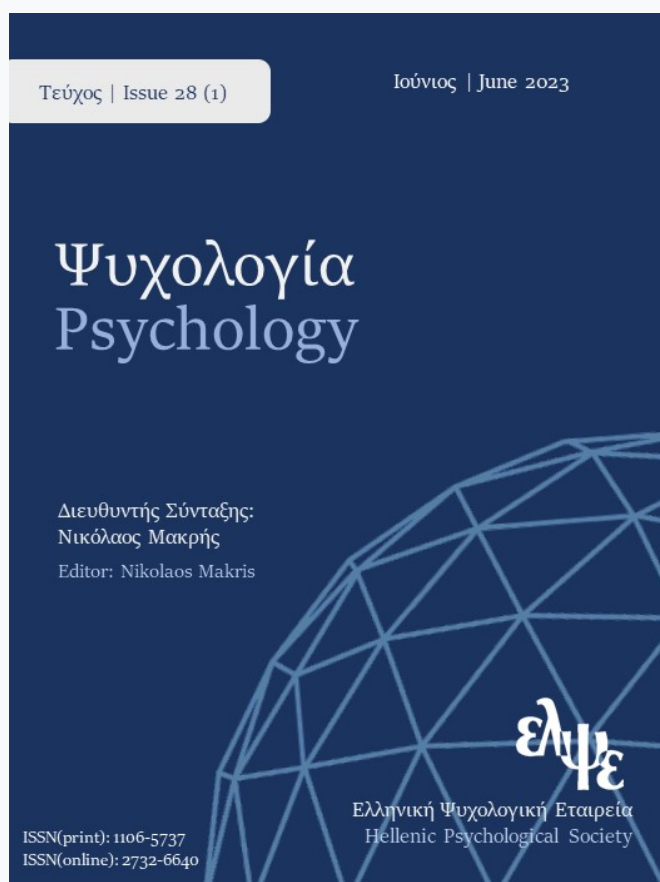


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 28, No 1 (2023)

Special Section: Approaching intersectionality in gender psychology research



Dropout intentions in master studies: applying Self Determination Theory

Christina-Ioanna Schoina, Sofia-Eleftheria Gonida, Grigoris Kiosseoglou

doi: [10.12681/psy_hps.31487](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31487)

Copyright © 2023, Christina-Ioanna Schoina, Sofia-Eleftheria Gonida, Grigoris Kiosseoglou



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Schoina, C.-I., Gonida, S.-E., & Kiosseoglou, G. (2023). Dropout intentions in master studies: applying Self Determination Theory. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 28(1), 264–291.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.31487

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Πρόθεση εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών: εφαρμογή της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού

Χριστίνα-Ιωάννα ΣΧΟΙΝΑ¹, Σοφία-Ελευθερία ΓΩΝΙΔΑ¹, Γρηγόριος ΚΙΟΣΣΕΟΓΛΟΥ¹¹Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Αντιληπτή επάρκεια, Αντιληπτή αυτονομία, Θεωρία αυτο-προσδιορισμού, Υποστήριξη αναγκών, Κίνητρα, Ματαίωση αναγκών, Μεταπτυχιακοί/ές Φοιτητές/ριες, Πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών	Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη προστατευτικών προβλεπτικών παραγόντων και παραγόντων κινδύνου της πρόθεσης εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών. Η έρευνα βασίστηκε στη Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού. Συνολικά συμμετείχαν 288 μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν ηλεκτρονικά σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από κλίμακες αυτο-αναφοράς, οι οποίες αξιολογούσαν την αντιληπτή υποστήριξη και ματαίωση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες, την οικογένεια και τους/τις συμφοιτητές/ριες τους, την αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία, το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο και την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Για τη στατιστική ανάλυση εφαρμόστηκε ανάλυση διαδρομών. Ελέγχθηκαν δύο μοντέλα. Στο πρώτο, τις εξωγενείς μεταβλητές αποτελούσαν οι μεταβλητές της ικανοποίησης των αναγκών από φορείς του πλαισίου, ενώ στο δεύτερο η ματαίωση των αναγκών από τους ίδιους φορείς. Διαμεσολαβούσες μεταβλητές και στα δύο μοντέλα ήταν η επάρκεια, η αυτονομία και το αυτόνομο/ελεγχόμενο κίνητρο, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών. Στο πρώτο μοντέλο σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η υποστήριξη των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες, η επάρκεια και η αυτονομία, ενώ στο δεύτερο η ματαίωση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες και τους/τις συμφοιτητές/ριες, η επάρκεια, η αυτονομία και το αυτόνομο κίνητρο για τις σπουδές. Τα ευρήματα συζητούνται υπό το πρίσμα της σύγχρονης θεωρίας και έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα αναφέρονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις εφαρμογής και μελλοντικής έρευνας.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Σχοινά Χριστίνα-Ιωάννα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστημιούπολη Α.Π.Θ.,54124, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα cschoina@hotmail.com	

Εισαγωγή

Η εγκατάλειψη των πανεπιστημιακών σπουδών απασχολεί την ερευνητική κοινότητα στην επιστήμη της ψυχολογίας εδώ και περίπου μισό αιώνα (Litalien & Guay, 2015). Ωστόσο, το κέντρο βάρους έχει τοποθετηθεί στη μελέτη των προπτυχιακών και των διδακτορικών σπουδών, ενώ, η εγκατάλειψη των μεταπτυχιακών σπουδών δε θεωρείται τόσο διαδεδομένη (Inglesias et al., 2020· Rotem et al., 2020). Υποστηρίζεται, πάντως, πως περίπου το ένα τέταρτο των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών (ΜΦ) είναι πιθανό να αποχωρήσει από τις σπουδές του πριν τις ολοκληρώσει (Rotem et al., 2020). Όσον αφορά την αποχώρηση από τις μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα τα δεδομένα είναι επίσης περιορισμένα, καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν έχει εστιάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Sianou - Kyrgiou, 2010). Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΟΟΣΑ φαίνεται πως, παρά τη σημαντική αύξηση των αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019), το ποσοστό των αποφοίτων ΜΦ νεότερων της ηλικίας των 35 ετών παραμένει χαμηλό συγκρινόμενο με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (θέση 27/29) (OECD, 2020). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως μόνο

το 4% του ελληνικού πληθυσμού κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σε αντίθεση με το 13% του πληθυσμού κατά μέσο όρο των χωρών που εντάσσονται στον ΟΟΣΑ (OECD, 2019).

Γιατί μελετάται η εγκατάλειψη σπουδών

Η εγκατάλειψη των σπουδών έχει οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις. Σε κρατικό επίπεδο, η αποχώρηση από τις σπουδές έχει ως επακόλουθο τη συρρίκνωση του αριθμού των επιστημόνων και του υψηλά εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού (Lovitts, 2001· Skopek et al., 2020· Tinto, 1993) και, ενδεχομένως, τη χαμηλότερη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα για την εκάστοτε χώρα (Bernardo et al., 2016· Wendler et al., 2012). Από τη σκοπιά των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, η έγκαιρη αποφοίτηση συνεπάγεται θετική αξιολόγηση για το πανεπιστήμιο (Bernardo et al., 2016), ενώ η εγκατάλειψη μπορεί να ιδωθεί ως κόπος, χρόνος και προσπάθεια του προσωπικού του πανεπιστημίου και των επιβλεπόντων/ουσών καθηγητών/ριών που δεν ευοδώθηκε και ερευνητικό έργο και γνώση που ποτέ δεν προχώρησε (West et al., 2015). Τέλος, δεν πρέπει να παραγνωριστούν οι προεκτάσεις που έχει η εγκατάλειψη των σπουδών για τα ίδια τα άτομα, καθώς ο χρόνος που δαπανήθηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών, θα μπορούσε να έχει αξιοποιηθεί από τους/τις πρώην φοιτητές/ριες διαφορετικά (Litalien & Guay, 2015). Επιπλέον, η διακοπή της φοίτησης από μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συνδέεται με λιγότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας και ικανοποιητικών οικονομικών απολαβών (OECD, 2019).

Παράγοντες που σχετίζονται με την εγκατάλειψη σπουδών

Τα θεμέλια για την ευρύτερη κατανόηση της εγκατάλειψης σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο έθεσε ο Tinto (1993), ο οποίος υποστήριξε ότι το φαινόμενο της εγκατάλειψης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών έχει πολυπαραγοντική αιτιολογία και γίνεται καλύτερα κατανοητό υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ανήκει. Οι περισσότερες διαθέσιμες έρευνες, ωστόσο, εστιάζουν σε μεμονωμένους παράγοντες χωρίς τη χρήση κάποιου σύνθετου ή πλήρους μοντέλου στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης (Amraw & Jagger, 2012· Beck, 2016· Tinto, 1993). Μόλις τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να μελετάται το φαινόμενο της εγκατάλειψης σπουδών πιο ολιστικά (Beck, 2016). Η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο έχει αξιοποιηθεί για την περιγραφή και την ερμηνεία του φαινομένου της εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών (Deci & Ryan, 1985, 2000· Ryan & Deci, 2000, 2017) και αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο και της παρούσας ερευνητικής εργασίας (Beck, 2016· Litalien et al., 2015· Litalien & Guay, 2015).

Θεωρία Αυτο-Προσδιορισμού

Η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού (ΘΑΠ) αποτελεί μια ιδιαίτερος δημοφιλή ψυχολογική θεωρία κινήτρων και προσωπικότητας, η οποία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 (Deci & Ryan, 1985, 2000· Ryan & Deci, 2000, 2017). Η ΘΑΠ υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως κουλτούρας, φύλου ή αναπτυξιακού σταδίου αποτελούν ενεργητικούς οργανισμούς διακατεχόμενους από μια έμφυτη τάση για ανάπτυξη (Deci & Ryan, 2008· Ryan & Deci, 2017). Η διευκόλυνση της αναπτυξιακής τους πορείας επέρχεται μέσα από την ταυτόχρονη υποστήριξη της ικανοποίησης των τριών -έμφυτων και πανανθρώπινων- αναγκών της *επάρκειας* (της ανάγκης να νιώθει κανείς ότι μπορεί να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του), της *αυτονομίας* (της αναγκαιότητας του να βιώνει κανείς μια αίσθηση επιλογής, προθυμίας και βούλησης στις πράξεις του) και της *σύνδεσης με τους άλλους* (της ανάγκης να νιώθει κανείς κοντά με τους άλλους, ότι δηλαδή τον εμπιστεύονται και τον νοιάζονται αλλά και ότι εκείνος νοιάζεται γ'αυτούς) (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008, 2012· Ryan & Deci, 2000, 2002, 2017).

Θεμέλιο λίθο της υποστήριξης των αναγκών αποτελεί η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Deci & Ryan, 2008). Περιβάλλοντα τα οποία ευνοούν την αντιληπτή υποστήριξη των τριών πανανθρώπινων αναγκών διευκολύνουν και ενδυναμώνουν τη φυσική τάση για ανάπτυξη, την αφομοίωση από το άτομο των εξωτερικών κοινωνικών κανόνων και τελικά την ανάδυση της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Ως αυτοπροσδιοριζόμενη θεωρείται μια πράξη όταν τα άτομα εμπλέκονται σε αυτή με την πλήρη θέλησή τους, όταν προκύπτει από τον εαυτό τους ή αλλιώς όταν έχει εσωτερική έδρα ελέγχου (Deci & Ryan, 2002· Ryan & Deci, 2017). Αντίθετα, περιβάλλοντα που δεν ευνοούν την αντιληπτή από το άτομο υποστήριξη των αναγκών,

δυσχεραίνουν τη διαδικασία της ανάπτυξης και οδηγούν στην υιοθέτηση συμπεριφορών που ρυθμίζονται από εξωτερικούς ή μερικώς εσωτερικευμένους κανόνες (Deci & Ryan, 2008).

