

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, γνωστική ικανότητα και οι συνέπειες τους στην ημερήσια σχολική προετοιμασία και

το άγχος:

Μια έρευνα ημερολογίου σε μαθητές Δημοτικού

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ

ΜΑΡΚΟΥΛΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ:160

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ:

ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΚΗΣ ΣΙΜΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2012- 2013

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

EΙΣΑΓΩΓΗ.....	5-37
1. ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	10-31
1.1 Ορισμός αναβλητικότητας.....	10-11
1.2 Είδη αναβλητικότητας.....	12-20
1.2.1 Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....	12-13
1.2.2 Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας.....	13-16
1.2.3 Καταστασιακή (state) ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....	16-18
1.2.4 Χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και ημερήσια, καταστασιακή αναβλητικότητα.....	18-19
1.3 Ημερήσιος σχολικός φόρτος και καταστασιακή αναβλητικότητα.....	19-22
1.4 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ημερήσιου σχολικού φόρτου.....	22-25
1.5 Συνέπειες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.....	25-31
1.5.1 Ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων.....	26-27
1.5.2 Άγχος.....	27-29
1.5.3 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ικανοποίησης από την προετοιμασία.....	30-31
2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ.....	31-37
2.1 Ορισμός της γνωστικής ικανότητας.....	32-34
2.2 Ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας.....	34-37
3. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	38-44
3.1 Συμμετέχοντες.....	38
3.2 Εργαλεία.....	38-41
3.3 Διαδικασία.....	42-43
3.4 Στρατηγική στατιστικών αναλύσεων.....	43-44
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	45-55
4.1 Περιγραφική στατιστική.....	45-46
4.2 Προκαταρκτικές αναλύσεις.....	46-47
4.3 Εξέταση υποθέσεων.....	47-54
4.4 Ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας.....	54-55
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	56-70
5.1 Χρόνια και καταστασιακή ημερήσια αναβλητικότητα.....	57-58
5.2 Ημερήσια αναβλητικότητα: Αιτίες και αποτελέσματα.....	58-61
5.3 Ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας.....	62-64
5.4 Συμβολή της έρευνας.....	64-66
5.5 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	66-68
5.6 Πρακτικές εφαρμογές.....	68-69
5.7 Γενικό συμπέρασμα.....	69
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70-85

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ημερολογίου ήταν να εξετάσει γιατί οι μαθητές βιώνουν άγχος σε σχέση με την καθημερινή προετοιμασία των μαθημάτων τους και ποιός είναι ο ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (ως σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας και ως ημερήσια συμπεριφορά) στη διαδικασία αυτή. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε αν η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα διαμορφώνει τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο για την επόμενη μέρα και εν συνεχεία, την εμφάνιση αναβλητικών συμπεριφορών σε σχέση με την προετοιμασία τους για το σχολείο. Αυτή η διαδικασία προβλέφθηκε ότι καθορίζει το βαθμό που οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο και άρα τα επίπεδα άγχους τους στο τέλος της ημέρας. Επιπλέον, εξετάστηκε ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας των μαθητών στις παραπάνω σχέσεις. Σαράντα-τέσσερις μαθητές Δημοτικού συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και ένα ημερολόγιο για πέντε συνεχόμενες μέρες κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας. Τα αποτελέσματα των πολύ-επίπεδων αναλύσεων επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε θετική σχέση ανάμεσα στην αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό και ως ημερήσια κατάσταση, ενώ επιβεβαιώθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ημερήσιου σχολικού φόρτου στη σχέση αυτή. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την προετοιμασία και θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας. Τέλος, βρέθηκε ότι η θετική σχέση ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ήταν ισχυρότερη για μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα, εύρημα αντίθετο με τις υποθέσεις της έρευνας. Συμπερασματικά, οι μαθητές με χρόνια αναβλητικότητα δεν ακολουθούν μια σταθερή συμπεριφορά όσον αφορά την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς και το άγχος αλλά η συμπεριφορά τους εμφανίζει σημαντικές ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις από τη μία μέρα στην άλλη.

Λέξεις-κλειδιά: Γνωστική Ικανότητα, Ημερήσιο Άγχος, Ημερήσιος Σχολικός Φόρτος, Ικανοποίηση από την Προετοιμασία, Χρόνια και Καταστασιακή Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη στο σπίτι είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία μπορεί να εξηγηθεί από την αλληλεπίδραση παραγόντων που σχετίζονται με δύο περιβάλλοντα: το σχολείο και το σπίτι. Η μελέτη στο σπίτι περιλαμβάνει εργασίες που ανατίθενται από τους δασκάλους προς ολοκλήρωση από τους μαθητές, εκτός τάξης (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001). Αυτές μπορεί να αναφέρονται στο μάθημα της επόμενης μέρας ή να έχουν μακρόχρονη ολοκλήρωση. Σύμφωνα με τους Olympia, Sheridan, και Jenson (1994), η εργασία στο σπίτι θεωρείται η ανάθεση ακαδημαϊκού έργου από τους δασκάλους στους μαθητές, το οποίο έχει ως σκοπό την επέκταση της πρακτικής εξάσκησης των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων και σε άλλα περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια μη σχολικών ωρών.

Η κατ' οίκον εργασία αναφέρεται από τους δασκάλους και τους γονείς ως μια σημαντική πηγή συγκρούσεων και διαφωνιών σε σχολείο και σπίτι, γιατί κανένας μαθητής δεν ολοκληρώνει με ευχαρίστηση τη μελέτη για την επόμενη μέρα (Warton, 2001). Οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν πιεστική και βαρετή τη μελέτη στο σπίτι. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Epstein (1988), υπάρχουν σημαντικοί λόγοι ύπαρξης εργασίας στο σπίτι για τους μαθητές δημοτικού. Η ανάθεση εργασιών προς μελέτη στο σπίτι βοηθά την πρακτική εξάσκηση των μαθητών και την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η εργασία στο σπίτι προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (π.χ., την ευθύνη, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα διαχείρισης χρόνου), δημιουργεί ένα διάυλο επικοινωνίας μεταξύ γονέων και μαθητών σχετικά με τα μαθήματα, ενώ παράλληλα αποτελεί και μέσο ενημέρωσης των γονέων για τη δραστηριότητα στην τάξη. Τέλος, η εργασία στο σπίτι αποτελεί μια μορφή υπενθύμισης των απαιτήσεων των δασκάλων προς τους μαθητές.

Από τη στιγμή που οι μαθητές δαπανούν αρκετό χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, η δραστηριότητα αυτή αποτελεί βασική παράμετρο της

καθημερινότητάς τους που αξίζει να μελετηθεί γιατί είναι πιθανό να επηρεάζει το πώς νιώθουν και συμπεριφέρονται. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα μπορεί να καθορίσει το άγχος των μαθητών στο τέλος την ημέρας. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την προετοιμασία τους για το σχολείο (δηλαδή για τα μαθήματα που έχουν για την επόμενη μέρα, για την προετοιμασία τους για διαγωνίσματα ή τις εξετάσεις (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001) και ότι η πίεση που συνδέεται με αυτές τις σχολικές απαιτήσεις σχετίζεται θετικά με το άγχος τους (De Anda, Baroni, Boskin, Buchwald, Morgan, Ow, Gold, & Weiss, 2000). Η μελέτη των παραγόντων που εξηγούν το ημερήσιο άγχος των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί ο μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία σχετίζονται συνήθως με τη σχολική επίδοση. Έρευνες έχουν δείξει ότι το άγχος είναι ο βασικός παράγοντας κινδύνου για την εμφάνιση ψυχικής διαταραχής, ο οποίος επηρεάζει 1 στα 5 άτομα ηλικίας 9- 17 ετών (Shields, 2001). Βέβαια, παρά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχέση ανάμεσα στην καθημερινή ενασχόληση των μαθητών με την προετοιμασία τους για το σχολείο και το άγχος που βιώνουν, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τις μεταβλητές αυτές σε ημερήσιο επίπεδο και μάλιστα σε πληθυσμό μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ημερολογίων είναι να κατανοηθεί η ψυχολογική διεργασία που εξηγεί γιατί οι μαθητές βιώνουν άγχος σε σχέση με την καθημερινή προετοιμασία τους για το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστεί ο ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, και ως ημερήσια συμπεριφορά σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις), η οποία έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με το άγχος σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Beswick και συν., 1988. Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2008). Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί αν η χρόνια αναβλητικότητα των μαθητών καθορίζει τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο για την επόμενη μέρα και εν συνεχεία,

