

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 16, Αρ. 1 (2020)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Συσχέτιση της αυτονομίας των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σπουδές τους. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ

Maria Foutzopoulou, Ηλίας Μαυροειδής

doi: [10.12681/jode.22423](https://doi.org/10.12681/jode.22423)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Συσχέτιση της αυτονομίας των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σπουδές τους. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ

Correlations between autonomy, procrastination, and satisfaction for postgraduate studies. A case study at the Hellenic Open University

Maria Foutzopoulou

maro.foutzopoulou@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0413-7648>

Ηλίας Μανροειδής

imavr@tee.gr

<http://orcid.org/0000-0002-2048-5733>

Summary

In blended learning environments, such as the one of the Hellenic Open University (HOU), the possibilities of face-to-face and online learning are combined, aiming at a more effective learning process. The concepts of time management, autonomy and, ultimately, of student satisfaction from the educational programmes, permeate the learning process in a distance education or blended learning environment. This study addresses these three issues in the context of the postgraduate studies of the HOU and investigates the relationships between them, as well as how they contribute to an improved learning experience.

The literature shows a connection between student autonomy and procrastination - which is experienced as problematic time management - and ultimately with student satisfaction, which increases when challenges such as procrastination are adequately addressed. The findings of two studies, that at first glance seem contradictory, are one important motivation for the present research. Samarawickrema (2005), investigating whether students are ready for flexible and independent learning, showed that when the student is responsible for his/her study, he/she often has time management problems and consequently seeks the help of the teacher and the traditional structure of the classroom, for the discipline, regulation and guidance this offers to his/her learning. On the other hand, Vonderwell and Turner (2005) intensified the discussion on discipline and time management in their research which took place in a distance education environment. In the programme that they examined, the curriculum, the lectures and the written exercises were all designed to encourage students to study independently and evaluate the quality and integrity of the content of their studies. All participants emphasized that the distance education environment has enhanced their responsibility and the initiatives they took during their learning experience. This enabling environment helped them to have more self-discipline, to manage their time and to learn to use resources efficiently. They described their experience as an independent learning, free, open and autonomous.

The survey described in the present study was conducted in February 2017 in two postgraduate courses of HOU and the sample consisted of 120 active postgraduate

students. The quantitative approach was chosen, which it was reinforced by three open-ended questions, so that the respondents could freely express their views on the issues addressed in the research; this also allowed the results of this research to be controlled through the two different methods. Overall, participants were asked to answer, in addition to the initial demographic questions, a number of questions under three dedicated questionnaires (scales): the first concerned autonomy in an distance education environment, the second concerned the tendency for procrastination by the students, and the third the satisfaction students get from their studies.

Three main research questions were investigated: (a) What is the degree of autonomy, procrastination and satisfaction of the postgraduate students of HOU? (b) How do demographics affect these variables? and (c) What are the correlations between procrastination, the degree of autonomy that characterizes students, and the degree of satisfaction that students experience from their studies?

The results of this study show that the postgraduate students of the sample have a high degree of autonomy; thus, they own a key prerequisite for the success and effectiveness of their studies. The results also show that students are moderately procrastinating; as adult, mature, students they adapt to the requirements of the educational institute. The results also show that the women of the sample tend to postpone less than men. A large percentage of the literature confirms that women overcome more easily the obstacles posed by their multiple roles, especially as mothers, and achieve their goals. Those who have failed in a course (thematic unit) show higher overall procrastination and general procrastination, which indicates the link between procrastination and reduced performance. Those who have previous experience in distance education show a reduced academic procrastination as well as a reduced overall procrastination. This indicates that since they have previous experience in the methodology of distance education, they have learned to manage their time more effectively. The satisfaction that the respondents feel from their studies is a little higher than average. This is related to the fact that satisfaction is a multifactorial indicator, which ultimately reflects the whole complex structure of distance education and the several parameters, internal and external, that affect student satisfaction. Women respondents feel less satisfied with their studies than men, and this may be related to the obligation to successfully fulfill their multiple roles. Finally, students who have considered abandoning their studies feel less satisfied with them, as they have obviously experienced more negative emotions.

An interesting finding is that students who have failed in some of their courses have a high average procrastination index and those who have considered dropping out have a low average satisfaction index, i.e. the study has highlighted some groups of “high-risk” students in relation to course drop-out and/or low satisfaction from studies. A further examination of the characteristics of these students and of the ways and means to increase their engagement and satisfaction could be the subject of future research. Finally, given the relatively small sample of the present study which is limited to two postgraduate programs of the HOU, a similar research could be conducted on a larger sample, from all HOU schools, focusing also on undergraduate students, where the phenomenon of drop-out from their studies is more intense.

Keywords

autonomy; procrastination; satisfaction from studies; distance learning

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αυτονομία, την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πρόκειται για έννοιες που, όπως αναδεικνύει η βιβλιογραφία, απασχολούν έντονα τους ερευνητές του χώρου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2017 και το δείγμα αποτελείται από 120 μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. Για την καλύτερη στάθμιση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε ο συνδυασμός της ποσοτικής προσέγγισης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Καταρχάς, ο βαθμός της αυτονομίας των φοιτητών είναι αρκετά υψηλός, ενώ προκύπτει επίσης ότι οι φοιτητές είναι μέτρια αναβλητικοί. Δεν βρέθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών της αυτονομίας, της αναβλητικότητας και της ικανοποίησης. Προέκυψαν, ωστόσο, συσχετίσεις των δεικτών αυτών με δημογραφικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η συσχέτιση μεταξύ των δεικτών αυτονομίας και ικανοποίησης είναι μικρή αρνητική για τις γυναίκες, οι οποίες παρουσιάζονται λιγότερο αναβλητικές από τους άνδρες. Επιπλέον, φαίνεται ότι όσοι διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρουσιάζουν μικρότερη ακαδημαϊκή και συνολική αναβλητικότητα. Περαιτέρω, όσοι έχουν σκεφτεί να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση από αυτές και παρουσιάζουν μικρή προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ αναβλητικότητας και ικανοποίησης, σε αντίθεση με όσους δεν έχουν σκεφτεί την εγκατάλειψη των σπουδών τους, στους οποίους η συσχέτιση είναι μικρή αρνητική. Τέλος, διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν βιώσει αποτυχία σε θεματική ενότητα (ΘΕ) έχουν υψηλότερη αναβλητικότητα.

Λέξεις – Κλειδιά

αυτονομία, αναβλητικότητα, ικανοποίηση από τις σπουδές, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1 Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο επιβάλλουν την προσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στα εκάστοτε καινούρια δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ), η οποία ικανοποιεί την αυξανόμενη ανάγκη για εκπαίδευση, καθώς την καθιστά προσιτή σε όλους, συμπεριλαμβανομένων ανθρώπων που ζουν σε απομονωμένες περιοχές ή που έχουν εργασιακά και οικογενειακά εμπόδια. Η ΑεξΑΕ συμπεριλαμβάνει αφενός την έννοια της ανοικτότητας και της ευελιξίας, όπου οι φοιτητές διατηρούν προσωπική αυτονομία στις σπουδές τους και όπου οι περιορισμοί στην πρόσβαση εκλείπουν, και αφετέρου την έννοια της απόστασης, που σημαίνει ανεξαρτησία από τον δάσκαλο (Sampson, 2003).

Η παροχή εξΑΕ δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία έχει εισέλθει αποφασιστικά στο χώρο της εκπαίδευσης με τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: υποστήριξη στην παραδοσιακή διδασκαλία, μικτό σύστημα μάθησης και αμιγώς εξ αποστάσεως/e-learning. Μεταξύ των τριών εναλλακτικών η μικτή μάθηση συχνά προτιμάται, γιατί έχει τα πλεονεκτήματα και της παραδοσιακής διδασκαλίας και του e-learning ταυτόχρονα (Horton, 2000). Αν και στα μικτά περιβάλλοντα συνδυάζονται οι δυνατότητες της πρόσωπο με πρόσωπο και της διαδικτυακής διδασκαλίας για αποτελεσματικότερη μάθηση, δεν υπάρχει βέλτιστος

τρόπος διευθέτησης του χρόνου και της τεχνολογίας και οι διάφοροι συνδυασμοί χρήσης χρόνου και τεχνολογίας φέρνουν τόσο οφέλη όσο και προκλήσεις (Gülbahar & Madran, 2009).

Το πρώτο ελληνικό ίδρυμα που εναρμονίζεται πλήρως με τις αρχές της εξΑΕ είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που οδηγεί σε πτυχιακές και μεταπτυχιακές εξ αποστάσεως σπουδές, αίροντας τους περιορισμούς των συμβατικών συστημάτων. Στο ΕΑΠ ακολουθείται μικτό σύστημα μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τον παράγοντα μάθηση από απόσταση όσο και τον παράγοντα πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, μέσω των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ). Ταυτόχρονα με τη λειτουργία του ΕΑΠ άρχισαν να διεξάγονται έρευνες για την καταγραφή της πορείας ενός τέτοιου εγχειρήματος, οι οποίες σχετίζονται με κάθε πτυχή των σπουδών στο ΕΑΠ.

