



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΘΕΜΑ: ΜΗΤΡΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ – ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΚΑΙ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ
ΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΩΣ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΚΟΜΜΑΤΑ

A.M. 143

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής

ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Ι.

Ρέθυμνο, 2012

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
1. ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	5
1.1. Ιστορική αναφορά στην αναβλητικότητα	5
1.2. Ορισμοί και τύποι της αναβλητικότητας	6
1.3. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	10
1.4. Θεωρητικά μοντέλα για την αναβλητικότητα	13
1.5. Παράγοντες που σχετίζονται με την αναβλητικότητα	19
2. ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ	29
2.1. Αναβλητικότητα και αυτοεκτίμηση	29
2.2. Κεντρικός Μηχανισμός Αυτο – αξιολογήσεων	32
2.3. Αναβλητικότητα και Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων	34
3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ - ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ	36
3.1. Γονεϊκή Αποδοχή – Απόρριψη	36
3.2. Γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη και ψυχολογική προσαρμογή	39
3.3. Η επίδραση της μητρικής και της πατρικής αποδοχής – απόρριψης	43
4. ΠΑΤΡΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	46
4.1. Ορισμός και διαστάσεις της πατρικής εμπλοκής	47
4.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την πατρική εμπλοκή	51
4.3. Τα αποτελέσματα της πατρικής εμπλοκής	53
5. ΜΕΘΟΔΟΣ	57
5.1. Συμμετέχοντες	57

5.2. Εργαλεία	58
5.3. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων	63
5.4. Διαδικασία	65
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	66
6.1. Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες	66
6.2. Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων ως διαμεσολαβητική μεταβλητή	69
6.3. Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων ως τροποποιητική μεταβλητή	73
6.4. Η πατρική εμπλοκή ως τροποποιητική μεταβλητή στη διαμεσολαβητική σχέση	79
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	114

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναβλητικότητα συνιστά την τάση να αναβάλλεται η έναρξη ή η ολοκλήρωση σημαντικών έργων (Lay, 1986) και αποτελεί ένα φαινόμενο με έντονη παρουσία στις σύγχρονες κοινωνίες. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες έχουν στρέψει την προσοχή τους στην αναβλητικότητα των φοιτητών καθώς αυτή παρουσιάζει αυξημένα ποσοστά (Balkis, & Duru, 2009. Steel, 2007) και τα ευρήματα έχουν δείξει ότι επιδρά αρνητικά όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους αλλά και στην ποιότητα ζωής τους (Moon & Plingworth, 2005). Πολλοί παράγοντες από το φάσμα της προσωπικότητας έχουν συνδεθεί με την αναβλητικότητα, όπως η ευσυνειδησία, η αυτοεκτίμηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα κ.α. ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η γονεϊκή εμπλοκή (Milgram, & Toubiana, 1999. Pychyl, Coplan & Reid, 2002) χωρίς όμως αυτή η διάσταση να έχει μελετηθεί ευρέως. Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης του ατόμου για την μητρική αποδοχή – απόρριψη και του βαθμού αναβλητικότητας που εμφανίζει στην ακαδημαϊκή και καθημερινή του ζωή. Περαιτέρω υποθέσεις εμπλουτίζουν την παραπάνω σχέση θεωρώντας ότι η εμπλοκή του πατέρα στη γονεϊκή διαπαιδαγώγηση και η αυτοαντίληψη του ατόμου διαμεσολαβούν ή και τροποποιούν τη σχέση αυτή και την καθορίζουν. Τα αποτελέσματα από τις προηγμένες αναλύσεις που χρησιμοποιούνται επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις, ενώ τα συμπεράσματα της έρευνας συζητούνται στα πλαίσια του ρόλου που παίζει το οικογενειακό πλαίσιο στη μελλοντική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, μητρική αποδοχή – απόρριψη, πατρική εμπλοκή, κεντρικός μηχανισμός αυτο-αξιολογήσεων, τροποποιητική διαμεσολάβηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η αναβλητικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του οποίου η μελέτη έχει αρχίσει τις τελευταίες δεκαετίες. Οι επιστήμονες που ασχολούνται με αυτό το ζήτημα δεν έχουν καταλήξει ακόμα σε έναν αποδεκτό ορισμό και συνεχίζουν να ανακαλύπτουν διαρκώς νέα δεδομένα. Σκοπός του πρώτου κεφαλαίου, λοιπόν, είναι η λεπτομερής περιγραφή του όρου «αναβλητικότητα» προκειμένου να κατανοηθεί επαρκώς η έννοιά της, τα χαρακτηριστικά της αλλά και οι σχέσεις της με άλλους παράγοντες.

1.1. Ιστορική αναφορά στην αναβλητικότητα

Η πρώτη ιστορική ανάλυση για την αναβλητικότητα προέρχεται από τον Milgram (1992) που αναφέρει ότι η αναβλητικότητα αποτελεί απόρροια των αυξημένων δεσμεύσεων και απαιτήσεων που επιβάλλουν οι τεχνολογικά προηγμένες κοινωνίες ενώ στις λιγότερο προηγμένες και αγροτικές κοινωνίες δεν συναντάται αυτό το φαινόμενο. Παρόμοια, αν και η αναβλητικότητα υπήρχε ιστορικά, με την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης δόθηκε σε αυτή αρνητικό νόημα (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Παλαιότερα, δηλαδή, ήταν μια διάσταση με ουδέτερο νόημα και θεωρούνται ως μια συνετή πράξη (ή απραξία). Επομένως, φαίνεται ότι η αναβλητικότητα είναι μια διάσταση της προσωπικότητας που στις μέρες μας συνιστά ένα σύγχρονο ζήτημα ψυχικής υγείας καθώς αυξάνεται η συχνότητα εμφάνισής της (Kachgal, Hansen & Nutter, 2001).

Η ανασκόπηση για αναφορές σε αυτό το φαινόμενο από τους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς οδήγησε στον Θουκυδίδη. Έγραψε, λοιπόν, για την

αναβλητικότητα ότι είναι ένα από τα πιο επικριτέα χαρακτηριστικά στον άνθρωπο και είναι χρήσιμη μόνο για την καθυστέρηση της κήρυξης ενός πολέμου με σκοπό να επιτρέψει τις προετοιμασίες για την γρήγορη παύση του (Historiaí, 1.84.1). Ακόμη, ο Ησίοδος αναφέρει για την αναβλητικότητα τα εξής: «μηδ' αναβάλλεσθαι ἔς τ' αὔριον ἔς τε ἔνηφιν: οὐ γὰρ ἔτω σιοεργὸς ἀνὴρ πίμπλησι καλὴν οὐδ' ἀναβαλλόμενος: μελέτη δὲ τὸ ἔργον ὀφέλλει: αἰεὶ δ' ἀμβολιεργὸς ἀνὴρ ἄττησι παλαίει. ἦμος δὴ λήγει μένος ὄξεος ἠελίοιο» (Works and Days, 1.410).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αναβλητικότητα εδώ και χιλιάδες χρόνια αποτελούσε ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας που συνδεόταν με την αποτυχία των συμπεριφορών των ανθρώπων και έτσι απορεί κανείς που η επιστήμη μελέτησε αυτό το φαινόμενο τόσο αργά.

1.2. Ορισμοί και τύποι της αναβλητικότητας

Η αναβλητικότητα έχει αρχίσει να ερευνάται ευρέως μόνο κατά τα τελευταία 20 – 25 χρόνια ενώ παράλληλα αποτελεί ένα φαινόμενο με έντονη παρουσία στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως προαναφέρθηκε. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό τι περιλαμβάνει ο όρος «αναβλητικότητα» παρόλο που δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με αυτό καθώς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για αυτή τη διάσταση προσωπικότητας ανάλογα με την οπτική του κάθε ερευνητή που τη μελετά.

Ο αγγλικός όρος του ρήματος αναβάλλω, «procrastinate», προέρχεται από το λατινικό ρήμα «procrastinare» που αποτελεί τη σύνθεση των λέξεων «pro» + «crastinus» που σημαίνει μεταθέτω πράξεις για αύριο. Έτσι, αναβάλλω σημαίνει «το να μεταθέτω να κάνω κάτι (δυσάρεστο ή φορτικό) στο μέλλον» (Agnes & Guralnik, 2000, σελ. 1144). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την ελληνική χρήση της λέξης

αναβλητικότητα σημαίνει «την τάση ή την συνήθεια της μετάθεσης του χρόνου εκτέλεσης (κάποιων) ενεργειών καθώς και τη διστακτικότητα στη λήψη αποφάσεων» (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ. 146).

Έχει παρατηρηθεί ότι η αναβλητικότητα κάποιες φορές έχει χρησιμοποιηθεί με θετική χροιά. Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς, μπορεί να ειπωθεί ως μια λειτουργική καθυστέρηση όταν η κατάσταση είναι αβέβαιη αλλά και ως μια συνειδητή αποφυγή βιαστικών πράξεων (Berstein, 1998. Chu & Choi, 2005). Παρ' όλα αυτά, αυτή η χρήση του όρου δεν είναι συχνή αφού στην έρευνα η αναβλητικότητα νοείται κυρίως ως ένα χαρακτηριστικό που επιδρά αρνητικά στην λειτουργικότητα του ατόμου.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι οι ορισμοί για την αναβλητικότητα είναι αρκετοί και λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά στην κατανόηση αυτού του όρου προσθέτοντας και ένα ακόμη χαρακτηριστικό σε κάθε ορισμό. Έτσι, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, με τον όρο αναβλητικότητα εννοούμε ένα χαρακτηριστικό ή μια συμπεριφορά που φανερώνει την τάση να αναβάλλουμε ή να καθυστερούμε την εκτέλεση κάποιων έργων ή την λήψη αποφάσεων (Milgram, Mey-Tal & Levison, 1998). Παρόμοια, αναβλητικότητα είναι η καθυστέρηση έναρξης ή ολοκλήρωσης μιας προβλεπόμενης πράξης (Ferrari, 1993. Lay & Silverman, 1996). Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, η έννοια περιγράφεται ως μια συμπεριφορά αυτορρύθμισης που περιλαμβάνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Ferrari & Tice, 2000). Δεν περιλαμβάνει, όμως, μόνο στοιχεία αυτορρύθμισης αλλά και συναισθηματικά και γνωστικά (Ferrari, 1991-β. Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), τα οποία θα περιγραφούν με λεπτομέρεια σε επόμενη ενότητα. Ταυτόχρονα, η αναβλητικότητα αποτελεί μια παράλογη τάση να καθυστερεί το άτομο

ως την τελευταία στιγμή να κάνει πράγματα ή να λάβει αποφάσεις μολονότι διαθέτει αρκετό χρόνο για να τα πραγματοποιήσει (Ferrari, 1991-α. Lay, 1987).

Οι προαναφερθέντες ορισμοί είναι πιο γενικοί ενώ οι ακόλουθοι είναι πιο συγκεκριμένοι. Αναλυτικότερα, η αναβλητικότητα εκλαμβάνεται ως μια συμπεριφορά αναβολής στο μέλλον κάποιων καθηκόντων που συνοδεύεται από δυσφορία (Solomon & Rothblum, 1984). Ο Lay (1994) έχει περιγράψει την αναβλητικότητα ως μια διαφορά πρόθεσης – συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία μια καθυστερημένη συμπεριφορά δεν θεωρείται ως αναβλητικότητα αν το άτομο έχει αληθινή πρόθεση να ολοκληρώσει το έργο. Έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στην πρόθεση και τη συμπεριφορά, τόσο σοβαρότερη είναι η αναβλητικότητα.

Επίσης, η έννοια της αναβλητικότητας σχετίζεται με την αναβολή της πραγματοποίησης κάποιας πράξης που έχει προγραμματιστεί και όχι με την σκόπιμη καθυστέρησή της (van Eerde, 2003). Πιο συγκεκριμένα, όταν τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με μια δυσάρεστη συνθήκη ή ένα έργο, είναι δυνατόν είτε να προσπαθήσουν να το φέρουν εις πέρας είτε να το αποφύγουν. Γι' αυτό το λόγο, η αναβλητικότητα είναι και ένας τρόπος διαφυγής από μια δύσκολη κατάσταση. Αυτό, βέβαια, έχει σαν αποτέλεσμα για τα άτομα να εμπλέκονται σε έναν φαύλο κύκλο όπου αρχικά αισθάνονται συναισθηματική πίεση και τελικά καταλήγουν να την αποφεύγουν μέσω της αναβλητικής συμπεριφοράς (Fiore, 1989).

Οι ορισμοί, λοιπόν, για την αναβλητικότητα είναι πολλοί και σε γενικές γραμμές η βασική έννοια του όρου περιστρέφεται γύρω από την αναβολή ή την καθυστέρηση ενός έργου ή μιας απόφασης. Ταυτόχρονα, όπως προαναφέρθηκε, στην πλειονότητά τους οι ερευνητές ορίζουν αυτό το φαινόμενο με αρνητικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, από πολλούς ερευνητές έχουν διατυπωθεί τρία βασικά

κριτήρια για την αναβλητική συμπεριφορά: πρέπει να είναι παρελκυστική, άσκοπη και αντιπαραγωγική (Schouwenburg, 1995 στους Schraw, Wadkins & Olafson, 2007). Ωστόσο, είναι δύσκολο με βάση αυτά τα κριτήρια να προσδιοριστεί αντικειμενικά ο βαθμός στον οποίο μια συμπεριφορά είναι άσκοπη ή αντιπαραγωγική. Γι' αυτό το λόγο, στις περισσότερες έρευνες επιχειρείται να μετρηθεί μόνο το πρώτο κριτήριο, για παράδειγμα γνωρίζοντας αν μια ακαδημαϊκή εργασία ολοκληρώνεται πριν από μια δεδομένη προθεσμία.

Συνακόλουθα, έχουν ερευνηθεί πέντε διαφορετικοί τύποι αναβλητικότητας από τους οποίους οι δύο πρώτοι αναφέρονται στην αποφυγή έργων και οι υπόλοιποι στην αποφυγή λήψης αποφάσεων. Έτσι, υπάρχουν οι ακόλουθοι τύποι: α) *ακαδημαϊκή αναβλητικότητα*, που ορίζεται ως την αναβολή μέχρι την τελευταία στιγμή της προετοιμασίας εργασιών, της προετοιμασίας για τις εξετάσεις ή για τα διαγωνίσματα εντός της σχολικής χρονιάς (Solomon & Rothblum, 1984), β) *γενική αναβλητικότητα ή αναβλητικότητα της καθημερινής ζωής*, που είναι η δυσκολία στον προγραμματισμό της καθημερινότητας όταν συμπίπτουν ταυτόχρονα πολλά πράγματα και η δυσκολία να γίνουν σύμφωνα με κάποιο πρόγραμμα (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988), γ) *αναβλητικότητα αποφάσεων*, που δηλώνει την ανικανότητα για έγκαιρη λήψη αποφάσεων πάνω σε θέματα καθημερινότητας (Effert & Ferrari, 1989), δ) *νευρωτική αναβλητικότητα*, δηλαδή η τάση των ατόμων να αναβάλλουν σημαντικές αποφάσεις ζωής (Ellis & Knaus, 1977) και ε) *παθολογική ή δυσλειτουργική αναβλητικότητα*, που ορίζεται ως την συμπεριφορική και την αναβλητικότητα αποφάσεων στο ίδιο άτομο (Ferrari, 1991-α. Ferrari & Olivette, 1994). Εντούτοις, σε άλλα κείμενα υποστηρίζεται ότι αυτοί οι τύποι είναι τέσσερις με την νευρωτική αναβλητικότητα να μην συμπεριλαμβάνεται στην παραπάνω διάκριση.

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τύπος της δυσλειτουργικής αναβλητικότητας, είναι καλό να περιγραφεί με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και να γίνει διάκριση από την λειτουργική αναβλητικότητα. Ο Ferrari (1994), λοιπόν, αρχικά αναφέρει ότι κάποιες φορές τα άτομα προτιμούν να αναβάλλουν μια εργασία με σκοπό είτε να ιεραρχήσουν τις προτεραιότητές τους είτε να λάβουν περισσότερη διαθέσιμη πληροφόρηση. Αυτή η συμπεριφορά συνιστά την λειτουργική αναβλητικότητα ενώ η δυσλειτουργική αποτελεί μια χρόνια κατάσταση καθυστέρησης των καθηκόντων που περιλαμβάνει την συμπεριφορική και την αναβλητικότητα αποφάσεων. Η πρώτη συνδέεται με την τάση των ατόμων να αναβάλλουν την εκτέλεση ενός καθήκοντος με σκοπό να αποφύγουν δυσάρεστα έργα ή την αποτυχία προστατεύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους ενώ η δεύτερη αφορά την αναβολή στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

1.3. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Οι ορισμοί για αυτό τον τύπο αναβλητικότητας είναι παρόμοιοι με τους παραπάνω αλλά συγκεκριμένα αναφέρονται σε συμπεριφορές που εμφανίζονται κατά την ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών ή και των μαθητών. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι αυτό χαρακτηριστικό αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο καθήκον ή έργο (Harris & Sutton, 1983) ενώ άλλοι πιστεύουν ότι αποτελεί ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Schouwenburg, 2004).

Έτσι, οι Ellis και Knaus (1977) περιγράφουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως την αναβολή των ακαδημαϊκών στόχων έως τέτοιου σημείου ώστε να είναι πλέον απίθανη μια άριστη επίδοση. Ακόμη, μπορεί να ονομαστεί και ως η αντανάκλαση της καθημερινής αναβολής στην σχολική ζωή και να περιγραφεί ως την αποτυχία εκτέλεσης μιας δραστηριότητας εντός του απαιτούμενου χρονικού πλαισίου, την

καθυστέρηση των υποχρεώσεων που σχετίζονται με το σχολείο ή την ολοκλήρωσή τους την τελευταία στιγμή (Haycock, McCharty & Skay, 1998. Wolters, 2003).

Ο Schouwenburg και οι συνεργάτες του (Dewitte & Schouwenburg, 2002. Schouwenburg & Groenewoud, 2001) αναφέρονται σε αυτόν τον τύπο αναβλητικότητας ως μια προσωρινή προεξόφληση (έκπτωση), δηλαδή μια τάση να προεξοφλούν τα άτομα την αξία των καθυστερημένων ανταμοιβών. Για παράδειγμα, η μελέτη για τις εξετάσεις μπορεί να αναβάλλεται καθώς η ανταμοιβή για μια τέτοια συμπεριφορά (δηλαδή, ένας καλός βαθμός και/ή η αποφυγή ενός χαμηλού βαθμού) απέχει πολύ χρονικά ενώ μπορεί να επιταχυνθεί όταν η ανταμοιβή είναι πιο άμεση. Από μια άλλη πλευρά, η αναβλητικότητα μπορεί να ειδωθεί ως ένα οποιοδήποτε ακαδημαϊκό καθήκον που είτε καθυστερείται είτε αποφεύγεται σαν αποτέλεσμα της απόκλισης ανάμεσα στην πρόθεση και την πραγματική συμπεριφορά σε τέτοιο βαθμό που προκαλεί δυσφορία στο άτομο (Binder, 2000).

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλους ερευνητές η αναβλητικότητα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο δεν σχετίζεται με συμπεριφορές, όπως τη μη ολοκλήρωση προκαθορισμένων εργασιών ή την καθυστέρηση στην προετοιμασία για τις εξετάσεις (Beck, Koons & Milgrim, 2000). Γενικά, τέτοιες συμπεριφορές είναι πιο συνήθεις σε μαθητές που μόλις έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο και έχουν εισαχθεί στο πανεπιστήμιο (Kachgal, και συν., 2001. Lee, 2005). Ταυτόχρονα, έχει βρεθεί ότι οι διδακτορικοί φοιτητές είναι πιθανό να καθυστερούν να ολοκληρώσουν τη διατριβή τους και ακόμη οι νέοι διδάσκοντες να εμπλέκονται συχνά σε αναβλητικές συμπεριφορές σχετικά με την ακαδημαϊκή τους μελέτη με αρνητικό αποτέλεσμα στις προσπάθειές τους για επαγγελματική ανέλιξη και καταξίωση (Boice, 1993. 1995. Muszynski & Akamatsu, 1991).

Παρατηρείται, επομένως, ότι παρά το γεγονός ότι η αναβλητικότητα είναι συχνό φαινόμενο σε όλες τις καθημερινές εργασίες, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι ιδιαίτερα συχνή στους σπουδαστές και θεωρείται επιζήμια για την επιτυχία και την πρόοδό τους σε αυτό το πλαίσιο (Alexander & Onwuegbuzie, 2007). Υπολογίζεται ότι αυτός ο τύπος αναβλητικότητας για ζητήματα που αφορούν την ακαδημαϊκή ζωή των ατόμων είναι κοινό χαρακτηριστικό για το 70% περίπου των φοιτητών (Ellis & Knaus, 1977) ενώ σύμφωνα με άλλες πιο σύγχρονες έρευνες εκτιμάται ότι 50% των φοιτητών αναφέρουν μέτριου και υψηλού βαθμού αναβλητικότητα (Balkis & Duru, 2009. Özer, Demir & Ferrari, 2009). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ακόμη ότι το 46% των φοιτητών παραδέχεται ότι εμφανίζει αναβλητικότητα όταν πρόκειται για την εξεταστική περίοδο του εξαμήνου, το 27,6% όταν χρειάζεται να μελετήσει για τις εξετάσεις και το 30,1% στην μελέτη για τις εβδομαδιαίες εργασίες (Solomon & Rothblum, 1984). Ο Onwuegbuzie (2004) πιο πρόσφατα καταγράφει παρόμοια υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας για τα ίδια ακαδημαϊκά καθήκοντα, δηλαδή 41,7%, 39,3% και 60% αντίστοιχα.

Η κατανόηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι πολύ σημαντική καθώς η τάση των νέων να μην είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους έχει σοβαρές συνέπειες. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία παράδοσης των εργασιών, μη έγκαιρη παράδοσή τους ή εσπευσμένη προσπάθεια για ολοκλήρωσή τους την τελευταία στιγμή με περιττά «γεμίσματα», άγχος κατά τις εξετάσεις, παραίτηση από το διάβασμα όταν προκύπτουν πιο ελκυστικές εναλλακτικές και γενικά χαμηλές επιδόσεις στις απαιτήσεις των μαθημάτων (Lay & Schouwenburg, 1993). Εμπλεκόμενα σε τέτοιες συμπεριφορές τα άτομα επικαλούνται ότι αισθάνονται άγχος κατά τις εξετάσεις και έτσι καταλήγουν με χαμηλούς βαθμούς στα μαθήματα, στο εξάμηνο και γενικά με ένα χαμηλό συνολικό βαθμό (Beswick,

Rothblum & Mann, 1988. Rothblum, και συν., 1986). Βέβαια, αυτή η τάση τους να αναβάλλουν τα καθήκοντά τους επιδρά αρνητικά όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και στην ποιότητα ζωής τους (Moon & Illingworth, 2005).

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει συνδεθεί με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας καθώς και με άλλους παράγοντες, που θα αναλυθούν στη συνέχεια, αλλά ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν κάποιοι, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και κατάθλιψη, μειωμένη αυτο – αποτελεσματικότητα, χαμηλή αυτοπεποίθηση και πολλά άλλα (Ferrari & Díaz – Morales, 2007. Ferrari, O’Callaghan & Newbegin, 2005. Howell, Watson, Powell & Buro, 2006. Schraw και συν., 2007. Tice & Baumeister, 1997. van Eerde, 2003. Wolters, 2003).

1.4. Θεωρητικά μοντέλα για την αναβλητικότητα

Η αναβλητικότητα έχει συσχετιστεί με εσωτερικές και εξωτερικές συνέπειες. Οι εξωτερικές επιπτώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τις ευκαιρίες που έχουν χαθεί, την πρόοδο που έχει παρακωλυθεί ή τις τεταμένες σχέσεις ενώ οι εσωτερικές την χαμηλή αυτοπεποίθηση, την αυτοκατηγορία, την λύπη, την απόγνωση, την υποκειμενική ενόχληση, το άγχος ή την κατάθλιψη. Πολλοί θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν αυτή τη συμπεριφορά και τις πηγές αυτού του σύνθετου προβλήματος. Σε αυτό το σημείο, θα συζητηθούν οι ερμηνείες για την αναβλητικότητα που παρέχουν τα τέσσερα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα με σκοπό να κατανοηθεί σαφέστερα.

1.4.1. Ψυχαναλυτικές Θεωρίες

Σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες, η αναβλητικότητα πηγάζει από το άγχος. Ο Freud (1953, στους Ferrari και συν., 1995) τόνισε το ρόλο του άγχους στις συμπεριφορές αποφυγής και συγκεκριμένα υποστήριξε ότι τα έργα που δεν

ολοκληρώνονται είναι αυτά που αποφεύγονται πρωταρχικά επειδή είναι απειλητικά για το εγώ. Ένας άλλος ψυχαναλυτής ερμήνευσε την αναβλητικότητα ως μια άμυνα απέναντι στις παρορμήσεις και στον αποχωρισμό (Birner, 1993).

Είναι πάντα ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο η ψυχαναλυτική θεωρία προσπαθεί να ερμηνεύσει τα διάφορα ψυχικά φαινόμενα και στην προκειμένη περίπτωση την αναβλητικότητα. Ωστόσο, αυτό που είναι δύσκολο είναι η εμπειρική επικύρωση των ισχυρισμών και γι' αυτό το λόγο στην ερευνητική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.

1.4.2. Ψυχοδυναμικές Θεωρίες

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες βλέπουν την αναβλητικότητα σαν ένα αποτέλεσμα της επανάστασης απέναντι σε υπερβολικά επιεικείς ή υπερβολικά απαιτητικούς γονείς (Haycock και συν., 1998). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η αναβλητικότητα θεωρείται ότι είναι ένα αποτέλεσμα των λανθασμένων πρακτικών ανατροφής του παιδιού. Μερικές έρευνες ακόμη δείχνουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η τάση για τελειότητα, το μειωμένο επίπεδο ανοχής της ματαίωσης, η υψηλή ανάγκη για αυτονομία, η υψηλή ανάγκη για αποδοχή και οι φόβοι της αποτυχίας, της επιτυχίας και του αποχωρισμού σε συνδυασμό με λανθασμένες πρακτικές ανατροφής του παιδιού οδηγούν σε χρόνια αναβλητική συμπεριφορά (Burka & Yuen, 1983. Ellis & Knaus, 1977).

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν την αναβλητικότητα στα πλαίσια αυτής της θεωρίας και έτσι διερεύνησαν την επίδραση που έχουν οι γονεϊκές προσδοκίες στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του ατόμου (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990. Pychyl και συν., 2002). Για παράδειγμα, ο Missildine (1963) τόνισε το ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη της αναβλητικότητας και μάλιστα ανέφερε

ότι ο εξαναγκασμός στην οικογένεια προκαλεί αναβλητικές τάσεις. Ακόμη, ο Spock (1971, στους Ferrari και συν., 1995) αναφέρει τρία στοιχεία στην γονεϊκή ανατροφή που προκαλούν αναβλητικότητα και αυτά είναι: α) η ασυνείδητη παρόρμηση των γονέων να κυριαρχήσουν στο παιδί, β) ο θυμός του γονέα για την μη ολοκληρωμένη δουλειά του παιδιού και γ) μια συμπεριφορά που δεν αναμένεται να νικηθεί από το παιδί.

Παρόμοια, οι Frost και συν. (1990) συσχέτισαν τις υψηλές γονεϊκές προσδοκίες με την τελειομανία που υπαγορεύει η κοινωνία η οποία σχετίζεται θετικά με την αναβλητικότητα. Επίσης, εκείνοι που αναβάλλουν τείνουν να είναι τελειομανείς, να μην αντέχουν την ματαιώση, να έχουν μεγάλη ανάγκη από αυτονομία και αποδοχή καθώς και φόβους αποτυχίας εξαιτίας των μη ρεαλιστικών στόχων που θέτουν οι γονείς τους (Muszynski & Akamatsu, 1991).