την εμφάνιση ημερήσιων αναβλητικών συμπεριφορών σε σχέση με την προετοιμασία τους για το σχολείο. Αναμένεται ότι αυτή η διαδικασία θα καθορίζει το βαθμό που είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, και άρα τα επίπεδα άγχους τους στο τέλος της ημέρας. Επιπλέον, θα μελετηθεί ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας των μαθητών στις παραπάνω σχέσεις. Τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα φαίνεται να διαχειρίζονται καλύτερα τόσο την αναβλητικότητά τους, όσο και τον υψηλό φόρτο εργασίας, γιατί δε δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που τους ζητείται και δεν αγχώνονται ότι θα αποτύχουν (Meijer, 2007). Αντίστοιχα, έχει βρεθεί ότι ο υψηλός φόρτος εργασίας επηρεάζει περισσότερο τα άτομα με χαμηλή γνωστική ικανότητα (Gonzalez, 2005). Επομένως, είναι πιθανό η γνωστική ικανότητα να καθορίζει το σθένος και την κατεύθυνση των υπό εξέταση σχέσεων.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία με τους ακόλουθους τρόπους. Αρχικά, αποτελεί την πρώτη ερευνητική απόπειρα να εξεταστεί η επίδραση δύο διαφορετικών τύπων αναβλητικότητας σε μαθητικό δείγμα: α) η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, και β) η καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως ημερήσια συμπεριφορά. Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αναφέρεται στη συνεχή καθυστέρηση της ολοκλήρωσης μιας εργασίας και αφορά στην τάση του ατόμου να εμφανίζει αυτό το πρότυπο συμπεριφοράς σε μια ευρεία γκάμα καταστάσεων π.χ. ανεξαρτήτως της φύσης των εργασιών που έχει να διεκπαιρέσει (Schouwenburg, 2005). Η αναβλητικότητα ως καταστασιακή συμπεριφορά αφορά στη καθυστέρηση ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας, η οποία (καθυστέρηση) επηρεάζεται τόσο από περιβαλλοντικές συνθήκες όσο από τη φύση της εργασίας και ως τέτοια μπορεί να εμφανίζει σημαντικές ενδο-ατομικές διακυμάνσεις από τη μία μέρα στην άλλη (Schouwenburg, 2005). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί σε ποιο βαθμό η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα καθορίζει τις ημερήσιες αναβλητικές συμπεριφορές των

μαθητών, και εάν καταστασιακοί παράγοντες (π.χ. ο ημερήσιος σχολικός φόρτος) μπορούν να εξηγήσουν ημερήσιες αναβλητικές συμπεριφορές πέρα και πάνω από τη χρόνια αναβλητικότητα που εμφανίζει ο κάθε μαθητής. Έχει βρεθεί ότι τα άτομα που κατέχουν το σταθερό χαρακτηριστικό της αναβλητικότητας έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν αναβλητική συμπεριφορά σε ποικίλες καταστάσεις (Owens, Bowman, & Dill, 2008). Η διάκριση μεταξύ των δύο τύπων αναβλητικότητας και η ταυτόχρονη εξέτασή τους προάγει τις προηγούμενες έρευνες καθώς μας βοηθά να εξηγήσουμε γιατί μαθητές που είναι γενικά αναβλητικοί δεν είναι εξίσου αναβλητικοί κάθε μέρα, αλλά και γιατί μαθητές που δεν είναι καθόλου αναβλητικοί εκδηλώνουν αναβλητικές συμπεριφορές κάποιες συγκεκριμένες μέρες.

Η μελέτη αυτών των δια-τομικών και των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων στις μεταβλητές υπό εξέταση γίνεται εφικτή με τη χρήση της μεθόδου του ποσοτικού ημερολογίου. Με τη χρήση των ημερολογίων δίνεται η δυνατότητα να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων σε ημερήσιο επίπεδο ή ακόμα και περισσότερες από μια φορές την ίδια μέρα, τη στιγμή που αυτές βιώνονται ή πολύ κοντά στη στιγμή που βιώνονται (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003). Αυτό επιτρέπει να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι αιτίες και οι συνέπειες των φαινομένων υπό εξέταση, καθώς και πιθανές μεταβολές μέσα στο ίδιο άτομο με την πάροδο του χρόνου (Merz & Roesch, 2011). Η χρήση της μεθόδου του ημερολογίου και η εξέταση των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων από τη μια μέρα στην άλλη επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών (Xanthopoulou, Bakker, & Pies, 2012). Πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη εφαρμογής μιας νέας μεθοδολογίας για την έρευνα της αναβλητικότητας σε μαθητές δημοτικού, η οποία να επιτρέπει την λεπτομερή καταγραφή των συμπεριφορών αναβλητικότητας, των αιτιών και των αποτελεσμάτων της (Scher & Ferrari, 2000). Η χρήση της μεθόδου των ημερολογίων και

οι δυνατότητες που αυτή παρέχει έρχεται να καλύψει αυτό το κενό στη μελέτη της αναβλητικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Lay, 1995).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα συμβάλει στην κατανόηση της ψυχολογικής διεργασίας που εξηγεί τη σχέση αναβλητικότητας, σχολικής προετοιμασίας και άγχους των μαθητών μέσα από την εξέταση του φόρτου εργασίας ως διαμεσολαβητή. Η εξέταση της σχέσης αυτής θα δώσει πληροφορίες για τα αίτια εμφάνισης της καταστασιακής αναβλητικότητας. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στη σχέση γνωστικής ικανότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007), ενώ υπάρχουν ελάχιστες έρευνες για το ρυθμιστικό ρόλο της γνωστικής ικανότητας στη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και των αποτελεσμάτων αυτής.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι το ότι επικεντρώνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -και συγκεκριμένα σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού-, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες για το ρόλο της αναβλητικότητας, οι οποίες αφορούσαν κυρίως σε ενήλικες και φοιτητές (Onwuegbuzie, 2004. Rakes & Dunn, 2010. Wohl, Pychyl, & Bennett, 2010). Επειδή οι γνώσεις του δημοτικού και του γυμνασίου αποτελούν βασικό υπόβαθρο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε σε ποιόν βαθμό αναβάλλουν οι μαθητές αυτής της βαθμίδας και πώς η χρόνια αναβλητικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας επηρεάζει τις αναβλητικές συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με τη σχολική προετοιμασία. Επειδή η βαρύτητα των εργασιών που ανατίθενται στο σπίτι και οι σχολικές απαιτήσεις αυξάνονται στις μεγαλύτερες τάξεις (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000), επιλέχθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, οι οποίοι αναμένεται να έχουν ένα σημαντικό φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τους λόγους που οι μαθητές Δημοτικού

εκδηλώνουν αναβλητική συμπεριφορά σε ημερήσιο επίπεδο, αλλά και τις συνέπειες που απορρέουν από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Επίσης, τα αποτελέσματα θα είναι σημαντικά και ως προς τις πρακτικές εφαρμογές τους. Στα ευρήματα της έρευνας θα μπορεί να στηριχθεί ο σχεδιασμός παρεμβάσεων με στόχο τη μείωση της αναβλητικότητας και κατ' επέκταση του άγχους των μαθητών, αλλά και την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τον επανασχεδιασμό του φόρτου της εργασίας για το σπίτι.

1. ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Ορισμός της Αναβλητικότητας

Η μελέτη της αναβλητικότητας στους μαθητές είναι πολύ σημαντική καθώς η έρευνα των Day, Mensink, και O'Sullivan (2000) έδειξε ότι το 80-95% των μαθητών έχουν παραδεχθεί ότι αναβάλλουν, ενώ το 50% εμφανίζει χρόνια αναβλητικότητα. Ως αναβλητικότητα ορίζεται η παράλογη τάση ενός ατόμου να καθυστερεί τα καθήκοντα του σε σημείο που να νιώθει δυσφορία (Solomon & Rothblum, 1984). Το αναβλητικό άτομο καθυστερεί οικειοθελώς τις προβλεπόμενες υποχρεώσεις του χωρίς να δίνει σημασία στις επερχόμενες συνέπειες (Zeenath & Orcullo, 2012). Σύμφωνα με τον Steel (2007), ως αναβλητικότητα ορίζεται η εσκεμμένη καθυστέρηση των προγραμματισμένων υποχρεώσεων παρά τη συνειδητοποίηση των αρνητικών αποτελεσμάτων, τα οποία συχνά οδηγούν σε μη ικανοποιητική απόδοση. Άλλοι ερευνητές ορίζουν την αναβλητικότητα ως την ανικανότητα ενός ατόμου για αυτορρύθμιση, η οποία οδηγεί σε συμπεριφορές που επηρεάζουν την παραγωγικότητα του ατόμου με αρνητικό τρόπο (Beheshtifar, Hoseinifar, & Moghadam, 2011). Ως αδυναμία αυτορρύθμισης θεωρείται η αδυναμία των ατόμων να ελέγξουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις τους (Vohs & Baumeister, 2004). Πράγματι, μαθητές με χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης στη μάθηση εμφανίζουν χαμηλό κίνητρο

επίτευξης και αποδιοργάνωση με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αναβλητική συμπεριφορά (Howell & Watson, 2007).

Μερικοί άνθρωποι φαίνεται να εμφανίζουν αναβλητικότητα ως μέθοδο αποφυγής ή απόκρυψης της ανικανότητας τους για ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (Ferrari, 2001). Επομένως, η αναβλητικότητα είναι μια ενέργεια η οποία έχει ως στόχο την καθυστέρηση μιας δραστηριότητας που πρέπει να γίνει, συχνά γιατί δεν είναι ευχάριστη, γιατί είναι δύσκολη ή είναι χωρίς ενδιαφέρον (Beheshtifar και συν., 2011). Η αναβλητικότητα συνεπάγεται την καθυστέρηση μιας εργασίας παρόλο που το αποτέλεσμα αναμένεται να είναι χειρότερο μετά την καθυστέρηση (Thakkar, 2009). Πράγματι, ο Schouwenburg (2004) βρήκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αναβλητικότητα και τη συστηματική και πειθαρχημένη υιοθέτηση ενός έργου, αλλά και με το σχεδιασμό και την ικανότητα διαχείρισης χρόνου. Συγκεκριμένα, τα αναβλητικά άτομα φαίνεται να έχουν περιορισμένη ικανότητα οργάνωσης και ευσυνειδησίας γεγονός που τα δυσκολεύει να οργανώνουν το χρόνο και τις δραστηριότητες τους.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια της αναβλητικότητας είναι η δυσκολία υπολογισμού του χρόνου ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας, η συνειδητή καθυστέρηση της και η δυσφορία που έπεται της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Πέρα από το γενικό ορισμό της αναβλητικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει αναφορά στα είδη της αναβλητικότητας καθώς στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ως καταστασιακή συμπεριφορά, η οποία εμφανίζει ενδο-ατομικές διακυμάνσεις.

