

**ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ).**

της
Μαρίας Υποφάντη

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Μεγιστοποίηση αθλητικής επίδοσης ή απόδοσης».

Κομοτηνή 2013

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Αντωνίου Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής.

.....
2ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής.

.....
3ος Επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Αναπληρωτής Καθηγητής.

13357/1

© 2013
Μαρία Υποφάντη
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαρία Υποφάντη: Σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη: Ο ρόλος της προσωπικότητας και των στάσεων μεταπτυχιακών φοιτητών /τριών για τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ)

(Υπό την επίβλεψη του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Αντωνίου Παναγιώτη)

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η αξιολόγηση πιθανών διαφορών στους παράγοντες προσωπικότητας (εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, νευρωτισμό, πνευματική καλλιέργεια), στάσεων φοιτητών (συναισθήματα, απόψεις, προθέσεις και έλεγχο στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή)

αναφορικά με παραμέτρους που αφορούν: φύλο, οικογενειακή κατάσταση, είδος σχολής αποφοίτησης, κατοχή άλλου πτυχίου και πιστοποίηση της γνώσης χειρισμού Η/Υ. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από το σύνολο πρωτοετών φοιτητών που αποτέλεσαν 33 φοιτητές και 45 φοιτήτριες, ηλικίας 33 ± 11 ετών, του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Δ.Π.Θ., με δύο μετρήσεις. Ως όργανα μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν: 1) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων 2) Ερωτηματολόγιο προσωπικότητας International Personality Item Pool –IPIP (Golberg, 2001, Ζουρμπάνος, 2006) 3) Ερωτηματολόγιο “16-19 Computer Attitude Scale” (Selwyn, 1997, Αντωνίου & συν, 2006) 4) Ερωτηματολόγιο καταγραφής στοιχείων συμμετοχής ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Caspi & al., 2006, Αντωνίου & Υποφάντη, 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στους παράγοντες «προσήνεια», «γνώση» και «πνευματική καλλιέργεια» για τις παραμέτρους φύλου, κατοχής άλλου πτυχίου και πιστοποίησης, ενώ οι παράγοντες «ευσυνειδησία», «επίδραση», «συμπεριφορά» και «έλεγχος» διαφοροποιούνται μόνο σε σχέση με την κατοχή πιστοποίησης. Ο παράγοντας φύλο εμφανίζει διαφορές στην συμμετοχή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον “centra”. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν πως οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που διεξάγεται μέσω του διαδικτύου, εμφάνισαν θετικές στάσεις για τις νέες τεχνολογίες, πιθανά λόγω ανάγκης χρήσης τους, προϋπάρχουσας εξοικείωσης και συνειδητοποίησης διευκόλυνσης των σπουδών τους, χωρίς εμφάνιση ιδιαίτερων διαφορών στους παράγοντες προσωπικότητας μετά την εισαγωγή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παράγοντες Προσωπικότητας, Στάσεις, Υπολογιστές, Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

ABSTRACT

Maria Ypofanti: Modern educational practice: The role of personality and attitudes of post-graduate students about the information and communication technologies (ICT)

(Under the supervision of Associate Professor Antoniou Panagiotis)

The present study has tried to investigate the relation between attitudes, demographic and personality's factors of postgraduate students towards learning program from distance, concerning the use of information and communication technologies (ICT), involving their educational needs. Study's purpose was to evaluate possible differences in personality's factors (extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, imagination) and attitudes of postgraduate students (feelings, beliefs, intentions, calmness on using personal computer) with regard to demographic parameters (gender, family situation, kind of studies, possession of second certification and knowledge's certification on using computer). The methodology that was implemented dealt with postgraduate students, (33 men, 45 women), aged 33 ± 11 , with two measuring. Students belonged to postgraduate program of distant learning education «Physical Activity and Life's Quality» in Department of Physical Education and Sport Science of Democritus University (Trace). As questionnaires have been used: Questionnaire personal's informations, questionnaire personality's factors (International Personality Item Pool-IPIP, Golberg, 2001, Zourbanos, 2006), questionnaire computer attitude's scale [Selwyn (1997), Antoniou et al, (2006)] and questionnaire participation's in educational environments (Caspi & al., 2006, Antoniou & Ypofanti, 2006). The results showed that there were statistically significant effects on factors of "agreeableness", "beliefs", "imagination" for the parameters gender, possession of second certification and certification using computers, and factors "conscientiousness", "feelings", "intentions", "calmness" on about parameter of certification -knowledge using computer. The results indicated that students, who participated at this educational programme, using internet, showed positive attitudes towards the using new technologies due to need of using, to existing familiarization and awareness of helping to their studies, without appearance of differences, after their involvement in different educational environments.

Key-words: Personality's Factors, Attitudes, Digital Educational Environments, Distant learning education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	ii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	vi
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πράξη: Ο ρόλος της προσωπικότητας και των Στάσεων μεταπτυχιακών φοιτητών-τριών για τις τεχνολογίες πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).....	1
Σκοπός της έρευνας.....	14
Επιμέρους στόχοι	15
Σημαντικότητα της έρευνας	15
Περιορισμοί.....	16
Οριοθετήσεις.....	16
Ορισμοί.....	17
Μηδενικές Υποθέσεις.....	18
Εναλλακτικές Υποθέσεις.....	19
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	20
Ιστορική αναδρομή μελετών αναφορικά με την κατασκευή ερωτηματολογίων προσωπικότητας.....	20
Προσωπικότητα και Εκπαίδευση.....	28
Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ): Ο ρόλος του φύλου.....	29
Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε μαθητικούς πληθυσμούς.....	31
Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε Προπτυχιακούς φοιτητές/τριες.....	33
Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε Μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες.....	37
Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε Εκπαιδευτικούς.....	40
Προσωπικότητα, Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).....	42
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	46
Δείγμα.....	46
Όργανα Μετρήσεων.....	46
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	48

Στατιστική Ανάλυση.....	48
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	50
Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	50
Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης.....	53
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	73
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	80
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	109
Παράρτημα 1: International Personal Item Pool (IPIP).....	110
Παράρτημα 2: Φύλλο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων.....	115
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο στάσεων για τη χρήση Η/Υ “16-19 Computer Attitude Scale”.....	117
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης πρόθεσης συμμετοχής φοιτητών/τριών στην δια ζώσης εκπαίδευση.....	119

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία.....	51
Πίνακας 2.	Πίνακας συσχετίσεων Μέσων όρων, Τυπικών Αποκλίσεων και Δεικτών Cronbach a A' Μέτρησης.....	52
Πίνακας 3.	Πίνακας συσχετίσεων Μέσων όρων, Τυπικών Αποκλίσεων και Δεικτών Cronbach a B' Μέτρησης.....	52
Πίνακας 4.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Προσήνεια»).....	56
Πίνακας 5.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Ευσυνειδησία»).....	59
Πίνακας 6.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Πνευματική Καλλιέργεια»)....	62
Πίνακας 7.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Επίδραση»).....	64
Πίνακας 8.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Γνώση»).....	65
Πίνακας 9.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Συμπεριφορά»).....	67
Πίνακας 10.	Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Έλεγχος»).....	69
Πίνακας 11.	Συνολικής Παρουσίας Στατιστικά Σημαντικών Αλληλεπιδράσεων-Επιδράσεων.....	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΕξΑπε : εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

ΤΠΕ : Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Η/Υ : Ηλεκτρονικός Υπολογιστής.

ΝΤ : Νέες Τεχνολογίες.

ΔΜΠΣ : Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών.

**ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ).**

Η σημερινή εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με τις μορφές διδασκαλίας εισάγει την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών με γοργούς ρυθμούς στην καθημερινή πράξη. Οι δυσκολίες ή η ευχέρεια των φοιτητών/τριων να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ), διαδικτύου και των εφαρμογών οι οποίες μπορούν να υποστηριχθούν (εικονική αίθουσα διδασκαλίας, επικοινωνία μέσω μηνυμάτων κτλ), πιθανών να επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται στο επίκεντρο νέων ερευνών (Μεϊμάρης, 2007). Τα επιμέρους χαρακτηριστικά των παραγόντων που συμμετέχουν κατά την διδασκαλία (κυρίως καθηγητών/τριών, μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών, οικογένειας, περιβαλλοντικών συνθηκών και εφαρμογών τεχνολογίας) αποτελούν άξονες αναζήτησης βελτίωσης και προαγωγής του έργου που επιτελείται στην εκπαίδευση, με σκοπό τη μεγιστοποίηση θετικών εξελίξεων στο χώρο. Η καλή επίδοση και η ευχαρίστηση, με την οποία δύναται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες ή οι φοιτητές/τριες το μαθησιακό τους έργο, η διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία μέσω των επιτευγμάτων της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας είναι επιδιωκόμενοι στόχοι (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του ρόλου των παραγόντων προσωπικότητας φοιτητών/τριών μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο ρόλος των στάσεων φοιτητών/τριών για τη χρήση των Η/Υ και γενικότερα των νέων τεχνολογιών σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία πιθανά θα εμπλέκονται (φύλο, ηλικία, είδος πτυχίου, κατοχή άλλου πτυχίου, πιστοποίηση γνώσης για Η/Υ). Ακόμη, θεωρείται σημαντική η διερεύνηση του ρόλου του φύλου αναφορικά με την πρόθεση συμμετοχής-επικοινωνίας φοιτητών/τριών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ατομικά χαρακτηριστικά (προσωπικότητας και

δημογραφικά) και οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αξίζει να μελετηθούν ώστε να φωτιστούν νέες άγνωστες πτυχές εκπαιδευτικών δυσκολιών, για να αντιμετωπιστούν με στρατηγικό σχεδιασμό και υπευθυνότητα.

Σχετικά με την «προσωπικότητα», ο όρος είναι ένας από τους ευρύτερα χρησιμοποιούμενους στην καθημερινή ζωή. Η δομή του ψυχικού βίου είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Έλληνες φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης διατύπωσαν τις πρώτες θεωρίες για τα μέρη και για τα είδη της ψυχής. «Η προσωπικότητα έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της μελέτης φιλοσόφων και ψυχολόγων σε όλες τις εποχές, από τα αρχαία χρόνια σε χώρες (Κίνα, Αίγυπτος, Ελλάδα) για τις οποίες υπάρχουν ιστορικά στοιχεία» (Νασιάκου, 2004, σελ. 126). Ο όρος Προσωπικότητα (Παρασκευόπουλος, 1994, σελ. 70), χρησιμοποιείται για να δηλωθεί «η δυναμική οργάνωση του συνόλου των σωματικών χαρακτηριστικών, των αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της βούλησης και του χαρακτήρα του ατόμου». Ο ίδιος αναφέρει πως έως το 1957, ο G. Allport σε βιβλίο του, δίνει 50 διαφορετικούς ορισμούς για την προσωπικότητα, στους οποίους δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε δύο ιδιότητες της προσωπικότητας: α) στον ενιαίο δυναμικό και λειτουργικό χαρακτήρα της οργάνωσής της και β) στη σταθερότητά της στις διάφορες ηλικίες και καταστάσεις. Ο Παπαδόπουλος (1990), τονίζει πως ο όρος προσωπικότητα είναι έννοια σύνθετη, πολλαπλή και κυρίως ψυχο-κοινωνική που υπάρχει στον άνθρωπο δυνάμει και αρχίζει να αναπτύσσεται από τη γέννησή του. Η ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου, η νόηση και ο λόγος ως σκέψη και έκφραση γίνεται φανερή με τη διάσταση της προσωπικότητας με το 2^ο χρόνο της ζωής του ατόμου. «Οι ατομικές διαφορές της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών – όσον αφορά στο ύψος των αντιδράσεων και στην κυρίαρχη διάθεση – είναι παρούσες κατά τη γέννηση, μπορεί να είναι σχετικά σταθερές και αποτελούν σημαντική πηγή αναπτυξιακής συνέχειας» (Cole & Cole, 2002, σελ. 303).

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της προσωπικότητας αφού τα χαρακτηριστικά, η δομή, ο τρόπος εμφάνισης και οι διάφορες συμπεριφορές που προκαλούνται από την ψυχολογική έννοια «προσωπικότητα» έχει μοναδικές εκφάνσεις σε κάθε άτομο (Tooby & Cosmides, 1990). Οι ερευνητές ορίζουν την προσωπικότητα κάτω από την επιρροή της εκάστοτε θεωρίας-σχολής (ψυχοδυναμική με κύριο εκπρόσωπο το Freud, συμπεριφορισμός με

εκπροσώπους τους Watson, Thornding και Skinner, ανθρωποκεντρική / προσωποκεντρική με τους Rogers και Maslow) την οποία και χρησιμοποιούν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993). Ο σχετικά πληρέστερος ορισμός της προσωπικότητας διατυπώθηκε από τον Allport (1961) και ορίζει την προσωπικότητα «ως την ενότητα και ακεραιότητα του ατόμου, το σύνολο των διακριτικών του χαρακτηριστικών και της ιδιοτυπίας της συμπεριφοράς του» (όπως αναφ. στο Παρασκευόπουλος, 1994, σελ 70).

Ο κοινός άνθρωπος χρησιμοποιεί τον όρο προσωπικότητα όταν αναφέρεται σε άτομα με εξαιρετικές ικανότητες και μεγάλα επιτεύγματα ή σε άτομα με κοινωνική προβολή και αναγνώριση (Παρασκευόπουλος, 1994). Στον επιστημονικό κόσμο, ο όρος προσωπικότητα σημαίνει το σύνολο των σωματο-ψυχικών χαρακτηριστικών του ατόμου και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται και οργανώνονται σε ένα ενιαίο δυναμικό όλο. Το νευρικό σύστημα του ανθρώπου έχει την ικανότητα της καταγραφής, της αποθήκευσης και της σύνθεσης των εμπειριών του ατόμου, έτσι ώστε να παράγονται τα πιο αποτελεσματικά για την προσαρμογή σχήματα συμπεριφοράς. Με την πάροδο του χρόνου και κάτω από την επίδραση των εμπειριών που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον αναπτύσσεται ένα σύστημα βασικά σταθερών διαθέσεων, τάσεων, πεποιθήσεων, επιθυμιών, αξιών και σχημάτων προσαρμογής, που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο άτομο και του δίνουν τη μοναδικότητά του. Το διακριτό αυτό όλο, που αποτελείται από σχετικά μόνιμες τάσεις και σχήματα συμπεριφοράς ενός ατόμου ονομάζεται προσωπικότητα (Μάνος, 1997).

Το ενδιαφέρον για την προσωπικότητα και τους παράγοντες που την οριοθετούν, οδήγησε τον εικοστό αιώνα στη διατύπωση πολλών σε αριθμό και περιεχόμενο ψυχολογικών θεωριών για προσπάθεια: α') καθορισμού της φύσης, της έννοιας και των δομικών στοιχείων της προσωπικότητας, β') καθορισμού της περιγραφής και ερμηνείας της πορείας της και των σταδίων εξέλιξής της, από τη γέννηση ως την ωριμότητα του ανθρώπου, και γ') του καθορισμού των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωσή της (Παρασκευόπουλος, 1994).

Σύγχρονοι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της προσωπικότητας αφού τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της είναι σημαντικά: για την επιλογή συντρόφου (Kenrick, Sadalla, Groth & Trost 1990), για το είδος της σταδιοδρομίας και τη λειτουργικότητα στο επάγγελμα που επιλέγουν οι άνθρωποι (Pergin & John, 2004), και για την κατάκτηση της μακροζωίας του ανθρώπου σε

συνάρτηση και με την ύπαρξη του χαρακτηριστικού της ευσυνειδησίας (Friedman et al. 1995b; 1995a). Οι McCrae και Costa (1997) υποστηρίζουν ότι ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητας καθορίζεται από τα γονίδια, κληρονομείται και δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον ή την ανατροφή. Μάλιστα οι Jacob, Müller, Schmidt, Hohenberger, Gutknecht, Reif, Schmidtke, Mössner & Lesch (2005), βρήκαν ένα ποικιλόμορφο γονίδιο που σχετίζεται με τον νευρωτισμό, ενώ έχει βρεθεί ήδη ένα γονίδιο το οποίο σχετίζεται με την εξωστρέφεια.

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την επίδραση των παραγόντων προδιάθεσης στην προσωπικότητα του ατόμου αναγνωρίζουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι περίπλοκη υποστηρίζοντας ταυτόχρονα ότι επηρεάζεται από την προδιάθεση. Ο Pervin (1993) ερευνώντας την βιβλιογραφία κατέληξε σε τρεις διαφορετικές υποθέσεις-παρακλάδια του μοντέλου των 5 παραγόντων: η βασική λεξική υπόθεση που υποστηρίζει ότι σπουδαίες ατομικές διαφορές θα διαπιστωθούν από την μελέτη και αποκωδικοποίηση της ανθρώπινης γλώσσας (Goldberg, 1990), η υπόθεση ότι το περιβάλλον είναι σημαντικό στην προσωπική ανάπτυξη, υποστηρίζοντας παράλληλα ότι η επίδραση του περιβάλλοντος δεν επηρεάζει στον ίδιο βαθμό τα μέλη της ίδιας οικογένειας (Plomin & Daniels, 1987) και η υπόθεση που βασίζεται στην εξελικτική θεωρία που υποστηρίζει την γενετική προδιάθεση για να λύσει με αυτό τον τρόπο τα προβλήματα της θεωρίας (Buss, 1989; Tooby & Cosmides, 1990). Βέβαια υπάρχουν και ερευνητές (Watson, Weise, Vaidya, & Tellegen, 1999) που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ γενετικών, φυσιολογικών και εξελικτικών επιδράσεων, θεωρία που κινείται μεταξύ του χώρου της ψυχολογίας, της προσωπικότητας και της βιολογίας και ίσως προσθέσει αρκετά στοιχεία στο μέλλον για την συνολική έρευνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Πολλές έρευνες έχουν στόχο τους την διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με το σχηματισμό της προσωπικότητας. Οι παράγοντες αυτοί είναι ουσιαστικά δύο: ο γενετικός και ο περιβαλλοντικός. Το κύριο ερώτημα των επιστημόνων σχετίζεται με την εκτίμηση του βαθμού επιρροής των γονιδίων και του περιβάλλοντος στο σχηματισμό της προσωπικότητας. Στη δεκαετία του 1990, έρευνες των Bouchard (1990), Loelin (1992), Plomin (1994) και Tellegen (1988), στηρίζουν την ύπαρξη ισχυρής κληρονομικής καταβολής για την παρουσία πολλών σημαντικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Χαρακτηριστικά όπως αυτό της αναζήτησης της καινοτομίας συνδέονται με την ανακάλυψη γονιδίου (Benjamin et al., 1990; Ebstein et al., 1996) και ένα άλλο, αυτό της επιθετικότητας, σχετίζεται με βιολογικούς

παράγοντες, όπως η αύξηση των επιπέδων τεστοστερόνης (Konner, 1988). Εντούτοις επισημαίνεται πως τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα της βιολογικής επιστήμης επιζητούν περαιτέρω διακρίβωση καθώς πολιτιστικοί παράγοντες παρεμβάλλονται μέσα στο βιολογικό στοιχείο (Segal & Daniels, 1987; Plomin & al., 1990). Υποστηρίχθηκε πως τα αδέλφια μοιάζουν στην προσωπικότητα περισσότερο λόγω των γονιδίων, αφού ακόμα και το περιβάλλον της ίδιας οικογένειας για κάθε παιδί δεν είναι το ίδιο. Υποστηρίχθηκε επίσης πως τα κληρονομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από τους γονείς τους (Plomin & Bergaman, 1991; Plomin & al, 1990).

Συχνά είναι θεωρητικά σημαντικό να διακρίνουμε ανάμεσα στη συνεισφορά της κληρονομικότητας από αυτή του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς (Kalat, 1995). Σε αναπτυξιακές μελέτες του Παρασκευόπουλου (1986), η προσωπικότητα των γονιών ή των δασκάλων φάνηκε να επηρεάζει, σε μικρό ποσοστό (5%), τη διαμόρφωση της ταυτότητας εφήβων. Καθώς η ηλικία αυξάνει, παρατηρούνται στην προσωπικότητα διαφοροποιήσεις. Οι πιο μεγάλες αλλαγές συμβαίνουν μεταξύ του 15^{ου} έτους και του 25^{ου} έτους. Το 25^ο έτος είναι η ηλικία με τον μικρότερο βαθμό συντηρητισμό. Με την πάροδο της ηλικίας έχει παρατηρηθεί μείωση του ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που απαιτούν γραφική εργασία και σωματική δραστηριότητα και που επιβάλλουν αλλαγές σε παλιές συνήθειες (Παρασκευόπουλος, 1994). Επίσης, ευρήματα για αλλαγές στο μοντέλο των πέντε παραγόντων ανάμεσα στα είκοσι και τα τριάντα χρόνια ερμηνεύτηκαν ως δείγματα εξέλιξης προς μια μεγαλύτερη ωριμότητα στην ηλικία των τριάντα. Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ρόλοι των ενηλίκων ως επαγγελματιών και γονέων συνοδεύονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ισορροπία, μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση και ικανότητα (Pervin & John, 2004).

Ένας άλλος μεγάλος και αναμφισβήτητος παράγοντας για την αναγνώριση μεγάλων διαφορών στην προσωπικότητα είναι ο παράγοντας του φύλου. Άνδρες και γυναίκες, (από την παιδική ηλικία ακόμη με παρατηρούμενες διαφορές στο ελεύθερο παιχνίδι και την ψυχαγωγία), εμφανίζουν διαφορές στα ενδιαφέροντα, τις φροντίδες της ζωής, τη θεματολογία των ελεύθερων συζητήσεων, τις προσωπικές αξίες, τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και ενασχολήσεις και την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1994). Αυτό που ουσιαστικά πρέπει να εκτιμηθεί είναι η συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στα γονίδια και στο περιβάλλον ώστε να φωτισθεί ο μηχανισμός συμβολής στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών

προσωπικότητας. Σύμφωνα με τους Pervin και John (2004) η εξελικτική θεώρηση στη θεωρία των χαρακτηριστικών είναι πρόσφατη και χρειάζεται να γίνει ακόμη αρκετή θεωρητική και ερευνητική εργασία.

Παράλληλα με τις έρευνες που οι σύγχρονοι επιστήμονες διεξάγουν για τη μελέτη και καταγραφή παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και την εξέλιξή τους, νέα ερευνητικά πεδία διευρύνονται, καθώς ο τομέας της εκπαιδευτικής πράξης του σύγχρονου ανθρώπου, διαφοροποιείται από παλαιότερα, με την αξιοποίηση της χρήσης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) και με την εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Νέες αποκαλούμε τις τεχνολογίες που βασίζονται στην πληροφορική. Ετυμολογικά, ο όρος πληροφορική προέρχεται από μετάφραση του όρου «informatique» στα γαλλικά και «information technology» στα αγγλικά και ο οποίος είναι συναίρεση των λέξεων INFORMATION και AUTOMATIQUE, στα ελληνικά σημαίνει πληροφορία και αυτοματισμός αντίστοιχα (Σολομωνίδου, 2001). Όπως μεταφράζεται στα ελληνικά (Μπαμπινιώτης, 2002), ο όρος πληροφορική ορίζεται ως η επιστήμη που ασχολείται με την επεξεργασία ψηφιακών δεδομένων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δηλαδή την αποθήκευση, ταξινόμηση, ανάκληση και μετάδοση δεδομένων και την αξιοποίησή τους σε ποικίλες εφαρμογές ή για την παροχή πληροφοριών. Συνοπτικά αναφέρεται ως η επιστήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Αντίστοιχα, γενικότερα ο όρος τεχνολογία αναφέρεται στον τομέα της γνώσης που ασχολείται με την εφαρμοσμένη επιστήμη, τις εφευρέσεις, την ανάπτυξη και πρακτική αξιοποίηση επιστημονικών γνώσεων και μεθόδων κυρίως στη μηχανική, τη βιομηχανία και αλλού, ενώ πιο συγκεκριμένα ο όρος τεχνολογίες αφορά το σύνολο των επιτευγμάτων (εφευρέσεων, διαδικασιών, μεθόδων κ.λπ.) που προκύπτουν μέσω της εφαρμογής επιστημονικών ή τεχνικών γνώσεων για πρακτικούς σκοπούς καθώς και τα παραπάνω επιτεύγματα / προϊόντα (Μπαμπινιώτης, 2002).

Μελετητές διερευνούν την επίδραση της χρήσης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σαν εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης (Anderson & Harris, 1997, Oliver & Omaris, 1999). Οι επιπτώσεις από την ανάπτυξη της νέας τεχνολογίας και τη διείσδυση της πληροφορικής σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι πολλές. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν το σύγχρονο τρόπο ζωής επειδή επιφέρουν αλλαγές στο χώρο των επαγγελμάτων, ανταγωνισμό, ανεργία και γενικότερες αλλαγές στη ζωή μας. Μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές τάσεις διαφορετικότητας

της εποχής μας από τις προηγούμενες λόγω των δυνατοτήτων της νέας τεχνολογίας είναι: ο ταχύς ρυθμός των τεχνολογικών αλλαγών και η επιτάχυνση των ρυθμών της ζωής, η γρήγορη παλαιώση των γνώσεων, η αδυναμία πρόβλεψης των μελλοντικών εξελίξεων, η διόγκωση του πλήθους των γνώσεων και των πληροφοριών (με τις οποίες καταγιγίζεται ο σύγχρονος άνθρωπος), η απαίτηση για απόκτηση υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης (για σφαιρική μόρφωση και για παρατεταμένη παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα και καθιέρωση της «δια βίου» παιδείας), η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του ανθρώπου, καθώς και της ικανότητάς του να συνθέτει επικοδομητικά το πλήθος των ερεθισμάτων και εμπειριών που τον κατακλύζουν, η εκμηδένιση των αποστάσεων, η διεθνοποίηση της οικονομίας (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης αφορούν τόσο τις τηλεπικοινωνίες καθώς το 70-80% των δοκιμών στις τηλεπικοινωνίες που γίνονται παγκοσμίως στον τομέα των αναπτυσσόμενων τεχνολογιών των πολυμέσων αφορούν την εκπαίδευση ή τουλάχιστον έχουν μια εκπαιδευτική διάσταση (Kenway, 1995), όσο και σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας. Έτσι, σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της ΑεξΑΕ δίνουν οι ραγδαίες εξελίξεις στις ΤΠΕ, που στη σημερινή εποχή θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες για το μετασχηματισμό της κοινωνίας της γνώσης (Αναστασιάδης, 2000).

Σύμφωνα με τον Race (1999, σελ 30), [η ανοικτή εκπαίδευση είναι ο φυσικός τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, λόγω της δυνατότητας άμεσης εφαρμογής της πράξης, μέσω του μοντέλου του «εμπειρισμού»]. Η ταχύτατη διάδοση του παγκόσμιου ιστού από το δεύτερο μισό της δεκαετίας και εντεύθεν και σε μεγαλύτερο βαθμό η ενσωμάτωση δυναμικών τεχνολογιών, επέτρεψαν τη δημιουργία πλήθους εφαρμογών για τους περισσότερους τομείς επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο πλαίσιο της διαμεσολαβημένης από υπολογιστές επικοινωνίας (Μεϊμάρης, 2007).

Η διάδοση της τεχνολογίας της πληροφορίας φαίνεται πως επηρεάζει την εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους, ενώ όλο και πιο συχνά το θέμα της ποιότητας των πανεπιστημιακών σπουδών αρχίζει και παίρνει τις πραγματικές του διαστάσεις, που συνδέονται με το είδος, το περιεχόμενο και το χαρακτήρα του προγράμματος σπουδών, με την ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία και κυρίως με το επίπεδο του επιτελούμενου ερευνητικού έργου, την παραγωγή της νέας γνώσης και το διεθνές κύρος του πανεπιστημίου (Ματθαίου, 2001). Σύμφωνα με τον Papert (1997), αυτό

που πραγματικά χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση είναι μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα και όχι μόνο μια νέα εκπαιδευτική τεχνολογία.

Η αύξηση της ζήτησης νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών οδήγησε στην ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης. Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χαρακτηρίζει μια εκπαιδευτική μεθοδολογία διδασκαλίας και μάθησης η οποία δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να επιλέγει το χώρο της μάθησης, το ρυθμό μελέτης, ανάλογα με τις επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές και οικογενειακές του υποχρεώσεις και τη χρονική περίοδο που αυτός θεωρεί κατάλληλη για την εκπαίδευσή του (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματραλής, 1998) και παίζει διεθνώς ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Powell & Patrick, 2006).

Η αξιοποίηση σύγχρονων μέσων και μεθόδων επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης είναι κάτι που χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα (Peters, 2003 στο Γκικόσος, Μαυροειδής, Κουτσούμπα & Παπαδάκη, 2007), ενώ σύμφωνα με τον Πανούση (2007), η χρήση Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, που προωθήθηκε από την ανάπτυξη του διαδικτύου και την κατά συνέπεια αυτού ηλεκτρονική μάθηση, χαρακτηρίζεται ως «επανάσταση» στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι μορφές με τις οποίες η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρεται σήμερα περιλαμβάνει την σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Έχουμε φτάσει να χρησιμοποιούμε πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, οι οποίες είναι κατάλληλες τόσο για την παραδοσιακή εκπαίδευση, όσο και για την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑεΑΕ).

Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε «πραγματικό χρόνο» και αφορά τόσο την ανταλλαγή απόψεων όσο και εκπαιδευτικού υλικού (Αναστασιάδης, 2006), που με τη διάθεσή του κάνει πράξη την υποστήριξη του σπουδαστή (Βεργίδης & συν., 1998), ενώ η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε «πραγματικό χρόνο» πάντα και αφορά τόσο την ανταλλαγή απόψεων όσο και εκπαιδευτικού υλικού μέσα από δυνατότητα αποστολής και λήψης e-mail, γραπτών κειμένων ανακοινώσεων και συζητήσεων μέσω μηνυμάτων. Η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί στις μέρες μας ένα πολλά υποσχόμενο χώρο για τη βελτίωση τόσο της σύγχρονης όσο και της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η

εντυπωσιακή ανάπτυξη των ΤΠΕ έχει προσφέρει το απαραίτητο τεχνολογικό υπόβαθρο προκειμένου τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις συνεχόμενες αυξανόμενες ανάγκες για ηλεκτρονική υποστήριξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Pirani (2004) και Dickinson (2001), (στο Βερναδάκης, Γιαννούση, Αντωνίου, Κέλλης & Κιουμουρτζόγλου, 2007), ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου «η μάθηση συντελείται μέσα από το μαθησιακό κύκλο, που συνιστάται από συστηματική σκέψη- εμβάθυνση- πράξη» (Rogers, 1999). Μεταξύ αυτών η τηλεδιάσκεψη με εικόνα και ήχο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γιατί δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν οπτικοακουστικά οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται σε απομακρυσμένα γεωγραφικά σημεία μεταξύ τους (Gage, Nickson, & Beardon, 2000, στο Γκικόσος, Μαυροειδής, Κουτσούμπα, & Παπαδάκη, 2007).