Ως κίνητρο ορίζεται η δύναμη εκείνη που ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2008). Η ΘΑΠ προβλέπει δύο γενικές κατηγορίες κινήτρου, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό στον οποίο το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του από εξωτερικές ή εσωτερικές επιταγές. Οι δύο αυτές κατηγορίες συμπεριλαμβάνουν υποκατηγορίες κινήτρων τις οποίες ομαδοποιούν σε δύο ανώτερες ιεραρχικά διαστάσεις. Πρόκειται για το αυτόνομο κίνητρο, το οποίο αντιστοιχεί στην αντίληψη των ατόμων ότι η συμπεριφορά τους και οι στόχοι τους απορρέουν από τη δική τους θέληση και επιλογή (εσωτερική έδρα ελέγχου), και το ελεγχόμενο κίνητρο, το οποίο αντιστοιχεί στην αίσθηση ότι εξαναγκάζονται να προβούν σε μια πράξη λόγω ενδοψυχικής ή διαπροσωπικής πίεσης (εξωτερική έδρα ελέγχου) (Deci et al., 1991). Οι δύο μορφές κινήτρου σχετίζονται με διαφορετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα. Το αυτόνομο ή αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας και προσαρμογής (π.χ., επιμονή, προσπάθεια, συγκέντρωση, θετικό συναίσθημα, πρόθεση συνέχισης δραστηριοτήτων) (Deci & Ryan, , 1991, 2002· Howard et al., 2021). Αντίθετα, το ελεγχόμενο κίνητρο σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, πρόθεση εγκατάλειψης δραστηριοτήτων, ανία, αρνητικό θυμικό, συναισθήματα άγχους και κατάθλιψη σε πλείστους χώρους της ανθρώπινης δράσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Howard et al., 2021).

Θεωρία Αυτο-Προσδιορισμού και εγκατάλειψη σπουδών

Η ΘΑΠ παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο κατανόησης της εγκατάλειψης σπουδών, καθώς τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης των περιβαλλοντικών και ατομικών μεταβλητών. Λαμβάνει δηλαδή υπ'όψιν την πολυπαραγοντική αιτιολογία του φαινομένου (Beck, 2016· Guiffrida, 2006· Litalien & Guay, 2015). Σε επίπεδο πλαισίου, φαίνεται πως οι φοιτητές/ριες, οι οποίοι/ες αντιλαμβάνονται ότι οι σημαντικοί τους άλλοι (π.χ., επόπτης/ρια διατριβής, καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες, οικογένεια) πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σπουδές τους (υποστήριξη ανάγκης για επάρκεια), τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (υποστήριξη ανάγκης για αυτονομία) και παράλληλα επιδεικνύουν συναισθηματικό νοιάξιμο και ενδιαφέρον για τις προσωπικές τους ανησυχίες (υποστήριξη ανάγκης για σύνδεση με τους άλλους) παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών τους (Deci & Ryan, 2017· Litalien & Guay, 2015). Αντίθετα, οι φοιτητές/ριες που βιώνουν τη ματαίωση από την μη ικανοποίηση των τριών πανανθρώπινων αναγκών από τους σημαντικούς άλλους εγκαταλείπουν πιο συχνά τις σπουδές τους (Vekkaïla et al., 2013). Κατά τη ΘΑΠ αυτό εξηγείται, καθώς η αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών (need support) από το πλαίσιο διευκολύνει την ανάπτυξη ενδοατομικών μεταβλητών (π.χ. κίνητρο, επάρκεια), οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η αντιληπτή ματαίωση από την μη ικανοποίηση των αναγκών (need thwart) παρακωλύει αυτή τη διαδικασία, οδηγώντας συχνά στην υιοθέτηση ελεγχόμενων κινήτρων και σε μια αίσθηση προσωπικής ανεπάρκειας, τα οποία συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως η εγκατάλειψη των σπουδών (Jeno et al., 2018· Litalien & Guay, 2015). Ακολουθεί ανάλυση των προαναφερθέντων περιβαλλοντικών και ατομικών προβλεπτικών παραγόντων της εγκατάλειψης των σπουδών.

Παράγοντες πλαισίου

Αντιληπτή υποστήριξη και ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών από καθηγητές/ριες

Οι σχέσεις με τους/τις καθηγητές/ριες φαίνεται να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Rotem et al., 2020). Συγκεκριμένα, η συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με τους/τις καθηγητές/ριες, η συναισθηματική υποστήριξη και η ακαδημαϊκή καθοδήγηση και ενθάρρυνση φαίνεται να σχετίζονται με την επιμονή (Gordon, 2016) και την παραμονή στις μεταπτυχιακές σπουδές (Cohen & Greenberg, 2011). Αντίθετα, η παρουσία δυσχερειών στις σχέσεις μεταξύ των φοιτητών/ριών και των καθηγητών/ριών στο τμήμα σπουδών, όπως η αντιληπτή απουσία νοιαξίματος, η αίσθηση αποξένωσης, η υποτίμηση και οι διακρίσεις σε βάρος των φοιτητών/ριών (Rotem et al., 2020) και η ανεπαρκής πληροφόρηση και ακαδημαϊκή καθοδήγηση (Bardach et al., 2020) σχετίζονται με την πρόθεση εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών σπουδών. Τα διαθέσιμα δεδομένα από την ερευνητική περιοχή της ΘΑΠ επιβεβαιώνουν τη σημασία της υποστήριξης των τριών αναγκών για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε έρευνα των Jeno και συν. (2018) βρέθηκε πως οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες οι οποίοι/ες αντιλαμβάνονταν πως οι καθηγητές/ριές τους υποστηρίζουν τις τρεις ανάγκες τους, παρουσίασαν

υψηλότερα επίπεδα αντιληπτής επάρκειας και αυτόνομου κινήτρου, και συνακόλουθα χαμηλότερα επίπεδα πρόθεσης εγκατάλειψης των σπουδών τους.

Αντιληπτή υποστήριξη και ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες

Παρά την περιορισμένη διαθεσιμότητα ερευνητικών δεδομένων, τα στοιχεία που υπάρχουν δείχνουν πως η συμβολή των συμφοιτητών/ριών στην επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία είναι αρκετά σημαντική. Σε συνεντεύξεις που έδωσαν μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες διαφορετικών τμημάτων φοίτησης τόνισαν την αξία της ακαδημαϊκής (ανατροφοδότηση, παροχή συμβουλών και βοήθεια στην επίλυση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προβλημάτων) και της συναισθηματικής υποστήριξης (ενσυναίσθηση, ενθάρρυνση, ευχαρίστηση) για την επιμονή τους στην ολοκλήρωση των σπουδών (Dlungwane & Voce, 2020). Ερευνητικά δεδομένα από το διδακτορικό επίπεδο σπουδών αναδεικνύουν επίσης τη σημασία της ακαδημαϊκής ανατροφοδότησης, αλληλοβοήθειας και ενθάρρυνσης μεταξύ των συμφοιτητών/ριών καθώς και τη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης (κατανόηση, αποδοχή, ενθάρρυνση, σεβασμός, αλληλοβοήθεια για την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία (Hoskins & Goldberg, 2005· Ivankova & Stick, 2007· Mantai, 2019).

Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι οι συμφοιτητές/ριες αποτελούν υποστηρικτικό δίκτυο στην εκπαιδευτική διαδικασία, δύνανται ταυτόχρονα να αποτελέσουν πηγή πίεσης, συγκρούσεων και απόσπασης της προσοχής από αυτή (Mantai, 2019). Η αντιληπτή αρνητική κοινωνική υποστήριξη, όπως, για παράδειγμα, ο έντονος ανταγωνισμός, φαίνεται πως εμποδίζει την έγκαιρη και επιτυχή ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής (Jairam & Kahl, 2012). Επιπλέον, μεταξύ άλλων παραγόντων, η κοινωνική απομόνωση και η έλλειψη συναισθηματικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης από τους/τις συμφοιτητές/ριες φαίνεται να σχετίζονται με την εγκατάλειψη των διδακτορικών σπουδών (McCormack, 2005) και την ακαδημαϊκή εξουθένωση των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών (ΜΦ) (Galdino et al., 2016).

Αντιληπτή υποστήριξη και ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών από την οικογένεια

Η συμβολή της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επιτυχία κρίνεται εξίσου σημαντική (Breitenbach et al., 2019· Cohen, 2011· Volkert et al., 2018). Η συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη της οικογένειας για τις μεταπτυχιακές (Cohen, 2012) και διδακτορικές σπουδές (Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012) γίνεται αντιληπτή από τους/τις φοιτητές/ριες ως σημαντικός παράγοντας παραμονής σε αυτές (Breitenbach et al., 2019). Αντίστοιχα, η κατανόηση της οικογένειας και η ενθάρρυνση ότι μπορεί να ολοκληρώσει κανείς με επιτυχία τις σπουδές θεωρείται από τους/τις ΜΦ σημαντική για την επιμονή τους στην ολοκλήρωση των σπουδών (Dlungwane & Voce, 2020). Η ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών, από όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, δεν έχει μελετηθεί στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών. Στο διδακτορικό επίπεδο, ωστόσο, έχει βρεθεί πως χαμηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης από το οικογενειακό πλαίσιο σχετίζονται θετικά με την πρόθεση εγκατάλειψης των διδακτορικών σπουδών (Volkert et al., 2018). Η έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης και κατανόησης για τις απαιτήσεις των σπουδών καθώς και τα αρνητικά σχόλια αποτελούν στρεσογόνο εμπειρία για τους/τις διδακτορικούς/ές φοιτητές/ριες (Breitenbach et al., 2019), ενώ οι υπερβολικές οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη κατανόησης αποτελούν παράγοντα αποδέσμευσης από τις σπουδές (Vekkaïla et al., 2013).

Ατομικοί παράγοντες

Αντιληπτή επάρκεια

Η αντιληπτή επάρκεια (perceived competence) αποτελεί κεντρική έννοια της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985· Ryan & Deci, 2017), αλλά και άλλων σημαντικών θεωριών στο χώρο της ψυχολογίας (Ajzen, 1985· Bandura, 1993· Dweck, 1986· Eccles et al., 1983) και έναν από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών, καθώς φαίνεται πως οι φοιτητές/ριες που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αντιληπτής ακαδημαϊκής επάρκειας, παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες πρόθεσης εγκατάλειψης των σπουδών τους (Litalien & Guay, 2015). Η αντιληπτή επάρκεια ορίζεται ως η αντίληψη της ικανότητας που έχει το άτομο για να τα καταφέρει σε έναν τομέα (Harter, 1982). Στο πλαίσιο της Θεωρίας του Αυτο-Προσδιορισμού αποτελεί ενδοατομική μεταβλητή, η οποία προβλέπεται από την αντιληπτή υποστήριξη των έμφυτων και πανανθρώπινων αναγκών (Deci & Ryan, 1991, 2008) και διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της υποστήριξης των αναγκών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων. Σε έρευνα που

διενεργήθηκε σε προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/ριες βρέθηκε πως η αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες προέβλεπε θετικά την αντιληπτή επάρκεια και αυτή με τη σειρά της αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών (Jeno et al., 2018). Τέλος, η εν λόγω σχέση παρατηρήθηκε και σε έρευνα των Litalien και Guay (2015) σε δείγμα υποψηφίων διδασκόντων. Αντίθετα, η αντιληπτή ακαδημαϊκή ανεπάρκεια, αποτελεί παράγοντα αποδέσμευσης από τις διδακτορικές σπουδές (Vekkailla et al., 2013), αυξάνει τις σκέψεις εγκατάλειψης τους (Maher et al., 2020) και σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα αντιληπτής προόδου και υψηλά επίπεδα εξουθένωσης στις διδακτορικές σπουδές (De Clercq et al., 2021).