Κεντρική θέση στην εξΑΕ έχει η αυτονομία των φοιτητών. Από τη σχετικά πρόσφατη βιβλιογραφία προκύπτει η σύνδεση της αυτονομίας στη μελέτη με την αναβλητικότητα - η οποία βιώνεται ως προβληματική διαχείριση χρόνου - και τελικά με την ικανοποίηση, η οποία έρχεται ως επιστέγασμα, όταν το πρόβλημα της αναβλητικότητας αντιμετωπίζεται. Ενδεικτικά της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα είναι τα αντιφατικά πορίσματα δύο ερευνών. Από τη μία η έρευνα του Samarawickrema (2005) έδειξε ότι, όταν ο φοιτητής έχει την ευθύνη της μελέτης του, αντιμετωπίζει προβλήματα διαχείρισης χρόνου με συνέπεια να αποζητά τον δάσκαλο και την παλιά γνωστή δομή της τάξης για την πειθαρχία, τη ρύθμιση και την καθοδήγηση που προσφέρει στο μαθησιακό του έργο. Από την άλλη, στην έρευνα των Vonderwell και Turner (2005) όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι το περιβάλλον της εξΑΕ ενέτεινε την υπευθυνότητά τους και τη λήψη πρωτοβουλιών στη μάθησή τους. Δήλωσαν ότι είχαν περισσότερη αυτοπειθαρχία, έμαθαν να διαχειρίζονται το χρόνο τους και απέκτησαν τη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τις μαθησιακές πηγές αποτελεσματικά. Χαρακτήρισαν την εμπειρία τους ως ανεξάρτητη μάθηση, ελεύθερη, ανοικτή και αυτόνομη.

Στο πλαίσιο αυτό διεξάγεται και η παρούσα έρευνα, η οποία ασχολείται με τις έννοιες της αυτονομίας, της διαχείρισης χρόνου – αναβλητικότητας και της ικανοποίησης που αντλούν οι φοιτητές από τις σπουδές τους, καθώς και με τη μεταξύ τους συσχέτιση, μέσω μίας μελέτης περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ.

2 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας – Ορισμοί

Αυτονομία

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος «αυτονομία» έχει απασχολήσει διαχρονικά πολλούς παιδαγωγούς. Οι Brocket και Hiemstra (1991, όπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010) προσπαθώντας να δώσουν τον ορισμό της αυτονομίας, διέκριναν δύο διαστάσεις της. Η πρώτη σχετίζεται με τη διαδικασία της αυτόνομης μάθησης, η οποία απαιτείται περισσότερο ή λιγότερο σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, ενώ η δεύτερη αφορά την αυτονομία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του διδασκόμενου. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές θεωρίες συνομολογούν ότι ο επιδιωκόμενος σκοπός των διδασκόμενων πρέπει να είναι η απόκτηση δεξιοτήτων αφενός ως προς τη λήψη της γνώσης και τη συνειδητοποίησή της και αφετέρου ως προς την εφαρμογή της ειλημμένης γνώσης και την αξιολόγηση του νέου γνωστικού επιπέδου. Στο πλαίσιο αυτό, οι διδασκόμενοι επιθυμούν να οδηγούν, να διευθύνουν, να διεξάγουν μόνοι τη μάθησή τους, δηλαδή επιδιώκουν να εμπεδώσουν την έννοια του «αυτόνομου φοιτητή», με βάση την οποία λειτουργεί η διαδικασία της μάθησης στην ΑεξΑΕ (Moore, 1973).

Ο Moore (1983) θεμελιώνει τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει απόσταση μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα, η οποία δεν είναι μόνο γεωγραφική, αλλά κυρίως εκπαιδευτική και ψυχολογική. Είναι μια απόσταση στη σχέση μεταξύ των δύο μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει ως διαδραστική, με τους τρεις βασικούς συντελεστές της να είναι (α) ο διάλογος ή η διάδραση μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα, (β) η δομή ή η ανταπόκριση του εξ αποστάσεως προγράμματος στον διδασκόμενο, και (γ) η ικανότητα να κατευθύνει ο διδασκόμενος μόνος του τον εαυτό του, η αυτονομία του.

Ο Λιοναράκης (2006, σ. 31, 32) ενισχύει τη σημασία του χαρακτηριστικού της αυτονομίας, καθώς θεωρεί ως εκπαιδευτικό αξίωμα και κλειδί της επιστημονικής προσέγγισης της εξΑΕ το ότι η μάθηση δεν είναι μεταφερόμενο ή μεταβιβάσιμο είδος, αλλά προϊόν που ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους. Τονίζει μάλιστα ότι «οι έρευνες που έχουν γίνει με σπουδαστές για την εμπειρία της μάθησης σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, έχουν δείξει ότι η μάθηση λειτουργεί αυτόνομα και αποτελεσματικά και καθορίζεται μέσα από μια σειρά μετρήσιμων στοιχείων». Φαίνεται ότι οι πιο πετυχημένοι φοιτητές σε περιβάλλοντα εξΑΕ έχουν την τάση να είναι ανεξάρτητοι, αυτόνομοι και να προτιμούν να έχουν τον έλεγχο των μαθησιακών καταστάσεων που βιώνουν. Σύμφωνα με την White (2006), οι εξ αποστάσεως (εξΑ) φοιτητές απαιτείται να είναι πιο αυτόνομοι από τον μέσο φοιτητή, ενώ ο Moore (1973) θεωρεί αυτόνομο σπουδαστή αυτόν που γνωρίζει πώς να προχωρά από τη μία περίπτωση μάθησης στην άλλη.

Ο αυτόνομος σπουδαστής βρίσκει διέξοδο και απαντήσεις στα βιβλία και τους δασκάλους του και στρέφεται σ'αυτούς, όταν χρειάζεται βοήθεια στη διατύπωση των προβλημάτων, στη συγκέντρωση πληροφοριών ή στην αξιολόγηση της προόδου του, παραχωρώντας πρόσκαιρα μέρος της αυτονομίας του, αν και ένας αληθινά αυτόνομος σπουδαστής, ποτέ δεν εγκαταλείπει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Moore, 1973). Παράλληλα οι Artino (2007) και Puzziferro (2008) θεωρούν ότι οι εξ αποστάσεως σπουδαστές που δεν είναι ικανοί να ρυθμίσουν αποτελεσματικά τη μάθησή τους δεν αισθάνονται ικανοποίηση από τις σπουδές τους. Στο βασικό ερώτημα αν αναπτύσσεται η αυτονομία, ο Boulton (2006) θεωρεί την αυτονομία των διδασκόμενων ως δεδομένη μάλλον, παρά ως κάτι το οποίο πρέπει να δουλευτεί. Αντίθετα, σύμφωνα με τις Nicolaidis και Fernandes (2008), η αυτονομία πρέπει να διδάσκεται, να κατακτιέται και να αναπτύσσεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητευόμενου, το μαθησιακό του στυλ και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Σύμφωνα με την Andrade (2003, όπ. αναφ. στο Santos & Camara, 2010) η αυτονομία ενισχύεται όσο αυξάνει η υπευθυνότητα του μαθητή για τη μάθησή του και όσο αποκεντρώνεται ο ρόλος του δασκάλου.

Στην κατεύθυνση της καλλιέργειας της αυτονομίας καταλυτικός είναι ο ρόλος της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι οποίες συνεισφέρουν ουσιαστικά στην αυτονομία του εξΑ φοιτητή, καθώς επιτρέπουν μεγάλο εύρος ατομικής διαφοροποίησης, εξοικονόμηση χρόνου και προσπάθειας, καθώς και δυνατότητα απαλλαγής από τα δεσμά της απόστασης, του κόστους και του χρόνου (Boulton, 2006).

Αναβλητικότητα

Οι Solomon & Rothblum (1984) ορίζουν την αναβλητικότητα ως την πράξη της άσκοπης καθυστέρησης των καθηκόντων, μέχρι του σημείου να βιωθεί ενόχληση, και τη θεωρούν πολύπλοκο φαινόμενο, συγχρόνως συμπεριφορικό, συναισθηματικό και

γνωστικό. Παράλληλα, οι Moon & Illingworth (2005) ισχυρίζονται ότι οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, γενικά της έχουν φερθεί ως ένα αμετάβλητο γνώρισμα της προσωπικότητας παρά ως διάθεση, οπότε υποθέτουν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι σταθερή ανεξάρτητα από το καθήκον, το πλαίσιο και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Όμως οι Sarid και Peled (2010) υποστηρίζουν ότι η αναβλητικότητα δεν είναι ένα σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας αλλά μια δυναμική συμπεριφορά, η οποία μεταβάλλεται με τον χρόνο σε συνάρτηση με τα καθήκοντα και το πλαίσιο.