Με δεδομένο το γεγονός πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται απομακρυσμένος από τον εκπαιδευτή, καθίσταται σαφές πως τίθενται ιδιαίτερες οργανωσιακές απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό που την υιοθετεί, κυρίως σε σχέση με την ανάπτυξη και παραγωγή του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, την αποθήκευση και διανομή του. (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματραλής, 1999). Πιο συγκεκριμένα, μια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, έχει σαν στόχο να παρέχει υποδομές εκπαίδευσης και κατάρτισης ανεξάρτητα από τους περιοριστικούς παράγοντες του χώρου και του χρόνου της κλασσικής διδασκαλίας, προσφέροντας στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να καθορίζει μόνος του το πρόγραμμα εκπαίδευσής του. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος μια πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης πρέπει να υποστηρίζει την ηλεκτρονική οργάνωση, αποθήκευση και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, που προσφέρεται σήμερα στους εκπαιδευόμενους με παραδοσιακά μέσα (βιβλία, σημειώσεις, κλπ) σε ψηφιακή μορφή άμεσα προσβάσιμη από το διαδίκτυο- Internet. Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη λειτουργία των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης είναι οι διακριτοί ρόλοι των χρηστών, οι κατηγορίες των μαθημάτων και τα στοιχεία που συνθέτουν ένα ψηφιακό μάθημα (Γεωργιάδης, Μπισμπινικάκης, & Παναγιωτόπουλος, 2007).

Οι αγορές και η τεχνολογία της πληροφορίας αποτελούν κύριες πηγές επίδρασης στην εκπαιδευτική μεταβολή. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και η σύνδεση της ανάληψης εργασιακών ρόλων (ιδιαίτερα για τις γυναίκες) έχει αντίκτυπο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Giddens,

2002). Η φιλοσοφία της λειτουργίας των σύγχρονων ανοικτών πανεπιστημίων αποσκοπεί στη διεύρυνση της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με την παροχή στους ενήλικους πολίτες μιας «δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας» (Keegan, 1996), με την οποία δίδεται η δυνατότητα παροχής σπουδών σε ομάδες όπως οι άνεργοι και οι μητέρες στον τόπο κατοικίας τους (Garrison, 1993). Οι φοιτητές που αποφασίζουν να σπουδάσουν εξ αποστάσεως είναι ενήλικες με οικογενειακές, κοινωνικές και εργασιακές υποχρεώσεις. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό ή ανασταλτικό παράγοντα στο ανθρώπινο δικαίωμα για σπουδές. Εξάλλου υπάρχουν πολυάριθμα παραδείγματα που το οικογενειακό περιβάλλον καταστρατηγεί τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις γυναίκες (Aggeli & Vassala, 2003). Ερευνητές επισημαίνουν πως η απόφαση για επιστροφή στις σπουδές, ιδιαίτερα από τις γυναίκες εξαρτάται από ένα σύνθετο ιστό περιστάσεων που θα πρέπει να έχουν διευθετηθεί (Paskal & Cox, 1993). Σύμφωνα με τον Dearnley (2003, στο Βασσάλα, 2007, σελ 284), «οι φοιτητές συζητούν με τις οικογένειές τους και αυτές παρέχουν γενικά τη βοήθεια που απαιτείται για να βρίσκουν χρόνο να μελετούν. Αν τα πράγματα δεν είναι καλά στο σπίτι, οι φοιτητές είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να συνεχίσουν τις σπουδές τους». Η ελληνική οικογένεια (Βασσάλα, 2007) και ιδιαίτερα οι σύζυγοι και τα παιδιά, σεβόμενη το δικαίωμα των μελών της στη μόρφωση, συναίνεσε σε αυτές τις σπουδές και εκδήλωσε τη διάθεσή της για υποστήριξη. Οι αντιλήψεις των ατόμων του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τη χρησιμότητα των σπουδών ήταν πολύ θετικές και θεωρούσαν πως οι σπουδές θα συμβάλλουν στην επαγγελματική και προσωπική βελτίωση, καθώς και στην κοινωνική αναγνώριση των σπουδαστών, αν και καθοριστικότερος παράγοντας για την παρακίνηση για σπουδές ήταν η απόφαση που πήραν μόνοι τους οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Η αντιμετώπιση των νέων τεχνολογιών από τους διδασκόμενους με επιφύλαξη, αν και ως μέσο διδασκαλίας οι νέες τεχνολογίες είναι αρκετά διαδεδομένες σε χρήση στη διδασκαλία σε πανεπιστήμια, είναι το συμπέρασμα μελετών των Walters και Necessary (1996). Η παρατηρούμενη αρνητική στάση των χρηστών της τεχνολογίας έναντι των Η/Υ αναφορικά με τη χρήση τους εμφανίζονται σε έρευνες των Corston και Colman (1996) και του Markoulides (1996). Αν και οι επιστήμονες δεν έχουν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τη διαφορά στη διαμόρφωση των στάσεων για τη χρήση της τεχνολογίας, παράγοντες όπως η ηλικία

των χρηστών και η προηγούμενη εμπειρία τους στη χρήση φαίνονται να κατέχουν σημαντικό ρόλο (Barbrow, Jeong, & Parkw, 1996; Seyal, Rahim, & Rahman, 2002), ενώ από άλλους ερευνητές ο παράγοντας ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων για τη χρήση της τεχνολογίας, περισσότερο φαίνεται να επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Cates & McNaull, 1993, Walters & Necessary, 1996). Η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο δεχόμαστε τη χρήση ενός νεότερου εργαλείου σχετίζεται με τη λογικο-συναισθηματική προδιάθεση και τη στάση του ατόμου και των ομάδων (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Σε έρευνα της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2003) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποδείχτηκε πως οι μαθητές, που χρησιμοποιούσαν Η/Υ, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις με θετική αλλαγή της στάσης τους προς τις θετικές επιστήμες, ενώ επιβεβαιώθηκε η υπόθεση πως μαθητές που διδάχτηκαν με τη χρήση υπολογιστών ανέπτυξαν θετική στάση ως προς τη χρήση των Η/Υ στη διδασκαλία. Σε έρευνα του Ζεμπύλα και των συνεργατών του, (2007) σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Κύπρο, εντοπίστηκαν θετικές, αμφιθυμικές και αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις των φοιτητών, από τις οποίες ως πηγές των αρνητικών θεωρήθηκαν μεταξύ άλλων, η μη εξοικείωση των φοιτητών με την τεχνολογία και η ανεπαρκής επικοινωνία των φοιτητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον καθηγητή, ενώ ως πηγή των αμφιθυμικών συναισθημάτων θεωρήθηκε ο συνδυασμός των φοιτητικών υποχρεώσεων σχετικά με τις δυνατότητες που τους παρέχει ή δεν τους παρέχει η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως μάθηση.

Σημαντική συμβολή στην έρευνα των στάσεων των διδασκομένων απέναντι στους Η/Υ σημειώνεται από τον Selwyn, με την έρευνα που δημοσίευσε το 1997, σχετικά με την επιβεβαίωση θεωρητικών παραμέτρων για τις στάσεις των μαθητών ως προς τους Η/Υ. Ο ίδιος ο Selwyn υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή των στάσεων ως προς τους υπολογιστές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα αξιολογώντας τις στάσεις των παιδιών ανάλογα με το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο του Selwyn μεταφράστηκε στα ελληνικά από έλληνες ερευνητές (Αντωνίου, Πάτση, Μπεμπέτσος & Υφαντίδου, 2006), ελέγχθηκε ως προς τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα με δείγμα μαθητών ηλικίας 17±2 ετών. Η κλίμακα που διαμορφώθηκε περιελάμβανε τέσσερις υποκλίμακες: τη συναισθηματική, την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και το στοιχείο της συμπεριφοράς. Άλλοι ερευνητές (Richter, Naumann & Groeben, 2000), μελέτησαν

ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο για πανεπιστημιακούς φοιτητές με οκτώ κλίμακες και διαχωρισμό σε τρεις κατηγορίες, που είχε εγκυρότητα, αλλά έχριζε περαιτέρω διερεύνησης.

Ο παράγοντας του φύλου αποτελεί συχνά θέμα ερευνών σε σχέση με τη διερεύνηση διαφορών στην αντιμετώπιση και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Έρευνες που εξέτασαν τον παράγοντα του φύλου σχετικά με τις στάσεις ως προς τους υπολογιστές κατέληξαν σε μικτά συμπεράσματα (Αντωνίου & συν, 2006). Ο παράγοντας του φύλου σε κάποιες έρευνες δεν βρέθηκε να παρουσιάζει διαφορές (Nash & Moroz, 1997; Αντωνίου & συν, 2006), ενώ σε άλλη (Schumacher & Moharan, 2001), λόγω της μικρότερης εμπειρίας των κοριτσιών στη χρήση του υπολογιστή, το θηλυκό φύλο εκπροσωπείται από αρνητικές στάσεις.

Τα άτομα που αλληλεπιδρούν με τη νέα τεχνολογία μέσω της εκπαίδευσης, στους διακριτούς ρόλους (του εκπαιδευτή) ή του εκπαιδευόμενου (όπως στην παρούσα έρευνα ενδιαφέρει) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εμπλεκόμενοι με τις νέες τεχνολογίες, εμφανίζουν στάσεις που πιθανά σχετίζονται με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά τους (αυτά της προσωπικότητάς τους, όσο και με τα χαρακτηριστικά του διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (ΔΜΠΣ) «Άσκηση και ποιότητα ζωής»). Το διαπανεπιστημιακό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» λειτουργεί από το 2002 με τη συνεργασία των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής και Τρικάλων και αποτελεί εκπαιδευτική συνέχεια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τόσο για απόφοιτους/ες των Τ.Ε.Φ.Α.Α, όσο και για απόφοιτους/ες άλλων σχολών, με σημαντική διαφορά την υποχρεωτική χρήση των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαίδευση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών για την παρακολούθηση και ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών τους. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών υλοποιείται στις εγκαταστάσεις των πανεπιστημιακών τμημάτων επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) των Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης και Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα και περιλαμβάνει: α) Χειμερινό κύκλο εντατικών μαθημάτων (με «δια ζώσης φοίτηση» στις εγκαταστάσεις των δύο τμημάτων), β) Εαρινό κύκλο εντατικών μαθημάτων: (Η φοίτηση κατά 50% των διαλέξεων διεξάγεται αντίστοιχα: i) με «δια ζώσης φοίτηση» στις εγκαταστάσεις των δύο τμημάτων και ii) με «σύγχρονη» και «ασύγχρονη» διδασκαλία μέσω Η/Υ) και γ) Κύκλο μαθημάτων από απόσταση [Τα μαθήματα με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση («σύγχρονη» και «ασύγχρονη») πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια

του Α' εκπαιδευτικού έτους στο δεύτερο εξάμηνο σπουδών και συνεχίζονται στο τρίτο εξάμηνο σπουδών του Β' εκπαιδευτικού έτους].

Η φοίτηση στα μαθήματα [κορμού (κοινά μαθήματα για όλες τις κατευθύνσεις) και κατεύθυνσης (διαφοροποιημένης θεματολογίας μαθήματα, αντίστοιχα με τις τέσσερις κατευθύνσεις σπουδών)] γίνεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) Με την παραδοσιακή «δια ζώσης διδασκαλία» που διεξάγεται στις αίθουσες των δύο συμβαλλόμενων τμημάτων, όπου οι φοιτητές παρακολουθούν διαλέξεις ή συμμετέχουν στα εργαστήρια των επιμέρους μαθημάτων, β) με τη «σύγχρονη διδασκαλία από απόσταση» όπου όλοι οι φοιτητές καθώς και ο διδάσκων καθηγητής, είναι συνδεδεμένοι μέσω Η/Υ σε συγκεκριμένη ώρα της εβδομάδος και πραγματοποιούν το μάθημα έχοντας αμοιβαία λεκτική επικοινωνία με ταυτόχρονη οπτική επαφή (με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας CENTRA) και γ) Με την «ασύγχρονη διδασκαλία», όπου οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, μια συγκεκριμένη διάλεξη ενός εξ αποστάσεως μαθήματος που βρίσκεται σε ένα δικτυακό τόπο, σε μια ειδική ηλεκτρονική πλατφόρμα (ESTIA).

Επίσης οι φοιτητές/τριες έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης από το σπίτι τους στις κεντρικές βιβλιοθήκες των δύο πανεπιστημίων και στις βιβλιοθήκες των δύο τμημάτων. Δίνεται δε η δυνατότητα απόκτησης «σύγχρονων» (on-line) και «ασύγχρονων» (off-line) ηλεκτρονικών πληροφοριών, είτε μέσα από το διαδίκτυο, είτε μέσα από τις τράπεζες πληροφοριών των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών και των βιβλιοθηκών άλλων τμημάτων (<http://www.phyed.duth.gr/postgraduate/program/default.aspx>)

Αξίζει να αναφερθεί πως η σύγχρονη τηλεκαίδευση, (αντίστοιχα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας CENTRA), απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε «πραγματικό χρόνο» και αφορά τόσο την ανταλλαγή απόψεων όσο και εκπαιδευτικού υλικού (Αναστασιάδης, 2006). Η διάθεση του υλικού κάνει πράξη την υποστήριξη του σπουδαστή (Βεργίδης, & συν., 1998). Η σύγχρονη τηλεκαίδευση, (αντίστοιχα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ESTIA), δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε «πραγματικό χρόνο» πάντα, αφορά τόσο την ανταλλαγή απόψεων όσο και εκπαιδευτικού υλικού μέσα από δυνατότητα αποστολής και λήψης e-mail, γραπτών κειμένων ανακοινώσεων και συζητήσεων μέσω μηνυμάτων. Οι δύο ηλεκτρονικές πλατφόρμες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εφαρμογής και

χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, με μεταξύ τους ομοιότητα την απαραίτητη σύνδεση των φοιτητών/τριών στο διαδίκτυο (χρήση Η/Υ και σύνδεση στο internet) και τη δυνατότητα εκπλήρωσης των υποχρεώσεων, που απορρέουν από τη μαθησιακή διαδικασία, σε χώρο διαφορετικό από αυτό της αίθουσας του πανεπιστημίου (διδασκαλία, εξετάσεις). Εν τούτοις για την παρακολούθηση των μαθημάτων στην πλατφόρμα CENTRA, υπάρχει αντίστοιχα συγκεκριμένο προγραμματισμένο τρίωρο, όπως και στη δια ζώσης διδασκαλία. Όλες οι υποχρεώσεις των φοιτητών, και στα τρία περιβάλλοντα διδασκαλίας, εποπτεύονται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή του μαθήματος και αξιολογούνται με βαθμολογικά κριτήρια συνδεδεμένα με την επίδοση.

Η σημαντικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τονίζεται σε αποτελέσματα έρευνας (Γουλιμάρης, Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2007). Οι τελευταίοι ερευνητές επισημαίνουν πως τα εξ αποστάσεως μαθήματα στηρίζονται κυρίως στη χρήση των νέων τεχνολογιών και λιγότερο στη διαμόρφωση κατάλληλου διδακτικού υλικού για μάθηση από απόσταση. Καθώς η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη σχετίζεται από ποικίλους παράγοντες, η προσπάθεια μελέτης συγκεκριμένων παραγόντων (δημογραφικών χαρακτηριστικών μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, χαρακτηριστικών προσωπικότητας και στάσεων για τη χρήση των ΤΠΕ) θα αποτελέσει αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση και αξιολόγηση πιθανών διαφορών: α) των στάσεων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους σπουδών (α΄ και β΄ εξαμήνου) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τις ΤΠΕ (επίδραση, γνώση, συμπεριφορά και έλεγχος) και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους (εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα, προσήγεια, ευσυνειδησία, πνευματική καλλιέργεια) σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, είδος πτυχίου, κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού, κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ), και β) η διερεύνηση της πρόθεσης συμμετοχής και επικοινωνίας των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους σε διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας [«δια ζώσης» διδασκαλία (διδασκαλία σε αίθουσα στους χώρους του πανεπιστημίου), διδασκαλία στη «σύγχρονη διδασκαλία» μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας

CENTRA(διδασκαλία μέσω διαδικτύου σε περιβάλλον εικονικής αίθουσας) και στην «ασύγχρονη διδασκαλία» μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ESTIA(διδασκαλία μέσω διαδικτύου με χρήση μηνυμάτων)] σχετιζόμενη με τον παράγοντα του φύλου των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (δηλαδή στη δια ζώσης εκπαίδευση στο α΄ εξάμηνο του Α΄ έτους σπουδών, στη δια ζώσης, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση στο β΄ εξάμηνο του Α΄ έτους σπουδών).

Επιμέρους στόχοι

Επιχειρήθηκε η αξιολόγηση πιθανών διαφορών στη συμμετοχή και την πρόθεση επικοινωνίας των φοιτητών/τριών σε διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας (στην δια ζώσης και στη σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών) σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου.

Σημαντικότητα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση δημογραφικών παραγόντων με παράγοντες προσωπικότητας και με τις πεποιθήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών για τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευσή τους. Η απουσία αντίστοιχων ερευνών στον Ελληνικό χώρο κάνει σημαντική μια τέτοια έρευνα λόγω των αποτελεσμάτων της, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν οδηγό για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε άλλα εκπαιδευτικά ή γενικά τμήματα πληθυσμών με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών φοίτησης σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Ο ρόλος του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, της κατοχής άλλου πτυχίου επιπρόσθετου του αρχικού, το είδος σπουδών και η κατοχή πιστοποίησης στη γνώση των νέων τεχνολογιών σχετίζονται πιθανών με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τη διαμόρφωση στάσεων των φοιτητών/τριών ως προς την χρήση της νέας τεχνολογίας, ειδικά αυτών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εξ αποστάσεως φοιτητές/τριες σπουδάζουν κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις, εξ αιτίας των, παράλληλων με τη φοιτησή τους, αυξημένων κοινωνικών υποχρεώσεων και πιθανών της χρήσης νέων εργαλείων μάθησης (H/Y). Η σπουδαιότητα της έρευνας, που σχετίζεται με την καταγραφή στάσεων των φοιτητών του προγράμματος απέναντι στη διαχείριση των νέων τεχνολογιών, έχει απώτερο σκοπό τις προτάσεις για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, ώστε οι

φοιτητές να διευκολύνονται, αποκομίζοντας οφέλη από τη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαίδευσή τους.

Περιορισμοί

Η χορήγηση ερωτηματολογίων (όπως και των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα) έχει το σοβαρό μειονέκτημα ότι δεν επιτρέπει κανέναν άμεσο έλεγχο στον τρόπο με τον οποίο ο εξεταζόμενος/η συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις του εξεταζόμενου/ης να εξαρτώνται από τη διάθεση συνεργασίας και το βαθμό ειλικρίνειάς του/της.

Δεν μπορεί να εξετασθεί η ψυχολογική και πνευματική κατάσταση των εξεταζομένων ούτε είναι δυνατόν να αξιολογηθεί το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων από αυτούς (αν και θα προηγηθεί επεξήγηση των πιθανών ερωτήσεων, το περιεχόμενο των οποίων, θα ζητηθεί να γίνει με διευκρινήσεις πιο κατανοητό).

Τέλος, το ερωτηματολόγιο IPIP (Golberg, 2006) των πέντε παραγόντων προσωπικότητας δεν έχει σταθμιστεί ακόμη για τον ελληνικό πληθυσμό.

Οριοθετήσεις

Στην έρευνα έλαβαν μέρος πρωτοετείς μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες των Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θράκης και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στη λήξη του Α΄ έτους. Οι φοιτητές/τριες βρέθηκαν όλοι μαζί στην υποχρεωτική παρακολούθηση των κοινών μαθημάτων κορμού του πρώτου εξαμήνου, που δεν διεξάγεται από απόσταση και πραγματοποιείται πάντα στην πόλη της Κομοτηνής (έως σήμερα). Από το σύνολο των 78 φοιτητών, οι 20 από αυτούς, μετά τη λήξη της παρακολούθησης του πρώτου εξαμήνου σπουδών, με την έναρξη του δεύτερου εξαμήνου σπουδών παρακολούθησαν τα μαθήματα δια ζώσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Τρίκαλα) στην κατεύθυνση της «Αθλητικής Αναψυχής». Οι υπόλοιποι 58 φοιτητές, παρακολούθησαν τα μαθήματα δια ζώσης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Κομοτηνή) στις κατευθύνσεις «Παιδαγωγικής Μάθησης», «Μεγιστοποίησης Αθλητικής Επίδοσης ή Απόδοσης» και «Πρόληψης, Παρέμβασης και Αποκατάστασης». Όλοι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες, παράλληλα με την δια ζώσης διδασκαλία (στις πόλεις των Τρικάλων και Κομοτηνής) κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου σπουδών, έκαναν χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών CENTRA και ESTIA για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους (υποχρεωτική χρήση) των μαθημάτων τους, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης σπουδών.



Ορισμοί

Παράγοντες προσωπικότητας: Χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας που συνίσταται από πέντε βασικούς παράγοντες: τη συναισθηματική σταθερότητα (vs το νευρωτισμό), την εξωστρέφεια (vs εσωστρέφεια), την πνευματική διαθεσιμότητα ή καλλιέργεια (vs την έλλειψή της), την προσήνεια ή καλή προαίρεση (vs την έλλειψή της) και την ευσυνειδησία (vs την έλλειψή της). (Pervin & John, 2004).

Στάση: (προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα, ή κάποιο πρόσωπο) νοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και με κάποια τάση ως προς την έκφραση της συμπεριφοράς (Γεώργας, 1995, σελ.124).

Τεχνολογίες πληροφορίας επικοινωνίας (ΤΠΕ): Οι τεχνολογίες που βασίζονται στην πληροφορική. Ο όρος καθορίζει τον τομέα της αυτόματης επεξεργασίας της πληροφορίας και χρησιμοποιείται για να δηλώσει μεμονωμένα αλλά και αλληλένδετα, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές- (H/Y ή computers), τα βίντεο, τις τηλεπικοινωνίες, και τη χρήση όλων αυτών στην αποθήκευση και μετάδοση πληροφοριών καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων ή ανθρώπων μηχανών (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτική δραστηριότητα με έλλειψη άμεσης επαφής μεταξύ διδάσκοντος -διδασκομένου και απουσία λειτουργίας μιας μαθησιακής ομάδας σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων), με παροχή υπηρεσιών υποστήριξης προς τους διδασκόμενους από το εκπαιδευτικό ίδρυμα που σχεδιάζει το διδακτικό υλικό και υλοποιεί το πρόγραμμα εκπαίδευσης, με δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας ώστε να υπάρχει άμεσος διάλογος μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων και χρήση σύγχρονων τεχνολογιών όπως ηλεκτρονικών εντύπων, πολυμέσων που συνδέουν το διδάσκοντα με τους διδασκόμενους και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος εκπαίδευσης μέσω του διαδικτύου (Keegan, 1996).

Δια ζώσης εκπαίδευση: είναι η εκπαίδευση στο περιβάλλον της τάξης (ή παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας).

Σύγχρονη εκπαίδευση-διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών από απόσταση (με τη βοήθεια μιας ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας - CENTRA): όλοι οι φοιτητές/τριες καθώς και ο διδάσκων καθηγητής/τρια, είναι συνδεδεμένοι μέσω Η/Υ σε συγκεκριμένη ώρα της εβδομάδος και πραγματοποιούν το μάθημα έχοντας αμοιβαία λεκτική επικοινωνία με ταυτόχρονη οπτική επαφή. Η διεξαγωγή μαθήματος στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του διαδικτύου (CENTRA) διαρκεί όσο ένα διδακτικό τρίωρο (σε συγκεκριμένο προκαθορισμένο χρόνο γνωστό από πρωτότερα στους φοιτητές/τριες) και δίνει τη δυνατότητα επαναπαρακολούθησης του μαθήματος μετά από την αποθήκευση και αναπαραγωγή του.

Ασύγχρονη εκπαίδευση-διδασκαλία μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (με τη βοήθεια μιας ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας - ESTIA): όλοι οι φοιτητές/τριες μπορούν να παρακολουθήσουν, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, μια συγκεκριμένη διάλεξη ενός εξ αποστάσεως μαθήματος που βρίσκεται σε ένα δικτυακό τόπο. Η διεξαγωγή μαθήματος σε εκπαιδευτικό περιβάλλον του διαδικτύου (ESTIA) σε συγκεκριμένο προκαθορισμένο χρόνο που διαρκεί όσο μία εβδομάδα, δεν απαιτεί ταυτόχρονη παρακολούθηση από όλους τους φοιτητές και δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων μέσω γραπτών μηνυμάτων, συζήτησης ή ανακοινώσεων.

Μηδενικές υποθέσεις

Ho1: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και του φύλου.

Ho2: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και του φύλου.

Ho3: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της οικογενειακής κατάστασης.

Ho4: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της οικογενειακής κατάστασης.

Ho5: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και του είδους πτυχίου.

Ho6: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και του είδους πτυχίου.

Ho7: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της κατοχής άλλου πτυχίου.

Ho8: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της κατοχής άλλου πτυχίου.

Ho9: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της κατοχής πιστοποίησης στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ho10: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της κατοχής πιστοποίησης στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ho11: Δεν υπάρχει επίδραση του φύλου στην πρόθεση συμμετοχής των φοιτητών/τριών στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης.

Εναλλακτικές υποθέσεις

Ho1: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και του φύλου.

Ho2: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και του φύλου.

Ho3: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της οικογενειακής κατάστασης.

Ho4: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της οικογενειακής κατάστασης.

Ho5: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και του είδους πτυχίου.

Ho6: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και του είδους πτυχίου.

Ho7: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της κατοχής άλλου πτυχίου.

Ho8: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της κατοχής άλλου πτυχίου.

Ho9: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της κατοχής πιστοποίησης στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ho10: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων για τις νέες τεχνολογίες και της κατοχής πιστοποίησης στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ho11: Υπάρχει επίδραση του φύλου στην πρόθεση συμμετοχής των φοιτητών/τριών στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ιστορική αναδρομή μελετών αναφορικά με την κατασκευή ερωτηματολογίων προσωπικότητας

Η σύνδεση των επιστημών της ψυχολογίας και αυτών της εκπαίδευσης, όσο και των επιστημών που ασχολούνται με τις νέες τεχνολογίες στη σημερινή εποχή μοιάζει αυτονόητη και απαραίτητη, καθώς οι επιστημονικοί αυτοί κλάδοι αλληλοεπηρεάζονται στη σύγχρονη διδακτική πρακτική. Ξεχωριστά σε κάθε έναν από αυτούς τους επιστημονικούς χώρους υπήρξε αντίστοιχα ενδιαφέρον διερεύνησης παραγόντων, οι οποίοι αφορούσαν τα επιστημονικά τους πεδία. Πιο συγκεκριμένα για την επιστήμη της ψυχολογίας, υπήρξε αρκετή συζήτηση και έρευνες για την αξιολόγηση της προσωπικότητας, καθώς η τελευταία αποτελούταν από ένα σύστημα που καθοριζόταν από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις αναπτυξιακά δυναμικές διαδικασίες, οι οποίες επηρέαζαν την εύρυθμη ψυχολογική λειτουργία του κάθε ατόμου, υγιούς ή ασθενούς. Ο Van Heck (1997), τόνισε πως η προσωπικότητα, ως παράγοντας, σημαντικά διαμεσολαβούσε και μετρίαζε τις σχέσεις μεταξύ περιβαλλοντικών πιέσεων σχετικά με την έναρξη και εξέλιξη ακόμη και κάποιας σωματικής νόσου. Επίσης η προσωπικότητα χαρακτήριζε ανθρώπους, που ήταν ικανοί να δημιουργήσουν μια ζωή, η οποία αντανάκλουσε τις δυνατότητές τους για προσαρμογή σε περιβαλλοντικές αλλαγές (δύο από αυτές είναι η δυνατότητα προσαρμογής σε νέες τεχνολογικές εξελίξεις και η επίτευξη μαθησιακών στόχων, οι οποίες αφορούν την παρούσα έρευνα). Σύμφωνα με τους De Raad και Schouwenburg (1996), τονίζονταν πως τα κίνητρα συνδέονταν άμεσα με θέματα που κάλυπταν τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας, της νοημοσύνης και της επίτευξης του προσανατολισμού. Οι ίδιοι επίσης δέχονταν ότι τα κίνητρα είχαν εγγενή σύνδεση με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Αντίθετοι σε σχέση με τη σημαντικότητα της προσωπικότητας (σε σχέση με την επίδοση) ήταν άλλοι ερευνητές. Για την σημαντική επίδραση της προσωπικότητας ή της νοημοσύνης στην πρόβλεψη της επίδοσης, οι Furnham, Monsen, και Ahmetoglu, (2009), σε δείγμα διακοσίων δώδεκα Βρετανών

μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μέση ηλικία τα δεκαέξι χρόνια, χορήγησαν τεστ προσωπικότητας και νοημοσύνης. Σε σχολικές εξετάσεις έξι μήνες αργότερα φάνηκε πως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν μπόρεσαν να συμβάλλουν στην πρόβλεψη των επιδόσεων, αλλά μόνο οι δείκτες νοημοσύνης.

Η αντικειμενική αξιολόγηση της προσωπικότητας, ως ουσιώδες συστατικό της άσκησης της κλινικής ψυχολογίας, [όπως ο Forrest (1974) ανέφερε, ήδη από το 1884 ο Galton έδωσε την πρώτη διάλεξη για τους τρόπους μέτρησης των διαφορών στην προσωπικότητα των ατόμων] περιγράφηκε μέσω της ιστορικής εξέλιξης της προσπάθειας περιγραφής των σύγχρονων προσεγγίσεων στην κατασκευή ανάλογων τεστ (Ben – Porach & Butcher, 1991; Ben – Porach & Butcher, 1997). Άλλοι ερευνητές προδευτικά σχημάτισαν θεωρητικά μοντέλα. Ο De Young, (2010), μιλώντας για την ανάλυση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, που συνέβαλαν στην πρόοδο της επιστήμης της ψυχολογίας, αναφέρθηκε στην συμβολή των θεωριών του Jack Block, ο οποίος προσέφερε πολλά στην ψυχολογική έρευνα θεμελιώνοντας μια θεωρία προσωπικότητας, εμπνευσμένη από ψυχαναλυτικές ιδέες. Οι Saucier και Goldberg ανέφεραν (1996), πως όλες οι παράμετροι της ανθρώπινης προσωπικότητας είχαν ήδη κωδικοποιηθεί και γίνει αποδεκτές μέσα από την ουσία της γλώσσας. Σε νεότερη έρευνά τους (2003) ανέφεραν πως ο βαθμός της αναπαράστασης μιας συμπεριφοράς στη γλώσσα σχετίστηκε με τη γενική σημασία της απόδοσης της συμπεριφοράς σε πραγματικές συνθήκες.