Αντιληπτή αυτονομία

Η αντιληπτή αυτονομία αναφέρεται στη δυνατότητα των φοιτητών/ριών να μελετούν θέματα που τους ενδιαφέρουν και στην πεποίθηση ότι έχουν την ευκαιρία να λάβουν αποφάσεις στο πλαίσιο των σπουδών τους (Vekkailla et al., 2013). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ενδοατομική μεταβλητή που αναφέρεται στην ανάγκη των φοιτητών/ριών για αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, η οποία βασίζεται σε προσωπικές επιθυμίες και στόχους, και δεν υπόκειται στον εξωτερικό έλεγχο των άλλων (Weinstein et al., 2012). Αν και θεωρήθηκε σημαντική συνιστώσα της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού από τις απαρχές της (Deci & Ryan, 1985), δεν έχει μελετηθεί τόσο εκτενώς όσο η αντιληπτή επάρκεια (Weinstein et al., 2012). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Cotterall (2011), στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών, στο οποίο οι φοιτητές/ριες καλούνται να δράσουν ανεξάρτητα, η αυτονομία έχει ιδιαίτερη αξία για την επιτυχή μαθησιακή πορεία. Μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες σε συνεντεύξεις τους ανέφεραν πως η αντιληπτή αυτονομία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με την παραμονή τους στις σπουδές (Rahmat, 2019· Vekkailla et al., 2013), ενώ σε ποσοτικές έρευνες σε υποψήφιους/ες διδάκτορες βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το κίνητρο συνέχισης των σπουδών (Mason, 2012) και την υψηλή ακαδημαϊκή περιέργεια (Weinstein et al., 2012). Αντίθετα, διδακτορικοί/ές φοιτητές/ριες υποστήριξαν πως η έλλειψη αυτονομίας αποτελεί βασική πηγή αποδέσμευσης από τις σπουδές τους και συνδέεται με την καθυστέρηση ολοκλήρωσής τους (Vekkailla et al., 2014). Τέλος, τα χαμηλά επίπεδα αντιληπτής αυτονομίας συνδέονται αρνητικά με την αίσθηση προσωπικού ελέγχου στις σπουδές και την πρόθεση παραμονής σε αυτές (De Clercq et al., 2021).

Αυτόνομο ή αυτοπροσδιοριζόμενο και ελεγχόμενο κίνητρο

Το κίνητρο, η δύναμη εκείνη που ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2008), συνιστά σημαντικό ατομικό προβλεπτικό παράγοντα της επιμονής και της επιτυχίας στις μεταπτυχιακές σπουδές (DeClercq et al., 2021· Howard et al., 2021· Litalien & Guay, 2015). Η μελέτη των κινήτρων δεν αποτελεί αποκλειστικό ερευνητικό αντικείμενο της ΘΑΠ, αλλά παρατηρείται και σε άλλες ψυχολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Ames, 1990· Bandura, 1993· Dweck, 1986· Harackiewicz et al., 2002· Midgley et al., 2001· Skinner, 1957). Αυτό το οποίο φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο είναι η παρατήρηση πως διαφορετικά είδη κινήτρων οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού, διαχωρίζει τα κίνητρα σε αυτόνομα ή αυτοπροσδιοριζόμενα και ελεγχόμενα και προβλέπει διαφορετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση. Οι αυτόνομες μορφές κινήτρου έχουν συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία, την επιμονή, την εμπλοκή και την πρόθεση συνέχισης ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Από την άλλη μεριά, οι ελεγχόμενες μορφές κινήτρου σχετίζονται θετικά με την ανία, το αρνητικό θυμικό, τα υψηλά ποσοστά απουσιών και την πρόθεση εγκατάλειψης δραστηριοτήτων (Howard et al., 2021) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες που βασίζονται στη ΘΑΠ και μελετούν τα κίνητρα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες των μεταπτυχιακών σπουδών δεν είναι πολλές (Beck, 2016), φαίνεται πως υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση. Συγκεκριμένα, έρευνα σε ενεργούς/ές ΥΔ έδειξε πως το αυτόνομο ή αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από τις διδακτορικές σπουδές, την πρόθεση μεταδιδακτορικής συνέχειας των σπουδών και την επίδοση. Ακόμη το αυτόνομο κίνητρο βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών και την παρουσία προβλημάτων κατά την εκπόνηση της διατριβής. Αντίθετα, το ελεγχόμενο κίνητρο βρέθηκε πως σχετίζεται θετικά με το αρνητικό θυμικό και το άγχος σχετικά με τις σπουδές, την παρουσία προβλημάτων στη διατριβή και τέλος την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών (Litalien et al., 2015). Με παρόμοιο τρόπο, σε δείγμα μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών η αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών στο τμήμα των σπουδών βρέθηκε να προβλέπει θετικά το αυτόνομο ή αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο και αυτό με τη σειρά του την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών (Jeno et al.,

2018). Και στις δύο έρευνες το κίνητρο κατείχε ρόλο διαμεσολαβητικό, καθώς προβλεπόταν από την υποστήριξη των αναγκών από το πλαίσιο και με τη σειρά του προέβλεπε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε κοινά ερευνητικά αποτελέσματα τόσο από μελέτες που προέρχονται από τη θεωρητική περιοχή της ΘΑΠ όσο και από μελέτες που μελετούν τα ίδια φαινόμενα χωρίς να προέρχονται από συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Το σύνολο των ευρημάτων δείχνει πως η αντίληψη της υποστήριξης των τριών βασικών και πανανθρώπινων αναγκών, όπως προβλέπονται από τη ΘΑΠ, τόσο από το πανεπιστημιακό περιβάλλον (καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες) όσο και από το οικογενειακό, λειτουργεί προστατευτικά για την επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία μειώνοντας τις πιθανότητες εγκατάλειψης των σπουδών, ενώ αντίθετα η αντίληψη της ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών και τα συνακόλουθα αποτελέσματα της αποτελούν παράγοντα κινδύνου.

Η παρούσα έρευνα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προβλεπτικοί παράγοντες (μέσω των αντιλήψεων των ίδιων των φοιτητών/ριών) της πρόθεσης εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα σε ένα συνεκτικό μοντέλο βασισμένο στη Θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού. Η εξέταση του φαινομένου θεωρείται σημαντική, καθώς οι έρευνες για την εγκατάλειψη των μεταπτυχιακών σπουδών διεθνώς είναι εξαιρετικά ελλιπείς και δεν στηρίζονται σε κάποιο ολιστικό θεωρητικό μοντέλο (Beck, 2016· De Clercq et al., 2021· Rotem et al., 2020). Μάλιστα, η μελέτη της ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των τριών αναγκών είναι ιδιαίτερος περιορισμένη μέχρι στιγμής (Van der Linden et al., 2018). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, καθώς έχει σημειωθεί μεγάλη αύξηση των διαθέσιμων μεταπτυχιακών προγραμμάτων και το ενδιαφέρον των νέων αλλά και παλαιότερων πτυχιούχων για μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδές είναι υψηλό. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει την πιθανή επίδραση της αντιληπτής υποστήριξης και της ματαίωσης της ικανοποίησης των τριών βασικών και πανανθρώπινων αναγκών (της επάρκειας, της αυτονομίας και της σύνδεσης με τους άλλους), από φορείς του άμεσου εκπαιδευτικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του/της φοιτητή/ριας (καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες και οικογένεια) στην πρόθεση εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (Litalien & Guay, 2015· Mason, 2012· Van der Linden et al., 2018). Επιπλέον, σκοπός είναι να εξεταστεί η πιθανή διαμεσολαβητική λειτουργία της αντιληπτής επάρκειας και αυτονομίας, καθώς και του αυτόνομου και ελεγχόμενου κινήτρου για τις μεταπτυχιακές σπουδές στη σχέση υποστήριξης και ματαίωσης των αναγκών και εγκατάλειψης των σπουδών (Jeno et al., 2018). Ακολουθούν οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Υποθέσεις

1.1. Η αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών από (α) τους/τις καθηγητές/ριες (Jeno et al., 2018) (Υπόθεση 1.1.α), (β) τους/τις συμφοιτητές/ριες (Dlungwane & Voce, 2020) (Υπόθεση 1.1.β) και (γ) την οικογένεια (Cohen & Greenberg, 2012· Dlungwane & Voce, 2020) (Υπόθεση 1.1.γ) αναμένεται να προβλέπει αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών.

1.2. Η αντιληπτή ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από (α) τους/τις καθηγητές/ριες (Rotem et al., 2020· Bardach et al., 2020) (Υπόθεση 1.2.α), (β) τους/τις συμφοιτητές/ριες (Galdino et al., 2016) (Υπόθεση 1.2.β) και (γ) την οικογένεια (Jairam & Kahl, 2012) (Υπόθεση 1.2.γ) αναμένεται να προβλέπει θετικά την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών.

2. Οι παραπάνω προβλεπτικές σχέσεις αναμένεται να μην είναι μόνο άμεσες αλλά να διαμεσολαβούνται από τις εξής μεταβλητές: αντιληπτή επάρκεια, αντιληπτή αυτονομία, αυτόνομο κίνητρο, ελεγχόμενο κίνητρο (Jeno et al., 2018· Litalien & Guay, 2015· Ryan & Deci, 2017).

2.1. Η αντιληπτή επάρκεια αναμένεται να διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και της υποστήριξης των αναγκών από τους καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.1.α), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.1.β) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.1.γ). Ακόμη, αναμένεται να διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και ματαίωσης ικανοποίησης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.1.δ), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.1.ε) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.1.στ).

2.2. Η αντιληπτή αυτονομία αναμένεται να αποτελεί διαμεσολαβητική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση

2.2.α), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.2.β) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.2.γ), αλλά και στη σχέση μεταξύ πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.2.δ), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.2.ε) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.2.στ).

2.3. Το αυτόνομο κίνητρο αναμένεται να διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.3.α), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.3.β) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.3.γ). Ακόμη, αναμένεται να διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.3.δ), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.3.ε) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.3.στ).

2.4. Το ελεγχόμενο κίνητρο αναμένεται να αποτελεί διαμεσολαβητική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.4.α), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.4.β) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.4.γ), καθώς και στη σχέση μεταξύ πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών και ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες (Υπόθεση 2.4.δ), από τους/τις συμφοιτητές/ριες (Υπόθεση 2.4.ε) και από την οικογένεια (Υπόθεση 2.4.στ).