1.2 Είδη Αναβλητικότητας

Στη βιβλιογραφία έχουν διακριθεί διάφοροι τύποι αναβλητικότητας, με τους πιο γνωστούς να είναι: 1) η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (όπως ορίστηκε στην προηγούμενη υποενότητα), 2) η αναβλητικότητα σε σχέση με την αναβολή καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ., πληρωμή λογαριασμών, μη ολοκλήρωση των εργασιών του νοικοκυριού), 3) η αναβλητικότητα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, και 4) η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των μαθητών και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει τα ημερήσια επίπεδα αναβλητικότητάς τους σε σχέση με τα μαθήματα. Οι δύο αυτοί τύποι αναβλητικότητας καθώς και η μεταξύ τους σχέση αναλύονται διεξοδικά στη συνέχεια.

1.2.1 Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Ως ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίζεται η στάση, η τάση ή η συμπεριφορά σύμφωνα με την οποία ένας μαθητής περιγράφεται ως αναποφάσιτος, χωρίς όρεξη και θέληση να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που σχετίζεται με τα σχολικά του καθήκοντα (Schouwnberg, 2005). Ο αναβλητικοί μαθητές δεν μπορούν να ολοκληρώσουν μια εργασία τη σωστή στιγμή και την αφήνουν για αργότερα (Hussain & Sultan, 2010). Η αναβλητικότητα αναφέρεται στην τάση των μαθητών να καθυστερούν αδικαιολόγητα την ολοκλήρωση μιας ακαδημαϊκής εργασίας -είτε πρόκειται για τη μελέτη στο σπίτι είτε για την προετοιμασία για τις εξετάσεις- μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ολοκλήρωση γραπτών εργασιών για την επόμενη μέρα, με τη μελέτη για τις εξετάσεις, και με τις εβδομαδιαίες εργασίες (Solomon & Rothblum, 1984). Οι μαθητές που εμφανίζουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μελετούν τα

μαθήματα τους επιφανειακά (Orpen, 1998) και χάνουν χρόνο κάνοντας άλλα πράγματα, ενώ πρέπει να προετοιμαστούν για την επόμενη σχολική μέρα ή για τις εξετάσεις (Schouwenburg & Lay, 1995). Συνήθως, αναλώνονται σε άλλες δραστηριότητες (π.χ., κοιμούνται, βλέπουν τηλεόραση, ή ασχολούνται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή), αντί να ασχολούνται με τη μελέτη και την προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Σύμφωνα με τους ορισμούς της αναβλητικότητας, διαφαίνεται ότι η αναβλητικότητα μπορεί να ερμηνευθεί είτε α) ως καταστασιακή συμπεριφορά (state), είτε β) ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait). Πιο συγκεκριμένα, όταν η αναβολή γίνεται απρογραμματίστα και χωρίς συγκεκριμένο στόχο τότε μιλάμε για καταστασιακή αναβλητικότητα (Schouwenburg, 2005). Όταν όμως η αναβλητικότητα είναι χρόνια και μετατρέπεται σε συνήθεια τότε μπορεί να ερμηνευθεί ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Στο πλαίσιο αυτό και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει οριστεί τόσο ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait), όσο και ως κατάσταση (state), η οποία μπορεί να μεταβάλλεται από τη μια στιγμή στην άλλη (Ferrari, Johnson & McCown, 1995. Schouwenberg & Lay, 1995. Van Eerde, 2000). Η διάκριση των δύο τύπων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, οι οποίες μελετιούνται στη παρούσα έρευνα παρουσιάζεται εκτενώς στη συνέχεια.

1.2.2. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ως Σταθερό Χαρακτηριστικό

Ως σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να μεταβάλλονται, αλλά τυπικά παραμένουν σταθερά για μεγάλες χρονικές περιόδους. Με άλλα λόγια, παραμένουν αμετάβλητα εκτός αν οργανικοί ή άλλοι παράγοντες δράσουν ώστε να τα αλλάξουν (Hertzog & Nesselroade, 1987). Τα σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά ως οι σχετικά ανθεκτικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, η τάση να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με συγκεκριμένο τρόπο ή

να αντιδρούν προβλέψιμα (Patrick & Zuckerman, 1977). Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά αυτά μας επιτρέπουν να μελετήσουμε δια-ατομικές διαφορές, δηλαδή πώς το ένα άτομο διαφέρει από το άλλο. Ως γνωρίσματα, τα οποία αναπαριστούν σταθερές διαφορές μεταξύ των υποκειμένων, θεωρούνται έγκυροι προβλεπτικοί παράγοντες ατομικών στάσεων ή συμπεριφορών, όπως το πώς θα αντιδρούσε κάποιος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή πώς θα αποδώσει σε μια δραστηριότητα (Patrick & Zuckerman, 1977).

Η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ορίζεται ως η διάθεση του ατόμου να καθυστερεί στην εκτέλεση των καθηκόντων του ή στη λήψη αποφάσεων ανεξαρτήτου πλαισίου δράσης (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998) και ανεξάρτητα από τις συνθήκες της κάθε κατάστασης (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό είναι η τάση του μαθητή να καθυστερεί στην εκτέλεση των καθηκόντων του σχετικά με το σχολείο, ανεξαρτήτως κατάστασης ή περιεχομένου των καθηκόντων αυτών, με αποτέλεσμα να γίνεται δυσλειτουργικός (McCown & Johnson, 1991). Χαρακτηριστικό είναι ότι η αναβλητικότητα των μαθητών αφορά στο 1/3 των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Fatimah, Lukman, Khairudin, Wan Shahrazad, & Halim, 2011).

Η προσέγγιση που εξετάζει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σχέση της με άλλα σταθερά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η έρευνα του Lay (1986) έδειξε την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ αναβλητικότητας και των χαρακτηριστικών οργάνωσης/αποδιοργάνωσης ενός ατόμου. Πιο αναλυτικά, ο Lay βρήκε ότι το αναβλητικό άτομο είναι αποδιοργανωμένο, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και στις καθημερινές του δραστηριότητες, ενώ δυσκολεύεται να διαχειριστεί το χρόνο και συχνά τον υπερεκτιμά με αποτέλεσμα να καθυστερεί την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα, οι Lay και Schouwenburg (1993) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας ως σταθερό

χαρακτηριστικό και ικανότητας διαχείρισης του χρόνου. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα αναβλητικά άτομα εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να βρίσκονται πίσω στο ατομικό τους χρονοδιάγραμμα, να έχουν μικρότερη ικανότητα ελέγχου του χρόνου, καθορισμού των στόχων και των προτεραιοτήτων τους, και να χρησιμοποιούν λιγότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου (Claessens, Eerde, Rutte, & Roe, 2007). Όπως επισημαίνει και ο Noran (2000), η αναβλητικότητα συνδέεται άμεσα με την αδυναμία διαχείρισης του χρόνου με αποτέλεσμα τα αναβλητικά άτομα να χάνουν την εστίαση τους και να επικεντρώνονται σε μη παραγωγικές δραστηριότητες.

Την άποψη ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας στηρίζει το γεγονός ότι σχετίζεται ισχυρά και με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως τα χαμηλά επίπεδα ευσυνειδησίας (Lubbers, Van Der Werf, Kuypers, & Hendriks, 2010) και η τελειομανία (Ferrari, 1989). Τα άτομα με χαμηλά επίπεδα ευσυνειδησίας επιλέγουν δραστηριότητες χωρίς πίεση και δεν επηρεάζονται συναισθηματικά από τη μη ολοκλήρωσή τους. Η σκόπιμη αυτή καθυστέρηση συνήθως έχει τις ρίζες της στο φόβο του ατόμου ότι θα κάνει λάθη και έτσι διαχειρίζεται λάθος το χρόνο του και αναβάλλει την εργασία του (Lubbers και συν., 2010). Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι αναβλητικοί έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τους τελειομανείς καθώς και οι δύο θέτουν υψηλά στάνταρ και θέλουν να πετύχουν μη ρεαλιστικούς στόχους (Caran, 2010). Σύμφωνα με τον Ferrari (1989), οι αναβλητικοί έχουν ένα βασικό χαρακτηριστικό της τελειομανίας που έχει να κάνει με το πώς θα τους αξιολογήσουν οι άλλοι. Παρόλα αυτά, η τελειομανία δεν ταυτίζεται με την αναβλητικότητα, επειδή οι τελειομανείς μπορεί μεν να καθυστερούν την ολοκλήρωση των εργασιών τους, συνήθως όμως την επιτυγχάνουν σε αντίθεση με τους αναβλητικούς (Babadogan, 2010).