Ορισμένες από τις πρώτες δοκιμασίες αξιολόγησης της προσωπικότητας, που αναπτύχθηκαν με τον τρόπο που έγινε και το Φύλλο Προσωπικών Δεδομένων, είναι οι Δοκιμασίες Βούλησης-Ιδιοσυγκρασίας (Will-Temperament Tests, Downey, 1923), το Διαγνωστικό Τεστ του Χαρακτήρα (Diagnostic Character Test, Travis, 1925), Η Δοκιμασία για την Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια (Extraversion – Introversion Measure, Heidbreder, 1926), το Διάγραμμα Προσωπικότητας (Personality Schedule, Thurstone, 1930), το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας (Personality Inventory, Berneuter, 1933) και η Κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας (Temperament Scale) των Hum και Wadsworth (1935). Τα δύο τελευταία τεστ «υπήρξαν οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενες μέθοδοι μέτρησης της προσωπικότητας κατά το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα» (Ben-Porath & Butcher, 1997, σελ. 212). Ακολούθησε η κατασκευή του Πολυδιάστατου Ερωτηματολογίου προσωπικότητας της Minnesota (Minnesota Multiphasic Personality Inventory-M M P I) από τους Hathway και McKinley το 1943. Οι Heiden και Hersen (1997) σε ανασκόπησή τους, σημειώνουν πως το 1981 ο Millon

κυκλοφόρησε το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας για εφήβους, το 1991 οι Pai και Morey κατασκεύασαν το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Προσωπικότητας και ο Gough, (1987) δημιούργησε το Ψυχολογικό Ερωτηματολόγιο της Καλιφόρνια (California Psychological Inventory CPI). Επίσης οι Conn και Rieke, (1994) ανέφεραν πως ο Cattell δημιούργησε το Ερωτηματολόγιο των 16 παραγόντων της προσωπικότητας (Cattell's 16 Personality Factor Questionnaire-16PF), που ήταν ένα από τα περισσότερο διευρυμένα μέσα μέτρησης της μη-παθολογικής προσωπικότητας.

Ένα αντικειμενικό τεστ φυσιολογικής προσωπικότητας, που είχε παγκόσμια αποδοχή ως μια αξιόπιστη περιγραφή της δομής των γνωρισμάτων της προσωπικότητας ήταν το Αναθεωρημένο NEO Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας (NEO Personality Inventory Revised - NEO PI-R, Costa & McCrae, 1992a), που ήταν σχεδιασμένο για να μετρά πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας που ανταποκρίνονταν στο λεγόμενο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τους McCrae και Costa (1996), υπήρχαν τρία θεωρητικά περιεχόμενα για το μοντέλο των πέντε παραγόντων τα οποία παρείχαν στους επιστήμονες μια νέα αρχή για την ανάπτυξη της ψυχολογίας της Προσωπικότητας. Σήμερα, υπάρχουν ψυχολόγοι προσωπικότητας που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν μόνο πέντε βασικές διαστάσεις ή τομείς προσωπικότητας (Wiggins & Pincus, 1992). Το NEO PI-R ήταν σχεδιασμένο για να μετρά αυτούς τους τομείς, που χαρακτηρίζονταν αντίστοιχα με τους όρους: Νευρωτισμός, Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα σε Εμπειρίες, Προσήνεια και Ευσυνειδησία. Οι Costa και McCrae (1992b) είχαν προτείνει αρκετούς τρόπους με τους οποίους το τεστ αυτό μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε κλινικές εκτιμήσεις. Οι Hofstee, De Raad και Goldberg (1992) συνέβαλλαν στην αναδιάρθρωσή του. Οι Ben-Prath και Waller (1992) είχαν καταγράψει μία σειρά κριτηρίων για την εκτίμηση της χρησιμότητας των μέσων μέτρησης όπως το NEO PI-R σε κλινικές αξιολογήσεις. Το τεστ αποτελούνταν από 243 θέματα και είχε ως εξαιρετικά χρήσιμο χαρακτηριστικό τη συμπλήρωση από άλλο άτομο, «σε περιπτώσεις όπου το ίδιο το άτομο που αξιολογούταν δεν είναι σε θέση να συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο» (Heiden & Hersen, 1997, σελ. 228). Πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν ως εργαλείο στις έρευνές τους το NEO PI-R (Paunonen et al., 1992; Benet-Martinez & al., 1998; Jang & al., 1998; Trninić, Barančić & Nazor, 2008). Υπήρχαν βέβαια και ερευνητές που αντιτίθονταν στην άποψη της παγκοσμιότητας των 5 παραγόντων, υποστηρίζοντας ότι το μοντέλο των 5 παραγόντων στηριζόταν σε αυθαίρετη διαδικασία εκλογής τους

μέσα από αλληλοσυσχετίσεις εμπειρικών παραγόντων (Block, 1995). Το μοντέλο των 5 παραγόντων προσπαθούσε να ενσωματώσει έννοιες που σχετίζονταν με την προδιάθεση ενός ατόμου (Norman, 1963; Pervin, 1993; Costa & McCrae, 1997; Jong, 1998). Οι Sanz, García-Vera, και Magán (2010), σε προσπάθεια προσδιορισμού χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου προσωπικότητας των πέντε παραγόντων παρατήρησαν ότι το χαρακτηριστικό του θυμού ήταν κατά κύριο λόγο συνδεδεμένο με νέρωση, ενώ η δυσπιστία και η συγκρουσιακή στάση ήταν κατά κύριο λόγο σχετιζόμενες με τη χαμηλή ευχαρίστηση.

Άλλοι ερευνητές-οπαδοί της θεωρίας του μοντέλου των πέντε παραγόντων υποστήριζαν ότι μπορεί η προσωπικότητα να γίνει αντιληπτή μέσω των πέντε γενικών παραγόντων προδιάθεσης που ήταν αναλυτικότερα: 1) η εξωστρέφεια (εγκαρδιότητα, κοινωνικότητα, σιγουριά, δραστηριότητα, αναζήτηση συγκινήσεων, θετικά συναισθήματα), 2) ο νευρωτισμός (άγχος, επιθετικότητα, θλίψη, ντροπαλότητα, τρωτότητα, παρορμητισμός), 3) η πνευματική καλλιέργεια (φαντασία, δεκτικότητα στην εμπειρία, αισθητική, συναισθήματα, ενεργητικότητα, ιδέες, αξίες), 4) η προσήνεια (εμπιστοσύνη, συμβιβαστικότητα, ευαισθητοποίηση, ευθύτητα, αλtruισμός, μετριοφροσύνη) και 5) η ευσυνειδησία (βούληση, αξιοπιστία, επιμέλεια, συνέπεια στις αρχές, φιλοδοξίες, επιμονή, περίσκεψη) (Tsaousis & Kerpelis, 2004; Saucier, Georgiades, Tsaousis & Goldberg, 2005).

Μια διαφορετική οπτική θεώρηση, μετά το NEO PI-R, προτείνει το ερωτηματολόγιο International Personality Item Pool (IPIP, -Διεθνής Κλίμακα Προσωπικότητας, Goldberg, 2001), που περιλαμβάνει μία έκδοση με εκατό, μια με πενήντα ερωτήσεις ή μια πιο σύντομη με είκοσι ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο των πενήντα ερωτήσεων συμπληρώθηκε με δέκα ερωτήσεις κατ'επιλογή από το ερωτηματολόγιο των εκατό ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο αυτό των εξήντα ερωτήσεων με προσαρμογή στα ελληνικά (Ζουρμπάνος, 2006) θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για τη διερεύνηση την ύπαρξης πέντε παραγόντων όπως: 1) εξωστρέφεια- εσωστρέφεια, 2) η προσήνεια-δεκτικότητα, 3) η ευσυνειδησία, 4) η συναισθηματική σταθερότητα-νευρωτισμός και 5) η πνευματική καλλιέργεια. Κάθε παράγοντας του IPIP διερευνάται με δώδεκα ερωτήσεις. Βαθμολογικά για κάθε παράγοντα υπάρχουν ερωτήσεις που αξιολογούνται θετικά ή αρνητικά. Για τον παράγοντα εξωστρέφεια, έξι ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες και έξι ερωτήσεις είναι αρνητικά φορτισμένες. Για τον παράγοντα προσήνεια-δεκτικότητα, οκτώ ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες και τέσσερις ερωτήσεις είναι αρνητικά

φορτισμένες. Για τον παράγοντα ευσυνειδησία, επτά ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες και πέντε ερωτήσεις είναι αρνητικά φορτισμένες. Για τον παράγοντα συναισθηματική σταθερότητα-νευρωτισμός, δύο ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες και δέκα ερωτήσεις είναι αρνητικά φορτισμένες. Τέλος για τον παράγοντα πνευματική καλλιέργεια, δέκα ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες και δύο ερωτήσεις είναι αρνητικά φορτισμένες. Οι Mlacic και Goldberg, (2007), στάθμισαν το ερωτηματολόγιο IPIP για τον Κροατικό πληθυσμό, τόσο στην 100βάθμια, όσο και στην 50βάθμια κλίμακά του. Οι δομές των ερωτηματολογίων ήταν σχεδόν ταυτόσημες με την αμερικανική δομή. Οι Socha, Cooper και McCord, (2010), θέλοντας να συνεισφέρουν στην μέτρηση της αξιοπιστίας των πέντε παραγόντων του ερωτηματολογίου IPIP (για την έκδοση των πενήντα ερωτήσεων) το χορήγησαν σε 760 άτομα (διδάσκοντες, προσωπικό και φοιτητές πανεπιστημίου). Το επίπεδο αξιοπιστίας ήταν αποδεκτό έως εξαιρετικό, καθιστώντας, τη σύντομη αυτή έκδοση, πρακτικό εργαλείο αξιολόγησης των βασικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Οι ερευνητές της προσωπικότητας επικεντρώνονται περισσότερο σε θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν καταστάσεις, επειδή τέτοιες θεωρίες τους παρέχουν περισσότερη ευελιξία στην επεξήγηση των διαντιδράσεων μεταξύ ενός ατόμου και των περιβαλλοντικών παραγόντων (McAdams, 1995; McCrae & Costa, 1997; Pervin, 1993; Plomin, 1990). Πιο συγκεκριμένα, μελέτες σε δίδυμα των Plomin et al., (1998), συνεχώς επισήμαναν ότι υπήρχε μετριασμένη γενετική επιρροή πάνω στις ατομικές διαφορές της προσωπικότητας. Οι ερευνητές υπέθεταν ότι η μη πρόσθετη γενετική επίδραση, η οποία μπορούσε να ανιχνευθεί σε μελέτες διδύμων αλλά όχι από τις μελέτες για υιοθεσίες ήταν το πιο πιθανόν η αιτία. Αυτά τα στοιχεία είχαν σημαντικές συνεπαγωγές για τις προσπάθειες να ταυτοποιηθούν τα ειδικευμένα γονίδια που ευθύνονταν για τη γενετική επιρροή στην προσωπικότητα. Οι Bouchard και McGue (2003), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπήρχαν πλέον ισχυρές ενδείξεις πως σχεδόν όλες οι επιμέρους ψυχολογικές διαφορές, όταν επιμετρηθούν αξιόπιστα, ήταν μέτρια ή και μόνο κληρονομικές.

Οι ερευνητές των χαρακτηριστικών, για παράδειγμα, επιχείρησαν να προβλέψουν πώς συγκεκριμένα βιώματα προκαλούσαν συστηματικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Helson, 1993; Helson & Wink, 1992). Για αρκετό καιρό υπήρχε διαμάχη σχετικά με το αν η σταθερότητα στη συμπεριφορά θα ήταν δυνατόν να εξηγηθεί από κάποιες πτυχές του ατόμου, όπως τα χαρακτηριστικά, ή από κάποιες πλευρές της περίστασης [διαμάχη ατόμου-περίστασης (person-

situation controversy)]. Ωστόσο υπήρξαν αποδείξεις για την ύπαρξη τόσο της διαπεριστασιακής σταθερότητας όσο και διαπεριστασιακής διακύμανσης. Οι όροι αυτοί αφορούσαν αποδείξεις της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στο χρόνο και της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στις περιστάσεις και τις ποικίλες συμπεριφορές. Μέχρις ενός σημείου, «οι άνθρωποι είναι ίδιοι ανεξάρτητα από το πλαίσιο και μέχρις ενός σημείου είναι διαφορετικοί ανάλογα με το πλαίσιο» (Pervin & John, 2004, σελ. 378-391). Η αλλαγές στις περιστάσεις και τις συμπεριφορές αφορούσε διαπροσωπικές σχέσεις [οι Schmitt και Shackelford, (2008), σε έρευνά τους για τη σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και επιλογών στις διαπροσωπικές σχέσεις σε δείγμα 13.243 ατόμων από σαράντα έξι έθνη, κατέδειξαν την σύνδεση χαρακτηριστικών όπως της αυξημένης εξωστρέφειας, του αυξημένου νευρωτισμού και της χαμηλής ευσυνειδησίας με τη δημιουργία βραχυπρόθεσμων σχέσεων] αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία.

Τόσο μελέτες διαφόρων κατηγοριών όσο και μακροχρόνιες μελέτες στις ΗΠΑ (McCrae & al., 1999), έδειξαν σχετιζόμενες αλλαγές μεταξύ της ηλικίας στο κολέγιο και στην ηλικία κατά τη μέση ενηλικίωση. Φάνηκε ότι υπήρχαν μειώσεις σε τρεις από τους βασικούς παράγοντες προσωπικότητας- στον Νευρωτισμό, στην Εξωστρέφεια, στην Πνευματική καλλιέργεια και αυξήσεις στην Προσήνεια και στην Ευσυνειδησία. Μεταφράσεις του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου προσωπικότητας δόθηκαν σε δείγματα ανθρώπων στην Γερμανία, στην Ιταλία, στην Πορτογαλία, στην Κροατία και στη Νότιο Κορέα. Τα αποτελέσματα έκαναν λόγο για την υπόθεση σύμφωνα με την οποία, οι αλλαγές ωριμότητας στην προσωπικότητα του ενήλικα ήταν παγκόσμιες. Άλλη έρευνα διεξήχθη σχετικά με την υπόθεση του Bloom (1964) και άλλων, όσον αφορά στη σταθερότητα της προσωπικότητας (Finn, 1986), η οποία ήταν μεγαλύτερη στις μεγαλύτερες ηλικίες από ό,τι σε νεαρούς ενήλικες. Δεν υπήρχε εξειδικευμένη απόδοση στο δείγμα όσον αφορά στα βασικά αποτελέσματα προσωπικότητας. Υπήρξαν ουσιαστικά στοιχεία μεγαλύτερης σταθερότητας σε πολλά γνωρίσματα στους μεγαλύτερους ενήλικες απ' ό,τι στους νεότερους.

Η μελέτη βελτιώνεται στις υπάρχουσες έρευνες με πολλούς τρόπους. Οι επιδράσεις της προσωπικότητας στις κοινωνικές σχέσεις και το αντίθετο μελετήθηκαν σε μακρόχρονο βαθμό από τους Asendorph και Wilpers (1998). Η προσωπικότητα επηρέασε τις σχέσεις, αλλά όχι το αντίθετο. Μετά την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, 132 μαθητές συμμετείχαν σε μία μελέτη για 18 μήνες σχετικά με τους Πέντε Παράγοντες Προσωπικότητας. Μετά την αρχική σχέση μεταξύ της προσωπικότητας

και της ποιότητας των σχέσεων, ο παράγοντας της Εξωστρέφειας προέβλεψε τις περιπτώσεις των κοινωνικών και ατομικών συσχετίσεων των φοιτητών/τριών. Παιδιά στη Ρωσία μεταξύ των 8-10 ετών εκτιμήθηκαν από τους δασκάλους τους σε κλίμακες των 60 βαθμών προερχόμενες από 3 πηγές: από τη διάθεση των παιδιών, από μελέτες για την παιδική προσωπικότητα, και από τους Ρώσους διδασκάλους. Η ανάλυση των στοιχείων παρείχε 4 σημαντικά συστατικά: την κοινωνικότητα, τον θυμό, την παρορμητικότητα και το φόβο (Digman & Shmelyon, 1996).

Πολλοί επιστήμονες που ασχολούνταν με την εξέλιξη του ανθρώπου πίστευαν ότι και η διάθεση, όχι μόνο ήταν σημαντικό στοιχείο προσωπικότητας, αλλά ίσως αποτελούσε τη βάση της προσωπικότητας. Εκτός από τη συζήτηση για το ποιοί ήταν οι παράγοντες προσωπικότητας και ο αριθμός τους ήταν (και συνεχίζει να είναι) αντικείμενο μελετών. Μερικοί ερευνητές υποστήριζαν ότι μπορεί να περιγράψει η προσωπικότητα ενός ατόμου με λιγότερους από 5 παράγοντες (Digman, 1997). Ερευνητές (Loevinger, 1993; Tellegen & Waller, 1987) είχαν αμφισβητήσει το κατά πόσον πέντε παράγοντες ήταν πράγματι επαρκείς για να συλλάβει κανείς στο σύνολό του το εύρος της φυσιολογικής λειτουργίας της προσωπικότητας. Άλλοι υποστήριζαν ότι χρειαζόνταν περίπου 7 παράγοντες (όπως ήταν η εξάρτηση και η ειλικρίνεια ή η ετοιμότητα για ανάληψη ρίσκου), για να γίνονταν αξιόπιστη αξιολόγηση στην προσωπικότητα ενός ατόμου (Becker & Kupsch, 2002; Ashton & al, 2004). «Οι υποστηρικτές του μοντέλου των πέντε παραγόντων ισχυρίζονται ότι ως ολοκληρωμένη προσωπογραφία του ατόμου, το μοντέλο πιθανόν να έχει πολύτιμες εφαρμογές στους χώρους του επαγγελματικού προσανατολισμού, της διάγνωσης και της θεραπείας (στην κλινική πράξη). Από αυτή την άποψη, τα επακόλουθα του μοντέλου καθώς επίσης και του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου ως τεχνικής αξιολόγησης, παραμένουν προς εξερεύνηση, καθώς είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες» (Pervin & John, 2004, σελ. 365).

Ο Pervin (1993) μελέτησε τις έρευνες αρκετών θεωρητικών της προσωπικότητας (Block, 1995; Buss, 1988; McAdams, 1995) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πολλοί ερευνητές των χαρακτηριστικών προδιάθεσης πιστεύουν ότι υπάρχουν στην προσωπικότητα περισσότεροι σημαντικοί παράγοντες από τους προαναφερόμενους 5 βασικούς, όπως για παράδειγμα η αυτοεικόνα ενός ατόμου, η αυτοαντίληψη του, τα γνωστικά στυλ, το ασυνείδητο και η ταυτότητά τους.

Το μοντέλο των 5 βασικών παραγόντων επικεντρώθηκε στην σταθερότητα της προσωπικότητας και δεν άφησε περιθώρια για συζήτηση αναφορικά με τις

πιθανότητες και τους τρόπους ενδεχομένως αλλαγής της προσωπικότητας. Έρευνες κατέγραψαν πως οι ίδιοι πέντε παράγοντες προέκυψαν από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από παρατηρήσεις τρίτων. Επίσης υπήρξε συμφωνία μεταξύ παρατηρητών για το βαθμό στον οποίο διέθεται ένα υποκείμενο κάποιο χαρακτηριστικό (Ποταμιάνος & συν, 1997). Βέβαια δεν συμφώνησαν όλοι οι ερευνητές για την ονομασία των 5 μεγάλων παραγόντων, όλοι βέβαια αποδέχθηκαν την εξωστρέφεια και τον νευρωτισμό, αλλά διαφώνησαν με την ονομασία των υπόλοιπων 3 παραγόντων. Ιδίως μεγάλη διαφοροποίηση υπήρξε μεταξύ των ερευνητών για τον παράγοντα δεκτικότητα στην εμπειρία αφού ενσωμάτωνε έννοιες που είχαν σχέση με την κουλτούρα, την αυτονομία, την ενεργητικότητα, τις ιδέες και τις αξίες ενός ανθρώπου (Digman, 1997; Becker & Kupsch, 2002; Ashton & al., 2004).

Ποικίλες μελέτες είχαν γίνει με κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο των πέντε παραγόντων. Το έργο είναι πρόσφατο και δεν έχει ξεκαθαριστεί ως ποιο βαθμό θα χρησιμεύσουν οι πέντε παράγοντες, ώστε να γίνει διάκριση μεταξύ των διαφορετικών τύπων προσωπικότητας. Το μοντέλο υπόσχεται περισσότερο ως τρόπος περιγραφής των ποικίλων μορφών ψυχοπαθολογίας παρά ως τρόπος εξήγησης των διαταραχών. (Miller, 1991). «Το μοντέλο των πέντε παραγόντων δίνει ελάχιστα στοιχεία σε σχέση με τις διαταραχές προσωπικότητας. Επίσης το μοντέλο δε διαγράφει κάποια θεραπευτική προσέγγιση και δεν κάνει λόγο για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αλλάξουν οι άνθρωποι» (Pervin & John, 2004, σελ. 365-366).

Επίσης υπήρχε μεγάλη σκεπτικότητα και ενδιαυσμός για την ικανότητα των ατόμων να περιγράψουν με μεγάλη αξιοπιστία και εγκυρότητα τον εαυτό τους σε ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης (Saucier & al., 2005). Όταν το δείγμα των εξεταζόμενων ατόμων προερχόταν από διαφορετικό πληθυσμό τότε φάνηκε ότι η εκτίμηση και η αξιολόγηση των παραγόντων δυσχεραινόταν (Block, 1995). Απουσίαζαν τα μέσα για μία εις βάθος εκτίμηση της εγκυρότητας του πρωτοκόλλου εξέτασης ενός ατόμου, κάτι που ήταν δυνατόν να γίνει στο MMPI-2 και στο MPQ.

Γενικότερα όπως σε όλα τα ερωτηματολόγια προσωπικότητας που χρησιμοποιούνται, κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς, η ανωνυμία του εξεταζομένου μειώνει τη σκόπιμη παραποίηση των αποτελεσμάτων. Η ταχεία και εύκολη διαδικασία της δοκιμασίας συντελεί στη διατήρηση της χρήσης τους. Τα ερωτηματολόγια προσωπικότητας επιδιώκουν ουσιαστικά την αντικειμενικότητα της δοκιμασίας, και την επιτυχάνουν. Μπορούν ακόμα να ελεγχθούν και να

αξιολογηθούν ως προς την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους. «Η στενά καθορισμένη δομή τους (συγκεκριμένες ερωτήσεις στις οποίες ο εξεταζόμενος οφείλει να απαντάει όχι όπως θα ήθελε αλλά επιλέγοντας μία από τις απαντήσεις που του παρουσιάζονται) περιορίζει την ελευθερία έκφρασης που είναι σημαντική για τη διερεύνηση της προσωπικότητας» (Νασιάκου, 2004, σελ. 179).

Προσωπικότητα και Εκπαίδευση

Οι έρευνες που συνδέουν άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης με αυτόν της ψυχολογίας βάση μελετών των χαρακτηριστικών προσωπικότητας εμπλέκουν παράγοντες όπως, τα συναισθήματα, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, το φύλο των μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών, το άγχος επίδοσης, την επαγγελματική εξουθένωση, την κοινωνικότητα, το στυλ μάθησης κ.α. Σε κάποιες έρευνες, η αναγνώριση της σημασίας των αρνητικών συναισθημάτων σχετίζονταν με έντονο άγχος και θυμό (O'Regan, 2003), ενώ οι Allan και Lawless (2003), εντόπισαν τα συναισθήματα άγχους που προέρχονταν από την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών ασχολήθηκαν με την καταγραφή και μελέτη των χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Ερευνητές προσπάθησαν να συνδέσουν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας με εκπαιδευτικά θέματα προς διερεύνηση. Η Clark, (2007), σε προσπάθεια να συνδέσει τη τηλεργασία με τους πέντε παράγοντες προσωπικότητας, καθώς η αντιστοιχία μεταξύ ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος ήταν σημαντική, διεξήγαγε έρευνα σε δείγμα φοιτητών στην Αγγλία. Ο παράγοντας της συναισθηματικής σταθερότητας εμφάνισε αρνητική συσχέτιση με τις συνολικές στάσεις για την τηλεργασία, ενώ θετικές συσχετίσεις εμφάνισαν τα χαρακτηριστικά της προσήνειας και της ευσυνειδησίας. Εν τούτοις, το ποσοστό των στάσεων για την τηλεργασία, που εξηγείται από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ήταν χαμηλό. Η ερευνήτρια τόνισε πως άξιζε να μελετηθούν και άλλες μεταβλητές (δημογραφικά στοιχεία, κατάσταση των ερωτηθέντων), καθώς το υπό εξέταση θέμα ήταν πολυπαραγοντικό. Ο Ahmad (2010), σε στάθμιση ερωτηματολογίου προσωπικότητας στο Πακιστάν σε 452 προπτυχιακούς φοιτητές, βρήκε πως τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο σκορ από ό, τι τα αγόρια στις κλίμακες νευρωτισμού και ευσυνειδησίας. Οι Ahadi και Narimani (2010), μελέτησαν σε φοιτητικό δείγμα τετρακοσίων δέκα εννιά (419) ατόμων τη συσχέτιση χαρακτηριστικών προσωπικότητας, το άγχος επίδοσης και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Από τα

αποτελέσματα βρέθηκε να υπήρχε θετική συσχέτιση της ευσυνειδησίας, της εξωστρέφειας και της προσήνειας με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των φοιτητών και αρνητική συσχέτιση των ίδιων παραγόντων με το άγχος επίδοσης. Ο νευρωτισμός σχετίστηκε αρνητικά με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των φοιτητών και θετικά με το άγχος επίδοσης. Οι Morgan και De Bruin (2010), σε έρευνά τους σε φοιτητές του πανεπιστημίου της Ν. Αφρικής σχετικά με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, βρήκαν συσχέτιση σε χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια, ο νευρωτισμός και η ευσυνειδησία με την επαγγελματική εξουθένωση των φοιτητών (συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό και επαγγελματική αναποτελεσματικότητα).

Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ): Ο ρόλος του φύλου

Σύμφωνα με τον Clarke (2004), οι ΤΠΕ χαρακτηρίστηκαν ως μια από τις δεξιότητες ζωής, που μπορεί να διασφαλίσει σε εκατομμύρια ανθρώπους το πλεονέκτημα της συμμετοχής στην πληροφόρηση. Πρόσφεραν πολλές δυνατότητες ενίσχυσης της ζωής διαμέσου μιας σύγχρονης προσέγγισης και αποδεικνύονταν καλή επένδυση, η οποία απαιτούσε συνειδητή προσπάθεια, αλλά ταυτόχρονα πρόσφερε ως ανταμοιβή αξία. Ο Stewart (2004), τόνισε πως η Online μάθηση (δηλαδή η εξ αποστάσεως μάθηση μέσω διαδικτύου με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας) πρόσφερε μια βιώσιμη στρατηγική για την κοινωνική ευθύνη, παρέχοντας σημαντικά οφέλη στους τομείς της εκπαιδευτικής πρόσβασης για κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού, την έκθεση και την εμπειρία με ποικιλομορφία, και την οικοδόμηση του κοινωνικού ιστού μέσω κοινής ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Ορισμένοι ερευνητές έκαναν στοχευμένες έρευνες σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ. Ο Elen και οι συνεργάτες του (2010), σε μελέτη στην οποία έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν καλύτερα λέξεις του υπολογιστή και των ΤΠΕ σε διαφορετικά περιβάλλοντα σε πέντε διαφορετικές χώρες (Βέλγιο, Φινλανδία, Γερμανία, Γκάνα και τη Νότια Αφρική), έκαναν σαφές ότι ο υπολογιστής είχε μια πιο τεχνική χροιά και οι ΤΠΕ μια ευρύτερη, πιο επικοινωνιακή χροιά. Οι Zhang, Aikman και Sun, (2008), εμφάνισαν τους δύο διαφορετικούς θεωρητικούς τύπους στάσεων για τις ΤΠΕ σε σχέση με την αποδοχή και τη χρήση τους. Ο πρώτος τύπος στάσεων αφορούσε τη χρήση των ΤΠΕ ως συμπεριφορά (ΑΤΒ) και ο δεύτερος ως αντικείμενο (ΑΤΟ). Στα άτομα, στα οποία εμφανίστηκε ο πρώτος τύπος στάσεων για τις ΤΠΕ, προβλέφθηκε

ευκρινώς πιο θετική πρόθεση σε σχέση με την αποδοχή και τη χρήση. Οι ίδιοι ερευνητές σημείωσαν το σημαντικό ρόλο της πρώτερης χρήσης, καθώς επισήμαναν πως στάσεις απέναντι σε προηγούμενη έκδοση λογισμικών και οι χρήσεις τους είχαν σημαντικές επιπτώσεις για καθορισμό σύγχρονων στάσεων. Σε επιχειρησιακό επίπεδο τονίστηκε πως η έρευνα διαφοροποιείται και μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα για το ρόλο των στάσεων σχετικά με την πρόθεση.

Ένας από τους παράγοντες που διερευνήθηκε σε μελέτες, λόγω των διαφορών που παρουσιάστηκαν κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων στις έρευνες, ήταν αυτός του φύλου. Στο χώρο της εκπαίδευσης σε προκαταρκτική μελέτη προπτυχιακών φοιτητών/τριών, των Selwyn, Marriot, και Marriot (2002), αναδείχθηκαν πιθανοί τομείς της ανισότητας στην πρόσβαση ανάμεσα στα δύο φύλα. Επισημάνθηκε πως θα χρειαζόταν περισσότερη έρευνα στη διερεύνηση των μειονεκτημάτων των φοιτητών χωρίς ή με οικιακή πρόσβαση στις ΤΠΕ, αφού κυρίως οι πρώτοι θα έπρεπε να κατευθυνθούν προς την εκπαίδευση των Η/Υ, όταν τα πανεπιστήμια αρχίσουν να εξασφαλίζουν την παροχή Η/Υ για όλους. Έρευνα της Broos (2005), εμφάνισε το φύλο και τη συχνότητα χρήσης των Η/Υ ως παράγοντες που επηρέασαν το άγχος σε σχέση με τη χρήση τους. Σε δείγμα χιλίων πενήντα οκτώ (1058) ανδρών και γυναικών φάνηκε να εκπροσωπήθηκαν οι γυναίκες από εξαιρετικά αρνητικές στάσεις απέναντι στη χρήση των Η/Υ και το διαδίκτυο, έναντι των θετικά προσανατολισμένων ανδρών. Οι άνδρες εμφάνισαν αυξημένα χρονικά διαστήματα χρήσης και ενασχόλησης με ΤΠΕ (Η/Υ και διαδίκτυο), υψηλή αυτοαντίληψη για την ικανότητα χειρισμού και μειωμένα επίπεδα άγχους σε αντίθεση με τις γυναίκες, που αντιμετώπισαν τις ΤΠΕ με αρνητισμό και αντιπάθεια, γεγονός που επιβεβαιώθηκε στο δείγμα αυτών των γυναικών, που αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν ΤΠΕ, αλλά παράλληλα δεν μείωσαν τα υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία είχαν καταγραφεί αρχικά. Καθώς η ερευνήτρια επισήμανε πως η εξοικείωση με τη χρήση δεν φαινόταν να ερμηνεύει την καταγεγραμμένη αγχώδη κατάσταση, που προκαλεί στις γυναίκες η χρήση των ΤΠΕ, πρότεινε να αναζητηθεί σε μελλοντικές έρευνες, ίσως με τη βοήθεια κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας, η πιθανή αιτίαση του φαινομένου. Η Kelan (2008), σχετικά με τη διάσταση της χρήσης ΤΠΕ στην εργασία από άνδρες και γυναίκες, επιβεβαίωσε ερευνητικά πως οι άνδρες χρησιμοποίησαν περισσότερο από τις γυναίκες τις ΤΠΕ στην εργασία τους, αν και οι τελευταίες φαίνεται να διέθεταν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι Moore, Griffiths, Richardson, και Adam (2008) εντόπισαν τις ανισορροπίες μεταξύ των φύλων στην κατανόηση του

τρόπου που οι γυναίκες αντιμετώπισαν τις ΤΠΕ με αποτέλεσμα να δυσκολεύτηκαν στη χρήση τους, σε δείγμα γυναικών στη Μ. Βρετανία.