Το θέμα των σχέσεων γονέων – παιδιών έχει να προσφέρει επιπρόσθετα περισσότερες πληροφορίες σε κάθε ζήτημα ψυχικής προσαρμογής που αφορά κάποιον από τους τομείς λειτουργικότητας του ατόμου. Εξάλλου, και η ψυχοδυναμική προσέγγιση είναι ικανή να δώσει απαντήσεις σε τέτοιου είδους ζητήματα και, όπως φαίνεται, στην προκειμένη περίπτωση μέσα από αυτή οι ερευνητές μπορούν να βρουν ενδιαφέρουσες και αναλυτικές ερμηνείες για να υποστηρίξουν τα ευρήματά τους.

1.4.3. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες

Οι συμπεριφοριστές ερμηνεύουν την αναβλητικότητα σύμφωνα με τα κίνητρα, την ενίσχυση, την ανταμοιβή και την τιμωρία. Για παράδειγμα, ο Briody (1980) αναφέρει ότι οι μαθητές αναβάλλουν στα ακαδημαϊκά έργα λόγω απουσίας κινήτρου. Οι μαθητές, δηλαδή, ισχυρίζονται ότι η αναβλητικότητα συμβαίνει ως

αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης αναβλητικής συμπεριφοράς στο παρελθόν ή της τάσης να βρίσκουν εναλλακτικές της μελέτης δραστηριότητες που τους κινητοποιούν. Επίσης, οι συμπεριφοριστές βλέπουν την αναβλητικότητα ως μια μαθημένη συνήθεια από τους γονείς και μια προτίμηση για ευχάριστες δραστηριότητες που δίνουν βραχυπρόθεσμες ανταμοιβές (McCown, 1986). Η έρευνα των Kachgal και συν. (2001) έδειξε ότι η «αποστροφή του έργου» είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας κάνοντας τους μαθητές να αναβάλλουν περισσότερο σε έργα τα οποία βρίσκουν δυσάρεστα.

Οι Senecal, Koestner και Vallerand (1995) πρότειναν ότι η αναβλητικότητα είναι ένα ζήτημα κινήτρων που περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από την διαχείριση του χρόνου ή την τεμπελιά. Πρότειναν, επίσης, ότι η αναβλητικότητα μπορεί να σχετίζεται με το στυλ αυτορρύθμισης και ότι οι φοιτητές που είχαν εσωτερικό κίνητρο ήταν λιγότερο πιθανό να αναβάλλουν σε σύγκριση με εκείνους που είχαν εξωτερικό κίνητρο. Παρόμοια, ο Tuckman (1998) ισχυρίστηκε ότι οι αναβλητικοί είναι δύσκολο να κινητοποιηθούν και να αποκτήσουν νέα γνώση αν γίνεται με τρόπο τέτοιο που δεν ενεργοποιεί το κίνητρό τους.

Η ερμηνεία της αναβλητικότητας σύμφωνα με αυτό το μοντέλο βασίζεται στη θεωρία της ενίσχυσης και θεωρείται μια μορφή συμπεριφοράς αποφυγής. Ωστόσο, αυτή η θεωρία δεν είναι ικανή να προβλέψει ατομικές διαφορές στην αναβλητική συμπεριφορά καθώς οι τάσεις για αποφυγή ή διαφυγή από μια κατάσταση θα πρέπει να συμβαίνουν κάθε φορά που ένα καθήκον προκαλεί δυσφορία στο άτομο. Εντούτοις, δεν συμβαίνει πάντα αυτό αφού πολλοί αναβλητικοί έχουν αυτή τη συμπεριφορά τον περισσότερο καιρό και άλλοι όχι ενώ άλλα άτομα φαίνεται πως αναβάλλουν μόνο όταν έχουν ένα συγκεκριμένο έργο να εκτελέσουν.

1.4.4. Γνωστικές Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Πρωτοπόροι ερευνητές της Γνωστικής Συμπεριφοριστικής Θεωρίας (Ellis & Knaus, 1977) έδωσαν έμφαση στο ρόλο των παράλογων πεποιθήσεων στο ζήτημα της αναβλητικότητας. Υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα, η συμπεριφορά και το περιβάλλον επιδρούν στο άτομο ενώ οι πεποιθήσεις ασκούν έναν σημαντικό μεσολαβητικό ρόλο σε αυτή τη σχέση. Πιο συγκεκριμένα, στην καθημερινή ζωή ενός ατόμου το συναίσθημα και η συμπεριφορά δεν επηρεάζουν τις εμπειρίες αλλά οι γνωστικές ερμηνείες που κάνει το άτομο για μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Γενικά, στην ΓΣΘ (Γνωστική Συμπεριφοριστική Θεωρία) πιστεύεται ότι ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων είναι συνεπής με τις πεποιθήσεις τους, τις στάσεις και τις σκέψεις τους σχετικά με τον εαυτό τους και με τον κόσμο στον οποίο ζουν. Ενώ κάποιες από αυτές τις πεποιθήσεις είναι λογικές, κάποιες άλλες είναι παράλογες. Έτσι, οι γνωστικο – συμπεριφορικοί θεραπευτές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές, όπως η αναβλητικότητα, σαν να πηγάζουν από τις αλληλεπιδράσεις δυσλειτουργικών γνωστικών και συμπεριφορικών διεργασιών. Βασισμένοι στις δικές τους μελέτες, οι Ellis & Knaus (1977) πρότειναν έντεκα βήματα που μοιάζουν ανέφικτα για τους αναβλητικούς:

1. ευχή να ολοκληρωθεί ένα έργο,
2. λήψη απόφασης για να γίνει,
3. άσκοπη καθυστέρηση στο να γίνει κάτι,
4. παρατήρηση του μειονεκτήματος,
5. συνέχιση της αναβολής της δουλειάς ενός έργου,
6. επίπληξη του εαυτού για την αναβλητικότητα,
7. συνέχιση της αναβλητικότητας,
8. ολοκλήρωση έργων την τελευταία στιγμή ή μη ολοκλήρωσή τους,

9. αίσθημα αμηχανίας,

10. καθησυχασμός του εαυτού ότι δεν θα επαναληφθεί η αναβλητικότητα και τέλος

11. σύντομα, επανάληψη της αναβλητικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους Ellis & Knaus (1977), σε όλη αυτή την πορεία των έντεκα βημάτων τα άτομα βιώνουν συναισθήματα άγχους, κατάθλιψης και απόγνωσης σε συνδυασμό με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένο αίσθημα αυτο – αξίας και όλα αυτά συμβαίνουν σε έναν φαύλο κύκλο. Η αναβλητικότητα γι' αυτούς συμβαίνει για τρεις λόγους: αμφιβολία για τον εαυτό, χαμηλό επίπεδο ανοχής της ματαιώσης και επανάσταση απέναντι στον έλεγχο. Ακόμη, ισχυρίζονται ότι τα άτομα που έχουν την τάση να αναβάλλουν φαίνεται ότι βρίσκουν μια δικαιολογία για την τελειομανία τους.

Ο Knaus (2002) υποστηρίζει ότι οι παράλογες πεποιθήσεις, όπως το να βλέπεις τον εαυτό σου ως ανεπαρκή και το να πιστεύεις ότι ο κόσμος είναι τόσο δύσκολος και απαιτητικός, οδηγεί στην αναβλητικότητα. Ένας από τους πιο ισχυρούς λόγους για την αναβλητικότητα είναι ο «φόβος της αποτυχίας», που είναι μια παράλογη σκέψη και προκαλεί την αναβλητική συμπεριφορά. Νεότεροι μελετητές αυτής της θεωρίας ερεύνησαν την εμφάνιση των παράλογων πεποιθήσεων στους αναβλητικούς σύμφωνα με τα εξής τέσσερα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με τα οποία εκδηλώνονται: ο φόβος της αποτυχίας, η τελειομανία, η αυτοσυνειδησία και το άγχος της αξιολόγησης. Όλα αυτά συνδέονται με την ανησυχία των ατόμων ότι θα λάβουν σκληρή κριτική (Beck, και συν., 2000. Burka & Yuen, 1983. Ellis & Knaus, 1977. Schlenker & Weigold, 1990).

Γενικότερα μιλώντας, το Γνωστικό – Συμπεριφορικό Μοντέλο για την ερμηνεία της αναβλητικότητας έχει λάβει ευρείς διαστάσεις στην σχετική βιβλιογραφία και έχουν μελετηθεί λεπτομερώς οι σχετικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Το βασικό μοτίβο αντίδρασης σε αυτές τις παράλογες πεποιθήσεις είναι

το άγχος και αναλυτικότερα «Όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα απόρριψης (πραγματική ή φανταστική), τόσο πιθανότερο είναι ότι το άτομο θα αισθάνεται άγχος καθώς πλησιάζει το καθήκον. Έτσι, αφού ακόμα και η σκέψη του καθήκοντος προκαλεί αισθήματα άγχους, ο αναβλητικός είτε ξεκινά ένα άλλο έργο είτε αποσπάται» (Aitken, 1982, σελ. 32).

1.5. Παράγοντες που σχετίζονται με την αναβλητικότητα

Στη συνέχεια, αναλύονται οι παράγοντες που έχει βρεθεί ότι συνδέονται ερευνητικά με την αναβλητικότητα και αφορούν όλους τους τομείς λειτουργικότητας του ατόμου.

1.5.1. Ατομικοί παράγοντες

Λόγω των σημαντικών και κυρίως αρνητικών πλευρών της αναβλητικότητας, οι επιστήμονες που την έχουν μελετήσει έχουν προτείνει διάφορους γνωστικούς, συναισθηματικούς παράγοντες καθώς και παράγοντες προσωπικότητας ως ικανούς προβλεπτές για αυτή την συμπεριφορά.

Οι *γνωστικοί παράγοντες* αποτελούν ένα από τα πιο συχνά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αναβλητικότητα. Κάποιοι από αυτούς που έχουν μελετηθεί πρόσφατα περιλαμβάνουν την τάση για απόδοση μειονεξίας στον εαυτό (self – handicapping), την χαμηλή αυτοεκτίμηση (η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω), την μειωμένη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, τον φόβο της αποτυχίας και τις διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για τον διαθέσιμο και απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση ενός έργου (Ferrari, Parker & Ware, 1992. Ferrari & Tice, 2000. Kachgal και συν., 2001. Lay, 1988, 2004. Pychyl και συν., 2002). Πιο συγκεκριμένα για το χαρακτηριστικό της αυτομειονεξίας (self – handicap), οι αναβλητικοί είναι πιθανό να αισθάνονται ότι οι πράξεις τους δεν μπορούν αλλάξουν μια κατάσταση και

επικεντρώνονται στη διαχείριση των συναισθηματικών αντιδράσεων που έχουν για αυτή την κατάσταση. Σαν αποτέλεσμα, για να ανταπεξέλθουν τείνουν να χρησιμοποιούν ένα στυλ περισσότερο προσδιορισμένο προς τα συναισθήματα (emotion – oriented) παρά προς την εργασία (task – oriented) (Berzonsky, 1992. Flett, Blankstein & Martin, 1995). Μια καλά μελετημένη μορφή αυτής της επικεντρωμένης στο συναίσθημα δυσλειτουργικής αυτορρύθμισης είναι η αυτομειονεξία, με άλλα λόγια το να βάζει κανείς εμπόδια που αναχαιτίζουν την καλή του απόδοση.

Θεωρητικά, ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο εάν η αυτομειονεξία θα μπορούσε δυνητικά να προκαλέσει ή να αντανakλά την αναβλητικότητα. Όπως οι Brown & Marshall (2001) έχουν υποστηρίξει, μια ειλικρινής προσπάθεια από τα άτομα με μειωμένη αυτο – αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση υπόσχεται να κερδίσουν λίγη υπερηφάνεια σε περίπτωση επιτυχίας αν και με κίνδυνο να ντροπιαστούν και να ταπεινωθούν σημαντικά αν αποτύχουν. Δεδομένης της περιορισμένης, αν και λανθασμένης ίσως, κοσμοθεωρίας τους, είναι προς όφελός τους να μην κάνουν μια αμφίβολη προσπάθεια να πετύχουν. Με αυτόν τον τρόπο, η αναβλητικότητά τους γίνεται εσκεμμένα, δηλαδή για να αυξήσουν το συνολικό τους όφελος, και δεν θα πρέπει να θεωρείται παράλογη καθυστέρηση. Με δεδομένο ότι αυτό είναι ένα λεπτό σημείο, καθυστερήσεις λόγω αναβλητικότητας ή αυτομειονεξίας θα πρέπει να είναι συμπεριφορικά παρόμοιες και οι ερευνητές θα πρέπει να αναμένουν αυτά τα δύο χαρακτηριστικά να σχετίζονται εμπειρικά.

Η έδρα ελέγχου θεωρείται, επίσης, ότι επιδρά στην αναβλητικότητα εν μέρει επειδή σχετίζεται με την επίδοση και τα κίνητρα (Weiner, 1979). Έρευνες βασισμένες στην παρατηρούμενη συμπεριφορά υποστηρίζουν αυτή την σχέση δείχνοντας ότι φοιτητές με εξωτερική έδρα ελέγχου έχουν την τάση να καθυστερούν στην

παράδοση των εργασιών τους (Trice & Milton, 1987) και ηθελημένα να μεταθέτουν για αργότερα τις πανεπιστημιακές σπουδές τους (Wang & Jentsch, 1998).

Η αναβλητικότητα σχετίζεται με την αυτεπάρκεια των φοιτητών, τον αποφευκτικό προς την εργασία προσανατολισμό στόχου (work – avoidant goal orientation) και σε μικρότερο βαθμό με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Spada, Hiou & Nikcevic, 2006. Wolters, 2003). Οι έρευνες με τους φοιτητές δείχνουν ότι η αναβλητικότητα σχετίζεται με αυξημένο άγχος, αναβλητική συμπεριφορά στις γραπτές εξετάσεις και χαμηλούς βαθμούς (Fritzsche, Young & Hickson, 2003), με αποφευκτικό προς την επιτυχία προσανατολισμό στόχου (mastery – avoidant goal orientation), μεγαλύτερη αποδιοργάνωση και μικρότερη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Howell & Watson, 2007), με την αποστροφή ενός έργου, την ροπή προς την ανία (Blunt & Pychyl, 2000) και τέλος με την αποθάρρυνση πριν τις εξετάσεις (Lay & Silverman, 1996).

Επιπρόσθετα, τελευταία η αναβλητικότητα έχει αρχίσει να θεωρείται ως μια αποτυχία στην διαδικασία αυτορρύθμισης με επακόλουθο οι αναβλητικοί – σε σχέση με τους μη αναβλητικούς – να έχουν μειωμένη ικανότητα να αντιστέκονται στους κοινωνικούς πειρασμούς, στις ευχάριστες δραστηριότητες και στις άμεσες ανταμοιβές όταν τα οφέλη της ακαδημαϊκής προετοιμασίας είναι μακροπρόθεσμα (Ariely & Wertenbroch, 2002. Chu & Choi, 2005. Dewitte & Schouwenburg, 2002. Ferrari, 2001. Schouwenburg & Groenewoud, 2001. Tan και συν., 2008. van Eerde, 2003. Wolters, 2003). Ακόμη, οι ερευνητές που ασχολούνται με το ζήτημα της αναβλητικότητας υποστηρίζουν ότι αυτή δεν γίνεται σκόπιμα αλλά έρχεται σε αντίθεση με την αρχική πρόθεση των ατόμων (Silver & Sabini, 1981). Όπως οι van Hooft, Born, Taris, van der Flier και Blonk (2005) αναφέρουν, «εάν η καθυστέρηση ήταν σκόπιμη, τότε δεν θα θεωρούνταν αναβλητικότητα. Η αναβλητικότητα ως

χαρακτηριστικό προσωπικότητας, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως τροποποιητική μεταβλητή στη σχέση ανάμεσα στην συμπεριφορά και την πρόθεση» (σελ. 244). Αρκετές έρευνες έχουν συνδέσει την αναβλητική συμπεριφορά με την διαχείριση του χρόνου, την αυτο – ενίσχυση, την στοχοθέτηση καθώς και με άλλες πιο γενικές μετρήσεις αυτο – αναφοράς για τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση (Lay, 1992. Lay & Schouwenburg, 1993. Tice & Baumeister, 1997).

Σχετικά με τους παράγοντες συναισθηματικής λειτουργικότητας, αρκετές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι το άγχος, η κατάθλιψη και η ανησυχία σχετίζονται με την αναβλητικότητα (Antony, Purdon, Huta & Swinson, 1998. Ferrari και συν., 1995. Stoeber & Joormann, 2001. van Eerde, 2003) αλλά προς το παρόν δεν έχει διευκρινιστεί η σχέση ανάμεσα στην ψυχική διάθεση και στην αναβλητικότητα (Steel, 2007). Σχετικά με το άγχος, οι Ellis και Knaus (1977) έχουν υποστηρίξει ότι η σχέση του άγχους με την αναβλητικότητα προκαλείται μέσω των παράλογων πεποιθήσεων και λειτουργεί παρόμοια με τον νευρωτισμό, δηλαδή μέσω των παράλογων πεποιθήσεων συγκεκριμένα έργα φαίνονται ιδιαίτερος δυσάρεστα για το άτομο.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, η έρευνα έχει δείξει επανειλημμένα ότι η μειωμένη ευσυνειδησία και – σε ένα χαμηλότερο ποσοστό – ο υψηλός νευρωτισμός σχετίζονται με την αναβλητικότητα προσωπικότητας (Johnson & Bloom, 1995. Lee, Kelly & Edwards, 2006. Milgram & Tenne, 2000. Schouwenburg & Lay, 1995. van Eerde, 2003). Ταυτόχρονα, από την έρευνα υποδεικνύεται ότι η ευσυνειδησία – και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της που σχετίζονται με την οργάνωση και την ενεργητικότητα – είναι η πιο στενή αιτία της αναβλητικότητας (Milgram & Naaman, 1996). Συγκεκριμένα, όμως, για τον νευρωτισμό, θεωρείται ότι συνδέεται αιτιολογικά με την αναβλητικότητα με

δεδομένο ότι το άγχος μπορεί να αποτελεί μια δικαιολογία για τα άτομα για την αποφυγή εκτέλεσης καθηκόντων (McCown, Petzel & Rupert, 1987). Αναλυτικότερα, αν τα άτομα αναβάλλουν επειδή τα έργα προκαλούν αποστροφή ή στρες, τότε εκείνοι που είναι πιο επιρρεπείς στο στρες θα είναι και πιο αναβλητικοί (Burka & Yuen, 1983. Ellis & Knaus, 1977). Έτσι, τα εντόνως αγχώδη άτομα, που σε ουδέτερες καταστάσεις τείνουν να κάνουν αρνητικές αποδόσεις, θα έχουν την τάση να αναβάλλουν παράλογα πολλά σημαντικά και ασήμαντα καθήκοντα στη ζωή τους.

Σχετικά με το χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας, οι Johnson και Bloom (1995) προτείνουν ότι η παρορμητική φύση της εξωστρέφειας θα έπρεπε να αυξάνει την αναβλητικότητα. Παρ' όλα αυτά, μόνο σε μερικές έρευνες έχει βρεθεί να είναι θετική αυτή η σχέση (Liberty, 1993. McCown και συν., 1987) ενώ σε άλλες έχει βρεθεί να είναι αρνητική (Lay, 1992. Wessman, 1973) ή μηδενική (Lay, 1986). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με την «αυτο – συμπόνια» (self – compassion), μια έννοια εναλλακτική της ψυχολογικής ευημερίας (Iskender, 2011). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την κλινική βιβλιογραφία (Burka & Yuen, 1983. Knaus, 2002), η επαναστατικότητα, η εχθρότητα και η έλλειψη συγκαταβατικότητας θεωρούνται από τα βασικά κίνητρα της αναβλητικότητας. Τα άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι πιο πιθανό να βιώνουν τα εξωτερικά επιβαλλόμενα προγράμματα σαν να τους προκαλούν αποστροφή με αποτέλεσμα να τα αποφεύγουν. Αναβάλλοντας, λοιπόν, την εργασία τους αυτά τα άτομα και ξεκινώντας την σύμφωνα με το δικό τους πρόγραμμα, επιβεβαιώνουν την αυτονομία τους.

Επίσης, έχουν διερευνηθεί πολλοί *δημογραφικοί και ιατρικοί/ψυχολογικοί παράγοντες* σε σχέση με την αναβλητικότητα. Η έρευνα δεν έχει καταλήξει ακόμα σε συμπεράσματα σχετικά με το φύλο των φοιτητών που εμπλέκονται σε ακαδημαϊκή

αναβλητικότητα (Steel, 2007. van Eerde, 2003). Μολονότι πολλές έρευνες αναφέρουν υψηλά ποσοστά για τους άνδρες (Balkis & Duru, 2009. Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1994. Ozer και συν., 2009. Senécal και συν., 1995), κάποιες άλλες δεν αναφέρουν καθόλου διαφορές φύλου (Ferrari, 2001. Ferrari και συν., 1992. Ferrari, Ozer & Demir, 2009. Haycock και συν., 1998. Hess, Sherman & Goodman, 2000. Kachgal και συν., 2001). Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει οι έρευνες που μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την αναβλητικότητα και έτσι κάποιες από αυτές αναφέρουν αρνητικές συσχετίσεις (Beswick και συν., 1988. Prohaska, Morrill, Atilés & Perez, 2000. van Eerde, 2003) ενώ σε άλλες δεν παρατηρούνται σημαντικές συσχετίσεις (Ferrari και συν., 2009. Haycock και συν., 1998. Howell και συν., 2006). Ακόμη, η εθνικότητα (Clark & Hill, 1994. Kachgal και συν., 2001. Prohaska και συν., 2000) και το επίπεδο της νοημοσύνης (Ferrari, 1991-α. van Eerde, 2003) δεν φαίνεται να σχετίζονται με την αναβλητικότητα παρόλο που προς το παρόν η έρευνα για αυτές τις μεταβλητές δεν είναι εκτεταμένη. Οι Ferrari και συν. (2009) βρήκαν ότι σε ένα δείγμα Τούρκων ενηλίκων ο αριθμός των παιδιών (δηλαδή, περισσότερα από τρία παιδιά) και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σχετιζόταν με αυξημένη αναβλητικότητα.

Επιπρόσθετα, στους φοιτητές με προβλήματα χρήσης ουσιών και αλκοόλ (Jamrozinski, Kuda & Mangholz, 2009), με μαθησιακές δυσκολίες (Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani, 2008) και με ελλείμματα στην προσοχή (Safren, 2006. Steel, 2007. Weiss & Murray, 2003) έχουν αναφερθεί υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας. Σε νευροψυχολογικό επίπεδο, έχει μελετηθεί ο ρόλος των επιτελικών λειτουργιών στην τάση για αναβλητικότητα, όπως η αναστολή, η εργαζόμενη μνήμη, ο αυτοέλεγχος, ο σχεδιασμός κινήσεων κ.α. (Rabin, Fogel & Nutter – Upham, 2011).

1.5.2. Οικογενειακοί παράγοντες

Διερευνώντας από άλλη πλευρά το ζήτημα της αναβλητικότητας, καταλήγουμε στο ρόλο που παίζει η οικογένεια σε αυτή τη διεργασία, ο οποίος μάλιστα έχει πρόσφατα μελετηθεί στη βιβλιογραφία. Αναμφισβήτητα, η οικογένεια επιτελεί σπουδαίο ρόλο στην υιοθέτηση των κατάλληλων συμπεριφορών (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pianda & Solano, 2006 στους Rosario, Costa, Núñez, González-Pianda, Solano, Valle, 2009).

Για παράδειγμα, στην προκειμένη περίπτωση οι Burka και Yuen (1983) έχουν υποστηρίξει ότι οι αναβλητικοί πιέζουν υπερβολικά τον εαυτό τους και πως αυτή η συμπεριφορά συμβαίνει συνήθως σε οικογένειες απαιτητικές που αμφιβάλλουν για την ικανότητα του παιδιού τους να τα καταφέρει. Οι προσδοκίες των γονέων και τα υψηλά επίπεδα κριτικής σχετίζονται συχνά με ένα κοινωνικά προσδιορισμένο είδος τελειομανίας, το οποίο συνδέεται θετικά με την αναβλητικότητα (Ferrari & Díaz-Morales, 2007. Pychyl και συν., 2002). Έτσι, λοιπόν, οι Ferrari και Olivette (1993, 1994) και οι Scher και Ferrari (2000) διατείνονται ότι τα οικογενειακά δυναμικά παίζουν έναν σημαντικό, αν και έμμεσο, ρόλο στην εμφάνιση της αναβλητικότητας στα άτομα.

Αρχικά, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει συνδεθεί με τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τα υψηλά επίπεδα γονεϊκής κριτικής και γονεϊκών προσδοκιών (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993). Επιπρόσθετα, έχει φανεί ότι οι αναβλητικοί αναφέρουν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη δυσαρέσκεια σε σχέση με την υποστήριξη που λαμβάνουν από την οικογένειά τους, συχνότερες διαμάχες με τους γονείς καθώς και πιο επιφανειακές σχέσεις με τον πατέρα (Ferrari, Harriott & Zimmerman, 1999).

Η αναποφασιστικότητα των φοιτητών και η αποφυγή καθηκόντων έχει σχετιστεί με το αντιλαμβανόμενο γονεϊκό στυλ και ως αποτέλεσμα το αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης έχει συνδεθεί με αυξημένη αναποφασιστικότητα και αποφυγή καθηκόντων ενώ το αντίστροφο ισχύει για το δημοκρατικό στυλ (Ferrari & Olivette, 1993, 1994). Πιο συγκεκριμένα, στις δύο παραπάνω έρευνες συμπερασματικά έχει βρεθεί ότι η αναβλητικότητα αποφυγής των μητέρων σχετίζεται άμεσα με την αναβλητικότητα αποφυγής στις κόρες, το αυταρχικό γονεϊκό στυλ σχετίζεται άμεσα με την αναβλητικότητα συμπεριφοράς στις κόρες και τέλος ότι το αυταρχικό πατρικό στυλ έχει άμεση συσχέτιση ενώ το δημοκρατικό πατρικό στυλ σχετίζεται αντίστροφα με την αναβλητικότητα συμπεριφοράς και αποφυγής στις κόρες. Με άλλα λόγια, η δημοκρατική συμπεριφορά του πατέρα έχει ωφέλιμα αποτελέσματα ενώ της μητέρας κανένα. Προς επικύρωση των παραπάνω, μεταγενέστερα φάνηκε ότι το πατρικό γονεϊκό στυλ έχει μεγαλύτερη επίδραση στην αναβλητικότητα των εφήβων απ' ό, τι το μητρικό (Pychyl και συν., 2002). Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η αναβλητικότητα των παιδιών μειώνεται όσο δημοκρατικές είναι οι μητέρες τους ενώ για τους πατέρες βρέθηκε συγκεκριμένα ότι αυτό ισχύει κυρίως για τα κορίτσια. Ωστόσο, για το αυταρχικό στυλ δεν βρέθηκε κάποια διαφορά για τις μητέρες ενώ για τους πατέρες σχετιζόταν σημαντικά με την αναβλητικότητα των εφήβων.

Εντούτοις, τα συμπεράσματα της έρευνας των Milgram και συν. (1998) αντιβαίνουν στα προηγούμενα δείχνοντας ότι το δημοκρατικό πατρικό στυλ στο χειρισμό ακαδημαϊκών ζητημάτων κατά το παρελθόν σχετίζεται με την παρούσα αναβλητικότητα των ενήλικων πλέον παιδιών τους. Συνεχίζουν υποστηρίζοντας ότι η εμπλοκή των μητέρων επιδρά αντίστροφα μειώνοντας την αναβλητικότητα των παιδιών στα καθημερινά ζητήματα της ζωής. Παρομοίως, σε επόμενη μελέτη του ίδιου ερευνητή διαπιστώνεται ξανά ότι η επιρροή της μητέρας είναι μεγαλύτερη

(Milgram & Toubiana, 1999). Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι έφηβοι είχαν την τάση να αναβάλλουν λιγότερο στις σχολικές εργασίες όταν οι μητέρες τους εμπλέκονταν ενώ αυτό δεν ίσχυε για τους πατέρες. Ακόμη, η εμπλοκή των γονέων στα ακαδημαϊκά καθήκοντα των παιδιών τους σχετιζόταν με την απουσία αναβλητικότητας των γονέων όταν εκείνοι ήταν στην ίδια ηλικία με τα παιδιά τους.