Η αναβλητικότητα ενός μαθητή έχει βρεθεί να σχετίζεται και με την έλλειψη αυτοπειθαρχίας και την απουσία αυτορρύθμισης (Lubbers και συν., 2010). Η αδυναμία

αυτορρύθμισης ενοχοποιείται για την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς ακόμα και όταν ελεγχθούν οι επιπτώσεις του φόβου της αποτυχίας. Τα άτομα μπορεί να μην αναβάλλουν επειδή φοβούνται την αποτυχία, αλλά επειδή δε βρίσκουν άλλο κίνητρο για να ολοκληρώσουν την εργασία τους εκτός από το εξωτερικό κίνητρο της βαθμολογίας (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995). Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών ενισχύουν την άποψη ότι η αναβλητικότητα μπορεί να έχει τη μορφή σταθερού χαρακτηριστικού, αφού σχετίζεται θετικά με πληθώρα σταθερών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

1.2.3 Καταστασιακή (state) Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Πέρα από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και η καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει απασχολήσει σημαντικά τους ερευνητές (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009. Haycock, McCharty, & Skay, 1998. Onwuegbuzie, 2004. Schouwenburg, 2005). Η διάκριση μεταξύ σταθερής και καταστασιακής αναβλητικότητας βασίζεται στην πρόταση ότι τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εξηγούν ένα μόνο τμήμα των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων στις στάσεις και τις συμπεριφορές και ότι για την καλύτερη κατανόηση αυτών είναι απαραίτητη η μελέτη των χαρακτηριστικών της κατάστασης και του πώς αισθάνεται και συμπεριφέρεται το άτομο σε σχέση με την κάθε κατάσταση (Buss, 1989. Epstein, 1984).

Ως καταστασιακή αναφέρεται μια στάση ή συμπεριφορά, η οποία μεταβάλλεται στο χρόνο μέσα στο ίδιο άτομο ανάλογα με το πλαίσιο, όπως για παράδειγμα το καταστασιακό άγχος (Hertzog & Nesselroade, 1987). Σύμφωνα με τον Spielberger (1972), ως καταστασιακά χαρακτηριστικά θεωρούνται οι μεταβατικές καταστάσεις που εμφανίζονται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο έντασης και χαρακτηρίζονται από σημαντικές ενδο-ατομικές αλλαγές μέσα σε σύντομα χρονικά διαστήματα. Γενικά, είναι πλέον αποδεκτό ότι τα περισσότερα ατομικά χαρακτηριστικά δεν είναι ούτε μόνο σταθερά

χαρακτηριστικά, ούτε μόνο καταστασιακά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, συχνά έχουν και σταθερά και καταστασιακά στοιχεία και για αυτό η μελέτη και των δύο διαστάσεων είναι σημαντική (Hertzog & Nesselroade, 1987).

Διαχρονικά, οι ερευνητές αντιμετώπιζαν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως αμετάβλητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Ferrari και συν., 1995. Schouwenburg, 1995). Αυτή η άποψη καταρρίφθηκε από θεωρητικούς, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι μια συμπεριφορά που διαμορφώνεται ανάλογα με την κατάσταση και το χρόνο και όχι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Rothblum, 1990. Van Eerde, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει τη μεταβλητότητα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ακόμα και σε ημερήσιο επίπεδο (Blunt & Pychl, 2000). Συγκεκριμένα, οι Moon και Illingworth (2005) σε μια έρευνα τους, η οποία πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές ψυχολογίας, έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι μια δυναμική συμπεριφορά, η οποία μεταβάλλεται μέσα στο ίδιο άτομο, από μέρα σε μέρα, ανάλογα με τις δραστηριότητες των φοιτητών. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής είναι πιθανό να εμφανίσει αναβλητικότητα μια μέρα που νιώθει κουρασμένος ή που δεν τον ενδιαφέρει η εργασία που πρέπει να ολοκληρώσει και να μην εμφανίσει αναβλητικότητα μια μέρα που έχει να ασχοληθεί με κάτι που το ενδιαφέρει ιδιαίτερα.

Την άποψη ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δεν παραμένει σταθερή αλλά μεταβάλλεται σε ημερήσιο επίπεδο ήρθε να ισχυροποιηθεί και η έρευνα των Klassen και Kuzucu (2009), η οποία διεξήχθη σε μαθητές Γυμνασίου ($N = 508$) στην Τουρκία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μεταβάλλεται σε ημερήσιο επίπεδο και ότι το 80% των εφήβων αναβάλλει μια ώρα σε ημερήσιο επίπεδο, ενώ το 40% των μαθητών αναβάλλει 3 ή περισσότερες ώρες μια τυπική σχολική μέρα. Τέλος, στην έρευνα των Miligram, Batori, και Mowrer (1993) σε μαθητές κολλεγίων στο Ισραήλ βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε ένα μάθημα σχετίζεται μέτρια με την

εμφάνιση αναβλητικότητας σε άλλο μάθημα, ενώ δε βρέθηκε συσχέτιση με την αναβλητικότητα στην καθημερινή ζωή. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ενδεικτικά των ενδοατομικών διαφοροποιήσεων στην καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

1.2.4 Χρόνια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα και Ημερήσια, Καταστασιακή Αναβλητικότητα

Η πρόταση ότι τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό για τη εμφάνιση αντίστοιχων καταστασιακών συμπεριφορών έχει ερευνηθεί εκτενώς (Dewitte & Lens, 2000). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προδιαθέτουν τους ανθρώπους να υιοθετούν συγκεκριμένες -αντίστοιχες- συμπεριφορές σε διάφορες επιμέρους δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους (Cervone, 2005. Hamaker, Nesselroade, & Molenaar, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας μπορεί να προκαλεί καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988).

Στον πληθυσμό των φοιτητών και μαθητών έχει βρεθεί ότι η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αποτελεί τη βασική αιτία εμφάνισης αναβλητικής συμπεριφοράς στην ημερήσια μελέτη (Ross, Niebling, & Heckert, 2008). Συγκεκριμένα, η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό είναι μια από τις βασικές αιτίες που οδηγούν τους μαθητές στην αναβολή των ακαδημαϊκών τους καθηκόντων με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κενά και χαμηλές επιδόσεις (Lee, Kelly, & Edwards, 2006). Οι Klassen και οι συνεργάτες (2008) εξέτασαν τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των φοιτητών, οι οποίοι εμφάνισαν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε ημερήσιο επίπεδο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι αυτοί που εμφάνισαν υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας έτειναν να εμφανίζουν και υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε ημερήσιο επίπεδο, κυρίως σε σχέση με γραπτές δραστηριότητες.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι τα άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας τείνουν να εμφανίζουν σε ημερήσιο επίπεδο καταστασιακά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στα σταθερά αυτά χαρακτηριστικά (Hong, 1995). Επομένως, είναι δυνατό να ισχυριστεί κανείς ότι τα άτομα που εμφανίζουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε καταστασιακό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει γιατί όσα άτομα κατέχουν το σταθερό χαρακτηριστικό έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να καθυστερήσουν την έναρξη μιας δράσης σε μια ποικιλία περιπτώσεων (Owens, Bowman, & Dill, 2008). Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται η πρώτη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 1: Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται θετικά με την ημερήσια (καταστασιακή), ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

1.3 Ημερήσιος Σχολικός Φόρτος και Καταστασιακή Αναβλητικότητα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς κυρίως σε ημερήσιο επίπεδο, δεν καθορίζεται μόνο από την τάση του κάθε ατόμου να αναβάλει (π.χ., από την αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό), αλλά και από τα χαρακτηριστικά (π.χ. δυσκολία, διάρκεια) συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που έχει να εκτελέσει το άτομο τη συγκεκριμένη στιγμή. Η αναβλητικότητα συχνότερα εμφανίζεται όταν ένα έργο φαίνεται δύσκολο, δυσάρεστο ή ακόμα και ακατόρθωτο (Akinsola, Tella, & Tella, 2007). Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται την εργασία του ως απεχθές γεγονός, όταν είναι βαρετή χωρίς νόημα και δομή και του επιβάλλεται από άλλους, τότε είναι πιο πιθανό να αναβάλλει την ολοκλήρωση της (Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013). Η σημασία της μελέτης της ημερήσιας αναβλητικότητας έγκειται στο γεγονός ότι ακόμα και άτομα που γενικά μπορεί να μην είναι αναβλητικά, είναι πιθανό να αναβάλλουν όταν έρχονται αντιμέτωπα με εργασίες που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά.

Στην περίπτωση των μαθητών, ένας τέτοιος καταστασιακός παράγοντας είναι ο ημερήσιος σχολικός φόρτος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο σχολικός φόρτος αναφέρεται στον αριθμό των μαθημάτων/εργασιών και στο χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν οι μαθητές στη μελέτη των μαθημάτων για την επόμενη μέρα, στην προσπάθεια που καταβάλλουν, και στη δυσκολία των μαθημάτων (Darmody, Smyth & Unger, 2008). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο σχολικός φόρτος μετριέται με τον αριθμό των ωρών που περνούν οι μαθητές μέσα στην τάξη και το χρόνο που αφιερώνουν για την μελέτη στο σπίτι (Darmody και συν., 2008). Επιπλέον, ως σχολικός φόρτος θεωρείται η προετοιμασία συγκεκριμένων εργασιών που έχει αναθέσει ο δάσκαλος και η προετοιμασία για τα διαγωνίσματα ή τις εξετάσεις (Reyes, Gallardo, Castaño, Gómez-Alday, & Valdés, 2011).