Η ανάγκη διαχείρισης χρόνου αποτελεί σημαντικό ζητούμενο στην εξΑΕ, καθώς το περιβάλλον της εξΑΕ συμπεριλαμβάνει την απαίτηση γνώσης βασικών δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας, την πιθανότητα κοινωνικής απομόνωσης και την εξάρτηση από την πρωτοβουλία του φοιτητή σε ένα περιβάλλον με λιγότερη επίβλεψη από το παραδοσιακό (Kerka, 1996). Η μη σωστή ρύθμιση του χρόνου εκ μέρους των φοιτητών, προκαλεί την πιθανότητα αύξησης της διαδραστικής απόστασης μεταξύ αυτών και των διδασκόντων και την πιθανότητα ανάπτυξης εμποδίων στη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, σύμφωνα με τον Tuckman (2007), ακόμα και όταν τα εξΑ προγράμματα είναι σχεδιασμένα να έχουν έναν σημαντικό αριθμό απαιτήσεων και συχνές προθεσμίες, πολλοί φοιτητές αντιμετωπίζουν την ευκαιρία για προσωπικό βηματισμό και μοναχική πορεία ως μία πρόσκληση στην αναβλητικότητα, ενώ η απουσία ενός διδάσκοντα με φυσική παρουσία, άμεσα διαθέσιμου, κάνει αυτήν την συμπεριφορά δύσκολα ελέγξιμη. Ο φοιτητής, για να μπορέσει να ασκήσει την ικανότητα του «μανθάνειν» και να οικοδομήσει γνώση, πρέπει να έχει έναν ρόλο ενεργό και ανεξάρτητο, να παίρνει αποφάσεις, να δρα γύρω από το υλικό που του δίνεται και να παράγει νέες έννοιες και ιδέες βασισμένες σ' αυτό (Santos & Camara, 2010). Είναι, όμως, γνωστό ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν είναι ικανοί να ασκήσουν τέτοιες δεξιότητες, για να ενισχύσουν τη μαθησιακή τους πορεία (Santos & Camara, 2010). Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντελούν σε αναβλητικές συμπεριφορές.

Ως αίτια και παράγοντες που συντελούν στην αναβλητικότητα αναφέρονται η μη σωστή εκτίμηση του χρόνου (Pychyl, Morin, & Salmon, 2000), η αποστροφή για το καθήκον (Blunt & Pychyl, 2000· Lay, 1992), ο φόβος της αποτυχίας (Schouwenburg, 1992), η αυτομειονεξία, δηλαδή οι αρνητικές απόψεις για τον εαυτό όσον αφορά το τι μπορεί να πετύχει (Ferrari, 1991· Williams et al., 2008), η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και η χαμηλή αυτοεπάρκεια (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007· Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995), ή η προσωπικότητα (Lay, 1997). Όλες οι όψεις της αναβλητικότητας πάντως, την αναδεικνύουν ως αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και αποτυχία αυτορρύθμισης (Baumeister, & Heatherton, 1996· Steel, 2007).

Αν και αυτή η συμπεριφορά συχνά θεωρείται ως ένα ακόμα μέρος της πανεπιστημιακής εμπειρίας, έρευνες έχουν δείξει ότι η αναβλητικότητα μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή επίδοση (Steel, 2007), σε αρνητικά συναισθήματα, όπως ντροπή και ενοχή για τον εαυτό (Fee, & Tangney, 2000), φόβο, ανασφάλεια, αβεβαιότητα (Τζώτζου και Μπιγιάκη, 2013) και κατάθλιψη (Strongman, & Burt, 2000). Αν και έχει αναφερθεί ότι η αναβλητικότητα μπορεί να οδηγήσει και σε θετικά αποτελέσματα, όπως υψηλή βαθμολογία (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000· Schraw et al., 2007· Senecal et al., 1995 όπ. αναφ. στο Williams et al., 2008) λόγω εστιασμένης μελέτης της τελευταίας στιγμής, η καταπολέμηση της αναβλητικότητας των φοιτητών είναι απαραίτητη καθώς σύμφωνα με τις Solomon και Rothblum (1984) αποτελεί έναν από τους συνηθισμένους λόγους ακαδημαϊκής αποτυχίας.

Ικανοποίηση

Τα προγράμματα ΑεξΑΕ έχουν πολύ μεγάλη ζήτηση, γεγονός που έχει εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των πανεπιστημίων για την προσέλκυση φοιτητών. Στο νέο αυτό περιβάλλον, η φροντίδα για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των φοιτητών είναι πιο σημαντική από ποτέ (Allen, & Seaman, 2004· Diaz, 2002· Moore, & Kearsley, 1996). Αντιμετωπίζοντας, μάλιστα, κριτική για την ποιότητα της προετοιμασίας των προγραμμάτων τους, τα πανεπιστήμια πρέπει να εξασφαλίσουν αφενός υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών και αφετέρου ποιότητα προγραμμάτων, ώστε να έλξουν και να διατηρήσουν εγγραφές φοιτητών και τελικά να είναι βιώσιμα και ακαδημαϊκώς αποτελεσματικά (Levine, 2005, όπ. αναφ. στο Roach & Lemasters, 2006). Οι διδάσκοντες, ως κρίσιμοι συντελεστές της διαδικασίας μάθησης στην εξΑΕ, πρέπει να γνωρίζουν ότι οι προσδοκίες των διδασκόμενων για ποιότητα στην εξΑΕ αυξάνεται ραγδαία (Bonk, 2004). Συνολικά, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εξΑΕ είναι σημαντικός για την επιτυχία των διδασκόμενων (Kim et al., 2004). Επομένως, γίνεται αντιληπτή η σημασία της διερεύνησης του παράγοντα «ικανοποίηση» σε περιβάλλον εξΑΕ. Με τον όρο ικανοποίηση του φοιτητή εννοούμε το αίσθημα της ευχαρίστησης που λαμβάνει ο φοιτητής, όταν καλύπτονται οι μαθησιακές του ανάγκες από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Shehab, 2007).

Μελετώντας τους παράγοντες που συντελούν στο αίσθημα ικανοποίησης από τις σπουδές, οι Powers και Rossman (1985) έδειξαν ότι η ικανοποίηση μεταπτυχιακών φοιτητών σχετίζεται με την αλληλεπίδραση του διδασκόμενου με το ίδρυμα, τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα, τον σχεδιασμό και τις απαιτήσεις του προγράμματος, τις εργασίες που του ανατίθενται (Choy, McNickle, & Clayton, 2002· Hara, & Kling, 1999· Vonderwell, & Turner, 2005), την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές του (π.χ. την έγκαιρη, βοηθητική επικοινωνία με τον διδάσκοντα και τις ευκρινείς οδηγίες, την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα στη διδασκαλία, στις κοινωνικές του δεξιότητες και στις εκπαιδευτικές τεχνικές με τις οποίες είναι εξοικειωμένος) (Anagnostopoulou, Mavroidis, Giossos & Koutsouba, 2015) καθώς και την αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές του (Diekelmann & Mendias, 2005· Rosenfeld, 2005· Roach & Lemasters, 2006).

3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει την αυτονομία, την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ, τις τυχόν συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών καθώς και την ύπαρξη ενδεχόμενων συσχετίσεων τους με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Τα ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται ως εξής:

Α) Ποιος είναι ο βαθμός αυτονομίας, αναβλητικότητας και ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ;

Β) Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά στοιχεία τις μεταβλητές αυτές;

Γ) Ποιες οι συσχετίσεις της αναβλητικότητας, του βαθμού αυτονομίας που χαρακτηρίζει τους φοιτητές και του βαθμού ικανοποίησης που βιώνουν οι φοιτητές από τις σπουδές τους;

4 Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 120 ενεργοί μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ και προέρχονταν από δύο προγράμματα σπουδών. Από το πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών και από το πρόγραμμα Τραπεζικής της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών. Λόγω του περιορισμένου εύρους του δείγματος οποιαδήποτε γενίκευση θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν τον Φεβρουάριο του 2017 από την ερευνήτρια σε αίθουσες όπου πραγματοποιούνταν Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ). Η επιλογή των ατόμων έγινε με βολική δειγματοληψία, στην οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται «επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη» και ένα τέτοιο δείγμα «μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερωτήματα και υποθέσεις» (Creswell, 2011, σ. 182).

