & Fernandez-Navarro (2016) διερεύνησαν τα είδη των αλληλεπιδράσεων και τα αποτελέσματα που αξιολογούνται από τους φοιτητές εξ αποστάσεως προγραμμάτων ως σημαντικότερα σε περιβάλλοντα ασύγχρονης μάθησης. Διαπίστωσαν ότι οι σημαντικότερες δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που εγείρονται κατά την ενασχόληση των ατόμων με μεταπτυχιακά εξ αποστάσεως προγράμματα είναι αυτές που σχετίζονται με την καθημερινή διαβίωση. Όσον αφορά τους ρόλους των εμπλεκόμενων σε εκπαιδευτικά εξ αποστάσεως προγράμματα οι ερευνητές διευκρινίζουν ότι ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πρωτίστως παιδαγωγικός. Ο σχεδιασμός εξ αποστάσεως προγραμμάτων επηρεάζει τους παιδαγωγικούς ρόλους που εμπλέκονται σε αυτά (επόπτη- φοιτητή) και ο διοικητικός ρόλος του επόπτη έχει υποβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια διότι έχουν αναπτυχθεί πιο διαισθητικά και διαφανή διαδραστικά σενάρια.

Σύμφωνα με τους Allen και Seaman (2013), οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αφορούν τα εξ αποστάσεως προγράμματα για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση κατάλληλα καταρτισμένου ακαδημαϊκού προσωπικού και ο υψηλός βαθμός εγκατάλειψής τους από τους φοιτητές. Ως μέτρα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών, οι Kransow (2013) εισηγείται την λήψη μέτρων για την αύξηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών και την ενδυνάμωση του ρόλου του διδάσκοντα στο σχεδιασμό και υλοποίηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Η ενασχόληση με τον βαθμό και τις πτυχές της ικανοποίησης των φοιτητών από την εμπλοκή τους σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά

προγράμματα θεωρείται από τους Kuo et al. (2014) ως προϋπόθεση για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της παρούσας Διατριβής, η ικανοποίηση από την εκπόνηση της Διατριβής αφορούσε σε διάφορες πτυχές της ενασχόλησής τους με αυτήν όπως η βελτίωση του αισθήματος υπευθυνότητας, το τελικό αποτέλεσμα, η κατανόηση πτυχών του εαυτού, η ικανοποίηση από την εμπλοκή στη διαδικασία και η ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων. Ο Kransow (2013) εισηγείται πως ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών και κατ' επέκταση τα κίνητρα και η επίδοσή τους μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την οικοδόμηση του αισθήματος της κοινότητας στο διαδικτυακό περιβάλλον. Ωστόσο, η οικοδόμηση ενός τέτοιου συναισθήματος συνεπάγεται την εφαρμογή στρατηγικών που εκτείνονται πέρα από τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης με το υλικό που προσφέρεται, με την διευκόλυνση των αλληλεπιδράσεων των φοιτητών με τον διδάσκοντα και των φοιτητών μεταξύ τους. Έρευνες (Strachota, 2003; Cole et al., 2014) διαπιστώνουν πως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ φοιτητών και διδάσκοντα αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα ικανοποίησης των φοιτητών.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και του συνθετικού δείκτη ικανοποίησης, προέκυψε μέτρια, θετική σημαντική συσχέτιση με την ευχολογία- ονειροπόληση. Αυτό είναι ενδεικτικό του γεγονότος ότι ο συναισθηματικός παράγοντας λειτουργεί καταλυτικά ως παράγοντας διαχείρισης του άγχους. Ειδικότερα, όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ επί μέρους πτυχών της ικανοποίησης με τις στρατηγικές, προέκυψε πως η ευχολογία- ονειροπόληση σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων, με την ικανοποίηση από τη διαδικασία συγγραφής της Διατριβής καθώς και με το τελικό αποτέλεσμα. Φαίνεται λοιπόν ότι οι προσδοκίες που έχουν οι συμμετέχοντες και η ελπίδα τους για ομαλή διεκπεραίωση της διατριβής τους αποτελούν τη σημαντικότερη στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Ταυτόχρονα, η ικανοποίηση που σχετίζεται με τη διαδικασία εκπόνησης της Διατριβής αποτελεί τη σημαντικότερη πτυχή ικανοποίησης που σχετίζεται θετικά όχι μόνο με την ευχολογία- ονειροπόληση αλλά επίσης με την αποφυγή- διαφυγή καθώς και με τη διεκδικητική επίλυση προβλήματος. Η διαδικασία συγγραφής της Διατριβής φαίνεται να είναι ο κυριότερος παράγοντας που ανησυχεί τους φοιτητές σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα. Σύμφωνα με τους Silinda και Brumbacher (2016) η αβεβαιότητα των φοιτητών ως προς το τι αναμένεται από αυτούς, η ελλιπής στήριξη από τους επόπτες και ο φόβος της