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο, δηλαδή στις υποκειμενικές αξιολογήσεις των μαθητών για τον όγκο της δουλειάς που έχουν να προετοιμάσουν στο σπίτι για την επόμενη μέρα στο σχολείο (Reyes και συν., 2011). Επιλέχθηκε η μέτρηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των μαθητών επειδή θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί αν η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο και αν εν συνεχεία οι αντιλήψεις του σχολικού φόρτου συντελούν στην εμφάνιση ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επιπλέον, με τη χρήση της μεθόδου των ημερολογίων (Kember, 2004) ήταν δυνατό να αξιολογηθεί ο σχολικός φόρτος σε ημερήσιο επίπεδο και άρα να εντοπιστούν πιθανές ενδο-ατομικές διακυμάνσεις στη μεταβλητή αυτή και πώς επηρεάζουν την εμφάνιση καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Ο αντιλαμβανόμενος φόρτος εργασίας μπορεί δυνητικά να προκαλέσει ένα αίσθημα πίεσης και άγχους στους μαθητές (Kember, 2004), το οποίο σχετίζεται με τις απαιτήσεις του σχολείου. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας έχουν

γίνει σε φοιτητές και αναφέρονται στο χρόνο που περνούν στις αίθουσες, στις απαιτήσεις των μαθημάτων, στις εργασίες που έχουν να ολοκληρώσουν και στις εξετάσεις (Ruiz-Gallardo, Castaño, Gómez-Alday, & Valdés, 2011). Έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές προτιμούν μαθήματα με μικρότερο φόρτο και ότι οι απόψεις τους για το φόρτο του κάθε μαθήματος καθορίζουν το χρόνο που αφιερώνουν στη μελέτη, την ποιότητα της μάθησης τους και την ποιότητα ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το φόρτο εργασίας διαμορφώνει τον χρόνο που αφιερώνουν στα μαθήματα προς μελέτη και κατ' επέκταση στην ποιότητα της μάθησης τους (Kember, 2004). Συχνά υποτιμούν το φόρτο εργασίας τους θεωρώντας ότι οι δραστηριότητες που έχουν προς ολοκλήρωση είναι εύκολες και δε χρειάζεται να αφιερώσουν πολύ χρόνο για την ολοκλήρωσή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δε μελετούν επαρκώς ή ασχολούνται επιφανειακά με τα μαθήματα τους με αποτέλεσμα οι γνώσεις που κατακτούν να είναι εφήμερες (Kember & Leung, 2006). Συχνά ο τρόπος αντίληψης του φόρτου μπορεί να επηρεάσει και την ποιότητα ζωής των μαθητών γιατί οι μαθητές που δε μελετούν επαρκώς έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Kyndt, Dochy, Struyven, & Cascallar, 2011).

Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι μαθητές αναβάλουν περισσότερο όταν ο φόρτος εργασίας τους είναι αρκετά μεγάλος και θεωρούν ότι όσο χρόνο και να αφιερώσουν δε θα ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Warton, 2001). Η πίεση που νιώθουν οι μαθητές από τον ημερήσιο σχολικό φόρτο και οι σχετικές απαιτήσεις των γονιών και των δασκάλων συχνά τους οδηγεί στην εμφάνιση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας τις ώρες μετά το σχολείο. Δηλαδή, όσο περισσότερα είναι τα μαθήματα που έχουν να προετοιμάσουν οι μαθητές για την επόμενη μέρα, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να εμφανίσουν αναβλητική συμπεριφορά. Επίσης, οι μαθητές τείνουν να καθυστερούν την ολοκλήρωση μιας εργασίας και να χρονοτριβούν όταν οι εργασίες δεν είναι ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές (Ferrari & Scher, 2000). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μελέτη στο σπίτι δεν είναι επιλογή των ίδιων των

μαθητών και όταν αντιμετωπίζεται ως «δουλειά» έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα άγχους και εξάντλησης (Cornio & Xu, 2004). Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφία, όσες περισσότερες είναι οι δραστηριότητες προς ολοκλήρωση ενός μαθητή, τόσο μεγαλύτερες οι πιθανότητες να αναβάλλει την ολοκλήρωσή τους (Hussain & Sultan, 2010. Sharma & Kaur, 2011).

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας σχετίζεται με το αίσθημα αποτυχίας και είναι ένας βασικός παράγοντας της αναβολής και της μη ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων των μαθητών (Chambers, 1992). Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό τους φόρτο ως υψηλό, αρχίζουν να έχουν αμφιβολίες για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες τους. Οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις και η αγωνία των μαθητών ότι δεν θα επιτύχουν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες ή ότι το αποτέλεσμα δε θα είναι ικανοποιητικό, τους προκαλεί συναισθήματα ματαίωσης και τους οδηγεί στην αναβολή των δραστηριοτήτων τους (Sharma & Kaur, 2011). Για παράδειγμα, ένας μαθητής είναι πιο πιθανό να αναβάλει την μελέτη των μαθημάτων του για την επόμενη μέρα όταν αντιλαμβάνεται τις δραστηριότητες του ως πολλές, ενώ είναι λιγότερο πιθανό να αναβάλει τη μελέτη των μαθημάτων του μια μέρα που οι δραστηριότητες τους θα είναι λιγότερες. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 2: Ο ημερήσιος σχολικός φόρτος σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

1.4 Ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος του Ημερήσιου Σχολικού Φόρτου

Σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι ψυχολογικές διεργασίες που εξηγούν γιατί οι μαθητές με χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναβάλλουν περισσότερο σε καθημερινό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται ότι ο ημερήσιος σχολικός φόρτος των μαθητών μπορεί εξηγεί τη σχέση αυτή λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής.

Μαθητές με υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας ως σταθερό χαρακτηριστικό και φόβο της αποτυχίας έχει βρεθεί ότι έχουν υψηλά επίπεδα καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Lay & Silverman, 1996. Schouwenburg, 1992). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η μελέτη στο σπίτι διαμεσολαβεί στη σχέση προσωπικότητας και σχολικής επίδοσης καθώς τα άτομα με υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας έχουν χειρότερη απόδοση σε διάφορες δραστηριότητες καθώς αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα φόρτου και πίεσης (Conard & Matthews, 2008). Από αυτά προκύπτει ότι η σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και ημερήσιας καταστασιακής αναβλητικότητας σε σχέση με την προετοιμασία των μαθημάτων μπορεί να εξηγηθεί από τον αντιλαμβανόμενο ημερήσιο σχολικό φόρτο.

Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι ενδο-ατομικές διακυμάνσεις του ημερήσιου σχολικού φόρτου ως διαμεσολαβητή στη σχέση μεταξύ σταθερής και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Η μελέτη αυτών των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων είναι σημαντική από θεωρητικής άποψης, επειδή μας βοηθά να κατανοήσουμε γιατί ακόμα και ο πιο αναβλητικός μαθητής δεν αναβάλλει την ολοκλήρωση των μαθημάτων με την ίδια συχνότητα από τη μια μέρα στην άλλη. Για παράδειγμα, ακόμα και ένας μαθητής ο οποίος σε γενικές γραμμές αναβάλλει σταθερά, είναι πιθανό μια μέρα που αντιλαμβάνεται το σχολικό του φόρτο ως χαμηλό να αναβάλλει σε μικρότερο βαθμό ή και καθόλου.

Τα αναβλητικά άτομα έχουν λανθασμένη αντίληψη του φόρτου εργασίας τους με αποτέλεσμα να αναβάλλουν τα μαθήματα προς μελέτη (Hertzog & Nesselroade, 1987. Kember & Leung, 2006). Συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν την τάση να αναβάλλουν αντιλαμβάνονται το φόρτο για μελέτη ως μεγαλύτερο, αγχώνονται ότι θα αποτύχουν και προσπαθώντας να μειώσουν το άγχος τους αναβάλλουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες τους. Έχει βρεθεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο φόρτος των εργασιών στο σπίτι τόσο μεγαλύτερο το άγχος των μαθητών, το οποίο τους οδηγεί στην αναβολή της ολοκλήρωσης (Bachman & Bachman, 2006. Ruiz-Gallardo και συν., 2011). Αυτό συνδέεται με το φόβο της

αποτυχίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αγχώνονται ότι δε θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Θέλοντας, λοιπόν, να χαλαρώσουν μεταφέρουν την ευθύνη της ολοκλήρωσης των μαθημάτων για αργότερα θεωρώντας ότι έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεση τους, με αποτέλεσμα να αναβάλλουν (Meijer, 2007). Η παραπάνω συμπεριφορά εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν την τάση να αναβάλλουν συνήθως αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες τους ως πολλές και δύσκολες, ενώ παράλληλα έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για τις δυνατότητες τους (Akinsola, Tella, & Tella, 2007. Harris & Sutton, 1983). Το γεγονός αυτό τους οδηγεί σε αμφιβολίες για τις ικανότητες τους, μειώνεται η πίστη στο εαυτό τους (Flett, Hewitt, & Martin, 1995), με αποτέλεσμα να αναβάλλουν τις εργασίες τους επειδή πιστεύουν ότι δεν έχουν την ικανότητα να τις ολοκληρώσουν (Scher & Osterman, 2002).

