ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 6Β (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΞΑΦΑΚΟΣ, Γεωργία Τζήλου, Γεώργιος Πασιόπουλος

doi: 10.12681/icodl.1047

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 05/12/2025 14:47:57

Αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Perceived sense of stress of postgraduates students in distance learning

Ευστάθιος Γεώργιος Ξαφάκος Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας xafakos@uth.gr	**Γεωργία Τζήλου** Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο tzilou_g@yahoo.gr	**Γεώργιος Πασιόπουλος** Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Αιγαίου pasio-gio@hotmail.com

Abstract

The study explores post-graduate students views (N=382) of distance education from various Greek and international universities and various scientific fields in relation to their perceived sense of stress during their studies and the potential impact of Professors-Consultants on reducing their stress. For this purpose a self-report questionnaire was used, which it included two basic scales. The results showed that 36.5% of postgraduate students stated that they have high levels of stress (score> 3.5), which it stems mainly from assignments and examinations. Postgraduate students also referred (39% of them) that they are quite satisfied with the support of the Professor-Consultant. It was also noticed that their levels of stress were differentiated among universities, as well there was no correlation between the two dependent research variables, which makes it necessary to search for other factors that can help on reducing postgraduate students stress.

Keywords: *Stress, Distance Education, Professor-Advisor*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις 382 μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από διάφορα Ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια (ΕΑΠ, Λευκωσίας, ΑΠΚΥ, Κρήτης, Πελοποννήσου, Αιγαίου, Αγγλίας και Γαλλίας) και από διάφορα επιστημονικά πεδία, τα οποία προσφέρουν εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα, αναφορικά με το αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, και την πιθανή επίδραση των καθηγητών-συμβούλων στη μείωση του άγχους τους. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιελάμβανε δύο κλίμακες μέτρησης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 36,5% των μεταπτυχιακών φοιτητών δηλώνει ότι διακατέχεται από υψηλά επίπεδα άγχους (score>3,5), το οποίο πηγάζει κυρίως από τις γραπτές εργασίες και εξετάσεις. Επίσης, ποσοστό 39% δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο από την υποστήριξη του καθηγητή-συμβούλου. Παρατηρήθηκε ακόμη ότι τα επίπεδα άγχους τους διαφοροποιούνται σε σχέση με το Πανεπιστήμιο φοίτησής τους, όπως ακόμη δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των δύο βασικών εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, γεγονός το οποίο καθιστά αναγκαία την αναζήτηση και άλλων παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν στη μείωση του άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Λέξεις κλειδιά: *Άγχος, Εξ Απόστασεως Εκπαίδευση, Καθηγητής-Σύμβουλος*

Εισαγωγή

Το άγχος πηγάζει από τη σχέση και την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον επηρεάζοντας σωματικά και ψυχικά το άτομο. Ωστόσο, η πίεση του περιβάλλοντος δεν έχει τις ίδιες επιδράσεις και εντάσεις σε όλα τα άτομα, καθώς εξαρτάται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου για τη σοβαρότητα της κατάστασης, από τη μια μεριά, και για τις δυνατότητες αντιμετώπισής της από την άλλη (Κάντας, 1995). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η εξωστρέφεια, η ενεργητικότητα, η συστολή, η αντιδραστικότητα, έχουν άμεση συσχέτιση με την αντιμετώπιση και διαχείριση του άγχους, από τον άνθρωπο (Πουρκός, 2001).

Τα συμπτώματα του άγχους εκδηλώνονται: α) σωματικά (πονοκέφαλοι, πόνοι στο στήθος, αϋπνίες, ανορεξία, κοιλιακές και στομαχικές διαταραχές, άσθμα, στεφανιαίες παθήσεις), β) ψυχολογικά (φόβος για το μέλλον, ανικανότητα για συγκέντρωση, συνεχή αισθήματα εξάντλησης, μειωμένη αυτοπεποίθηση) και γ) συμπεριφοράς (επιθετικότητα, απουσία από την εργασία).

Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική έρευνα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο αίσθημα του άγχους, που νιώθουν οι φοιτητές σε σχέση με τις διαδικασίες της μάθησης, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πρόκληση και τη σταδιακή αύξησή του (Lehman, 2006).