Ο Ski (2006), σε έρευνα σε ανοικτό πρόγραμμα εκπαίδευσης Φιλανδών φοιτητών πολυτεχνικής σχολής για τη διερεύνηση του ρόλου των ΤΠΕ σε σχέση με τα μαθήματα των μαθηματικών και της στατιστικής, διαπίστωσε πως εμφανίστηκαν αρνητικές στάσεις για τη χρήση, με εξαίρεση εκείνους τους φοιτητές που ήταν άνδρες, με λίγες γνώσεις για τις ΤΠΕ και σχετικά χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα, οι οποίοι είχαν πιθανών ωφεληθεί περισσότερο από τη χρήση. Σε άλλη έρευνα των Κωστούρακη, Παναγιωτακόπουλου και Βεργίδη (2007), ο ρόλος του φύλου εμπλέκεται καθώς επιβεβαιώθηκε η υπόθεση πως οι γυναίκες- φοιτήτριες σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υστέρησαν στη χρήση των ΤΠΕ, αναδεικνύοντας το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων στην πρόσβαση σε σπουδές με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των μετέπειτα επαγγελματικών ευκαιριών σε σύγχρονα επαγγέλματα. Οι ίδιοι επισήμαναν πώς η χρήση των ΤΠΕ συνέβαλε ουσιαστικά στην προσφορά της δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας, μέσα από την υποστήριξη της απόκτησης γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων/ ικανοτήτων από πλευράς των φοιτητών/τριών. Οι Basim, Çetin και Tabak, (2009), σε έρευνά τους σε δείγμα τούρκων φοιτητών/τριών του πανεπιστημίου της Άγκυρας κατέγραψαν πως οι άνδρες υπερερούσαν στην προαγωγή των διαδικασιών σε σχέση με τις ΤΠΕ. Τέλος, ο Bhushan (2008), σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ από γυναίκες σε ανοικτά και εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην Ινδία, τόνισε πως μετά τη διερεύνηση των στάσεων και των εμποδίων στη χρήση των ΤΠΕ, θα έπρεπε να επιδιωχθεί η ευκολότερη προσβασιμότητα των γυναικών στην τεχνολογία, μέσω της διάθεσης οικονομικών πόρων, ώστε η χρήση να γινόταν εύκολα στο δικό τους πλαίσιο. Οι παρεμβάσεις αυτές κρίθηκαν αναγκαίες για αύξηση της γυναικείας συμμετοχής στην ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση, ως προς την ισότητα των δύο φύλων.

Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε μαθητικούς πληθυσμούς

Η χρήση και επίδραση των ΤΠΕ σε μαθητές/τριες αποτελεί ένα ενδιαφέρον και πλούσιο θέμα ερευνών. Οι τομείς της έρευνας αφορούν κυρίως αξιολόγηση δυσκολιών και θέματα επίτευξης στόχων κατά τη διδασκαλία. Οι Schulz-Zander, Büchter και Dalmer, (2002), σε έρευνά τους σχετικά με την επίδραση της χρήσης

ΤΠΕ σε δώδεκα (12) εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, ανέδειξαν την προαγωγή της σχέσης συνεργασίας και συνδιαλλαγής των μαθητών. Στα πλαίσια μαθημάτων, η συνύπαρξη της χρήσης ΤΠΕ και η συνεργασία των μαθητών δεν ήταν τυχαία.

Έρευνα των Kent και Facerw (2004) κατέδειξε την αξία της χρήσης των Η/Υ από μαθητές στο σχολείο και στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αφορούσε χίλιους οκτακόσιους νέους, κάτοικους της Νοτιοδυτικής Αγγλίας και ερευνούσε την καταγραφή της πρόσφατης χρήσης ΤΠΕ στο σπίτι και στο σχολείο, την πορεία των αλλαγών στη χρήση ανάμεσα στη διετία 2001-2003 και τις πιθανές διαφορές στο φύλο, την ηλικία και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Η έρευνα ολοκληρώνονταν με συζήτηση σχετικά με τις αντιλήψεις των νέων για τις ΤΠΕ και για τις διαφορές μεταξύ της οικιακής και της σχολικής χρήσης. Προτάθηκε η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην οριοθέτηση στρατηγικών εξερεύνησης και η χρήση νέων εικονικών και κοινωνικών δικτύων.

Έρευνα του Paris (2004) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στις ΗΠΑ, των οποίων οι οικογένειες ανήκαν σε χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, έδειξε πως υπήρχε προτίμηση στην on-line μάθηση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά μόνο για τα αγόρια. Φάνηκε πως τα κορίτσια, παρότι υπήρχε διδασκαλία, στην οποία κυρίαρχο ρόλο κατείχαν η κίνηση των γραφικών, η εικόνα, ο σύγχρονος ήχος και οι ταινίες, είχαν αντίσταση στη χρήση των εργαλείων και προτιμούσαν τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας με το έντυπο υλικό. Εντούτοις, φάνηκε να διαγράφεται τάση αύξησης της ενασχόλησης με ΤΠΕ στο σπίτι, μετά την έναρξη χρήση προγραμμάτων στο σχολείο.

Οι Yang, Tsai, Kim, Cho, και Laff, (2006), εξερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών κινήτρων των μαθητών και την κοινωνική ικανότητα σε on line περιβάλλοντα μάθησης, ανέδειξαν πέντε παράγοντες που καθόρισαν την κοινωνική ικανότητα, την κοινωνική παρουσία μέσω γραπτών δεξιοτήτων επικοινωνίας, αντίληψη της κοινωνικής παρουσίας, την άνεση ανταλλαγής προσωπικών πληροφοριών, καθώς και την κοινωνική διασύνδεση. Η αξία της έννοιας του καθήκοντος συνδέθηκε με την κοινωνική διασύνδεση.

Διαφορετικά επικεντρωμένη επιστημονική έρευνα των Selwyn και Husen (2010), σχετικά με τις στάσεις χιλίων τριακοσίων τριών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών σε σχέση με την βελτίωση των επιδόσεών τους και την επίτευξη επιτυχημένων στόχων τους στο

σχολείο αποκάλυψε πως, η σύνδεση των νέων τεχνολογιών με την επιτυχία δεν ήταν δεδομένη για όλους. Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων από τους μαθητές δεν ήταν ισότιμα μεγάλη όσο για τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην διευκόλυνση της υπόλοιπης ζωής τους. Η πίστη για την εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ ήταν μεγαλύτερη σε νεοεισαχθέντες μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και σε αυτούς που στερούνταν της εύκολης πρόσβασης στις ΤΠΕ στο σπίτι. Φάνηκε ότι οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι μαθητές, σε αντίθεση με τις επίσημες παραδοχές των ωφελών των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, απέδιδαν στις νέες τεχνολογίες περιορισμένη αξία για τη διευκόλυνσή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε Προπτυχιακούς φοιτητές/τριες

Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι φοιτητές/τριες διαμορφώνουν στάσεις σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ, προσδοκούν σε βελτίωση της απόδοσης και στη διευκόλυνση της μάθησης. Αναλυτικότερα, η πρόσβαση σε έναν Η/Υ εκτός του πανεπιστημίου ασφαλώς φαίνεται να είναι πλεονέκτημα για τους/ις φοιτητές/τριες όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ και τον προσανατολισμό τους στο πανεπιστήμιο. Ο Selwyn και οι συνεργάτες του (2002) επεσήμαναν ότι, υπήρχαν λίγα στοιχεία για τους φοιτητές που στερούνταν την οικιακή πρόσβαση στις ΤΠΕ, καθώς αποζημιώνονταν για αυτό, κάνοντας μεγαλύτερη χρήση των Η/Υ στο πανεπιστήμιο, γεγονός που υποδήλωνε ότι η πληροφορική στο σπίτι ήταν υπερβολικό να ορίζει διαφορές μεταξύ των φοιτητών. Ο Lan και οι συνεργάτες του (2003), σε μια προσπάθεια εξέτασης της σχέσης μεταξύ των προβλημάτων της τεχνολογίας και την αξιολόγηση της online διδασκαλίας 202 προπτυχιακών φοιτητών (σε ένα εισαγωγικό μάθημα στατιστικής σε σχολή διοίκησης επιχειρήσεων) διέκριναν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης της διδασκαλίας και της εμπειρίας των προβλημάτων τεχνολογίας που παρατηρήθηκαν.

Οι Haywood, Macleod, Haywood, Moge και Alexander, (2005), συνέλεξαν στοιχεία καταγραφής των απόψεων και στάσεων για τις ΤΠΕ των φοιτητών του πανεπιστημίου του Εδιμβούργου επί δεκατρία έτη, προκειμένου να αξιολογηθούν οι προτάσεις τους σχετικά με τη λειτουργία των ΤΠΕ στην εκπαίδευσή τους, γεγονός πολύ χρήσιμο στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών του πανεπιστημίου. Την επόμενη χρονιά, (2006), οι Gandole, Khandewale και Mishra, σε πειραματική μελέτη

τους σε δείγμα 150 Ινδών προπτυχιακών φοιτητών χωρισμένων σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ερεύνησαν την αλλαγή στις στάσεις σε σχέση με την χρήση των ΤΠΕ και την παραδοσιακή διδασκαλία. Διαπίστωσαν πως, οι φοιτητές που έκαναν μάθημα με τη βοήθεια των ΤΠΕ είχαν αναπτύξει θετικές στάσεις, βελτιώνοντας κυρίως τις στάσεις που αφορούσαν την εμπειρία για την εργασία με Η/Υ και τη βελτίωση της δυνατότητας επικοινωνίας σε μαθήματα που απαιτούσαν άσκηση σε εργαστήριο. Οι Mullen και Tallent-Runnels (2006) έδειξαν μια ισχυρή επίδραση μεταξύ αντιληπτικής ικανότητας του εκπαιδευτή και συναισθηματικής υποστήριξης σε on line τάξεις και παραδοσιακές. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές στην παραδοσιακή τάξη σχετικά με συναισθηματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού σημείωσαν υψηλότερα σκορ, η ικανοποίηση ήταν ισχυρότερη στους on line μαθητές. Ο Holder (2007), σε έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετικά με τη διερεύνηση της προσήλωσης φοιτητών στους ακαδημαϊκούς στόχους εμφάνισε υψηλότερες τιμές στη συναισθηματική στήριξη, την αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και το χρόνο για μελέτη διαχείρισης μαθησιακών έργων. Παραδόξως, υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα «Αυτονομία»- (ανεξάρτητη μάθηση) σχετίστηκε με μη προσήλωση στα on line προγράμματα. Σύγχρονη έρευνα των Hashima, Ahmadb και Abdullahe (2010) κατέδειξε στάσεις και συναισθήματα των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εντυπωσιακό είναι για τους ερευνητές το γεγονός της ύπαρξης φοιτητών που καταγράφουν, ακόμη και στη σύγχρονη εποχή της ηλεκτρονικής μάθησης, υψηλά ποσοστά άγχους για τη χρήση του υπολογιστή, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται η εμπιστοσύνη, η συμπάθεια και η χρησιμότητα για την ηλεκτρονική τεχνολογία σε σχέση με την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, καταδείχθηκε πως οι φοιτητές που δε διαθέτουν εμπειρία στη χρήση των ΤΠΕ έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντί τους. Οι Bradford και Wyatt (2010), σχετικά με την διευκόλυνση μάθησης μέσω διαδικτύου και την ικανοποίηση φοιτητών από τρία πανεπιστήμια στις ΗΠΑ ανέφεραν μετά από μετρήσεις τους σε κλίμακα διερεύνησης της εμπλοκής με την εξ αποστάσεως μάθηση μέσω διαδικτύου πως, παράγοντες όπως η εθνικότητα των φοιτητών και το κύρος των πανεπιστημιακών σχολών ανάγονταν σε αναδυόμενους παράγοντες επίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία (λόγω της ευχέρειας στην εύρεση των πληροφοριών και της εμπλοκής των φοιτητών στη διδακτική πορεία).

Σχετικά με την προσβασιμότητα φοιτητών σε Η/Υ, τη χρήση Η/Υ από φοιτητές/τριες, την πρόσβασή τους στα ΜΜΕ, την χρήση ΤΠΕ και την έρευνα για τα

on-line μαθήματα δημοσιεύθηκε πενταετής συλλογή δεδομένων σε δείγμα ογδόντα χιλιάδων ατόμων (80.000) των Kirkwood και Price (2005) σχετικά με τις ΤΠΕ και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία έδωσε στοιχεία. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας που ακολούθησε καταδείκνυαν πως οι ΤΠΕ μπορούσαν να επιτρέψουν νέες μορφές διδασκαλίας και εκμάθησης, ήταν αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο και επιτύγχαναν τα κατάλληλα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο συνδυασμός της παιδαγωγικής (εκπαιδευτικοί σκοποί) μαζί με τις ΤΠΕ προήγαγε την κατανόηση, γεγονός το οποίο μόνο οι ΤΠΕ δεν μπορούσαν να επιτύχουν. Στην ίδια μελέτη τους οι ερευνητές επισήμαναν πως, η γνώση σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ από φοιτητές καθώς και η καταγραφή στάσεων και εμπειριών των φοιτητών μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για καθηγητές και εκπαιδευτικούς, που σχεδίαζαν την ανάπτυξη και υλοποίηση βελτιωμένων ποιοτικών μαθημάτων. Οι Valcke και De Wever (2006), σε έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με δείγμα φοιτητές/τριες ιατρικών σχολών σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευσή τους, με διάκριση εκπαιδευτικών στόχων –[στόχοι μικροεπιπέδου (διδασκαλία και μάθηση με παρουσίαση, οργάνωση και ενσωμάτωση πληροφοριών μέσω ΤΠΕ) και μεσοεπιπέδου (παρουσίαση εκτεταμένης θεματολογίας μέσω ΤΠΕ, προώθηση της απόδοσης των μαθησιακών θεμάτων)]-συμπέραναν πως σίγουρα οι ΤΠΕ βοήθησαν στην προαγωγή της συνεργατικής μάθησης στον ιατρικό τομέα της γνώσης (εξειδίκευση) και επίσης οι ΤΠΕ εισήγαγαν τους φοιτητές σε προηγμένες γραφικές αναπαραστάσεις, με απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή εισαγωγικής γνώσης για το διδασκόμενο αντικείμενο. Αν και το πρακτικό τμήμα της εκπαίδευσης των φοιτητών ιατρικής δεν αντικαθιστόταν από τις ΤΠΕ, εντούτοις οι ίδιοι εμφάνισαν θετική επίδραση στις στάσεις απέναντι σε αυτές και συνολικά οφέλη από τη μάθηση. Τονίστηκε η αναγκαιότητα μελετών αξιολόγησης και η σημαντικότητα της θέσης και των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, που εμπλεκόταν με τη διδασκαλία μέσω των ΤΠΕ.

Οι Banyard, Underwood και Twiner (2006), σε μελέτη τους σχετικά με τη χρήση ευρυζωνικών δικτύων και χρήσης ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία σε φοιτητές, επισήμαναν τις αλλαγές και τις προκλήσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ανέφεραν πως οι τελευταίες βελτιώνουν μεν την απόδοση των φοιτητών, αλλά δεν ήταν από μόνες τους αρκετές για την προώθηση της αυτορύθμισης αυτών. Η μάθηση των φοιτητών μπορούσε να ενισχυθεί και να βελτιωθεί, αλλά οι ΤΠΕ ήταν μόνο ένα από τα οχήματα για την επίτευξη αυτής της αλλαγής. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά

της μάθησης από απόσταση (e-learning) επισημάνθηκαν πολύ χαμηλά επίπεδα εξατομικευμένης μάθησης, ανάγκη αρτιότητας και καταλληλότητας του υλικού και προσφορά κινήτρου για προαγωγή της αυτορύθμισης των φοιτητών/τριών. Εντοπίστηκαν επίσης οι δυσκολίες, σε περιπτώσεις αποτυχίας στις επιδόσεις, της μη-άμεσης αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, η πιθανή έλλειψη συνεργασίας με άλλους φοιτητές/τριες και η υιοθέτηση καθηγητικού στυλ διδασκαλίας καθ' έδρα από την πλευρά του εκπαιδευτικού (δυσκολία στην ταυτόχρονη διδασκαλία για όλους).

Ο Banyard και οι συνεργάτες του (2006), αναφέρθηκαν στο πρόβλημα της λογοκλοπής, ως θέμα γενικότερα εμφανιζόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, άρα και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Εντούτοις, οι ερευνητές αναγνώρισαν το θετικό ρόλο της χρήσης των ΤΠΕ, καθώς ορισμένοι φοιτητές/τριες μπορούσαν να προάγουν το παραγόμενο μαθησιακό έργο τους περισσότερο από ό,τι ήταν αναμενόμενο σε σύγκριση με τα επιτεύγματα συμφοιτητών τους, ενώ άλλοι χρησιμοποίησαν βοηθητικά συνοδευτικές λειτουργίες των ΤΠΕ με σκοπό να μειώσουν το άγχος τους και να αντλήσουν ευχαρίστηση (ατομική ακρόαση μουσικής παράλληλα με την εκπόνηση κάποιου μαθησιακού έργου). Ο Doherty (2006), σε έρευνα έδειξε ότι τα μαθήματα μέσω διαδικτύου ήταν πιο ελκυστικά για τους πιεσμένους φοιτητές και μαθητές, οι οποίοι είχαν επίσης περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν ή να χάσουν τα μαθήματα. Τα συνδυασμένα αποτελέσματα από τους τέσσερις παράγοντες που μελετήθηκαν έδειξαν ότι, η διαχείριση του χρόνου και η αναβλητικότητα είναι οι βασικές αιτίες που οι σπουδαστές κολλεγίων αποτύγχαναν. Η μελέτη βρήκε επίσης αποδείξεις ότι η ανικανότητα των σπουδαστών να πάρουν πληροφορίες από τους εκπαιδευτές μπορούσε να συμβάλει στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών και την αποτυχία στα μαθήματα.

Οι Koustourakis, Panagiotakopoulos και Vergidis, (2008), σε μελέτη τους για το ρόλο των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και το βαθμό ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) αποσαφήνισαν ότι από την άποψη της χρήσης των ΤΠΕ το ΕΑΠ χρησιμοποιούσε την τεχνολογία για τη διοίκηση, ενώ, αντιθέτως, και ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών, είχε μόνο περιορισμένη χρήση για την εκμάθηση των φοιτητών. Έρευνα των Eman Salman και Khaled (2009), σχετικά με το ρόλο των ΤΠΕ ως μέσο χρήσης πληροφοριών από ψηφιακές βιβλιοθήκες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανεπιστημιακά τμήματα της Αιγύπτου (νοσηλευτική

και εκπαιδευτικών) κατέδειξε τις προτιμήσεις τεσσάρων χιλιάδων οκτώ φοιτητών (4.008). Φάνηκε πως οι φοιτητές νοσηλευτικής περισσότερο από τους υπόλοιπους είχαν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη για την κάλυψη των εκπαιδευτικών και ερευνητικών τους αναγκών. Ως εμπόδια για την περιορισμένη χρήση των φοιτητών εμφανίστηκαν ο περιορισμός πρόσβασης στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη και το internet, η έλλειψη δεξιοτήτων αναζήτησης, τα ανεπαρκή εργαστήρια Η/Υ και το υψηλό κόστος χρήσης των διαθέσιμων εργαστηρίων.

Οι Ke και Xie, (2009) υποστήριξαν πως ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό μοντέλο, στηριζόμενο στην περιεκτικότητα των μαθημάτων και την υποστήριξη των φοιτητών επιδρούσε άμεσα στην αύξηση της προσλαμβανόμενης εκφραζόμενης ικανοποίησης των φοιτητών από την on-line διδασκαλία. Οι Kubiato, Usak, Yilmaz και Tasar, (2010) συμπέραναν πως οι δευτεροετείς φοιτητές της Τσεχίας, και Τσέχοι φοιτητές που ζουν στην πόλη έδειξαν πιο θετική στάση σε σχέση με άλλες αντίστοιχες ομάδες για τη χρήση και διαχείριση των ΤΠΕ. Επίσης συγκριτικό πλεονέκτημα είχαν οι φοιτητές σε σχέση με τις φοιτήτριες.

Οι Vajargah, Jahani και Azadmanesh, (2010), διεξήγαγαν έρευνα στο Εθνικό Πανεπιστήμιο του Ιράν, σε δείγμα ακαδημαϊκών και φοιτητών/τριών του πανεπιστημίου, με θέμα τον εντοπισμό τομέων και ύπαρξης εμποδίων και κινδύνων κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρθηκαν με βάση τα ακόλουθα: Οι πιθανοί τομείς χρήσης των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη λήψη αποφάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, η διευκόλυνση παραγόντων που ουσιαστικά υποστηρίζουν και προαπαιτούνται για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ για τις δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε Μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες

Έρευνα των Kettanurak, Ramamurthy και Haseman (2001), ανέφεραν έξι διαστάσεις της χρήσης των ΤΠΕ σε εξ αποστάσεως προγράμματα μάθησης, που αφορούσαν το περιεχόμενο, τη μορφή, τον έλεγχο από το χρήστη, την

ανατροφοδότηση, την ευκολία στη χρήση και τα κίνητρα. Στα συμπεράσματα της έρευνάς τους οι ίδιοι ανέφεραν πως η διαδραστικότητα αποτέλεσε παράγοντα σημαντικής βελτίωσης των στάσεων για τη χρήση των ΤΠΕ και οι θετικότερες στάσεις είχαν ως αποτέλεσμα βελτίωση της απόδοσης στη χρήση. Ο Rovai (2003), σε έρευνα σε 72 μεταπτυχιακούς φοιτητές σχετικά με το στυλ επικοινωνίας και την προσωπικότητα (με βάση το στυλ μάθησης και την κοινωνικότητα στην τάξη) συμπέρανε πως το στυλ επικοινωνίας σχετιζόταν θετικά με την προσωπικότητα. Έρευνες του Zembylas (2004), με μεθοδολογικό εργαλείο την γενεαλογική μέθοδο του Foucault, πρότεινε έναν εναλλακτικό τρόπο κατανόησης των συναισθημάτων και της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης, με μελέτη του τρόπου κατασκευής και αναπαράστασής τους. Ερευνητές συμφώνησαν σε κάποιους παράγοντες που συντελούσαν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων των φοιτητών, που είναι η όσο το δυνατό συντομότερη εξοικείωση των φοιτητών με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, η ενίσχυση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές και ο κατάλληλος προγραμματισμός και σωστή διαχείριση του χρόνου (Conrad, 2002; Rovai & Wighting, 2005; Swan & Shih, 2005; Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2007).

Σε έρευνα των Τερεζή, Παναγιωτακόπουλου, Κουστουράκη και Αντωνόπουλου (2007), σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει προσβασιμότητα, επαρκής γνώση και ικανοποιητικός βαθμός χρήσης των νέων τεχνολογιών, τουλάχιστον όσον αφορά τις βασικές αναφορές. Επίσης, οι απόψεις των φοιτητών είναι θετικές ως προς την ευκολία χρήσης και χρησιμότητας του περιβάλλοντος CENTRA, παρότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτό (Γκιόσος, Μαυροειδής, Κουτσούμπα, & Παπαδάκης, 2007). Επίσης, αποτελέσματα ερευνών των Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2007) έδειξαν ότι οι απόψεις των φοιτητών για την αντικατάσταση μίας ή δύο ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων με τηλεδιάσκεψη συνδέεται με το προφίλ των φοιτητών αυτών και υποδηλώνει την αποδοχή των νέων μεθόδων εκπαίδευσης. Αυτή η αντικατάσταση θα επέφερε εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων για τους φοιτητές και θα ενίσχυε την ενασχόλησή τους και την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, αν και κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους διέθεταν δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες και είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι.

Ο Bernard και οι συνεργάτες του (2004), σε σύγκριση των σύγχρονων και ασύγχρονων διαλέξεων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατέληξαν πως

οι ασύγχρονες διαλέξεις ήταν καλύτερες από τις σύγχρονες. Ο Sahin (2006), σε μεταανάλυση πενήντα επτά (57) μελετών που αφορούσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε δείγμα 4.942 εκπαιδευομένων (προπτυχιακών μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών) συμπέρανε πως τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν πιο επιτυχημένα όταν οι ομάδες των εκπαιδευομένων αριθμούνταν από περισσότερα από πενήντα άτομα και όχι λιγότερα. Στην ίδια έρευνα τονίζεται πως οι φοιτητές των κοινωνικών επιστημών ήταν οι λιγότερο ωφελούμενοι και τέλος η πιο επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αφορούσε κυρίως τους προπτυχιακούς φοιτητές έναντι των μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών. Συγκριτική έρευνα σε εκατόν είκοσι (120) φοιτητές του Εθνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου της Νιγηρίας από τους Olugbenga Ojo και Kayode Olakulehin (2006), το οποίο διεξήγαγε εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών, σε σχέση με φοιτητές των οποίων η εμπειρία τους αφορούσε εκπαίδευση σε συμβατικό πανεπιστήμιο, κατέδειξε τις θετικές αντιλήψεις και στάσεις των πρώτων για τις νέες τεχνολογίες έναντι των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η καταγραφή της εισαγωγής ποιοτικών όρων στην εκπαίδευση, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η ισότητα, η ικανοποίηση και η αυτονομία, σε μαθήματα ιδιωτικού πανεπιστημίου στην Τουρκία στα οποία εμπλέκονταν οι ΤΠΕ, αποτέλεσε ερευνητικό αντικείμενο των Gülbahar και Orçun Madran (2009). Μέσω των καταγραφών των αντιλήψεων φοιτητών του ιδιωτικού πανεπιστημίου για μαθήματα στα οποία εμπλέκονταν οι ΤΠΕ, σε on- line έρευνα για τα περιβάλλοντα μάθησης, ο παράγοντας εκπαιδευτικό επίπεδο σε θέματα διαχείρισης των ΤΠΕ και του διαδικτύου ήταν καθοριστικός για τη διαμόρφωση της παρατηρούμενης επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ικανοποίησης των φοιτητών. Για άλλη μια φορά, διακρίθηκαν διαφορές στο βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών με κριτήριο το φύλο, καθώς οι φοιτήτριες αντιμετώπισαν με μεγαλύτερη επιφύλαξη τα μαθήματα στα οποία εμπλέκονταν οι ΤΠΕ. Εν τούτοις, η πλειονότητα των φοιτητών, εμφανίστηκε με ίσες ευκαιρίες και αυτονομία σε σχέση με τη συμμετοχή στα μαθήματα. Συμπερασματικά η έρευνα τονίζει την αλληλεπίδραση τεσσάρων παραγόντων που εμπλέκονταν με τη μαθησιακή διαδικασία και τις ΤΠΕ: την τεχνολογία, τους εκπαιδευτές, τους φοιτητές και την παιδαγωγική.

Οι Artino και Stephens (2009), σε έρευνά τους σε δείγμα 87 προπτυχιακών και 107 μεταπτυχιακών φοιτητών σχετικά με την κινητοποίηση των φοιτητών για την



επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και την αυτορύθμιση σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμπέραναν πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές σε σύγκριση με τους προπτυχιακούς εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κριτικής σκέψης και χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας, αν και οι τελευταίοι εμφάνισαν μεγαλύτερες πεποιθήσεις στην αξία για το παραγόμενο αποτέλεσμα στο έργο τους και τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακά on line προγράμματα.

Τέλος, έρευνα των Seugnet Blignaut και Els (2010), σχετικά με την επιτυχή ολοκλήρωση προγράμματος σπουδών μεταπτυχιακών φοιτητών στην Ν. Αφρική, επισήμαναν πως ένας στους έξι φοιτητές δεν έλαβε ποτέ μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι ίδιοι ερευνητές, στην προσπάθεια να διερευνήσουν το φαινόμενο, μεταξύ άλλων υποστήριξαν πως κακή προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση περιελάμβανε ελλειπίες γνώσεις χειρισμού Η/Υ των μεταπτυχιακών φοιτητών και των δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας. Οι ερευνητές πρότειναν σε έρευνά τους σε μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές στην εκπαίδευση (N= 86) ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη της ικανότητας των φοιτητών να χρησιμοποιούν με εμπιστοσύνη μια ποικιλία ηλεκτρονικών εργαλείων σε συγκεκριμένα πλαίσια (competacy), με αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα.