αποτυχίας αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους φοιτητές εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας Διατριβής προέκυψε επίσης πως όλες οι προκλήσεις που εξετάστηκαν σε σχέση με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής (προηγούμενη εμπειρία, θετική προσέγγιση, πρόσληψη ποιότητας εποπτείας), συσχετίζονται θετικά είτε σε αδύνατο είτε σε μέτριο βαθμό με τον συνθετικό δείκτη ικανοποίησης. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη ήταν η προηγούμενη εμπειρία, τόσο αυξανόταν ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής τους Διατριβής. Αντίστοιχα, όσο αυξάνονταν οι υποχρεώσεις αλλά και η ποιότητα εποπτείας, επίσης αυξανόταν ο βαθμός ικανοποίησης των υποκειμένων. Ειδικότερα όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των επί μέρους πτυχών της ικανοποίησης με τις προκλήσεις, προέκυψε πως η ικανοποίηση από τη διαδικασία συγγραφής της Διατριβής αλλά και από το τελικό αποτέλεσμα παρουσίασαν σημαντικά θετικές συσχετίσεις με όλες τις προκλήσεις. Στην ουσία λοιπόν, φαίνεται πως οι προκλήσεις που προκύπτουν σε σχέση με την εκπόνηση Διατριβής σε μεταπτυχιακό επίπεδο σχετίζονται κυρίως με τη διαδικασία αλλά και με το αποτέλεσμα της όλης προσπάθειάς τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη ότι τα περισσότερα υποκείμενα που εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας Διατριβής ήταν άτομα που ήδη βρίσκονταν στην αγορά εργασίας και οι μεταπτυχιακές τους σπουδές ενδεχομένως να αποτελούσαν γι' αυτούς μια συνειδητή επιλογή που αφορούσε το αντικείμενο εργασίας ή και των σπουδών τους καθώς και την επαγγελματική τους ανέλιξη. Για το λόγο αυτό, οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν σχετίζονταν περισσότερο με τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της Διατριβής τους παρά με παράγοντες που αφορούσαν την ατομική τους βελτίωση και εξέλιξη όπως είναι η κατανόηση πτυχών του εαυτού, η αύξηση του συναισθήματος της υπευθυνότητας και η ανακάλυψη προσωπικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ προκλήσεων και στρατηγικών. Ειδικότερα, η θετική προσέγγιση ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων συσχετίστηκε θετικά με κάθε μία από τις προκλήσεις (ποιότητα εποπτείας, υποχρεώσεις, προηγούμενη εμπειρία). Φαίνεται λοιπόν ότι οι πιο έμπειροι συμμετέχοντες, οι οποίοι θεωρούσαν την ποιότητα εποπτείας ως υψηλή και είχαν αυξημένες υποχρεώσεις, είχαν ταυτόχρονα μια θετικότερη προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τις αγχογόνες καταστάσεις κατά την εκπόνηση της Διατριβής τους.