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η εκδήλωση άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα όμως διερευνήθηκε το άγχος αυτών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της οποίας διαμορφώνονται συνθήκες ιδιάζουσες στη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που φυσικά και αναπότρεπτα γεννώνται κατά την αλληλεπίδραση προσώπων και πραγμάτων λόγω ελλείψεως φυσικής παρουσίας και εκ του σύνεγγυς επαφής.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.Άγχος και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εντούτοις, αρκετοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες στρες, τις αιτίες, τις επιπτώσεις και την αντιμετώπισή τους σε φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διότι η ίδια η μορφή της, η οποία έγκειται στην έλλειψη καθημερινής φυσικής παρουσίας και επαφής διδάσκοντα-διδασκόμενου, είναι μια παράμετρος που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, καθότι το εκπαιδευτικό υλικό καθορίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το χρονοδιάγραμμα, το οποίο οι φοιτητές υποχρεούνται να τηρήσουν οριοθετώντας το χρονικό διάστημα περάτωσης και το ρυθμό μελέτης τους (Βεργίδης, 1998). Ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησης της πορείας των φοιτητών είναι οι γραπτές εργασίες και οι καθηγητές-σύμβουλοι με τη διόρθωσή τους προσπαθούν να εντοπίσουν τα λάθη τους, να κατανοήσουν τις παρερμηνείες, στις οποίες έχουν υποπέσει οι φοιτητές, ώστε να τους διαφωτίσουν στην επανεξέτασή τους και να τους εμψυχώσουν για να συνεχίσουν την πορεία τους (Λιοναράκης, 1998). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικές εστίες άγχους.

Ειδικότερα, η βιβλιογραφική επισκόπηση για τη σχέση στρες και εξ αποστάσεως εκπαίδευση δείχνει ότι, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επίδοση των φοιτητών (Jegete & Kirkwood, 1994). Σημαντική θέση κατέχουν οι εξεταστικές δοκιμασίες, η αναμονή των αποτελεσμάτων και η παράδοση των γραπτών εργασιών, οι οποίες βρίσκονται σε υψηλή θέση μεταξύ των άλλων στρεσογόνων παραγόντων (Abouserie,1994). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η αναμονή της εξεταστικής διαδικασίας είναι αυτό που προκαλεί στρες και όχι καθαυτή η εξέταση (Gadzella, Masten & Stacks, 1998). Η προσπάθεια να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα και οι προθεσμίες προσθέτουν επιπλέον στρες

στους φοιτητές, ενώ κυριότερος παράγοντας ανησυχίας αναδεικνύεται ο φόβος της αποτυχίας (Misra et al., 2000). Η έρευνα του Πετρογιάννη (2013) δείχνει πως οι φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες για τις οποίες εκφράζουν την ανάγκη να συζητήσουν με κάποιον ειδικό, όταν κυριαρχεί στους ίδιους: α) το άγχος των εξετάσεων, β) η διαχείριση του χρόνου, γ) ο φόβος αποτυχίας, μη εκπλήρωση των ακαδημαϊκών προσδοκιών μου, δ) οι δυσκολίες στην οργάνωση μελέτης και ε) οικονομικά θέματα (ανεργία, φτώχεια, μείωση εισοδήματος, επαγγελματική αβεβαιότητα) στοιχεία που ενισχύουν την υπόθεση ότι μπορεί να δυσχεράνει το έργο των φοιτητών και την εμπλοκή τους με τις σπουδές τους στο Ε.Α.Π.

Επιπλέον, το ψυχολογικό στρες περιλαμβάνει τις αρνητικές γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις που προκύπτουν όταν οι φοιτητές αισθάνονται ότι οι απαιτήσεις που τίθενται σε αυτούς υπερβαίνουν την ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν και είναι πραγματικά ένας παράγοντας που φαίνεται να επιβαρύνει την υγεία των ατόμων (Lemme, 1995). Το ψυχολογικό κόστος με τη μορφή του στρες φαίνεται να συσχετίζεται αρνητικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Akgun & Ciarrochi, 2003· Sloboda, 1990· Struthers, Perry, & Menec, 2000). Το ψυχολογικό κόστος και οι στρεσογόνες καταστάσεις συνδέονται με δυσκολίες στη συνέχιση των σπουδών (Akgun & Ciarrochi, 2003· Sloboda, 1990· Struthers, Perry & Menec, 2000) που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στη διακοπή ή εγκατάλειψη των σπουδών (π.χ. Cullen, 1994· Fan & Chan, 1997· Young, 1994).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία τονίζουν την ανάγκη για παρεμβάσεις ψυχολογικής υποστήριξης των φοιτητών/τριών. Για να ανταπεξέλθουν οι φοιτητές στις υποχρεώσεις και δεσμεύσεις τους και να διαχειριστούν το άγχος τους απαιτείται να ενεργοποιήσουν δεξιότητες, ικανότητες και πόρους, ώστε να να διαχειριστούν το στρες και το άγχος που συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τις σπουδές τους που γίνονται σε συνδυασμό με διάφορες άλλες δραστηριότητες (Πετρογιάννη, 2013). Εντούτοις, αρκετοί ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους στο ρόλο του καθηγητή-συμβούλου αλλά και σε στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους (Govaerts & Grégoire, 2004), όπως και αναφέρεται παρακάτω.