Χρήση και επίδραση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε εκπαιδευτικούς

Ο Wiemeyer (2003), μελέτησε την επίδραση τριών ιδιοτήτων της εκπαιδευτικής πρακτικής στη διδασκαλία με Η/Υ, τη μηχανική των λογισμικών (SE), τη μηχανική των νέων τεχνολογιών (NME) και το συστηματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (SID), όπως ο ίδιος διέκρινε. Η μηχανική των λογισμικών προήγαγε συγκεκριμένους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας κυρίως εισαγωγικούς, η μηχανική των νέων τεχνολογιών βοήθησε πολύ στην προβολή και τη χρήση προγραμμάτων και τέλος ο συστηματικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός κρίθηκε απαραίτητος και πολύτιμος, αφού περιελάμβανε τόσο εκπαιδευτικούς όσο και ψυχολογικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, με έμφαση στην ανάλυση, το σχεδιασμό, την παραγωγή υλικού, την καταλληλότητα, την αναθεώρηση και τη χρήση του υλικού. Ο ίδιος ερευνητής (Wiemeyer, 2007), προσέθεσε σε άλλη έρευνά του, πως σημαντικό ρόλο για τη μάθηση με τη βοήθεια των ΤΠΕ στην επιστήμη του αθλητισμού εκτός των άλλων, διαδραμάτισαν τόσο οι στάσεις των εκπαιδευτών όσο και οι στάσεις των εκπαιδευομένων. Οι Liebermann, Katz και Sorrentino (2005), σε

έρευνα στάσεων 27 προπονητών για την επίδραση της μάθησης με τη βοήθεια των ΤΠΕ στην επιστήμη του αθλητισμού, επισήμαναν το ρόλο των στάσεων εκπαιδευτών τους όσο και την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία καθίσταται ευέλικτη και προσέφερε συναρπαστικές επιλογές. Οι Thomas και Stratton (2006), διεξήγαγαν έρευνα αναζητώντας την άποψη εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε πεντακόσια (500) εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δέκα διαφορετικών τύπων στην επικράτεια της Αγγλίας, σχετικά με την επίδραση των ΤΠΕ σε μαθητές και φοιτητές. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επισήμαναν πως η χρήση ΤΠΕ ήταν ένα πολύτιμο εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης καθώς προάγονταν αποτελεσματικά οι θετικές στάσεις των εκπαιδευομένων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως ήταν σημαντική η επιλογή των λογισμικών, ο εξοπλισμός των εκπαιδευτηρίων και η σύνταξη προγραμμάτων εργασίας. Πιθανός σκοπός μελλοντικής έρευνας τονίστηκε πως μπορεί να αποτελούσε η αναζήτηση της επίδρασης των ΤΠΕ σε σχέση με την προαγωγή της κινητικότητας των εκπαιδευομένων, ως αίτημα των διδασκόντων του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για διευκόλυνση του έργου τους. Οι Tearle και Golder (2008), σε ευρήματα έρευνάς τους για τη χρήση των ΤΠΕ στον πρώτο χρόνο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με ειδικευση στη φυσική αγωγή στη Βρετανία, επισήμαναν πως υπήρξε υψηλό επίπεδο ενθουσιασμού των συμμετεχόντων (πανεπιστημιακών καθηγητών και γυμναστών) για μεγαλύτερη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση της φυσικής αγωγής, καθώς και προθυμία τους να άλλαζαν τις πρακτικές τους, ώστε αυτό να υποστηριχθεί. Αναδείχθηκαν επίσης α') σοβαρή έλλειψη συγκεκριμένων θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και β') εκτεταμένη έλλειψη κατανόησης των αναγκών των εκπαιδευομένων, η οποία θεωρήθηκε ότι συνυπήρχε εξ αιτίας της έλλειψης πόρων για χρήση ΤΠΕ στα σχολεία.

Οι Blüch, Goodyear και Ellis (2007), υποστήριξαν ότι μια χρήσιμη έρευνα για μικτή μάθηση πρέπει να επικεντρωθεί στη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων τρόπων μάθησης (για παράδειγμα: την πρόσωπο με πρόσωπο και on-line). Ειδικότερα, η εν λόγω έρευνα θα έπρεπε να μπορούσε να δημιουργήσει χρησιμοποιήσιμα αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με την ποιότητα της μάθησης, τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Lyons (2009), πρότεινε σε άρθρο του μια χρήσιμη μεθοδολογία, η οποία ενσωμάτωνε τις ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο για κατάλληλη συγγραφή επιστημονικών εργασιών για δημοσιεύσεις σε έγκριτα περιοδικά με κριτές.

Οι Bailey και Card (2009), σε μελέτη τους σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόνισαν πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτές είναι πιθανότερα αυτοί που εφάρμοσαν τις πιο επιτυχημένες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι Wasilik και Bolliger (2009), σε έρευνα για την ικανοποίηση 102 εκπαιδευτών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δημόσιο πανεπιστήμιο στις ΗΠΑ συμπέραναν πως τα αποτελέσματα δείχνουν ένα μάλλον θετικό επίπεδο ικανοποίησης των διδασκόντων της on line διδασκαλίας. Σημαντικές απογοητεύσεις των διδασκόντων σχετίζονταν με τεχνολογικές δυσκολίες, την έλλειψη επαφής πρόσωπο με πρόσωπο και τη συμμετοχή των φοιτητών. Ικανοποιητικά ήταν τα στοιχεία που αφορούσαν την ευελιξία, την προσβασιμότητα και την ποικιλομορφία των φοιτητών/τριών. Οι περισσότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτές on line ανέφεραν υψηλότερο βαθμό αλληλεπίδρασης μαθητή με εκπαιδευτή από τους λιγότερο ικανοποιημένους ομολόγους τους. Τέλος, οι Milioritsas και Georgiadi (2010), σε μελέτη τους για την επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του ΕΑΠ, πραγματοποίησαν 14 συνεντεύξεις, από τις οποίες συμπέραναν πως για τους εμπλεκόμενους στη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή πορεία, η τηλεδιάσκεψη ως μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας με προσεκτικό σχεδιασμό, μπορούσε να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση προς όφελος των διδασκομένων και να υποστήριζε το καθοδηγητικό έργο του διδάσκοντα. Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου γίνονταν πιο απαιτητικός και ήταν ο ρυθμιστής του μέσου με τις προϋποθέσεις, οι οποίες απαιτούνταν.

Προσωπικότητα, Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Ο Katz (2002), ανέφερε πως εμπειρικές μελέτες που είχαν εξετάσει ψυχολογικές πτυχές της χρήσης των ΤΠΕ καταδείκνυαν συσχέτιση ψυχολογικών στάσεων για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ σε εξ αποστάσεως προγράμματα φοίτησης στο πανεπιστήμιο. Τόνιζε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε τριτοβάθμιο επίπεδο, μέσω των ΤΠΕ φαινομενικά επηρεαζόταν από τις ίδιες ψυχολογικές στάσεις, που ήταν γνωστό ότι σχετίζονταν με άλλες επιτυχημένες εφαρμογές των ΤΠΕ για μάθηση και διδασκαλία. Ο ίδιος ερευνητής ανέφερε πως σε σύγκριση δύο εξ αποστάσεως προγραμμάτων, με χρήση των ΤΠΕ για τη σύνθεσή τους, φάνηκε πως οι ψυχολογικές στάσεις των φοιτητών διαφορετικά διευκόλυναν την αποδοτική χρήση των προσεγγίσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ικανοποίηση από τη μάθηση, επίπεδο ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας και κίνητρο για τις σπουδές σε εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης σχετίζονταν θετικά με τις προτιμήσεις των φοιτητών για δομημένα εξ αποστάσεως προγράμματα, όπου η ανεξαρτησία της μάθησης συνδεόταν θετικά με τις φοιτητικές προτιμήσεις για περισσότερο λειτουργικό Internet.

Έρευνα των Thatcher και De La Cour (2003), που διερευνούσε την πιθανή επίδραση των διαστάσεων της προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών στη μελέτη της επικοινωνίας στις πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίες μέσω Η/Υ, σε δείγμα ενενήντα (90) φοιτητών χωρισμένων σε μικρές ομάδες (τεσσάρων έως επτά ατόμων), κατέληξε στο συμπέρασμα πως, παρά τις πιθανές αδυναμίες της έρευνας [α') λόγω της χρήσης δείγματος φοιτητών και όχι εργαζομένων ενηλίκων, β') της πιθανής υποκειμενικότητας στις μετρήσεις παρατήρησης της συμπεριφοράς σε θέματα ανάληψης ηγετικού ρόλου, πρωτοβουλιών, κρίσης και ευαισθησίας λόγω δύο διαφορετικών συνθηκών μέτρησης και γ') της χρήσης εργαλείου για τη μέτρηση της προσωπικότητας –MBTI1, το οποίο χρησιμοποιούνταν πρώτη φορά σε αυτόν τον φοιτητικό πληθυσμό], το χαρακτηριστικό προσωπικότητας της εξωστρέφειας-εσωστρέφειας, που φέρονταν υπεύθυνο για την ανάληψη ρόλου ευθύνης και πρωτοβουλιών στην κατά πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία στο διαδίκτυο, διαδραμάτιζε μικρό ρόλο στην πρόβλεψη ή την ερμηνεία των στάσεων των φοιτητών για αυτήν την επικοινωνία στην on line εκπαίδευση. Οι ίδιοι ερευνητές προέτρεπαν άλλους να στραφούν στη διερεύνηση των ατομικών διαφορών ή στην εις βάθος διερεύνηση των υπολοίπων χαρακτηριστικών προσωπικότητας για απαντήσεις σε ερωτήματα που τίθονταν για συμπεριφορές και ανάλυση ρόλων στην επικοινωνία μέσω ΤΠΕ.

Η συσχέτιση των παραγόντων προσωπικότητας με την συμμετοχή σε διαζώσης εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση της νέας τεχνολογίας ήταν η θεματολογία της έρευνας των Caspi, Chajut, Saporta και Beyth-Marom (2005). Οι φοιτητές/τριες, δείγμα διακοσίων ογδόντα οκτώ (288) φοιτητών του ανοικτού πανεπιστημίου του Ισραήλ, συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνοντας την παρακολούθησή τους στην τάξη, την προθυμία τους να συμμετέχουν και την ενεργητική συμμετοχή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (παρουσία σε τάξη, εξ'αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των νέων τεχνολογιών με τη χρήση των Η/Υ σε πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης -αντίστοιχα των περιβαλλόντων του ΔΜΠΣ «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των ΤΕΦΑΑ του

Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους καταγράφηκαν με το ερωτηματολόγιο IPIP. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παρά την συχνή παρακολούθηση και στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η τάξη φαίνεται να αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή, ενώ η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των νέων τεχνολογιών να την εμποδίζει. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην τάξη ήταν πιο εξωστρεφείς, εκδηλωτικοί και συναισθηματικά σταθεροί συγκριτικά με τους μη συμμετέχοντες. Ο νευρωτισμός και η εσωστρέφεια συνδέθηκαν με την αποκλειστική συμμετοχή φοιτητών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη χρήση της νέας τεχνολογίας έναντι αυτών που συμμετείχαν και στα δύο περιβάλλοντα ή αυτών που συμμετείχαν αποκλειστικά στην τάξη. Επίσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως αυτοί οι φοιτητές που προτιμούσαν τη σύγχρονη πλατφόρμα εκπαίδευσης είχαν ισχυρότερες πεποιθήσεις για τις θετικές πτυχές της αλληλεπίδρασης και μικρότερη ανάγκη για αυτονομία κατά τη μαθησιακή διαδικασία από εκείνους που προτιμούσαν την ασύγχρονη εκπαίδευση. Η ψυχολογική επίδραση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και της κοινωνικής συμμετοχής ήταν σημαντικότερα από τις ιδιαίτερες διαφορές των ατόμων. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψαν μεθοδολογικές (διερεύνηση μαθημάτων και ερευνητικών πεδίων), θεωρητικές (σπουδαιότητα των μαθησιακών στυλ για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση) και πρακτικές (ευελιξία στις πρακτικές διδασκαλίας) συνέπειες που χρήζουν διερεύνησης από μελλοντικές έρευνες.

Οι Roblyer, Freeman, Donaldson και Maddox, (2007), σε μελέτη τους για σύγκριση των εικονικών μαθημάτων σχολείων στις ΗΠΑ, που προσφέρονταν σε σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή συμπέραναν πως αν και υπήρξαν ορισμένες διαφορές στα αποτελέσματα, το κυρίαρχο συμπέρασμα ήταν ότι δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στη συμμετοχή μεταξύ των πλατφορμών Ασύγχρονης (web-based διαχείριση των μαθημάτων) και Σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (διαδραστικές τηλεδιασκέψεις - IVC).

Σε έρευνα των Σίσκου, Αντωνίου, Παπαϊωάννου και Λαπαρίδη (2007), επιβεβαιώθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο γόητρο και στη δημοτικότητα φοιτητών προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που οδήγησε στην υπόθεση πως οι συμμετέχοντες που έστελναν και λάμβαναν συγχρόνως περισσότερα μηνύματα από τους άλλους είχαν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις όπως και αυτοί που λάμβαναν πολλά μηνύματα (πιθανών λόγω υψηλού γόητρο), καθώς επιχειρήθηκε να συνδεθεί η δημοτικότητα με τη δραστηριοποίηση μέσω διαδικτύου.

Ο Selwyn (2007), σχετικά με την συχνότητα χρήσης των Η/Υ στην πανεπιστημιακή κοινότητα ανέφερε πως καταγράφηκε, παρά τις αντίθετες προσδοκίες, μόνο η απολύτως αναγκαία χρήση από τους φοιτητές/τριες και η μεταχείριση των ΤΠΕ με επιφυλακτικότητα. Υποστήριξε πως η μέτρια χρήση των ΤΠΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιθανών να οφειλόταν σε λειτουργικές ελλείψεις. Ο ίδιος ανέφερε πως ο χαρακτηρισμός των ΤΠΕ ως δύσχρηστων διδακτικών εργαλείων περιορισμένων δυνατοτήτων, που εμποδίζουν την έκφραση της δημιουργικότητας, θα ήταν αναγκαίο να ανασκευασθεί. Πρότεινε για την άρση των συγκεκριμένων αρνητικών προκαταλήψεων την εφαρμογή καινοτόμων ρυθμίσεων, ώστε οι ΤΠΕ να αναδεικνόνταν σε χρήσιμα εργαλεία συμβολής στη μάθηση.

Τέλος οι Basim και οι συνεργάτες του, (2009), σε έρευνά τους σε δείγμα τριακοσίων δύο τούρκων φοιτητών/τριών του πανεπιστημίου της Άγκυρας, ηλικίας 18-26 ετών, εξέτασαν την επίδραση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας σε σχέση με επικοινωνιακές διαδικασίες. Συμπέραναν πως η πνευματική καλλιέργεια και η δεκτικότητα προέβλεπαν αποτελεσματικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις, ενώ η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία διευκόλυναν τη χρήση των φοιτητών σχετικά με τις ΤΠΕ. Ο νευρωτισμός φάνηκε να είχε αρνητική επίδραση. Συμπερασματικά καταδείχθηκε πως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στις διαπροσωπικές διαδικασίες επίλυσης θεμάτων, στις οποίες εμπλέκονται και οι ΤΠΕ.

Σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριές προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία και σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και την επίδραση της διδασκαλίας μέσω χρήσης ΤΠΕ.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα στην έρευνα αποτέλεσαν πρωτοετείς φοιτητές (33 άτομα) και φοιτήτριες (45 άτομα) του διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (ΔΜΠΣ) «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των συνεργαζόμενων Πανεπιστημίων Θράκης (Κομοτηνή) και Θεσσαλίας (Τρίκαλα) των τμημάτων επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.). Η ηλικία τους κυμαινόταν από 22 έως 45 έτη με ΜΟ 33±11. Οι φοιτητές/τριες αποτέλεσαν το σύνολο του πληθυσμού των πρωτοετών φοιτητών του προγράμματος σπουδών.

Όργανα Μετρήσεων

α) Φύλλο με δημογραφικά στοιχεία που περιελάμβανε πληροφορίες (ΑΕΜ., φύλο, ημ. γέννησης, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό τέκνων, είδος βασικού πτυχίου, έτος πρώτης αποφοίτησης, αποφοίτηση από άλλη σχολή, θεώρηση γνώσης και χειρισμού ΤΠΕ, κατοχή και είδος πιστοποίησης γνώσης ΤΠΕ).

β) Για την διερεύνηση των παραγόντων της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Διεθνής Κλίμακα Προσωπικότητας» (International Personality Item Pool-IPIP, 2006), μεταφρασμένο στα ελληνικά, που αξιολογεί τους παρακάτω πέντε βασικούς παράγοντες της προσωπικότητας: 1) η εξωστρέφεια (ξέρω πώς να τραβάω το ενδιαφέρον των άλλων), 2) η προσήνεια (καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων), 3) η ευσυνειδησία (ασχολούμαι με κάτι μέχρι να γίνει τέλειο), 4) η συναισθηματική σταθερότητα (τον περισσότερο χρόνο είμαι χαλαρός/η) και 5) η πνευματική καλλιέργεια (μπορώ να επεξεργάζομαι πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα), (Goldberg, Johnson, Eber, Hogan, Ashton, Cloninger, & Gough, 2006). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 60 ερωτήσεις. Η αξιοπιστία των παραγόντων (δείκτη α του Cronbach) που αναφέρεται από τον Goldberg (1999) κυμαίνεται μεταξύ $\alpha = .79$ έως $\alpha = .87$. Παρακάτω δίνονται παραδείγματα για τα ερωτήματα που αξιολογούν τον κάθε παράγοντα, όπως: εξωστρέφεια (Είμαι η ψυχή της παρέας), προσήνεια (Αισθάνομαι λίγη συμπόνια για τους άλλους), ευσυνειδησία (Είμαι πάντα προετοιμασμένος/ η), συναισθηματική σταθερότητα – νευρωτισμός (Αγχώνομαι

εύκολα) και πνευματική καλλιέργεια – φαντασία (Έχω πλούσιο λεξιλόγιο). Οι απαντήσεις στα 60 ερωτήματα δίνονταν σε 5βαθμια κλίμακα τύπου Likert, από (1) διαφωνώ έως (5) συμφωνώ. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας (IPIP) μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και από τα Ελληνικά στα Αγγλικά για να διερευνηθεί εάν ήταν αξιόπιστη η μετάφραση της κλίμακας.

γ) Ερωτηματολόγιο «16-19 Computer Attitude Scale» (Παράρτημα Α) του Selwyn (1997) που αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: Η πρώτη υποκλίμακα, η Επίδραση (συναισθήματα για τους υπολογιστές) αποτελείται από έξι ερωτήσεις (οι υπολογιστές με κάνουν και νοιώθω άβολα). Η δεύτερη η Γνώση (απόψεις και πληροφορίες όσον αφορά τους υπολογιστές) αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (οι υπολογιστές με βοηθούν να οργανώνω την δουλειά μου καλύτερα). Η τρίτη, Παρόρμηση ή συμπεριφορά (προθέσεις και πράξεις στις οποίες υπάρχει σεβασμός προς τον υπολογιστή) αποτελείται από έξι ερωτήσεις (οι υπολογιστές μου επιτρέπουν να δουλεύω με περισσότερο ενδιαφέρον και εφευρετικότητα). Η τέταρτη, Αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά ελέγχου (αντιλαμβανόμενη ηρεμία ή δυσκολία στη χρήση υπολογιστών) αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις (μπορώ να κάνω τον υπολογιστή να κάνει αυτό που θέλω εγώ). Οι απαντήσεις στα 21 ερωτήματα δίνονται σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert, από (1) διαφωνώ απόλυτα έως (5) συμφωνώ απόλυτα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά, έχει ελεγχθεί ως προς τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες σε εφήβους ηλικίας 15-19 ετών από τους Αντωνίου και συν., (2006).

δ) Ερωτηματολόγιο ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης πρόθεσης συμμετοχής φοιτητών/τριών στην δια ζώσης εκπαίδευση (Η παρακολούθηση στην αίθουσα προϋποθέτει ακρόαση και ενεργητική συμμετοχή). Αν συμμετείχατε, πόσες φορές περίπου έγινε αυτό; (Α. Καμία, Β. Λίγες, Γ. Αρκετές, Δ. Πολλές), τη σύγχρονη εκπαίδευση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (περιβάλλον CENTRA) (Πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε; Α. Όλες, Β. Κάποιες, Γ. Καμία) και στην ασύγχρονη εκπαίδευση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (περιβάλλον ESTIA) (Πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε; Α. Όλες Β. Κάποιες Γ. Καμία). [(Caspi & al., 2006) με μετάφραση και προσαρμογή (Αντωνίου & Υποφάντη, 2006) στα δεδομένα του

διαπανεπιστημιακού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Άσκηση και ποιότητα ζωής»].

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στις αρχικές προφορικές οδηγίες από την ερευνήτρια, για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τονίστηκε ότι κανείς άλλος δεν θα είχε πρόσβαση στα στοιχεία που θα συλλέγονταν. Η διαβεβαίωση για την ανωνυμία των απαντήσεων υπήρχε σε εισαγωγικό σημείωμα στις φόρμες των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους/ις φοιτητές/ τριες.

Η συλλογή των στοιχείων των ερωτηματολογίων έγινε με 2 μετρήσεις: Αρχική και τελική. Η 1η μέτρηση έγινε στην πρώτη συνάντηση των φοιτητών στο ΔΜΠΣ, δηλ. την 1^η ημέρα της φοίτησης στην δια ζώσης εκπαίδευση. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, αφού εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και εξασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή τους. Η συμπλήρωση είχε διάρκεια 20-30 min και ήταν ατομική, σε ομαδική χορήγηση. Η 2η μέτρηση έγινε στο Β' εξάμηνο σπουδών, στο τέλος του 2^{ου} τριμήρου δια ζώσης διδασκαλίας, αφού είχαν παρουσιαστεί στους φοιτητές και είχαν εργαστεί στο πρόγραμμα των σύγχρονων και ασύγχρονων διδασκαλιών μέσω ΤΠΕ. Στην 2η μέτρηση, είχε χορηγηθεί στους φοιτητές και ένα πρόσθετο φύλο αξιολόγησης σχετικό με την αυτοαξιολόγηση της πρόθεσης συμμετοχής- επικοινωνίας τους στα περιβάλλοντα της δια ζώσης αίθουσας διδασκαλίας και των μαθημάτων, που διεξάχθηκαν με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών πλατφορμών CENTRA και ESTIA.

Στατιστική ανάλυση

Αξιολογήθηκε η εσωτερική συνοχή των εργαλείων μέτρησης στο συγκεκριμένο δείγμα με το δείκτη α του Cronbach. Η εσωτερική συνοχή α των στοιχείων του ερωτηματολογίου του Selwyn ήταν .78 γεγονός που έδειξε ότι η κλίμακα διαθέτει καλή εσωτερική συνοχή. Συντελεστής $\alpha = .70$ ή μεγαλύτερος θεωρείται ικανοποιητικός.

Επί των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση (descriptive analysis) και εφαρμόστηκαν: ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα και ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες, εκ των οποίων ο ένας είναι επαναλαμβανόμενος, (για έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δειγμάτων που διαχωρίζονται βάση ενός επαναλαμβανόμενου και ενός ανεξάρτητου παράγοντα). Για

τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 12.0.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι το 42.3% των φοιτητών ήταν άντρες (33), ενώ το 57.7% ήταν γυναίκες (45). Συνεπώς διαπιστώθηκε μια μικρή υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι το 26.9% του πληθυσμού βρισκόταν σε ηλικία από 22-25 ετών (21), το 28.2% μεταξύ 26-30 ετών (22), το 18% μεταξύ των 31-35 ετών (14), το 11.6% μεταξύ των 36-40 ετών (9) και το 15.4% μεταξύ των 41-45 ετών (13). Τα περισσότερα μέλη του πληθυσμού με ποσοστό 65.4% ήταν ανύπαντροι-ες (51), το 30.8% είναι έγγαμοι-ες (24), ενώ μόλις το 3.8% είναι διαζευγμένοι-ες (3). Το 70.5% των φοιτητών δεν είχαν παιδιά (55), ενώ το 11.5% δήλωσαν πως ήταν γονείς ενός παιδιού (9), το 14.1 % πως ήταν γονείς 2 παιδιών (11) και το 3.8% πως ήταν γονείς 3 παιδιών (3) (Πίνακας 1).

Οι περισσότεροι φοιτητές ήταν απόφοιτοι Τ.Ε.Φ.Α.Α. σε ποσοστό 80.8%(63), ενώ το 19.2% (15) ήταν απόφοιτοι άλλων σχολών (κυρίως Τ.Ε.Ι. Φυσιοθεραπευτών). Σχετικά με το έτος πρώτης αποφοίτησης, αναφορικά με το σύνολο του πληθυσμού των φοιτητών, το 6.5% (5) ήταν απόφοιτοι στη χρονική περίοδο μεταξύ των ετών 1982-1986, το 10.4% (8) ήταν απόφοιτοι στη χρονική περίοδο μεταξύ των ετών 1987-1992, το 17.9% (14) ήταν απόφοιτοι στη χρονική περίοδο μεταξύ των ετών 1993-1997, το 24.3% (19) ήταν απόφοιτοι στη χρονική περίοδο μεταξύ των ετών 1998-2002 και το 40.9% (32) ήταν απόφοιτοι στη χρονική περίοδο μεταξύ των ετών 2003-2006. Το 53.8% (42) των φοιτητών δήλωσαν πως είχαν πιστοποιημένη γνώση στους Η/Υ, τουλάχιστον για τη χρήση του Word και του Excel, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που δεν είχαν πιστοποίηση ήταν 46.2% (36). Το 46.2% (36) των φοιτητών δήλωσε πως είχε πιστοποίηση στη χρήση του Word και του Excel, το 10.3% (8) στο Power point, το 20.5% (16) στη χρήση Internet- Outlook και το 23.1% (18) στο Access (Πίνακας 1). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την πρώτη μέτρηση (Πίνακας 2) και τη δεύτερη μέτρηση (Πίνακας 3) καθώς και οι τιμές του δείκτη Cronbach a για τις αντίστοιχες μετρήσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων εμφανίζονται στους πίνακες αναλυτικά.

Πίνακας 1: Περιγραφικές Στατιστικές Στοιχείων

		f	%
Φύλο	Ανδρες	33	42.3
	Γυναίκες	45	57.7
Ηλικία (σε έτη)	22-25	21	26.9
	26-30	22	28.2
	31-35	14	18.0
	36-40	09	11.6
	41-45	13	15.4
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμοι-ες	51	65.4
	Έγγαμοι-ες	24	30.8
	Διαζευγμένοι-ες	03	3.8
Αριθμός παιδιών φοιτητών	0	55	70.5
	1	09	11.5
	2	11	14.1
	3	03	3.8
Είδος Σχολής Αποφοίτησης	ΤΕΦΑΑ	63	80.8
	Άλλες Σχολές	15	19.2
Έτος πρώτης αποφοίτησης	1982-1986	05	6.5
	1987-1992	08	10.4
	1993-1997	14	17.9
	1998-2002	19	24.3
	2003-2006	32	40.9
Κατοχή Πιστοποιημένης Γνώσης Νέων Τεχνολογιών	Ναι	42	53.8
	Όχι	36	46.2
Είδος Πιστοποιημένης Γνώσης Νέων Τεχνολογιών	Word -Excel	36	46.2
	Power point	08	10.3
	Internet- Outlook	16	20.5
	Access	18	23.1

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μέσων όρων, Τυπικών Αποκλίσεων και Δεικτών Cronbach α 1ης Μέτρησης

	Μέσοι όροι	Τυπικές Αποκλίσεις	Δείκτες Cronbach α
Γνώση	4.0172	.66113	
Επίδραση	4.2471	.40018	
Συμπεριφορά	3.4265	.63832	
Έλεγχος	4.0294	.78883	
Εξωστρέφεια	3.2328	.35982	
Ευσυνειδησία	3.1949	.36583	
Προσήνεια	3.3015	.29402	
Συναισθηματική Σταθερότητα	2.9044	.64441	
Πνευματική Καλλιέργεια	3.6618	.37265	
Παράγοντες ερ/γίου IPIP			.562
Παράγοντες ερ/γίου Selwin			.782

Πίνακας 3. Πίνακας συσχετίσεων Μέσων όρων, Τυπικών Αποκλίσεων και Δεικτών Cronbach α 2^{ης} Μέτρησης

	Μέσοι όροι	Τυπικές Αποκλίσεις	Δείκτες Cronbach α
Γνώση	4.1118	.75425	
Επίδραση	4.3038	.45950	
Συμπεριφορά	3.4262	.70849	
Έλεγχος	3.7532	.89379	
Εξωστρέφεια	3.6192	.60324	
Ευσυνειδησία	3.7690	.74762	
Προσήνεια	4.1846	.56797	
Συναισθηματική Σταθερότητα	2.9230	.71758	
Πνευματική Καλλιέργεια	3.9230	.49621	
Παράγοντες ερ/γίου IPIP			.579
Παράγοντες ερ/γίου Selwin			.789
Ερωτήσεις ερ/γίου Caspi			.435

Πολυμεταβλητές Αναλύσεις Διακύμανσης

Ο κάθε ένας από τους παράγοντες των ερωτηματολογίων προσωπικότητας (εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και πνευματική καλλιέργεια) και στάσεων ως προς τη χρήση των ΤΠΕ (επίδραση, γνώση, συμπεριφορά και έλεγχος) αξιολογήθηκε με κριτήριο το φύλο (με 2 βαθμίδες: άνδρες- γυναίκες), την οικογενειακή κατάσταση (με 3 βαθμίδες: άγαμος-η, έγγαμος-η, διαζευγμένος-η ή σε χηρεία), το είδος πτυχίου (με 2 βαθμίδες: απόφοιτοι Τ.Ε.Φ.Α.Α. και απόφοιτοι άλλων σχολών), την κατοχή άλλου πτυχίου (με 2 βαθμίδες: ναι-όχι) και την κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (με 2 βαθμίδες: ναι-όχι) για να διαπιστωθούν πιθανές διαφορές. Σε όλες τις παρακάτω αναλύσεις διακύμανσης οι παράγοντες των ερωτηματολογίων προσωπικότητας (εξωστρέφεια, προσήνεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και πνευματική καλλιέργεια) και στάσεων ως προς τη χρήση των ΤΠΕ (επίδραση, γνώση, συμπεριφορά και έλεγχος) χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, καθ' όσον εξετάστηκαν δύο φορές.

Εξαρτημένη μεταβλητή «Εξωστρέφεια»

Από την ανάλυση διακύμανσης [εξωστρέφεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=3.550$, $p=.064>0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)}=.128$, $p=.722 >0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «εξωστρέφεια» ($F_{(1,65)}=.010$, $p=.920>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [εξωστρέφεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)}=.086$, $p=.917>0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)}=.674$, $p=.513>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «εξωστρέφεια» ($F_{(1,64)}=.067$, $p=.796>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [εξωστρέφεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων

($F_{(1,65)}=.320$, $p=.573>0.05$). Ούτε δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)}=.637$, $p=.428>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «εξωστρέφεια» ($F_{(1,65)}=.589$, $p=.446>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [εξωστρέφεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=3.550$, $p=.064>0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)}=1.720$, $p=.194>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «εξωστρέφεια» ($F_{(1,65)}=1.025$, $p=.315>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [εξωστρέφεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=1.059$, $p=.307>0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)}=.051$, $p=.821>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «εξωστρέφεια» ($F_{(1,65)}=.230$, $p=.633>0.05$).

Εξαρτημένη μεταβλητή «Προσήνεια»

Από την ανάλυση διακύμανσης [προσήνεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=7.397$, $p=.008<0.05$). Αντίθετα, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)}=2.076$, $p=.154>0.05$) αλλά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «προσήνεια» ($F_{(1,65)}=9.273$, $p=.003<0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, ανεξάρτητα αν πρόκειται για άνδρες ή γυναίκες, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «προσήνεια». Από τη μελέτη των μέσων όρων φαίνεται ότι τόσο οι γυναίκες κατά την δεύτερη μέτρηση εμφάνισαν μειωμένες τιμές στον παράγοντα «προσήνεια» ($51,707 \pm 1,043$

έναντι $52,024 \pm 0,835$ της πρώτης μέτρησης) και το αντίστοιχο εμφάνισαν οι άνδρες με μεγαλύτερη ένταση ($47,385 \pm 1,309$ έναντι $53 \pm 1,048$ της πρώτης μέτρησης).