Ακολουθεί η σχηματική αναπαράσταση των υποθέσεων σε δύο μοντέλα. Στο πρώτο οι προβλεπτικοί παράγοντες πλαισίου περιλαμβάνουν τις τρεις μεταβλητές της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες, τους/τις συμφοιτητές/ριες και την οικογένεια, ενώ στο δεύτερο τις τρεις μεταβλητές της ματαίωσης των αναγκών από τα ίδια πρόσωπα.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/ουσες

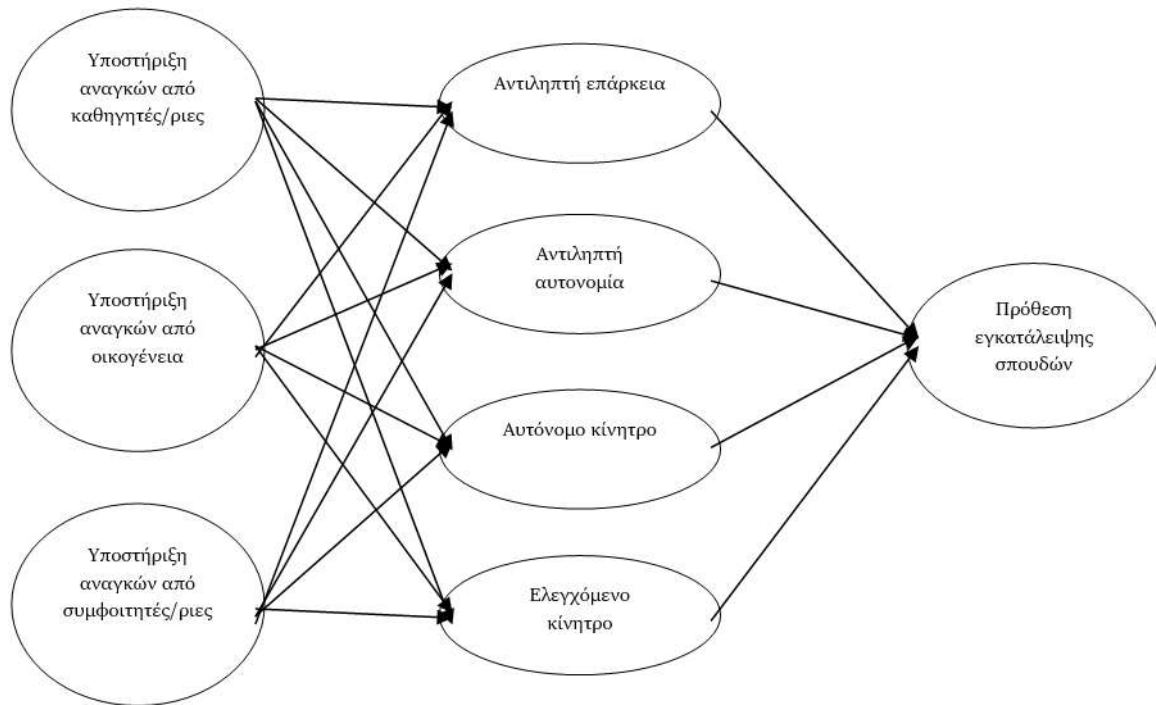
Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ανήλθε συνολικά σε 334 φοιτητές/ριες. Η παρουσία, ωστόσο, ελλειπουσών τιμών οδήγησε στην αφαίρεση 46 εξ αυτών. Ο τελικός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας κατέληξε να αποτελείται από 288 μεταπτυχιακούς/ες φοιτητές/ριες, εκ των οποίων οι 65 ήταν άνδρες (22,6%), οι 219 (76%) γυναίκες, ενώ 4 (1,4%) είχαν δηλώσει “άλλο φύλο”. Εκατό σαράντα τέσσερις (50%) ΜΦ πραγματοποιούσαν τις σπουδές τους στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και 144 (50%) σε άλλα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας. Σε ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες φοιτούσαν 186 (64,6%) φοιτητές/ριες και σε θετικές, βιολογικές και τεχνολογικές επιστήμες (STEM) φοιτούσαν 102 (35,4%). Τριάντα πέντε (12,2%) εξ αυτών λάμβαναν κάποια υποτροφία για τις σπουδές τους, σε αντίθεση με 253 (87,8%) οι οποίοι δε λάμβαναν υποτροφία. Ακόμη, 176 (61,1%) ΜΦ εργάζονταν σε αντίθεση με 112 (38,9%) οι οποίοι/ες δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τέλος, 212 (73,61%) φοιτητές/ριες ήταν μεταξύ 22-31 ετών, ενώ 76 (26,39%) ήταν 32 ετών και άνω.

Εργαλεία Μέτρησης

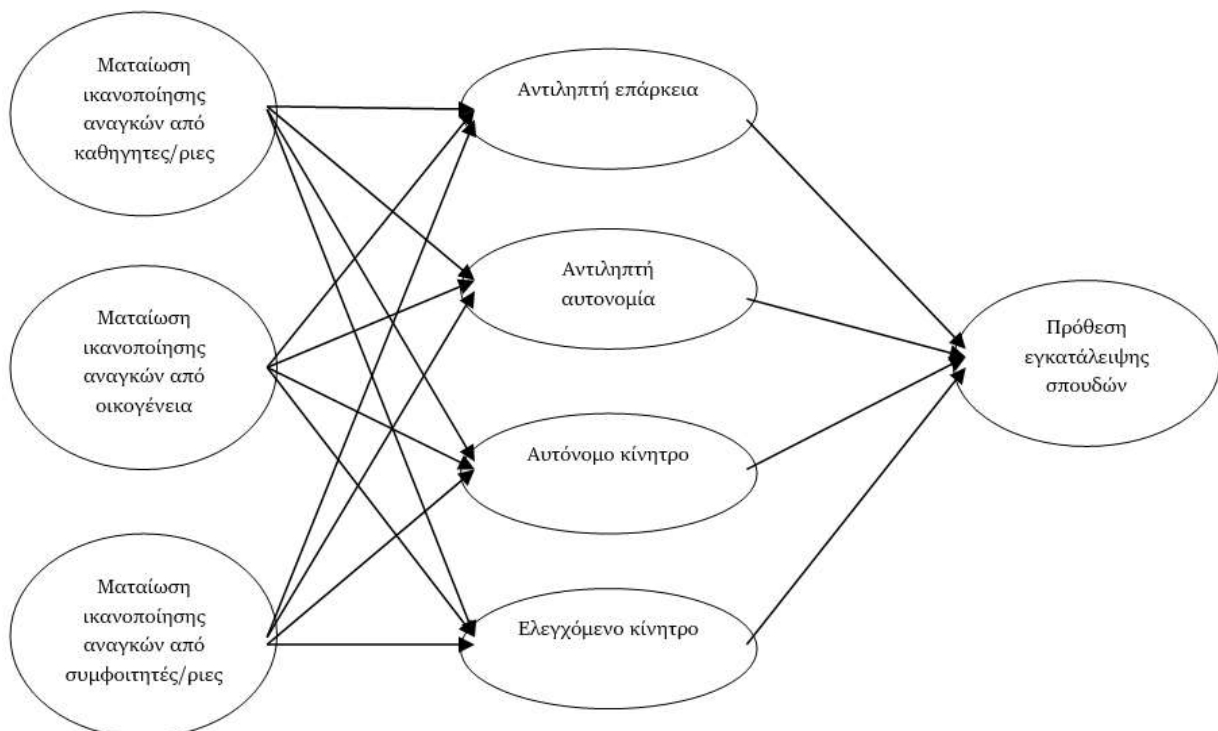
Για τη μέτρηση όλων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = δεν ισχύει καθόλου ή καθόλου πιθανό έως 5 = ισχύει πολύ ή πολύ πιθανό). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων και, συγκεκριμένα, η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία ελέγχθηκαν με την εφαρμογή της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες με πλάγια περιστροφή τύπου Promax και το δείκτη αξιοπιστίας α του Cronbach. Η μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε με πιλοτική έρευνα σε φοιτητικό πληθυσμό.

Πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών

Η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών μελετήθηκε με την κλίμακα του Πανεπιστημίου του Aachen (Nolden et al., 2015). Στην παρούσα έρευνα προστέθηκε η φράση «μεταπτυχιακές σπουδές» αντί του «σπουδές» του αρχικού ερωτηματολογίου (π.χ., «Σκέφτομαι σοβαρά να εγκαταλείψω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές»). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,77$.



Σχήμα 1. Αναπαράσταση του υποθετικού δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών: η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ως εξαρτημένη μεταβλητή, η υποστήριξη των αναγκών από φορείς του πλαισίου ως εξωγενείς προβλεπτικές μεταβλητές και η αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία και το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές



Σχήμα 2. Αναπαράσταση του υποθετικού δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών: η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ως εξαρτημένη μεταβλητή, η ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών από φορείς του πλαισίου ως εξωγενείς προβλεπτικές μεταβλητές και η αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία και το αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές

Αντιληπτή υποστήριξη και ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών

Η αντιληπτή υποστήριξη και η ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο «Interpersonal Behaviors Questionnaire» (IBQ, Rocchi et al., 2017). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μελετούν την αντιληπτή υποστήριξη της ικανοποίησης και την ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των τριών αναγκών από σημαντικούς άλλους στη ζωή κάποιου. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο ξεκινάει με τη φράση «Οι άνθρωποι στη ζωή μου...». Από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών προέκυψαν δύο συνιστώσες ξεχωριστά για κάθε φορέα υποστήριξης (καθηγητές/ριες, οικογένεια, συμφοιτητές/ριες), μία για την υποστήριξη των αναγκών (π.χ., «Η οικογένειά μου/Οι καθηγητές/ριές μου/Οι συμφοιτητές/ριές μου αναγνωρίζουν την ικανότητά μου να πετύχω τους στόχους μου») και μία για τη ματαίωση των αναγκών (π.χ., «Αμφισβητούν την ικανότητά μου να υπερνικώ τις προκλήσεις»). Οι τιμές αξιοπιστίας του συντελεστή alpha του Cronbach ήταν $\alpha=0,95$, $\alpha=0,94$ και $\alpha=0,93$ για την υποστήριξη των αναγκών από καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες και οικογένεια, αντίστοιχα. Οι τιμές αξιοπιστίας για τη ματαίωση των αναγκών από καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες και οικογένεια, ήταν $\alpha=0,95$, $\alpha=0,94$ και $\alpha=0,93$ αντίστοιχα.

Αντιληπτή επάρκεια

Για τη μέτρηση της αντιληπτής επάρκειας στις σπουδές χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Perceived Competence Scale» (PCS, Williams & Deci, 1996), το οποίο αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί για διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και προσαρμόζεται κάθε φορά στο πλαίσιο αναφοράς. Στην παρούσα έρευνα στις τέσσερις ερωτήσεις προστέθηκε η φράση «μεταπτυχιακές σπουδές» (π.χ., «Είμαι ικανός/ή να μάθω την ύλη που απαιτείται στις μεταπτυχιακές μου σπουδές»). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,85$.

Αντιληπτή αυτονομία

Για τη μέτρηση της αντιληπτής αυτονομίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Perceived Autonomy in Life Domains Scale» (Blais & Vallerand, 1991), το οποίο αποτελείται από 4 ερωτήσεις για διαφορετικούς τομείς της ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι προτάσεις που αναφέρονται στο σχολείο, προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών (π.χ., «Πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου ή να με πιέσει κάποιος για να πάω στη σχολή»). Ακόμη, προστέθηκαν δύο επιπλέον νέες ερωτήσεις μετά την εκπόνηση της πιλοτικής έρευνας, οι οποίες εκτιμήθηκε ότι ανταποκρίνονται στο επίπεδο σπουδών [“Νιώθω υποχρεωμένος/η να ασχολούμαι με τη μεταπτυχιακή μου εργασία”, “Πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου (ή να με πιέσει κάποιος) για να ασχοληθώ με τις υποχρεώσεις στο μεταπτυχιακό μου»]. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,76$.

Αυτόνομο και ελεγχόμενο κίνητρο για επιμονή στις σπουδές

Για τη μελέτη του αυτόνομου και ελεγχόμενου κινήτρου για την επιμονή στις σπουδές χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Motivation for PhD studies Scale» των Litalien, Guay και Morin (2015) το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα αντικαταστάθηκε η λέξη «διδασκαλικές» από τη λέξη «μεταπτυχιακές» σπουδές. Από τους δημιουργούς διακρίνεται σε δύο παράγοντες ανώτερης τάξης, το αυτόνομο κίνητρο (π.χ., «Επειδή οι μεταπτυχιακές σπουδές ικανοποιούν τους στόχους και τις επιδιώξεις μου στη ζωή») και το ελεγχόμενο κίνητρο (π.χ., «Για να βρω μια καλύτερα πληρωμένη εργασία μετά την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου»). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,85$ και $\alpha=0,71$, αντίστοιχα.