Τέλος, μπορούν να αναζητηθούν και άλλοι παράγοντες που αφορούν την οικογένεια και επιδρούν στην αναβλητικότητα των παιδιών. Αυτοί είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σύμφωνα με το οποίο όσο πιο υψηλό είναι, τόσο μειώνεται η αναβλητικότητα στους εφήβους, καθώς και ο αριθμός των αδερφών στην οικογένεια, που σχετίζεται θετικά με την αναβλητικότητα (Rosário και συν., 2009).

1.5.3. Κοινωνικοί παράγοντες

Βέβαια, δεν είναι μόνο οι διαπροσωπικοί και οι οικογενειακοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της αναβλητικότητας αλλά μπορεί να υπάρχουν και ευρύτεροι παρ' όλο που δεν είναι μελετημένοι σημαντικά στην σχετική βιβλιογραφία. Έτσι, οι Ferrari και συν. (1999) παρατήρησαν ότι οι αναβλητικές συμπεριφορές των ατόμων σχετίζονται με διαπληκτισμούς και επιφανειακούς δεσμούς με τον/την καλύτερο/η φίλο/η του ίδιου φύλου. Οι αναβλητικοί, δηλαδή, έχουν δυσλειτουργικές σχέσεις όχι μόνο με την οικογένειά τους αλλά και με τους στενούς τους φίλους.

Ολοκληρώνοντας το πρώτο κεφάλαιο, είναι καλό να τονιστεί ότι, παρ' όλο που μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι είναι απλή στην κατανόησή της, η έννοια της αναβλητικότητας – είτε γενική είτε ακαδημαϊκή – μπορεί να έχει πολλές προεκτάσεις σε διάφορες πλευρές της ζωής του ατόμου. Από τους βασικούς άξονες επιρροής της φαίνονται να είναι οι αξιολογικές κρίσεις που κάνουν τα άτομα για τον εαυτό τους καθώς και ο ρόλος του πατέρα και της μητέρας στην ψυχική συγκρότηση των

παιδιών. Έτσι, στα κεφάλαια που ακολουθούν συζητούνται αναλυτικά οι παραπάνω παράγοντες προκειμένου να γίνουν σαφέστεροι και τελικά να μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα η σχέση τους με την αναβλητικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Όπως έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κατά κύριο λόγο η αυτοεκτίμηση – ως μια έννοια για την αυτο – αξιολόγηση – είναι ένας γνωστικός παράγοντας για τον οποίο έχει βρεθεί αρνητική σχέση με την γενική και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Αυτή η σχέση εξετάζεται παρακάτω και συνακόλουθα επιχειρείται η εισαγωγή ενός νέου όρου για την αξιολόγηση του εαυτού που μπορεί να έχει ενδιαφέρον για την αναβλητικότητα.

2.1. Αναβλητικότητα και αυτοεκτίμηση

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα χαρακτηριστικό που ερευνητικά έχει συνδεθεί σε πολλές περιπτώσεις με την αναβλητικότητα των ατόμων. Οι Ellis και Knaus (1977) θεωρούν ότι είναι μια έννοια που, συνδεδεμένη με τον νευρωτισμό, έχει επίσης σχετιστεί με την αναβλητικότητα. Ακόμη, τα άτομα που διακατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας μπορεί να πιστεύουν ότι οποιαδήποτε αποτυχία να ανταπεξέλθουν σύμφωνα με τα πρότυπα δηλώνει την ανεπάρκειά τους ως πρόσωπα. Αναβάλλοντας, λοιπόν, καταφεύγουν σε συμπεριφορές αυτο-μειονεξίας με σκοπό να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους δίνοντας, έτσι, στους εαυτούς τους μια εξωτερική δικαιολογία εάν αποτύχουν (Ferrari, 1991-β).

Αυτός ο τύπος αναβλητικότητας αφορά την χρόνια συμπεριφορική αναβλητικότητα (decisional procrastination). Όπως αναφέρεται σε διάφορους μελετητές αυτής της συμπεριφοράς (Burka & Yuen, 1983. Ferrari, 1991-α.), οι

αναβλητικοί με αποφευκτική συμπεριφορά αντιλαμβάνονται την αυτοαξία τους σαν να βασίζεται μόνο στην ικανότητά τους για να ολοκληρώσουν ένα έργο. Αποφεύγοντας, λοιπόν, την ολοκλήρωσή του, καταφέρνουν να μην «τεστάρουν» ποτέ την υποτιθέμενη ανικανότητά τους με αποτέλεσμα να έχουν μια ψευδή εικόνα σχετικά με τις ικανότητές τους. Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει η έννοια της προστατευτικής παρουσίασης του εαυτού (protective self – presentation) που υποστηρίζει αυτές τις ιδέες και δείχνει ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αυτοπεποίθηση καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια, παραιτούνται πιο γρήγορα από ένα έργο, κατασκευάζουν υποκειμενικές δικαιολογίες για τα προβλήματά τους και καταφεύγουν σε αυτο-μειονεκτικές συμπεριφορές (Baumeister, 1982. Baumeister & Scher, 1988). Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν οι Beck και συν. (2000) βρίσκοντας ότι τα άτομα που έχουν τάση για αυτο-μειονεξία και υψηλή αυτοεκτίμηση ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτο-μειονεκτικές στρατηγικές αναβλητικότητας. Ήταν, ωστόσο, πιθανό τα υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας που καταγράφηκαν σε αυτή την περίπτωση να ήταν αποτέλεσμα ψεύδους αντανακλώντας περισσότερο την κοινωνική επιθυμητότητα.

Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αναβλητικότητα κυμαίνονται από χαμηλές έως μέτριες. Χαμηλές συσχετίσεις, δηλαδή μικρότερες από 0.16, καταγράφονται στους Steel, Brothen και Wambach (2001) και στον Lay (1986). Ισχυρότερες συσχετίσεις καταγράφονται από άλλες έρευνες και αναφέρουν συσχετίσεις σε επίπεδα – .23 (Solomon & Rothblum, 1984), – .27 στη μετα – ανάλυση του Steel (2007) και – .20 και – .35 για αναβλητικότητα συμπεριφοράς και αυτο – αναφοράς αντίστοιχα (Beswick και συν., 1988) ενώ σε άλλη έρευνα η αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφορικής αναβλητικότητας (Ferrari, 1994). Ως

αποτέλεσμα, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η άποψη των ατόμων για τον εαυτό τους σχετίζεται σημαντικά με την αναβλητικότητα, τουλάχιστον όσον αφορά τους ενήλικες και τους φοιτητές.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι και σε έρευνες με δείγματα εφήβων η αυτοεκτίμηση είναι μια σημαντική μεταβλητή που συνδέεται με την αναβλητικότητα μολονότι δεν έχουν μελετηθεί εκτεταμένως οι ομάδες εφήβων σε σχέση με τις παραπάνω. Σε μία από αυτές τις έρευνες που μελετά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, οι Owens και Newbegin (2000) βρήκαν ότι οι έφηβοι που είχαν την τάση να αναβάλλουν στα μαθηματικά ή στα αγγλικά «σκόραραν» σημαντικά χαμηλότερα στην αυτοεκτίμηση απ' ό, τι οι έφηβοι που δεν ανέφεραν αναβλητικότητα σε αυτούς τους τομείς. Σε μεταγενέστερη έρευνα υποστηρίζεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με μειωμένη ικανότητα αυτορρύθμισης συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δεδομένων, όμως, των διαφοροποιήσεων αναφορικά με το φύλο (Pychyl και συν., 2002). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Klassen και Kuzucu (2009) που έδειξε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, αν και δεν είναι ο πρωταρχικός προβλεπτικός παράγοντας, συνεισφέρει ικανοποιητικά σε συνδυασμό με την αυτο-αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας τόσο στους έφηβους όσο και στις έφηβες.

Είναι φανερό, λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η έννοια της αυτοεκτίμησης στην αξιολόγηση της αναβλητικότητας των ατόμων είτε αυτή εξετάζεται μοναδικά είτε σε συνδυασμό με άλλες σχετικές παραμέτρους. Σε κάθε περίπτωση, η διερεύνησή της μάς παρέχει μια σημαντική πληροφόρηση για την προσωπικότητα του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο επιχειρεί να οργανώσει τα καθήκοντα και να λάβει αποφάσεις για τη ζωή του.

2.2. Κεντρικός Μηχανισμός Αυτο – αξιολογήσεων

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει αρχίσει να μελετάται στη βάση ενός νέου και πολυδιάστατου χαρακτηριστικού που ονομάζεται Κεντρικός Μηχανισμός Αυτο – αξιολογήσεων (Core Self – Evaluations) – ή πιο απλά, θετική αυτοαντίληψη (positive self – concept) -, όπου η αυτοεκτίμηση θεωρείται θεμελιώδης εκδήλωση αυτού του χαρακτηριστικού (Judge & Bono, 2000). Οι Judge, Locke και Durham (1997) προσδιόρισαν τον ΚΜΑ (Κεντρικό Μηχανισμό Αυτοαξιολογήσεων) ως τις βασικές διαπιστώσεις που κάνουν τα άτομα για τους εαυτούς τους. Έτσι, αρχικά, προσπαθώντας να ορίσουν θεωρητικά την έννοια, κατάφεραν να βρουν χαρακτηριστικά που πληρούν τα εξής κριτήρια: να είναι χαρακτηριστικά *αυτοαξιολόγησης* (δηλαδή, να απαιτούν αξιολόγηση και όχι περιγραφή), να είναι *θεμελιώδη* (κεντρικά χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με την θεωρία της προσωπικότητας του Cattell [1965], είναι θεμελιώδη σε αντίθεση με τα επιφανειακά), και τέλος να είναι *ευρεία* (κεντρικά χαρακτηριστικά που είναι ευρεία σε πεδίο ή κύρια χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την θεωρία προσωπικότητας του Allport [1961]).

Επομένως, κατέληξαν σε τέσσερα χαρακτηριστικά: α) την *αυτοεκτίμηση*, την προσωπική κρίση του ατόμου για την αξία του που εκφράζεται μέσα από τις στάσεις του (Coopersmith, 1967) που θεωρείται η πιο θεμελιώδης εκδήλωση του ΚΜΑ, β) τη *γενικευμένη αυτεπάρκεια*, δηλαδή την εκτίμηση του πόσο καλά μπορεί ένα άτομο να τα καταφέρει κάτω από διάφορες συνθήκες (Locke, McClellan, & Knight, 1996) και θεωρείται η ένδειξη των θετικών κεντρικών αξιολογήσεων, γ) τον *νευρωτισμό*, που είναι η τάση των ατόμων να επικεντρώνονται στις αρνητικές πλευρές της ζωής και να καταφεύγουν σε αρνητικές αποδόσεις (Watson, 2000) και δ) την *έδρα ελέγχου*, που

αντιστοιχεί στις πεποιθήσεις σχετικά με τις αιτίες των γεγονότων στη ζωή των ατόμων (Rotter, 1966).

Αυτές οι τέσσερις έννοιες δεν είναι ταυτόσημες αλλά μοιράζονται πολλές εννοιολογικές ομοιότητες και είναι η ομοιότητα αυτή που συνιστά την θεμελιώδη και βασική εκτίμηση που κάνει ένα άτομο για τον εαυτό του. Επιπλέον, αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σταθερά και επηρεάζουν όλες τις αξιολογήσεις που κάνουν τα άτομα για τους εαυτούς τους και για τον κόσμο γύρω τους. Με βάση αυτή την θεώρηση, «ο ΚΜΑ είναι η βασική και θεμελιώδης εκτίμηση της αξίας, της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας κάποιου ως άτομο» (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2003, σελ. 304). Οι εμπνευστές αυτής της εννοιολογικής κατασκευής συμφωνούν ότι αυτή η ευρεία έννοια της προσωπικότητας είναι προδιαθεσιακή εκ φύσεως, περιλαμβάνει δράση σε χρόνο και περιστάσεις και έτσι προσφέρει περισσότερες πληροφορίες για την συμπεριφορά από τις απλές έννοιες (Judge και συν., 2003). Επιπρόσθετα, οι Judge, Van Vianen και De Pater (2004) διαπίστωσαν ότι «τα άτομα με θετικό ΚΜΑ επιβραβεύουν τον εαυτό τους με έναν συνεχή τρόπο σε διάφορες καταστάσεις. Αυτό τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους ως ικανούς, με αξία και έλεγχο στη ζωή τους» (σελ. 328–329). Με άλλα λόγια, ο ΚΜΑ είναι ένα ευρύ, λανθάνον και ανώτερης τάξεως χαρακτηριστικό προσωπικότητας που αποτελείται από τις τέσσερις διαστάσεις που προαναφέρθηκαν.

Η έννοια του ΚΜΑ, αρχικά, προτάθηκε από τους Judge και συνεργάτες (1997) σε μια προσπάθεια να παρέχουν ένα χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε έρευνες σχετικές με το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης και έκτοτε έχει καταφέρει να αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά στην ψυχολογία και στην έρευνα (Gardner & Pierce, 2009). Πιο αναλυτικά, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ΚΜΑ μπορεί να επιτελεί σημαντικό ρόλο σε διάφορες

πλευρές της λειτουργικότητας των ατόμων, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία (Rosopa & Schroeder, 2009), η επιλογή επαγγέλματος (Koumoundourou, Tsaousis & Kounenou, 2011), η ικανοποίηση από τη ζωή (Judge, Erez & Bono, 1998), η λειτουργικότητα σωματικής και ψυχικής υγείας (Tsaousis, Nikolaou, Serdaris, & Judge, 2007) και η ευημερία μέσα από τη σχέση της με την θρησκευτικότητα (Tsaousis, Karademas & Kalatzi, 2012).

2.3. Αναβλητικότητα και Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων

Αφού, λοιπόν, η έννοια του ΚΜΑ είναι διαδεδομένη και ερευνητικά τεκμηριωμένη, θα ήταν ενδιαφέρον να μπορούσε να μελετηθεί και σε τομείς πέραν της οργανωτικής ψυχολογίας, όπως στις μελέτες για την προσωπικότητα, και συγκεκριμένα να μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση της με το χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, που απασχολεί στην προκειμένη περίπτωση.

Το καθένα ξεχωριστά από τα τέσσερα χαρακτηριστικά που δομούν τον ΚΜΑ έχει συστηματικά φανεί από τις έρευνες ότι σχετίζεται με πλευρές της αναβλητικής συμπεριφοράς. Όπως έχει αναφερθεί σε πολλά σημεία παραπάνω, η αυτοεκτίμηση είναι η πιο ευρέως διερευνημένη μεταβλητή στην έρευνα που έχει συσχετιστεί ή έχει φανεί ότι προβλέπει την αναβλητικότητα. Επίσης, ο νευρωτισμός έχει συνδεθεί αιτιολογικά με την αποφυγή εκτέλεσης καθηκόντων λόγω της αποστροφής που προκαλείται στα άτομα που είναι επιρρεπή στο στρες (Burka & Yuen, 1983. Ellis & Knaus, 1977).

Η αυτεπάρκεια είναι, ακόμη, μια μεταβλητή με σημαντική συμβολή στην ερμηνεία της αναβλητικότητας καθώς φαίνεται ότι τα άτομα, που έχουν μειωμένη πεποίθηση στην ικανότητά τους για επιτυχία και είναι επικεντρωμένα στο να

ολοκληρώσουν γρήγορα και χωρίς κόπο τα καθήκοντα τους, έχουν αυξημένη τάση για αναβλητικότητα (Haycock και συν., 1998. Wolters, 2003). Σχετικά με την έδρα ελέγχου ως συσχετιζόμενη με την αναβλητικότητα μεταβλητή, οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι φοιτητές με εσωτερική έδρα ελέγχου – σε αντίθεση με τους φοιτητές με εξωτερική έδρα ελέγχου – είχαν την τάση να ξεκινούν πιο γρήγορα να ασχολούνται με την εκτέλεση των εργασιών τους αλλά και να τις ολοκληρώνουν συντομότερα (Janssen & Carton, 1999).

Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, δόθηκε σαφέστερη εικόνα για τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την αναβλητικότητα και έγινε καλύτερα γνωστός ο ρόλος του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο – αξιολογήσεων ως πιθανού προβλεπτή της αναβλητικότητας. Επομένως, τώρα κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν οι μεταβλητές εκείνες που από την σχετική ερευνητική διαδικασία κρίνονται ότι ως οικογενειακοί παράγοντες μπορούν να συνδέονται αιτιολογικά με την αναβλητικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ

ΑΠΟΔΟΧΗΣ - ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ

Τα παιδιά σε όλο τον κόσμο χρειάζονται να νιώθουν ότι είναι αγαπητά από τους γονείς τους ή από τα σημαντικά πρόσωπα που τα φροντίζουν και αυτή η ανάγκη υπάρχει ανεξάρτητα από πολιτισμικές διαφορές, διαφορές στο φύλο, την ηλικία ή την εθνικότητα (Rohner & Britner, 2002). Μάλιστα, η αγάπη των γονέων είναι τόσο σημαντική για την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αφού, όταν δεν εκδηλώνεται, τα παιδιά τείνουν να εμφανίζουν προβλήματα στην ψυχολογική και κοινωνική τους προσαρμογή. Εδώ και διακόσια περίπου χρόνια, οι έρευνες των κοινωνικών επιστημόνων πάνω σε αυτό το θέμα οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας θεωρίας για την γονεϊκή αποδοχή και την απόρριψη που επικεντρώνεται στη βασική διαπίστωση ότι η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη είναι παγκοσμίως ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της προσαρμογής των παιδιών στο μέλλον (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2011).

Στόχος σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, είναι να περιγραφούν οι βασικές θέσεις της θεωρίας καθώς και οι προεκτάσεις που έχει σχετικά με την ψυχολογική διαμόρφωση και την προσαρμογή των παιδιών στους διάφορους τομείς της ζωής τους.

3.1. Γονεϊκή Αποδοχή – Απόρριψη

Οι αρχές της σχέσης γονέων – παιδιών και οι προεκτάσεις τους στην ζωή των παιδιών βρίσκονται συγκεντρωμένες στη Θεωρία της Γονεϊκής Αποδοχής – Απόρριψης (Parental Acceptance – Rejection Theory, PARTheory). Αναλυτικότερα,

ο Rohner - ως κύριος εμπνευστής - και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν μια ερευνητικά τεκμηριωμένη θεωρία κοινωνικοποίησης που στοχεύει στο να προβλέψει και να ερμηνεύσει τις κύριες αιτίες, τις συνέπειες και τις διάφορες συσχετίσεις της γονεϊκής τρυφερότητας και απόρριψης (Khaleque & Rohner, 2002). Οι έννοιες της αποδοχής και της απόρριψης είχαν αρχίσει να μελετώνται από το 1890 (Stogdill, 1937) ενώ από τη δεκαετία του 1930 έγινε εφικτό να συγκεντρωθεί ένας ικανός όγκος βιβλιογραφικών μελετών γύρω από τις επιπτώσεις της γονεϊκής αποδοχής και της απόρριψης (Rohner, 2007). Είναι, δηλαδή, φανερό ότι αυτοί οι όροι δεν ήταν καινοφανείς για την επιστήμη αλλά με την συμβολή του Rohner αναπτύχθηκαν σε τέτοιο επίπεδο ώστε να συνιστούν πλέον μία αναγνωρισμένη θεωρία και μάλιστα σήμερα υπάρχουν πάνω από 2.000 έρευνες οι οποίες πραγματεύονται αυτό το επιστημονικό πεδίο (Rohner, 2007).

Μια βασική διάσταση της θεωρίας είναι η έμφαση που δίνει στις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων για τις συμπεριφορές των γονέων τους (Rohner και συν., 2011). Με άλλα λόγια, οι κύριες ιδέες της θεωρίας ορίζονται με βάση τις ερμηνείες που δίνουν τα ίδια τα παιδιά για τη συμπεριφορά των γονέων τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να παρέχουν τις δικές τους ερμηνείες μέσα από τις ατομικές και πολιτισμικές τους πεποιθήσεις αποφεύγοντας έτσι την όποια πιθανότητα παρερμηνείας. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά και οι ενήλικες παγκοσμίως φαίνεται ότι οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για την συμπεριφορά των γονέων τους γύρω από τις εξής τέσσερις διαστάσεις: την *τρυφερότητα* ή την *απουσία τρυφερότητας/ψυχρότητα*, την *εχθρότητα*, την *αδιαφορία* και την *αδιαφοροποίηση απόρριψη* (Rohner και συν., 2011).

Αναλύοντας περαιτέρω τη θεωρία, ο Rohner (2004) διατείνεται ότι η γονεϊκή αποδοχή και η απόρριψη συνιστούν την τρυφερή πλευρά της γονεϊκότητας ενώ

ταυτόχρονα αποτελούν ένα συνεχές στο οποίο όλα τα άτομα έχουν βρεθεί κάποια στιγμή στην παιδική ηλικία τους ανάλογα με τον βαθμό της αγάπης που έχουν βιώσει από τα άτομα που τα φροντίζουν. Έτσι, η μία άκρη του συνεχούς συνιστά την αποδοχή, δηλαδή τάση των γονέων να μοιράζονται και να εκφράζουν στοργή, υποστήριξη και θετικές αξιολογικές κρίσεις προς τα παιδιά τους (Reitman & Asseff, 2010). Με άλλα λόγια, αυτή η πλευρά σχετίζεται με την τρυφερότητα, την στοργή, την φροντίδα, την υποστήριξη και γενικά την αγάπη που εκδηλώνουν οι γονείς στα παιδιά τους μέσα από σωματικούς (φιλιά, αγκαλιές κ.α.), λεκτικούς (π.χ. έπαινος) και συμβολικούς τρόπους συμπεριφοράς διαμορφώνοντας έτσι έναν ποιοτικό δεσμό.

Από την άλλη πλευρά του συνεχούς βρίσκεται η απόρριψη, που υποδηλώνει την απουσία ή την περιορισμένη εμφάνιση των παραπάνω συμπεριφορών και ταυτόχρονα την εκδήλωση αρνητικών ή εχθρικών συναισθημάτων από τους γονείς προς τα παιδιά (Rapee, 1997). Χαρακτηριστικά, η απόρριψη μπορεί να εκδηλώνεται μέσα από τον συνδυασμό των τεσσάρων στάσεων που ακολουθούν: α) την ψυχρότητα και την έλλειψη τρυφερότητας, β) την εχθρότητα και την επιθετικότητα, γ) την αδιαφορία και την παραμέληση και δ) την αδιαφοροποίητη απόρριψη. Με την τελευταία έννοια θεωρείται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως απορριπτική τη γονεϊκή συμπεριφορά μολονότι μπορεί να μην υπάρχουν αντίστοιχες σαφείς ενδείξεις από την πλευρά των γονέων (Rohner & Britner, 2002). Διευκρινίζοντας περαιτέρω αυτή την έννοια, είναι καλό να διαφοροποιηθεί από τον όρο της παραμέλησης που υποστηρίζεται ότι αντιστοιχεί στην αποτυχία των γονέων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους, δηλαδή τις υλικές, σωματικές, κοινωνικές και τις συναισθηματικές.

Ολοκληρώνοντας τις βασικές αρχές της θεωρίας της Γονεϊκής Αποδοχής – Απόρριψης, ο Rohner υποστηρίζει ότι υπάρχει μια παγκοσμίως αναγνωρισμένη σχέση

ανάμεσα στην γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη και την ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών που τελικά καταλήγει στην εμφάνιση διάφορων ζητημάτων ψυχικής υγείας (Rohner & Britner, 2002). Στη συνέχεια, περιγράφονται με περισσότερες λεπτομέρειες οι συσχετίσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην ψυχική συγκρότηση των παιδιών που διαπιστώνονται μέσα από τις έρευνες που μελετούν αυτό το ζήτημα.

3.2. Γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη και ψυχολογική προσαρμογή

Οι γονείς είναι τα σημαντικότερα πρόσωπα στη ζωή των παιδιών αφού ο συναισθηματικός δεσμός που τους συνδέει είναι διαρκής, μοναδικός και αναντικατάστατος. Μέσω αυτού, τα παιδιά απολαμβάνουν ασφάλεια, σταθερότητα και φροντίδα. Όλα αυτά είναι τόσο σημαντικά ώστε αυτή η σχέση είναι δυνατό να επηρεάσει τη μελλοντική ανάπτυξη και διαμόρφωση των παιδιών στην ενήλικη ζωή (McLeod, Weisz & Wood, 2007).

Έτσι, στην Θεωρία της Γονεϊκής Αποδοχής – Απόρριψης, επιχειρώντας να απαντηθούν ερωτήματα, που αφορούν το μέγεθος της επίδρασης της αποδοχής – απόρριψης στην μελλοντική ανάπτυξη των παιδιών, την οικουμενικότητα του φαινομένου αλλά και τους πιθανούς προστατευτικούς και παράγοντες κινδύνου που εμπλέκονται, περιλαμβάνεται η *Υποθεωρία της Προσωπικότητας (Personality Subtheory)* (Rohner, 2004). Σύμφωνα με αυτή, υπάρχει μια βασική και βιολογικώς προσδιορισμένη συναισθηματική ανάγκη των παιδιών προς αναζήτηση θετικής επαφής από τους σημαντικούς άλλους. Στην παιδική ηλικία αυτή η επιθυμία αφορά την υποστήριξη, την φροντίδα, την τρυφερότητα, που στην εφηβεία γίνεται πολυπλοκότερη και αφορά την θετική εκτίμηση των άλλων ενώ σε κάθε περίπτωση συνιστά ένα ισχυρό κίνητρο.

Στην περίπτωση, όμως, που αυτή η ανάγκη δεν ικανοποιείται επαρκώς και τα παιδιά νιώθουν απόρριψη, τότε έχουν την προδιάθεση να αντιδρούν με άγχος και ανασφάλεια. Μία βασική συνέπεια της απόρριψης είναι να αυξάνουν τα παιδιά τις προσπάθειες για συναισθηματική κάλυψη αναζητώντας την επιβεβαίωση από τους σημαντικούς άλλους με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια σχέση εξάρτησης η οποία δεν προωθεί την αυτονομία που αναμένεται στο μέλλον.

Στην υποθεωρία αναφέρεται, αναλυτικότερα, ότι οι συνέπειες της αντιλαμβανόμενης γονεϊκής αποδοχής – απόρριψης μπορούν να συγκεντρωθούν σε επτά διακριτές προδιαθέσεις προσωπικότητας οι οποίες, βέβαια, ποικίλουν ανάλογα με την ένταση και το βαθμό της αποδοχής ή της απόρριψης (Khaleque & Rohner, 2002). Από τη θεωρία, λοιπόν, τα παιδιά που αντιλαμβάνονται ότι είναι αντικείμενο απόρριψης από τους γονείς (ή οι ενήλικες που βίωσαν απόρριψη κατά την παιδική ηλικία) αναμένεται να αναπτύξουν τις ακόλουθες τάσεις προσωπικότητας σε ένα σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που βιώνουν την αποδοχή: α) *εχθρότητα, επιθετικότητα, παθητική επιθετικότητα ή προβλήματα διαχείρισής τους*, β) *εξάρτηση ή αμυντική ανεξαρτησία*, γ) *μειωμένη αυτοεκτίμηση*, δ) *μειωμένη αυτο – αποτελεσματικότητα*, ε) *συναισθηματική μη ανταπόκριση*, στ) *συναισθηματική αστάθεια* (δηλαδή, συχνές και απρόβλεπτες αλλαγές διάθεσης) και ζ) *αρνητική οπτική για τον κόσμο* (δηλαδή, διαστρεβλωμένη αντίληψη για τη ζωή και τους άλλους ότι είναι εχθρικοί, επικίνδυνοι, κ.α.).