Ταυτόχρονα όμως, η ευχολογία-ονειροπόληση ως στρατηγική που επέλεξαν οι συμμετέχοντες για να αντιμετωπίσουν το άγχος τους, αυξανόταν σημαντικά με την αύξηση της ποιότητας εποπτείας αλλά και με την αύξηση της προηγούμενης εμπειρίας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι συμβατό με την έρευνα των Gomez-Rey et al. (2016), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε πως ο παιδαγωγικός ρόλος του επόπτη θεωρείται σημαντικότερος από τους άλλους ρόλους που επιτελεί όπως ο συντονιστικός, ο κοινωνικός και ο διοικητικός. Ταυτόχρονα, όσον αφορά την ποιότητα εποπτείας, προκύπτει πως τα αποτελέσματα της παρούσας Διατριβής είναι συμβατά με τη θέση των Gonzalez-Sanmamed et al. (2014), σύμφωνα με την οποία η μαθησιακή διαδικασία σε εξ αποστάσεως προγράμματα έχει έντονο κοινωνικό χαρακτήρα. Η κοινωνική στήριξη ως στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων μπορεί να επιτευχθεί ποικιλοτρόπως. Ένας από τους προτεινόμενους τρόπους είναι η δημιουργία φόρουμ ανοιχτής επικοινωνίας όπου ο διδάσκων και οι φοιτητές μπορούν να αλληλεπιδρούν και να εμπλέκονται βιωματικά και συνεργατικά σε δραστηριότητες.

Επίσης, η διεκδικητική επίλυση προβλήματος ως στρατηγική, προέκυψε να συσχετίζεται θετικά τόσο με την ποιότητα εποπτείας όσο και με την προηγούμενη εμπειρία. Το αποτέλεσμα αυτό κρίνεται ως αναμενόμενο αφού όσο πιο έμπειρος είναι ο υποψήφιος και όσο ποιοτικότερα εποπτεύεται τόσο περισσότερο αναμένεται να εμπλακεί σε μια διαδικασία που παρουσιάζει προκλήσεις όπως είναι αυτή της εκπόνησης Διατριβής.

Τέλος, προέκυψαν σημαντικές, θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των προκλήσεων. Ειδικότερα, με την αύξηση των υποχρεώσεων αυξάνεται και η ποιότητα εποπτείας, ενώ με την αύξηση της εμπειρίας αυξάνονται τόσο οι υποχρεώσεις όσο και ο τρόπος με τον οποίο ο συμμετέχων προσλαμβάνει την ποιότητα εποπτείας.

Παράρτημα Α:

Ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή

A.1 Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητοί απόφοιτοι/ες του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

(που ολοκληρώσατε το μεταπτυχιακό σας πρόγραμμα με διπλωματική διατριβή),

σας δίνεται το πιο κάτω ερωτηματολόγιο και σας ζητείται να το συμπληρώσετε ανώνυμα, ώστε με την ολοκλήρωση της έρευνας, να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετωπίσατε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής σας εργασίας στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθήσατε. Επίσης, οι διάφοροι τρόποι που σχετίζονται με τη διαχείριση του άγχους, που νιώθατε κατά τη συγγραφή της εργασίας σας.

Σας παρακαλώ να το απαντήσετε με τη δέουσα προσοχή **με βάση τα δεδομένα και τις καταστάσεις που ίσχυαν τη δεδομένη στιγμή της συγγραφής της διπλωματικής σας εργασίας κι όχι της παρούσας**. Το ερωτηματολόγιο είναι απόλυτα εμπιστευτικό, ανώνυμο και θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια.

Απαντήστε σημειώνοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μουστακίδης Γιώργος

Φοιτητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚΥ)