1.1. Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στη μείωση του άγχους των φοιτητών

Οι φοιτητές των μεταπτυχιακών εξ αποστάσεων προγραμμάτων έχουν μεγάλη ανάγκη από την υποστήριξη του διδάσκοντα. Ο Race (1999) θεωρεί ότι λίγοι φοιτητές της ΑεξΕ μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις, ενώ οι Mills & Tait (1996), Sander & Stevenson (1998) και Tait (2000) υποστηρίζουν ότι λίγοι φοιτητές στην ΑεξΕ μπορούν να μελετούν μόνοι τους χωρίς την ανάγκη ανθρώπινης υποστήριξης. Σύμφωνα με Σπανακά (2017) & Μουζάκη (2006), προκύπτει πως ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

α) να κατέχει τις θεωρίες και τις τεχνικές της συμβουλευτικής ψυχολογίας, β) να μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο ψυχοσυναισθηματικό κλίμα και να χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του, ώστε να διευκολύνει τη συμβουλευτική διαδικασία, γ) να σέβεται κάθε άτομο που λαμβάνει μέρος στη συμβουλευτική συνεδρία και να αποδέχεται τις απόψεις και τις αξίες του ακόμα και αν διαφοροποιούνται με τις δικές του, δ) να είναι αντικειμενικός, υποστηρικτικός και με κατανόηση, ε) να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, να αποδέχεται άνευ όρου και να ακούει ενεργητικά με προσοχή τον άλλον, ζ) να είναι σε θέση να διακρίνει πότε ένα άτομο χρειάζεται να παραπεμφθεί σε άλλο ειδικό, γιατί οι ανάγκες του δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από αυτές τις συμβουλευτικές

συνεδρίες, η) να λειτουργεί οργανωτικά ως συντονιστής και θ) να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, δηλαδή να είναι σε θέση να αισθάνεται όπως ο φοιτητής.
Δεδομένου, ότι ο κάθε φοιτητής ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στην προσέγγιση καθηγητή-συμβούλου και φυσικά κάθε καθηγητής έχει το δικό του προσωπικό στυλ, για να βελτιωθεί η σχέση τους, χρειάζεται ποιοτική επικοινωνία καθιερώνοντας τακτικές συνεδριάσεις, όπου θα μπορούν να ανταλλάσουν απόψεις, να συζητούν τις προσδοκίες, τις δικές τους και του φοιτητή, να εξετάζουν κατά περίπτωση τη κριτική προς τους φοιτητές καθώς και τη συχνότητα επικοινωνίας μαζί τους. Οπωσδήποτε, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν λειτουργούν, θα πρέπει να ενισχύουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να διατηρούν ένα υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης, να ενθαρρύνουν και να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο κανένας φοιτητής να μην νιώθει απειλή ή αναστολή (Jarvis, 2004). Η πρώτη βασική αρχή για την αντιμετώπιση του άγχους είναι αυτή που θεωρεί ως πιο αποτελεσματικούς καθηγητές-συμβούλους αυτούς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους είναι να υπηρετούν και όχι να ελέγχουν (Gray & Freeman 1988), διότι μόνο τότε θα μπορούν να υποβοηθούν τους φοιτητές τους στη διαχείριση του άγχους.
Εν προκειμένω, έχει μελετηθεί ο ρόλος του ΚΣ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν και φαίνεται ότι δεν υπάρχουν πολλές ερευνητικές ενδείξεις, πολύ περισσότερο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναφορικά με τον ρόλο του στη μείωση του άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Παπάζογλου (2015) δείχνει ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός και εμψυχωτικός, καθώς ακόμη πιστεύουν ότι στηρίζουν και σε συναισθηματικό επίπεδο τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ευρήματα τα οποία συμπίπτουν με αυτά των Ηλιάδου & Αναστασιάδη (2010), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν μεταπτυχιακοί φοιτητές και όχι καθηγητές. Στην τελευταία γίνεται αναφορά σχετικά με τον ρόλο του ΚΣ στην ψυχολογική υποστήριξη των φοιτητών, όμως δεν αναφέρεται ρητά ο ρόλος του στη μείωση του άγχους. Η έρευνα των Κωνσταντοπούλου, Αντωνίου, Αποστολάκη και Λιοναράκη (2013) παρουσιάζει πως Ο ΚΣ για να υποστηρίζει συναισθηματικά, ψυχολογικά, ηθικά τους σπουδαστές και να κατανοεί τις ανάγκες τους χρειάζεται να ενισχύει τα κίνητρα του σπουδαστή, να τον καθοδηγεί με σαφήνεια και υπομονή, να είναι διαθέσιμος και πρόθυμος για επικοινωνία, να έχει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής και να έχει τη δυνατότητα άμεσης ανταπόκρισης συμβάλλοντας στη δημιουργία κατάλληλου φιλικού κλίματος καλλιεργώντας τον σεβασμό και τον διάλογο.
Από την έρευνα των Παπαδημητρίου & Λιοναράκη (2009), προκύπτει ότι στο Ε.Α.Π. δεν έχουν αξιοποιηθεί μέχρι σήμερα συνεργατικά περιβάλλοντα τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τους φοιτητές όχι μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά και στον ψυχολογικό. Συνεπώς ο ΚΣ έχει μεγάλη σημασία να κατέχει και να χρησιμοποιεί ευχερώς όλα τα μέσα και τις μεθόδους επικοινωνίας και να τα προσαρμόζει ανάλογα με τον φοιτητή. Ο ρόλος του είναι πολλαπλός: εμψυχωτής, συντονιστής διεργασιών μάθησης, δημιουργός ευνοϊκών προς τη μάθηση καταστάσεων.
Εν κατακλείδι ο διδάσκων στην εξΑΕ είναι ο υπεύθυνος για τη διδασκαλία και την ενεργοποίηση του μαθητή, ώστε «να μαθαίνει μόνος του και να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» και αποτελεί την προσωποποίηση του εξΑΕ Ιδρύματος στους φοιτητές χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται τρόποι υποστήριξης του ΚΣ, που να συμβάλλει στη μείωση του άγχους τους.