Κάνοντας σαφέστερες μερικές από τις παραπάνω έννοιες, για τη θεωρία ο όρος της *εξάρτησης* αφορά την εσωτερική ψυχολογική ανάγκη των παιδιών και των ενηλίκων για θετική ανταπόκριση από τους σημαντικούς άλλους που οργανώνεται σε ένα συνεχές με την ανεξαρτησία στο αντίθετο άκρο του. Ταυτόχρονα, στην *αμυντική ανεξαρτησία* τα παιδιά, που απορρίπτονται σοβαρά από τους γονείς, λόγω θυμού γι’

αυτό το γεγονός τείνουν να μειώνουν όλο και περισσότερο τις προσπάθειες για θετική ανταπόκριση μολονότι το επιθυμούν συναισθηματικά. Στην περίπτωση της *συναισθηματικής μη ανταπόκρισης*, τα άτομα έχουν την τάση να κάνουν φιλικές ή άλλες σχέσεις στις οποίες, όμως, δεν επενδύουν συναισθηματικά ή το πράττουν με αμυντικό τρόπο (Rohner, 2005).

Επομένως, ό *α* τα παραπάνω συνιστούν το «σύνδρομο αποδοχής – απόρριψης» για το οποίο οι έρευνες έχουν δείξει ότι έχει παγκόσμια και διαπολιτισμική τεκμηρίωση (Rohner, 2004). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση αυτών των ερευνών συμπεραίνεται ότι η γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη ευθύνεται για το 26% της διακύμανσης της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών και για το 21% στους ενήλικες και μάλιστα ανεξαρτήτως πολιτισμού, εθνικότητας ή γεωγραφικής περιοχής (Khaleque & Rohner, 2002).

Μάλιστα, επιπρόσθετα στοιχεία στο ζήτημα της ψυχικής υγείας των παιδιών – ως επακόλουθο της αντιλαμβανόμενης γονεϊκής απόρριψης – δείχνουν ότι υπάρχουν οι εξής ενδείξεις ψυχολογικών διαταραχών, οι οποίες απαντώνται σε δυτικούς και μη πολιτισμούς: η κατάθλιψη, τα προβλήματα συμπεριφοράς (συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών διαγωγής, των εξωτερικευμένων συμπεριφορών και της παραβατικότητας), η κατάχρηση ουσιών και τέλος η ψυχολογική δυσπροσαρμογή (Rohner & Britner, 2002). Οι συνέπειες της αποδοχής – απόρριψης στην παιδική ηλικία δεν παρατηρούνται μόνο σε αυτή τη φάση της ανάπτυξης αλλά συνεχίζουν την εφηβεία και μάλιστα διατηρούνται στην ενηλικίωση. Για παράδειγμα, η γονεϊκή απόρριψη στην παιδική ηλικία φαίνεται να σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων στην παιδική, στην εφηβική αλλά και στην ενήλικη ζωή και αυτό να είναι πιο συχνό και έντονο ζήτημα κυρίως για τις έφηβες και τις γυναίκες (Reinherz, Giaconia, Hauf, Wasserman & Silverman, 1999) ενώ η εγγύτητα

γονέα – παιδιού επιτελεί ένα σημαντικό ρόλο στην ψυχική ευημερία του παιδιού (Amato, 1994).

Ο αντίκτυπος της σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής – απόρριψης και της ψυχολογικής προσαρμογής είναι ισχυρότερος κατά την παιδική ηλικία παρά στην ενηλικίωση λόγω της άμεσης επιρροής των γονέων στα παιδιά και, όπως διαπίστωσαν οι Rohner και Britner (2002), η γονεϊκή απόρριψη φαίνεται να προηγείται της εμφάνισης ζητημάτων ψυχικής υγείας σαν τα προαναφερθέντα. Αυτό το εύρημα προσθέτει περαιτέρω ενδείξεις για την πιθανή αιτιώδη επίδραση της απόρριψης που βιώθηκε στην παιδική ηλικία και τις επιπτώσεις της στα παιδιά και τους ενήλικες (Khaleque & Rohner, 2002). Νεότερα δεδομένα δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη έχει άμεσο και έμμεσο αποτέλεσμα στην ψυχική ευημερία των παιδιών (Rohner, 2005). Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για την ύπαρξη ενός διαμεσολαβητικού μοντέλου που ερμηνεύει καλύτερα αυτή τη σχέση η οποία φαίνεται να διαμεσολαβείται συχνά από παράγοντες προσωπικότητας (π.χ. αυτοεκτίμηση), κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου.

Επεξηγώντας καλύτερα την λειτουργία αυτού μοντέλου, οι Rohner και Britner (2002) μέσα από την μελέτη σχετικών ερευνών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη είναι συχνά η κύρια «γενεσιουργός αιτία» που άμεσα και έμμεσα οδηγεί στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες δίχως, όμως, να υποβαθμίζεται η συνεισφορά και άλλων ψυχολογικών ή γενετικών παραγόντων.

Τέλος, οι υποστηρικτές της θεωρίας (Rohner, 1998. Rohner & Veneziano, 2001) ισχυρίζονται ότι η πλειοψηφία των ερευνών που μελετούν τη σχέση γονεϊκής απόρριψης και ψυχικής υγείας επικεντρώνονται ως επί το πλείστον στην επίδραση

που ασκούν οι μητέρες παρόλο που πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι πατρικές συμπεριφορές συχνά είναι το ίδιο ή και περισσότερο σημαντικές από τις μητρικές για την ανάπτυξη των παιδιών. Ακολούθως, γίνεται μεγαλύτερη αναφορά στο ρόλο της μητέρας και του πατέρα στην ψυχική διαμόρφωση των παιδιών και αν υπάρχουν ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά τους.

3.3. Η επίδραση της μητρικής και της πατρικής αποδοχής – απόρριψης

Τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών διαφοροποιούν το ρόλο του πατέρα και της μητέρας στην οικογένεια (Parke, 2004) και υποδεικνύουν ότι η συμπεριφορά καθενός ξεχωριστά προς το παιδί μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική προσαρμογή του (Veneziano, 2000). Πράγματι, σε μια σχετική μετα – ανάλυση φάνηκε ότι στην πλειοψηφία των ερευνών που μελετήθηκαν η σχέση ανάμεσα στην φροντίδα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ήταν ισχυρότερη για τις μητέρες παρά για τους πατέρες (Rothbaum & Weisz, 1994). Αντιθέτως, σε ανάλογη μετα – ανάλυση βρέθηκε ότι οι συμπεριφορές φροντίδας του πατέρα είχαν μεγαλύτερη σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς και παραβατικότητας των παιδιών από αυτές της μητέρας (Loeber & Stouthamer – Loeber, 1986).

Ακόμη, έρευνες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έχουν δείξει την διαφοροποίηση της επίδρασης της μητρικής και της πατρικής αποδοχής. Για παράδειγμα, ο Veneziano (2000) παρατήρησε ότι σε οικογένειες Αφρο – Αμερικανών η πατρική και η μητρική ζεστασιά σχετίζονταν σημαντικά με την ψυχολογική προσαρμογή των νέων ενώ σε οικογένειες Ευρωπαϊών Αμερικανών αυτό ίσχυε μόνο για την πατρική ζεστασιά και αφού είχε ελεγχθεί η μητρική. Οι Chen, Liu και Li (2000) σε μια διαχρονική έρευνα στην Κίνα βρήκαν ότι η μητρική ζεστασιά

προβλέπει σημαντικά την συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών ενώ η πατρική προβλέπει την μετέπειτα σχολική και κοινωνική επίτευξη. Ακόμη, βρέθηκε ότι η πατρική και όχι η μητρική ικανοποίηση συμβάλλει στην πρόβλεψη προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών.

Επιπρόσθετα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών φανερώνουν ότι πράγματι η γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη σχετίζεται με την κοινωνική και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και μάλιστα σε ένα δείγμα Κολομβιανών οικογενειών η μητρική αποδοχή είχε άμεση σχέση με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά ενώ η πατρική είχε έμμεση σχέση καθώς διαμεσολαβείτο από τη μητρική (Lila, García & Gracia, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη και άλλες μεταβλητές παρεμφερείς με την αποδοχή – απόρριψη, έχει βρεθεί ότι υψηλά επίπεδα μητρικού ελέγχου – και δη ψυχολογικού ελέγχου – σχετίζονται με μειωμένη ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης στους νέους (Manzeske & Stright, 2009) καθώς και με αυξημένη επιρροή στην αυτοεκτίμησή τους (Leondari & Kiosseoglou, 2002). Παράλληλα, οι Pychyl και συν. (2002) διαπίστωσαν ότι το πατρικό γονεϊκό στυλ έχει ένα άμεσο αποτέλεσμα στην εμφάνιση αναβλητικότητας στις κόρες τους ενώ οι μητέρες ασκούν έμμεση επίδραση μέσω της αυτοαξίας. Σε άλλες μελέτες οι μητέρες φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τα παιδιά τους απ' ό, τι οι πατέρες και να αναλαμβάνουν πολλά καθήκοντα ταυτόχρονα, όπως η συνεχής αφοσίωση στο παιδί, οι περισσότερες δουλειές στο σπίτι, η μεγαλύτερη ευθύνη για την φροντίδα του παιδιού κ.α. (Craig, 2006. Finley, Mira & Schwartz, 2008).

Συμπεραίνοντας, είναι φανερό ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην ποιότητα και στο βαθμό αποδοχής – απόρριψης και εμπλοκής του πατέρα και της μητέρας αλλά και στα αποτελέσματα που ακολουθούν. Πλέον, έχει ξεπεραστεί η άποψη που ήθελε

τις μητέρες ως αποκλειστικά υπεύθυνες για την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Stern, 1995) ενώ αναγνωρίζεται ότι η επιρροή του πατέρα είναι το ίδιο σημαντική με της μητέρας (Rohner & Veneziano, 2001). Μάλιστα, κάνοντας χρήση των νέων στατιστικών μοντέλων πολλές πρόσφατες έρευνες έχουν καταφέρει να δείξουν ότι η πατρική αγάπη μπορεί να ερμηνεύσει μοναδικά τον αντίκτυπο στην διαμόρφωση του παιδιού ανεξάρτητα από τη μητρική (Rohner & Veneziano, 2001). Στο επόμενο κεφάλαιο, λοιπόν, γίνεται αναλυτικότερη περιγραφή της πατρικής εμπλοκής, των χαρακτηριστικών και των συσχετίσεών της με την ανάπτυξη των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΤΡΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημονική κοινότητα έχει εστιάσει σε μεγάλο βαθμό την προσοχή της στο ρόλο που επιτελεί ο πατέρας στην οικογένεια μελετώντας τον πλέον πιο επισταμένα σε σχέση με την εποχή πριν τον 20^ο αιώνα. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω των αλματωδών αλλαγών που υπέστη η δομή της οικογένειας μετά τις κοινωνικές επαναστάσεις των δεκαετιών του '60 και του '70 (π.χ. η μείωση των παραδοσιακών νοικοκυριών, όπου ο πατέρας αποτελούσε το άτομο που παρείχε τα απαραίτητα στην οικογένεια, σε σχέση με την σημερινή αύξηση των νοικοκυριών όπου και οι δύο γονείς εργάζονται και συνεισφέρουν αναλόγως) που επέφεραν ανακατατάξεις όχι μόνο στους ρόλους των γυναικών και των μητέρων αλλά και σε αυτούς των ανδρών και των πατέρων.

Σαν αποτέλεσμα, προέκυψαν νέες προσδοκίες σχετικά με το ρόλο του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών του (Parke, 1995). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι και στις μέρες μας, η κοινωνία αναμένει από τους πατέρες να κατέχουν έναν πιο συμμετοχικό ρόλο στη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών τους. Οι πατέρες πλέον δεν νοούνται μόνο ως προμηθευτές χρηματικών και υλικών αγαθών και προστάτες (Parsons & Bales, 1955) αλλά αναμένονται να επιτελέσουν έναν εκφραστικό, στοργικό και ενεργητικό ρόλο στις ζωές των παιδιών τους (Marsiglio, Amato, Day & Lamb, 2000). Οι επιπτώσεις των συγκεκριμένων αλλαγών, κυρίως στα παιδιά, έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας αλλά και μακρών αντιπαραθέσεων. Ως επακόλουθο, λοιπόν, η έρευνα σε σχέση με το ρόλο του πατέρα (fathering) έχει διευρυνθεί σημαντικά και ωριμάσει επιστημονικά. Έτσι, έχει πλέον αρχίσει να

απομακρύνεται από την αναζήτηση των επιπτώσεων της «απουσίας του πατέρα» ενώ κινείται προς την διερεύνηση των πιθανών μηχανισμών στο ρόλο που πατέρα που επηρεάζουν τα παιδιά, τόσο σε οικογένειες με πατέρα όσο και σε οικογένειες χωρίς αυτόν.

4.1. Ορισμός και διαστάσεις της πατρικής εμπλοκής

Προτού περιγραφούν οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια της πατρικής εμπλοκής, καλό είναι να δοθεί μια ερμηνεία του όρου «πατρότητα» (fathering). Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο όρος αυτός είναι πολυδιάστατος και σε σχέση με τη μητρότητα (mothering) επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από παράγοντες του πλαισίου (Doherty, Kouneski & Erickson, 1998. Gerson, 1993). Στα δεδομένα της βιβλιογραφίας της ψυχολογίας, η πατρότητα συνήθως νοείται ως ο βαθμός παρουσίας και εμπλοκής του πατέρα. Η εμπειρική έρευνα σχετικά με την απουσία του πατέρα και τις επιπτώσεις της στο παιδί επικαλύπτει σε μεγάλο βαθμό εκείνη που αφορά τη δομή της οικογένειας, τον χωρισμό των γονέων και τις επιπτώσεις του στο παιδί. Σε οικογένειες που ο πατέρας είναι απών, οι διαστάσεις της πατρότητας, οι οποίες εξετάζονται σε σχέση με τις συνέπειές τους στο παιδί, αποτελούν την οικονομική βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους οι πατέρες που δεν διαμένουν στο σπίτι. Έρευνες, όμως, στις ΗΠΑ αρχίζουν, εκτός από την οικονομική βοήθεια, να περιλαμβάνουν στα δεδομένα τους και άλλες συνεισφορές των πατέρων στα παιδιά τους, όπως δώρα, ρούχα, ιατρική ασφάλιση και οδοντιατρική φροντίδα. Άλλα δεδομένα σχετικά με την εμπλοκή των μη διαμενόντων στο σπίτι πατέρων περιλαμβάνουν την συχνότητα της επαφής αλλά και λιγότερο συχνά την ποιότητά της καθώς επίσης πιο πρόσφατα την σημασία της ποιότητας της πατρότητας ή της εμπλοκής (Amato & Gilbreth, 1999).

Ακολούθως, όσον αφορά την έννοια της εμπλοκής του πατέρα (involvement), οι κοινωνικοί επιστήμονες στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τον όρο ενσωματώνουν μερικές από τις ακόλουθες πατρικές λειτουργίες οι οποίες και είναι κοινές στις περισσότερες κοινωνίες. Η σπουδαιότητα της καθεμιάς, ωστόσο, διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Οι συγκεκριμένες λειτουργίες αφορούν: α) την *ικανότητα (endowment)* της αναγνώρισης και της ευγνωμοσύνης από πλευράς του γονέα για την απόκτηση του παιδιού του, β) την *προστασία (protection)*, την προστασία του παιδιού από την έκθεση σε πιθανές πηγές κινδύνου και τη συμμετοχή σε σημαντικές αποφάσεις που προάγουν την ευημερία του παιδιού, γ) την *πρόνοια (provision)* του παιδιού, κατά τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζονται τα υλικά αγαθά στο παιδί, δ) την *υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (formation)* μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης, όπως η πειθαρχία και η καθοδήγηση του γονέα και ε) την *φροντίδα (caregiving)* (Gavin και συν., 2002).

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της πατρικής εμπλοκής ήταν οι Lamb και Pleck και οι συνεργάτες τους (Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1985. 1987) οι οποίοι μάλιστα πρότειναν τρεις διαστάσεις για την πατρική εμπλοκή. Αυτές περιλαμβάνουν την *δέσμευση (engagement)*, δηλαδή την άμεση επαφή του πατέρα με το παιδί με τη μορφή της φροντίδας, του παιχνιδιού και του ελεύθερου χρόνου, την *διαθεσιμότητα (availability)*, που σημαίνει την παρουσία του πατέρα ανά πάσα στιγμή στο παιδί του, και την *υπευθυνότητα (responsibility)* του πατέρα για την προώσπιση της ευημερίας και της φροντίδας του παιδιού, μέσω είτε άμεσης είτε έμμεσης επαφής.

Σε παλαιότερες έρευνες, η εμπλοκή, τα χαρακτηριστικά της και οι συμπεριφορές του πατέρα αξιολογούνταν κατά κύριο λόγο μέσω ποιοτικών δεδομένων, για παράδειγμα μέσω της ζεστασιάς και της φροντίδας του, της

υπευθυνότητας, της δυναμικότητας του παιχνιδιού με τα παιδιά (Pleck & Stueve, 2001). Οι πρώιμες κλίμακες μέτρησης της πατρικής εμπλοκής δεν περιελάμβαναν την μέτρηση των διάφορων υλικών προσφορών του πατέρα και την οικονομική ενίσχυση προς το παιδί αλλά έτειναν ακόμη και να θεωρούν δεδομένο ότι ο πατέρας έμενε στο σπίτι (Radin, 1982). Παρόμοια, στο μοντέλο των Lamb και συν. (1985. 1987), η έννοια της εμπλοκής του πατέρα περιλαμβάνει μόνο ποσοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του πατέρα, που αφορούν κυρίως το χρόνο που ξοδεύουν μαζί τους, τη φροντίδα και την υπευθυνότητα τους.

Παρ' όλα αυτά, οι μελετητές επισημαίνουν ότι συχνά οι έρευνες που χρησιμοποιούν τα παραπάνω κριτήρια για την πατρική εμπλοκή δεν λαμβάνουν υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο του πατέρα, το κοινωνικό – οικονομικό του επίπεδο ή το πολιτισμικό του πλαίσιο (Cabrera και συν., 2004). Ακόμη, στο μοντέλο των Lamb και συνεργατών (1985. 1987) έχει ασκηθεί κριτική κατά κύριο λόγο εξαιτίας της λεπτομερούς περιγραφής του χρόνου ως βασικού χαρακτηριστικού της εμπλοκής και της μη συμπερίληψης δεδομένων οικονομικής ενίσχυσης από την πλευρά του πατέρα (Christiansen & Palkovitz, 2001. Marsiglio και συν., 2000).

Εναλλακτικά, πλέον, έχει προταθεί το ακόλουθο μοντέλο στο οποίο η πατρική εμπλοκή διακρίνεται στον γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό τομέα και οι οποίοι περιλαμβάνουν διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής του πατέρα με το παιδί. Έτσι, αναφέρονται δεκαπέντε κατηγορίες πατρικής εμπλοκής που αφορούν τα εξής: την *επικοινωνία* (το να ακούει, να συζητάει και να δείχνει αγάπη ο πατέρας), τη *διδασκαλία* (ενθάρρυνση για δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, το να αποτελεί πρότυπο), τον *έλεγχο* (αφορά τους φίλους και τις σχολικές εργασίες), τις *γνωστικές διεργασίες* (ανησυχία, σχεδιασμός, προσευχή), τα *θελήματα*, την *παροχή φροντίδας* (τροφή, μπάνιο), τα *κοινά ενδιαφέροντα* (το να διαβάζουν μαζί), την *διαθεσιμότητα*,

τον *σχεδιασμό* δραστηριοτήτων και γενεθλίων, τις *κοινές δραστηριότητες*, όπως τα ψώνια και το παιχνίδι από κοινού, τις *παροχές* φαγητού και ρούχων, τη *στοργή*, την *προστασία* και την *συναισθηματική υποστήριξη* (ενθάρρυνση του παιδιού) (Palkovitz, 1997). Η διαφορά αυτής της προσέγγισης με το μοντέλο των Lamb και συν. (1985, 1987) είναι ότι επιτρέπει να αναλυθούν διαφορετικές πλευρές της ζωής των παιδιών στις οποίες οι πατέρες εμπλέκονται καθώς και ότι λαμβάνονται περισσότερο υπόψη οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Έτσι και για τους παραπάνω λόγους, ο Pleck (2010) πρότεινε ένα αναθεωρημένο μοντέλο για τις διαστάσεις της πατρικής εμπλοκής βασισμένο στο πρωταρχικό μοντέλο των Lamb και συν. (1985, 1987) και στα δεδομένα από μεταγενέστερες έρευνες. Αναλυτικότερα, προκύπτουν τα εξής τρία πρωτεύοντα χαρακτηριστικά: α) *δραστηριότητες θετικής εμπλοκής (positive engagement activities)*, δηλαδή αλληλεπίδραση με το παιδί που γίνεται με έναν πιο εντατικό τρόπο ώστε να προάγει την ανάπτυξη, β) *αποδοχή και ανταπόκριση (warmth and responsiveness)* και γ) *έλεγχος (control)*, δηλαδή επίβλεψη και λήψη αποφάσεων. Περιλαμβάνονται, όμως, και δύο επιπρόσθετοι τομείς, που είναι δ) η *έμμεση φροντίδα (indirect care)*, με τη μορφή της παροχής υλικών αγαθών και της κοινωνικοποίησης αποκλείοντας την οικονομική ενίσχυση και ε) η *διαδικασία της υπευθυνότητας (process responsibility)*, που αφορά την επίβλεψη του πατέρα για το αν οι προηγούμενες τέσσερις διαστάσεις καλύπτονται στο παιδί ασχέτως, όμως, αν ικανοποιούνται από τον ίδιο.

Συνακόλουθα, οργανωμένοι φορείς προσπαθούν πλέον να προσδιορίσουν τις διαστάσεις της πατρότητας προκειμένου αυτή να μπορεί να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ομάδες πατέρων, όπως οι παντρεμένοι πατέρες που διαμένουν με τα παιδιά τους, οι πατριοί, οι μη διαμένοντες με τα παιδιά τους πατέρες, κ.α. Πιο συγκεκριμένα, το Εθνικό Κέντρο για Πατέρες και Οικογένειες (National Center on

Fathers and Families – NCOFF) δημιούργησε πρόσφατα έξι δείκτες για τον προσδιορισμό της πατρότητας, που είναι οι ακόλουθοι: α) η *παρουσία του πατέρα*, που υποδηλώνει την πατρική εμπλοκή, την διαθεσιμότητα και την υπευθυνότητα σε σχέση με το παιδί, β) η *φροντίδα*, δηλαδή η στοργή και τα καθημερινά καθήκοντα που είναι απαραίτητα για την εμφάνιση και την σωματική και συναισθηματική υγεία του παιδιού, γ) η *κοινωνική και ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών*, δ) η *συνεργατική γονεϊκότητα*, όπως η δημιουργία μιας υποστηρικτικής, συνεργατικής και αλληλένδετης σχέσης με το άλλο άτομο που φροντίζει το παιδί, ε) ο *υγιής τρόπος ζωής του πατέρα*, δηλαδή να αποτελεί πρότυπο μέσω του υγιούς τρόπου ζωής και των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών, και στ) η *υλική και οικονομική συνεισφορά* του πατέρα (Gadsden, Fagan, Ray & Davis, 2004).

4.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την πατρική εμπλοκή

Ενώ είναι γενικά παραδεκτό ότι η πατρότητα είναι πολυδιάστατη και πιο ευαίσθητη στους παράγοντες του πλαισίου από τη μητρότητα (Lamp, 1997. NICHD Early Child Care Research Network, 2000. Pleck, 1997), οι Lamb και συν. (1985. 1987) πρότειναν τους εξής τέσσερις παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο της πατρικής εμπλοκής: το κίνητρο, την κοινωνική υποστήριξη, τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση και τους θεσμικούς παράγοντες ή τις πρακτικές. Πέρα από αυτά, όμως, από τότε έχουν προκύψει διάφορα νέα μοντέλα για τον προσδιορισμό της πατρότητας, τα περισσότερα από τα οποία επικεντρώνονται σε πέντε ομάδες παραγόντων. Αυτοί, λοιπόν, αφορούν: α) τους *παράγοντες του πλαισίου*, δηλαδή την βιολογική συγγένεια, τον τύπο και το μέγεθος της οικογένειας, β) τα *χαρακτηριστικά του πατέρα*, όπως η ηλικία του, το κοινωνικό – οικονομικό του επίπεδο, οι απόψεις του για τους ρόλους των δύο φύλων, γ) τα *χαρακτηριστικά της μητέρας*, που αφορούν

την μόρφωση και την ηλικία της, την πολύωρη εργασία και την εμπλοκή της ίδιας στην ανατροφή του παιδιού, δ) την *ποιότητα της σχέσης των γονέων μεταξύ τους*, που σημαίνει την καλή και σταθερή συζυγική σχέση χωρίς συχνούς καβγάδες και ε) τα *χαρακτηριστικά του παιδιού*, δηλαδή το φύλο, η ηλικία και η ιδιοσυγκρασία του.

Τέλος, πρόσφατα οι Cabrera, Fitzgerald, Bradley & Roggman (2007) πρότειναν ένα ευρετικό μοντέλο για να περιγράψουν τους παράγοντες που προσδιορίζουν την πατρική εμπλοκή. Ειδικότερα, οι ερευνητές βασίστηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και μέσω του μοντέλου κατάφεραν να αναγνωρίσουν τις μεταβλητές που προβλέπουν την πατρική εμπλοκή οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους επηρεάζοντας τα χαρακτηριστικά του πατέρα και έτσι επιδρούν στην εμπλοκή. Όλες αυτές οι προαναφερθείσες μεταβλητές αφορούν το ιστορικό ανατροφής του πατέρα, το πολιτισμικό και βιολογικό ιστορικό του, τα χαρακτηριστικά του, τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, τους παράγοντες πλαισίου και τα χαρακτηριστικά του παιδιού του. Το μοντέλο είναι δυναμικό με την έννοια ότι προβλέπει τις αλλαγές σε κάθε εξελικτικό στάδιο και παρέχει ένα τρόπο για να προσδιοριστεί η επίδραση που έχει ο πατέρας στο παιδί.

Με λίγα λόγια, η πολυδιάστατη φύση της έννοιας της πατρικής εμπλοκής οδηγεί τους ερευνητές στην αναζήτηση διαφόρων παραμέτρων προκειμένου να εκτιμηθεί σε όλες τις εκφάνσεις της. Όπως διαπιστώνεται, οι παράμετροι αυτές είναι διαφορετικές και ακουμπούν σε όλες τις πλευρές της ζωής των πατέρων και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους επηρεάζουν το βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής των πατέρων. Επακόλουθο αυτών είναι οι αλλαγές στην ποιότητα της σχέσης πατέρων – παιδιών και στην ανάπτυξη των παιδιών.

4.3. Τα αποτελέσματα της πατρικής εμπλοκής

Τα ερευνητικά δεδομένα κατά καιρούς έχουν υποστηρίξει ότι η πατρική εμπλοκή συνδέεται θετικά με την υγιή ανάπτυξη του παιδιού ενώ η πατρική απόρριψη αρνητικά (Forehand & Nousiainen, 1993). Σε γενικές γραμμές, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι η πατρική φροντίδα σχετίζεται σημαντικά με την κοινωνική επίτευξη και την συμπεριφορά στο σχολείο (Forehand & Nousiainen, 1993), την ψυχολογική υγεία στην ενηλικίωση (Amato, 1994) ενώ σχετίζεται αρνητικά με την κατάχρηση ουσιών στην νεαρή ενήλικη ζωή (Campo & Rohner, 1992) και την εμφάνιση διαταραχών προσωπικότητας (Rohner & Brothers, 1999). Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτά τα αποτελέσματα της εμπλοκής του πατέρα στη ζωή του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι παιδιά πατέρων οι οποίοι συμμετείχαν σημαντικά στη διαδικασία της ανατροφής τους, φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερη γνωστική επάρκεια (Pedersen, Rubinstein & Yarrow, 1979. Pedersen, Anderson & Kain, 1980), να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Bing, 1963. Goldstein, 1982) ενώ μακροπρόθεσμα, φαίνεται να εμφανίζουν καλύτερη πορεία ζωής με υψηλή οικονομική και ακαδημαϊκή επιτυχία, επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και υγιή ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Amato, 1994. Flouri, 2005. Furstenberg & Harris, 1993. Harris, Furstenberg & Marmer, 1998).