Ερωτηματολόγια και διαδικασία

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, η οποία ενισχύθηκε και από τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι ερωτώμενοι να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους για τα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων επιτρέπει στον ερευνητή να αποκομίσει διαφοροποιημένες απαντήσεις, οι οποίες αποκλείουν την αληθοφανή βεβαιότητα και συγχρόνως του δίνουν τη δυνατότητα του «τριγωνισμού», της επαλήθευσης δηλαδή ενός αποτελέσματος μέσω διαφορετικών «οδών» έρευνας (Robson, 2010). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν, εκτός από τα αρχικά δημογραφικά ερωτήματα, σε τρία ερωτηματολόγια. Το πρώτο αφορούσε στην αυτονομία σε περιβάλλον εξΑΕ, το δεύτερο στην τάση για αναβλητικότητα και το τρίτο στην ικανοποίηση που απολαμβάνουν από τις σπουδές τους. Ο αριθμός των ερωτήσεων σε κάθε ερωτηματολόγιο ήταν δέκα, δεκαοκτώ και δεκατέσσερις αντίστοιχα. Οι ανοικτές ερωτήσεις είχαν την μορφή:

- α) Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι είναι εφικτός ο έλεγχος της αναβλητικότητας, ώστε να λάβετε τη μέγιστη ικανοποίηση από τις σπουδές σας;
- β) Τι σας ικανοποιεί περισσότερο στις σπουδές σας;
- γ) Τι δεν σας ικανοποιεί στις σπουδές σας;

Κλίμακα Αυτονομίας

Για τη μέτρηση της αυτονομίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα e-Learning Autonomy Scale (e-LAS), που αναπτύχθηκε στο Anadolu University, Open Education System (Firat, 2016) για να μετρήσει την αυτονομία φοιτητών σε περιβάλλον εξΑΕ. Αποτελείται από 10 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert με διαβάθμιση: «1: Διαφωνώ έντονα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ - ούτε συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ έντονα».

Κλίμακα Αναβλητικότητας

Για τη μέτρηση της αναβλητικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιεί το πανεπιστήμιο Lincoln της Nebraska για την εκτίμηση της αναβλητικότητας των φοιτητών του ώστε να τους παρασχεθούν οδηγίες ορθής διαχείρισης χρόνου. Το ερωτηματολόγιο της αναβλητικότητας εξετάζει δύο διακριτές

διαστάσεις της αναβλητικότητας: α) τη γενική αναβλητικότητα, η οποία σύμφωνα με τους Ferrari, Mason & Hammer (2006) αφορά καθυστερήσεις στην έναρξη και ολοκλήρωση καθημερινών καθηκόντων, και β) την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, η οποία αφορά την αναβολή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (Ellis & Knaus, 1977). Δέκα ερωτήσεις εξετάζουν την «γενική αναβλητικότητα», ενώ οκτώ ερωτήσεις την «ακαδημαϊκή αναβλητικότητα». Οι δεκαοκτώ ερωτήσεις είναι τύπου Likert με διαβάθμιση: «1: Πολύ σπάνια/(Ποτέ), 2: Λίγες φορές, 3: Μερικές φορές, 4: Αρκετές φορές, 5: Πάντοτε».

Κλίμακα Ικανοποίησης

Για τη μέτρηση της ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Roach και Lemasters (2006), το οποίο αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε στο The George Washington University. Για τη δημιουργία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, οι Roach και Lemasters στηρίχθηκαν αφενός στο ήδη υπάρχον «Student Satisfaction Questionnaire» των Powers & Rossman (1985), το οποίο αναφέρεται στην ικανοποίηση των φοιτητών στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, και αφετέρου σε παράγοντες που αφορούν την ικανοποίηση σε περιβάλλον εξΑΕ όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert με διαβάθμιση: «1: Διαφωνώ έντονα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ - ούτε συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ έντονα».

Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτήσεων

Οι παραπάνω κλίμακες, οι οποίες είχαν σταθμιστεί από τους δημιουργούς τους και είχε ελεγχθεί και η αξιοπιστία τους, μεταφράστηκαν στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Οι συγκεκριμένες κλίμακες επιλέχθηκαν ως ευρέως αποδεκτές και κατάλληλες για χρήση σε προγράμματα εξΑΕ.

Προκειμένου να μετρηθεί η ακρίβεια των δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας, η οποία αφορά το κατά πόσο μια δοκιμασία αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης «Cronbach's α » (Cronbach, 1951). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν 0.850 για την κλίμακα αυτονομίας, 0.880 για την κλίμακα αναβλητικότητας (γενικής και ακαδημαϊκής) και 0.881 για την κλίμακα ικανοποίησης.

5 Αποτελέσματα της έρευνας

Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων προέκυψε ότι το 61.67% των ερωτώμενων ήταν γυναίκες καθώς και ότι ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτητών ήταν 40.6 χρόνια. Το 82.5% δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξΑΕ, το 24.17% είχε παρακολουθήσει ήδη έως 2 Θεματικές Ενότητες (ΘΕ), ενώ το 75.83% παρακολούθησε ήδη 3 ή 4 ΘΕ. Το 12.5% βίωσε αποτυχία σε ΘΕ, ενώ το 22.5% σκέφτηκε να εγκαταλείψει τις σπουδές του.

Για του σκοπούς της στατιστικής ανάλυσης υπολογίσθηκαν οι δείκτες αυτονομίας, αναβλητικότητας, ικανοποίησης, γενικής αναβλητικότητας και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ως οι μέσοι όροι των αντίστοιχων μεταβλητών των ερωτηματολογίων που αναφέρθηκαν νωρίτερα. Στον πίνακα 1 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των 5 δεικτών για το σύνολο των δεδομένων.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις δεικτών

Μεταβλητή	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δείκτης Αυτονομίας	120	3.64	0.65
Δείκτης Αναβλητικότητας	120	2.31	0.63
Δείκτης Ικανοποίησης	120	3.31	0.63
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	120	2.38	0.67
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	120	2.22	0.65

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι κανονικότητας χρησιμοποιώντας το τεστ Kolmogorov-Smirnov και οι έλεγχοι ομοιογένειας διασπορών, χρησιμοποιώντας το τεστ Levene (Field, 2005· Norusis, 2008), ώστε να αποφασιστεί ποια στατιστική δοκιμασία θα χρησιμοποιηθεί για την σύγκριση των μέσων τιμών των δεικτών σε σχέση με κάποια χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, αριθμός θεματικών ενοτήτων, αποτυχία σε θεματική ενότητα, σκέψη για εγκατάλειψη σπουδών και ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προέκυψε ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή για τις μεταβλητές «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης», ενώ δεν ακολουθούν κανονική κατανομή για τις μεταβλητές «Δείκτης Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» και ότι υφίσταται ομοιογένεια διασπορών για όλες τις μεταβλητές. Οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν ο έλεγχος t-test και η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One-Way Anova), εφόσον ικανοποιούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις ή οι έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis (Field, 2005· Norusis, 2008), σε αντίθετη περίπτωση. Στον πίνακα 2 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά των 5 δεικτών σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Αναβλητικότητας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης» σε σχέση με το φύλο

Μεταβλητή	Φύλο	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p value
Δείκτης Αυτονομίας	Γυναίκα	74	3.66	0.68	0.658
	Άνδρας	46	3.60	0.61	
Δείκτης Αναβλητικότητας	Γυναίκα	74	2.16	0.57	0.001
	Άνδρας	46	2.56	0.66	
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Γυναίκα	74	2.23	0.63	0.002
	Άνδρας	46	2.62	0.68	
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Γυναίκα	74	2.06	0.54	0.001
	Άνδρας	46	2.48	0.72	
Δείκτης Ικανοποίησης	Γυναίκα	74	3.18	0.64	0.004
	Άνδρας	46	3.51	0.54	

Για τον «Δείκτη Αυτονομίας», από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 0.438, p = 0.509 > 0.05$), προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το φύλο ($t(118) = 0.443, p = 0.658 > 0.05$). Για τον «Δείκτη Αναβλητικότητα» από τον έλεγχο Mann-Whitney, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το φύλο ($U = 1086.5, p = 0.001 < 0.05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Αναβλητικότητα» σε σχέση με τους άνδρες, είναι δηλαδή λιγότερο αναβλητικές. Για τον «Δείκτη Γενικής Αναβλητικότητας» από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 0.056, p = 0.813 > 0.05$), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το φύλο ($t(118) = 3.140, p = 0.002 < 0.05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Γενικής Αναβλητικότητας» σε σχέση με τους άνδρες. Για τον «Δείκτη Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» τον έλεγχο Mann-Whitney, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το φύλο ($U = 1095.5, p = 0.001 < 0.05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» σε σχέση με τους άνδρες. Για τον «Δείκτη Ικανοποίησης» από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 2.163, p = 0.144 > 0.05$), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το φύλο ($t(118) = 2.944, p = 0.004 < 0.05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Ικανοποίησης» σε σχέση με τους άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία και τον αριθμό των θεματικών ενοτήτων, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων τιμών των δεικτών.