Διαδικασία

Η έρευνα αποτελούσε τμήμα μιας μεγαλύτερης έρευνας που αφορούσε στην εγκατάλειψη των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών στην Ελλάδα. Τα δεδομένα από τους/τις ΜΦ συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2020. Αρχικά, απεστάλη μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το οποίο συμπεριλάμβανε το σύνδεσμο με το σύνολο των ερωτηματολογίων, διαμέσου της πανεπιστημιακής αλληλογραφίας σε όλους τους/τις ενεργούς/ές ΜΦ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ο σύνδεσμος προωθήθηκε, επίσης, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε φοιτητικές ομάδες ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Προτού αποφασίσουν τη συμμετοχή τους ή μη στην έρευνα οι

συμμετέχοντες/ουσες ενημερώνονταν πως πρόκειται να λάβουν μέρος σε μια μελέτη που διερευνά τις εμπειρίες των φοιτητών/ριών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και τις αλληλεπιδράσεις τους με άτομα που έχουν σχέση με τις σπουδές τους και το μέλλον τους. Ενημερώθηκαν, ακόμη, πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ανώνυμη, πως η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 20 λεπτά και πως δύνανται να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν. Πριν την έναρξη της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης κλήθηκαν να υπογράψουν έντυπο συναίνεσης, το οποίο αποτελούσε υποχρεωτικό πεδίο για να προχωρήσουν στη συμπλήρωση των κλιμάκων της έρευνας.

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αρχικά ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών με το συντελεστή συσχέτισης Pearson *r*. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Βρέθηκε πως η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές εκτός από το ελεγχόμενο κίνητρο ($p > 0,05$). Συγκεκριμένα, βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες ($r = -0,39, p < 0,01$), με την αντιληπτή υποστήριξη των αναγκών από την οικογένεια ($r = -0,17, p < 0,01$) και τους/τις συμφοιτητές/ριες ($r = -0,22, p < 0,01$), με το αυτόνομο κίνητρο ($r = -0,42, p < 0,01$), την αντιληπτή επάρκεια ($r = -0,44, p < 0,01$) και την αντιληπτή αυτονομία ($r = -0,43, p < 0,01$). Αντίθετα, βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την αντιληπτή ματαίωση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες ($r = 0,38, p < 0,01$), την οικογένεια ($r = 0,21, p < 0,01$) και τους/τις συμφοιτητές/ριες ($r = 0,26, p < 0,01$). Η ακριβής περιγραφή της κατεύθυνσης και της έντασης των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Υποστήριξη αναγκών-καθηγητές/ριες										
2.Ματαίωση αναγκών-καθηγητές/ριες	-0,53**									
3.Υποστήριξη αναγκών-οικογένεια	0,17**	-0,11								
4.Ματαίωση αναγκών-οικογένεια	-0,21**	0,40**	-0,63**							
5.Υποστήριξη αναγκών-συμφοιτητές/ριες	0,42**	-0,26**	0,22**	-0,19**						
6.Ματαίωση αναγκών-συμφοιτητές/ριες	-0,19**	0,53**	-0,16**	0,39**	-0,53**					
7. Αυτόνομο κίνητρο	0,47**	-0,22**	0,12*	-0,10	0,24**	-0,10				
8.Ελεγχόμενο κίνητρο	0,03	0,09	0,11	0,00	0,03	0,12*	0,30**			
9.Αντιληπτή επάρκεια	0,41**	-0,29**	0,20*	-0,19**	0,24**	-0,22**	0,53**	0,15*		
10.Αντιληπτή αυτονομία	0,28**	-0,32**	0,02	-0,11	0,04	-0,15*	0,36**	-0,12	0,33**	
11.Πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών	-0,39**	0,38**	-0,17**	0,21**	-0,22**	0,26**	-0,42**	-0,02	-0,44**	-0,43**

Σημείωση. $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Δίκτυα σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας, εξετάστηκε το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών με την εφαρμογή της ανάλυσης διαδρομών με μέθοδο εκτίμησης τη μέγιστη πιθανοφάνεια και χρήση του στατιστικού προγράμματος Mplus 5. Στην παρούσα έρευνα για την καλύτερη στατιστική διαχείριση των

δεδομένων εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικά μοντέλα ανάλυσης διαδρομών, ένα με εξωγενείς μεταβλητές τις τρεις μεταβλητές της υποστήριξης της ικανοποίησης αναγκών από φορείς του πλαισίου και ένα με τις μεταβλητές της ματαίωσης της ικανοποίησης αναγκών από τους αντίστοιχους φορείς. Στα μοντέλα διαδρομών συμπεριλήφθηκαν μόνο οι διαδρομές μεταξύ των μεταβλητών οι οποίες βρέθηκαν να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις εξαρτημένες ή τις διαμεσολαβούσες μεταβλητές. Δε συμπεριλήφθηκε η μεταβλητή του ελεγχόμενου κινήτρου, γιατί δε βρέθηκε να συσχετίζεται εξ αρχής με την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ($p > 0,05$), μη επιβεβαιώνοντας έτσι την Υπόθεση 2.4.

Μοντέλο 1. Υποστήριξη της ικανοποίησης αναγκών

Η προσαρμογή του πρώτου μοντέλου βρέθηκε πολύ καλή, $\chi^2(6) = 5,999, p > 0,05$, CFI=1.000, TLI=1.000, RMSEA=0,00, SRMR=0,022. Όσον αφορά τις άμεσες επιδράσεις βρέθηκε πως η υποστήριξη των αναγκών των ΜΦ από τους/τις καθηγητές/ριες προβλέπει θετικά την αντιληπτή επάρκεια ($\beta = 0,36, p < 0,001$), την αντιληπτή αυτονομία ($\beta = 0,26, p < 0,001$) και το αυτόνομο κίνητρο ($\beta = 0,37, p < 0,001$). Ακόμη, προβλέπει αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ($\beta = -0,21, p < 0,001$) επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 1.1.α. Η υποστήριξη των αναγκών από την οικογένεια προβλέπει θετικά την αντιληπτή επάρκεια ($\beta = 0,11, p < 0,05$). Με τη σειρά τους, η αντιληπτή επάρκεια ($\beta = -0,13, p > 0,05$) και η αντιληπτή αυτονομία ($\beta = -0,21, p < 0,001$) αποτελούν σημαντικούς αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Αντίθετα, το αυτόνομο κίνητρο φάνηκε πως οριακά δεν προβλέπει με στατιστικώς σημαντικό τρόπο ($\beta = -0,12, p = 0,057$) την πρόθεση εγκατάλειψη σπουδών. Καμία άλλη άμεση επίδραση δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$), επομένως οι Υποθέσεις 1.1.β και 1.1.γ που προέβλεπαν την επίδραση της υποστήριξης των αναγκών από την οικογένεια και από τους/τις συμφοιτητές/ριες στην πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών απορρίπτονται.

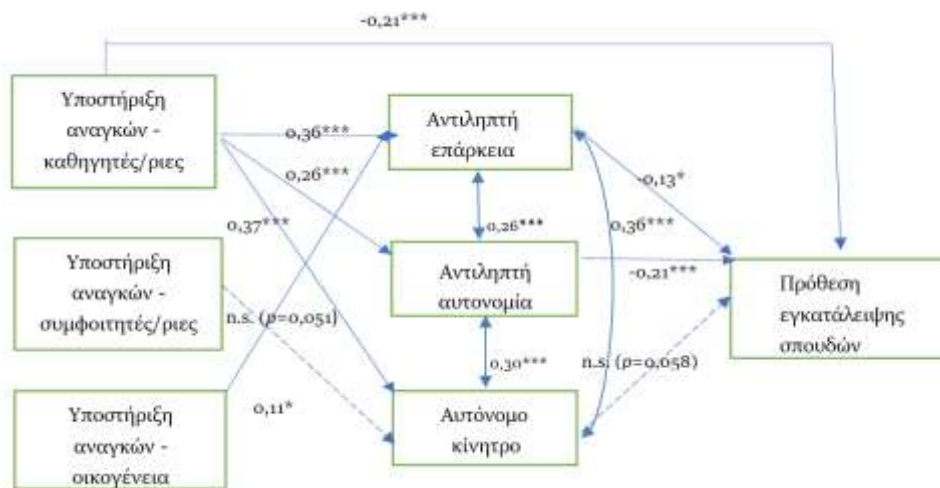
Ως προς τις έμμεσες επιδράσεις, βρέθηκε πως η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών προβλέπεται έμμεσα και με τρόπο αρνητικό από την υποστήριξη των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες διαμέσου της αντιληπτής επάρκειας ($Z = -2,024, p < 0,05$) και της αντιληπτής αυτονομίας ($Z = -2,865, p < 0,01$). Σημαντική αναδείχθηκε τόσο η άμεση επίδραση ($\beta = 0,36, p < 0,001$) όσο και οι έμμεσες επιδράσεις της υποστήριξης αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες διαμέσου της επάρκειας ($Z = -0,031, p < 0,01$ -μερική διαμεσολάβηση-) και της αυτονομίας ($Z = -0,026, p < 0,05$ -μερική διαμεσολάβηση-) στην πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών. Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζουν το διαμεσολαβητικό ρόλο της αντιληπτής επάρκειας και της αντιληπτής αυτονομίας στη σχέση μεταξύ της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες και της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών, επιβεβαιώνοντας τις Υποθέσεις 2.1.α και 2.2.α. Δεδομένου ότι πρόκειται για τη μοναδική έμμεση επίδραση που βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, οι Υποθέσεις 2.1.β και 2.1.γ που προέβλεπαν το διαμεσολαβητικό ρόλο της αντιληπτής επάρκειας και οι Υποθέσεις 2.2.β και 2.2.γ που προέβλεπαν το διαμεσολαβητικό ρόλο της αντιληπτής αυτονομίας στη σχέση υποστήριξης των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες και την οικογένεια διαψεύστηκαν. Ακόμη, διαψεύστηκε η υπόθεση του διαμεσολαβητικού ρόλου του αυτόνομου κινήτρου (Υπόθεση 2.3) στη σχέση υποστήριξης των αναγκών και πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Ακολουθεί η σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και ο πίνακας με τα αποτελέσματα των έμμεσων επιδράσεων.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα των έμμεσων επιδράσεων της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες στην πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών διαμέσου της αντιληπτής αυτονομίας και επάρκειας

Ανεξάρτητη	Διαμεσολαβούσα	c	c'	Ab	Z
Υποστήριξη αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες	Αντιληπτή αυτονομία	-0,20***	-0,12***	-0,03**	-2,87
Υποστήριξη αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες	Αντιληπτή επάρκεια	-0,20***	-0,12***	0,03*	-202

*Σημείωση 1.c: συνολική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, c': άμεση επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη μεταβλητή, ab: έμμεση επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, Z: τιμή του ελέγχου Sobel, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.s.: μη στατιστικώς σημαντική επίδραση ($p > 0,05$)



Σχήμα 3. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδρομών με εξωγενείς μεταβλητές την υποστήριξη των αναγκών από τους τρεις φορείς του πλαισίου, διαμεσολαβούσες μεταβλητές την αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία και το αυτόνομο κίνητρο και εξαρτημένη μεταβλητή την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών

*Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.s.=non significant ($p > 0,05$)

Μοντέλο 2: Ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών

Και η προσαρμογή του δεύτερου μοντέλου βρέθηκε πολύ καλή, $\chi^2 (7) = 11,596$, $p > 0,05$, $CFI = 0,980$, $TLI = 0,948$, $RMSEA = 0,048$, $SRMR = 0,032$. Όσον αφορά τις άμεσες επιδράσεις, βρέθηκε πως η ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών των ΜΦ από τους/τις καθηγητές/ριες προβλέπει αρνητικά την αντιληπτή επάρκεια ($\beta = -0,26$, $p < 0,001$), την αντιληπτή αυτονομία ($\beta = -0,27$, $p < 0,001$) και το αυτόνομο κίνητρο ($\beta = -0,22$, $p < 0,001$). Επιπλέον, η ματαίωση των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες βρέθηκε πως προβλέπει θετικά την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ($\beta = 0,21$, $p < 0,001$), εύρημα που επιβεβαιώνει την Υπόθεση 1.2.β. Τέλος, η αντιληπτή επάρκεια ($\beta = -0,14$, $p > 0,05$), η αντιληπτή αυτονομία ($\beta = -0,22$, $p < 0,001$) και το αυτόνομο κίνητρο ($\beta = -0,16$, $p < 0,01$) αποτελούν σημαντικούς αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικώς σημαντικές άμεσες επιδράσεις ($p > 0,05$), επομένως η υπόθεση που προέβλεπε πως η ματαίωση της ικανοποίησης των αναγκών από την οικογένεια (Υπόθεση 1.2.γ) θα αποτελούσε προγνωστικό παράγοντα της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών απορρίφθηκε.