2.Μέθοδος

Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Συμπληρώθηκαν από εν ενεργεία μεταπτυχιακούς φοιτητές, από διάφορα

επιστημονικά πεδία, οι οποίοι φοιτούν εξ αποστάσεως σε Ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και δύο κλίμακες μέτρησης των απόψεών τους αναφορικά με το αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους τους και την παρεχόμενη υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017.

2.1. Σκοπός και Ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι να αναδειχθούν και να διερευνηθούν οι πηγές άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν τα ακόλουθα:

- Η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου αισθήματος άγχους των εξ αποστάσεων μεταπτυχιακών φοιτητών και των απόψεών τους σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον καθηγητή-σύμβουλο
- Η διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών και άλλων παραγόντων στις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών σχετικά με το αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους και την παρεχόμενη υποστήριξη από τον Καθηγητή-Σύμβουλο (φύλο, ηλικία, κλπ)
- Η διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης στα επίπεδα άγχους μεταξύ των φοιτητών που φοιτούν σε διαφορετικά πανεπιστήμια.
- Η διερεύνηση πιθανής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του αντιλαμβανόμενου άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών και της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης (Η υποστήριξη από τον Καθηγητή-Σύμβουλο πιθανόν να συμβάλλει στη μείωση του άγχους τους).

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 382 (N=382) μεταπτυχιακοί φοιτητές εκ των οποίων οι 79 ήταν γυναίκες (ποσοστό 20 %) και οι 303 ήταν άντρες (ποσοστό 79 %). Η πλειοψηφία των μεταπτυχιακών φοιτητών σπούδαζε στο Ε.Α.Π. (340 φοιτητές), στα Πανεπιστήμια της Κύπρου, Λευκωσίας, Πάφου και ΑΠΚΥ (29 φοιτητές) και σε άλλα Πανεπιστήμια Ελληνικά και ξένα όπως είναι το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Πανεπιστήμια Αγγλίας, και Γαλλίας που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (13 στο σύνολο φοιτητές). Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορα τμήματα σπουδών όπως είναι οι Ανθρωπιστικές Σπουδές (233 φοιτητές), οι Κοινωνικές Επιστήμες (77 φοιτητές), οι Θετικές Επιστήμες (61 φοιτητές) και οι Τεχνολογικές Επιστήμες (11 φοιτητές). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 41-50 έτη. Ειδικότερα, μικρότεροι των 30 ετών ήταν 73 φοιτητές, 31-40 ετών ήταν 149 φοιτητές, 41-50 ετών ήταν 142 φοιτητές και μεγαλύτεροι των 51 ετών ήταν 18 φοιτητές.
Πρόκειται για απλή τυχαία δειγματοληψία (Simple random sampling), όπου οι ερευνητές επιλέγουν συμμετέχοντες για το δείγμα έτσι ώστε οποιοσδήποτε μεταπτυχιακός φοιτητής να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεχθεί από τον πληθυσμό. Η πρόθεση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας είναι να επιλεγχθούν άτομα για το δείγμα, τα οποία θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Οποιαδήποτε τάση στον πληθυσμό κατανεμήθηκαν εξίσου μεταξύ των ανθρώπων που επιλέχθηκαν (Creswell, 2011).
Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κοινοποιήθηκε σε κλειστές ομάδες του Ε.Α.Π. που έχουν σελίδες στο κοινωνικό δίκτυο Facebook,

καθώς επίσης και σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης άλλων πανεπιστημίων (Κύπρου και άλλων).