Από την ανάλυση διακύμανσης [προσήνεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = .549$, $p = .580 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = .386$, $p = .681 > 0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «προσήνεια» ($F_{(1,64)} = .349$, $p = .557 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [προσήνεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .006$, $p = .939 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = 1.748$, $p = .191 > 0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «προσήνεια» ($F_{(1,65)} = 3.262$, $p = .076 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [προσήνεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = 5.070$, $p = .028 < 0.05$). Αντίθετα, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)} = 1.813$, $p = .183 > 0.05$) αλλά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «προσήνεια» ($F_{(1,65)} = 11.048$, $p = .001 < 0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, ανεξάρτητα αν πρόκειται για έχοντες άλλο πτυχίο ή όχι, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «προσήνεια». Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι τόσο οι έχοντες άλλο πτυχίο κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν αυξημένες τιμές στον παράγοντα «προσήνεια» ($53,222 \pm 1,786$ έναντι $45,333 \pm 2,251$ της δεύτερης μέτρησης) και το αντίστοιχο εμφάνισαν οι μη- έχοντες άλλο πτυχίο με μικρότερη ένταση ($52,276 \pm 0,703$ έναντι $50,759 \pm 0,887$ της δεύτερης μέτρησης).

Από την ανάλυση διακύμανσης [προσήνεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική

αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .325$, $p = .571 > 0.05$). Αντίθετα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)} = 4.734$, $p = .033 < 0.05$). Επίσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «προσήνεια» ($F_{(1,65)} = 5.749$, $p = .019 < 0.05$). Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι τόσο οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν αυξημένες τιμές στον παράγοντα «προσήνεια» ($53,222 \pm 1,786$ έναντι $45,333 \pm 2,251$ της δεύτερης μέτρησης) οι μη- έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες ($52,276 \pm 0,703$ έναντι $50,759 \pm 0,887$ της δεύτερης μέτρησης).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, ανεξάρτητα αν πρόκειται για έχοντες πιστοποίηση ή όχι, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «προσήνεια». Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι τόσο οι έχοντες πιστοποίηση κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν αυξημένες τιμές στον παράγοντα «προσήνεια» ($53,286 \pm 0,893$ έναντι $51,457 \pm 1,157$ της δεύτερης μέτρησης) και το αντίστοιχο εμφάνισαν οι μη- έχοντες πιστοποίηση με μικρότερη ένταση ($51,437 \pm 0,934$ πρώτη μέτρηση έναντι $48,469 \pm 1,210$ της δεύτερης μέτρησης) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης
(για τον Παράγοντα «Προσήνεια»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
Προσήνεια-Φύλο	$F_{(1,65)} = 7.397$	$p = .008 < 0.05$	1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Προσήνεια-Φύλο (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)} = 9.273$	$p = .003 < 0.05$	Άνδρες	Άνδρες
			$53 \pm 1,048$	$47,385 \pm 1,309 \downarrow$
			Γυναίκες	Γυναίκες
			$52,024 \pm 0,835$	$51,707 \pm 1,043 \downarrow$
Προσήνεια-Κατοχή άλλου πτυχίου	$F_{(1,65)} = 5.070$	$p = .028 < 0.05$		

Προσήνεια-Κατοχή άλλου πτυχίου (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)}=11.048$	$p=.001<0.05$	οι έχοντες άλλο πτυχίο 53,222 ± 1,786	οι έχοντες άλλο πτυχίο 45,333 ± 2,251 ↓
			οι μη έχοντες άλλο πτυχίο 52,276 ± 0,703	οι μη έχοντες άλλο πτυχίο 50,759 ± 0,887 ↓
Κατοχή Πιστοποίησης Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες	$F_{(1,65)}=4.734,$	$p=.033<0.05$	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 53,222 ± 1,786	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 45,333 ± 2,251 ↓
			οι μη έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 52,276 ± 0,703	οι μη έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 50,759 ± 0,887 ↓
Προσήνεια-Κατοχή Πιστοποίησης Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)}=5.749$	$p=.019<0.05$	Οι έχοντες πιστοποίηση 53,286 ± 0,893	Οι έχοντες πιστοποίηση 51,457 ± 1,157 ↓
			Οι μη έχοντες πιστοποίηση 51,437 ± 0,934	Οι μη έχοντες πιστοποίηση 48,469 ± 1,210 ↓

Εξαρτημένη μεταβλητή «Ευσυνειδησία»

Από την ανάλυση διακύμανσης [ευσυνειδησία (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή)) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=.099$, $p=.754>0.05$). Ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.806$, $p=.373>0.05$), ούτε (οριακά) στατιστικά σημαντική

επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ευσυνειδησία» ($F_{(1,65)} = 3.947$, $p = .051 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [ευσυνειδησία (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = .408$, $p = .667 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = 1.457$, $p = .241 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ευσυνειδησία» ($F_{(1,64)} = 1.227$, $p = .272 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [ευσυνειδησία (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .388$, $p = .536 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = 1.481$, $p = .228 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ευσυνειδησία» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = 1.085$, $p = .301 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [ευσυνειδησία (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .139$, $p = .711 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .001$, $p = .980 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ευσυνειδησία» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = 2.605$, $p = .111 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [ευσυνειδησία (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = 1.157$, $p = .286 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)} = 2.754$, $p = .102 > 0.05$), αλλά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «ευσυνειδησία» ($F_{(1,65)} = 4.114$, $p = .047 < 0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «ευσυνειδησία». Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι οι

συμμετέχοντες κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν αυξημένες τιμές στον παράγοντα «ευσυνειδησία» ($48,231 \pm 1,047$) έναντι της δεύτερης μέτρησης ($45,311 \pm 1,069$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Ευσυνειδησία»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
			1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Ευσυνειδησία - Κατοχή πιστοποίησης της Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)} = 4.114$	$p = .047 < 0.05$	$48,231 \pm 1,047$	$45,311 \pm 1,069 \downarrow$

Εξαρτημένη μεταβλητή «Συναισθηματική σταθερότητα»

Από την ανάλυση διακύμανσης [συναισθηματική σταθερότητα (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = 2.453$, $p = .122 > 0.05$). Επίσης δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)} = .968$, $p = .329 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συναισθηματική σταθερότητα» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .026$, $p = .873 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συναισθηματική σταθερότητα (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = 2.079$, $p = .133 > 0.05$).

Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = .076$, $p = .927 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συναισθηματική σταθερότητα» διαπιστώθηκε ($F_{(1,64)} = .345$, $p = .559 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συναισθηματική σταθερότητα (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .021$, $p = .885 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε

στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .001$, $p = .970 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συναισθηματική σταθερότητα» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .002$, $p = .965 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συναισθηματική σταθερότητα (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .003$, $p = .955 > 0.05$). Επίσης, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .098$, $p = .755 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συναισθηματική σταθερότητα» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .030$, $p = .955 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συναισθηματική σταθερότητα (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .005$, $p = .944 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)} = .059$, $p = .808 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συναισθηματική σταθερότητα» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .035$, $p = .852 > 0.05$).

Εξαρτημένη μεταβλητή «Πνευματική καλλιέργεια»

Από την ανάλυση διακύμανσης [πνευματική καλλιέργεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = 1.106$, $p = .297 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)} = 1.961$, $p = .166 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .657$, $p = .421 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [πνευματική καλλιέργεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = .744$, $p = .479 > 0.05$). Επίσης δεν

διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = 1.712$, $p = .189 > 0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» ($F_{(1,64)} = .339$, $p = .562 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [πνευματική καλλιέργεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .145$, $p = .704 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = 1.150$, $p = .287 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .032$, $p = .859 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [πνευματική καλλιέργεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = 7.735$, $p = .007 < 0.05$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .011$, $p = .918 > 0.05$) αλλά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» ($F_{(1,65)} = 6.033$, $p = .017 < 0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, ανεξάρτητα αν πρόκειται για έχοντες άλλο πτυχίο ή όχι, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια». Από τη μελέτη των μέσων όρων φαίνεται ότι τόσο οι έχοντες άλλο πτυχίο κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν αυξημένες τιμές στον παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» ($51,111 \pm 1,828$ έναντι $43,889 \pm 1,958$ της δεύτερης μέτρησης) ενώ οι μη- έχοντες άλλο πτυχίο εμφάνισαν περίπου ίδιες τιμές στις δύο μετρήσεις ($47,121 \pm 0,720$ πρώτη μέτρηση έναντι $47,569 \pm 0,771$ της δεύτερης μέτρησης).

Από την ανάλυση διακύμανσης [πνευματική καλλιέργεια (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων.

($F_{(1,65)} = .162$, $p = .689 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες»

($F_{(1,65)} = .649$, $p = .423 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πνευματική καλλιέργεια» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .364$, $p = .548 > 0.05$) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης
(για τον Παράγοντα «Πνευματική Καλλιέργεια»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
Πνευματική Καλλιέργεια - Κατοχή άλλου πτυχίου	$F_{(1,65)} = 7.735$,	$p = .007 < 0.05$	1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Πνευματική Καλλιέργεια - Κατοχή άλλου πτυχίου (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)} = 6.033$	$p = .017 < 0.05$	οι έχοντες άλλο πτυχίο	οι έχοντες άλλο πτυχίο
			51,111 ± 1,828	43,889 ± 1,958 ↓
			οι μη έχοντες άλλο πτυχίο	οι μη έχοντες άλλο πτυχίο
			47,121 ± 0,720	47,569 ± 0,771

Εξαρτημένη μεταβλητή «Επίδραση»

Από την ανάλυση διακύμανσης [επίδραση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .004$, $p = .949 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)} = .030$, $p = .864 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επίδραση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .695$, $p = .408 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [επίδραση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων.

($F_{(2,64)} = .583$, $p = .561 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = .243$, $p = .785 > 0.05$),

ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επίδραση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,64)}=.141$, $p=.708>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [επίδραση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=.008$, $p=.929>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)}=1.073$, $p=.304>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επίδραση» ($F_{(1,65)}=.317$, $p=.575>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [επίδραση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=.110$, $p=.741>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)}=.017$, $p=.898>0.05$), ούτε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επίδραση» ($F_{(1,65)}=.110$, $p=.741>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [επίδραση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=6.836$, $p=.011<0.05$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)}=.001$, $p=.976>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επίδραση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.587$, $p=.447>0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων των παραγόντων. Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι οι τιμές στον παράγοντα «επίδραση» για τους έχοντες πιστοποίηση κατά την πρώτη μέτρηση εμφανίστηκαν μειωμένες σε σχέση με τη δεύτερη ($23,400 \pm 0,628$ έναντι $25,686 \pm 0,679$ της δεύτερης μέτρησης) ενώ οι μη- έχοντες πιστοποίηση εμφάνισαν αντίστροφη τάση με πτώση των τιμών κατά τη δεύτερη μέτρηση ($25,188 \pm 0,657$ πρώτη μέτρηση έναντι $23,938 \pm 0,710$ της δεύτερης μέτρησης) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης
(για τον Παράγοντα «Επίδραση»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
			1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Επίδραση- Κατοχή Πιστοποίησης της Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες	$F_{(1,65)}=6.836$	$p=.011<0.05$	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 23,400 ± 0,628	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 25,686 ± 0,679↑
			οι μη έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 25,188 ± 0,657	οι μη έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 23,938 ± 0,710 ↓

Εξαρτημένη μεταβλητή «Γνώση»

Από την ανάλυση διακύμανσης [γνώση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή)] και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=4.579$, $p=.036<0.05$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)}=.194$, $p=.661>0.05$). Ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γνώση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.345$, $p=.559>0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων των παραγόντων. Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι οι τιμές στον παράγοντα «γνώση» για τους άνδρες κατά την πρώτη μέτρηση εμφανίστηκαν αυξημένες σε σχέση με τη δεύτερη ($21,577 \pm 0,392$ πρώτη μέτρηση έναντι $21,077 \pm 0,436$ της δεύτερης μέτρησης) ενώ οι γυναίκες εμφάνισαν αντίστροφη τάση με αύξηση των τιμών κατά τη δεύτερη μέτρηση ($21,073 \pm 0,312$ πρώτη μέτρηση έναντι $21,951 \pm 0,347$ της δεύτερης μέτρησης).

Από την ανάλυση διακύμανσης [γνώση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)}$

=2.035, $p=.139>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)}=1.986$, $p=.146>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γνώση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,64)}=1.822$, $p=.182>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [γνώση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=.023$, $p=.880>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)}=1.751$, $p=.190>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γνώση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.784$, $p=.379>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [γνώση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=.154$, $p=.696>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)}=2.278$, $p=.136>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γνώση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=1.019$, $p=.317>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [γνώση (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=2.860$, $p=.096>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)}=.142$, $p=.707>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γνώση» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=1.007$, $p=.319>0.05$) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Γνώση»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
			1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Γνώση- Φύλο	$F_{(1,65)}=4.579$	$p=.036<0.05$	Άνδρες	Άνδρες
			21,577 ± 0,392	21,077 ± 0,436 ↓

			Γυναίκες 21,073 ± 0,312	Γυναίκες 21,951 ± 0,347 ↑
--	--	--	----------------------------	------------------------------

Εξαρτημένη μεταβλητή «Συμπεριφορά»

Από την ανάλυση διακύμανσης [συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .218, p = .642 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)} = .831, p = .365 > 0.05$), ούτε (οριακά) στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συμπεριφορά» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = 3.917, p = .052 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = .479, p = .622 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = 2.723, p = .073 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συμπεριφορά» διαπιστώθηκε ($F_{(1,64)} = .515, p = .476 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .005, p = .946 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .005, p = .942 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συμπεριφορά» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = 2.156, p = .147 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .005, p = .946 > 0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .005, p = .942 > 0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συμπεριφορά» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = 2.156, p = .147 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [συμπεριφορά (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=4.758$, $p=.033<0.05$). Επίσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)}=6.787$, $p=.011<0.05$) και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «συμπεριφορά» ($F_{(1,65)}=4.348$, $p=.041<0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ωστόσο ότι, ανεξάρτητα αν πρόκειται για έχοντες πιστοποίηση ή όχι, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων του παράγοντα «συμπεριφορά». Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι τόσο οι έχοντες πιστοποίηση κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνισαν περίπου ίδιες τιμές στον παράγοντα «συμπεριφορά» ($16,229 \pm 0,534$ έναντι $16,286 \pm 0,571$ της δεύτερης μέτρησης) ενώ οι μη- έχοντες πιστοποίηση εμφάνισαν διαφορές με πτώση των τιμών κατά τη δεύτερη μέτρηση ($16,125 \pm 0,559$ πρώτη μέτρηση έναντι $13,594 \pm 0,597$ της δεύτερης μέτρησης) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης
(για τον Παράγοντα «Συμπεριφορά»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
			1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Συμπεριφορά - Κατοχή Πιστοποίησης Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες	$F_{(1,65)}=4.758$,	$p=.033<0.05$		
Κατοχή Πιστοποίησης Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες	$F_{(1,65)}=6.787$,	$p=.011<0.05$		

Συμπεριφορά - Κατοχή Πιστοποίησης Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες (Επαναλαμβανόμενη μέτρηση)	$F_{(1,65)}=4.348,$	$p=.041<0.05$	Οι έχοντες πιστοποίηση	Οι έχοντες πιστοποίηση
			16,229 ± 0,534	16,286 ± 0,571
			Οι μη έχοντες πιστοποίηση	Οι μη έχοντες πιστοποίηση
			16,125 ± 0,559	13,594 ± 0,597 ↓

Εξαρτημένη μεταβλητή «Έλεγχος»

Από την ανάλυση διακύμανσης [έλεγχος (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή)] και φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .054, p=.817>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» ($F_{(1,65)} = .160, p=.691>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «έλεγχος» ($F_{(1,65)} = .083, p=.775>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [έλεγχος (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και οικογενειακή κατάσταση (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(2,64)} = 1.424, p=.248>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «οικογενειακή κατάσταση» ($F_{(2,64)} = 2.391, p=.100>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «έλεγχος» διαπιστώθηκε ($F_{(1,64)} = .039, p=.845>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [έλεγχος (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και είδος πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)} = .009, p=.924>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «είδος πτυχίου» ($F_{(1,65)} = .174, p=.678>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «έλεγχος» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)} = .038, p=.847>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [έλεγχος (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή άλλου πτυχίου (ανεξάρτητη μεταβλητή)] δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}$

=.060, $p=.807>0.05$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή άλλου πτυχίου» ($F_{(1,65)}=1.919$, $p=.171>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «έλεγχος» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.174$, $p=.678>0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης [έλεγχος (επαναλαμβανόμενος παράγοντας και εξαρτημένη μεταβλητή) και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες (ανεξάρτητη μεταβλητή)] διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ($F_{(1,65)}=7.180$, $p=.009<0.05$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες» ($F_{(1,65)}=.024$, $p=.877>0.05$), ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «έλεγχος» διαπιστώθηκε ($F_{(1,65)}=.237$, $p=.628>0.05$).

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των επιμέρους μετρήσεων των παραγόντων. Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε ότι οι τιμές στον παράγοντα «έλεγχος» για τους έχοντες πιστοποίηση κατά την πρώτη μέτρηση εμφανίστηκαν μειωμένες σε σχέση με τη δεύτερη ($19,771 \pm 0,623$ έναντι $21,200 \pm 0,693$ της δεύτερης μέτρησης) ενώ οι μη- έχοντες πιστοποίηση εμφάνισαν αντίστροφη τάση με πτώση των τιμών κατά τη δεύτερη μέτρηση ($21,625 \pm 0,651$ πρώτη μέτρηση έναντι $19,563 \pm 0,724$ της δεύτερης μέτρησης) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Στατιστικά Σημαντικών Πολυμεταβλητών Αναλύσεων Διακύμανσης (για τον Παράγοντα «Έλεγχος»)

Παράγοντες	F	p	Bonferroni test	
			1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση
Έλεγχος –Κατοχή Πιστοποίησης της Γνώσης για τις Νέες Τεχνολογίες	$F_{(1,65)}=7.180$,	$p=.009<0.05$	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες $19,771 \pm 0,623$	οι έχοντες πιστοποίηση της γνώσης για τις νέες τεχνολογίες $21,200 \pm 0,693 \uparrow$
			οι μη έχοντες πιστοποίηση της	οι μη έχοντες πιστοποίηση της

			γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 21,625 ± 0,651	γνώσης για τις νέες τεχνολογίες 19,563 ± 0,724 ↓
--	--	--	--	--

Πίνακας 11. Πίνακας Συνολικής Παρουσίας Στατιστικά Σημαντικών
Αλληλεπιδράσεων-Επιδράσεων (εμφανίζονται με V).

	Παράγοντας	Φύλο	Οικογενειακή Κατάσταση	Είδος πτυχίου	Κατοχή άλλου πτυχίου	Κατοχή πιστοποίησης για τις νέες τεχνολογίες
Αλληλεπίδραση	Προσήνεια	V			V	-
Επίδραση (παράγοντα στηλών)		-			-	V
Επίδραση (παράγοντα γραμμών)		V			V	V
Ευσυνειδησία- Επίδραση (παράγοντα γραμμών)						V
Αλληλεπίδραση	Πνευματική Καλλιέργεια				V	
Επίδραση (παράγοντα γραμμών)					V	
Αλληλεπίδραση	Επίδραση					V
Αλληλεπίδραση	Γνώση	V				
Αλληλεπίδραση	Συμπεριφορά					V
Επίδραση (παράγοντα στηλών)						V

Επίδραση (παράγοντα γραμμών)						V
Αλληλεπίδραση	Έλεγχος					V

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε στην αίθουσα διδασκαλίας δια ζώσης;» ($t=0.733$, $p=0.466 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον estia;» ($t=0.692$, $p=0.491 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον » προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra;» ($t=0.831$, $p=0.408 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «παρακολούθηση στην αίθουσα με ενεργητική συμμετοχή» ($t=1.822$, $p=0.072 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «Πόσο συχνά θέλατε να στείλετε μηνύματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον estia;» ($t=0.210$, $p=0.834 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «Πόσο συχνά θέλατε να στείλετε μηνύματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra;» ($t=2.214$, $p=0.030 < 0.05$). Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε πως οι άνδρες συμμετείχαν μέσω μηνυμάτων περισσότερο από τις γυναίκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra.

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα στην αξιοποίηση της πρόθεσης για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη» ($t=1.854$, $p=0.068 > 0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα στην αξιοποίηση της πρόθεσης για αποστολή μηνυμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον estia» ($t=1.886, p= 0.063 >0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα στην αξιοποίηση της πρόθεσης για αποστολή μηνυμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra» ($t=2.890, p= 0.005 <0.05$). Από τη μελέτη των μέσων όρων φάνηκε πως οι γυναίκες αξιοποίησαν περισσότερο από τους άνδρες την πρόθεσή τους για αποστολή μηνυμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra.

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα συμμετοχής στην παρακολούθηση στην τάξη» ($t=0.649, p= 0.518 >0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα αποστολής και λήψης μηνυμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον estia» ($t=0.778, p= 0.439 >0.05$).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «φύλο» σε σχέση με την ερώτηση «συχνότητα αποστολής και λήψης μηνυμάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον centra» ($t=1.288, p= 0.202 >0.05$).

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση και αξιολόγηση πιθανών διαφορών: α) των στάσεων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους σπουδών (α΄ και β΄ εξάμηνου) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τις ΤΠΕ (επίδραση, γνώση, συμπεριφορά και έλεγχος) και β) των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους (εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα, προσήνεια, ευσυνειδησία, πνευματική καλλιέργεια) σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, είδος πτυχίου, κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού, κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ). Επιχειρήθηκε επίσης, η διερεύνηση της πρόθεσης συμμετοχής και επικοινωνίας των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους σε διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας με αυτοαξιολόγησή τους («δια ζώσης» διδασκαλία, διδασκαλία στη «σύγχρονη διδασκαλία» μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας CENTRA και στην «ασύγχρονη διδασκαλία» μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ESTIA) σχετιζόμενη με τον παράγοντα του φύλου των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών Α΄ έτους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (δηλαδή στη δια ζώσης εκπαίδευση στο α΄ εξάμηνο του Α΄ έτους σπουδών και στη δια ζώσης, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση στο β΄ εξάμηνο του Α΄ έτους σπουδών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας σε κάποιους παράγοντες (εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα) επιβεβαίωσαν τις μηδενικές ερευνητικές υποθέσεις, ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες (προσήνεια, ευσυνειδησία, πνευματική καλλιέργεια, επίδραση, γνώση, συμπεριφορά και έλεγχος) οδήγησαν στο να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις και να γίνουν αποδεκτές οι εναλλακτικές υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας εξωστρέφεια-εσωστρέφεια και νευρωτισμός-συναισθηματική σταθερότητα δεν επηρεάστηκαν από κανέναν από τους δημογραφικούς παράγοντες. Οι δύο αυτοί παράγοντες βρίσκονται στο προσκήνιο της θεωρίας των πέντε παραγόντων προσωπικότητας και χαρακτηρίζονται από ερευνητές ως οι σταθεροί και μη ευμετάβλητοι παράγοντες προσωπικότητας (Digman, 1997; Becker & Kupsch, 2002;

Ashton & al., 2004). Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το είδος πτυχίου, η κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού και η κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ δεν φάνηκε να επηρεάζουν τους παράγοντες αυτούς. Ο παράγοντας του φύλου, αν και εμφανίζει διαφορές στα ενδιαφέροντα, τις φροντίδες της ζωής, τη θεματολογία των ελεύθερων συζητήσεων, τις προσωπικές αξίες, τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και ενασχολήσεις (Παρασκευόπουλος, 1994), δεν εμφανίζει διαφορές ίσως γιατί οι προαναφερόμενοι τομείς στις βασικές τους δομές έχουν εναρμονισθεί ισότιμα για άνδρες και γυναίκες στη σύγχρονη εποχή. Δεν βρέθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και της οικογενειακής κατάστασης, πιθανότατα γιατί άνω του 50% του πληθυσμού των φοιτητών είναι έως 30 ετών και άνω του 65% αυτών είναι άγαμοι. Αν ήταν έγγαμοι, θα μπορούσαμε να λάβουμε υπόψιν μας έρευνες που αφορούσαν τη στάση της ελληνικής οικογένειας, η οποία καταγράφεται ως μη υποστηρικτική σε σχέση με την παροχή βοήθειας, την οποία χρειάζονται οι φοιτητές/τριες (Aggeli & Vassala, 2003; Βασσάλα, 2007). Το είδος πτυχίου, η κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού και η κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ δεν φάνηκε να επηρεάζουν αυτούς τους παράγοντες προσωπικότητας, οι οποίοι είναι δομικά χαρακτηριστικά, αμετάβλητα στο χρόνο και βάση θεωριών συνήθως κληρονομούνται γονιδιακά, παρά επηρεάζονται από περιβαλλοντικές συνιστώσες (Mc Crae & Costa, 1997; Jacob et al., 2005).

Το χαρακτηριστικό προσωπικότητας της προσήνειας επηρεάστηκε από το φύλο, καθώς περισσότερο οι άνδρες από τις γυναίκες στη δεύτερη μέτρηση σημείωσαν χαμηλότερες τιμές. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, που θεωρείται αποτελεσματικός παράγοντας επιτυχημένης επικοινωνιακής δεξιότητας ανάμεσα στους φοιτητές (Basim & al., 2009), ενδέχεται, λόγω της δομής του προγράμματος σπουδών να εμφανίζει αυξημένες τιμές στην πρώτη μέτρηση, η οποία έγινε μετά τις δια ζώσης διδασκαλίες στο α' εξάμηνο σπουδών. Η φοίτηση εκεί προϋπόθετε τη φυσική παρουσία και συνύπαρξη των φοιτητών/τριών στην τάξη, γεγονός που αύξανε τις ευκαιρίες έκφρασης ενδιαφέροντος και παροχής βοήθειας στους συμφοιτητές/τριες, παράγοντα σημαντικά βοηθητικό στην αρχή των σπουδών για την ικανοποίηση των φοιτητών και αναφερόμενο σε έρευνες (Caspi & al., 2005; Banyard & al., 2006). Αντίστοιχα, έρευνα της Kelan (2008), επιβεβαιώνει την υπεροχή των γυναικών στην κατοχή, περισσότερων από τους άνδρες, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η έναρξη της χρήσης των ΤΠΕ κατά την δεύτερη μέτρηση ίσως σχετίζεται με την υπεροχή των φοιτητών στην χρήση των ΤΠΕ, που

αποδεικνύεται από τις περισσότερες έρευνες (Κωστούρακης & συν, 2007; Moore & al., 2008; Basim & al., 2009; Kubiatko & al., 2010), και μειώνει τις τιμές του παράγοντα της προσήνειας, καθώς η ατομική προσπάθεια των φοιτητών εντείνεται, έναντι της συλλογικότητας και της αλληλοβοήθειας.

Το ίδιο χαρακτηριστικό της προσήνειας επηρεάστηκε επίσης από τους δημογραφικούς παράγοντες κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού και κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ. Τόσο οι έχοντες πτυχίο επιπρόσθετο του αρχικού, όσο και οι μη έχοντες, όπως και οι έχοντες και μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ, στην πρώτη μέτρηση εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα προσήνεια. Η ομαδικότητα και η ευθύνη, που μάλλον τα άτομα τα οποία κατείχαν πιστοποίηση της γνώσης των νέων τεχνολογιών είχαν ανεπτυγμένα, βοήθησαν στην έκφραση των χαρακτηριστικών τόσο της ομαδικότητας, της αλληλοβοήθειας, της υπευθυνότητας, του προγραμματισμού και ελέγχου των δραστηριοτήτων τους. Τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με ευρήματα ερευνητών (Conrad, 2002; Rovai & Wighting, 2005; Swan & Shih, 2005; Ζεμπύλας & συν., 2007), οι οποίοι συμφωνούν σε κάποιους παράγοντες που συντελούν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων των φοιτητών/τριών, που είναι η όσο το δυνατό συντομότερη εξοικείωση των φοιτητών/τριών με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, η ενίσχυση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές/τριες και τους καθηγητές/τριες και ο κατάλληλος προγραμματισμός και σωστή διαχείριση του χρόνου. Η παροχή βοήθειας σε συμφοιτητές/τριες στην αρχή του προγράμματος σπουδών μπορεί να σχετίζεται με τη βοήθεια που έλαβαν οι ίδιοι φοιτητές/τριες-κάτοχοι πιστοποίησης της γνώσης των ΤΠΕ ή κάτοχοι άλλου πτυχίου σπουδών και λειτουργεί ικανοποιητικά στην αρχή του ΔΜΠΣ, έως ότου καμφθούν οι δυσκολίες προσαρμογής στα νέα δεδομένα σπουδών.

Το χαρακτηριστικό προσωπικότητας της ευσυνειδησίας στην πρώτη μέτρηση εμφάνισε αυξημένες τιμές για όλους τους/ις συμμετέχοντες/ουσες σε σχέση με την κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ. Το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας σε έρευνα της Clark (2007), επιβεβαίωσε θετικές στάσεις φοιτητών για την τηλεργασία. Φαίνεται πως οι φοιτητές/τριες στην αρχή του ΔΜΠΣ εμφάνισαν σε σχέση με το β' εξάμηνο σπουδών αυξημένη προσοχή και ενδιαφέρον. Ένας παράγοντας που θα μπορούσε να δικαιολογήσει το εύρημα αυτό ίσως αφορά τις φροντίδες για εξασφάλιση συνθηκών μετακίνησης, διαμονής και επιστροφής από τον τόπο διεξαγωγής των δια ζώσης διδασκαλιών.

Το χαρακτηριστικό προσωπικότητας της πνευματικής καλλιέργειας για τους έχοντες πτυχίο επιπρόσθετο του αρχικού εμφάνισε αυξημένες τιμές στην πρώτη μέτρηση. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες που κατείχαν δεύτερο πτυχίο φαίνεται να πίστευαν πως οι περισσότερες γνώσεις τους τους βοηθούσαν σημαντικά στην προσαρμογή στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από την αρχή ή γενικότερα στην μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια του ΔΜΠΣ. Δεν φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και του είδους πτυχίου, πιθανών λόγω του μικρού αριθμού των αποφοίτων άλλων σχολών (περίπου 20% του συνόλου) εκτός των αποφοίτων των τμημάτων επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α), που φοιτούν στο διαπανεπιστημιακό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής».

Ο παράγοντας των πεποιθήσεων για τις ΤΠΕ επίδραση εμφάνισε αυξημένες τιμές για τους έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ στη δεύτερη μέτρηση ενώ για τους μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ στην πρώτη μέτρηση. Αυτό το αποτέλεσμα οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ, λόγω αυτού του προσόντος, με την έναρξη της χρήσης των ΤΠΕ είχαν θετικότερα συναισθήματα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003), ενώ οι μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ είχαν υψηλότερες προσδοκίες στην αρχή, αλλά με την έναρξη της χρήσης των ΤΠΕ εμφάνισαν μεγαλύτερη αγωνία, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από έρευνες (Allan & Lawless, 2003; Alaja A Ski, 2006; Moore & al., 2008).