Επιπρόσθετα, τα αναβλητικά άτομα εμφανίζουν δυσκολία αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου (Chambers, 1992). Έχει βρεθεί ερευνητικά ότι τα αναβλητικά άτομα αποτυγχάνουν να ρυθμίσουν τη λειτουργικότητα τους και να είναι αποδοτικά σε περιπτώσεις άγχους και υψηλού εργασιακού φόρτου (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008). Για παράδειγμα, δυσκολεύονται να ελέγξουν τον εαυτό τους και όταν έχουν να ολοκληρώσουν δραστηριότητες υψηλών απαιτήσεων καταλήγουν να βλέπουν τηλεόραση αντί να μελετούν. Επιπλέον, τα άτομα που εμφανίζουν χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δυσκολεύονται να οργανώσουν το χρόνο που έχουν για μελέτη, υπερεκτιμούν το φόρτο εργασίας τους και προσπαθώντας να αποφύγουν την εργασία, επειδή θεωρούν ότι δε θα καταφέρουν να την ολοκληρώσουν, την αναβάλλουν για αργότερα (Job, Walton, Bernecker, & Dweck, υπο δημοσίευση). Στο ίδιο μοτίβο, η έρευνα των Kember και Leung (2006) έδειξε ότι οι φοιτητές που έχουν την τάση να αναβάλλουν αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο εργασίας ως υπερβολικό με αποτέλεσμα να υιοθετούν μια επιφανειακή προσέγγιση της μάθησης καταλήγοντας στη μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους. Συμπερασματικά οι

αναβλητικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν περισσότερες δραστηριότητες προς ολοκλήρωση, δε χρησιμοποιούν το χρόνο τους αποτελεσματικά νιώθουν πίεση και καταλήγουν να αναβάλλουν τα μαθήματα τους σε ημερήσιο επίπεδο (Harris & Sutton, 1983). Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται η τρίτη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 3: Ο ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί τη θετική σχέση σταθερής και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

1.5. Συνέπειες της Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας

Τα άτομα που εμφανίζουν αναβλητική συμπεριφορά υποθάλπουν τον ίδιο τους τον εαυτό, τοποθετώντας εμπόδια στο δρόμο τους. Στην πραγματικότητα επιλέγουν το δρόμο που βλάπτει την απόδοσή τους (Marano, 2000). Ως τέτοια, η αναβλητικότητα επιφέρει δυσάρεστες συνέπειες, τόσο συναισθηματικές όσο και συμπεριφορικές. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι η αναβλητικότητα προκαλεί λύπη, απελπισία, ευερέθιστη συμπεριφορά, έντονο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενοχοποίηση του εαυτού (Hoover, 2005). Επίσης, η αναβλητικότητα προκαλεί μειωμένη ακαδημαϊκή και εργασιακή πρόοδο, χαμηλούς βαθμούς στο σχολείο, προβλήματα υγείας, χάσιμο ευκαιριών και χρόνου, τεταμένες σχέσεις (Burka & Yuen, 1983) και μη ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα (Pychl, 2000). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συγκεκριμένα έχει ως αποτέλεσμα πτώση στη βαθμολογία των φοιτητών (Steel, 2007), αρνητικά συναισθήματα όπως ντροπή και ενοχή για τον εαυτό τους (Fee & Tangeny, 2000), κατάθλιψη και υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών υγείας (Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003), ανεπάρκεια, αυτό-αμφισβήτηση και αποτυχία (Lay & Silverman, 1996).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν δύο βασικές συνέπειες της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στους μαθητές: α) η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα στο σχολείο, και β) το άγχος που βιώνουν στο τέλος της ημέρας. Είναι

ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί η σχέση της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με τις ενδο-ατομικές διακυμάνσεις στην ικανοποίηση και το άγχος των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας. Αυτή η προσέγγιση, επιτρέπει να κατανοηθεί αν τις μέρες που οι μαθητές αναβάλλουν περισσότερο από το μέσο όρο τους είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την προετοιμασία τους και ως αποτέλεσμα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

1.5.1 Ικανοποίηση από την Προετοιμασία των Μαθημάτων

Στην παρούσα έρευνα αναμένεται ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές από την προετοιμασία τους για την επόμενη σχολική μέρα. Έχει βρεθεί ότι η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σχετίζεται αρνητικά με την ικανότητα των ατόμων να εκτελέσουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και την ικανοποίηση τους από την προετοιμασία των εργασιών (Gustavsson, Weinry, Giiransson, Pedersen, & Asberg, 1997). Οι μαθητές που εμφανίζουν αναβλητική συμπεριφορά αδυνατούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους στον καθορισμένο χρόνο και όταν τις ολοκληρώνουν την τελευταία στιγμή δεν είναι ικανοποιητικής ποιότητας (Van Eerde, 2000). Αυτό τους προκαλεί έντονη δυσφορία επειδή νιώθουν ότι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των άλλων. Το αίσθημα ανικανοποίητου είναι πιο έντονο όταν η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα εμφανίζεται σε ημερήσιο επίπεδο.

Οι άνθρωποι που αφήνουν την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους για την τελευταία στιγμή έχουν λιγότερο χρόνο για προετοιμασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ποιότητα της εργασίας τους και αυτό έχει ως συνέπεια την μειωμένη ικανοποίηση τους από την προετοιμασία μιας δραστηριότητας (Steel, Brothen, & Wambach, 2001). Την άποψη αυτή τη στηρίζει το εύρημα του Miligram (1988), το οποίο αποδεικνύει ότι τα άτομα που προγραμματίζουν τις δραστηριότητες τους και τηρούν το χρονοδιάγραμμά τους, έχουν

υψηλότερη ικανοποίηση από τις εργασίες τους και από τη ζωή τους γενικότερα. Μόνο τα εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ικανοποίηση από τη μελέτη, φαίνεται να μπορούν να μειώσουν την αναβλητική συμπεριφορά (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995).

Συμπερασματικά, όταν η μελέτη για την επόμενη μέρα συνεχώς αναβάλλεται με αποτέλεσμα να γίνεται την τελευταία στιγμή, οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο ώστε να προετοιμαστούν επαρκώς με συνέπεια να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την προσπάθεια τους. Όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό της αναβλητικής συμπεριφοράς των μαθητών τόσο χειρότερο το αποτέλεσμα της προετοιμασίας και τόσο μικρότερη η ικανοποίηση (Steel, Brothen, & Wambach, 2001). Με βάση τα παραπάνω ευρήματα διατυπώνεται η τέταρτη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 4: Η ημερήσια αναβλητικότητα των μαθητών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίησή τους σχετικά με την προετοιμασία των μαθημάτων τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο.

1.5.2 Άγχος

Τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν άγχος σε ημερήσιο επίπεδο εξαιτίας της πίεσης και των απαιτήσεων του σχολικού περιβάλλοντος (De Anda και οι συν., 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι το άγχος είναι ο βασικός παράγοντας κινδύνου για την εμφάνιση ψυχικής διαταραχής, ο οποίος επηρεάζει 1 στα 5 άτομα ηλικίας 9-17 ετών (Shields, 2001). Το άγχος αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει συναισθήματα φόβου και ανησυχίας. Το συναίσθημα αυτό είναι δυσάρεστο και επηρεάζει αρνητικά τις μελλοντικές αντιδράσεις του ατόμου τόσο σε συμπεριφορικό (ένταση, νευρικότητα κ.α.), όσο και σε σωματικό (εφίδρωση, ταχυπαλμίες κ.α.) επίπεδο (Endler & Kocovski, 2001). Ο τελευταίος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει το άγχος των μαθητών στο τέλος της

ημέρας ως απόρροια της αναβλητικότητάς τους και της προετοιμασίας τους για την επόμενη σχολική μέρα.

Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), η αναβλητικότητα δεν καθορίζει μόνο τη γνωστική ή συμπεριφορική αναποτελεσματικότητα ενός ατόμου, αλλά και τη συναισθηματική του αναστάτωση, η οποία εκδηλώνεται κυρίως με έντονο άγχος. Έχει βρεθεί ότι τα άτομα που εμφανίζουν αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους (Milgram, Gehrman & Keinan, 1992. Scher & Osterman, 2002. Senecal, Lavoie & Koestner, 1997). Μπορεί το άγχος αυτό να θεωρηθεί ως μια γενικευμένη αντίδραση απέναντι στο έργο ή ως μια αντίδραση η οποία συνοδεύει το φόβο της αποτυχίας ή την αποστροφή προς την εργασία (McCown & Johnson, 1991). Η χρόνια αναβλητικότητα που εμφανίζεται στο χειρισμό καταστάσεων της καθημερινής ζωής διαμέσου της ημερήσιας αναβλητικότητας μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα άγχους ενός ατόμου. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή τα άτομα που έχουν την τάση να αναβάλλουν βιώνουν συναισθηματική αναστάτωση για την αναποτελεσματική διαχείριση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Milgram και συν., 1992).

Έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι αναβλητική συμπεριφορά συνοδεύεται συχνά από συναισθηματική αναστάτωση. Αρκετοί ερευνητές (Milgram και συν., 1992) έχουν προβλέψει ότι η συναισθηματική αναστάτωση, όπως το άγχος, είναι ένα απαραίτητο συστατικό της αναβλητικότητας, και ότι τόσο η δυσκολία στον προγραμματισμό όσο η καθυστέρηση δεν συνιστά «γνήσια» αναβλητική συμπεριφορά αν δε συνοδεύεται από συναισθηματική αναστάτωση (Miligram, 1991). Αρκετά συχνά οι μαθητές ανησυχούν για την αναβλητική τους συμπεριφορά και αναζητούν συμβουλευτική και στήριξη, γιατί η συγκεκριμένη συμπεριφορά τους αφήνει να νιώθουν αγχωμένοι, ένοχοι και ακόμα περισσότερο πιεσμένοι (Ackerman & Cross, 2005).