2.3. Κλίμακες μέτρησης

Οι κλίμακες μέτρησης των απόψεων και στάσεων των μεταπτυχιακών φοιτητών για το πιθανό άγχος που βιώνουν και την υποστήριξη που λαμβάνουν ήταν όλες τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση, όμως στην πρώτη κλίμακα οι 5 απαντήσεις ήταν (Καθόλου έως Πάρα πολύ), προκειμένου να διερευνηθούν τα επίπεδα άγχους, ενώ στη δεύτερη ήταν (Διαφωνώ έως Συμφωνώ).

1) Κλίμακα μέτρησης απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών αναφορικά με αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους που βιώνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.
Στην κλίμακα περιλήφθηκαν 15 δηλώσεις που βασίστηκαν σε εργαλείο των Bedewy & Gabriel (2015). Οι απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών στις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree – plot) υπέδειξε 4 παράγοντες που απορροφούν συνολικά 63,03% της μεταβλητότητας (πηγές άγχους) (α. άγχος για τις γραπτές εξετάσεις, β. άγχος για τις γραπτές εργασίες, γ. άγχος για τις επιδόσεις - βαθμοί, δ. άγχος για την αξιοποίηση του μεταπτυχιακού). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας ήταν πολύ καλός (α= .864).

Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση

Άγχος για τις εξετάσεις (a=.82)	**Φορτίσεις**
Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μού προκαλεί/ούν άγχος:	
η πιθανή αποτυχία στις εξετάσεις	.774
οι ερωτήσεις των γραπτών εξετάσεων	.769
η αναμονή των αποτελεσμάτων των γραπτών εξετάσεων (ανακοίνωση βαθμολογίας)	.736
οι εξεταστικές περίοδοι	.657
ο περιορισμένος χρόνος στις γραπτές εξετάσεις	.596
Άγχος για τις επιδόσεις (a=.747)	**Φορτίσεις**
Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μού προκαλεί/ούν άγχος:	
ο ανταγωνισμός για τους βαθμούς	.742
όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς στις εξετάσεις	.681
όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς στις γραπτές εργασίες	.680
οι μεγάλες προσδοκίες των γονιών μου για τις επιδόσεις μου στο μεταπτυχιακό	.544
όταν οι καθηγητές σύμβουλοι είναι επικριτικοί αναφορικά με την ακαδημαϊκή μου επίδοση	.538
Άγχος για τις γραπτές εργασίες (a=.743)	**Φορτίσεις**
Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, μού προκαλεί/ούν άγχος:	
ο μεγάλος αριθμός των εργασιών	.808
η έλλειψη ελεύθερου χρόνου μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων και τη συγγραφή των εργασιών	.767
οι καταληκτικές ημερομηνίες παράδοσης των εργασιών (deadlines)	.677
Άγχος για την αξιοποίηση του μεταπτυχιακού (a=.890)	**Φορτίσεις**
Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, μού προκαλεί/ούν άγχος:	
το πώς θα μπορέσω να αξιοποιήσω αυτά που έμαθα στο μεταπτυχιακό	.922
το πώς θα μπορέσω να αξιοποιήσω επαγγελματικά το μεταπτυχιακό	.906

2) Κλίμακα στάσεων απέναντι στην υποστήριξη από τον Καθηγητή-Σύμβουλο
Η κλίμακα των 6 δηλώσεων κατασκευάστηκε με βάση τις διαπιστώσεις της εγχώριας βιβλιογραφίας (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010; Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010) και αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές από τον

Καθηγητή-Σύμβουλο (επικοινωνία, ανατροφοδότηση, σωστή καθοδήγηση στην εκπόνηση γραπτών εργασιών). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν υψηλός (α= .918).