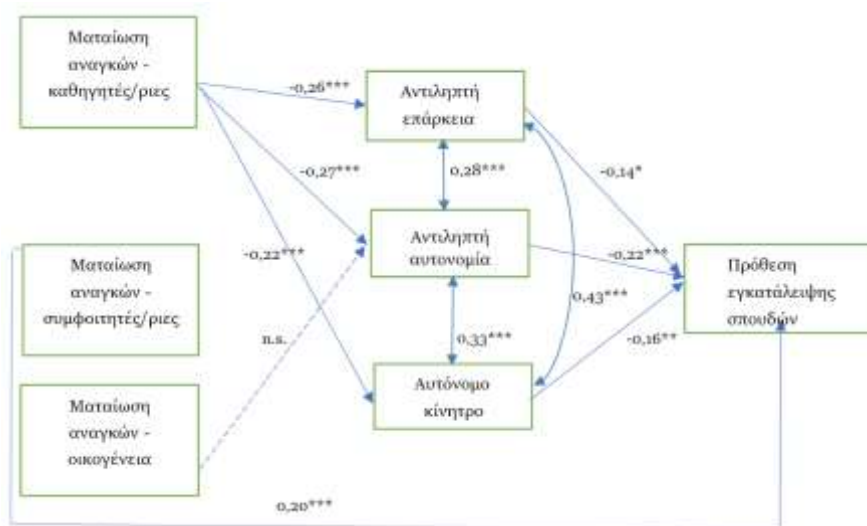
Ως προς τις έμμεσες επιδράσεις, βρέθηκε πως η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών προβλέπεται έμμεσα και με τρόπο θετικό από τη ματαίωση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες διαμέσου της αντιληπτής επάρκειας ($Z = 0,025$, $p < 0,05$), της αντιληπτής αυτονομίας ($Z = 0,040$, $p < 0,01$) και του αυτόνομου κινήτρου ($Z = 0,025$, $p < 0,05$). Όταν λαμβάνεται υπ’όψιν η επίδραση της αντιληπτής επάρκειας (διαμεσολαβούσα μεταβλητή) στην πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών (εξαρτημένη μεταβλητή), η τιμή της άμεσης επίδρασης της ματαίωσης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες είναι μηδενική (πλήρης διαμεσολάβηση). Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζουν το διαμεσολαβητικό ρόλο της αντιληπτής επάρκειας, της αντιληπτής αυτονομίας και του αυτόνομου κινήτρου στη σχέση μεταξύ της ματαίωσης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες και της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών, επιβεβαιώνοντας τις αντίστοιχες Υποθέσεις 2.1.δ, 2.2.δ, 2.3.δ. Καμία άλλη στατιστικώς σημαντική έμμεση επίδραση δεν παρατηρήθηκε ($p > 0,05$), και επομένως οι υπόλοιπες υποθέσεις απορρίπτονται. Συγκεκριμένα, απορρίπτονται οι υποθέσεις της διαμεσολαβητικής λειτουργίας της αντιληπτής επάρκειας (Υπόθεση 2.1.ε, Υπόθεση 2.1.στ), της αντιληπτής αυτονομίας (Υπόθεση 2.2.ε, Υπόθεση 2.2.στ) και του αυτόνομου κινήτρου (Υπόθεση 2.3.ε, Υπόθεση 2.3.στ) στις σχέσεις ματαίωσης των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες και την οικογένεια και της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Στο διάγραμμα διαδρομών (Σχήμα 4) απεικονίζονται οι σχέσεις που συνδέουν τις εξωγενείς, διαμεσολαβούσες και εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 3

Έμμεσες επιδράσεις της ματαίωσης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες στην πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών διαμέσου της αντιληπτής αυτονομίας και επάρκειας

Ανεξάρτητη	Διαμεσολαβούσα	c	c'	ab	Z
Ματαίωση αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες	Αντιληπτή αυτονομία	0,09***	n.s.	0,04**	2,89
Ματαίωση αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες	Αντιληπτή επάρκεια	0,09***	n.s.	0,03*	2,06
Ματαίωση αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες	Αυτόνομο κίνητρο	0,09***	n.s.	0,03*	2,21

*Σημείωση 1.c: συνολική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, c': άμεση επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη μεταβλητή, ab: έμμεση επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, Z: τιμή του ελέγχου Sobel, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.s.: μη στατιστικώς σημαντική επίδραση ($p > 0,05$)



Σχήμα 4. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδρομών με εξωγενείς μεταβλητές τη ματαίωση των αναγκών από τους τρεις φορείς του πλαισίου, διαμεσολαβούσες μεταβλητές την αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία και το αυτόνομο κίνητρο και εξαρτημένη μεταβλητή την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών

*Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, n.s.=non significant ($p > 0,05$)

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την πρόθεση εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα. Η έρευνα στηρίχτηκε στη θεωρία του Αυτο-Προσδιορισμού, δημοφιλή ψυχολογική θεωρία με εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης, και συνακόλουθα στη μελέτη της αλληλεπίδρασης ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Για την καλύτερη διαχείριση και συγκριτική θεώρηση των δεδομένων εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικά μοντέλα ανάλυσης διαδρομών. Στο πρώτο μοντέλο, εξωγενείς προβλεπτικές μεταβλητές αποτελούσαν οι μεταβλητές της υποστήριξης των αναγκών από τους φορείς του περιβάλλοντος (καθηγητές/ριες, συμφοιτητές/ριες, οικογένεια), ενώ στο δεύτερο μοντέλο οι μεταβλητές της ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από τα ίδια πρόσωπα. Οι ατομικές (διαμεσολαβούσες) μεταβλητές παρέμειναν ίδιες (αντιληπτή επάρκεια, αντιληπτή αυτονομία, αυτόνομο κίνητρο), το ίδιο και η εξαρτημένη μεταβλητή της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την προστατευτική λειτουργία της υποστήριξης των τριών πανανθρώπινων αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες, καθώς και της αντιληπτής επάρκειας και της αντιληπτής αυτονομίας για την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Επιπλέον, ανέδειξαν τη ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των βασικών και πανανθρώπινων αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες και τους/τις

συμφοιτητές/ριες, καθώς και τα χαμηλά επίπεδα επάρκειας, αυτονομίας και αυτόνομου κινήτρου ως παράγοντες κινδύνου της πρόθεσης εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών σπουδών.

Αξίζει να επισημανθεί πως σε κανένα από τα δύο μοντέλα δε συμπεριλήφθηκε η μεταβλητή του ελεγχόμενου κινήτρου, καθώς δε βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Η παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών για λόγους γοήτρου, οικονομικών απολαβών ή άλλων εξωτερικών παραγόντων (κοινωνικών, οικογενειακών) φαίνεται πως δεν αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εγκατάλειψη σπουδών, ούτε όμως επηρεάζει με κάποιο άλλο τρόπο το φαινόμενο. Παρά το ότι το εύρημα φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα της επιβαρυντικής λειτουργίας του ελεγχόμενου κινήτρου (Litalien & Guay, 2015· Ryan & Deci, 2017), εντάσσεται σε μια γενικότερη πρόσφατη συζήτηση για τα συσχετιζόμενα με το ελεγχόμενο κίνητρο αποτελέσματα (Howard et al., 2021). Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, το αυτόνομο και το ελεγχόμενο κίνητρο αποτελούν την ανώτερη ιεραρχικά διάκριση κινήτρων, και συμπεριλαμβάνουν τους διαφορετικούς υποτύπους κινήτρων με διακριτά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση των Howard και συν. (2021), οι διαφορετικές αυτές μορφές κινήτρου, όταν εξετάζονται ξεχωριστά, φαίνεται να σχετίζονται με διαφορετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα, ενώ συχνά παρουσιάζουν ασυνεπή ευρήματα και μηδενικές συσχετίσεις σε κάποιες έρευνες. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνησή τους. Άλλωστε, ίσως να μην παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα, διότι ενδέχεται στις δύο αυτές γενικότερες κατηγορίες του αυτόνομου και του ελεγχόμενου κινήτρου να παρουσιάζεται υψηλή διακύμανση, λαμβάνοντας υπ' όψιν πως οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες προέρχονται από πολλές διαφορετικές αφετηρίες (όπως φάνηκε από τα δημογραφικά στοιχεία) και ακολουθούν ανώτατες σπουδές για αρκετά διαφορετικούς λόγους. Ωστόσο, στο ελληνικό τουλάχιστον πλαίσιο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι η ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών σε κάποιες ειδικότητες (π.χ., εκπαιδευτικών) συχνά μπορεί να υποκινείται από εξωτερικούς λόγους (π.χ., αξιολόγηση στο χώρο εργασίας) και παρά την απουσία αυτόνομου κινήτρου, ελεγχόμενα κίνητρα αυτού του τύπου μπορεί να είναι επαρκή για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών. Τέλος, για την απουσία στατιστικώς σημαντικού αποτελέσματος όσον αφορά το ελεγχόμενο κίνητρο και την πρόθεση εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών, θα μπορούσε να διατυπωθεί και μια πιθανή μεθοδολογική ερμηνεία, καθώς η συγκεκριμένη κλίμακα αυτό-αναφορών ενδεχομένως να μην ήταν επαρκής για την ανάδειξη του ρόλου του ελεγχόμενου κινήτρου.