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

<< Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Και Δια Βίου Μάθηση >>

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ανδρέας Κόλλιας

A.2. Ερωτηματολόγιο

	Προκλήσεις κατά τη διάρκεια εκπόνησης διπλωματικής διατριβής	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά
1	Ο επιβλέπων καθηγητής με ενθάρρυνε να κάνω ερωτήσεις ή σχόλια κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας.				
2	Ο επιβλέπων καθηγητής μου έδινε σημαντικές πληροφορίες κατά την διάρκεια της εργασίας μου .				
3	Εάν προέκυπτε ένα πρόβλημα, υπήρχε άμεση επικοινωνία με τον επιβλέποντα.				
4	Ένιωθα πως ο επιβλέπων καθηγητής νοιαζόταν πραγματικά για τη συγγραφή της εργασίας;				
5	Ο συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή ήταν σημαντικός σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης της διατριβής.				
6	Τα σχόλια του για την εργασία ήταν σαφή και ξεκάθαρα.				
7	Η σύγχρονη επικοινωνία (π.χ. μέσω τηλεφώνου, Skype) με τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εποικοδομητική.				
8	Η ασύγχρονη επικοινωνία (π.χ. μέσω e-mail) με τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εποικοδομητική.				
9	Υπήρχε συνεχής επίβλεψη και ανατροφοδότηση από τον επιβλέποντα καθηγητή.				
10	Η οικογενειακή μου κατάσταση δυσχέραινε τη μελέτη μου.				
11	Οι κοινωνικές μου υποχρεώσεις παρεμπόδιζαν την αφιέρωση χρόνου στη διπλωματική μου εργασία.				
12	Η επαγγελματική μου κατάσταση και υποχρεώσεις αποτελούσε εμπόδιο για την αφοσίωση μου στη μελέτη.				
13	Είχα έλλειψη ύπνου προσπαθώντας να συνδυάσω τις άλλες μου υποχρεώσεις και τη συγγραφή διπλωματικής εργασίας.				
14	Μελετώντας για τη διπλωματική εργασία στερούσα από τον εαυτό μου άλλες σημαντικές ασχολίες και δραστηριότητες.				
15	Η βιβλιογραφία που μου προτάθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν χρήσιμη;				
16	Η βιβλιογραφία που μου προτάθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή ήταν εύκολα προσβάσιμη.				

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1	Είχα προηγούμενη εμπειρία στην εμπειρική έρευνα.				
2	Είχα προηγούμενες γνώσεις πάνω στην συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.				

	Τρόποι με τους οποίους διαχειρίστηκες το άγχος κατά την εκπόνηση της διπλωματικής σου εργασίας	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά
1	Προσπαθούσα να αναλύσω το πρόβλημα ώστε να το κατανοήσω καλύτερα				
2	Προσπαθούσα να ξεχάσω δουλεύοντας ή κάνοντας κάτι άλλο				
3	Πίστευα ότι ο χρόνος θα άλλαζε τα πράγματα και απλά περίμενα				
4	Συμβιβάζομουν ώστε να πετύχω κάτι θετικό από την κατάσταση				
5	Μιλούσα σε κάποιον για να με βοηθήσει να αν- περισσότερα για την κατάσταση				
6	Ασκούσα κριτική ή έκανα μάθημα στον εαυτό μου				
7	Ήλπιζα πως θα γίνει ένα θαύμα				
8	Αποδεχόμουν τη μοίρα μου				
9	Συνέχιζα σαν να μην συμβαίνει τίποτα				
10	Προσπαθούσα να κρατήσω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου				
11	Προσπαθούσα να δω τη θετική πλευρά των πραγμάτων				
12	Εξέφραζα το θυμό μου στο πρόσωπο που δημιούργησε το πρόβλημα				
13	Αποδεχόμουν τη συμπάθεια και την κατανόηση των γύρω μου				
14	Εμπνεόμουν να κάνω κάτι δημιουργικό				
15	Προσπαθούσα να ξεχάσω το όλο θέμα				
16	Σκεφτόμουν ότι οι δυσκολίες με κάνουν πιο ώριμο				
17	Περίμενα να δω τι θα συμβεί πριν κάνω οτιδήποτε				
18	Άφηνα τα συναισθήματά μου να ξεσπάσουν με κάποιον τρόπο				
19	Έβγαινα από αυτήν την εμπειρία καλύτερος/η από πριν				
20	Μιλούσα με κάποιον που μπορούσε να κάνει συγκεκριμένο για μένα				
21	Τολμούσα κάτι πολύ ριψοκίνδυνο				