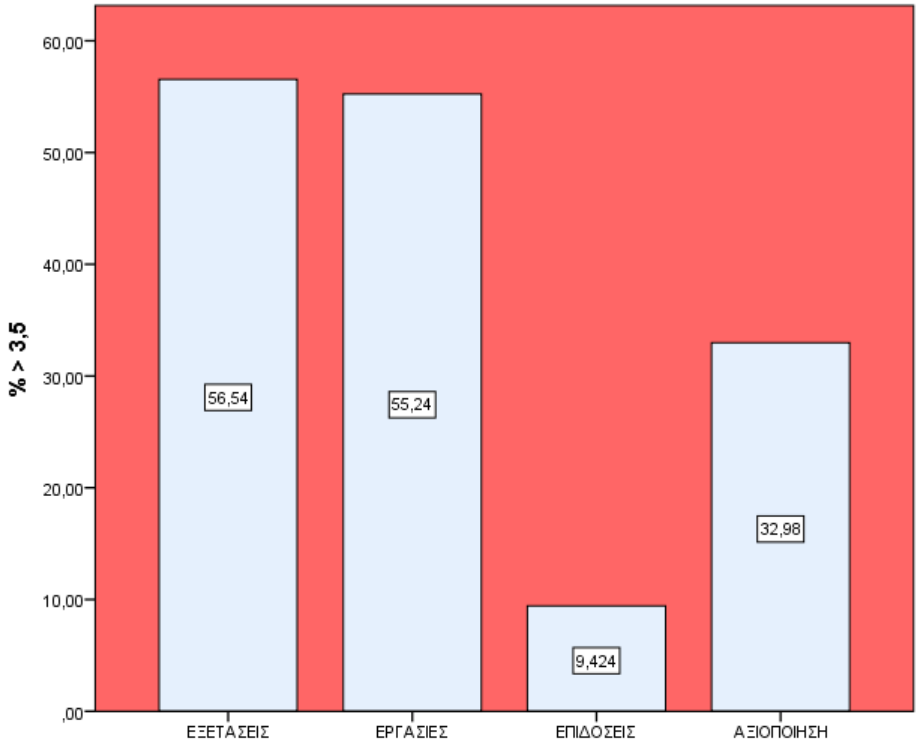
3. Αποτελέσματα

Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των βασικών μεταβλητών της μελέτης

Μεταβλητές	ΜΤ	ΤΑ
Άγχος για τις γραπτές εξετάσεις	3.59	.88
Άγχος για τις γραπτές εργασίες	3.57	.92
Άγχος για τις επιδόσεις (βαθμοί)	2.54	.74
Άγχος για την αξιοποίηση του μεταπτυχιακού	3.07	1.24
Άγχος (total)	**3.2**	**.68**
Παρεχόμενη υποστήριξη ΚΣ	**3.25**	**1.0**

Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν περισσότερο άγχος για τις γραπτές εξετάσεις (ΜΤ=3.59) και τις εργασίες (ΜΤ=3.57), λιγότερο για τη μελλοντική αξιοποίηση του μεταπτυχιακού, ενώ φαίνεται πως αγχώνονται λιγότερο για τις επιδόσεις τους (ΜΤ=2.54). Όσον αφορά στην υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους, κρατούν ασθενή θετική στάση.

Διάγραμμα 1. Διαστάσεις (πηγές) του αντιλαμβανόμενου αισθήματος άγχους



Πιο συγκεκριμένα, από το διάγραμμα προκύπτει ότι το 56,5% και 55,2% των ερωτηθέντων αντίστοιχα δηλώνει ότι έχει πολύ άγχος (score>3.5) για τις γραπτές εξετάσεις και τις γραπτές εργασίες.

Πίνακας 3. Διαφοροποιήσεις μεταξύ του φύλου και των πηγών άγχους με τη χρήση του T-test

	Φύλο	
	Άνδρας N=79	Γυναίκα N=303

	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Άγχος για εξετάσεις	3.29	.82	**3.66**	.88	<.001**
Άγχος για εργασίες	3.24	.90	**3.66**	.91	<.001**
Άγχος για επιδόσεις	2.36	.61	**2.59**	.76	.007

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη χρήση του T- test, στο *[t (380)= -3,426, p<0.001]*, που αφορά στο άγχος για τις εξετάσεις, στο *[t (380)= -3,594, p<0.001]* αναφορικά με το άγχος για τις γραπτές εργασίες και στο *[t (380)= -2,413, p=0.007*] σχετικά με το άγχος για τις επιδόσεις τους. Οι γυναίκες δηλώνουν ότι έχουν περισσότερο άγχος σχετικά με τις εξετάσεις (M.T. = 3.66) σε σύγκριση με τους άνδρες (M.T.= 3.29), αναφορικά με τις γραπτές εργασίες (M.T. = 3.66) και σχετικά με τις επιδόσεις τους (M.T. = 2.59).

Πίνακας 4. Διαφοροποιήσεις μεταξύ των πανεπιστημίων φοίτησης και του άγχους με τη χρήση (Ανάλυση διακύμανσης One-way Anova)

	Πανεπιστήμιο						
	ΕΑΠ N=336		ΚΥΠΡΟΥ N=29		ΑΛΛΑ N=13		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Άγχος για εργασίες	3.51	.93	**4.18**	.67	3.74	.69	.001**
Άγχος (total)	3.17	.69	**3.50**	.57	3.16	.64	.044*

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ως προς το αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με το Πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούν. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο [F(2,375)=7.432, p=0.001], που αναφέρεται στο άγχος για τις εργασίες και στο [F(2,375)=3.153, p=0.044], που αναφέρεται στο άγχος τους συνολικά. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές των πανεπιστημίων της Κύπρου δήλωσαν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους στο σύνολο (M.T. = 4.18) και ως προς τις γραπτές εργασίες τους (M.T. = 3.50).