Κατά ανάλογο τρόπο, επηρεάζεται και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών των εμπλεκόμενων πατέρων. Η εμπλοκή του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού έχει συνδεθεί θετικά με τη γενικότερη ικανοποίηση για τη ζωή από την πλευρά των παιδιών αλλά και με λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης κατάθλιψης (Dubowitz και συν., 2001. Field, Lang, Yando & Bendell, 1995. Formoso, Gonzales, Barrera & Dumka, 2007. Furstenberg & Harris, 1993. Zimmerman, Salem & Maton, 1995). Συνακόλουθα, από τις έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά εμπλεκόμενων

πατέρων είναι πιθανότερο να κατέχουν μια ισχυρή εσωτερική έδρα ελέγχου (Ross & Broh, 2000), να εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Deutsch, Servis & Payne, 2001. Ross & Broh, 2000) και γενικότερα να παρουσιάζουν ελαττωμένα ψυχολογικά ζητήματα (Flouri, 2005).

Η πατρική εμπλοκή συνδέεται εξίσου θετικά με τη γενικότερη κοινωνική επάρκεια του παιδιού, την κοινωνική πρωτοβουλία και ωριμότητα αλλά και την ικανότητα «του σχετίζεσθαι» με άλλα άτομα (Amato, 1987. Forehand & Nousiainen, 1993). Τα παιδιά με υψηλά εμπλεκόμενους πατέρες είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους και να είναι δημοφιλή και αρεστά στον περίγυρο τους (Hooven, Gottman & Katz, 1995. Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999. Lindsey, Moffett, Clawson & Mize, 1994. Macdonald & Parke, 1984. Youngblade & Belsky, 1992). Επιπλέον, τα παιδιά με ζητήματα επιθετικότητας που βίωναν την υποστήριξη των πατέρων τους φάνηκε ότι είχαν πιο ικανοποιητικές και λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με το δάσκαλό τους, τον οποίο θεωρούσαν ως ένα άτομο που μπορεί να τους παρέχει βοήθεια, συμβουλές και κατανόηση (Ang, 2006). Μάλιστα, η εμπλοκή του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών του μπορεί να λειτουργεί προστατευτικά, περιορίζοντας τα αρνητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξή τους. (Flouri, 2005).

Σ' αυτό το σημείο και έχοντας εξετάσει πολύπλευρα το ζήτημα της πατρικής εμπλοκής, είναι ωφέλιμο να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο τελικά έχουν καταφέρει οι ερευνητές, που ασχολούνται με το ρόλο του πατέρα και της μητέρας, να έχουν προσδιορίσει την επίδραση της πατρικής εμπλοκής στην ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, οι Rohner και Veneziano (2001) διατείνονται ότι υπάρχουν έξι κατηγορίες ερευνών που ασχολούνται με αυτό το ζήτημα και συγκεκριμένα: α) επικεντρώνονται αποκλειστικά στην επίδραση της πατρικής αγάπης χωρίς την

διερεύνηση και της μητρικής, β) συμπεραίνουν ότι η πατρική είναι εξίσου σημαντική με τη μητρική αγάπη, γ) δείχνουν ότι η πατρική αγάπη ερμηνεύει καλύτερα από τη μητρική συγκεκριμένα ζητήματα στα παιδιά, δ) υποστηρίζουν ότι η πατρική αγάπη είναι ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας ανεξάρτητα από τη μητρική, ε) διαπιστώνουν ότι η πατρική αγάπη τροποποιεί τη σχέση της μητρικής αγάπης και του αντίκτυπου στα παιδιά (Baron & Kenny, 1986) και στ) διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της πατρικής έναντι της μητρικής αγάπης ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες που προσεγγίζουν το ζήτημα σύμφωνα με τις παραπάνω κατηγορίες ερευνών αλλά όσον αφορά την τροποποιητική επίδραση της πατρικής αγάπης, που ενδιαφέρει στην παρούσα έρευνα, μόνο μία έρευνα αντιστοιχεί προς το παρόν. Συγκεκριμένα, οι Forehand και Nousiainen (1993) διαπίστωσαν ότι το επίπεδο της πατρικής αγάπης τροποποιεί την συμβολή της μητρικής αποδοχής στην λειτουργικότητα των εφήβων. Με άλλα λόγια, οι μεταβολές στο επίπεδο της πατρικής αγάπης συμβάλουν στην γνωστική επίτευξη και στην εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων στους νέους μέσα από την αλληλεπίδρασή της με την μητρική αποδοχή. Σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές, «το να συμπεριλαμβάνονται απλώς οι πατέρες στην έρευνα πατέρων – εφήβων είναι ανεπαρκής. Αντίθετα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πιθανοί τρόποι με τους οποίους το στυλ κάθε γονέα συμβάλει στο στυλ του άλλου γονέα» (σελ. 219).

Έχοντας ολοκληρώσει την περιγραφή όλων των εννοιών που πραγματεύεται αυτή η έρευνα, γίνεται φανερό ότι η αναβλητικότητα, ως ένα ζήτημα ψυχολογικής δυσλειτουργίας, είναι δυνατό να συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με προσωπικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Επομένως, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η από τα παιδιά αντιλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή –

απόρριψη μπορεί να σχετίζεται με την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς στα παιδιά – ενήλικες όταν, όμως, στη σχέση αυτή παρεμβάλλεται η αξιολόγηση του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας πιο σαφή τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούμε να υποθέσουμε ότι:

1) Η αντιλαμβανόμενη μητρική αποδοχή – απόρριψη αναμένεται να επηρεάζει το επίπεδο του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων των φοιτητών/τριών το οποίο, με τη σειρά του, επηρεάζει τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι ο ΚΜΑ λειτουργεί ως διαμεσολαβητική μεταβλητή.

2) Η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη μητρική αποδοχή – απόρριψη και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα είναι ισχυρότερη για εκείνους που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα του ΚΜΑ. Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι ο ΚΜΑ λειτουργεί ως τροποποιητική μεταβλητή.

3) Η πατρική εμπλοκή λειτουργεί ως τροποποιητική μεταβλητή πάνω στην διαμεσολαβητική επίδραση που έχει ο κεντρικός μηχανισμός αυτο-αξιολογήσεων στη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής-απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 226 άτομα από τα οποία οι 53 ήταν άνδρες (23,5%) και οι 173 (76,5%) ήταν γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν Μ.Ο. = 21,91 έτη και Τ.Α. = 3,1. Είχαν όλοι και όλες ελληνική εθνικότητα και φοιτούσαν σε διάφορα τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Συγκεκριμένα, το 31,9% από αυτούς φοιτούσαν στο τμήμα Ψυχολογίας, το 18,1% στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), το 9,7% στο τμήμα Οικονομικών Επιστημών, το 7,1% στο τμήμα Πολιτικών Επιστημών, το 5,3% στο τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών, το 5,3% στο τμήμα Κοινωνιολογίας, το 4,4% στο τμήμα Φιλολογίας, το 3,5% στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.), το 3, % στο τμήμα Επιστήμης και Τεχνολογίας Υλικών, το 2, 7%στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, το 2,2% στο τμήμα Ιατρικής, το 1,8% στο τμήμα Φυσικής, το 1,8% στο τμήμα Χημείας, το 1,3% στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, το 0,9% στο τμήμα Μαθηματικών, το 0,4% στο τμήμα Βιολογίας και το 0,4% στο τμήμα Εφαρμοσμένων Μαθηματικών.

Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε, ακόμα, να προσδιορίσουν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα τους. Αναλυτικότερα, το 35,8% των μητέρων κατείχαν απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης, το 19,9% ήταν πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ), το 15% ήταν απόφοιτοι γυμνασίου, το 12,8% ήταν πτυχιούχοι ανωτέρων τεχνικών σχολών (ΤΕΙ, ΙΕΚ, κλπ.), το 11,9% ήταν απόφοιτοι δημοτικού, το 1,8% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 1,8% ήταν κάτοχοι

διδακτορικού διπλώματος και το 0,9% κατείχαν ενδεικτικό μίας τουλάχιστον τάξης του δημοτικού. Αντίστοιχα και όσον αφορά τους πατέρες, το 28,3% ήταν απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, το 19% ήταν πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών, το 17,3% ήταν απόφοιτοι ανωτέρων τεχνικών σχολών, το 15% κατείχαν απολυτήριο δημοτικού, το 13,7% κατείχαν απολυτήριο γυμνασίου, το 3,5% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 1,8% κατείχαν ενδεικτικό μίας τουλάχιστον τάξης του δημοτικού και το 1,3% ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

5.2. Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκή Αποδοχής – Απόρριψης για Παιδιά – Συνοπτική Έκδοση (Parental Acceptance – Rejection Questionnaire: Child Version – Child PARQ - Rohner, 1990). Στους συμμετέχοντες δόθηκε η μία από τις δύο εκδόσεις του ερωτηματολογίου που αφορά τις αντιλήψεις τους για τη μητρική αποδοχή – απόρριψη και αποτελείται από 24 ερωτήματα που μετρούν τις εξής κλίμακες: ζεστασιά/τρυφερότητα, εχθρότητα/επιθετικότητα, αδιαφορία/παραμέληση και αδιαφοροποίητη απόρριψη. Συνολικά, αυτές οι τέσσερις κλίμακες συνθέτουν την συνολική βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα σε μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από «πάντα» έως «ποτέ». Οι ερωτήσεις είναι αυτο – αναφοράς και αποτελούν κρίσεις σχετικά με το πόσο καλά η καθεμία περιγράφει την φροντίδα που αντιλαμβάνονται να δείχνει η μητέρα προς τους ίδιους. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι τα εξής: «η μητέρα μου με κάνει να νιώθω ό π με θέλει και με χρειάζεται» (αντιλαμβανόμενη ζεστασιά/τρυφερότητα), «η μητέρα μου προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί» (αντιλαμβανόμενη εχθρότητα/επιθετικότητα), «η μητέρα μου με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που την ενοχλεί» (αντιλαμβανόμενη

αδιαφορία/παραμέληση), «η μητέρα μου φαίνεται να με αντιπαθεί» (αντιλαμβανόμενη αδιαφοροποίητη απόρριψη). Στο ερωτηματολόγιο, όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει υψηλότερη αποδοχή, σύμφωνα με την αντίληψη των παιδιών.

Το Child PARQ είναι διαθέσιμο σε περισσότερες από 26 γλώσσες, έχει χρησιμοποιηθεί σε περίπου 60 διαφορετικές εθνικότητες και πλέον έχει φανεί ότι οι σφαιρικές κλίμακες και οι υποκλίμακες του έχουν αποδεδειγμένα υψηλή εσωτερική συνέπεια. Για παράδειγμα, ο Veneziano (2000) αναφέρει ότι ο συντελεστής alpha για την σφαιρική κλίμακα στην μητρική έκδοση είναι .76 ενώ για τις τέσσερις υποκλίμακες οι συντελεστές κυμαίνονται από .78 έως .94. Παρομοίως, οι Erkman και Rohner (2006) αναφέρουν συντελεστή alpha = .78 για τη συνολική κλίμακα.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά των Tsaousis, Gionazolias και Mascha (in press) οι οποίοι επιβεβαίωσαν την εγκυρότητά του. Ακόμη, έδειξαν ότι είναι αξιόπιστο εργαλείο αναφέροντας συντελεστές αξιοπιστίας alpha = .91 για την συνολική κλίμακα και .66 έως .86 για τις υποκλίμακες ενώ συντελεστές διχοτόμησης (split – half) όμοιους για τις υποκλίμακες και .92 για την σφαιρική PARQ κλίμακα.

Κλίμακα Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο-αξιολογήσεων (Core Self-Evaluations Scale, CSE – Judge και συν., 2003). Η Κλίμακα Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο-αξιολογήσεων είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 12 ερωτήματα που αξιολογούν τη δομή του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα περιλαμβάνει ερωτήματα που εκτιμούν: α) την αυτοεκτίμηση, β) τη γενικευμένη αυτεπάρκεια, γ) την έδρα ελέγχου και δ) τον νευρωτισμό δίνοντας τελικά μια συνολική βαθμολογία. Η κλίμακα έχει φανεί από τους κατασκευαστές της (Judge και συν., 2003) ότι διαθέτει επαρκή εσωτερική

συνοχή (η μέση αξιοπιστία για τέσσερα διαφορετικά δείγματα ήταν .84) και αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (.81 για μια περίοδο ενός μήνα). Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται μια πενταβάθμια κλίμακα (1 = «Διαφωνώ Απόλυτα» και 5 = «Συμφωνώ Απόλυτα») προκειμένου οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σχετικά με το βαθμό στον οποίο κάθε πρόταση είναι αντιπροσωπευτική ή όχι για το κάθε άτομο. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται μεταξύ 12 και 60. Παραδείγματα ερωτήσεων στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν είναι τα εξής: «Ολοκληρώνω τα καθήκοντά μου με επιτυχία», «Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου» και «Μερικές φορές, νιώθω θλιμμένος». Η κλίμακα Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο-αξιολογήσεων έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τους Tsaousis και συν. (2007).

Ερωτηματολόγιο Εμπλοκής του Πατέρα (Father Involvement Scale, FIS – Finley & Schwartz, 2004). Το ερωτηματολόγιο εμπλοκής του πατέρα είναι ένα νεοαναπτυχθέν εργαλείο που δημιουργήθηκε για να εκτιμήσει τις αντιλήψεις των παιδιών και των ενήλικων – παιδιών σχετικά με την εμπλοκή των πατέρων τους σε είκοσι διαφορετικούς τομείς στη ζωή τους (Finley & Schwartz, 2004). Σε καθένα από αυτούς τους τομείς αντιστοιχούν είκοσι ερωτήματα, όπως «Ο πατέρας σου σε βοηθάει στο να γίνεσαι καλύτερο άτομο;», στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν πόσο εμπλέκονται οι πατέρες τους σημειώνοντας «πάντα», «καμιά φορά», «σπάνια» ή «ποτέ». Υψηλή βαθμολογία δηλώνει μειωμένη πατρική εμπλοκή.

Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, μετά από αναλύσεις παραγόντων, κατέληξαν στην ύπαρξη τριών υποκλιμάκων: α) της εκφραστικής εμπλοκής (expressive involvement), που περιλαμβάνει τη φροντίδα, το μοίρασμα δραστηριοτήτων, κ.α., β) της καθοριστικής εμπλοκής (instrumental involvement), δηλαδή την πειθαρχία, την ανάπτυξη υπευθυνότητας, κ.α. και γ) της συμβουλευτικής

εμπλοκής (mentoring/advising involvement), που αντιπροσωπεύει την εμπειρική επικάλυψη των προηγούμενων. Οι δείκτες Cronbach αναδεικνύουν την υψηλή εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας και των υποκλιμάκων που κυμαίνονται από .90 έως .97 στην αρχική μελέτη (Finley & Schwartz, 2004) ενώ και σε άλλη έρευνα, που χρησιμοποιείται όμοιο δείγμα, οι συντελεστές είναι παρόμοιοι (.89 - .94) (Schwartz & Finley, 2006). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται μετάφραση του συγκεκριμένου εργαλείου από τους Giovanzolis, Kothali, Lounrou και Mitsopoulou (2010).

Κλίμακα Διαχείρισης του Ακαδημαϊκού Χρόνου (Aitken Procrastination Inventory, API – Aitken, 1982). Η Κλίμακα Διαχείρισης του Ακαδημαϊκού Χρόνου κατασκευάστηκε από την Aitken προκειμένου να μετρηθεί η τάση των φοιτητών να αναβάλλουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 19 δηλώσεις, όπως «Ακόμη και αν γνωρίζω ότι πρέπει να κάνω μια εργασία, ποτέ δεν θέλω να την ξεκινήσω αμέσως», στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν τον βαθμό συμφωνίας τους ή διαφωνίας τους σύμφωνα με μία πενταβάθμια κλίμακα («Διαφωνώ Απόλυτα» - «Συμφωνώ Απόλυτα»). Υψηλή βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο δείχνει τους φοιτητές με χρόνια αναβλητικότητα. Η Aitken αναφέρει ικανοποιητικό βαθμό εσωτερικής συνέπειας ($\alpha = .82$) ενώ και ο Balkis (2006, όπως αναφέρεται στο Balkis & Duru, 2009), που προσάρμοσε το εργαλείο στην τουρκική γλώσσα, αναφέρει συντελεστή εσωτερικής συνέπειας $\alpha = .89$ και συντελεστή αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων $r = .87$.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της μετάφρασης των κριτών. Αναλυτικότερα, σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η δημιουργία στα ελληνικά ενός ερωτηματολογίου αντίστοιχου με αυτό που υπάρχει ήδη στην αγγλική γλώσσα. Έτσι, στην πρώτη φάση

δημιουργήθηκε ένα πρώτο δείγμα από έναν Έλληνα ψυχολόγο, άριστο γνώστη της αγγλικής γλώσσας που μετέφρασε το ερωτηματολόγιο «Aitken Procrastination Inventory» σε «Κλίμακα Διαχείρισης του Ακαδημαϊκού Χρόνου». Στη συνέχεια, ανέλαβαν την διαδικασία της μετάφρασης δύο ακόμη ψυχολόγοι με άριστες γνώσεις αγγλικών που αντιστοίχως δημιούργησαν δύο ξεχωριστές μεταφράσεις. Ακολούθως, αυτοί οι τρεις ειδικοί, αφού προηγουμένως προέβησαν στις απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις, κατέληξαν σε ένα τελικό ερωτηματολόγιο. Η τρίτη φάση, τώρα, περιελάμβανε τη συμμετοχή ενός ακόμη Έλληνα ψυχολόγου ο οποίος κατείχε την αγγλική γλώσσα ως μητρική και ανέλαβε να προβεί σε διορθώσεις και παρατηρήσεις πάνω στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου που προέκυψε κατά την προηγούμενη φάση. Οι παρατηρήσεις ήταν λιγосτές και αφορούσαν κυρίως εννοιολογικού τύπου διαφορές στη χρήση των λέξεων.

Τέλος, προκειμένου να είναι ικανό το ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί ερευνητικά, δόθηκε αρχικά σε μια μικρή ομάδα φοιτητών ηλικίας 19 – 25 ετών (10 άνδρες και 10 γυναίκες). Τους ζητήθηκε, λοιπόν, να διαβάσουν τις οδηγίες της κλίμακας διαχείρισης του ακαδημαϊκού χρόνου, να την συμπληρώσουν και να επισημάνουν οποιαδήποτε τυχόν απορία ή παρατήρηση σχετικά με την νοηματική απόδοση, την κατανόηση των ερωτημάτων ή την εκφορά των οδηγιών. Ακόμη, μετρήθηκε ο χρόνος που χρειάζονται τα άτομα προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ο οποίος κυμαίνεται από 6 – 8 λεπτά. Αφού ολοκληρώθηκε και αυτή η διαδικασία, φάνηκε ότι το εργαλείο μπορεί να είναι κατάλληλο και ευνόητο ώστε να είναι ικανό να χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

5.3. Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Στη φάση της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν τρεις κύριες αναλύσεις ώστε να μπορέσουν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Αυτές οι αναλύσεις αποτελούν: α) την διαμεσολαβητική ανάλυση (Mediation analysis), β) την τροποποιητική ανάλυση (Moderation analysis) και γ) την ανάλυση τροποποιητικής διαμεσολάβησης (Moderated Mediation analysis).

Σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), προκειμένου τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαμεσολάβησης να παρέχουν επαρκείς ενδείξεις αιτιώδους σχέσης, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, η ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να επηρεάζει την εξαρτημένη και ακολούθως: 1) η ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να επηρεάζει την διαμεσολαβητική μεταβλητή, 2) η διαμεσολαβητική μεταβλητή πρέπει να επηρεάζει την εξαρτημένη, αφού η ανεξάρτητη έχει ελεγχθεί, και 3) τέλος, το αποτέλεσμα της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη πρέπει να μειώνεται με την εισαγωγή της διαμεσολαβητικής μεταβλητής. Στην τρίτη συνθήκη, υπάρχουν δύο περιπτώσεις: α) πλήρης διαμεσολάβηση, όπου η σχέση της ανεξάρτητης με την εξαρτημένη μεταβλητή γίνεται μη στατιστικά σημαντική, και β) μερική διαμεσολάβηση, όπου η σχέση μειώνεται αλλά είναι ακόμη στατιστικά σημαντική.

Ανάλογες προϋποθέσεις ισχύουν και στην περίπτωση της τροποποιητικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, για να επιβεβαιωθεί στατιστικά ένα τροποποιητικό μοντέλο πρέπει: i) η αλληλεπίδραση της ανεξάρτητης και της τροποποιητικής μεταβλητής να είναι σημαντική, ii) η τροποποιητική μεταβλητή να μην σχετίζεται με την ανεξάρτητη ή την εξαρτημένη και iii) η τροποποιητική μεταβλητή να λειτουργεί όπως η ανεξάρτητη όσον αφορά το ρόλο της ως αιτιώδη μεταβλητή (Baron & Kenny, 1986).

Τέλος, για να προσδιοριστεί το μέγεθος της επίδρασης της πατρικής εμπλοκής στη διαμεσολαβητική σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της τροποποιητικής διαμεσολάβησης σύμφωνα με την τεχνική που ανέπτυξαν οι Preacher, Rucker και Hayes (2007). Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης και διαδικασίες bootstrapping ώστε να εξεταστεί η πιθανότητα ύπαρξης εξαρτώμενων έμμεσων επιδράσεων. Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις που βασίστηκαν στο Μοντέλο 5 των Preacher και συνεργατών (2007), σύμφωνα με το οποίο η τροποποιητική μεταβλητή (δηλ., τα επίπεδα της πατρικής εμπλοκής) θεωρείται ότι επηρεάζει και την διαδρομή της ανεξάρτητης μεταβλητής (δηλ., της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης) στην διαμεσολαβητική μεταβλητή (δηλ., τον ΚΜΑ) αλλά και την διαδρομή της διαμεσολαβητικής στην εξαρτημένη μεταβλητή (δηλ., την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα).

Επιπρόσθετα, η μέθοδος των Preacher και συν. (2007) παρέχει τη δυνατότητα να προσδιοριστεί αν οι εξαρτώμενες έμμεσες επιδράσεις μεταβάλλονται σύμφωνα με τα διαφορετικά επίπεδα της τροποποιητικής μεταβλητής (υψηλή πατρική εμπλοκή – χαμηλή πατρική εμπλοκή). Αυτό γίνεται στατιστικά με βάση τη θεωρία κανονικότητας (normal – theory) και διαδικασίες bootstrapping διορθωμένες από προκατάληψη και ασυμμετρία (bias corrected and accelerated bootstrapping) που παράγουν πιο αξιόπιστα διαστήματα εμπιστοσύνης (confidence intervals).

5.4. Διαδικασία

Αρχικά, δημιουργήθηκε μία διαδικτυακή εκδοχή όλων των παραπάνω ερωτηματολογίων η οποία καταχωρήθηκε στην εξής ιστοσελίδα: https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AtTnySBawjoRdFlxSTZJUE9FSWMyaDFSSVNqSIM3U0E&hl=en_US#gid=0. Εκεί, περιλαμβανόταν αρχικά μία φόρμα ενήμερης συγκατάθεσης όπου τα άτομα πληροφορούνται για το σκοπό της προτεινόμενης έρευνας, για την εμπιστευτικότητα και την διασφάλιση της ανωνυμίας τους, για τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα και τέλος για την δυνατότητα επικοινωνίας με τους υπεύθυνους της έρευνας (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Κατόπιν, ακολούθησε η διαδικασία προσέλκυσης των συμμετεχόντων κατά την οποία αναρτήθηκαν ανακοινώσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) σε διάφορους χώρους του πανεπιστημίου όπου συχνάζουν φοιτητές, όπως γραμματείες, κοινοί χώροι, αίθουσες κλπ. Επίσης, έγιναν και προφορικές ανακοινώσεις κατά τη διάρκεια διαφόρων μαθημάτων όπου οι φοιτητές, που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, καλούνταν να επικοινωνήσουν με e – mail με τον κύριο ερευνητή. Έτσι, συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 226 φοιτητών και φοιτητριών στους οποίους εστάλη απαντητικό e – mail στο οποίο καταγραφόταν η παραπάνω ιστοσελίδα καθώς και οδηγίες προκειμένου να εισέλθουν σε αυτή και να ακολουθήσουν τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Μοναδικό κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων υπήρξε η συμπλήρωση του πρώτου έτους των σπουδών τους ενώ δεν προβλεπόταν η χρήση οποιουδήποτε κινήτρου ή αποζημίωσης. Τέλος, η έρευνα έτυχε έγκρισης από την Επιτροπή Δεοντολογίας του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής όλων των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Πίνακας 1

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Δείκτης Εσωτερικής Συνοχής (alpha) των Μεταβλητών της Έρευνας

<i>Μεταβλητές</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>alpha</i>
API – Συνολική Επίδοση	54,04	11,96	0,87
Child PARQ – Συνολική Επίδοση	83,34	12,44	0,94
Child PARQ – Τρυφερότητα	26,81	4,83	0,89
Child PARQ – Εχθρότητα	20,66	3,63	0,81
Child PARQ – Αδιαφορία	21,16	3,25	0,82
Child PARQ – Αδιαφορ. Απόρριψη	14,71	2,24	0,78
FIS - Συνολική Επίδοση	39,85	13,54	0,95
CSES – Συνολική Επίδοση	39,34	7,93	0,86

API: Aitken Procrastination Inventory, Child PARQ: Parental Acceptance-Rejection Questionnaire: Child Version, FIS: Father Involvement Scale, CSES: Core Self-Evaluations Scale

Όπως παρατηρείται, όλοι οι δείκτες εσωτερικής συνοχής είναι πάνω από το κατώτερο αποδεκτό όριο του 0,70. Ακολούθως, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας. Παρατηρώντας τον

πίνακα, γίνεται φανερό ότι όλες οι κλίμακες και οι υποκλίμακες της παρούσας μελέτης συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συσχετίζεται ικανοποιητικά με την αντιλαμβανόμενη μητρική αποδοχή – απόρριψη ($r = - 0,245^{**}$), μέτρια με την κλίμακα του ΚΜΑ ($r = - 0,332^{**}$) ενώ χαμηλή συσχέτιση εμφανίζει με την πατρική εμπλοκή ($r = 0,147^*$). Ισχυρότερες συσχετίσεις παρατηρούνται στην περίπτωση της σχέσης της μητρικής αποδοχής – απόρριψης με την πατρική εμπλοκή ($r = - 0,475^{**}$) αλλά και με τον ΚΜΑ ($r = 0,380^{**}$). Ανάλογου μεγέθους είναι και η συσχέτιση της πατρικής εμπλοκής με τον ΚΜΑ ($r = - 0,390^{**}$).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνάς μας, και κατά συνέπεια, μπορούμε να προχωρήσουμε στην εφαρμογή της ανάλυσης διαμεσολάβησης, της ανάλυσης τροποποίησης, αλλά και της ανάλυσης της τροποποιητικής διαμεσολάβησης. Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα από τις συγκεκριμένες αναλύσεις.