22	Εύρισμα παρηγοριά στην πίστη μου στο Θεό				
23	Ανακάλυπτα ξανά τι είναι σημαντικό στη ζωή				
24	Άλλαζα κάτι ώστε να πάνε καλά τα πράγματα				
25	Ζητούσα τη συμβουλή ενός συγγενή ή ενός φίλου που σέβομαι				
26	Προσπαθούσα να ελαφρύνω την κατάσταση, την πάρω πολύ στα σοβαρά				
27	Μιλούσα σε κάποιον για το πώς νιώθω				
28	Πείσμωνα και πολεμούσα να πετύχω ό,τι ήθελα				
29	Ξεσπούσα στους άλλους				
30	Βασιζόμουν στην προηγούμενη εμπειρία μου. Είχα ξαναβρεθεί σε παρόμοιες καταστάσεις				
31	Γνώριζα τι έπρεπε να γίνει και έτσι διπλασίαζ προσπάθειές μου για να πετύχω				
32	Έβρισκα μία - δύο διαφορετικές λύσεις για το πρόβλημα				
33	Ευχόμουν να μπορούσα να αλλάξω ό,τι είχε συμβεί ή το πώς ένιωθα				
34	Ονειροπολούσα ή φανταζόμουν ένα καλύτερο μέρος ή μια καλύτερη εποχή από αυτά που ήμουν				
35	Ευχόμουν να εξαφανιστεί η κατάσταση ή φανταζόμουν ότι είχα με κάποιον τρόπο ξεμπερδέψει με αυτή				
36	Φανταζόμουν το πώς θα άλλαζαν τα πράγματα				
37	Προσευχόμουν				
38	Θύμιζα στον εαυτό μου πόσο χειρότερα θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα				

	Ικανοποίηση από την διπλωματική σου εργασία	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1	Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου				
2	Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητας				
3	Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες που αγνοούσα				
4	Η διαδικασία συγγραφής της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο				
5	Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο				

Δημογραφικά στοιχεία

Σας παρακαλώ να απαντήσετε με προσοχή με βάση τα δεδομένα και τις καταστάσεις που ίσχυαν τη δεδομένη στιγμή της συγγραφής της διπλωματικής σας εργασίας κι όχι της παρούσας

Απαντήστε σημειώνοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Φύλο	Άνδρας		Γυναίκα	
-------------	--------	--	---------	--

Ομάδα Ηλικίας	22-30		31-40		41-50		>50	
----------------------	-------	--	-------	--	-------	--	-----	--

Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η		Έγγαμος/η		Διαζευγμένος/η		Σε διάσταση		Χήρος/α	
-------------------------------	----------	--	-----------	--	----------------	--	-------------	--	---------	--

Αριθμός παιδιών ανά ηλικιακή κατηγορία. (Εάν κανένα, γράψτε <<0>>)

..... <5, 5-13, 14-18, 19-25, >25

Εργασιακή Κατάσταση	Εργαζόμενος/η		Άνεργος	
----------------------------	---------------	--	---------	--

Συνήθεις ώρες απασχόλησης στη δουλειά:

..... 0-2, 2-4, 4-6, 6-8, >8

Συνήθης χρονική περίοδος απασχόλησης στη δουλειά	πρωί		μεσημέρι		απόγευμα		βράδυ			
Άλλες υποχρεώσεις:	Φροντίδα παιδιών		Φροντίδα ηλικιωμένων		Φροντίδα σπιτιού		Προετοιμασία για τη δουλειά		Άλλο	

Διάρκεια διπλωματικής εργασίας	Ένα εξάμηνο		Δύο εξάμηνα		Τρία εξάμηνα	
---------------------------------------	-------------	--	-------------	--	--------------	--

Αριθμός ωρών απασχόλησης με τη διπλωματική εργασία εβδομαδιαίως:

..... 0-4, 4-8, 8-10, 10-12, >12

Υπήρξαν χρονικά διαστήματα πέραν των 2 συνεχόμενων εβδομάδων που δεν ασχοληθήκατε καθόλου με τη διπλωματική σας εργασία εξαιτίας άλλων υποχρεώσεων;

Αν ναι παρακαλώ συμπληρώστε την διάρκεια σε εβδομάδες (σύνολο):

..... εβδομάδες

Σχολές Ανοικτού Πανεπιστήμιου Κύπρου	Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών		Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών		Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης	
---	--	--	--	--	---	--

Σπουδές	ΑΕΙ		ΑΤΕΙ		Ιδιωτικό Κολλέγιο		Άλλο: Δηλώστε	
----------------	-----	--	------	--	-------------------	--	---------------	--

Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας	Πρώτη φορά		Δεύτερη Φορά		Άλλο: Δηλώστε	
---------------------------------------	------------	--	--------------	--	---------------	--

Παράρτημα Β

Πίνακες

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά που αφορούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