Οι Haycock, McCarthy, και Skay (1998) βρήκαν ότι οι μαθητές που αναβάλλουν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα καταστασιακού άγχους. Τα υψηλά επίπεδα αναβλητικής συμπεριφοράς κάνουν τους μαθητές ανίκανους να ρυθμίσουν και να οργανώσουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους προκαλώντας τους κατάθλιψη και άγχος (Hussain & Sultan, 2010. Owens, Bowman, & Dill, 2008). Παράλληλα, η De Anda και οι συνεργάτες της (2000) βρήκαν ότι, για τους εφήβους, οι πιο σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες είναι η μελέτη για τα διαγωνίσματα, η απόκτηση καλής βαθμολογίας, η ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι και η ορθή διαχείριση του χρόνου τους. Επίσης, έρευνα που έγινε σε φοιτητές έδειξε ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός αντιμετωπίζει υψηλά επίπεδα άγχους, τα οποία προκύπτουν από υψηλά ποσοστά αναβλητικότητας (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986. Stead, Shanahan & Neufeld, 2010). Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ αναβλητικότητας και γενικευμένου ή καταστασιακού (Ferrari, 1992. McCown & Roberts, 1994). Τη σπουδαιότητα της σχέσης αναβλητικότητας-άγχους επισημαίνει το γεγονός ότι το 60% των φοιτητών αναφέρουν ότι θέλουν να μειώσουν την αναβλητική τους συμπεριφορά σε ακαδημαϊκό επίπεδο εξαιτίας των συναισθηματικών επιπτώσεων της (Grunschel, Partzek, & Fries, 2013).

Συμπερασματικά, η αναβλητικότητα οδηγεί σε πίεση χρόνου εξαιτίας της εργασίας που αποφεύχθηκε και αυτό μπορεί να έχει τόσο συμπεριφορικές (π.χ., χαμηλή επίδοση) (Steel, Brothen, & Wambach, 2001), όσο και ψυχολογικές επιπτώσεις (άγχος, ανησυχία, στεναχώρια) (Burka & Yuen, 1983). Με βάση τα παραπάνω ευρήματα διατυπώνεται η πέμπτη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 5: Η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας.

1.5.3 Ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος της Ικανοποίησης από την Προετοιμασία

Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζεται μόνο ο ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε σχέση με την ικανοποίηση των παιδιών από την προετοιμασία των μαθημάτων τους για την επόμενη μέρα, αλλά και σε σχέση με την ψυχική τους υγεία. Συγκεκριμένα μελετάται αν η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται με το άγχος που βιώνουν οι μαθητές στο τέλος της μέρας ως απόρροια της μειωμένης ικανοποίησης από την προετοιμασία των μαθημάτων.

Όπως αναφέρθηκε, έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και άγχους (Akinsola και συν., 2007. Scher, Nelson, & Osterman, 2000. Van Eerde, 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί τα αναβλητικά άτομα υποτιμούν το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία για να ολοκληρωθεί με αποτέλεσμα να ξεκινούν τη μελέτη τους με καθυστέρηση. Επειδή ξεκινούν τελευταία στιγμή, δεν έχουν επαρκή χρόνο να προετοιμαστούν ικανοποιητικά (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995. Tan και συν., 2008) με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται συναισθήματα πίεσης και δυσφορίας.

Η μελέτη υπό πίεση οδηγεί σε κακής ποιότητας προετοιμασία και κατ' επέκταση σε έντονο άγχος (Jackson, Weiss, Lundquist, & Hooper, 2001). Αυτή η σχέση μπορεί να εξηγείται από το γεγονός ότι η κακής ποιότητας προετοιμασία έχει αποτέλεσμα μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από τη μελέτη τους για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, γεγονός που εντείνει το άγχος τους (Hamaker και συν., 2007). Η μειωμένη ικανοποίηση από την προετοιμασία σχετίζεται με το φόβο αποτυχίας που βιώνουν σε έντονο βαθμό οι μαθητές και την ανάγκη τους να ικανοποιήσουν τόσο τις προσδοκίες που θέτουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους όσο και τις προσδοκίες των άλλων (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε αναμένεται ότι οι μαθητές που αναβάλουν την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα θα βιώνουν έντονο άγχος. Το συναίσθημα αυτό θα εντείνεται εξαιτίας της περιορισμένης ικανοποίησής τους από την προετοιμασία τους για το σχολείο. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αναβάλλει σε ημερήσιο επίπεδο τη μελέτη των

μαθημάτων του και ξεκινά με καθυστέρηση, ολοκληρώνει τις εργασίες του τελευταία στιγμή και το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικής ποιότητας (Van Eerde, 2000). Ο μαθητής νιώθοντας φόβο ότι έχει αποτύχει εξαιτίας των δικών του ενεργειών βιώνει έντονο άγχος στο τέλος της ημέρας. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη της ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ αναβλητικότητας και άγχους και με βάση τα παραπάνω δεδομένα διατυπώνεται η έκτη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 6: Η ημερήσια ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων διαμεσολαβεί στη θετική σχέση μεταξύ ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και άγχους των μαθητών στο τέλος της μέρας.

2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Πέρα από τις ψυχολογικές διεργασίες που συνδέουν τις αιτίες και αποτελέσματα της καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, η παρούσα έρευνα μελετά το ρυθμιστικό ρόλο της γνωστικής ικανότητας (δηλ., της νοημοσύνης) των μαθητών στις διεργασίες αυτές. Ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν έχει ερευνηθεί εκτενώς σε σχέση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και τον τρόπο με τον οποίο την επηρεάζει (Beck, Koons, & Miligram, 2000).

Η νοημοσύνη είναι ένας βασικός προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Di Fabio & Palazzeschi, 2009), καθώς τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη ευκολία τόσο στην κατανόηση, όσο και στη μάθηση στο σχολείο (Di Fabio & Busoni, 2007). Επιπλέον, τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας διαχειρίζονται καλύτερα δύσκολες δραστηριότητες με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους και να μην καθυστερούν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Van Eerde, 2000). Για το λόγο αυτό, η γνωστική ικανότητα των μαθητών είναι πιθανό να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική διεργασία υπό εξέταση.

2.1 Ορισμός της Γνωστικής Ικανότητας

Ως γνωστική ικανότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί πολύπλοκες ιδέες, να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο περιβάλλον, να μαθαίνει από την εμπειρία και να χρησιμοποιεί το συλλογισμό του για να ξεπεράσει τυχόν προβλήματα (Hofer, Kuhnlea, Kiliana, & Fries, 2012). Η γνωστική ικανότητα ή η νοημοσύνη είναι η ικανότητα κατανόησης σύνθετων ιδεών, η λειτουργική προσαρμογή και η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, η ικανότητα να μαθαίνει από την εμπειρία, να δεσμεύεται με διαφορετικούς τρόπους και να ξεπερνά εμπόδια με τη σκέψη (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, & Urbina, 1996). Η γνωστική ικανότητα αναφέρεται σε πράγματα που οι άνθρωποι είναι ικανοί να κάνουν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και αναπαράγουν πληροφορίες (Mayer & Massa, 2003). Επιπρόσθετα, η γνωστική ικανότητα καθορίζει πόσο γρήγορα και σε ποιόν βαθμό μαθαίνει ένα άτομο και προβλέπει την ικανότητα αντίδρασης σε διάφορες καταστάσεις, στις οποίες η γνώση δεν προσδιορίζει ακριβώς τί πρέπει να γίνει (Hunter, 1986).

Βασικό συστατικό της γνωστικής ικανότητας είναι η ικανότητα του ατόμου για μάθηση και για αφηρημένη σκέψη, καθώς και για αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον του (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Η γνωστική ικανότητα χωρίζεται στη ρέουσα και στην αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη (Catell, 1987). Η ρέουσα νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για νοητική προσαρμογή, νέα μάθηση και επίλυση νέων γνωστικών προβλημάτων. Αναπτύσσεται μόνο μέχρι κάποιο χρονικό σημείο στην εφηβεία, έπειτα σταματά, και αρχίζει να μειώνεται κατά την ενήλικη ζωή (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη σχετίζεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος από την επαφή του με το πολιτισμικό του περιβάλλον. Είναι οι γνώσεις που εξαρτώνται από τις εκπαιδευτικές και πολιτιστικές ευκαιρίες και συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά την ενήλικη ζωή (Hofer, Kuhnlea, Kiliana, & Fries, 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα στη ρέουσα νοημοσύνη. Δηλαδή, στην ικανότητα των μαθητών να πραγματοποιούν συγκρίσεις, να σκέπτονται αναλογικά και να οργανώνουν την αντίληψη του χώρου σε λειτουργικά σύνολα, να βρίσκουν λύσεις και να οργανώνονται. Θεωρήθηκε ότι ο ρόλος της ρέουσας νοημοσύνης για την κατανόηση της αναβλητικότητας είναι πιο καθοριστικός από ότι ο ρόλος της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης. Ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης μας δίνει πληροφορίες για τη ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται νοητικά, δηλαδή για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη νέα μάθηση και τα νέα γνωστικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται το σχολικό φόρτο από τη μία μέρα στη άλλη, για το πώς οργανώνει το χρόνο του και με ποιόν τρόπο αντιμετωπίζει τα μαθήματα προς μελέτη. Επίσης, ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης αναπτύσσεται μέχρι την εφηβική ηλικία, περιγράφοντας έτσι τις γνωστικές ικανότητες του πληθυσμού της έρευνας.