Στον πίνακα 3 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά των 5 δεικτών σε σχέση με την αποτυχία σε ΘΕ.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Αναβλητικότητας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης» σε σχέση με την αποτυχία σε Θεματική Ενότητα

Μεταβλητή	Αποτυχία	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p value
Δείκτης Αυτονομίας	Ναι	15	3.84	0.67	0.197
	Όχι	105	3.61	0.65	
Δείκτης Αναβλητικότητας	Ναι	15	2.68	0.82	0.040
	Όχι	105	2.26	0.59	
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Ναι	15	2.81	0.82	0.007
	Όχι	105	2.32	0.63	
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Ναι	15	2.52	0.89	0.158
	Όχι	105	2.18	0.60	
Δείκτης Ικανοποίησης	Ναι	15	3.31	0.81	0.960
	Όχι	105	3.31	0.60	

Για τον «Δείκτη Αυτονομίας» από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 0.306, p = 0.581 > 0.05$), προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει βιώσει αποτυχία ή όχι ($t(118) = 1.297, p = 0.197 > 0.05$). Για τον «Δείκτη Αναβλητικότητας» από τον έλεγχο Mann-Whitney, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει βιώσει αποτυχία ή όχι ($U = 529.5, p = 0.040 < 0.05$). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν αποτύχει έχουν μεγαλύτερο μέσο «Δείκτη Αναβλητικότητας». Για τον «Δείκτη Γενικής

Αναβλητικότητας» από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 0.224, p = 0.637 > 0.05$), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει βιώσει αποτυχία ή όχι ($t(118) = 2.743, p = 0.007 < 0.05$). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν αποτύχει έχουν μεγαλύτερο μέσο «Δείκτη Γενικής Αναβλητικότητας». Για τον «Δείκτη Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας»), από τον έλεγχο Mann-Whitney, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει βιώσει αποτυχία ή όχι ($U = 610.0, p = 0.158 > 0.05$). Για τον «Δείκτη Ικανοποίησης», από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 3.398, p = 0.068 > 0.05$), προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει βιώσει αποτυχία ή όχι ($t(118) = 0.051, p = 0.960 > 0.05$). Στον πίνακα 4 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά των 5 δεικτών σε σχέση με τη σκέψη για εγκατάλειψη σπουδών.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Αναβλητικότητας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης» σε σχέση με τη σκέψη για εγκατάλειψη σπουδών

Μεταβλητή	Εγκατάλειψη Σπουδών	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p value
Δείκτης Αυτονομίας	Ναι	27	3.65	0.79	0.912
	Όχι	93	3.63	0.61	
Δείκτης Αναβλητικότητας	Ναι	27	2.47	0.80	0.462
	Όχι	93	2.26	0.57	
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Ναι	27	2.58	0.82	0.081
	Όχι	93	2.32	0.62	
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Ναι	27	2.32	0.85	0.892
	Όχι	93	2.19	0.58	
Δείκτης Ικανοποίησης	Ναι	27	2.97	0.65	0.001
	Όχι	93	3.40	0.59	

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το εάν ο φοιτητής/τρια σκέφτηκε την εγκατάλειψη σπουδών μόνο για τον «Δείκτη Ικανοποίησης». Πιο συγκεκριμένα, από τον έλεγχο t-test με ίσες διασπορές ($F = 0.676, p = 0.413 > 0.05$), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν έχει σκεφτεί την εγκατάλειψη σπουδών ή όχι ($t(118) = 3.311, p = 0.001 < 0.05$). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν σκεφτεί να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Ικανοποίησης». Για τους υπόλοιπους δείκτες δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στον πίνακα 5 δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά των 5 δεικτών σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Αναβλητικότητας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης» σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Μεταβλητή	Εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	<i>p</i> value
Δείκτης Αυτονομίας	Ναι	21	3.55	0.74	0.498
	Όχι	99	3.65	0.64	
Δείκτης Αναβλητικότητας	Ναι	21	2.07	0.70	0.017
	Όχι	99	2.36	0.61	
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Ναι	21	2.13	0.72	0.065
	Όχι	99	2.43	0.65	
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Ναι	21	2.00	0.75	0.030
	Όχι	99	2.27	0.62	
Δείκτης Ικανοποίησης	Ναι	21	3.15	0.70	0.209
	Όχι	99	3.34	0.61	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν (α) για τον «Δείκτη Αναβλητικότητας», όπου από τον έλεγχο Mann-Whitney προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του ($U = 694.0$, $p = 0.017 < 0.05$), και συγκεκριμένα, ότι όσοι έχουν εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Αναβλητικότητας», και (β) για τον «Δείκτη Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας», από τον έλεγχο Mann-Whitney προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές του σε σχέση με το αν είχαν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($U = 725.5$, $p = 0.030 < 0.05$), και συγκεκριμένα, όσοι έχουν εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν μικρότερο μέσο «Δείκτη Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας». Για τους υπόλοιπους δείκτες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στον πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των 5 δεικτών.

Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών «Δείκτης Αυτονομίας», «Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας», «Δείκτης Αναβλητικότητας» και «Δείκτης Ικανοποίησης».

Μεταβλητή	Στατιστικό	Μεταβλητή				
		Δείκτης Αυτονομίας	Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Δείκτης Αναβλητικότητας	Δείκτης Ικανοποίησης
Δείκτης Αυτονομίας	Συντελεστής	1.000	-0.054	-0.116	-0.118	0.028
	p value		0.560	0.205	0.199	0.758
Δείκτης Γενικής Αναβλητικότητας	Συντελεστής		1.000	0.811	0.966	0.016
	p value			0.000	0.000	0.860
Δείκτης Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας	Συντελεστής			1.000	0.942	-0.090
	p value				0.000	0.327
Δείκτης Αναβλητικότητας	Συντελεστής				1.000	-0.060
	p value					0.516
Δείκτης Ικανοποίησης	Συντελεστής					1.000
	p value					

Από τον πίνακα 6, προέκυψε ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Δεικτών Αυτονομίας, Αναβλητικότητας και Ικανοποίησης, γιατί οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης είναι μικρότερες του 0.3 και οι τιμές των p values είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0.05. Η συσχέτιση των Δεικτών Γενικής Αναβλητικότητας και Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας ήταν θετική, υψηλού βαθμού και στατιστικά σημαντική ($r = 0.811$, $p = 0.000 < 0.05$).

6 Συζήτηση και συμπεράσματα

Η διενέργεια μεθόδων περιγραφικής στατιστικής στα δεδομένα της έρευνας έδειξε ότι ο βαθμός της αυτονομίας των φοιτητών είναι 3.64, αισθητά μεγαλύτερος της μέσης τιμής. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο τόσο με τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε άλλες χώρες (Firat, 2016) όσο και με αυτά που προέκυψαν από έρευνες στο πλαίσιο του ΕΑΠ (Fotiadou, Angelaki & Mavroidis, 2017· Vasiloudis, Koutsouba, Giossos & Mavroidis, 2015· Μίχης, 2013). Σημαντικό είναι ότι το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελούν μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι, είναι ενήλικες, έχουν προηγούμενη εμπειρία ως φοιτητές, και συνειδητά επέλεξαν τη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, δρουν σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα και

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε αυτά που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται να βρίσκουν πεδίο ανάπτυξης και προβολής (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013). Μια πιθανή εξήγηση για το μέγεθος του δείκτη αυτονομίας των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ αποτελεί το γεγονός ότι όλες οι εργασίες που καλούνται να φέρουν εις πέρας είναι ατομικές, οπότε αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να καλλιεργήσουν τις δικές τους οργανωτικές και μαθησιακές ικανότητες. Σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (1996), εξάλλου, η φύση της εξΑΕ απαιτεί από τους σπουδαστές μεγαλύτερη υπευθυνότητα, σε σχέση με αυτήν που απαιτείται στη παραδοσιακή εκπαίδευση.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ διέπονται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου φοιτητή. Οι Santos & Camara (2010) εντοπίζουν σημαντικές αλλαγές στο «προφίλ» των αυτόνομων φοιτητών και τονίζουν ότι, από τη στιγμή που οι έρευνες συγκλίνουν στην ύπαρξη σχετικά υψηλού βαθμού αυτονομίας, επιβάλλεται να επαναπροσδιοριστεί και το πλαίσιο λειτουργίας της εξΑΕ και ο ρόλος των διδασκόντων, οι οποίοι πρέπει να κατανοήσουν ότι η εικόνα του καθηγητή που απλώς μεταδίδει γνώση καταρρέει. Αυτό ακριβώς πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από το Πανεπιστήμιο, καθώς η διευκόλυνση της αυτονομίας των φοιτητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα κατά τον σχεδιασμό μικτών μαθησιακών περιβαλλόντων (Gulbahar & Madran, 2009). Η διερεύνηση των διαφορών στις μέσες τιμές της αυτονομίας ως προς τις μεταβλητές του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, της σκέψης για εγκατάλειψη των σπουδών και της ύπαρξης προηγούμενης εμπειρίας στην εξΑΕ έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικές σημαντικές διαφορές.