Ο παράγοντας των πεποιθήσεων για τις ΤΠΕ συμπεριφορά επηρεάστηκε από τον παράγοντα κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ. Οι μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ εμφάνισαν μειωμένες τιμές στη δεύτερη μέτρηση. Αυτό το αποτέλεσμα οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ εμφάνισαν, με την έναρξη χρήσης των ΤΠΕ μικρότερη αίσθηση του ελέγχου και μικρότερη σιγουριά πως μπορούν να ανταπεξέξθουν σε προβλήματα, τα οποία προκύπτουν από τη χρήση των ΤΠΕ. Έρευνες (Τερεζής & συν., 2007; Zhang & al., 2008) επιβεβαιώνουν το σημαντικό ρόλο της πρώτης χρήσης σε σχέση με τη θετική αποδοχή των ΤΠΕ.

Ο παράγοντας των πεποιθήσεων για τις ΤΠΕ έλεγχος επηρεάστηκε από τον παράγοντα κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ. Οι έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ εμφάνισαν αυξημένες τιμές στη δεύτερη μέτρηση ενώ αντίθετα οι μη έχοντες κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τις ΤΠΕ

εμφάνισαν μειωμένες τιμές στη δεύτερη μέτρηση. Καταδείχθηκε για άλλη μια φορά η προτίμηση για χρήση των ΤΠΕ αυτών που έχουν πιστοποιημένη γνώση, σε αντίθεση με τους μη-κατέχοντες, οι οποίοι είναι αρνητικά τοποθετημένοι και επιθυμούν να αποφεύγουν τη χρήση των σύγχρονων εργαλείων, μια παρατηρούμενη αρνητική στάση των χρηστών της τεχνολογίας έναντι των Η/Υ αναφορικά με τη χρήση τους που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Corston & Colman, 1996; Markoulides, 1996). Αναφορικά με τις πεποιθήσεις για τις ΤΠΕ και την αλληλεπίδραση με τον παράγοντα του φύλου, τρεις από τους τέσσερις παράγοντες (έλεγχος, επίδραση, συμπεριφορά) δεν φαίνεται να εμφανίζουν κανενός είδους αλληλεπίδραση. Έτσι επιβεβαιώνονται έρευνες που εξέτασαν τον παράγοντα του φύλου σχετικά με τις στάσεις ως προς τους υπολογιστές και κατέληξαν σε ίδια συμπεράσματα, καθώς ο παράγοντας του φύλου δεν βρέθηκε να παρουσιάζει διαφορές (Nash & Moroz, 1997; Αντωνίου & συν., 2006).

Αντίθετα, ο παράγοντας των πεποιθήσεων για τις ΤΠΕ γνώση επηρεάστηκε από τον παράγοντα του φύλου. Οι άνδρες μεταπτυχιακοί φοιτητές εμφάνισαν αυξημένες τιμές στην πρώτη μέτρηση, ενώ οι γυναίκες μεταπτυχιακές φοιτήτριες εμφάνισαν αυξημένες τιμές στη δεύτερη μέτρηση. Οι διαφορές στην αντιμετώπιση των ΤΠΕ λόγω του παράγοντα του φύλου, οι οποίες καταγράφονται από ποικίλες έρευνες (Schumacher & Moharan- Mar, 2001; Broos, 2005; Alaja A Ski, 2006; Κωστούρακης & συν., 2007; Adam, 2008; Bhushan, 2008; Kelan, 2008; Basim & al., 2009) καταδεικνύουν πως οι φοιτήτριες ισότιμα με τους φοιτητές, όταν εμπλακούν με τις ΤΠΕ αυξάνουν ποιοτικά και ποσοτικά την εργασία τους μέσω των ΤΠΕ ενώ παραλληλα αναγνωρίζουν την συμβολή των ΤΠΕ στην βελτίωση του μαθησιακού τους έργου. Τα συμπεράσματα αυτά είναι αντίθετα με τα συμπεράσματα έρευνας του Selwyn (2007), ο οποίος υποστήριξε πως από το φοιτητικό πληθυσμό, παρά τις αντίθετες προσδοκίες, πραγματοποιείται μόνο η απολύτως αναγκαία χρήση.

Οι άνδρες μεταπτυχιακοί φοιτητές εμφάνισαν αυξημένες τιμές στην πρόθεση αποστολής μηνυμάτων, αλλά οι γυναίκες μεταπτυχιακές φοιτήτριες δήλωσαν ότι αξιοποίησαν περισσότερο αυτή τη δυνατότητα, ενώ δεν φαίνεται να εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα στο φύλο στις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έρευνα των Σίσκου και συν., (2007) επιχείρησε τη σύνδεση της αποστολής και λήψης μηνυμάτων με τη δημοτικότητα και τις επιδόσεις των φοιτητών. Σε έρευνα του Γκιόσου (2007), οι απόψεις των φοιτητών

ενηλίκων, θεωρείται ένα νέο και ιδιαίτερο, για περαιτέρω διερεύνηση, εύρημα που πιθανών συνδέεται με επιβεβαίωση των αποδείξεων της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στο χρόνο και της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στις περιστάσεις και τις ποικίλες συμπεριφορές.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη μελέτη της προσωπικότητας (Παρασκευόπουλος, 1994), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε δύο ιδιότητες της προσωπικότητας: α) Στον ενιαίο δυναμικό και λειτουργικό χαρακτήρα της οργάνωσής της και β) στη σταθερότητά της στις διάφορες ηλικίες και καταστάσεις. Αυτή η σταθερότητα της προσωπικότητας και των παραγόντων, στους οποίους σύγχρονοι ερευνητές επιχείρησαν να κάνουν κατηγοριοποιήσεις (McCrae & Costa, 1997; Pervin & John, 2004; Tsaousis & Kerpelis, 2004; Saucier & al., 2005), αντανακλά τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν η σταθερότητα στη συμπεριφορά, (στην προκειμένη έρευνα στη σταθερότητα σε επιμέρους παράγοντες) θα ήταν δυνατόν να εξηγηθεί από κάποιες πτυχές του ατόμου, όπως τα χαρακτηριστικά (προσωπικότητας), ή από κάποιες συνθήκες του περιβάλλοντος [διαμάχη ατόμου-περίστασης (person-situation controversy)], για παράδειγμα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ωστόσο υπάρχουν αποδείξεις για την ύπαρξη τόσο της διαπεριστασιακής σταθερότητας όσο και διαπεριστασιακής διακύμανσης. Οι όροι αυτοί αφορούν αποδείξεις της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στο χρόνο και της σταθερότητας της προσωπικότητας μέσα στις περιστάσεις και τις ποικίλες συμπεριφορές, όπως και η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει, καθώς «μέχρις ενός σημείου, οι άνθρωποι είναι ίδιοι ανεξάρτητα από το πλαίσιο και μέχρις ενός σημείου είναι διαφορετικοί ανάλογα με το πλαίσιο» (Pervin & John, 2004, σελ. 378-391), γεγονός που η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε εκτός του παράγοντα της «προσήνειας», που επηρεάζεται από το φύλο, κάποιο επιπρόσθετο του αρχικού πτυχίου και της πιστοποίησης της γνώσης για τη χρήση των Η/Υ.

Το μοντέλο των 5 βασικών παραγόντων, που επικεντρώνεται στην σταθερότητα της προσωπικότητας, δεν αφήνει περιθώρια για συζήτηση αναφορικά με τις πιθανότητες και τους τρόπους ενδεχόμενης αλλαγής της προσωπικότητας λόγω περιβαλλοντικών αλλαγών. (Ποταμιάνος & συν, 1997). Οι ερευνητές της προσωπικότητας επικεντρώνονται περισσότερο σε θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν καταστάσεις, επειδή τέτοιες θεωρίες τους παρέχουν περισσότερη ευελιξία

στην επεξήγηση των διαντιδράσεων μεταξύ ενός ατόμου και των περιβαλλοντικών παραγόντων (McAdams, 1995; McCrae & Costa, 1997; Pervin, 1993; Plomin, 1990). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τη σταθερότητα των παραγόντων προσωπικότητας σε σχέση με την επίδραση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα τριτοβάθμιας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού είναι ξεκάθαρο πως μόνο, εκτός του παράγοντα της «προσήνειας», συνδέονται ο παράγοντας της «ευσυνειδησίας» με την κατοχή πιστοποίησης της γνώσης για τη χρήση των Η/Υ και ο παράγοντας της «πνευματικής καλλιέργειας» με την κατοχή επιπρόσθετου πτυχίου του αρχικού.

Η μεταβολή των περιβαλλοντικών παραγόντων σήμερα και οι επιπτώσεις από την ανάπτυξη της νέας τεχνολογίας και τη διείσδυση της πληροφορικής σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι πολλές, επιφέρουν αλλαγές στο χώρο των επαγγελμάτων και επιφέρουν γενικότερα νέες χαρακτηριστικές τάσεις διαφορετικότητας της εποχής μας από τις προηγούμενες λόγω των δυνατοτήτων της νέας τεχνολογίας που επηρεάζουν άμεσα και το χώρο του σύγχρονου πανεπιστημίου. Ο ταχύς ρυθμός των τεχνολογικών αλλαγών και η επιτάχυνση των ρυθμών της ζωής, η γρήγορη παλαίωση των γνώσεων, η αδυναμία πρόβλεψης των μελλοντικών εξελίξεων, η διόγκωση του πλήθους των γνώσεων και των πληροφοριών, η απαίτηση για απόκτηση υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης για σφαιρική μόρφωση και για παρατεταμένη παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα και καθιέρωση της «δια βίου» παιδείας (Ράπτης & Ράπτη, 2002), επιβάλλουν τη διάδοση της τεχνολογίας της πληροφορίας, που φαίνεται πως επηρεάζει την εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους. Καθώς η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και η σύνδεση της ανάληψης εργασιακών ρόλων, ιδιαίτερα για τις γυναίκες, (Giddens, 2002) έχει αντίκτυπο σε επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, η προσπάθεια ερευνητών για τον καθορισμό παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην μαθησιακή διαδικασία κρίνεται σημαντική και οι περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες πρακτικά άμεσα εφαρμόσιμες.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, οι οποίοι ασκούν επίδραση για το είδος της σταδιοδρομίας και τη λειτουργικότητα στο επάγγελμα που επιλέγουν οι άνθρωποι (Pervin & John, 2004), δεν φάνηκε να επηρεάζονται σημαντικά σε σχέση με τους δημογραφικούς

παράγοντες που ερευνήθηκαν, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες για τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, (Bloom, 1964; Finn, 1986), η οποία είναι μεγαλύτερη στις μεγαλύτερες ηλικίες από ό,τι σε νεαρούς ενήλικες, αν και καθώς η ηλικία περνάει, παρατηρούνται συνολικά στην προσωπικότητα διαφοροποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1994). Η συνεχής μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γονίδια και στο περιβάλλον, ώστε να φωτισθεί ο μηχανισμός συμβολής στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, που θα μπορούσε ενδεχομένως να αιτιολογήσει και τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, αποτελεί έργο μελλοντικών ερευνητών.

Η αυξημένη διάθεση των φοιτητών για ατομική εργασία (που εμφανίζεται με μειωμένες τιμές στον παράγοντα της «προσήνειας» μετά τη χρήση της νέας τεχνολογίας), ώστε να καλυφθούν τα προσωπικά κενά στην προϋπάρχουσα γνώση και να υπάρξει ευχέρεια και άνεση στους χειρισμούς, τους σχετικούς με τη νέα τεχνολογία, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ερευνών για την επιβεβαίωση του σημείου χρονικής εμφάνισης του ευρήματος και την διερεύνηση παραγόντων, που παράλληλα με την εμπλοκή με τη νέα τεχνολογία, βρίσκονται σε ισχύ κατά το δεύτερο εξάμηνο σπουδών του προγράμματος, καθώς για το συγκεκριμένο παράγοντα της «προσήνειας», μεγάλη διαφοροποίηση ήδη υπάρχει μεταξύ των ερευνητών, αφού ενσωματώνει έννοιες που έχουν σχέση με την κουλτούρα, την αυτονομία, την ενεργητικότητα, τις ιδέες και τις αξίες ενός ανθρώπου (Digman, 1997; Becker & Kupsch, 2002; Ashton & al., 2004).

Σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων φαίνεται να ασκεί ο παράγοντας της πιστοποιημένη γνώσης στη χρήση των Η/Υ, έτσι ώστε οι εξ αποστάσεως μεταπτυχιακοί φοιτητές να μπορούν να διευκολύνονται στο έργο τους και στην ολοκλήρωση των σπουδών τους (Seugnet Blignaut & Els, 2010). Καθώς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αναβλητικότητας ολοκλήρωσης των σπουδών τους σε σχέση με προπτυχιακούς φοιτητές/τριες (Artino & Stephens, 2009), οι θετικές αντιλήψεις για τις ΤΠΕ (Olugbenga Ojo & Kayode Olakulehin, 2006) μπορεί και πρέπει να είναι αρωγοί αυτής της προσπάθειας. Η επίδραση διαφορετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σε σχέση με το φύλο, δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σήμερα, τόσο οι άνδρες- φοιτητές, όσο και οι γυναίκες- φοιτήτριες καλούνται ισότιμα να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα και στις προκλήσεις τους, ώστε ισότιμα να ανταποκρίνονται μετέπειτα σε υπεύθυνους εργασιακούς ρόλους. Τα ευρήματα, συμπληρωματικά της έρευνας των

Caspi και των συνεργατών του (2005), μπορεί να βοηθήσουν να στοιχειοθετηθεί το προφίλ των μεταπτυχιακών φοιτητών-τριών, παράλληλα με τα εντοπισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητάς τους στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ενδεχομένως, θα είχε σημαντικότητα οι συγκεκριμένες κλίμακες, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, να μπορεί να ξαναχρησιμοποιηθούν για την καταγραφή παραγόντων προσωπικότητας και των στάσεων ως προς τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, στα ίδια ή διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα και στα ίδια ή διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αξιολογώντας τα ευρήματα συγκρητικά με αυτά της παρούσας έρευνας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, (Wiemeyer, 2007; Bailey & Card, 2009), σε σχέση με την εμπειρία στην εφαρμογή πιο επιτυχημένων παιδαγωγικών πρακτικών αξιολογείται ως σημαντικός παράγοντας της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ικανοποίηση των διδασκόντων της on line διδασκαλίας (Wasilik & Bolliger, 2009), όσο και των διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία.

Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι ένα ενδιαφέρον θέμα για διερεύνηση, που διαρκώς θα μας τροφοδοτεί με νέα γνώση, που θα συνοδεύει την πράξη και το πεδίο των εφαρμογών σε πολλούς τομείς του καθημερινού βίου. Η σχέση της συμβολής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με επιμέρους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας και η διαφοροποίηση των περιβαλλόντων εκπαίδευσης, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μπορεί να τροφοδοτήσει ενδιαφέρουσες και χρήσιμες για τη διδακτική πρακτική μελλοντικές έρευνες.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Π. (2000). *Στον Αιώνα της Πληροφορίας* Αθήνα. Λιβάνη.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας. Στο Ψύλλος, Δ. & Δαγδιλέλης, Β. (επιμ.), Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση», Οκτώβρης 2006, Θεσσαλονίκη, pp.854-860.
- Αντωνίου, Π., Πάτση, Χ., Μπεμπέτσος, Ε. & Υφαντίδου, Γ. (2006). Εγκυρότητα Κλίμακας Και Αξιολόγηση Στάσεων Μαθητών Έναντι Των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Σύγκριση Με Στάσεις Ως Προς Τη Φυσική Αγωγή Και Τη Φυσική Δραστηριότητα Των Μαθητών, *Αναζητήσεις Στη Φυσική Αγωγή & Τον Αθλητισμό, Τόμος 4 (1)*, 114-124. www.hape.gr/emag.esp
- Aggeli, A., & Vassala, P. (2003). Women In Distance Learning: 2nd Chance or 3rd Shift? In: A. Szucs, E. Wagner And C. Tsolakidis (Eds), «*Conference Proceedings 12th EDEN Annual Conference The Quality Dialogue-Integrating Quality Cultures In Flexible, Distance And E Learning*», EDEN p.156-162.
- Ahadi, B., & Narimani, M. (2010). Study of Relationships between Personality Traits and Education. *Trakia Journal of Sciences*, 8 (3), 53-60.
- Ahmad, I. (2010). The Big Five Personality Inventory: Performance of Students and Community in Pakistan. *Journal of Behavioural Sciences*, 20 (2), 63-79.

- Alaja A Ski, J. (2006). How does Web technology affect students' attitudes towards the discipline and study of mathematics/statistics? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(1), 71–79.
- Allan, J. & Lawless, N. (2003). Stress caused by online collaboration in e-learning: A developing model. *Education and training*, 45(8), 564-572.
- Allport, G. W. (1937). *Personality : A Psychological Interpretation*. New York : Holt, Rinchart And Winston, Inc.
- Anderson, S. E., & Harris, J. B. (1997). Factors Associates With Amount Of Use And Benefits Obtained By Users Of A Statewide Educational Telecomputing Network. *Educational Techology Research And Developmen.*, 45, 19-50.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic Motivation and Self-regulation: A Comparative Analysis of Undergraduate and Graduate Students Learning Online. *The Internet and Higher Education*, 12 (34), 146-151.
- Asendorpf, J. B., Wilpers, S.(1998). Personality Effects On Social Relationships. *Journal of Personality & Social Psychology*, 74(6), 1531-1544.
- Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., De Vries, R. E. & Di Blas, L. (2004). A Six – Factor Structure Of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions From Psycholexical Studies In Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 356-366.
- Βασσάλα, Π. (2007). «Το Δικαίωμα για εξ Αποστάσεως Σπουδές και το Οικογενειακό Περιβάλλον». Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), 4th *International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Προπομπός.

- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (1999). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμος Α', Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βερναδάκης, Ν., Γιαννούση, Μ., Αντωνίου, Π., Κέλλης, Η. και Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). «Η επίδραση ενός συστήματος διαχείρισης μαθημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης για την υποστήριξη της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective Pedagogical Practices for Online Teaching: Perception of Experienced Instructors . *The Internet and Higher Education*, 12 (3, 4), 152-155.
- Banyard, P., Underwood, J., & Twiner, A. (2006). Do Enhanced Communication Technologies Inhibit or Facilitate Self-regulated Learning? *European Journal of Education*, 41(3), 473-489.
- Barbrow, E. P., Jeong, M., & Parks, S. C. (1996). Computer Experiences and Attitudes of Students and Perceptions in Distance Education. *Journal of the American Dietetic Association*, 96, 1280-1281.
- Barrick, M. R. & Ryan, A. M. (Eds.), *Personality and Work : Reconsidering the Role of Personality in Organizations*, (Pp. 1-29). San Francisco : Jossey- Bass.
- Basım, N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 20-34.

- Becker, P. & Kupsch, M. (2002). The Four-Plus-X Factor Model for the Description of Normal and Disordered Personality as an Alternative to the Five Factor Model: A Test of two Models. *Trierer Psychologische Berichte*, Band 29, Heft 6.
- Ben-Porath, Y. S., & Butcher, J. N. (1991). The Historical Development Of Personality Assessment. In C. E. Walker (Ed.), *Clinical Psychology : Historical and Research Foundations* (Pp. 121-156). New York : Plenum Press.
- Ben-Porath, Y. S., & Waller, N. G. (1992). «Normal» Personality Inventories in clinical assessment : General requirements and the potential for using the Neo Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 14-19.
- Ben-Porath, Y. S., Butcher, J. N. (1997). Αξιολόγηση Της Προσωπικότητας. Στο L. A. Heinden και M. Hersen (Eds). *Εισαγωγή Στην Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. (Σελ. 205-242).
- Benet-Martinez, V., John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures And Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of The Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality & Social Psychology*. 75(3),729-750.
- Benjamin, J., Lin, Patterson, C., Greenberg, B. D., Murphy, D. L. & Hamer, D. H. (1996). Population And Familiar Association Between The D4 Dopamine Receptor Gene And Measures Of Novelty Seeking. *Nature Genetics*, 12, 81-84.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, A., Womey, L., Wallet, P.A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74 (3), 379-439.
- Beyth-Marom, R., Saporta, K., & Caspi, A. (2005). Synchronous vs. Asynchronous Tutorials: Factors Affecting Students' Preferences and Choices. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (3), 245-262.

- Bhushan, P. (2008). Connecting or dividing? Examining female learners' information and communication technology access and use in open and distance learning. *Open Learning*, 23 (2), 131–138.
- Bliuc, A-M., Goodyear, P., & Ellis, R.A. (2007). Research Focus and Methodological Choices in Studies into Students' Experiences of Blended Learning in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 10 (4), 231-244.
- Block, J. (1995). A Contrarian View of the Five-Factor Approach to Personality Description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- Bond, M. H. (1994). Trait Theory and Cross-Cultural Studies of Person Perception. *Psychological Inquiry*, 5, 114-117.
- Bouchard, T. J., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L. & Tellegen, A. (1990). Sources of Human Psychological Differences : The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250, 223-250.
- Bouchard, T. J., & McGue, M. (2003). Genetic and environmental influences on human psychological differences. *Journal of Neurobiology*, 54 (1), 4–45.
- Bradford, G., & Wyatt, S. (2010). Online Learning and Student Satisfaction: Academic Standing, Ethnicity and their Influence on Facilitated Learning, Engagement, and Information Fluency. *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 108-114.
- Broos, A. (2005). Gender and Information and Communication Technologies (ICT) Anxiety: Male Self-Assurance and Female Hesitation. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (1), 21-31.
- Buss, A. H. (1988). *Personality : Evolutionary Heritage And Human Distinctiveness*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. (Β' Έκδοση). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτοέκδοση.
- Γεωργιάδης, Δ., Μπισμπινικάκης, Γ. & Παναγιωτόπουλος, Σ. (2007). Ανοικτή μικτή μάθηση για ενήλικες: μια πιλοτική εφαρμογή στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Β'. Αθήνα: Προπομπός.
- Γκίτσος, Ι., Μαυροειδής, Η., Κουτσούμπα, Μ. και Παπαδάκης, Σ. (2007). «Δυνατότητα αξιοποίησης σύγχρονων μεθόδων επικοινωνίας και τηλεκπαίδευσης σε προγράμματα της σχολής ανθρωπιστικών σπουδών του ΕΑΠ». Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός.
- Γουλιμάρης, Δ., Κουτσούμπα, Μ., Γκίτσος, Ι. (2007). Η Πρόθεση Συμμετοχής των Φοιτητών των Ειδικοτήτων Χορού στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. σε Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στο «Χορό» με τη Μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Συγκριτική Μελέτη. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός.
- Caspi, A. & Bem, D. J. (1990). Personality Continuity and Change Across the Life Course. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook Of Personality: Theory and Research* (Pp. 549-575). New York: Guilford Press.
- Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K., & Beyth- Marom, R. (2005). The Influence of Personality on Social Participation in Learning Environments. *Learning and Individual Differences*, 16, 129-144. www.elsevier.com/locate/lindif.
- Cates, W. M., & Mcnauil, P.A. (1993). Inservice Training and University Coursework : its Influence on Computer Use and Attitudes Among Teachers of Learning

Disabled Students. *Journal of Research on Computing in Education*, 25, 447-463.

Church, A. T., Katigbak, M. S. & Reyes, J. A. (1995). Toward a Taxonomy of Trait Adjectives In Filipino: Comparing Personality Lexicons across Cultures. *European Journal of Personality*, In Press.

Clarke, L. A. (2004). ICT, a New Skill for Life. *Adults Learning*, 9, 26-29.

Clark, L. A. (2007). Relationships between the big five personality dimensions and attitudes toward telecommuting. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(5-A), 2041.

Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η Ανάπτυξη Των Παιδιών*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Conn, S. R. & Rieke, M. L. (1994). *The 16PF Fifth Edition Technical Manual*. Champaign,IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Conrad, D. (2002). Building and maintaining community of cohort –based online learning. *Journal of Distance Education*, 16 (4), 205- 226.

Corston, R., & Colman, A. M. (1996). Gender and Social Facilitation Effects on Computer Competence and Attitudes Toward Computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 14, 171-183.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The Neo Personality Inventory Manual*. Odessa, Fla. : Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Neo-Pi-R: Professional Manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992a). *Revised Neo Personality Inventory And Neo Five-Factor Inventory Professional Manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.



- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992b). Normal Personality Assessment in Clinical Practice; The Neo Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1994α) «Set Like Plaster?» Evidence for the Stability of Adult Personality. In T. Heatherton & J. Weinberger (Eds.), *Can Personality Change?* (Pp. 21-40). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R. (1997). Stability and Change in Personality Assessment: The Revised Neo Personality Inventory in the year 2000. *Journal of Personality Assessment*, 68 (1), 86-94.
- Costa, P. T. Jr., & Widiger, T. A. (Eds.) (1994). *Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality*. Washington, D. C. : American Psychological Association.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in Learning and Education: A Review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303–336.
- De Young, C. G. (2010). Toward a Theory of the Big Five. *Psychological Inquiry*, 21, 26–33.
- Digman, J. M. (1997). Higher Order Factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246-1256.
- Digman, J. M., Shmelyov, A. G. (1996). The Structure of Temperament and Personality in Russian Children, *Journal of Personality & Social Psychology*, 71(2), 341-351.
- Doherty, W. (2006). An Analysis of Multiple Factors Affecting Retention in Web-Based Community College Courses. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 245-255.

- Ebstein, R. P., Novick, O., Umansky, R., Priel, B., Osher, Y., Blaine, D., Bennett, E., Newmanov, Katz, M. & Belmaker, R. (1996), Dopamine D4 Receptor (D4dr) Exon Iii Polymorphism Associated with the Human Personality Trait of Novelty Seeking. *Nature Genetics*, 12, 78-80.
- Elen, J., Clarebout, G., Sarfo, F. K., Louw, L. P. (F.), Pöysä-Tarhonen, J., & Stassens, N. (2010). 'Computer' and 'Information and Communication Technology': Students' Culture Specific Interpretations. *Educational Technology & Society*, 13 (4), 227–239.
- Eman Salman, T., & Khaled A. M. (2009). The Role of Digital Libraries in Egyptian Higher Education. *Digest of Middle East Studies*, 3, 40-56.
- Finn, N., Stephen, E. (1986). Stability of Personality Self- Ratings over 30 years : Evidence for an Age/Cohort Interaction, *Journal of Personality & Social Psychology*, 50(4), 813-818.
- Forrest, D. W. (1974). *Francis Galton: The Life and Work of a Victorian Genius*. New York: Taplinger.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Shwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasy, C., Wingard, D. L. & Criqui, M. H. (1995b). Childhood Conscientiousness and Longevity: Health Behaviors and Cause of Death. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 696-703.
- Friedman, H. S., Tuchker, J. S., Schwartz, J. E., Tomlinson-Keasy, C., Martin, L.R., Wingard, D. L. & Criqui, M. H. (1995a). Psychosocial and Behavioral Predictors of Longevity: The Aging and Death of the «Termites». *American Psychologist*, 50, 69-78.
- Furnham, A., Monsen, J., & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769-782.

- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. και Παυλάκης, Α. (2007). Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εμπειρία της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μεθοδολογίας: προκλήσεις και ευκαιρίες. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός.
- Gandole, Y. B., Khandewale, S. S., & Mishra, R. A. (2006). A Comparison of Students' Attitudes Between Computer Software Support and Traditional Laboratory Practical Learning Environments in Undergraduate Electronics Science. *e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 9 (1), 1-14.
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. In Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, London.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and Individual Differences: The Search for Universals in Personality Lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Pp. 141-165). Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Goldberg, L. R. (1990). An Alternative Description of Personality: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The Development of Markets for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.

- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R., & Gough, H. C. (2006). The International Personality Item Pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality, 40*, 84-96.
- Gülbahar, Y., & Orçun Madran, R. (2009). Communication and Collaboration, Satisfaction, Equity, and Autonomy in Blended Learning Environments: A Case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 10* (2), <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/600/1231>
- Hashima, R., Ahmadb, H., & Abdullahc, C. Z. (2010). Antecedents of ICT Attitudes of Distance Education Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9* (1), 28-36, <http://www.tojet.net/articles/914.pdf>
- Hathaway, S. R., & Mckinley, J. C. (1943). The Minnesota Multiphasic Personality Inventory. Minneapolis, Mn:University of Minnessota Press.
- Haywood, J., Macleod, H., Haywood, D., Moge, N., & Alexander, W. (2005). The Student View of ICT in Education at the University of Edinburgh : skills, attitudes & expectations, <http://homepages.ed.ac.uk/jhaywood/papers/studentviews.pdf>
- Helson, R. & Wink, P. (1992). Personality Change in Women from College to Midlife. *Psychology and Aging, 7*, 46-55.
- Helson, R. (1993). Comparing Longitudinal Studies of Adult Development : Toward a Paradigm of Tension Between Stability and Change. In D. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds), *Studying Lives Through Time* (Pp. 93-120). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Hofstee, W. K. B., De Raad, B., & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the Big Five and Circumplex Approaches to Trait Structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 146-163.

- Holder, B. (2007). An Investigation of Hope, Academics, Environment, and Motivation as Predictors of Persistence in Higher Education Online Programs. *The Internet and Higher Education*, 10 (4), 245-260.
- Jacob, C. P., Müller, J., Schmidt, M., Hohenberger, K., Gutknecht, L., Reif, A., Schmidtke, A., Mössner R., & Lesch, P. K. (2005). Cluster B Personality Disorders are Associated with Allelic Variation of Monoamine Oxidase a Activity. Retrieved From *Neuropsychopharmacology*, Doi:10.1038/Sj.Npp.1300737.
- Jang, K. L. McCrae, R. R., Angleitner, A., Rieman, R., Livesley, W John, L. (1998). Heritability of Facet-Level Traits in a Cross-Cultural Twin Sample: Support for a Hierarchical Model of Personality, *Journal of Personality & Social Psychology*, 74(6), 1556-1565.
- John, O. P. (1990). The «Big Five» Factor Taxonomy: Dimensions of Personality in the Natural Language and in Questionnaires. In L. A. Pervin(Ed.), *Handbook of Personality : Theory and Research* (Pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffit, T. E. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The «Little Five»: Exploring the Nomological Network of the Five-Factor Model of Personality in Adolescent Boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- International Personality Item Pool: A Scientific Collaboratory for the Development of Advanced Measures of Personality Traits and Other Individual Differences (<http://ipip.ori.org/>).
- Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Βεργίδης, Δ. (2007). Η συμβολή της χρήσης των ΤΠΕ στην ανάπτυξη του ΕΑΑΠ, ως φορέα δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Προπομπός.

- Kalat, J. W. (1995). *Βιολογική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα : Ίων.
- Katz, Y. J. (2002). Attitudes Affecting College Students' Preferences for Distance Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 2-9.
- Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward Deep Learning for Adult Students in Online Courses. *The Internet and Higher Education*, 12 (3,4), 136-145.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, London.
- Keegan, D., (1996). *Foundations of Distance Education. Routledge Studies in Distance Education*. Routledge, London.p.214.
- Kelan, E. K. (2008). Emotions in a Rational Profession: The Gendering of Skills in ICT Work. *Gender, Work and Organization*, 15 (1), 49-71.
- Kenrick, D. T., Sadalla, E. K. Groth, G. & Trost T, M. R. (1990). Evolution, Traits, and the Stages of Human Courtship: Qualifying the Parental Investment Model. *Journal of Personality*, 58, 97-116.
- Kent, N., & Facerw, K. (2004). Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 440-455.
- Kenway, J. (1995). Pulp Fictions ? Education, Markets and the Information Super-Highway. *Australian Educational Reasearcher*, 22.
- Kettanurak, V.N., Ramamurthy, K., & Haseman, W.D. (2001). User attitude as a mediator of learning performance improvement in an interactive multimedia environment: an empirical investigation of the degree of interactivity and learning styles. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, 541-583.