		N	%
Φύλο	Άνδρας	44	42,7%
	Γυναίκα	59	57,3%
Ηλικιακή ομάδα	22-30 ετών	59	57,3%
	31-40 ετών	35	34%
	41-50 ετών	7	6,8%
	Άνω των 50 ετών	2	1,9%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος / η	67	65%
	Έγγαμος / η	35	34%
	Διαζευγμένος/ η	1	1%
Αριθμός παιδιών	Κανένα παιδί	75	72,8%
	Ένα παιδί	28	27,2%
Εργασιακή κατάσταση	Εργαζόμενος/ η	80	77,7%
	Άνεργος/ η	23	22,3%
Συνήθεις ώρες απασχόλησης στη δουλειά	0 – 2 ώρες	23	22,3%
	2 – 4 ώρες	10	9,7%
	4 – 6 ώρες	28	27,2
	6 – 8 ώρες	38	36,9%
	Άνω των 8 ωρών	4	3,9%
Συνήθης χρονική περίοδος απασχόλησης στη δουλειά	Πρωί	46	44,7%
	Μεσημέρι	1	1%
	Απόγευμα	56	54,4%
Άλλες υποχρεώσεις	Φροντίδα παιδιών	15	14,6%
	Φροντίδα σπιτιού	30	29,1%
	Προετοιμασία για τη δουλειά	58	56,3%
Διάρκεια διπλωματικής εργασίας	Ένα εξάμηνο	13	12,6%
	Δύο εξάμηνα	81	78,6%
	Τρία εξάμηνα	9	8,7%
Αριθμός ωρών απασχόλησης με τη διπλωματική εργασία εβδομαδιαίως	0 – 4	5	4,9
	4 – 8	21	20,4
	8 – 10	64	62,1
	10 - 12	13	12,6

Υπήρξαν χρονικά διαστήματα πέραν των 2 συνεχόμενων εβδομάδων που δεν ασχοληθήκατε με την διπλωματική σας εργασία			
	Όχι	83	80,6%
	3 εβδομάδες	14	13,6%
	4 εβδομάδες	6	5,8%
Σχολές Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου			
	Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών	34	33%
	Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών	23	22,3%
	Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης	46	44,7%
Σπουδές			
	ΑΕΙ	65	63,1%
	ΑΤΕΙ	30	29,1%
	Ιδιωτικό Κολλέγιο	8	7,8%
Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας			
	Πρώτη φορά	22	21,4%
	Δεύτερη φορά	81	78,6%

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στρατηγικών

Στρατηγική	M	T.A.
Θετική προσέγγιση	2,77	,41
Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης	2,74	,53
Ευχολογία- ονειροπόληση	2,43	,46
Αποφυγή- διαφυγή	2,64	,45
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	2,41	,42

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις προκλήσεων

Πρόκληση	M	T.A.
Προηγούμενη εμπειρία	3,03	,76
Θετική προσέγγιση	2,77	,41
Ποιότητα εποπτείας	3,20	,65

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ικανοποίησης

Πτυχή ικανοποίησης	M	T.A.
Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου	3,35	,55
Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητας	3,52	,57
Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες που αγνοούσα	3,28	,67
Η διαδικασία συγγραφής της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο	3,38	,78
Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο	3,46	,55
Σύνολο	3,39	,53

Πίνακας 5: Αποτελέσματα Pearson r και επίπεδο σημαντικότητας στρατηγικών με συνθετικό δείκτη ικανοποίησης

Στρατηγική	Pearson r	p.
Θετική προσέγγιση	,06	,50
Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης	-,16	,09
Ευχολογία- ονειροπόληση	,26	,00
Αποφυγή – διαφυγή	,17	,08
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	,04	,60

Πίνακας 6: Αποτελέσματα Pearson r ανάμεσα στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με τις πτυχές της ικανοποίησης

Στρατηγική	Πτυχές	Ικανοποίησης			
	Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου	Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητας	Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες που αγνοούσα	Η διαδικασία συγγραφής της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο	Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο
Θετική προσέγγιση	r -.72 p. .46	r .11 p. .25	r -.12 p. .19	r .21 p. .03	r .07 p. .47
Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης	r .22 p. .02	r -.02 p. .80	r -.17 p. .08	r -.05 p. .57	r -.10 p. .28
Ευχολογία- ονειροπόληση	r .09 p. .34	r .40 p. .00	r -.07 p. .48	r .35 p. .00	r .11 p. .23
Αποφυγή – διαφυγή	r .11 p. .24	r .19 p. .05	r -.03 p. .74	r .20 p. .04	r .11 p. .24
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	r -.05 p. .59	r .04 p. .63	r -.02 p. .83	r .21 p. .02	r -.08 p. .38