Πίνακας 2

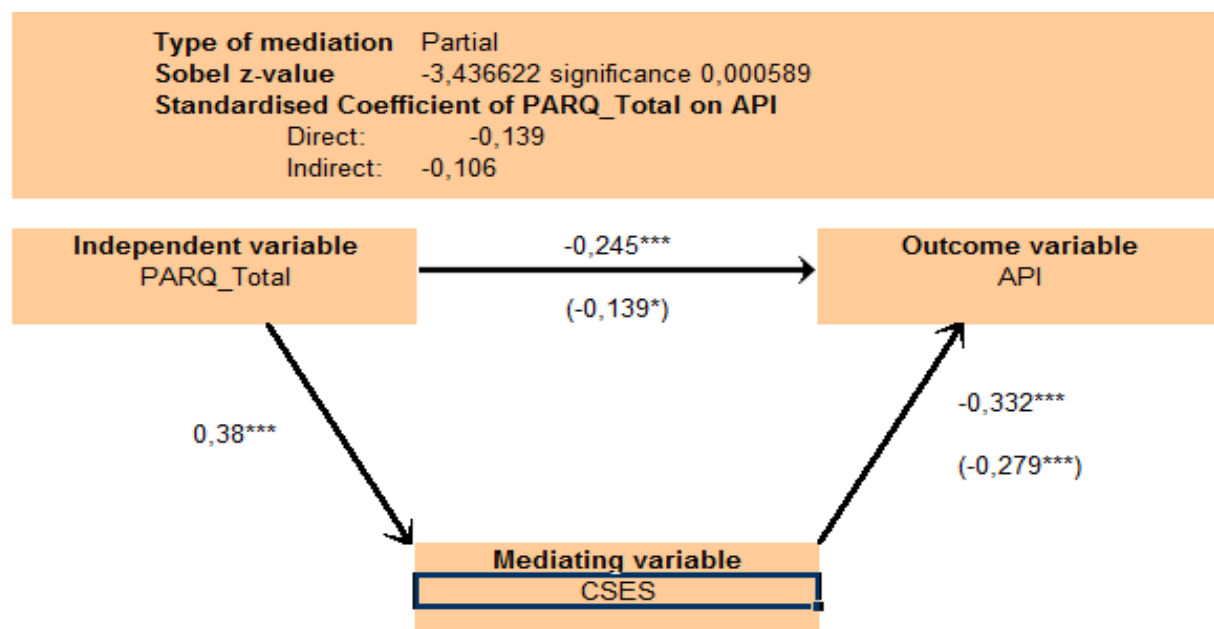
Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις Μεταβλητές της Έρευνας (N=226)

Υποκλίμακα	1	2	3	4	5	6	7	8
1. API – Συνολική Επίδοση		-0,245**	-0,244**	-0,228**	-0,163*	-0,229**	0,147*	-0,332**
2. Child PARQ - Συνολική Επίδοση			0,936**	0,873**	0,883**	0,840**	-0,475**	0,380**
3. Child PARQ – Τρυφερότητα				0,716**	0,824**	0,687**	-0,481**	0,356**
4. Child PARQ – Εχθρότητα					0,633**	0,765**	-0,355**	0,361**
5. Child PARQ – Αδιαφορία						0,650**	-0,436**	0,293**
6. Child PARQ – Αδιαφορ. Απόρριψη							-0,395**	0,333**
7. FIS - Συνολική Επίδοση								-0,390**
8. CSES – Συνολική Επίδοση								

* $p < 0,05$. ** $p < 0,001$.

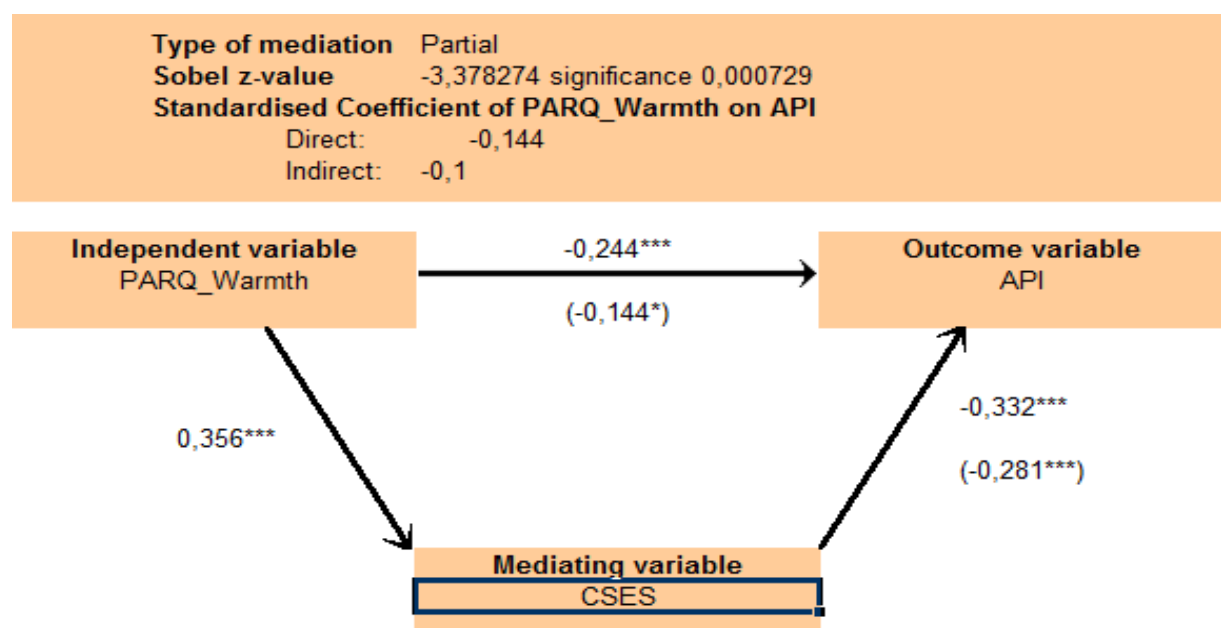
6.2. Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων ως διαμεσολαβητική μεταβλητή

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την διαμεσολαβητική ανάλυση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας μέσω του ΚΜΑ. Στην συνολική διάσταση της μητρικής αποδοχής – απόρριψης παρατηρείται η μητρική αποδοχή να παρουσιάζει, αρχικά, χαμηλή αρνητική σχέση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($r = -0,245^{***}$) η οποία, εισάγοντας τον ΚΜΑ ως διαμεσολαβητικό παράγοντα, μειώνεται χωρίς να χάνει τη στατιστική σημαντικότητα ($r = -0,139^*$). Από τη χρήση του Sobel τεστ βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μερική διαμεσολάβηση του ΚΜΑ στη σχέση της αποδοχής και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας [$z = -3.44$ ($p < 0,001$)]. (Γράφημα 1).



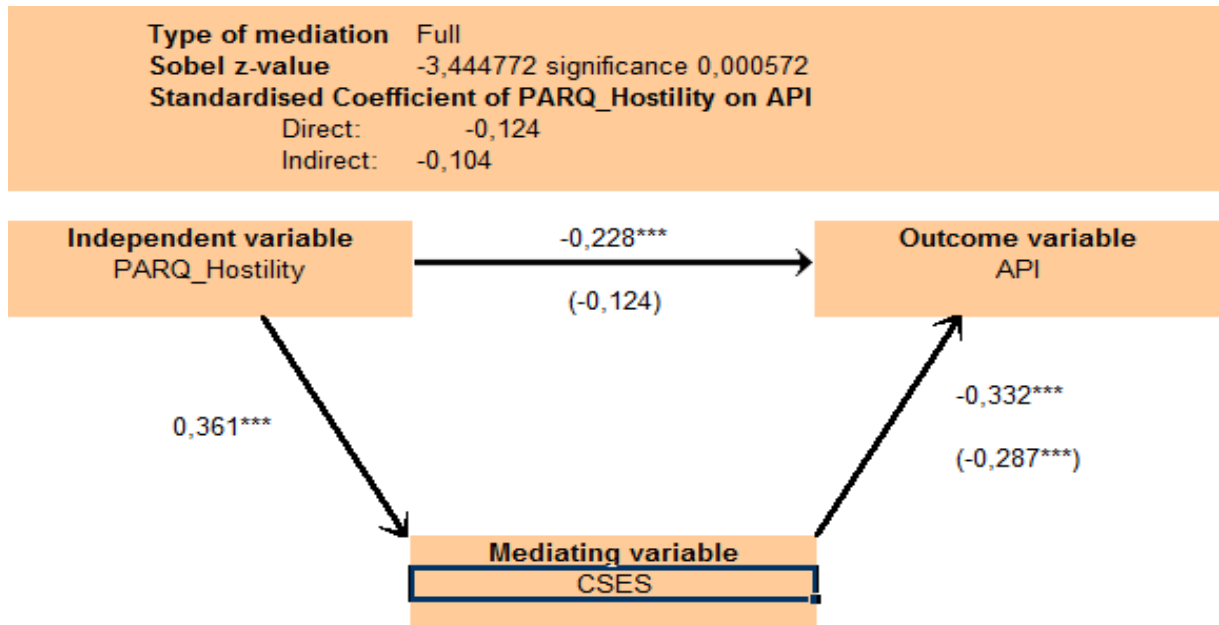
Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση του μοντέλου διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής - απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Σχετικά με την υποκλίμακα της τρυφερότητας, η αρνητική και στατιστικά σημαντική σχέση της με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($r = -0,244^{***}$) μειώνεται ως προς το μέγεθός της διατηρώντας τη σημαντικότητά της ($r = -0,144^*$) μετά και από την εισαγωγή του ΚΜΑ ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής. Το μοντέλο, λοιπόν, είναι στατιστικά σημαντικό σύμφωνα με το Sobel τεστ [$z = -3.38$ ($p < 0,001$)] και μ' αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται μερική διαμεσολάβηση του ΚΜΑ. (Γράφημα 2).



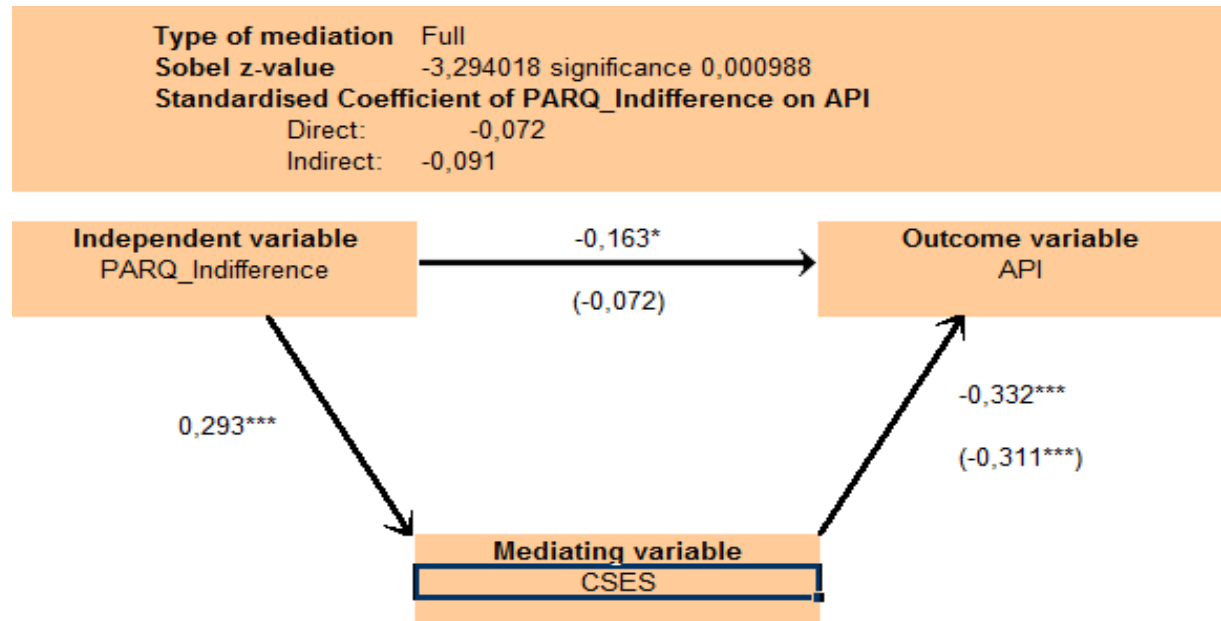
Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση του μοντέλου διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής τρυφερότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Στην περίπτωση της απουσίας εχθρότητας, το μοντέλο δείχνει πλήρη διαμεσολάβηση με στατιστική σημαντικότητα [$z = -3.44$ ($p < 0,001$)]. Η αρχική συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη είναι στατιστικά σημαντική ($r = -0,228^{***}$) αλλά με τον ΚΜΑ παύει πλέον να είναι και επιπλέον μειώνεται αισθητά ($r = -0,124$). (Γράφημα 3).



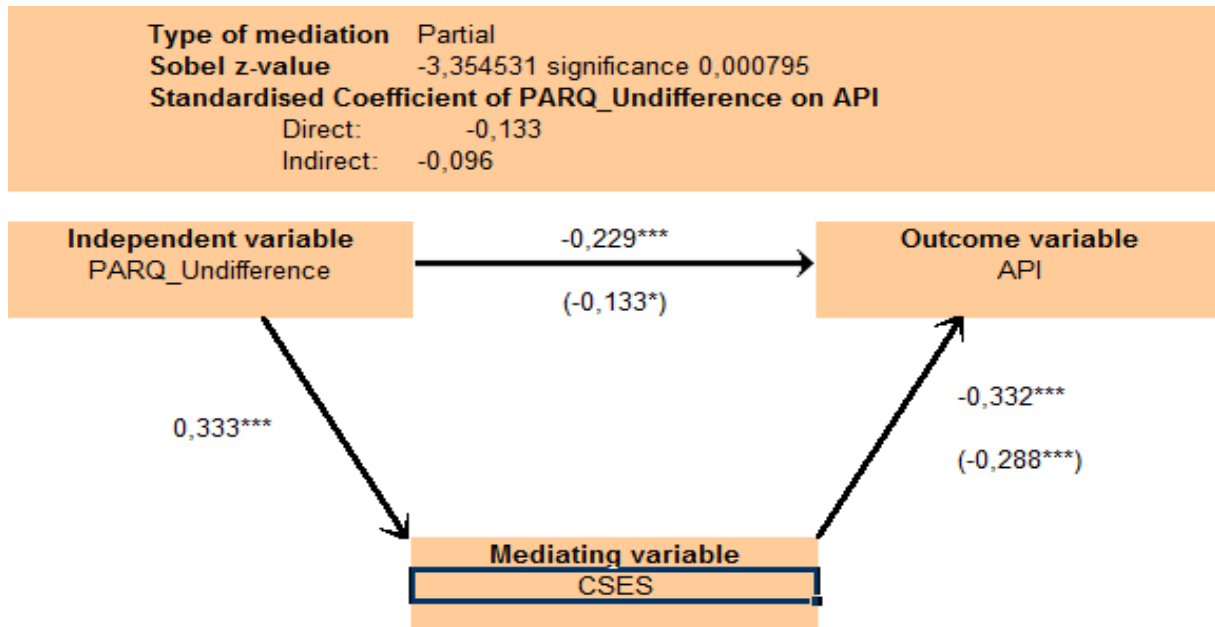
Γράφημα 3. Γραφική αναπαράσταση του μοντέλου διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας εχθρότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Αναλόγως, παρατηρείται ότι η αρχική ευθεία σχέση της απουσίας αδιαφορίας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική ($r = -0,163^*$) αλλά με τον ΚΜΑ δεν είναι πια σημαντική ($r = -0,072$) και υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση, όπως υποδεικνύεται από το Sobel τεστ [$z = -3.29$ ($p < 0,001$)]. (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Γραφική αναπαράσταση του μοντέλου διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφορίας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Στην περίπτωση της υποκλίμακας της αδιαφοροποίητης απόρριψης, φάνηκε το μοντέλο της μερικούς διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της απουσίας αδιαφοροποίητης απόρριψης και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας [$z = -3.35$ ($p < 0,001$)]. Έτσι, η χαμηλή αρνητική συσχέτιση που εμφανίστηκε αρχικά ($r = -0,229^{***}$) μειώθηκε με την προσθήκη του ΚΜΑ αλλά παρέμεινε σημαντική ($r = -0,133^*$). (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Γραφική αναπαράσταση του μοντέλου διαμεσολάβησης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφοροποίητης απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν, μπορεί να γίνει φανερό ότι ο ΚΜΑ αποτελεί διαμεσολαβητική μεταβλητή μέσω της οποίας η μητρική αποδοχή – απόρριψη επηρεάζει πλέον έμμεσα την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

6.3. Ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων ως τροποποιητική μεταβλητή

Η υπόθεση που αφορά την τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας εξετάζεται στη συνέχεια. Αρχικά, διερευνήθηκε η συνολική διάσταση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης όπου, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της μητρικής αποδοχής – απόρριψης με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. (Γράφημα 6).

Πίνακας 3

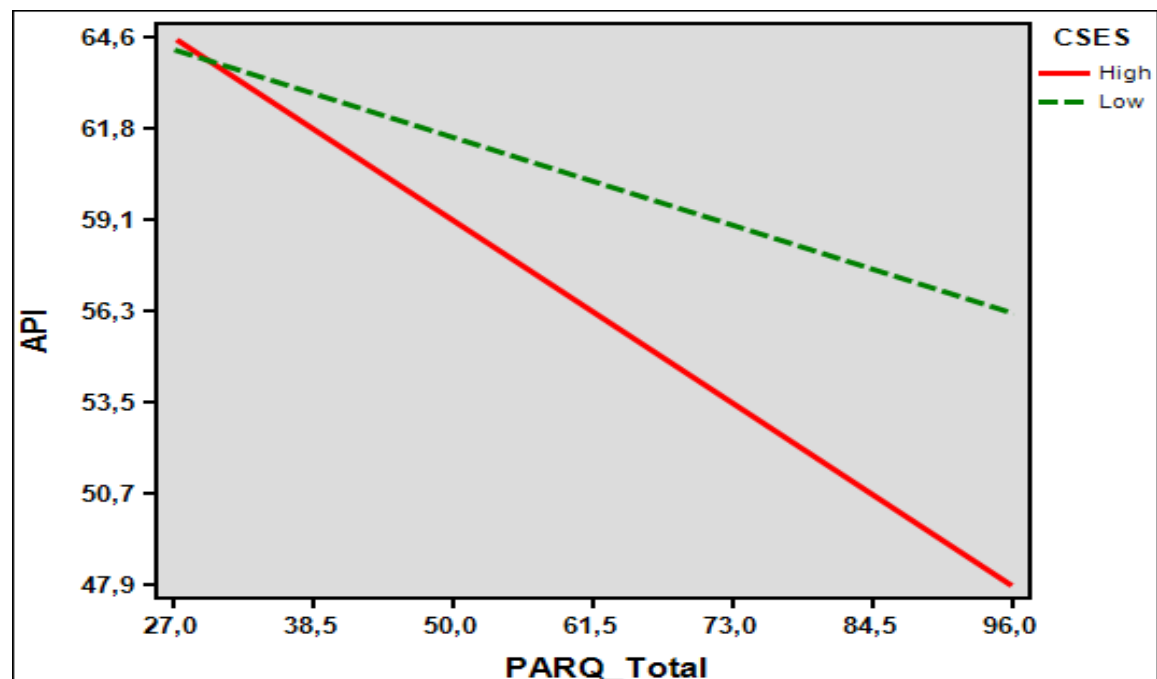
Η τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

	Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95% <i>CI</i>	95% <i>CI</i>
				<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
Constant	59.87	18.38	3.26*	23.65	96.10
PARQ_Total	0.13	0.22	0.60	-0.31	0.58
CSES	0.23	0.54	0.44	-0.82	1.30
PARQ_Total x CSES	-0.01	0.00	-1.24	-0.02	0.00

$R^2 = 0.13$; $F(3, 222) = 11.31$ $p < 0.001$

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

* $p < 0.01$.



Γράφημα 6. Γραφική αναπαράσταση της τροποποιητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι σχέσεις των υποκλιμάκων της μητρικής αποδοχής – απόρριψης (τρυφερότητα, απουσία εχθρότητας, απουσίας αδιαφορίας και απουσία αδιαφοροποίητης απόρριψης) με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα με τροποποιητικό παράγοντα τον ΚΜΑ. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων φαίνονται στους Πίνακες 4, 5, 6 και 7 αντίστοιχα και έδειξαν ότι κανένα από τα μοντέλα δεν είναι στατιστικά σημαντικό (Γράφημα 7, 8, 9 και 10).

Πίνακας 4

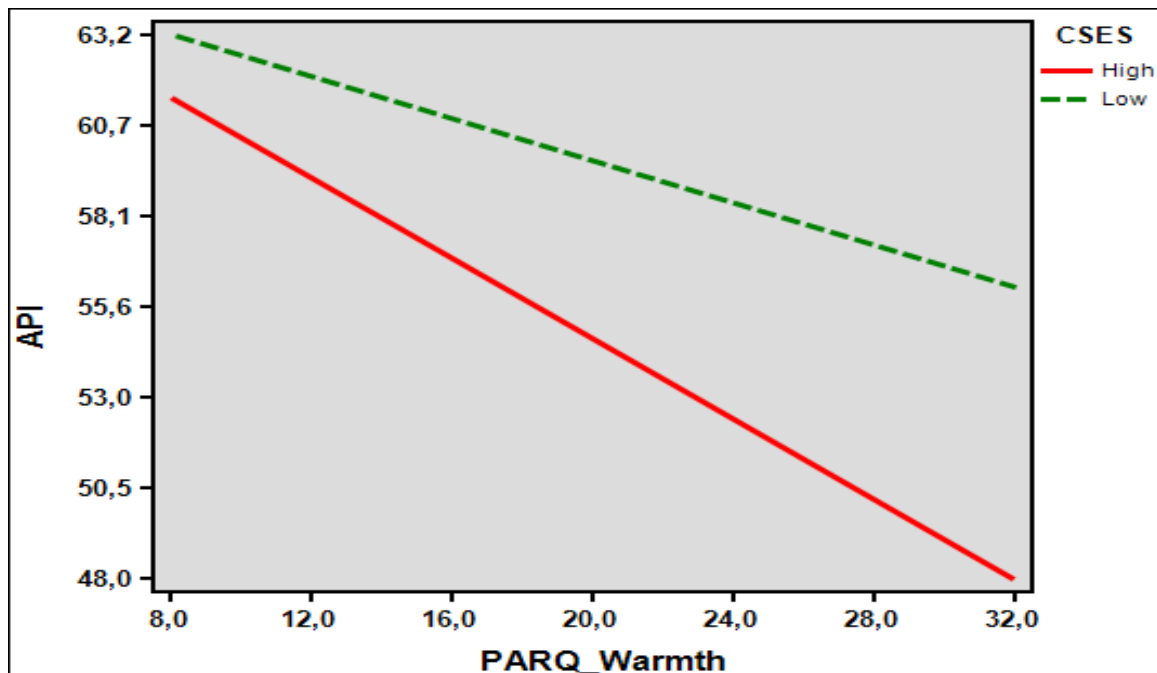
Η τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής τρυφερότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

	Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>95%CI Lower</i>	<i>95%CI Upper</i>
Constant	64.81	16.10	4.03*	33.10	96.53
PARQ_Warmth	0.23	0.61	0.39	-0.97	1.44
CSES	0.02	0.46	0.05	-0.87	0.92
PARQ_Warmth x CSES	-0.02	0.02	-1.00	-0.05	0.02

$R^2 = 0.13$; $F(3, 222) = 11.27$ $p < 0.001$

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

* $p < 0.01$.



Γράφημα 7. Γραφική αναπαράσταση της τροποποιητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής τρυφερότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Πίνακας 5

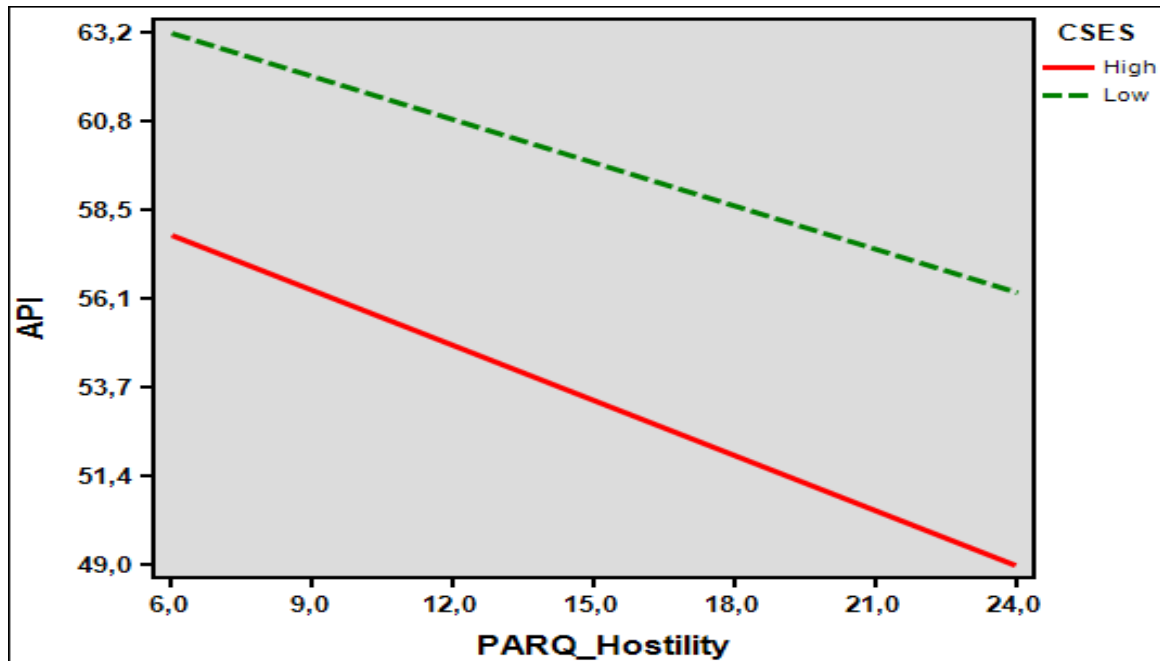
Η τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας εχθρότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

	Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95% <i>CI</i> <i>Lower</i>	95% <i>CI</i> <i>Upper</i>
Constant	74.80	15.94	4.70*	43.39	106.21
PARQ_Hostility	-0.17	0.80	-0.22	-1.73	1.40
CSES	-0.30	0.45	-0.66	-1.18	0.58
PARQ_Hostility x CSES	-0.00	0.02	-0.31	-0.05	0.03

$R^2 = 0.12$; $F(3, 222) = 10.47$ $p < 0.001$

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

* $p < 0.01$.