Επιστρέφοντας στα αποτελέσματα των μοντέλων, η ανάλυση διαδρομών του πρώτου μοντέλου ανέδειξε τη μεγάλη προστατευτική σημασία της υποστήριξης των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες στην πρόθεση εγκατάλειψης των μεταπτυχιακών σπουδών, εύρημα που επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bardach et al., 2020· Jeno et al., 2018· Rotem et al., 2020). Οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες οι οποίοι/ες αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές/ριές τους επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για εκείνους/ες, προωθούν την αυτονομία τους και μεταδίδουν μηνύματα εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να τα καταφέρουν, παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών και λιγότερες πιθανότητες εγκατάλειψής τους (Blachard & Hacoop, 2020· Van der Linden et al., 2018). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως η αντιληπτή υποστήριξη των πανανθρώπινων αναγκών τους από τους/τις καθηγητές/ριες αποτελεί επαρκή προστατευτική συνθήκη ενάντια στις σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών (άμεση επίδραση). Παράλληλα, λειτουργεί προστατευτικά ενισχύοντας την αντιληπτή επάρκεια και αυτονομία των φοιτητών/ριών, οι οποίες προβλέπουν επίσης με τη σειρά τους αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών. Η σύνδεση της αντιληπτής επάρκειας, δηλαδή της αντίληψης των φοιτητών/ριών για την ικανότητά τους να επιτύχουν στις σπουδές, και της αυτονομίας, δηλαδή της δυνατότητάς τους να μελετούν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και να λαμβάνουν αποφάσεις στο πλαίσιο των σπουδών τους, με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και η αποσύνδεσή τους από την ακαδημαϊκή αποτυχία έχουν υποστηριχθεί από προγενέστερα ευρήματα τόσο στο μεταπτυχιακό όσο και στο προπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο σπουδών (Hardre et al., 2019· Vekkailla et al., 2013· Weinstein et al., 2012). Η παρούσα έρευνα διαπιστώνει τη σημασία του υποστηρικτικού πλαισίου από τους/τις καθηγητές/ριες, πρόσωπα με τα οποία οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες έχουν στενή επαφή και συνεργασία, και τον προβλεπτικό ρόλο του για την ανάδυση των προστατευτικών ατομικών μεταβλητών της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η υπόθεση της ΘΑΠ πως ένα υποστηρικτικό των τριών αναγκών πλαίσιο διευκολύνει την ανάδυση της αυτο-προσδιοριζόμενης συμπεριφοράς η οποία οδηγεί σε προσαρμοστικά και θετικά αποτελέσματα (Deci & Ryan, 2000· Litalien & Guay, 2015· Ryan & Deci, 2017).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνουν μερικές επιπλέον παρατηρήσεις. Αν και η υποστήριξη των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες προβλέπει θετικά το αυτόνομο κίνητρο των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών για να συνεχίσουν τις σπουδές τους, το αυτόνομο κίνητρο καθ'εαυτό δε φαίνεται να προβλέπει αρνητικά την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών, παρά τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν επισημάνει τη συμβολή του στην επιτυχή

ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (DeClercq et al., 2021· Howard et al., 2021· Litalien & Guay, 2015). Επιπλέον, η υποστήριξη της ικανοποίησης των τριών αναγκών από την οικογένεια αυξάνει τις προσωπικές πεποιθήσεις επάρκειας, χωρίς να επηρεάζει την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών, ενώ η υποστήριξη των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες δε βρέθηκε να προβλέπει στατιστικώς σημαντικά κάποια μεταβλητή. Συνολικά φαίνεται πως τη μεγαλύτερη σημασία διαδραματίζουν οι καθηγητές/ριες, τα πρόσωπα εκείνα το οποία παρουσιάζουν την αμεσότερη σύνδεση με τις σπουδές και την πορεία τους, καθώς και οι ατομικές πεποιθήσεις της επάρκειας και της αυτονομίας, οι οποίες ενδέχεται να είναι σημαντικότερες για την παραμονή στις σπουδές σε σχέση με το αυτόνομο κίνητρο σε αυτό το ακαδημαϊκό επίπεδο. Πρέπει να ληφθεί υπ'όψιν πως στα μοντέλα διαδρομών στα οποία συμπεριλαμβάνονται πολλές μεταβλητές, αναδεικνύονται οι πιο σημαντικές προβλεπτικές σχέσεις, όπως παρατήρησαν και οι Litalien και Guay (2015), οι οποίοι εντόπισαν την απουσία σύνδεσης της υποστήριξης των αναγκών των διδακτορικών φοιτητών/ριών από τους/τις συμφοιτητές/ριες και της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Για το λόγο αυτό, αρκετές από τις διμερείς σχέσεις που αναδείχτηκαν ως σημαντικές σε επίπεδο διμερών συσχετίσεων, όταν λαμβάνονται υπ'όψιν στα μοντέλα διαδρομών ίσως δεν έχουν τόσο σημαντικό προβλεπτικό ρόλο σε σύγκριση με άλλες σχέσεις.

Όταν εξετάζεται η επίδραση της ματαίωσης από τη μη ικανοποίηση των αναγκών στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών διαπιστώνονται μερικές σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με το μοντέλο που εξετάζει την επίδραση της ικανοποίησης των αναγκών στην πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Η ματαίωση από τη μη ικανοποίηση των αναγκών από τους/τις καθηγητές/ριες βρέθηκε να προβλέπει την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών διαμέσου της αντιληπτής επάρκειας, της αντιληπτής αυτονομίας αλλά και του αυτόνομου κινήτρου. Δεδομένου ότι η διαμεσολάβηση είναι πλήρης, υποδηλώνεται πως όταν οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/ριες αντιλαμβάνονται τους/τις καθηγητές/ριές τους ως υπερβολικά ελεγκτικούς/ές, ως αδιάφορους/ες για την προσωπική τους ευεξία και ως φορείς αρνητικών μηνυμάτων για την ικανότητά τους να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, μειώνεται η αίσθηση της προσωπικής τους ακαδημαϊκής επάρκειας και αυτονομίας, αλλά και το αυτόνομο κίνητρό τους για τις σπουδές, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών. Αν και η αξία της αντιληπτής επάρκειας και αυτονομίας έχει ήδη συζητηθεί στο πλαίσιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του προηγούμενου μοντέλου, αξίζει να επισημανθεί πως η ματαίωση των αναγκών διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό αρνητικό ρόλο, καθώς υπονομεύει το αυτόνομο κίνητρο για τις μεταπτυχιακές σπουδές σε τέτοιο βαθμό ώστε να αναδειχτεί σημαντικός αρνητικός προγνωστικός παράγοντας της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Στο παρόν μοντέλο, αναδείχθηκε επιπλέον η ματαίωση των αναγκών από τους/τις συμφοιτητές/ριες ως άμεσος θετικός προγνωστικός παράγοντας της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών, γεγονός που ίσως αποδίδεται στην οργανωμένη φύση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και στη συχνή αλληλεπίδραση των φοιτητών (υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων, ομαδικές εργασίες). Φαίνεται πως τα αρνητικά σχόλια των συμφοιτητών/ριών για την ακαδημαϊκή πορεία, η έλλειψη συνεργασίας και η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος και νοιαξίματος είναι ιδιαίτερα επιζήμια για την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών, ενώ ένα υποστηρικτικό περιβάλλον από την πλευρά των συμφοιτητών/ριών δεν επαρκεί ώστε να μειωθούν οι σκέψεις εγκατάλειψης των σπουδών. Συνολικά, ένα ματαιωτικό περιβάλλον τόσο από την πλευρά των καθηγητών/ριών όσο και των συμφοιτητών/ριών μοιάζει να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικό για τους φοιτητές/ριες, ενώ το οικογενειακό περιβάλλον δε φαίνεται να διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο συγκριτικά με τα άλλα δύο πλαίσια. Η απουσία σημαντικής σύνδεσης της υποστήριξης ή ματαίωσης ικανοποίησης των αναγκών από το οικογενειακό περιβάλλον θα μπορούσε, ενδεχομένως, να αποδοθεί στη μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων που συνήθως χαρακτηρίζει τους/τις φοιτητές/ριες σε αυτό το επίπεδο σπουδών σε σχέση με άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (π.Χ., δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε συμφωνία με τη ΘΑΠ, υποδεικνύουν (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2017), τη σημασία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που υποστηρίζει την υποστήριξη των τριών βασικών και πανανθρώπινων αναγκών για επάρκεια, αυτονομία και σύνδεση με τους άλλους για την ανάδυση προσαρμοστικών ατομικών πεποιθήσεων και τη μείωση του κινδύνου δυσλειτουργικών ακαδημαϊκών συμπεριφορών, όπως η πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο έντονα επιβαρυντικός ρόλος της ματαίωσης της ικανοποίησης των αναγκών από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (τόσο από τους/τις καθηγητές/ριες όσο και από τους/τις συμφοιτητές/ριες) για τις προσωπικές πεποιθήσεις των φοιτητών/ριών για τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει πολυπαραγοντική αιτιολογία, και για το λόγο αυτό πρέπει να συνεξετάζεται η αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Beck, 2016).

Προτάσεις εφαρμογής

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε συμφωνία με τα περιορισμένα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, υποδεικνύουν πως η εποικοδομητική σχέση με τους/τις καθηγητές/ριες συμβάλλει σημαντικά στην αντίληψη εκ μέρους των ΜΦ ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και λειτουργεί προστατευτικά για την παραμονή των φοιτητών/ριών στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και την ολοκλήρωσή τους. Επομένως, προτείνεται η υιοθέτηση από τους/τις πανεπιστημιακούς/ές διδάσκοντες/ουσες εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες ενισχύουν την πεποίθηση των φοιτητών/ριών ότι μπορούν να τα καταφέρουν (π.χ., παροχή ευκαιριών και στήριξη για ακαδημαϊκές επιτυχίες) και την αυτονομία τους να δράσουν στο πλαίσιο των σπουδών (π.χ., ευκαιρίες για έκφραση προσωπικών πεποιθήσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο των σπουδών). Είναι, επίσης, σημαντικό οι σχέσεις διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/ριών να διαπνέονται από γνήσιο προσωπικό ενδιαφέρον και νοιάξιμο. Εκτός από την υιοθέτηση θετικών (λειτουργικών) εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι εξίσου σημαντική η αποφυγή αρνητικών (δυσλειτουργικών) διδακτικών πρακτικών, όπως ο υπερβολικά ελεγκτικός τρόπος διδασκαλίας, τα υποτιμητικά και αρνητικά σχόλια για την εκπαιδευτική πορεία των φοιτητών/ριών που δε συνοδεύονται από προτάσεις βελτίωσης, και η αδιαφορία και η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για τους/τις φοιτητές/ριες. Οι αρνητικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι σημαντικό να αποφεύγονται, καθώς υπονομεύουν τις ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας και αυτονομίας των φοιτητών/ριών, αλλά και τα αυτόνομα κίνητρα τους για τις σπουδές (δηλαδή το γνήσιο ενδιαφέρον για το αντικείμενο μελέτης τους), η μείωση των οποίων αυξάνει τις σκέψεις τους να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η αποφυγή υιοθέτησης αρνητικών συμπεριφορών και από τους/τις συμφοιτητές/ριες (π.χ., περιορισμένη αυτονομία στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, υποτιμητικά σχόλια ως προς την ικανότητά τους να τα καταφέρουν στις σπουδές, και απουσία ενδιαφέροντος και νοιάξιματος) είναι εξίσου σημαντική.