Kirkwood, A., & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30 (3), 257–274.

Konner, M. (1988). The Aggressors. *The New York Times Magazine*, 1 (14), 33-34.

Konner, M., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1996). Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2008). A Contribution to the Hellenic Open University: Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2),

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/424/1051>

Kubiatko, M., Usak, M., Yilmaz, K., & Tasar, M. F. (2010). A Cross-National Study of Czech and Turkish University Students' Attitudes towards ICT Used in Science Subjects. *Journal of Baltic Science Education*, 9 (2), 119-134.

Lan, W., Tallent-Runnels, M. K., Fryer, W., Thomas, J., Cooper, S., & Wang, K. (2003). An Examination of the Relationship Between Technology Problems and Teaching Evaluation of Online Instruction. *The Internet and Higher Education*, 6(4), 365-375.

Liebermann, D. G., Katz, L., & Sorrentino, R. M. (2005). Experienced Coaches' Attitudes Towards Science and Technology. *International Journal of Computer Science in Sport Education*, 4 (1), 21-28. www.iacss.org

Loelin, J. C. (1992). *Genes and Environment in Personality Development*. Newbury Park, Ca: Sage.

- Loevinger, J. (1993). Measurement of Personality : True Nor False. *Psychological Inquiry*, 4, 1-16.
- Lyons, H. (2009). Case study research methodology for publishing developments in ICT-facilitated learning in higher education – a prescriptive Approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 27–39.
- Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (1993). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνου, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Μεϊμάρης, Μ. (2007). Επικοινωνιακές διαστάσεις του νέου τεχνολογικού περιβάλλοντος. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 5, 27-34.
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. (2007). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των θεματικών ΕΚΠ 65 και ΕΚΕ 50 για την τηλεδιάσκεψη. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Β'. Αθήνα: Προπομπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Marcoulides, G. A. (1989). Measuring Computer Anxiety: The Computer Anxiety Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 733-740.
- McAdams, D. P. (1992). The Five-Factor Model in Personality : A Critical Appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.

- Mccrae, R.R. & Costa, P. T., Jr. (1990). *Personality in Adulthood*. New York: Guilford Press.
- Mccrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1994). The Stability of Personality: Observations and Evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173-175.
- Mccrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a New Generation of Personality Theories : Theoretical Contexts for the Five-Factor Model. In J. S. Wiggins (Ed.). *The Five- Factor Model of Personality : Theoretical Perspectives*, 51-87. New York : Guilford.
- Mccrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Mccrae, R. R., Costa, P. T. Jr., De Lima, M. P., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marusic, I., Bratko, D., Caprana, G. V., Barbaranelli, C., Chae, J., Piedmont, R. L.(1999). Age Differences in Personality Across the Adult Life Span : Parallels in Five Cultures, *Developmental Psychology*, 35(2), 466-477.
- Milioritsas, E., & Georgiadi, E. (2010). The Influence of videoconference in the Hellenic Open University's learning process. Aspects of students and tutors from distance learning and adult learning subject modules. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1, 2) <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/106/61>
- Miller, T. R. (1991). Personality : A Clinical's Experience. *Journal of Personality Assessment*, 57, 415-433.
- Mlacic, B., & Goldberg, L. R. (2007). An Analysis of a Cross-Cultural Personality Inventory: The IPIP Big-Five Factor Markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 168-177.

- Moore, K., Griffiths, M., Richardson, H. & Adam, A. (2008). Gendered Futures? Women, the ICT Workplace and Stories of the Future. *Gender, Work and Organization*, 15 (5), 523-542.
- Morgan, B., & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191.
- Mullen, G. E., & Tallent-Runnels, M. K. (2006). Student Outcomes and Perceptions of Instructors' Demands and Support in Online and Traditional Classrooms. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 257-266.
- Murray, H. A. (1943). *Manual for the Thematic Appreciation Test*. Cambridge, Ma :Harvard University Press.
- Νασιάκου, Μ. (2004). Προσωπικότητα. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ) *Εισαγωγή Στην Ψυχολογία*, Τόμος Β', 125-186. Αθήνα : Gutenberg.
- Nash, J. B. & Moroz, P. (1997). Computer attitudes among professional educators: The Role of gender and experience. Annual Meeting of the South – West Educational Research Association, 23-27.
- Norman, W. T. (1963). Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Olover, R., & Omaris, A. (1999). Using Online Technologies to Support Problem Based Learning : Learner's Responses and Perceptions. *Australian Journal of Educational Technology*, 15, 58-79.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3, 78-92).

Ojo, O. D., & Olakulehin, F. K. (2006). Attitudes and Perceptions of Students to Open and Distance Learning in Nigeria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (1),

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/313/494>

Πανούσης, Δ. (2007). Χρήση της ανοικτής πλατφόρμας e-class στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αξιολόγηση, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδόπουλος, Ν. (1990). *Ψυχολογία*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1986). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτοέκδοση.

Ποταμιάνος, Γ. & Συνεργάτες. (1997). *Θεωρίες Προσωπικότητας Και Κλινική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Papert, S. (1997). Educational Computing: How are we doing. *The Journal*, 24,8-89.

Paris, G. (2004). E-Learning: A study on Secondary Students' Attitudes towards Online Web Assisted Learning. *International Education Journal*, 5 (1),

<http://iej.cjb.net> 98

Paskal, G. & Cox, R. (1993). *Women Returning to Higher Education*. Buckingham, UK: Open University Press.

Passini, F. T., Norman, W. T.(1996). A universal Conception of Personality Structure? *Journal of Personality & Social Psychology*, 4(1), 44-49.

- Paunonen, S. V., Jackson, D.N., Trzebinski, J., Forsteling, F. (1992). Personality Structure Across Cultures : A Multimethod Evaluation, *Journal of Personality & Social Psychology*, 62(3), 447-456.
- Pervin, L. A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pervin, L.A. & John, O. P. (2004). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Plomin, R., H. M. & Loelin, J. C. (1990). Behavioural Genetics and Personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook Of Personality: Theory and Research*, 225-243. New York: Guilford Press.
- Plomin, R. (1994). *Genetics And Experience : The Interplay Between Nature and Nurture*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Plomin, R. & Bergerman, C. S. (1991). The Nature of Nurture: Genetic Influence of «Environmental» Measures. *Behavioural and Brain Sciences*, 14, 373-385.
- Plomin, R., Corley, R., Caspi, A., Fulker, D.W., Defries, J. (1998). Adoption Results for Self-Reported Personality : Evidence for Nonadditive Genetic Effects? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 211-218.
- Plomin, R. & Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from each other? *Behavioural and Brain Sciences*, 10, 1-16.
- Powell, A. & Patrick, S. (2006). An International Perspective of K-12 Online Learning: A Summary of the 2006 NACOL International E- Learning Survey, November 2006.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση Και Διδασκαλία Στην Εποχή Της Πληροφορίας*. Τόμος Α΄. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

- Richter, T., Naumann, J., & Groeben, N. (2000). Attitudes Toward The Computer: Construct Validation of an Instrument with Scales Differentiated by Content. *Computers in Human Behavior*, 16, 473-491.
- Roblyer, M. D., Freeman, J., Donaldson, M. B., & Maddox, M. (2007). A Comparison of Outcomes of Virtual School Courses Offered in Synchronous and Asynchronous Formats. *The Internet and Higher Education*, 10 (4), 261-268.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Rovai, A. P. (2003). The Relationships of Communicator Style, Personality-Based Learning Style, and Classroom Community Among Online Graduate Students. *The Internet and Higher Education*, 6(4), 347-363.
- Rovai, A., & Wighting, M. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97-110.
- Σίσκος, Α., Αντωνίου, Π., Παπαϊωάννου, Α. και Λαπαρίδης, Κ. (2007). Σχέσεις κεντρικότητας κοινωνικών δικτύων και μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *4th International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Β'. Αθήνα: Προπομπός.
- Σολομονίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Sahin, M. C. (2006). Overcoming the 'No Significant Difference' Phenomenon in Distance Education by Internet. *2nd International Open and Distance learning (IODL) Symposium*, Eskisehir, Turkey.
- Retrieved, October 2011 from http://www.cihaddemirli.com/download/101_44842.doc

- Sanz, J., García-Vera, M. P., & Magán, I. (2010). Anger and Hostility from the Perspective of the Big Five Personality Model. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 262–270.
- Saucier, G., Georgiades, S., Tsaousis, I., & Goldberg, R. L. (2005). The Factor Structure of Greek Personality Adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, (5).
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996b). The Language of Personality : Lexical Perspectives on the Five-Factor Model. In J. S. Wiggins (Ed.). *The Five-Factor Model of Personality : Theoretical Perspectives*, 21-50. New York: Guilford.
- Schmitt, D. P., & Shackelford, T. K. (2008). Big Five Traits Related to Short-Term Mating: From Personality to Promiscuity across 46 Nations. *Evolutionary Psychology, 6*(2), 246-282.
- Schulz-Zander, R., Büchter, A., & Dalmer, R. (2002). The role of ICT as a promoter of students' cooperation. *Journal of Computer Assisted Learning, 18*, 438-448.
- Schumacher, P. & Moharan- Martin, T. (2001). Gender, Internet and Computer experiences. *Computers in Human Behavior, 17*, 95-110.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., Poortinga, Y. H. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Selwyn, N. (1997). Students' Attitudes Toward Computers : Validation of a Computer Attitude Scale for 16-19 Education. *Computer's Education, 28*, 35-41.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*, 83–94.

- Selwyn, N., & Husen, O. (2010). The educational benefits of technological competence: an investigation of students' perceptions. *Evaluation & Research in Education*, 23 (2), 137-141.
- Selwyn, N., Marriot, N., & Marriot, P. (2002). Home computers & university ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 44-50.
- Seugnet Blignaut, A., & Els, C. J. (2010). Comperacy Assessment of Postgraduate Students' Readiness for Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 101-107.
- Seyal, A. H., Rahim, M., & Rauman, M. N. A. (2002). A Study of Computer Attitudes of Non-Computing Students of Technical Colleges in Brunei Darussalam. *Joyrnal of End User Computing*, 14, 40-47.
- Socha, A., Cooper, C. A., & McCord, D. M. (2010). Confirmatory factor analysis of the M5-50: an implementation of the International Personality Item Pool item set. *Psychological Assessment*, 22 (1), 43-49.
- Stewart, B. (2004). Online Learning: A Strategy for Social Responsibility in Educational Access. *The Internet and Higher Education*, 7(4), 299-310.
- Swan, K. & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (3).
- Τερεζής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. και Αντωνόπουλος, Α. (2007). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, Σπουδές στην ορθόδοξη Θεολογία και ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια φαινομενολογική προσέγγιση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), 4th *International Conference in Open and Distance Learning. Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*. Τόμος Β'. Αθήνα: Προπομπός.

- Tearle, P., & Golder, G. (2008). The use of ICT in the teaching and learning of physical education in compulsory education: how do we prepare the workforce of the future? *European Journal of Teacher Education*, 31 (1), 55-72.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr., Wilcox, K. J., Segal, N. L. & Rich, S. (1988). Personality Similarity In Twins Reared Apart And Together. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54, 1031-1039.
- Widiger, T. A. (1993), The Dsm-iii-R Categorical Personality Disorder Diagnoses : A Critique And An Alternative. *Psychological Inquiry*, 4, 75-90.
- Thatcher, A & De La Cour, A. (2003). Small group decision-making in face-to-face and computer-mediated environments: the role of personality. *Behaviour & Information Technology*, 22 (3), 203–218.
- Thomas, A., & Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37 (4), 617–632.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). On The Universality of Human Nature and the Uniqueness of the Individual: The Role of Genetics and Adaptation. *Journal of Personality*, 58, 17-67.
- Trninić, V., Barančić, M., & Nazor, M. (2008). The Five-Factor Model of Personality and Aggressiveness in Prisoners and Athletes. *Kinesiology* 40(2),170-181.
- Tsaousis, I., & Kerpelis, P. (2004). The Traits Personality Questionnaire 5 (Tpque5): The Psychometric Evaluation of a Shortened Version. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, (3), 180-191.
- Yang, C-C., Tsai, I-C., Kim, B., Cho, M-H., & Laff, J. M. (2006). Exploring the Relationships Between Students' Academic Motivation and Social Ability in Online Learning Environments. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 277-286.

- Vajargah, K. F., Jahani, S., & Azadmanesh, N. (2010). Application of ICTs in Teaching and Learning at University Level: The Case of Shahid Beheshti University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), <http://www.tojet.net/articles/924.pdf>
- Valcke, M., & De Wever, B. (2006). Information and communication technologies in higher education: evidence-based practices in medical education. *Medical Teacher*, 28 (1), 40-48.
- Van Heck, G. L. (1997). Personality and Physical Health: Toward an Ecological Approach to Health-Related Personality Research. *European Journal of Personality*, 11(5), 415–443.
- Van Lieshout, C. F. & Haselager, G. J. (1994). The Big Five Personality Factors in Q-Sort Descriptions of Children and Adolescents. In C. F. Halverson, G. A. Kohn-Stamm & R. P. Martin (Eds.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy to Childhood*, 293-318. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Walters, J. E., & Necessary, J. R. (1996). An Attitudinal Comparison toward Computers between under-classmen and graduating seniors. *Education*, 116, 623-631.
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty Satisfaction in the Online Environment: An Institutional Study. *The Internet and Higher Education*, 12 (3, 4), 173-178.
- Widiger, T. A. (1993), The Dsm-Iii-R Categorical Personality Disorder Diagnosis : Acritique and an Alternative. *Psychological Inquiry*, 4, 75-90.
- Wiemeyer, J. (2003). Concepts for the Development of Multimedia for Education. *International Journal of Computer Science in Sport Education*, 1, 31-40.
www.iacss.org

Wiemeyer, J. (2007). E-Learning Projects in Hesse (Helps) – A Survey. *Symposium Proceedings 6th IACSS*. Canada.

<http://nguyendangbinh.org/Proceedings/IACSS/2007/papers%20PDF/Josef%20Wiemeyer2.pdf>

Wiggins, J. S., & Pincus, A. L. (1992). Personality : Structure and Assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 473-504.

Zembylas, M. (2004). Young children's emotional practices while engaged in long-term science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 693-719.

Zhang, P., Aikman, S. N., & Sun, H. (2008). Two Types of Attitudes in ICT Acceptance and Use. *Journal of Human-Computer Interaction*, 24(7), 628–648.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. International Personal Item Pool (IPIP)

ΗΛΙΚΙΑ:

ΦΥΛΟ:

IPIP

(Διεθνής

Κλίμακα

Προσωπικότητας

Προσαρμογή στα ελληνικά

Οδηγίες

Στις παρακάτω σελίδες παρουσιάζονται φράσεις, που περιγράφουν διάφορες συμπεριφορές ανθρώπων. Αυτό το ερωτηματολόγιο περιέχει 60 τέτοιες δηλώσεις. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα απαντήσεων για να περιγράψετε με ακρίβεια κατά πόσο σας αντιπροσωπεύει η κάθε δήλωση. Περιγράψτε τον εαυτό σας, όπως είστε τώρα και όχι όπως θα ευχόσασταν να είστε μελλοντικά. Περιγράψτε τον εαυτό σας με ειλικρίνεια, σε σύγκριση με άλλα γνωστά σας πρόσωπα του ίδιου φύλου και πάνω κάτω της ίδιας ηλικίας. Οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές, έτσι ώστε να περιγράψετε τον εαυτό σας με ειλικρίνεια. (Με άλλα λόγια δεν θα δει κανείς τι απαντήσατε). Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και μετά διαλέξτε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα με σας, κυκλώνοντας τον κατάλληλο αριθμό.

Απαντήσεις

1: Διαφωνώ

Κυκλώστε το 1 αν η δήλωση είναι ανακριβής, ή

διαφωνείτε.

2: Λίγο Διαφωνώ

Κυκλώστε το 2 αν απλά διαφωνείτε με τη δήλωση.

3: Ούτε διαφωνώ αλλά ούτε και συμφωνώ στη δήλωση.

Κυκλώστε το 3 αν απλά παίρνετε ουδέτερη θέση απέναντι

4: Λίγο Συμφωνώ

Κυκλώστε το 4 αν απλά συμφωνείτε με τη δήλωση.

5: Συμφωνώ

Κυκλώστε το 5 αν συμφωνείτε με τη δήλωση.

Για παράδειγμα, αν η δήλωση ήταν πολύ ανακριβής ή διαφωνούσατε πολύ, θα κυκλώνατε το 1 για αυτήν την δήλωση:

Παράδειγμα

Διαφωνώ	Λίγο διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ αλλά ούτε και συμφωνώ	Λίγο συμφωνώ	Συμφωνώ
①	2	3	4	5

Συμπληρώστε μόνο μια απάντηση για κάθε δήλωση. Απαντήστε σε όλες τις δηλώσεις, προσπαθήστε να είστε σίγουρος/η πως συμπληρώνετε την σωστή απάντηση. **ΜΗΝ ΣΒΗΝΕΤΕ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΧΑΡΤΙ.** Αν χρειαστεί να αλλάξετε την απάντησή σας, γράψτε ένα “X” πάνω στην λάθος απάντηση και μετά κυκλώστε την σωστή.

	Διαφωνώ	Λίγο διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ αλλά ούτε και συμφωνώ	Λίγο συμφωνώ	Συμφωνώ
1. Είμαι η ψυχή της παρέας.	1	2	3	4	5
2. Δεν αισθάνομαι συμπόνια για τους άλλους.	1	2	3	4	5
3. Λειτουργώ βάση σχεδίου.	1	2	3	4	5
4. Αγχώνομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
5. Έχω πλούσιο λεξιλόγιο.	1	2	3	4	5
6. Γενικά μιλάω λίγο.	1	2	3	4	5
7. Γενικά, ενδιαφέρομαι για τους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
8. Αφήνω τα πράγματα μου όπου να' ναι.	1	2	3	4	5
9. Τον περισσότερο χρόνο είμαι χαλαρός/η.	1	2	3	4	5
10. Έχω κάποια δυσκολία στο να καταλαβαίνω τις αφηρημένες έννοιες.	1	2	3	4	5
11. Αισθάνομαι άνετα ανάμεσα σε κόσμο.	1	2	3	4	5
12. Προσβάλλω τους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13. Δίνω σημασία στις λεπτομέρειες.	1	2	3	4	5
14. Γενικά ανησυχώ για τα πράγματα.	1	2	3	4	5
15. Έχω ζωηρή φαντασία.	1	2	3	4	5
16. Συνήθως μένω στο παρασκήνιο.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσει να βοηθάω τους ανθρώπους	1	2	3	4	5
18. Δημιουργώ ακαταστασία.	1	2	3	4	5
19. Σπάνια αισθάνομαι πεσμένος/η.	1	2	3	4	5
20. Είμαι εφευρετικός/η.	1	2	3	4	5
21. Ξεκινώ τις συζητήσεις.	1	2	3	4	5
22. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
23. Κάνω σχέδια και τα ακολουθώ με συνέπεια.	1	2	3	4	5
24. Εκνευρίζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5

5.	Έχω πολύ καλές ιδέες.	1	2	3	4	5
6.	Συχνά αισθάνομαι αμηχανία όταν είμαι με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
7.	Είμαι ευαίσθητος/η	1	2	3	4	5
8.	Συχνά, ξεχνάω να βάζω τα πράγματα πίσω στη σωστή τους θέση.	1	2	3	4	5
9.	Θυμώνω εύκολα.	1	2	3	4	5
10.	Είμαι καλός/η σε πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
		Διαφωνώ	Λίγο διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ αλλά ούτε και συμφωνώ	Λίγο συμφωνώ	Συμφωνώ
11.	Κάνω φίλους εύκολα.	1	2	3	4	5
12.	Γενικά αδιαφορώ για τους άλλους.	1	2	3	4	5
13.	Μου αρέσει η τάξη.	1	2	3	4	5
14.	Πανικοβάλλομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
15.	Καταλαβαίνω γρήγορα διάφορα πράγματα.	1	2	3	4	5
16.	Δεν μου αρέσει να τραβάω την προσοχή.	1	2	3	4	5
17.	Αφιερώνω χρόνο για άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
18.	Αφήνω τις δουλειές μου μισοτελειωμένες.	1	2	3	4	5
19.	Χάνω τον έλεγχό μου.	1	2	3	4	5
20.	Μπορώ να επεξεργάζομαι πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα.	1	2	3	4	5
21.	Δεν με πειράζει να είμαι το κέντρο της προσοχής.	1	2	3	4	5
22.	Καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
23.	Έχω πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
24.	Ενοχλούμαι εύκολα από καταστάσεις.	1	2	3	4	5
25.	Μου αρέσει να βρίσκω νέους τρόπους να κάνω πράγματα.	1	2	3	4	5
26.	Είμαι ήσυχος/η ανάμεσα σε αγνώστους.	1	2	3	4	5
27.	Κάνω τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα.	1	2	3	4	5
28.	Μου αρέσει να συμμαζεύω τα πράγματά μου.	1	2	3	4	5
29.	Θυμώνω εύκολα.	1	2	3	4	5

0.	Μπορώ να διατυπώνω ξεκάθαρα τις ιδέες μου.	1	2	3	4	5
1.	Ξέρω πώς να τραβάω το ενδιαφέρον των άλλων.	1	2	3	4	5
2.	Είμαι αδιάφορος για τα αισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
3.	Είμαι ακατάστατος/η	1	2	3	4	5
4.	Παρεξηγούμαι εύκολα.	1	2	3	4	5
5.	Έχω δυσκολία στο να φαντάζομαι πράγματα.	1	2	3	4	5
6.	Το βρίσκω δύσκολο να πλησιάζω άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
7.	Τα έχω καλά με όλον τον κόσμο.	1	2	3	4	5
8.	Ασχολούμαι με κάτι μέχρι να γίνει τέλειο.	1	2	3	4	5
9.	Παρασύρομαι από τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
10.	Μου αρέσει να δοκιμάζω νέες εμπειρίες.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστούμε που διαθέσατε το χρόνο σας!

Παράρτημα 2. Φύλλο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα στοιχεία σας από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά και σε αυτά θα έχει πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια. Παρακαλούμε συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία :

A.E.M:

Φύλο: Άνδρας , Γυναίκα

Ημερομηνία Γέννησης:

Ημέρα

Μήνας

Έτος

Οικογενειακή κατάσταση:
Ανύπανδρος/η Έγγαμος/η Διαζευμένος/η Σε χηρεία

Αριθμός τέκνων:.....

Είδος βασικού πτυχίου:
Απόφοιτος/η Τ.Ε.Φ.Α.Α. Απόφοιτος/η άλλων σχολών

Έτος πρώτης αποφοίτησης:

Είστε απόφοιτος/η κάποιας άλλης σχολής:
Ναι Όχι

Αν ναι, ποιός:.....

Τμήμα

Γνωρίζετε να χειρίζεστε Η/Υ; (Αν ναι, επιλέξτε ό,τι γνωρίζετε):

Αποστολή και λήψη μυνημάτων(e-mail):

Περιήγηση στο διαδίκτυο:

Λήψη αρχείων(ftp):

Συνομιλία κειμένου(chat):

Συμμετοχή σε προγράμματα επικοινωνίας:
(net-meeting messenger)

Έχετε πιστοποίηση στη γνώση των τεχνολογιών του Η/Υ:
Ναι Όχι

Αν ναι, ποια είναι αυτή; (Επιλέξτε ό,τι έχετε πιστοποιήσει)

Word

Excel

Power Point

Internet-Outlook express

Access

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία!

Παράρτημα 3. Ερωτηματολόγιο στάσεων για τη χρήση Η/Υ “16-19 Comper Attide Scale”

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: άνδρας γυναίκα

A.E.M:

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ)	(Σ)	(-)	(Δ)	(ΔΑ)
Εάν μου δινόταν η ευκαιρία να χρησιμοποιήσω έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, φοβάμαι πως θα του προκαλούσα με κάποιο τρόπο ζημιά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι υπολογιστές με βοηθούν να οργανώνω την δουλειά μου καλύτερα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιθανόν να μπορούσα να διδάξω στον εαυτό μου τα περισσότερα από όσα χρειάζεται να γνωρίζω σχετικά με τους υπολογιστές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα απέφευγα να προσληφθώ σε κάποια δουλειά αν γνώριζα ότι έχει σχέση με υπολογιστές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διστάζω να χρησιμοποιήσω υπολογιστή γιατί θα φαίνομαι ανόητος/ η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι υπολογιστές μπορούν να βελτιώσουν την παρουσίαση της δουλειάς μου σε τέτοιο βαθμό ώστε να δικαιολογεί την επιπλέον προσπάθεια		Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν έχω τον απόλυτο έλεγχο όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν αισθάνομαι ότι υπάρχει κάτι που δεν αντιλαμβάνομαι στην χρήση του υπολογιστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Μπορώ να κάνω τον υπολογιστή να κάνει αυτό που θέλω εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χρησιμοποιώ τους υπολογιστές στη σχολή μόνο όταν πρέπει	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χρειάζομαι την παρουσία ενός έμπειρου ατόμου κοντά μου όταν χρησιμοποιώ υπολογιστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η χρήση του υπολογιστή δεν με φοβίζει καθόλου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Τα περισσότερα από όσα μπορεί να κάνει ένας υπολογιστής, μπορώ να τα κάνω εξίσου καλά μόνος/ η μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αποφεύγω να χρησιμοποιώ υπολογιστή στη σχολή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν μου παρουσιάζονται προβλήματα την ώρα που χρησιμοποιώ τον υπολογιστή, συνήθως μπορώ να τα λύσω μόνος/ η μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διστάζω να χρησιμοποιήσω υπολογιστή, από φόβο μην κάνω λάθη τα οποία δεν μπορώ να διορθώσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι υπολογιστές μου επιτρέπουν να δουλεύω με περισσότερο ενδιαφέρον και εφευρετικότητα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα χρησιμοποιώ πιο συχνά υπολογιστές στη σχολή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν χρειάζομαι κάποιον για να μου πει πώς να χρησιμοποιήσω καλύτερα έναν υπολογιστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι υπολογιστές με κάνουν και νοιώθω άβολα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι υπολογιστές δίνουν τη δυνατότητα για πιο παραγωγική δουλειά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Παράρτημα 4. Ερωτηματολόγιο ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης πρόθεσης συμμετοχής φοιτητών/τριών στην δια ζώσης εκπαίδευση.

Ερωτηματολόγιο

A.M:.....

Φύλο:.....

Παρακαλούμε απαντήστε στις κάτωθι ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο το σωστό.

Περιβάλλοντα Ερωτήσεις	Αίθουσα δια ζώσης διδασκαλίας	Εκπαιδευτικό Περιβάλλον ESTIA	Εκπαιδευτικό Περιβάλλον CENTRA
1 ^η	Πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε; Α. Όλες Β. Τις περισσότερες Γ. Λίγες Δ. Καμία	Πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε; Α. Όλες Β. Κάποιες Γ. Καμία	Πόσες διδασκαλίες παρακολουθήσατε; Α. Όλες Β. Κάποιες Γ. Καμία
2 ^η	Η παρακολούθηση στην αίθουσα προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή, απάντηση ερωτήσεων, όχι ιδιωτικές συνομιλίες. Τι από τα παρακάτω ισχύει για εσάς; Α. Δεν ήθελα να συμμετέχω ποτέ ενεργητικά στην τάξη. Β. Σχεδόν ποτέ δεν ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη. Γ. Συνήθως δεν ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη. Δ. Συχνά ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη. Ε. Σχεδόν πάντα ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη	Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ESTIA προϋποθέτει αποστολή μηνυμάτων. Πόσο συχνά θέλατε να στείλετε μηνύματα; Α. Δεν ήθελα να στείλω μήνυμα ποτέ. Β. Δεν ήθελα να στείλω μήνυμα σχεδόν ποτέ. Γ. Συνήθως δεν ήθελα να στείλω μήνυμα. Δ. Συχνά ήθελα να στείλω μήνυμα. Ε. Σχεδόν πάντα ήθελα να στείλω μήνυμα. ΣΤ. Πάντα ήθελα να στείλω μήνυμα.	Το εκπαιδευτικό περιβάλλον CENTRA προϋποθέτει αποστολή μηνυμάτων. Πόσο συχνά θέλατε να στείλετε μηνύματα; Α. Δεν ήθελα να στείλω μήνυμα ποτέ. Β. Δεν ήθελα να στείλω μήνυμα σχεδόν ποτέ. Γ. Συνήθως δεν ήθελα να στείλω μήνυμα. Δ. Συχνά ήθελα να στείλω μήνυμα. Ε. Σχεδόν πάντα ήθελα να στείλω μήνυμα. ΣΤ. Πάντα ήθελα να στείλω μήνυμα.

	<p>ΣΤ. Πάντα ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη.</p>		
3η	<p>Όταν ήθελα να συμμετέχω ενεργητικά στην τάξη :</p> <p>Α. Πάντα συμμετείχα Β. Συχνά συμμετείχα Γ. Συχνά δεν συμμετείχα Δ. Ποτέ δεν συμμετείχα</p>	<p>Όταν θέλατε να στείλετε μηνύματα:</p> <p>Α. Πάντα έστελνα. Β. Συχνά έστελνα. Γ. Συχνά δεν έστελνα. Δ. Ποτέ δεν έστελνα.</p>	<p>Όταν θέλατε να στείλετε μηνύματα:</p> <p>Α. Πάντα έστελνα. Β. Συχνά έστελνα. Γ. Συχνά δεν έστελνα. Δ. Ποτέ δεν έστελνα.</p>
4η	<p>Η παρακολούθηση στην αίθουσα προϋποθέτει ακρόαση και ενεργητική συμμετοχή.</p> <p>Αν συμμετείχατε, πόσες φορές περίπου έγινε αυτό;</p> <p>Α. Καμία Β. Λίγες Γ. Αρκετές Δ. Πολλές</p>	<p>Η παρακολούθηση στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον ESTIA προϋποθέτει αποστολή και λήψη μηνυμάτων.</p> <p>Αν συμμετείχατε σε αυτή τη διαδικασία, πόσες φορές περίπου έγινε αυτό;</p> <p>Α. Καμία Β. Λίγες Γ. Αρκετές Δ. Πολλές</p>	<p>Η παρακολούθηση στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον CENTRA προϋποθέτει αποστολή και λήψη μηνυμάτων.</p> <p>Αν συμμετείχατε σε αυτή τη διαδικασία, πόσες φορές περίπου έγινε αυτό;</p> <p>Α. Καμία Β. Λίγες Γ. Αρκετές Δ. Πολλές</p>

Σας ευχαριστούμε για τη βοήθειά σας!