Γράφημα 8. Γραφική αναπαράσταση της τροποποιητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας εχθρότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Πίνακας 6

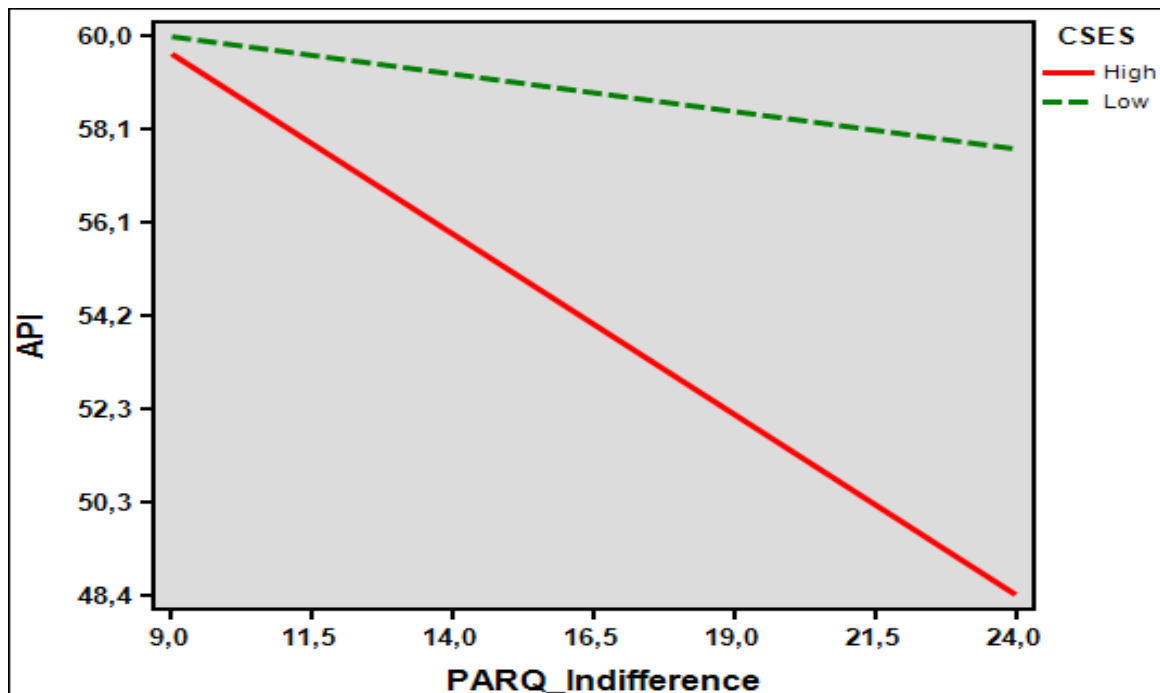
Η τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφορίας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95%CI <i>Lower</i>	95%CI <i>Upper</i>
Constant	51.43	19.52	2.63*	12.96	89.90
PARQ_Indifference	1.03	0.94	1.10	-0.82	2.88
CSES	0.31	0.56	0.56	-0.79	1.42
PARQ_Indifference x CSES	-0.03	0.02	-1.42	-0.09	0.01

$R^2 = 0.12$; $F(3, 222) = 10.36$ $p < 0.001$

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

* $p < 0.01$.



Γράφημα 9. Γραφική αναπαράσταση της τροποποιητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφορίας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Πίνακας 7

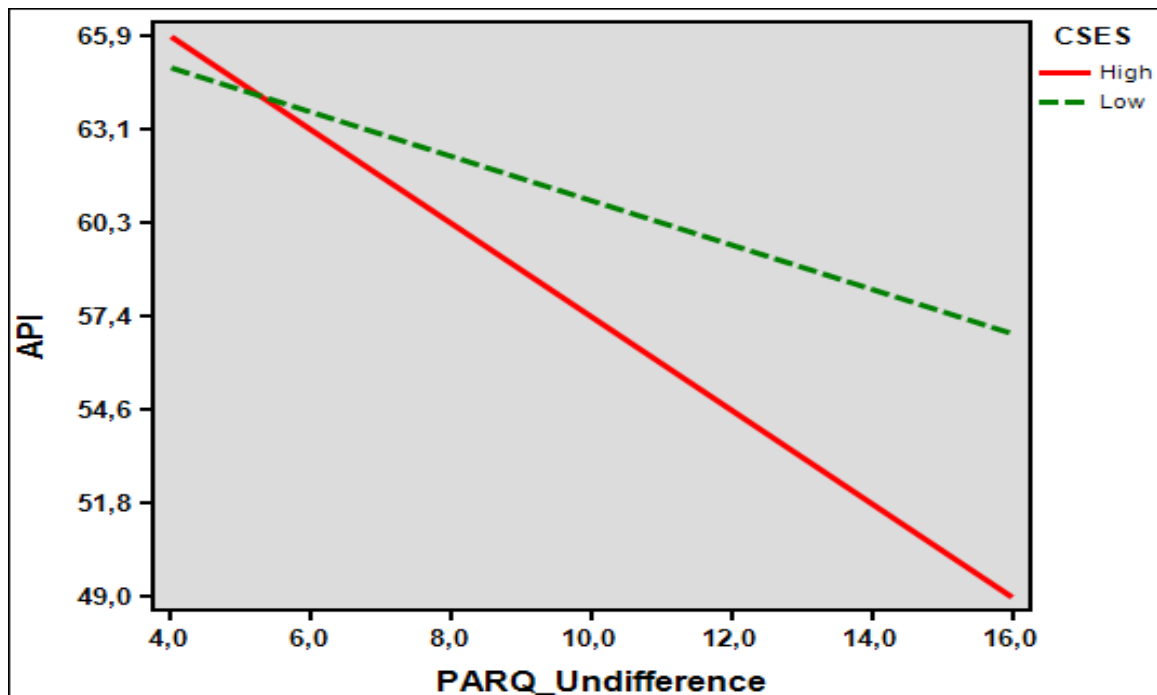
Η τροποποιητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφοροποίητης απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα					
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95% <i>CI</i> <i>Lower</i>	95% <i>CI</i> <i>Upper</i>
Constant	59.88	18.15	3.30	24.10	95.66
PARQ_Undifference	0.80	1.25	0.63	-1.67	3.27
CSES	0.24	0.55	0.44	-0.84	1.33
PARQ_Undifference x CSES	-0.04	0.03	-1.25	-0.12	0.02

$R^2 = 0.13$; $F(3, 222) = 11.25$ $p < 0.001$

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

* $p < 0.01$.



Γράφημα 10. Γραφική αναπαράσταση της τροποποιητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής απουσίας αδιαφοροποίητης απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι ο ΚΜΑ δεν αποτελεί τροποποιητική μεταβλητή αφού, σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), δεν καταφέρνει να μεταβάλλει την κατεύθυνση ή το μέγεθος της σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

6.4. Η πατρική εμπλοκή ως τροποποιητική μεταβλητή στη διαμεσολαβητική σχέση

Τέλος, διερευνάται η υπόθεση της τροποποιητικής διαμεσολάβησης (moderated mediation), ενός πιο πολύπλοκου μοντέλου αιτιωδών σχέσεων στο οποίο αναμένεται η πατρική εμπλοκή να λειτουργεί ως τροποποιητική μεταβλητή στη

διαμεσολαβητική σχέση που επιβεβαιώθηκε παραπάνω. Προκειμένου να εξεταστεί στατιστικά αυτή η υπόθεση, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο 5 των Preacher και συνεργατών (2007), στο οποίο η εξαρτώμενη έμμεση επίδραση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μέσω του ΚΜΑ τροποποιείται από τα επίπεδα της πατρικής εμπλοκής (υψηλή πατρική εμπλοκή – χαμηλή πατρική εμπλοκή). Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη διαδικασία bootstrapping ($n = 5000$) και διαστήματα εμπιστοσύνης απαλλαγμένα από προκατάληψη και ασυμμετρία της τάξεως του 95%. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Σχετικά με τον τρόπο που επιδρούν στη διαμεσολαβητική σχέση τα δύο επίπεδα της πατρικής εμπλοκής (υψηλή – χαμηλή), οι αναλύσεις έδειξαν ότι η έμμεση επίδραση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών/τριών απέδωσε ένα διάστημα εμπιστοσύνης (bias corrected and accelerated) -0.14 έως -0.01 για την υψηλή πατρική εμπλοκή και -0.22 έως 0.05 για την χαμηλή. Εφόσον, λοιπόν, μόνο το διάστημα εμπιστοσύνης για την υψηλή πατρική εμπλοκή δεν περιλαμβάνει το μηδέν, τότε η μόνη έμμεση επίδραση που είναι σημαντικά διαφορετική του 0 σε $p = 0.05$ είναι αυτή που απορρέει από την ομάδα των υψηλά εμπλεκόμενων πατέρων.

Πίνακας 8

Η τροποποιητική επίδραση της πατρικής εμπλοκής στη διαμεσολαβητική σχέση της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μέσω του ΚΜΑ (N = 226)

	Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>
Constant	98.05	19.26	5.09*
PARQ_Total	-0.19	0.22	-0.86
FIS group	-11.37	11.75	-0.97
PARQ_Total x FIS group	0.02	0.14	0.17
CSES	-0.75	0.32	-2.32*
CSES x FIS group	0.27	0.25	1.07
Εξαρτώμενη έμμεση επίδραση σε συγκεκριμένα επίπεδα του τροποποιητή			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>
Υψηλό FIS	-0.06	0.03	-2.04*
Χαμηλό FIS	-0.05	0.06	-0.84

Note: *B* = unstandardised *b* coefficients, *SE* = standard error.

**p* < 0.05.

Άρα, η πατρική εμπλοκή αποτελεί τροποποιητικό παράγοντα στην διαμεσολαβητική επίδραση του ΚΜΑ ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη μητρική αποδοχή – απόρριψη και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και μάλιστα αυτό ισχύει μόνο όταν η πατρική εμπλοκή είναι υψηλή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αναβλητικότητα είναι μία έννοια που άρχισε να διερευνάται επιστημονικά μόλις τις τελευταίες δεκαετίες και το ερευνητικό πεδίο γύρω από τις μεταβλητές που την επηρεάζουν είναι ακόμη ευρύ όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Έτσι, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των φοιτητών/τριών μέσα από την βαθύτερη μελέτη του σε σχέση με τον παράγοντα του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων και της πατρικής εμπλοκής. Ο στόχος της έρευνας ήταν τριπλός. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευε πρώτα στη μελέτη της υπόθεσης κατά την οποία η αντιλαμβανόμενη μητρική αποδοχή – απόρριψη σχετίζεται έμμεσα με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, δηλαδή διαμεσολαβείται από τον Κεντρικό Μηχανισμό Αυτοαξιολογήσεων. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε την πιθανότητα ο ΚΜΑ να αποτελεί ταυτόχρονα και τροποποιητικό παράγοντα στη σχέση της υποκειμενικής αντίληψης της μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των φοιτητών/τριών. Ο τρίτος στόχος αφορούσε την εξέταση της πατρικής εμπλοκής ως πιθανής τροποποιητικής μεταβλητής στη διαμεσολαβητική επίδραση του ΚΜΑ στη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Σύμφωνα με τον πρώτο στόχο, οι αναλύσεις έδειξαν ότι η υπόθεση του διαμεσολαβητικού μοντέλου επιβεβαιώνεται. Αναλυτικότερα, η υποκειμενική αντίληψη της μητρικής αποδοχής – απόρριψης επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα βασικά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με επακόλουθο την αναβλητικότητα στα

ακαδημαϊκά καθήκοντα. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές/τριες, που αντιλαμβάνονται τις μητέρες τους ως περισσότερο τρυφερές και λιγότερο απορριπτικές απέναντί τους, εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα στην αυτοαντίληψή τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμφανίζουν μειωμένη αναβλητικότητα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο της ζωής τους. Αντίστροφα, οι νέοι και οι νέες που βιώνουν τις μητέρες τους ως λιγότερο τρυφερές και περισσότερο απορριπτικές καταλήγουν σε αυξημένη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και αυτό φάνηκε να επηρεάζεται μερικώς από την αξιολόγηση του εαυτού τους. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν οι Rychyi και συν. (2002), που διαπίστωσαν ότι η αυτοαξία αποτελούσε διαμεσολαβητική μεταβλητή στη σχέση του μητρικού γονεϊκού στυλ διαπαιδαγώγησης (δημοκρατικό και αυταρχικό) και της αναβλητικότητας για τις νεαρές έφηβες. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη μελέτη των Rohner και Britner (2002) που δείχνει ότι η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή αποδοχή – απόρριψη σχετίζεται με το 28% της διακύμανσης της ψυχολογικής προσαρμογής των νέων ενώ το υπόλοιπο 72%, που απομένει, ερμηνεύεται από άλλους παράγοντες, όπως προσωπικοί, γενετικοί, πολιτισμικοί, βιολογικοί και άλλοι.

Συζητώντας τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχέτισης, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η υποκειμενική αντίληψη της μητρικής αποδοχής – απόρριψης σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε έναν ικανοποιητικό βαθμό και συμφωνεί με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών. Τέτοιες έρευνες, όπως των Milgram και Toubiana (1999), βρήκαν ότι η εμπλοκή των μητέρων στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους σχετίζεται αρνητικά σε ανάλογο βαθμό με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των παιδιών τους ενώ οι Milgram και συν. (1998) διαπίστωσαν ότι το δημοκρατικό μητρικό στυλ έχει μέτρια συσχέτιση με την αναβλητικότητα των ενήλικων παιδιών τους.

Στη συνέχεια, πριν αναφερθούν τα αποτελέσματα για την συμβολή του ΚΜΑ, κρίνεται καλό να υπογραμμισθεί ότι στη σχετική βιβλιογραφία η σχέση της αυτοεκτίμησης με την αναβλητικότητα έχει πλέον τεκμηριωθεί και το ερευνητικό πεδίο είναι πια περιορισμένο. Έτσι, αποφασίστηκε η μελέτη του ΚΜΑ, που είναι ένα ανώτερης τάξης, πολυδιάστατο χαρακτηριστικό, περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση στις διαστάσεις του και μόνο πρόσφατα έχει αρχίσει να μελετάται και σε άλλα πεδία εκτός του εργασιακού. Γι' αυτό το λόγο, δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες που να έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα ώστε να μπορούν να αντιπαρατεθούν σ' αυτό το σημείο και έτσι δύναται να χρησιμοποιηθούν έρευνες που εξετάζουν τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στον ΚΜΑ (δλδ., αυτοεκτίμηση, έδρα ελέγχου, αυτεπάρκεια και νευρωτισμός).

Αυτή η μελέτη έδειξε ότι, όταν αυξάνονται τα επίπεδα του ΚΜΑ, μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης αναβλητικότητας στον ακαδημαϊκό τομέα και αντιστρόφως μειωμένα επίπεδα του ΚΜΑ σχετίζονται με αυξημένη συχνότητα αναβλητικής συμπεριφοράς. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που συσχετίζουν την αυτοεκτίμηση με την αναβλητικότητα και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η άποψη των ατόμων για τον εαυτό τους σχετίζεται σημαντικά με την αναβλητικότητα, τουλάχιστον όσον αφορά τους ενήλικες και τους φοιτητές (Beck και συν., 2000. Beswick και συν., 1988. Ferrari, 1994. Klassen & Kuzucu, 2009. Lay, 1986. Solomon & Rothblum, 1984. Steel, 2007. Steel και συν., 2001). Ταυτόχρονα, προς επικύρωση των ανωτέρω προηγούμενες μελέτες υποστηρίζουν ότι άτομα με αυξημένα νευρωτικά χαρακτηριστικά ως προσωπικότητες (McCown και συν., 1987. Steel, 2007. van Erde, 2003. Watson, 2001), με εξωτερική έδρα ελέγχου (Steel, 2007. Trice & Milton, 1987. Wang & Jentsch, 1998) και μειωμένη αυτεπάρκεια (Ferrari και συν., 1992. Haycock και συν., 1998. Klassen & Kuzucu, 2009. Spada και συν., 2006.

Steel, 2007. Wolters, 2003) τείνουν να εμφανίζουν συχνότερα αναβλητικές συμπεριφορές στα ακαδημαϊκά καθήκοντά τους.

Αναφορικά με τον δεύτερο στόχο της παρούσας έρευνας, φάνηκε ότι ο κεντρικός μηχανισμός αυτοαξιολογήσεων δεν αποτελεί ταυτόχρονα και έναν τροποποιητικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται τις μητέρες τους ως λιγότερο τρυφερές και περισσότερο απορριπτικές δεν θα καταφεύγουν σε αναβλητική συμπεριφορά στην ακαδημαϊκή ζωή τους όταν εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα στην αυτοαντίληψη και το αντίστροφο. Οι Baron και Kenny (1986) υποστηρίζουν ότι μία διαμεσολαβητική μεταβλητή μπορεί να είναι και τροποποιητική αλλά στην προκειμένη περίπτωση δεν αποδείχθηκε να ισχύει κάτι τέτοιο ούτε στη συνολική διάσταση της μητρικής αποδοχής – απόρριψης αλλά ούτε και στις υποκλίμακές της. Άρα, ενισχύεται η προηγούμενη διαπίστωση της διαμεσολαβητικής επίδρασης του ΚΜΑ.

Τελευταίος στόχος της έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση του ρόλου του πατέρα στην διαμεσολαβητική σχέση που επιβεβαιώθηκε μεταξύ της αντιλαμβανόμενης μητρικής αποδοχής – απόρριψης, του κεντρικού μηχανισμού αυτο – αξιολογήσεων και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αυτό που συμπεραίνει κανείς από τις αναλύσεις είναι ότι η πατρική εμπλοκή είναι ικανή ως μεταβλητή να τροποποιήσει το μέγεθος της διαμεσολαβητικής επίδρασης του ΚΜΑ στη σχέση της μητρικής αποδοχής – απόρριψης και της αναβλητικότητας. Κάνοντας σαφέστερα αυτά τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι ένας υψηλά εμπλεκόμενος πατέρας είναι ικανός να μεταβάλλει την έμμεση επίδραση της μητρικής αποδοχής προς την κατεύθυνση της μειωμένης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας λειτουργώντας προστατευτικά και παράλληλα ενισχύοντας τα υψηλά επίπεδα της θετικής αυτοαντίληψης. Με τα

συγκεκριμένα ευρήματα ενισχύεται το συμπέρασμα των Chen και συν. (2000) σχετικά με τη διαφορετική επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών. Ταυτόχρονα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην διατύπωση των Forehand και Nousiainen (1993) ότι από τις έρευνες πρέπει να αναδεικνύεται ο διακριτός τρόπος με τον οποίο το γονεϊκό στυλ κάθε πατέρα και μητέρας συμβάλλει στη λειτουργικότητα του ατόμου

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα κατάφερε δείξει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μητέρα τους μπορεί να έχει αντίκτυπο στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Με άλλα λόγια, η υποκειμενική αντίληψη της μητρικής αποδοχής – απόρριψης είναι ικανή να ερμηνεύσει την πιθανότητα εμφάνισης αναβλητικών συμπεριφορών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο μέσω της επίδρασης του ΚΜΑ. Άλλωστε, σύμφωνα με αυτό το εύρημα, αναδεικνύεται για μία ακόμη φορά η σπουδαιότητα της Θεωρίας Γονεϊκής Αποδοχής – Απόρριψης που υποστηρίζει ότι διεθνώς η απόρριψη των γονέων οδηγεί σε γνωστικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα στα παιδιά (Rohner και συν., 2011), τα οποία, όμως, διαμεσολαβούνται μερικώς από αρνητική αυτοαντίληψη (Rohner & Britner, 2002).

Μολονότι φάνηκε ότι οι πρακτικές της μητέρας μέσα από την αυτοαντίληψη των παιδιών μπορούν να έχουν σημαίνουσα επιρροή στην λειτουργικότητα των νέων στην ακαδημαϊκή ζωή τους, αναδείχθηκε ακόμη ότι ο πατέρας είναι δυνατόν να έχει έναν περισσότερο καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη σχέση. Η εμπλοκή του πατέρα στη ζωή των παιδιών λειτουργεί με έναν προστατευτικό τρόπο αντισταθμίζοντας τα αρνητικά αποτελέσματα της μητρικής απόρριψης. Με άλλα λόγια, ο πατέρας μοιάζει πως έχει έναν προστατευτικό ρόλο, όπως προαναφέρθηκε, που ενισχύει την αυτοαντίληψη του παιδιού και παράλληλα ρυθμίζει την επίδραση της μητρικής απόρριψης οδηγώντας σε ομαλότερη εξέλιξη στην λειτουργικότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με την θεωρία του Rohner (Rohner και συν., 2011), οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι οι αρνητικές νοητικές αναπαραστάσεις που προκαλεί η υποκειμενική αντίληψη της μητρικής απόρριψης είναι ικανές να διορθώνονται μέσω της υψηλής πατρικής εμπλοκής και να οδηγούν στην καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στην ενήλική ζωή του.

Ερμηνεύοντας περαιτέρω την παραπάνω διαπίστωση, είναι πιθανό οι πατέρες να έχουν διαφορετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού διότι εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο το ρόλο τους. Αυτό που μοιάζει να είναι διαφορετικό είναι ότι οι πατέρες δεν εκδηλώνουν την εμπλοκή τους στη ζωή των παιδιών μόνο με λεκτικά, σωματικά και συναισθηματικά μέσα, όπως γίνεται στην περίπτωση της αποδοχής – απόρριψης (Rohner κ.α., 2011). Οι πατέρες αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό να παρέχουν υλικά αγαθά, οικονομική ενίσχυση και υποστήριξη στη λήψη αποφάσεων τα οποία είναι ζητήματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών (Gadsden και συν., 2004. Pleck, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Deutsch και συν., 2001. Ross & Broh, 2000), στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους και στην ψυχολογική ευημερία τους (Amato, 1994. Flouri, 2005. Furstenberg & Harris, 1993. Harris και συν., 1998).

Επομένως, η δυνατότητα της γνώσης του μηχανισμού σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την αλληλεπίδραση με τους γονείς τους μπορεί να είναι χρήσιμη στην κατανόηση του βαθμού ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ζωής καθώς και στη δόμηση της προσωπικότητά τους. Σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, αυτή η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που διαθέτουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να βοηθήσουν – σε ένα πρώτο συμβουλευτικό επίπεδο – τους/τις φοιτητές/τριες, που έχουν την τάση να διατηρούν χαμηλή αυτοαντίληψη, να χειριστούν αυτή την

κατάσταση που μπορεί σε ένα μεταγενέστερο στάδιο να προκαλέσει δυσφορία στην ακαδημαϊκή ζωή τους. Σαφέστερα, φοιτητές με τέτοια ζητήματα θα μπορούσαν να αναγνωρίζονται και στη συνέχεια να εντάσσονται σε εκπαιδευτικές ομάδες από το κέντρο συμβουλευτικής του εκπαιδευτικού ιδρύματος με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Σαν αποτέλεσμα, η συμβουλευτική θα μπορούσε να λειτουργήσει προληπτικά και να είναι χρήσιμη στην αναγνώριση του προβλήματος και στην λήψη των κατάλληλων ενεργειών ώστε να καθοδηγήσει τους φοιτητές με αυξημένη τάση για ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και μειωμένη αυτοαντίληψη.

Ακολούθως, το συμπέρασμα ότι η λανθασμένη οπτική του εαυτού και ο τρόπος αντίληψης των γονέων από την πλευρά των παιδιών επιδρά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των νέων είναι ικανό να συμβάλλει στην οργάνωση κατάλληλων προληπτικών προγραμμάτων και στρατηγικών παρέμβασης που θα απευθύνονται σε μαθητές χαμηλότερης ακαδημαϊκής βαθμίδας (π.χ. δημοτικού) όταν, δηλαδή, αυτά τα ζητήματα είναι στη διαμόρφωσή τους. Τέλος, αυτά τα ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την ψυχοθεραπευτική διαδικασία ατόμων με αυξημένες αναβλητικές συμπεριφορές καθώς παρέχουν τη δυνατότητα ερμηνειών με βάση οικογενειακούς και προσωπικούς παράγοντες.

Παρ' όλα αυτά, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του και ορισμένους περιορισμούς της έρευνας. Αρχικά, το δείγμα της μελέτης θα μπορούσε είναι μεγαλύτερο ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο ισχυρά διότι τέτοιους είδους προηγμένες αναλύσεις απαιτούν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Κατά δεύτερο λόγο, η προέλευση των συμμετεχόντων από τμήματα πανεπιστημίου μπορεί να έχει μετριάσει τη συχνότητα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας διότι η διαδικασία της εισαγωγής στο πανεπιστήμιο είναι επίπονη, απαιτεί υψηλή βαθμολογία και

συστηματική μελέτη που σε κάποιο βαθμό αντιβαίνει με τα χαρακτηριστικά της αναβλητικής συμπεριφοράς.

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που προκύπτει σχετικά με το δείγμα αφορά και πάλι στην προέλευσή του. Το γεγονός, δηλαδή, ότι προέρχεται αποκλειστικά από φοιτητές/τριες πανεπιστημίου και ελληνικής εθνικότητας εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και σε φοιτητές/τριες που φοιτούν σε άλλους εκπαιδευτικούς χώρους, όπως τεχνολογικά ιδρύματα ή ιδιωτικές σχολές, καθώς και σε φοιτητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Επίσης, η υπερεκπροσώπηση των γυναικών σε αυτή την έρευνα μπορεί να έχει αλλοιώσει τα αποτελέσματα σχετικά με τους διαφορετικούς γονεϊκούς ρόλους που μελετώνται εδώ καθώς είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορές φύλου στον τρόπο αντίληψης των ρόλων των γονέων.

Ένας ακόμη ερευνητικός περιορισμός αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για τη συλλογή των δεδομένων, το οποίο μπορεί να μην είναι ωφέλιμο για την αντικειμενικότητα των δεδομένων. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια στα οποία ζητούνταν αναδρομικές απαντήσεις είναι πιθανό να έχουν αλλοιώσει τα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, τα εργαλεία απαντήθηκαν σε μία χρονική στιγμή και αυτό δεν μπορεί να σημαίνει με ασφάλεια ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εξετάζονται είναι σταθερά.

Τελικά, παρά τις παραπάνω μεθοδολογικές αδυναμίες της μελέτης, αυτή κατάφερε να υποστηρίξει εμπειρικά την επιρροή οικογενειακών και προσωπικών παραγόντων στην λειτουργικότητα των νέων και μάλιστα των φοιτητών στο ακαδημαϊκό τους πλαίσιο. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν με πιο συστηματικό τρόπο την συχνότητα της εμφάνισης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας συμπεριλαμβάνοντας αντίστοιχους αντικειμενικούς δείκτες εκτός των

ερωτηματολογίων, όπως η βαθμολογία. Θα ήταν, ακόμη, ενδιαφέρον να διερευνηθεί και η πιθανότητα γενίκευσης της αναβλητικής συμπεριφοράς των νέων και στην καθημερινή ζωή τους σε σχέση την επίδραση των παραγόντων που μελετώνται εν προκειμένω αλλά και η διερεύνηση της πιθανότητας επιρροής αυτών των παραγόντων στην εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών στα παιδιά και τους εφήβους. Μάλιστα, θα ήταν χρήσιμο για ερευνητικούς και πρακτικούς σκοπούς η δημιουργία κατάλληλων εργαλείων στην ελληνική γλώσσα για την εκτίμηση της ακαδημαϊκής αλλά και της γενικής αναβλητικότητας.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι με την παρούσα έρευνα εμπλουτίζεται η υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση γονέων – παιδιών σχετικά με ζητήματα ακαδημαϊκής επίδοσης και προσωπικότητας συμβάλλοντας έτσι με την διερεύνηση και νέων παραγόντων. Συνακόλουθα, η μελέτη κατάφερε να προωθήσει την επιστημονική γνώση εισάγοντας το ρόλο του κεντρικού μηχανισμού αυτο-αξιολογήσεων σε ένα πλαίσιο σχέσεων που δεν έχει διερευνηθεί κατά το παρελθόν. Τα καινοτόμα ευρήματα είναι ικανά να προάγουν μια νέα τάση στις έρευνες που θα χαράζει την πορεία για καινούρια δεδομένα και συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agnes, M.E., & Guralnik, D.B. (2000). *Webster's New World College Dictionary* (4th ed.). Cleveland, OH : Webster's New World.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PS.
- Alexander, E.S, & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301 – 1310.
- Amato, P. R. (1994). Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 56(4), 1031 – 1042.
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557–574.
- Ang, R. P. (2006). Fathers do matter: Evidence from an Asian school-based aggressive sample. *The American Journal of Family Therapy*, 34, 79–93.
- Antony, M.M., Purdon, C.L., Huta, V., & Swinson, R.P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 1143 – 1154.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self – control by precommitment. *Psychological Science*, 13, 219 – 224.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and

- individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18 – 32.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91, 3-26.
- Baumeister, R. F. & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.
- Beck, B.L., Koons, S.R., & Milgrim, D.L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping [Special issue]. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 3-13.
- Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: Wiley.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771–788.
- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents to student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207 – 217.
- Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well – being*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Carleton University. Ottawa. CAN.
- Bing, E. (1963). The effect of child rearing practices on the development of cognitive abilities. *Child Development*, 34, 631-648.