Ως προς τον δείκτη της αναβλητικότητας, υπενθυμίζεται ότι έγινε διαχωρισμός ανάμεσα σε Γενική και Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, με τη μέση τιμή της πρώτης να διαμορφώνεται στο 2.38 και της δεύτερης στο 2.22. Οι τιμές είναι αισθητά μικρότερες της μέσης τιμής, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ είναι σε μέτριο βαθμό αναβλητικοί. Μέσα από την έρευνα κατέστη δυνατή και η καταγραφή των λόγων που ωθούν τους φοιτητές να υιοθετούν μια πιο αναβλητική συμπεριφορά στην καθημερινότητά τους. Εξετάζοντας τα επιμέρους ερωτήματα της κλίμακας, μεταξύ των σημαντικότερων κατατάσσονται η ανάληψη πολλών δεσμέσεων και υποχρεώσεων, η αποδοχή κοινωνικών προσκλήσεων, η απουσία τακτικού προγραμματισμού, η ενασχόληση με λιγότερο σημαντικά ζητήματα. Οι μέσες τιμές των μεταβλητών που αφορούν τους παραπάνω λόγους δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι αναβάλλουν στην καθημερινότητά τους αλλά με τρόπο ελέγχιμο και διαχειρίσιμο.

Ως προς την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των ερωτώμενων, στο ΕΑΠ συναντούμε φοιτητές που δυσκολεύονται να αρχίσουν μια γραπτή εργασία, που μερικές φορές αποσπώνται από το καθήκον της συγγραφής και τοποθετούν την κοινωνική ζωή πάνω από τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις, αλλά γενικά αναβάλλουν με τρόπο που δεν εμποδίζει την επιτυχή έκβαση των σπουδών τους. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τους Sarid και Peled (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αναβλητικότητα δεν είναι μια σταθερή διάθεση της προσωπικότητας αλλά μια δυναμική συμπεριφορά, η οποία μεταβάλλεται με τον χρόνο σε συνάρτηση με τα καθήκοντα και το πλαίσιο. Παράλληλα, οι Williams et al. (2008) παρατηρούν ότι υφίστανται και πρακτικοί λόγοι, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τις συνήθειες εργασίας των φοιτητών και να αυξήσουν την πιθανότητα αναβλητικότητας. Ένας φοιτητής πρέπει να είναι σίγουρος για το πώς θα ξεκινήσει και πώς θα ολοκληρώσει επιτυχώς την εργασία του, οπότε η αναβλητικότητα ίσως οφείλεται στο ότι απλώς δεν

κατανοεί τις οδηγίες που του δίνονται, ώστε να ολοκληρώσει αποτελεσματικά τις εργασίες του.

Μελετώντας τις απαντήσεις των φοιτητών στις ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με τη δυνατότητα ελέγχου της αναβλητικότητας, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές δέχονται ότι αυτό είναι εφικτό, εφόσον καλλιεργηθούν συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας. Μεταξύ αυτών τονίστηκε η σημασία της ρεαλιστικής στοχοθεσίας, του σωστού προγραμματισμού, της σωστής εκτίμησης του απαιτούμενου χρόνου, της αυστηρής τήρησης χρονοδιαγραμμάτων, της ωριμότητας-αυτονομίας, της αυτοπειθαρχίας, του αυτοελέγχου.

Ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις των φοιτητών και ως προς το ρόλο του Πανεπιστημίου σχετικά με τον έλεγχο της αναβλητικότητας. Υπάρχουν φοιτητές που θεωρούν ότι η οργάνωση σπουδών στο ΕΑΠ είναι με τέτοιο τρόπο δομημένη που δεν αφήνει περιθώριο αναβλητικότητας, άποψη που συμφωνεί με την παρατήρηση των Elvers, Polzella και Graetz (2003) ότι οι πιο δομημένες καταστάσεις μειώνουν τις επιζήμιες επιδράσεις μεταβλητών της προσωπικότητας, όπως η αναβλητικότητα. Ωστόσο, ορισμένοι θεωρούν ότι ιδρύματα όπως το ΕΑΠ θα μπορούσαν να συμβάλουν πολύ περισσότερο στη μείωση της αναβλητικότητας και την ορθότερη διαχείριση χρόνου. Γι' αυτό καλούν τα ιδρύματα αυτά να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα, μεταξύ των οποίων προτείνεται η θέσπιση υποστηρικτικού πλαισίου και σεμιναρίων σωστής διαχείρισης χρόνου, η μείωση της ύλης, η ανακατανομή των εργασιών σε μικρότερες ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Tuckman, 1998), η εισαγωγή της ομοδοσυνεργατικής μεθόδου στην εκπόνηση των εργασιών, η υπογραφή «συμβολαίου» και ο καθορισμός προθεσμιών (Lamwers & Jazwinski, 1989, όπ. αναφ. στο Elvers et al., 2003), η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η πιο συχνή επικοινωνία διδασκόντων-φοιτητών και φοιτητών μεταξύ τους, η χρήση μεθόδων «scaffolding», όπως οι συχνές υπενθυμίσεις.

Ιδιαίτερος ενδιαφέροντα ήταν τα ευρήματα της επαγωγικής στατιστικής σχετικά με την αναβλητικότητα και το φύλο, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν μικρότερη αναβλητικότητα από τους άνδρες - και συνολικά και σε επίπεδο γενικής και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών έρευνες σε περιβάλλοντα τόσο της Δύσης (Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2009· Steel, & Ferrari, 2013) όσο και της Ανατολής (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014) έδειξαν ότι οι άνδρες αναβάλλουν πιο συχνά από τις γυναίκες στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, ενώ οι γυναίκες τα εκπληρώνουν όσο πιο γρήγορα γίνεται. Ενώ, δηλαδή, θα περιμέναμε οι γυναίκες, ιδίως οι μητέρες, να αναβάλλουν περισσότερο λόγω των πολλαπλών ρόλων και υποχρεώσεών τους, αυτές εμφανίζουν λιγότερη αναβλητικότητα σε σχέση με τους άνδρες. Μια ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου που καθιστά λειτουργική την καθημερινότητά τους, ώστε να ανταποκρίνονται στους πολλαπλούς τους ρόλους (Peters 1999, Moss 2004).

Ως προς την ηλικία, η έρευνα δείχνει ότι τη μικρότερη αναβλητικότητα παρουσιάζουν οι φοιτητές της ηλικιακής ομάδας 41-50, με τη βιβλιογραφία να δείχνει ότι οι νεότεροι αναβάλλουν περισσότερο από τους μεγαλύτερους. Πολλές έρευνες δείχνουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και αναβλητικότητας (Argiropoulou και Ferrari, 2015· Ferrari, Johnson, και McCown, 1995), ενώ κάποιες εξηγούν τη μείωση της αναβλητικότητας με την αύξηση της ηλικίας με την αντίστοιχη αύξηση της εμπειρίας και της ωριμότητας (Khan et al., 2014· Uzun Özer et al., 2009· Steel, 2007· Schouwenburg, 2004).

Η διερεύνηση των διαφορών στις μέσες τιμές της αναβλητικότητας σε σχέση με την αποτυχία σε ΘΕ μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν βιώσει αποτυχία σε ΘΕ παρουσιάζουν δείκτη αναβλητικότητας αυξημένο σε σχέση με όσους δεν έχουν βιώσει αποτυχία, καθώς η αναβλητικότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και τις επιδόσεις των φοιτητών, καθιστώντας χαμηλότερη την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Semb, Glick, και Spencer, 1979· Solomon και Rothblum, 1984· Hussain και Sultan, 2010) και μειωμένο το επίπεδο επιτυχίας τους (Wilson, & Nguyen, 2012).

Σημαντικές στατιστικά διαφορές προέκυψαν και από τη διερεύνηση των διαφορών στις μέσες τιμές της αναβλητικότητας σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία στην εξΑΕ. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εξΑΕ εμφανίζουν μικρότερους δείκτες αναβλητικότητας και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η εμπειρία στην εξΑΕ καθιστά γνώριμο το πλαίσιο σπουδών, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθής διαχείρισης χρόνου και ελαχιστοποιεί τον απαιτούμενο χρόνο προσαρμογής, ώστε να επιτυγχάνεται η άμεση και αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις, καθώς χαρακτηριστικά όπως αυτοπειθαρχία, ανάπτυξη νέων στρατηγικών μελέτης και μάθησης, ψηφιακός γραμματισμός, τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων χωρίς παρεκτροπές, έχουν ήδη αναπτυχθεί. Τέλος, η διερεύνηση των διαφορών στις μέσες τιμές της αυτονομίας και της αναβλητικότητας ως προς τον αν κάποιος έχει σκεφτεί την εγκατάλειψη σπουδών έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς τον δείκτη της ικανοποίησης, η διενέργεια μεθόδων περιγραφικής στατιστικής στα δεδομένα της έρευνας έδειξε ότι ο βαθμός της ικανοποίησης είναι 3.31, δηλαδή κινείται σε επίπεδα άνω του μετρίου. Ένα από τα αποτελέσματα που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παράδοξο αφορά στη συσχέτιση της ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο. Οι γυναίκες, ενώ αναβάλλουν λιγότερο από τους άνδρες, εμφανίζουν μικρότερη ικανοποίηση ($M=3.18$, $sd=0.64$) από αυτούς ($M=3.51$, $sd=0.54$). Μια εξήγηση του ευρήματος αυτού δίνουν οι Kalogiannakis & Tournlatzis (2015) οι οποίοι παρατηρούν ότι οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο αγχωμένες, κυρίως λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών, οικογενειακών και επαγγελματικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά και αυτό ακριβώς φαίνεται να τους στερεί την ικανοποίηση που θα μπορούσαν να λάβουν από την έγκαιρη εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους. Σημαντικό εύρημα αποτελεί, επίσης, ότι όσοι έχουν σκεφτεί να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους έχουν μικρότερο δείκτη ικανοποίησης σε σχέση με όσους δεν σκέφτηκαν την εγκατάλειψη. Αναζητώντας στη βιβλιογραφία τους λόγους για τους οποίους ένας φοιτητής σκέφτεται να εγκαταλείψει τις σπουδές του, εντοπίστηκε ότι οι ίδιοι λόγοι αποτελούν συντελεστές μειωμένης ικανοποίησης (Kalogiannakis και Tournlatzis, 2015).