Πίνακας 5. Διαφοροποιήσεις μεταξύ της βαθμολογίας των φοιτητών και του άγχους για τις εξετάσεις (Ανάλυση διακύμανσης One-way Anova)

	Βαθμολογία						
	5-6 N=64		7-8 N=240		9-10 N=76		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Άγχος για εξετάσεις	**3.85**	.90	3.60	.84	3.35	.91	.001**

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε, επίσης, ως προς άγχος για τις γραπτές εξετάσεις [F(2,377)=3,430, p=0.001] σε σχέση με τον Μέσο όρο της γενικής βαθμολογίας τους. Οι φοιτητές, οι οποίοι είχαν χαμηλό μέσο όρο δήλωσαν ότι έχουν

περισσότερο άγχος για τις γραπτές εξετάσεις (Μ.Τ. = 3.85) σε σχέση με αυτούς που είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο στη γενική βαθμολογία τους.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το πρώτο βασικό εύρημα είναι ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μεταπτυχιακών φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βιώνει αρκετό άγχος, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες εμπειρικές μελέτες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο (Τουβλατζής & Καλογιαννάκης, 2015; Owusu-Mensah & Asare Amoah, 2015). Ειδικότερα, βέβαια, φαίνεται να εκδηλώνουν περισσότερο άγχος αναφορικά με τις γραπτές εξετάσεις και τις γραπτές εργασίες, οι οποίες αποτελούν δύο από τα βασικότερα κομμάτια της φοίτησής τους.

Οι αναλύσεις των πρωτογενών δεδομένων έδειξε επίσης ότι οι γυναίκες και οι φοιτητές/ριες κάτω των 30 ετών φαίνεται να εκδηλώνουν περισσότερο άγχος κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών τους, καθώς επίσης και αυτοί/ές οι οποίοι/ες έχουν χαμηλό μέσο όρο στη γενική βαθμολογία τους.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι υπήρξε διαφοροποίηση στα επίπεδα άγχους μεταξύ των φοιτητών, οι οποίοι φοιτούν σε διαφορετικά πανεπιστήμια. Οι φοιτητές που φοιτούν στα πανεπιστήμια Κύπρου φάνηκε να εκδηλώνουν περισσότερο άγχος. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών, οι απαιτήσεις του πανεπιστημίου αλλά και η υποστήριξη που παρέχεται από τους καθηγητές-συμβούλους. Πρέπει, βέβαια εδώ να τονιστεί ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων στη διαδικασία της έρευνας από τα πανεπιστήμια της Κύπρου ήταν μικρός σε σχέση με τους συμμετέχοντες από το ΕΑΠ, γεγονός που μας καθιστά επιφυλακτικούς στην προσπάθεια γενίκευσης των συμπερασμάτων μας. Επιπρόσθετα, οφείλουμε να τονίσουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα δεν εμπεριέχει οποιονδήποτε υπαινιγμό για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, των προγραμμάτων αλλά και της υποστήριξης των φοιτητών που παρέχει το κάθε ένα από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Επιπρόσθετα, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές κρατούν ασθενή θετική στάση απέναντι στην υποστήριξή τους από τους καθηγητές-συμβούλους, εύρημα το οποίο συγκλίνει με σχετική έρευνα των Βασάλα & Ανδρεάδου (2010). Επιπλέον, η απουσία εντοπισμού συσχέτισης άγχους και ΚΣ ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι να μην αποτελούν ουσιαστικά πηγή μείωσης του άγχους των φοιτητών και να μην έχουν αποσυμφορητικό ρόλο, διότι ο ρόλος τους είναι διαφορετικός και πιο ειδικός, ήτοι είναι η καθοδήγηση στις εργασίες και η ανατροφοδότηση. Ίσως κάποιες φορές να αποτελούν και πηγή αύξησης του άγχους των φοιτητών, διότι συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία συγγραφής των γραπτών εργασιών, αν και αυτή η ερμηνεία δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά. Η απουσία, πάντως, συσχέτισης φαίνεται να μη συγκλίνει με τα ευρήματα των Ηλιάδου & Αναστασιάδη (2010). Ίσως να χρειαστεί η διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας, η οποία να διερευνά και άλλους παράγοντες, η οποία να αναδείξει μέσω μιας ανάλυσης διαδρομών τη μη γραμμική σχέση άγχους και ΚΣ, δηλαδή να δείξει πιθανώς τον έμμεσο ρόλο του ΚΣ στη μείωση του άγχους συνυπολογίζοντας και άλλους παράγοντες.