Πίνακας 7: Αποτελέσματα Pearson r και επίπεδο σημαντικότητας προκλήσεων με συνθετικό δείκτη ικανοποίησης

Πρόκληση	Pearson r	p.
Προηγούμενη Εμπειρία	.44	.00
Θετική προσέγγιση	.06	.05
Ποιότητα εποπτείας	.37	.00

Πίνακας 8: Αποτελέσματα Pearson r και επίπεδο σημαντικότητας προκλήσεων με τις πτυχές της ικανοποίησης

	Πτυχές		Ικανοποίησης		
Πρόκληση	Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία κατάλαβα καλύτερα κάποιες πτυχές του εαυτού μου	Βελτίωσα το αίσθημα της υπευθυνότητας	Ανακάλυψα κάποια προσωπικά μου ενδιαφέροντα και ικανότητες που αγνοούσα	Η διαδικασία συγγραφής της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο	Το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας με αφήνει απόλυτα ικανοποιημένο
Προηγούμενη Εμπειρία	r .23 p. .01	r .29 p. .00	r .12 p. .21	r .58 p. .00	r .22 p. .02
Υποχρεώσεις	r -.06 p. .54	r -.02 p. .78	r -.01 p. .86	r -.42 p. .00	r -.28 p. .00
Ποιότητα εποπτείας	r .16 p. .09	r .22 p. .02	r -.05 p. .58	r .57 p. .00	r .31 p. .00

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Pearson r και επίπεδο σημαντικότητας μεταξύ προκλήσεων και στρατηγικών

	Θετική προσέγγιση	Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης	Ευχολογία-ονειροπόληση	Αποφυγή-διαφυγή	Διεκδικητική επίλυση προβλήματος
Ποιότητα εποπτείας	r .46 p. .00	r -.30 p. .70	r .44 p. .00	r .23 p. .01	r .26 p. .00
Υποχρεώσεις	r -.30 p. .00	r -.06 p. .54	r -.14 p. .15	r .13 p. .17	r -.02 p. .82
Προηγούμενη εμπειρία	r .24 p. .01	r .04 p. .65	r .42 p. .00	r .25 p. .01	r .26 p. .00

Πίνακας 10: Αποτελέσματα Pearson r και επίπεδο σημαντικότητας μεταξύ προκλήσεων

	Υποχρεώσεις	Προηγούμενη εμπειρία
Ποιότητα εποπτείας	r -.27 p. .00	r .61 p. .00
Υποχρεώσεις		r -.19 p. .04

Αναφορές

Ελληνικές

Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 6, 123-137.

Βήχου, Μ., Τσιώλη, Σ. & Παπαϊώαννου, Η.Β. (2013). Οι διαδικασίες εκπόνησης και επίβλεψης Διπλωματικών Εργασιών ως πρακτικές διαμεσολάβησης. Η περίπτωση του Προγράμματος Ειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας του ΕΑΠ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 7, 157-168.

Γεωργιάδη, Ρ. (2008). Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην επιλογή θέματος για τη διπλωματική τους εργασία στη ΘΕ ΕΚΠ65. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4, 42-48.

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2008. *Αξιολόγηση προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 3, 2018, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4829/1387.pdf>

Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Κύπρου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 5, 25-41.

Καραδήμας, Ε. Χ. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5 (3), 260-273.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παυλάκης, Ι. & Γεωργιάδη, Ρ. (2011). Ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή στην εκπόνηση και ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας ως προς την συμβουλευτική, επικοινωνία και ενθάρρυνση των φοιτητών της ΘΕ ΕΚΠ65 στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 7, 36-53.

Σιούλης, Η. & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 7, 212-236.