Αναζητώντας – με τη βοήθεια των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις - τους παράγοντες που συντελούν στην αύξηση της ικανοποίησης, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές έχουν πλήρως σχηματισμένη άποψη για τα στοιχεία που συντελούν στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης. Καταρχάς, σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των διδασκόντων. Οι διδάσκοντες ως κρίσιμοι συντελεστές της διαδικασίας μάθησης στην εξΑΕ πρέπει να γνωρίζουν ότι οι προσδοκίες των διδασκομένων για ποιότητα στην εξΑΕ αυξάνεται ραγδαία (Bonk, 2004· Diekelmann & Mendias, 2005· Rosenfeld, 2005· Roach & Lemasters, 2006). Σύμφωνα με τους Anagnostopoulou, Mavroidis, Giossos & Koutsouba (2015) η απόδοση του διδάσκοντα, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με τους φοιτητές είτε στην τάξη, στην περίπτωση του μικτού συστήματος, είτε από απόσταση, επικοινωνώντας τηλεφωνικά ή με email και συμβάλλοντας σε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα, συμβάλλει σημαντικά στην

ικανοποίηση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των εξα σπουδών τους. Μάλιστα, πολλοί φοιτητές δηλώνουν πως αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στις συζητήσεις που διεξάγονται στο πλαίσιο των ΟΣΣ. Επιπλέον, αρκετά ικανοποιημένοι εμφανίζονται και ως προς τη σαφήνεια των στόχων του προγράμματος, τη συνάφεια των εργασιών με τους στόχους αυτούς και τη γνωστοποίηση των κριτηρίων βαθμολόγησης. Συνολικά, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εξαΕ είναι σημαντικός για την επιτυχία των διδασκόμενων (Kim et al., 2004). Οι φοιτητές επισημαίνουν ότι η φιλοσοφία που διέπει το πρόγραμμα σπουδών τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες σε πολλά επίπεδα, όπως αυτονομία, αυτενέργεια, σωστή διαχείριση χρόνου, επικοινωνία και χρήση ΤΠΕ.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από τους φοιτητές στην πνευματική διέγερση/ανάπτυξη που επιτυγχάνεται μέσα από την εμβάθυνση στο αντικείμενο σπουδών, την επαφή με ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, τη σύνθεση επιστημονικών εργασιών, καθώς και τη χρήση της αποκτημένης γνώσης στον εργασιακό τους χώρο. Να τονιστεί ότι, δεδομένου ότι ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτητών είναι τα 41 χρόνια, πολλοί υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή τους στις σπουδές συμβάλλει στη διατήρηση της πνευματικής εγρήγορσης, η οποία αποφέρει αίσθημα αυτοπεποίθησης.

Η επεξεργασία των στοιχείων της επαγωγικής στατιστικής έρευνας αναδεικνύει όμως και ότι εγείρονται αρκετά ζητήματα που στερούν/μειώνουν την ικανοποίηση των φοιτητών. Αρχικά, σε σχέση με το διατιθέμενο εκπαιδευτικό υλικό, οι φοιτητές τοποθετούν την ικανοποίησή τους σε επίπεδο κάτω του μετρίου, θεωρώντας ότι δεν υποστηρίζει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (2.31). Παράλληλα, όσον αφορά στην προτεινόμενη βιβλιογραφία, τη χαρακτηρίζουν ως σχετική και επαρκή με μέση τιμή 2.76, που δείχνει ότι επιζητούν μεγαλύτερη καθοδήγηση στην εξεύρεση βιβλιογραφικών πηγών. Η εικόνα παρουσιάζεται ελαφρώς διαφοροποιημένη ως προς το ηλεκτρονικό υλικό, που ικανοποιεί μέτρια τους φοιτητές (3.04), γεγονός που ανεβάζει τη μέση τιμή ικανοποίησης για το υλικό συνολικά στο 2.87. Τέλος, σημαντικό στοιχείο που προκαλεί μείωση στο επίπεδο ικανοποίησης αποτελεί ο όγκος δουλειάς που θεωρείται από τους ερωτώμενους ως μάλλον μεγάλος και όχι αρκετά ρεαλιστικός για ένα πρόγραμμα σπουδών εξ αποστάσεως (2.88).

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται και εμπλουτίζονται μέσω των απαντήσεων των φοιτητών στην ποιοτική έρευνα (ανοικτές ερωτήσεις). Μεταξύ των σημαντικότερων στοιχείων συγκαταλέγονται το πιεστικό χρονοδιάγραμμα του προγράμματος σπουδών, οι λίγες ΟΣΣ, η απουσία ευελιξίας, η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ανατροφοδότησης από ορισμένους διδάσκοντες, το πλαίσιο της αξιολόγησης φοιτητών και διδασκόντων. Παράλληλα, το υλικό θεωρείται από πολλούς ογκώδες για τον διαθέσιμο χρόνο και τα συνήθη επίθετα που το συνοδεύουν είναι «απαρχαιωμένο», «ελλιπές» και «δυσνόητο», ενώ τονίζεται η ανάγκη αναθεώρησης και επικαιροποίησής του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις Γραπτές Εργασίες (ΓΕ), όπου εντοπίζεται πλήθος στοιχείων που προκαλούν δυσαρέσκεια στους φοιτητές, καθώς οι περισσότεροι αναφέρουν ότι κατά την εκπόνηση των ΓΕ βιώνουν έντονο άγχος που οφείλεται στα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, στην ασάφεια της διατύπωσης του θέματος, στη δυσκολία εξεύρεσης πηγών και στις υπερβολικές απαιτήσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη τους πολλαπλούς ρόλους και υποχρεώσεις των ενήλικων φοιτητών. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη μικρή συμβολή των ΓΕ στην τελική βαθμολογία (30%).

Όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι βασικές προς εξέταση μεταβλητές – αυτονομία, αναβλητικότητα και ικανοποίηση - στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκαν ασυσχέτιστες μεταξύ τους, όπως και στην έρευνα του Sahin (2006), ο οποίος δεν βρίσκει συσχέτιση μεταξύ αυτονομίας και ικανοποίησης. Συσχέτιση

αποδείχθηκε ότι υπάρχει μόνο μεταξύ των μεταβλητών «Δείκτης γενικής αναβλητικότητας» και «Δείκτης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας» - και φυσικά μεταξύ της κάθε μίας από αυτές και της συνολικής αναβλητικότητας - οι οποίες αποτελούν τις δύο συνιστώσες της αναβλητικότητας. Δεδομένης της μεταξύ τους συσχέτισης, η αύξηση της μίας προκαλεί την αύξηση της άλλης και τελικά συνδιαμορφώνουν την τιμή της αναβλητικότητας. Επομένως, άτομα που στην καθημερινότητά τους αναβάλλουν, όταν βρεθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με την ιδιότητα του φοιτητή, συνεχίζουν τη στάση αυτή και στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα.

Προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη

Δεδομένης της αρνητικής επιρροής της αναβλητικότητας στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών θα μπορούσε το Πανεπιστήμιο να προβεί σε διάφορες ενέργειες, όπως (α) να διοργανώνει σεμινάρια ορθής διαχείρισης χρόνου, (β) να προωθεί τεχνικές «scaffolding» ή άλλες πρωτοποριακές τεχνικές διδασκαλίας και να επιμορφώνει/προτρέπει τους διδάσκοντες να τις εφαρμόζουν, γ) να γίνει ρεαλιστικότερη κατανομή της ύλης σε μικρότερες ΓΕ ανά τακτά χρονικά. Επίσης, για να θεωρηθεί ότι κατακτήθηκε μια θεματική ενότητα, θα μπορούσε να αλλάξει ο συσχετισμός μεταξύ αριθμού/όγκου ΓΕ και τελικών εξετάσεων, ως προς τη σχετική κατανομή βαθμολογίας. Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές θα βιώνουν λιγότερο άγχος και πιθανόν μεγαλύτερη ικανοποίηση, χωρίς σε καμία περίπτωση να διακινδυνεύει το κύρος και η αξιοπιστία του Πανεπιστημίου.