Λόγω του γεγονότος ότι οι εργασίες και οι εξετάσεις αποτελούν τις πιο συχνές πηγές άγχους για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να προσανατολιστούν προς την κατεύθυνση αναδιαμόρφωσης αυτών των διαδικασιών (εξετάσεις, εργασίες) με περισσότερη ενημέρωση, επιμόρφωση και στήριξη από τους ιθύνοντες προς τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, προκειμένου να μειωθεί το άγχος τους αλλά παράλληλα να διατηρείται το κύρος και η αξιοπιστία των μεταπτυχιακών

προγραμμάτων. Τα ευρήματα επισημαίνουν, επίσης, την ανάγκη αναζήτησης άλλων παραγόντων όπως ατομικών (π.χ. συναισθηματική νοημοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα) και κοινωνικών (κοινωνική στήριξή τους από διαφορετικές πηγές-οικογένεια, συμφοιτητές, φίλοι), οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του αντιλαμβανόμενου αισθήματος άγχους των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Βιβλιογραφία

Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology*, *14*(3), 323 – 330.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ.78-107). Αθήνα: Προπομπός.

Akgun, S. & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, *23*(3), 287–294.

Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *6* (1&2), 123-137.

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 1-9.

Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, (σσ. 95-124). Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Creswell, JW. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Cullen, M. (1994). Weighing it up: A case study of discontinuing access students. Occasional Papers Series: No. 2. Edinburgh: Edinburgh University, Centre for Continuing Education.

Gadzella, B., Masten, W., Stacks, J. (1998). Students' stress and their learning strategies, test anxiety and attributions. *College Student Journal*, *32*(3), 416-422.

Govaerts, S., Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *54*(4), 261-271.

Gray, H., & Freeman, A. (1988). *Teaching without stress.* London: Paul Chapman.

Ηλιάδου, Χρ. & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία καθηγητή –συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *6*(1&2), 29-45.

Fan, R., & Chan, M. (1997). A study on the dropout in mathematics foundation courses. *Quality Assurance in Distance and Open Learning*, *1*, 70-80.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jegete, O., Kirkwood, J. (1994). Students' anxiety in learning through distance education. *Distance Education*, *15*(2), 279 – 290.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντοπούλου, Φ., Αντωνίου, Π., Αποστολάκης, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2013). Η υποστήριξη, μέσω της επικοινωνίας, των σπουδαστών στην ΑεξΑΕ από τον Καθηγητή-Σύμβουλο. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία μάθησης. 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 51-64). Αθήνα.

Lemme, B. H. (1995). *Development in adulthood*. Boston: Allyn & Bacon.

Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, *2*(2), 12-26.

Λιοναράκης, Α. (1998). Η πρώτη επαφή διδάσκοντος – διδασκομένων. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Σχέσεις διδασκόντων–διδασκομένων*, (σσ.105-115). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Misra, R., McKean, M. Jr., West, S., Russo, T. (2000). Academic stress of college students Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, *34*(2), 236-245.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Γ.Γ.Ε.Ε., Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

Owusu-Mensah, F., & Asare Amoah, S. (2015). Sources of stress and its management among the Distance Education students of the University of Education, Winneba. The case of Accra Study Centre in Ghana, *International Journal of Education Learning and Development, 3*(3), 88-98.

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2009). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.*), Open Distance for Global Collaboration and Education Development*. *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 38-55). Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το Περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6*(1&2), 106-122.

Παπάζογλου, Α. (2015). Αντιλήψεις των Καθηγητών Συμβούλων για το ρόλο του Κ.Σ. στην Επικοινωνία με τους Φοιτητές στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης. Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Α. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 152-165). Αθήνα.

Πετρογιάννης, Κ. (2013). Διερεύνηση των αναγκών, απόψεων, προθέσεων του φοιτητικού πληθυσμού του ΕΑΠ για τη δημιουργία και λειτουργία Υπηρεσίας Ψυχολογικής Συμβουλευτικής του Ε.Α.Π. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία μάθησης. 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 152-165). Αθήνα.

Πουρκός, Μ. (2001). Ιδιοσυγκρασία και άγχος: Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ 61-110). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sloboda, J. A. (1990). Combatting examination stress among university students: Action research in an institutional context. *British Journal of Guidance and Counselling, 18*(2), 124–136.

Σπανάκα, Α. (2017, Αύγουστος 5). Υποστήριξη φοιτητών. Επίσημη ιστοσελίδα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Ανακτήθηκε από διεύθυνση ιστοσελίδας http://meae.eap.gr/filesupload/training/yliko_ae/ch_9.pdf

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*(5), 581–592.

Τουβλατζής, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο Α. Λιοναράκης. Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Α. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), 8ο *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 58-71). Αθήνα.

Young, S. (1994). Dropouts - Great Britain. *Times Educational Supplement, 1-3*.