Η οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την υποστήριξη του διδακτικού έργου των διδασκόντων/ουσών θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. Ειδικότερα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν δύο τουλάχιστον διαστάσεις που θα πρέπει η εκπαίδευση των πανεπιστημιακών δασκάλων να περιλαμβάνει: (α) ζητήματα διδακτικών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση της αντιληπτής επάρκειας και αυτονομίας των ΜΦ αλλά και του αυτόνομου κινήτρου τους μέσω της ενδυνάμωσης του ενδιαφέροντος για το αντικείμενο των σπουδών τους, και (β) ζητήματα προαγωγής των σχέσεων μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών μέσω της διαμόρφωσης ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια θετικών και υποστηρικτικών (και όχι ανταγωνιστικών) σχέσεων αλλά και τη διαμόρφωση συνθηκών συνεργασίας και ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μεταξύ τους. Φαίνεται, επίσης, ότι η ευαισθητοποίηση των συμφοιτητών/ριών ως προς τη σημασία τους ως ομάδα για την επιτυχημένη ακαδημαϊκή τους πορεία (π.χ., υψηλότερα επίπεδα συνεργατικότητας, χαμηλότερος ανταγωνισμός) και, ειδικά, το ζήτημα της μείωσης των δυσλειτουργικών σχέσεων μεταξύ των ΜΦ είναι κρίσιμο, καθώς περιορίζει τις πιθανότητες ματαίωσης των αναγκών από συμφοιτητές/ριες, η οποία αποτελεί άμεσο προγνωστικό παράγοντα της πρόθεσης εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών. Τέλος, οι προβλεπτικοί παράγοντες της πρόθεσης εγκατάλειψης των σπουδών που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τον εμπλουτισμό των εργαλείων εντοπισμού των φοιτητών/ριών που βρίσκονται σε κίνδυνο να εγκαταλείψουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν κάποιους περιορισμούς, η περιγραφή των οποίων ενδέχεται να συνδράμει στην καλύτερη ερμηνεία τους, αλλά και στην εκπόνηση μελλοντικών ερευνών, για τις οποίες δύνανται να αποτελέσουν αφετηρία. Αρχικά, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη σύνθεση της ομάδας των συμμετεχόντων/ουσών και την πιθανή γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικής φόρμας συμμετοχής η οποία διακινήθηκε σε ηλεκτρονικούς ιστοτόπους. Δεν είναι δυνατόν, επομένως, να διασφαλιστεί η πλήρης τυχαιότητα του δείγματος. Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης διαδρομών δεν επιτρέπει να εξαχθούν με ασφάλεια συμπεράσματα αιτιακής φύσης για τη σύνδεση μεταξύ των μεταβλητών, καθώς η μέτρηση των διάφορων μεταβλητών ήταν συγχρονική και τα δεδομένα συσχετιστικά. Τέλος, δεν μπορεί να αποκλειστεί η συνεισφορά επιπλέον μεταβλητών ατομικών ή περιβαλλοντικών οι οποίες δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι συνεξετάστηκε πληθώρα μεταβλητών, η οποία θεωρητικά κάλυψε σε μεγάλο βαθμό

το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Θεωρία Αυτο-Προσδιορισμού).

Λαμβάνοντας υπ'όψιν τους περιορισμούς της μελέτης, προτείνεται η διενέργεια ερευνών με διαχρονικό σχεδιασμό, ώστε να εξεταστεί η εξέλιξη των επιδράσεων των μεταβλητών μέσα στο χρόνο και να εξαχθούν συμπεράσματα για τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να συγκριθούν αναδρομικά οι φοιτητές/ριες οι οποίοι/ες εγκατέλειψαν τις σπουδές τους σε σχέση με εκείνους/ες που τελικά παρέμειναν σε αυτές, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές ως προς τους προστατευτικούς και επιβαρυντικούς παράγοντες της πρόθεσης εγκατάλειψης σπουδών. Ως προς τις μεταβλητές, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη περισσότερων παραγόντων, όπως η πιθανή επίδραση της προηγούμενης ή της τρέχουσας επίδοσης στις σπουδές, η ακαδημαϊκή εξουθένωση, τα συναισθήματα ως προς τις σπουδές (π.χ., άγχος, ενθουσιασμός), και στοιχεία προσωπικότητας.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα, συνεξετάζοντας ένα μεγάλο αριθμό μεταβλητών στο πλαίσιο της Θεωρίας Αυτο-Προσδιορισμού, συμπληρώνει ένα βιβλιογραφικό κενό, καθώς η διαθεσιμότητα ερευνητικών δεδομένων για το μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών είναι εξαιρετικά περιορισμένη τόσο διεθνώς όσο και στο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η μελέτη των προστατευτικών και επιβαρυντικών παραγόντων της πρόθεσης εγκατάλειψης μεταπτυχιακών σπουδών είναι σημαντική, τόσο επειδή η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας επιτάσσει την αύξηση του ποσοστού του εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, όσο και επειδή η εγκατάλειψη των σπουδών συνοδεύεται από αρνητικές συνέπειες σε προσωπικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό απαιτείται περαιτέρω έρευνα στο μέλλον η οποία θα αναδείξει περισσότερες πτυχές αυτού του σημαντικού ζητήματος.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1985). *From intention to actions: A theory of planned behavior*. Στο J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Springer-Verlag.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Ampaw, F. D., & Jaeger, A.J. (2011). Understanding the factors affecting degree completion of doctoral women in the science and engineering fields. *New Directions for Institutional Research*, 152, 59-73. <https://doi.org/10.1002/ir.409>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802-3>
- Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., & Schober, B. (2020). Context-related problems and university students' dropout intentions-the buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 477-493. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9>
- Beck, M. (2016). Examining Doctoral Attrition: A Self-Determination Theory Approach. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal*, 33, 5-19. <https://doi.org/10.13014/K2JW8BSG>
- Bernardo A., Esteban, M., Fernandez, E., Cervero, A., Tuero, E., Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Blais, M. C. & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)* [Unpublished manuscript]. Université du Québec, Montréal.
- Breitenbach, E.K., Bernstein, J., Ayars, C., & Konecny, L. (2019). The influence of family on doctoral student success. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 761-781. <https://doi.org/10.28945/4450>
- Blanchard, C., & Hacoon, R. R. (2020). Investigating the impact of advisor support on the perceptions of graduate students. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 1010-1027. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632825>
- Cohen, K. (2012). *What about master's students? The master's student persistence model*. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education.
- Cohen, M. A. O. & Greenberg, S. (2011). The Struggle to Succeed: Factors Associated with the Persistence of Part-time Adult Students Seeking a Master's Degree. *Continuing Higher Education Review*, 75, 101-112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967811.pdf>
- Cotterall, S. (2011). Identity and learner autonomy in doctoral study: international students' experiences in an Australian university. In B. Morrison (Ed.), *Independent language learning: building on experience, seeking new perspectives* (pp. 57-72). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888083640.003.0005>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (p. 85-107). Oxford University Press. <https://doi.org/0.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-36. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2021). All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189-20. <https://doi.org/10.28945/4702>
- Dlungwane, T. & Voce, A. (2020). Exploring student persistence to completion in a master public health in South Africa. *African Journal of Health Professions Education*, 12(1), 17-21. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2020.v12i1.1183>
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. Στο J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2019). *Έρευνα ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακός τομέας) λήξης ακαδημαϊκού έτους 2017/2018*. Ελληνική Δημοκρατία.
- European Commission. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Galdino, M. J. Q., Martins, J. T., Haddad, M., & Robazzi, M. (2016). Síndrome de Burnout entremestrandos edoutorandos em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29(1), 100-106. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201600014>
- Gordon, S. S. (2016). Graduate Student Retention: An Examination of Factors Affecting Persistence Among Master's Program Students at Comprehensive Public Institutions. Dissertations. Paper 111. <https://digitalcommons.wku.edu/diss/111>
- Guiffrida, D. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's theory. *The Review of Higher Education*, 29(4), 451-472. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0031>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Short-term and long-term consequences of achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-320. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hardre, P. L., Liao, L., Dorri, Y., & Stoesz, M. A. B. (2019). Modeling american graduate students' perceptions predicting dropout intentions. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 105-132. <https://doi.org/10.28945/4161>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Hoskins, C. M., & Goldberg, A. D. (2005). Doctoral Student Persistence in Counselor Education Programs: Student-Program Match. *Counselor Education and Supervision*, 44(3), 175-187. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01745.x>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Iglesias, V., Entrialgo, M., Müller, F. (2020). Supply-side antecedents of dropout rates in MBA programs. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1848-1863. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723521>
- Jairam, D., & Kahl Jr., H. D. (2012). Navigating the Doctoral Experience: The Role of Social Support in Successful Degree Completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311- 329. <https://doi.org/10.28945/1700>

- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology, 38*(9), 1163–1184. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Rowman & Littlefield.
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences, 41*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006>
- Maher, M.A., Wofford, A.M., Roksa, J., Feldon, D.F. (2020). Exploring Early Exits: Doctoral Attrition in the Biomedical Sciences. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22*(2), 205–226. <https://doi.org/10.1177/1521025117736871>
- Mantai, L. (2019). “A source of sanity”: The role of social support for doctoral candidates' belonging and becoming. *International Journal of Doctoral Studies, 14*(1), 367–382. <https://doi.org/10.28945/4275>
- Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction, and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 259–277. <https://doi.org/10.28945/1596>
- McCormack, C. (2005). Is non-completion a failure or a new beginning? Research non-completion from a student's perspective. *Higher Education Research & Development, 24*(3), 233–247. <https://doi.org/10.1080/07294360500153968>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, and under what conditions, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Nolden, P., Bürger, K., & Wosnitza, M. (2015, June 30–July 4). *Do you study 'because' or 'in order to'?* Questionnaire development and validation based on an integrative motivation model. [Conference session]. 16th Jure Conference, Cyprus University of Technology, Cyprus.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Rahmat, N. H. (2019). An investigation of self-determination factors among postgraduate students. *American Journal of Education and Learning, 4*(1), 135–146. <https://doi.org/10.20448/804.4.1.135.146>
- Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences, 104*, 423–433. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.034>
- Rotem, N., Yair, G., & Shustak, E. (2020) Dropping out of master's degrees: objective predictors and subjective reasons. *Higher Education Research & Development, 1*–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799951>
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. Στο J. E. Jacobs (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 40. Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (p. 1–56). University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly, 64*(1), 22–40. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

- Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, H. P. (2020). How do institutional factors shape PhD completion rates? An analysis of long-term changes in a European doctoral program. *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744125>
- Spaulding, L. S. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Hearing their Voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence: *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 199-220. <https://doi.org/10.28945/1589>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Second Edition. University of Chicago Press.
- Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 65, 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008>
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2014). Engaging and disengaging doctoral experiences in the behavioural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 33-55. <https://doi.org/10.28945/1870>
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2013). Experiences of disengagement – a study of doctoral students in the behavioral sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 61-81. <https://doi.org/10.28945/1870>
- Volkert, D., Candela, L., & Bernacki, M. (2018). Student motivation, stressors, and intent to leave nursing doctoral study: A national study using path analysis. *Nurse Education Today*, 61, 210-215. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.033>
- Ward, G., & Dixon, H. (2012). The research masters experience: The impact of efficacy and outcome expectations on enrolment and completion. *Journal of Further and Higher Education*, 38(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706804>
- Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.007>
- Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P., et al. (2012). *Pathways through graduate school and into careers*. Educational Testing Service.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- West, J. I., Gokalp, G., Vallejo, P. E., Fischer, L., & Gupton, J. (2011). Exploring effective support practices for doctoral students' degree completion. *College Student Journal*, 45(2), 310-323.

Dropout intentions in master studies: applying Self Determination Theory

Christina-Ioanna SCHOINA¹, Sofia-Eleftheria GONIDA¹, Grigoris KIOSSEOGLOU¹

¹Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece

KEYWORDS	ABSTRACT
Dropout, Master students, Motivation, Need support, Need thwart, Perceived autonomy, Perceived competence, Self-determination theory	The purpose of the present study was the examination of protective and risk factors predicting the dropout of master students. The study was based on Self Determination Theory (SDT). A sample of 288 master students was asked to complete an online survey. The survey consisted of self-report scales measuring the need supporting and need thwarting behavior of instructors, family and classmates, perceived competence and autonomy, autonomous and controlled motivation and intention to dropout. Path analysis was applied on the data. Two models were examined. In the first, the exogenous variables were the variables of the satisfaction of the needs, while in the second, the thwarting of the basic needs by the same actors. In the first model, teachers' need supporting behavior and students' perceived competence predicted dropout, whereas in the second model, teachers' and classmates' need thwarting behavior, students' perceived competence, perceived autonomy and autonomous motivation for studies predicted dropout. The results of the study are discussed in light of current theory and evidence. Limitations, implications and future research directions are pointed out.
CORRESPONDENCE	
Schoina Christina-Ioanna, Aristotle University of Thessaloniki, 54124, Thessaloniki, Greece cschoina@hotmail.com	

© 2023, Christina-Ioanna Schoina, Sofia-Eleftheria Gonida, Grigoris Kiosseoglou
Licence CC-BY-SA 4.0