Δεδομένου ότι ο διδάσκοντας/καθηγητής-σύμβουλος παίζει σπουδαίο ρόλο στην ικανοποίηση των φοιτητών και ότι πολλές φορές η ανατροφοδότηση που παρέχει στους φοιτητές είναι ελλιπής ή μη τεκμηριωμένη, το Πανεπιστήμιο επιβάλλεται να επιμορφώνει τους διδάσκοντες σε θέματα εξΑΕ και εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, ο διδάσκοντας ο ίδιος οφείλει να αφουγκραστεί τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου χώρου που υπηρετεί και να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, πρέπει το Πανεπιστήμιο να καταβάλει προσπάθεια επικαιροποίησης και εκσυγχρονισμού του. Παράλληλα, οι Συντονιστές των Θεματικών Ενοτήτων οφείλουν να αναπτύξουν μια κοινή αντίληψη για αυτές σε όλο το εύρος που αφορά τον τρόπο συγγραφής εργασιών, τις απαιτήσεις από τους φοιτητές και την αξιολόγηση. Για όσους φοιτητές χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη σε θέματα τεχνολογίας και παιδαγωγικής, επιβάλλεται να οργανώνονται αντίστοιχα σεμινάρια (π.χ. συγγραφής επιστημονικών εργασιών, χρήσης ΤΠΕ), ώστε να δημιουργείται ένα περιβάλλον που ενισχύει τη δέσμευση και την ουσιαστική μάθηση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται η συμβουλευτική να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους σπουδαστές υψηλού κινδύνου (Woodley & Parlett, 1983), μία μελλοντική έρευνα θα αποτελούσε η συστηματική αναζήτηση των σπουδαστών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει ότι όσοι έχουν βιώσει αποτυχία έχουν μεγάλο μέσο δείκτη αναβλητικότητας και όσοι έχουν σκεφτεί να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους έχουν μικρό μέσο δείκτη ικανοποίησης. Τέλος, δεδομένου του σχετικά μικρού δείγματος της παρούσας έρευνας, το οποίο περιορίζεται σε δύο μόνο μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα από όλες τις σχολές του

ΕΑΠ και κυρίως σε προπτυχιακούς φοιτητές, όπου το φαινόμενο της εγκατάλειψης είναι πιο έντονο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2004). *Entering the mainstream: The quality and extent of online education in the United States*. New York: Alfred P. Sloan Foundation.
- Anagnostopoulou, E., Mavroidis, I., Giossos, Y., & Koutsouba, M. (2015). «Student satisfaction in the context of a postgraduate programme of the Hellenic Open University». *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 40-55.
- Argiropoulou, M., & Ferrari, R. J. (2015). Chronic Procrastination among Emerging Adults: Factor Structure of the Greek Version of the General Procrastination. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(2), 85-104.
- Artino, A. R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 4.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 115.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.
- Bonk, C. J. (2004). *The perfect e-storm: Emerging technologies, enhanced pedagogy, enormous learner demand, and erased budgets*. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Boulton, A. (2006). Autonomy and the internet in distance learning: Reading between the e-lines. *Mélanges CRAPEL*, 28, 101-112.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Autonomy in learning in a distance educational environment*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1-2), 92-105.
- Choy, S., McNickle, C., & Clayton, C. (2002). *Learner expectations and experiences: An examination of student views of support in online learning*. Leabrook, SA: Australian National Training Authority.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (1η ελληνική εκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Diaz, D. P. (2002). Online drop rates revisited. *Technology Source* (May/June).
- Dieckmann, N., & Mendias, E. P. (2005). Being a supportive presence in online courses: Attending to students' online presence with each other [Electronic version]. *Journal of Nursing Education*, 44(9), 393-396.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books.
- Elvers, G. C., Polzella, D. J., & Graetz, K. (2003). Procrastination in Online Courses: Performance and Attitudinal Differences. *Teaching of Psychology*, 30(2), 159-162.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame and guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
- Ferrari, J. R. (1991). Self handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. (1995) (Ed.). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J., Mason, C., & Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
- Field, A. P. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-Learning Autonomy of Distance Education Students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201.
- Fotiadou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2017). Learner Autonomy as a Factor of the Learning Process in Distance Education. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20(1).

- Gülbahar, Y., & Madran, R. O. (2009). Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments: A Case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (2).
- Hara, N., & Kling, R. (1999). Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course. *First Monday*, 4(12).
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Kalogiannakis, M., Touvlatzis, S. (2015). Emotions Experienced by Learners and their Development through Communication with the Tutor-Counsellor. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(2), 37-49.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the Internet, and the World Wide Web. ERIC clearing house on adult career and vocational education, Columbus, OH (ERIC Document Reproduction Service No.ED 395 214).
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.
- Kim, K.-J., Liu, X., Lee, S.-H., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, S., Zhai, M., Su, B., Wise, A., Shi, M. (2004). *Association for Educational Communications and Technology*, 27th, Chicago, IL, October 19-23.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο: Λιοναράκης, Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, σ. 11-41. Αθήνα: Προπομπός.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 869-887.
- Μίχης, Α. (2013). Ετοιμότητα για Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση και Ικανοποίηση των φοιτητών/τριών του ΕΑΠ: Ατομικές Διαφορές και Συσχετίσεις. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα*.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 46(12), 661-679.
- Moore, M. G. (1983). *Self directed learning and distance education*. (ZIFFPapiere 48). Hagen: Fern Universität.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moss, D. (2004). Creating space for learning: conceptualizing women and higher education through space and time. *Gender and Education*, 16 (3), 283 -302.
- Nicolaides, C. S., Fernandes, V. (2008). Learner Autonomy in the Light of Freire. *Delta*, 24.
- Norusis, M. J. (2008). *IBM SPSS Statistics 19.0 Guide to Data Analysis*. Part 3. N.J. Prentice Hall.
- Peters, B. G. (1999). *Institutional Theory in Political Science: The 'New Institutionalism*. London and New York: Continuum.
- Powers, S., & Rossman, M. (1985). Student satisfaction with graduate education: Dimensionality and assessment in a college education. *Psychology*, 22, 46-49.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22, 72-89.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., & Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students. In J. R. Ferrari, & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination: current issues and new directions (special issue)*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 135-150.
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006). Satisfaction with Online Learning: A Comparative Descriptive Study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 317-332.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2η έκδ.) (Νταλάκου, Β. & Βασιλάκου, Κ. Μτρρ.). Αθήνα: GUTENBERG.

- Rosenfeld, G. (2005). A comparison of the outcomes of distance learning students versus traditional classroom students in the community college. *Dissertation Abstracts International*, 66(05), 1607.
- Sahin, S. (2006). The relationship between student characteristics, including learning styles, and their perceptions and satisfaction in Web-based courses in higher education. (Doctoral dissertation, Iowa State University, 2006). *Dissertation Abstract International*, 224.
- Samarawickrema, R. G. (2005). Determinants of student readiness for flexible learning: Some preliminary findings [Electronic version]. *Distance Education*, 26(1), 49-67.
- Sampson, N. (2003). Meeting the Needs of Distance Learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118.
- Santos, R., & Camara, M. (2010). Autonomy in distance learning: Reflections over the learner's role Retrieved from <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/ing/252010174412.pdf>
- Sarid, M., & Peled, Y. (2010). The Effect of Procrastination on Multi-Drafting in a Web-Based Learning Content Management Environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 345-354.
- Schouwenburg, H. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academics settings: general introduction. In H.C.Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (3-17). Washington D.C.: APA.
- Schraw, G., Wadkins, Th., & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Shehab, S. A. J. (2007). Undergraduate Learners' Perceptions of Blended Learning and its Relationship with Some Demographic and Experiential Variables at the Arab Open University – Bahrain Branch. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου, 2017 από: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500044.pdf>.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Strongman, K. T., & Burt, C. D. B. (2000). Taking Breaks from Work: An Exploratory Inquiry. *The Journal of Psychology*, 134, 229-242.
- Τζωτζου, Μ., & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ – Μία μελέτη περίπτωσης. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 75-93.
- Τσιτλακίδου, Ευ., & Μανούσου, Ευ. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9, 47-61.
- Tuckman, B. W. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education*, 66, 141-147.
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49, 414-422.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257
- Vasiloudis, G., Koutsouba, M., Giossos, Y., & Mavroidis, I. (2015). Transactional Distance and Autonomy in a Distance Learning Environment. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(1), 114-122.
- Vonderwell, S., & Turner, S. (2005). Active learning and preservice teachers' experiences in an online course: A case study [Electronic version]. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 65-85.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, 247-264.

- Williams, J., G., Stark, S. K., & Foster, E., E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships Among Self-Compassion, Motivation, and Procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 211-217.
- Woodley, A. M., & Parlett, M. (1983). Student drop-out. *Teaching at a Distance*, 24(Autumn), 2-23.