- Birner, L. (1993). Procrastination: its role in transference and counter transference. *Psychoanalytic Review*, 80(4), 541 – 558.
- Blunt, A.K., & Pychyl, T.A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153 – 167.
- Boice, R. (1993). New faculty involvement of women and minorities. *Research in Higher Education*, 34, 291-341.
- Boice, R. (1995). Developing teaching, then writing among new faculty. *Research in Higher Education*, 36, 415–456.
- Briody, R. (1980). *An exploratory study of procrastination*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Brandeis University. Boston, MA.
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Great expectations: Optimism and pessimism in achievement settings. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 239 – 255). Washington, DC: American Psychological Association.
- Burka, J.B., & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why do you do it, what to do about it*. CA: Addison – Wesley Publishing Company.
- Cabrera, N., Fitzgerald, H.E., Bradley, R.H., & Roggman, L. (2007). Modeling the Dynamics of Paternal Influences on Children Over the Life Course. *Applied Developmental Science*, 11(4), 185-189.
- Cabrera, N., Moore, K., Bronte-Tinkew, J., Halle, T., West, J., Brooks-Gunn, J., Reichman, N., Teitler, J., Ellingsen, K., Nord, C.W., & Boller, K. (2004). The DADS initiative: Measuring father involvement in large-scale surveys. In R.D. Day & M.E. Lamb (eds), *Conceptualizing and measuring father involvement* (pp. 417-452). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Campo, A., & Rohner, R. (1992). Relationships between perceived parental acceptance-rejection, psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Child Abuse and Neglect, 16*, 429–440.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 14*, 401-419.
- Christiansen, S.L., & Palkovitz, R. (2001). Why the ‘good provider’ role still matters: Providing as a form of paternal involvement. *Journal of Family Issues, 22*, 84-106.
- Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology, 14*, 245 – 264.
- Clark, J.L., & Hill, O.W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports, 75*, 931 – 936.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender and Society, 20*, 259-281.
- Deutsch, F. M., Servis, L. J., & Payne, J. D. (2001). Paternal participation in child care and its effects on children’s self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues, 22*, 1000-1024
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*, 469 – 489.

- Doherty, W.J., Kouneski, E.F., & Erickson, M.F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and Family*, 60, 277-292.
- Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C. E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., English, D. J., Wood Schneider, M. , & Runyan, D. K., (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 300-309.
- Effert, R., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151 – 156.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Erkman, F., & Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40, 250-267.
- Ferrari, J.R. (1991 α). Compulsive procrastination: some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455 – 458.
- Ferrari, J.R. (1991 β). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245 – 261.
- Ferrari, J.R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a “real-world” task deadline. *Personality and Individual Differences*, 14, 25–33.
- Ferrari, J.R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating personality. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.

- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self – regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self – awareness, and time limits on “working best under pressure”. *European Journal of Personality, 15*, 391 – 406.
- Ferrari, J.R., & Díaz – Morales, J.F. (2007). Perceptions of self – concept and self – presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology, 10(1)*, 91 – 96.
- Ferrari, J. R., Harriott, J., & Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences, 26*, 321–334.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*, 1 – 6.
- Ferrari, J.R., & Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence, 28*, 963-970.
- Ferrari, J.R., & Olivette M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality, 28(1)*, 87 – 100.
- Ferrari, J. R., Özer, B. U., & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of Social Psychology, 149(3)*, 302-307.

- Ferrari, J.R., Parker, J.T., & Ware, C.B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495 – 502.
- Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self – handicap for men and women: A task – avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73 – 83.
- Field, T., Lang, C., Yando, R., & Bendell, R. (1995). Adolescents' intimacy with parents and friends. *Adolescence*, 30(117), 133-140.
- Finley, G. E., Mira, S.D., & Schwartz, S. J. (2008). Perceived paternal and maternal involvement: Factor structure, mean differences, and parental roles. *Fathering*, 6(1), 62-82.
- Finley, G. E., & Schwartz, S. J. (2004). The father involvement and nurturant fathering scales: Retrospective measures for adolescent and adult children. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 143–164.
- Fiore, N. (1989). *The Now Habit: A Strategic Program For Overcoming Procrastination And Enjoying Guilt-Free Play*. New York: Penguin Group.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137–167). New York: Plenum Press.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.

- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology, 7*, 213-221.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., Barrera, M., & Dumka, L. E. (2007). Interparental relations, maternal employment, and fathering in Mexican American families. *Journal of Marriage and Family, 69*, 26-39.
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., & Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*(7), 1549 – 1557.
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I. & Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences, 14*, 119–126.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449 – 468.
- Furstenberg, F. F., & Harris, K. M. (1993). When and why fathers matter: Impacts of father involvement on the children of adolescent mothers. In R. I. Lerman & T. J. Ooms (Eds.), *Young unwed fathers: Changing roles and emerging policies* (pp. 117-138). Philadelphia: Temple University Press.
- Gadsden, V.L., Fagan, J., Ray, A., & Davis, J.E. (2004). Fathering indicators for practice and evaluation: The fathering indicators framework. In R.D. Day & M.E. Lamb (eds), *Conceptualizing and measuring father involvement* (pp. 385-416). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, D.G., & Pierce, J.L. (2010). The core self-evaluation scale: Further construct validation evidence. *Educational and Psychological Measurement, 70*(2), 291-304.

- Gavin, L.E., Black, M.M., Minor, S., Abel, Y., Papas, M.A., & Bentley, M.E. (2002). Young, disadvantaged fathers' involvement with their infants: An ecological perspective. *Journal of Adolescent Health, 31*, 266-276.
- Gerson, K. (1993). *No man's land: Men's changing commitments to family and work*. New York: Basic Books.
- Giovazolias, T., Kothali, P., Louvrou, B., & Mitsopoulou, E. (2010). *The Role of Father Involvement in Children's Bullying Behavior: Empirical Findings from a Greek Sample*. Paper presented at the 3rd Congress on Interpersonal Acceptance-Rejection. Padua, Italy, 28-31 July.
- Goldstein, H. S. (1982). Fathers' absence and cognitive development of 12-17 year olds. *Psychological Reports, 51*, 843-848.
- Harris, K. M., Furstenberg, F. F., & Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. *Demography, 35*(2), 201-216.
- Harris, N.N., & Sutton, R.I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations, 36*, 987 – 996.
- Haycock, L.A., McCharly, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*, 317 – 324.
- Hess, B., Sherman, M.F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 61 – 74.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion, 9*(2-3), 229-264.

- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167 – 178.
- Howell, A.J., Watson, D.C., Powell, R.A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences, 40*, 1519 – 1530.
- Iskender, M. (2011). The influence of self – compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews, 6*(2), 230 – 234.
- Jamrozinski, K., Kuda, M., & Mangholz, A. (2009). Academic procrastination in clients of a psychotherapeutic student counseling center. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 59*, 370 – 375.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology, 160*(4), 436-442.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*, 127 – 133.
- Jones, H.S., & Powell, J.E. (eds) (1970). *Thucydides Historiae*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα: Αθήνα.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*, 80-92.

- Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance, 11*, 167–188.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., & Thoresen, C.J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology, 56*, 303-331.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior, 19*, 151-188.
- Judge, T. A., Van Vianen, A. E. M., & De Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance, 17*, 327–347.
- Kachgal, M.M., Hansen, L.S., & Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25(1)*, 14 – 24.
- Khaleque, A., & Rohner, R.P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family, 64*, 54-64.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., Lynch, S.L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed – methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*, 137 – 147.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology, 29(1)*, 69 — 81.

- Knaus, W.J. (2002). *The Procrastination Workbook: Your Personalized Program for Breaking Free from the Patterns That Hold You Back*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment, 19*, 165-182.
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1–18). New York: Wiley.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L., & Levine, J.A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist, 25*, 883-894.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L., & Levine, J.A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J.B. Lancaster, J. Altmann, A.S. Rossi & L.R. Sherrod (eds), *Parenting across the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 111-142). Hawthorne, NY: Aldine.
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474 – 495.
- Lay, C.H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences, 8*(5), 705 – 714.
- Lay, C.H. (1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Social Behavior and Personality, 3*, 201–214.
- Lay, C.H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*, 483 – 494.

- Lay, C.H. (1994). Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion, 18*, 269 – 284.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 647 – 662.
- Lay, C.H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences, 21*, 61 – 67.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology, 166(1)*, 5 – 14.
- Lee, D.G., Kelly, K.R., & Edwards, J.K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*, 27 – 37.
- Leondari, A., & Kiosseoglou, G. (2002). Parental, psychological control and attachment in late adolescents and young adults. *Psychological Reports, 90(3)*, 1015–1030.
- Liberty, H.J. (1993). The relationship between extraversion and time of data collection. *Personality and Individual Differences, 14*, 835–836
- Lieberman, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development, 70(1)*, 202–213.
- Lila, M., García, F., & Gracia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality, 35(1)*, 115–124.

- Lindsey, E. W., Moffett, D., Clawson, M., & Mize, J. (1994). *Father-child play and children's competence*. Paper presented at the biennial meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development, Austin, TX, April.
- Locke, E.A., McClear, K, Knight, D. (1996). Self-esteem and work. *International Review of Industrial/Organizational Psychology, 11*, 1-32.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. H. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research*, Vol. 7 (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago Press.
- Manzeske, D. P., & Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development, 16*, 223–229.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R., & Lamb, M.E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and Family, 62*, 1173 – 1191.
- McCown, W. (1986). An empirical investigation of the behaviors of procrastinators. *Social and Behavioral science Documents, 16*, 1 – 89.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). Personality correlates and behaviors of chronic procrastinators. *Personality and Individual Differences, 11*, 71 – 79.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the Gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*(4), 1265-1277.
- McLeod, B.D., Weisz, J.R., & Wood, J.J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta – analysis. *Clinical Psychology Review, 27*, 986 – 1003.

- Milgram, N.A. (1992). Procrastination: A malady of modern time. *Boletin de Psicologia*, 35, 83 – 102.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, A. (1994). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129, 145 – 155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297 – 316.
- Milgram, N., & Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personality and Individual Differences*, 20, 679 – 683.
- Milgram, N.A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197 – 212.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141 – 156.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345–361.
- Missildine, H. (1963). *Your inner child of past*. New York: Simon & Shuster.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297 – 309.
- Most, G.W. (2006). *Hesiod: Theogony, Works and Days, Testimonia*. Cambridge, MA.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (3η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Muszynski, S.Y., & Akamatsu, T.J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22, 119 – 123.
- NICHD Early Care Research Network (2000). Factors associated with fathers' caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology*, 14, 200 – 219.
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 3 – 19.
- Owens, A.M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in English and mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 111–124.
- Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241 – 257.
- Palkovitz, R. (1997). Reconstructing “involvement”: Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In A. J. Hawkins & D.C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond a deficit perspective*, p. 200-216. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Parke, R.D. (2004). Fathers, families, and the future: A plethora of possible predictions. *Merrill- Palmer Quarterly*, 50, 456-470.
- Parke, R. D. (1995). Fathers and families. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 27-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parsons, T., & Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.

- Pedersen, F.A., Anderson, B.J., & Kain, R.L. (1980). Parent-infant and husband wife interactions observed at age five months. In F. Pedersen (Ed.), *The father-infant relationship: Observational studies in the family setting* (pp. 71-86). New York: Praeger.
- Pedersen, F.A., Rubinstein, J.L., & Yarrow, L.J. (1979). Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology*, *135*, 51-61.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M.E. Lamb (Ed.) *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 66-103). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pleck, J.H. (2010). Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M.E. Lamb (ed.), *The Role of the Father in Child Development* (5th ed.). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H., & Stueve, J. L. (2001). Time and paternal involvement. In K. Daly (ed.), *Minding the time in family experience: Emerging perspectives and issues*. Stamford: JAI Press.
- Preacher, K.J., Rucker, D.D., & Hayes, A.F. (2007). Assessing moderated mediation hypotheses: theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, *42*, 185-227.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*, 125 – 134.
- Pychyl, T.A., Coplan, R.J., & Reid, P.A.M. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, *33*, 271 – 285.

- Rabin, L.A., Fogel, J., & Nutter – Upha, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self – reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344 – 357.
- Radin, N. (1982). *Paternal Involvement in Child Care Index*. Ann Arbor, MI: University of Michigan School of Social Work.
- Rapee, R.M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17, 47–67.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Hauf, A. M. C., Wasserman, M. S., & Silverman, A.B. (1999). Major depression in the transition to adulthood: Risks and impairments. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 500 – 510.
- Reitman, D., & Asseff, J. (2010). Parenting practices and their relation to anxiety in young adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 565 – 572.
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R.P. (1998). Father love and child development. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 157-161.
- Rohner, R. P. (2004). The “parental acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840.
- Rohner, R.P. (2005). Glossary of significant concepts in parental acceptance – rejection theory (PARTheory). Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2009 από ιστοσελίδα http://www.cspar.unconn.edu/intro_partheory.html.
- Rohner, R. P. (2007). Parental acceptance and rejection extended bibliography. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2007 από ιστοσελίδα <http://www.cspar.uconn.edu.html>.

- Rohner, R.P., & Britner, P.A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance – rejection: Review of cross – cultural and intracultural evidence. *Cross – Cultural Research*, 36, 16 – 47.
- Rohner, R., & Brothers, S. (1999). Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse*, 4, 81 – 95.
- Rohner, R.P., Khaleque, A, & Cournoyer, D.E. (2011). Introduction to parental acceptance – rejection theory, methods, evidence, and implications. Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου 2011 από ιστοσελίδα http://www.cspar.unconn.edu/intro_partheory.html.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rosopa, P.J., & Schroeder, A.N. (2009). Core self-evaluations interact with cognitive ability to predict academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 47, 1003-1006.
- Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The role of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73, 270-284.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. (1994). Parental converging and child externalizing behavior in non-clinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387 – 394.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, Whole No. 609).
- Safren, S. (2006). Cognitive – behavioral approaches to ADHD treatment in adulthood. *Journal of Clinical Psychiatry, 67*(8), 46 – 50.
- Scher, S., & Ferrari, J. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15*, 255-265.
- Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 820–828.
- Schouwenburg, H.C. (2004). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3 – 17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H.C., & Groenewoud, J.T. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences, 30*, 229 – 240.
- Schouwenburg, H.C., & Lay, C.H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*, 481 – 490.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12 – 25.

- Schwartz, S. J., & Finley, G. E. (2006). Father involvement, nurturant fathering, and young adult psychosocial functioning: Differences among adoptive, adoptive stepfather, and nonadoptive stepfamilies. *Journal of Family Issues*, 27, 712–731.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Silver, M., & Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 11, 207–221.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503 – 509.
- Spada, M.M., Hiou, K., & Nikcevic, A.V. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3), 319 – 326.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65 – 94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95 – 106.
- Stern, D. (1995). *The motherhood constellation*. New York: Basic Books.
- Stoeber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49 – 60.
- Stogdill, R. M. (1937). Survey of experiments on children's attitudes toward parents: 1894-1936. *Journal of Genetic Psychology*, 51, 293-303.

- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F, Huan, V.S., et al. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology, 27*, 135 – 144.
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin, 8*, 454 – 458.
- Trice, A., & Milton, C. (1987). Locus of control as a predictor of procrastination among adults in correspondence course. *Perceptual and Motor Skills, 65*, 1002.
- Tsaousis, I., Giovazolias, T., & Mascha, K. Translation and Psychometric Properties of the Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) – Short Form in Greek. In K.J. Ripoll Núñez, C.M. Brown, & A.L. Comunian, (Eds), *Interpersonal Acceptance and Rejection*. (in press).
- Tsaousis, I., Karademas, E., Kalatzi, D. (2012). The role of core self-evaluations in the relationship between religious involvement and subjective well-being: a moderated mediation model. *Mental Health, Religion & Culture, 1-17*.
- Tsaousis, I., Nikolaou, I., Serdaris, N., & Judge, T. A. (2007). Do the core self-evaluations moderate the relationship between subjective well-being and physical and psychological health? *Personality and Individual Differences, 42*, 1441–1452.
- Tuckman, B.W. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education, 66(2)*, 141 – 147.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35(6)*, 1401 – 1418.
- van Hooft, E. A. J., Born, M. P., Taris, T. W., van der Flier, H., & Blonk, R. W. B. (2005). Bridging the gap between intentions and behavior: Implementation

- intentions, action control, and procrastination. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 238–256.
- Veneziano, R. A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- Wang, A., & Jentsch, F. (1998). Point-of-time effects across the semester: Is there a sampling bias? *The Journal of Psychology*, 132, 211 – 219.
- Watson D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D.C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149 – 158.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3 – 25.
- Weiss, M., & Murray, C. (2003). Assessment and management of attention – deficit hyperactivity disorder in adults. *Canadian Medical Association Journal*, 168, 715–22.
- Wessman, A. (1973). Personality and the subjective experience of time. *Journal of Personality Assessment*, 37, 103 – 114.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self – regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179 – 187.
- Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713.
- Zimmerman, M. A., Salem, D. A., & Maton, K. I. (1995). Family structure and psychosocial correlates among urban African-American adolescent males. *Child Development*, 66, 1598-1613.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Συμπεριφοράς για τη μητέρα

Ερωτηματολόγιο PARQ - Συνοπτική Έκδοση

Rohner & Khaleque, 2005

(Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ι. Τσαούσης & Θ. Γιοβαζολιάς)

Στη συνέχεια, θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι μητέρες συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θα θέλαμε να σκεφτείς την παιδική σου ηλικία και να αξιολογήσεις κατά πόσο καθεμιά απ' αυτές τις προτάσεις ταιριάζει στον τρόπο με τον οποίο σου συμπεριφερόταν η μητέρα σου όταν ήσουν παιδί. Να θυμάσαι: Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση σε καμία από τις προτάσεις, έτσι μπορείς να τις απαντήσεις με ειλικρίνεια. Να απαντήσεις την κάθε πρόταση σύμφωνα με τον τρόπο που σου συμπεριφερόταν πραγματικά η μητέρα σου, και όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται. Συμπλήρωσε κάτω από κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 4 σημείων.

1 = Πάντα, 2 = Μερικές Φορές, 3 = Σπάνια, 4 = Ποτέ

		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο της να της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
	δραστηριότητές μου				
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν της ζητώ βοήθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ' αγαπά αν κάνω κάποια αταξία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί, όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Μου δείχνει την αγάπη της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που την ενοχλεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης

{The Core Self - Evaluations Scale (CSES)}

Judge, Erez, Bono, & Thoresen

(Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ι. Τσαούσης, Ι. Νικολάου)

Οδηγίες: Ακολουθώσ υπάρχει ένας αριθμός προτάσεων - δηλώσεων που αναφέρονται σε σας και με τις οποίες μπορείτε είτε να συμφωνείτε είτε να διαφωνείτε. Χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα απαντήσεων, υποδείξτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας για κάθε πρόταση σημειώνοντας την ένδειξη που επιθυμείτε.

①	②	③	④	⑤
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1	Είμαι πεπεισμένος ότι λαμβάνω την επιτυχία που δικαιούμαι στη ζωή	①	②	③	④	⑤
2	Μερικές φορές νιώθω θλιμμένος	①	②	③	④	⑤
3	Όταν προσπαθώ, γενικά επιτυγχάνω	①	②	③	④	⑤
4	Μερικές φορές όταν αποτυγχάνω, αισθάνομαι ανάξιος /α	①	②	③	④	⑤
5	Ολοκληρώνω τα καθήκοντά μου με επιτυχία	①	②	③	④	⑤
6	Μερικές φορές, αισθάνομαι ότι δεν έχω τον έλεγχο της δουλειάς μου	①	②	③	④	⑤
7	Σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένος/ η με τον εαυτό μου	①	②	③	④	⑤
8	Είμαι γεμάτος αμφιβολίες για τις ικανότητές μου	①	②	③	④	⑤
9	Εγώ ορίζω τι θα συμβεί στη ζωή μου	①	②	③	④	⑤
10	Νιώθω ότι δεν έχω τον έλεγχο της επιτυχίας στην καριέρα μου	①	②	③	④	⑤
11	Είμαι ικανός να αντιμετωπίσω τα περισσότερα προβλήματά μου	①	②	③	④	⑤
12	Υπάρχουν στιγμές όπου τα πράγματα μου φαίνονται αρκετά δυσάρεστα (δυσοίωνα) και αδιόρθωτα	①	②	③	④	⑤

Ερωτηματολόγιο Εμπλοκής του Πατέρα

Finley, G. E, & Schwartz, S. J.

Πόσο σε βοηθάει ο **πατέρας** σου στις παρακάτω πλευρές της ζωής σου; Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, σημείωσε το κουτάκι που πιστεύεις ότι περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του πατέρα σου απέναντί σου.

Ο πατέρας σου		<i>Πάντα</i>	<i>Καμιά φορά</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Σε βοηθάει στον τρόπο σκέψης σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Σε βοηθάει στο να καλλιεργείς τα συναισθήματά σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Σε βοηθάει στις σχέσεις σου με τους άλλους ανθρώπους;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Σε βοηθάει στο να γίνεσαι καλύτερο άτομο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Σε βοηθάει στο να καταλάβεις τον εαυτό σου και τον κόσμο γύρω σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Σε βοηθάει στην ανάπτυξη της σωματικής σου ικανότητας; (π.χ. αθλητισμός)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Σου δίνει πληροφορίες για τα διάφορα επαγγέλματα που υπάρχουν;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Σε βοηθάει στο να γίνεις πιο υπεύθυνος/η;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Σε βοηθάει στο να γίνεις πιο ανεξάρτητος/η;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Σε βοηθάει στο να αναπτύσσεις τις δυνατότητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Παίζει και διασκεδάζει μαζί σου στον ελεύθερο χρόνο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Σου δίνει χρήματα και ξοδεύει χρήματα για σένα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ο πατέρας σου	<i>Πάντα</i>	<i>Καμιά φορά</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
13.	Μοιράζεται μαζί σου ενδιαφέροντα και δραστηριότητες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Σε διδάσκει και σε καθοδηγεί;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Σε φροντίζει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Σε προστατεύει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Σε συμβουλεύει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Σου βάζει όρια πειθαρχίας εκεί που πρέπει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Σε βοηθάει σε θέματα που αφορούν στις σπουδές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Τον θεωρείς έναν καλό σου φίλο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κλίμακα Διαχείρισης του Ακαδημαϊκού Χρόνου

Σε καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ να αναφέρετε το βαθμό στον οποίο ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ ΑΠΟΛΥΤΑ (1) ή ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΑΠΟΛΥΤΑ (5) με την πρόταση. Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά. Θυμηθείτε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις!

1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ Απόλυτα

1. Αναβάλλω να ξεκινώ πράγματα μέχρι την τελευταία στιγμή.
2. Προσέχω να επιστρέφω έγκαιρα τα βιβλία στη βιβλιοθήκη.
3. Ακόμη και αν γνωρίζω ότι πρέπει να κάνω μια εργασία, ποτέ δεν θέλω να την ξεκινήσω αμέσως.
4. Είμαι συνεπής στις εργασίες που πρέπει να παραδώσω δουλεύοντας σε τακτικά διαστήματα και σε καθημερινή βάση.
5. Αν προσφερόταν ένα εργαστήριο που θα με βοηθούσε να μάθω να μην αναβάλλω τις εργασίες μου, θα συμμετείχα.
6. Συχνά είμαι αργοπορημένος/η στα ραντεβού και στις συναντήσεις μου.
7. Αξιοποιώ τις ελεύθερες ώρες μεταξύ των μαθημάτων αρχίζοντας τις εργασίες που έχω για το απόγευμα.
8. Αναβάλλω να ξεκινώ πράγματα σε τέτοιο βαθμό που δεν τα ολοκληρώνω μέχρι τη λήξη της προθεσμίας.
9. Συχνά σπεύδω μανιωδώς να προλάβω τις προθεσμίες.

10. Συχνά μου παίρνει πολύ χρόνο να ξεκινήσω να κάνω κάτι.
11. Δεν καθυστερώ όταν ξέρω ότι πραγματικά πρέπει να ολοκληρώσω μια εργασία.
12. Αν είχα ένα σημαντικό έργο να κάνω, θα το ξεκινούσα το συντομότερο δυνατόν.
13. Όταν έχω ένα προγραμματισμένο τεστ σύντομα, ασχολούμαι συχνά με άλλες εργασίες όταν η προθεσμία πλησιάζει.
14. Συχνά τελειώνω τις εργασίες μου νωρίτερα απ' όταν πρέπει.
15. Ξεκινώ αμέσως να δουλεύω τις εργασίες που πρέπει να γίνουν.
16. Αν έχω ένα σημαντικό ραντεβού, βεβαιώνομαι ότι τα ρούχα που θέλω να φορέσω είναι έτοιμα από την προηγούμενη μέρα.
17. Φθάνω στα ραντεβού που έχω στο πανεπιστήμιο έχοντας άφθονο χρόνο διαθέσιμο.
18. Γενικά φθάνω στην ώρα μου για το μάθημα.
19. Υπερεκτιμώ την ποσότητα της δουλειάς που μπορώ να κάνω σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Δημογραφικά στοιχεία

Τέλος, παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία.

Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

Εθνικότητα:

Τμήμα φοίτησης:

Μέσος όρος βαθμολογίας (Παρακαλώ, γράψτε με ακρίβεια το μέσο όρο της βαθμολογίας σας από το σύνολο των μαθημάτων που έχετε περάσει (π.χ. 7, 39) αφού πρώτα συμβουλευτείτε το StudentsWeb.):

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Παρακαλώ, επιλέξτε μόνο το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

- Ενδεικτικό μίας τουλάχιστον τάξης του Δημοτικού
- Απολυτήριο Δημοτικού
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης (Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΛ, κλπ)
- Πτυχιούχος ανωτέρων τεχνικών σχολών (ΤΕΙ, ΙΕΚ, κλπ)
- Πτυχιούχος ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ)
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Παρακαλώ, επιλέξτε μόνο το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

- Ενδεικτικό μίας τουλάχιστον τάξης του Δημοτικού
- Απολυτήριο Δημοτικού
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης (Λύκειο, ΤΕΕ, ΤΕΛ, κλπ)
- Πτυχιούχος ανωτέρων τεχνικών σχολών (ΤΕΙ, ΙΕΚ, κλπ)
- Πτυχιούχος ανωτάτων σχολών (ΑΕΙ)
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Αξιότιμε κύριε/α,

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για τη συνεργασία σας σε αυτή την έρευνα, βασικός στόχος της οποίας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις γονεϊκές πρακτικές και στο βαθμό αναβλητικότητας του ατόμου στην ακαδημαϊκή και καθημερινή ζωή του. Μέσα από αυτή τη μελέτη, στοχεύουμε να δώσουμε απαντήσεις σχετικά με το ρόλο που παίζει η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του καθώς και το οικογενειακό πλαίσιο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: Πρώτα από όλα, αυτά τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται εθελοντικά. Όλες οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη. Δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί ένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Αν κάποια από τις ερωτήσεις σας κάνει να αισθάνεστε άβολα, μπορείτε να μην απαντήσετε. Μπορείτε να εγκαταλείψετε την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θέλετε και για οποιοδήποτε λόγο. Η συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 45 λεπτά. Τέλος, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία.

Κρατήστε αυτό το γράμμα στο αρχείο σας. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτή την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε είτε με την υπεύθυνη της έρευνας: Μαρία Κομματά, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, mariakommata@hotmail.com, είτε με τον επιβλέποντα καθηγητή αυτής της έρευνας: Δρ. Ιωάννη Τσαούση, Επίκουρο Καθηγητή στην Ψυχομετρία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, tsaousis@psy.soc.uoc.gr, Τηλ. 28310-77519.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη βοήθεια σας.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Παρακαλούνται φοιτητές και φοιτήτριες που έχουν ολοκληρώσει το 1^ο έτος των σπουδών τους στα διάφορα τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης να συμμετάσχουν στην έρευνα με θέμα «Γονεϊκές Πρακτικές και Αναβλητικότητα».

Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Όσοι και όσες από εσάς επιθυμείτε να λάβετε μέρος **στείλτε το email σας** στην υπεύθυνη της έρευνας στην εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: mariakom_psy@yahoo.gr.