Σπανού, Κ.(2011). Η εκπόνηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ανάδειξη των δυσκολιών που συναντούν οι φοιτητές και ανίχνευση των τρόπων αντιμετώπισής τους. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2535/790.pdf>

Αγγλικές

Algahtani, A.F. (2011). Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions, Durham theses, Durham University.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States, 2010. Retrieved from http://sloanconsortium.org/sites/default/files/class_differences.pdf

Amer, T. (2007). E-learning and Education, Cairo: Dar Alshehab publication.

Beccaria, L., Rogers, C., Burton, L., & Beccaria, G. (2016). Role of health-promoting behaviours for on-campus and distance education students. *Distance Education*, 37(1), 22-40. Βλ. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2016.1158768>

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ.Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6).

Dabaj, F.(2011). Analysis of Communication Barriers to Distance Education A Review Study. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 1 (1).

Falowo, R.O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.

Furlonger, B., & Gencic, E. (2014). Comparing satisfaction, life-stress, coping and academic performance of counselling students in on-campus and distance education learning environments. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(1), 76-89.

Gómez-Rey, P., Barbera, E., & Fernández-Navarro, F. (2016). Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience. *Distance Education*, 37(2), 146-163.

Gonzalez-Sanmamed, M. (2004). La integración de las TIC en la UDC: el proyecto ITEM. In Sangrá, A. & González-Sanmamed, M. (Eds.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC, 121-126

Hameed, S. Badii, A. & Cullen, A. J. (2008). Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment. European and Mediterranean conference on information system, (25-26).

Holmberg, B. (1989). Theory and practice of distance education. London: Routledge.

Johnson R. & Onwuegbuzie A., (2004), *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come Educational Researcher*, 33, 7, 14-26

Keegan, D. (1986). Foundations of distance education. London and New York: Croom Helm.

Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9(1), 131-139.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16-39.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.

Kuo, Y. C., Eastmond, J. N., Schroder, K. E. E., & Bennett, L. J. (2010). *Student perceptions of interactions and course satisfaction in a blended learning environment*. Paper presented at the Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications World Conference, Hololulu, HI.

Lavrakas, P. J. (1993). Telephone survey methods: Sampling, sckction, and supervision (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Mangione, T. (1995). Mail surveys: Improving the quality. Sage Publications.

OECD. (2005). Organisation for Economic and Cooperative Development 2006 factbook. Retrieved August 15, 2018, from <http://lysander.sourceoecd.org/vl=8150559/cl=19/nw=1/rpsv/fact2006/> Opencontent.org. (n.d.). Opencontent.org homepage. August 15, 2007, from <http://opencontent.org/>

Olakulehim, F. K. & Ojo, O. D. (2008). Factors Influencing the Completion of Dissertations by Students of Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) by Distance Learning in South-western Nigeria. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4, 37-41.

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.

Rezabek, R.J. (1999). A Study of the Motives, Barriers, and Enablers Affecting Participation in Adult Distance Education Classes in an Iowa Community College. Rossi.P.G. (2009). Learning environment with artificial intelligence elements. *Journal of e-learning and knowledge society*, 5(1), 67-75.

Silinda, F. T., & Brubacher, M. R. (2016). Distance learning postgraduate student stress while writing a dissertation or thesis. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1). Βλ. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/958>

Smedley, J.K. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR Insight* (2010) 23, 233–250.

Strachota, E. M. (2003). Student satisfaction in online courses: An analysis of the impact of learner-content, learner-instructor, learner-learner and learner-teacher interaction. *Dissertation Abstracts International*, 64(08), 2746. (UMI No. 3100902)

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.

(Το άρθρο αυτό μπορείς να το κατεβάσεις αν σε ενδιαφέρει από εδώ:
<https://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>)

Twigg C. (2002). Quality, cost and access: the case for redesign. In *The Wired Tower*. Pittinsky MS (ed.). Prentice-Hall: New Jersey. p. 111–143.

Wadsworth, L.M., Husman, J., Duggan, M.A., and Pennington, M.N. “Online Mathematics Achievement: Effects of Learning Strategies and Self-Efficacy.” *Journal of Developmental Education*, Volume 30, Issue 3, Spring 2007. Pages 6-14.

Wagner, N., Hassanein, K. & Head, M. (2008). Who is responsible for E-learning in Higher Education? A Stakeholders’ Analysis. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 26-36.

Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.