Η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στο ψυχομετρικό εργαλείο 'Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven', γνωστό και ως Raven (Σιδερίδης, Αντωνίου, Σίμος, & Μουζάκη, υπό δημοσίευση). Το τεστ αυτό σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της ρέουσας νοημοσύνης και του παράγοντα g (Lynn, Allik, & Irwing, 2004). Το συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες, οι οποίες θέλουν να αξιολογήσουν τη γνωστική ικανότητα μαθητών. Παρέχει μια αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών και της ικανότητας τους να συνδυάζουν δεδομένα και να βρίσκουν λύση (Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Αυτό το είδος του εργαλείου δεν έχει λεκτικό περιεχόμενο, αλλά εξαρτάται από τη αντίληψη χωρικών προτύπων. Εξαιτίας αυτού του χαρακτηριστικού, μπορεί να υποθεθεί ότι επηρεάζεται λιγότερο από το πολιτιστικό ή εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ατόμων τα οποία αξιολογεί (Bartholomew, 2004). Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί έγκυρο εργαλείο μέτρησης της καθαρής νοητικής ικανότητας. Είναι σημαντικό

να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε σε περισσότερες από 2500 δημοσιευμένες έρευνες για την αξιολόγηση της ρέουσας νοημοσύνης των μαθητών (Bartholomew, 2004). Αυτό εξηγείται από το ότι οι γνωστικές ικανότητες που αξιολογούνται με το Raven καθορίζουν το βαθμό προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και το βαθμό που μπορούν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Reed, Einstein, Hahn, Hooker, Gross, & Kravitz, 2010).

2.2 Ο Ρυθμιστικός Ρόλος της Γνωστικής Ικανότητας

Στην παρούσα έρευνα προτείνεται ότι η γενική γνωστική ικανότητα των μαθητών θα ρυθμίσει τόσο τη σχέση μεταξύ γενικής αναβλητικότητας και ημερήσιου φόρτου εργασίας, όσο και τη σχέση μεταξύ ημερήσιου φόρτου εργασίας και καταστασιακής αναβλητικότητας. Η αναβλητικότητα δεν είναι μόνο η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αλλά λειτουργεί με βάση ένα συγκεκριμένο γνωστικό μηχανισμό. Συγκεκριμένα, η επανάληψη της αναβλητικής συμπεριφοράς είναι η τάση του μαθητή να υπερεκτιμά το χρόνο των δραστηριοτήτων προς ολοκλήρωση. Αυτό τον οδηγεί σε μη ορθή διαχείριση του χρόνου και στην εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς (Van Eerde, 2000). Οι γνωστικές προσεγγίσεις που διαμεσολαβούν τη σχέση ανάμεσα στην επιθυμία για γρήγορη ολοκλήρωση και την τάση υπερεκτίμησης του χρόνου ολοκλήρωσης οδηγούν σε α) επικέντρωση στο μέλλον και αγνόηση των πιθανών δυσκολιών, και β) άρνηση της προηγούμενης εμπειρίας (αναβλητικότητα και αποτυχία ολοκλήρωσης μια δραστηριότητας), η οποία συμβάλλει στην επαναλαμβανόμενη εμφάνιση της αναβλητικής συμπεριφοράς (Van Eerde, 2000).

Έρευνες έδειξαν ότι η αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με τη χαμηλή χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης. Συγκεκριμένα, ο Wolters(2003) βρήκε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν αναβλητικότητα στις σχολικές τους εργασίες χρησιμοποιούν λιγότερο από τους άλλους μαθητές γνωστικές και μεταγνωστικές

στρατηγικές. Δηλαδή, έχουν μικρότερες ικανότητες αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και αυτοελέγχου με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να οργανώσουν τη μελέτη τους και να την αναβάλλουν. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι μαθητές που έχουν υψηλά επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων είναι πιθανό να καταφέρνουν να οργανώσουν τις δραστηριότητες τους πιο αποτελεσματικά με αποτέλεσμα να περιορίζουν τη θετική επίδραση της αναβλητικότητας στον ημερήσιο φόρτο εργασίας. Τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν μεγαλύτερη πίστη στον εαυτό τους και καλύτερες ικανότητες οργάνωσης με αποτέλεσμα να αναβάλλουν σε μικρότερο βαθμό τις υποχρεώσεις τους (Lay, 1992. Wolters, 2003) και άρα να μην υπερεκτιμούν το φόρτο εργασίας τους. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνεται η έβδομη υπόθεση της έρευνας:

Υπόθεση 7: Η θετική σχέση μεταξύ αναβλητικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ημερήσιου φόρτου θα είναι λιγότερο (περισσότερο) ισχυρή για άτομα με υψηλή (χαμηλή) γνωστική ικανότητα.

Ο τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο ρόλος που παίζει η γνωστική ικανότητα στη σχέση ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο υψηλός φόρτος εργασίας είναι περισσότερο επιζήμιος για τα άτομα με χαμηλή γνωστική ικανότητα (Gonzalez, 2005). Τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα δε δυσκολεύονται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας όταν αυξάνεται η πολυπλοκότητα και η δυσκολία της, ενώ ισχύει το αντίστροφο για άτομα με χαμηλότερη γνωστική ικανότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γνωστική ικανότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ορθή αντίληψη των ατόμων για το φόρτο εργασίας, αλλά και τη διαχείριση του φόρτου εργασίας όταν εκτελούν πολύπλοκες εργασίες (Carpenter, Just, & Shell, 1990).

Η Gonzalez (2005) εξέτασε εάν ο υψηλότερος φόρτος εργασίας επηρεάζει περισσότερο τα άτομα με χαμηλή γνωστική ικανότητα. Σε δείγμα 52 μαθητών χορήγησε το Raven για να αξιολογήσει τη γνωστική τους ικανότητα. Χώρισε τους μαθητές σε ομάδες ανάλογα με το φόρτο εργασίας που είχαν προς επίλυση (χαμηλός, μέτριος, υψηλός φόρτος) και σε κάθε ομάδα έδωσε τον ίδιο αριθμό εργασιών προς ολοκλήρωση, αλλά σε διαφορετικό χρόνο σε κάθε μια, για να αυξήσει την πίεση. Βρήκε ότι ο υψηλός φόρτος εργασίας επηρέασε περισσότερο τα άτομα με χαμηλή γνωστική ικανότητα. Τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα τόσο στον υψηλό φόρτο εργασίας, όσο και στη μελέτη κατ' οίκον, γιατί απλά δεν δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που τους ζητείται και δεν αγχώνονται ότι θα αποτύχουν (Meijer, 2007).

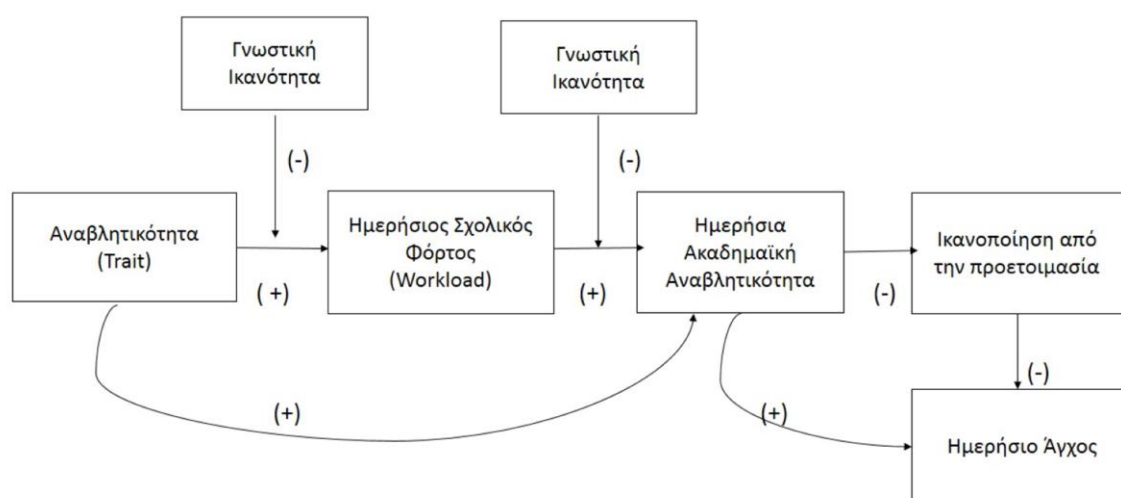
Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι η γνωστική ικανότητα ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και απόδοσης των μαθητών και ότι μπορεί να επηρεάσει το ποσοστό αναβλητικής συμπεριφοράς που θα εμφανίσει ένα άτομο (Beck, Koons, & Miligram, 2000). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι η αναβλητική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι μαθητές επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την απόδοσή τους και τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες. Όμως, όταν η γνωστική ικανότητα των μαθητών είναι σε υψηλά επίπεδα προγραμματίζουν τις δραστηριότητές τους καλύτερα με αποτέλεσμα να προετοιμάζουν καλύτερα τα μαθήματά τους και να αναβάλουν σε μικρότερο βαθμό (Escher και συν., 2002).

Όταν οι μαθητές έχουν υψηλή νοημοσύνη εμφανίζουν σε μικρότερο ποσοστό αναβλητικότητα σε ακαδημαϊκό πλαίσιο (Al Qudah, Alsubhien, & Heilat, 2014). Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι η γνωστική ικανότητα των μαθητών μπορεί να μετριάσει την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς, επειδή οι μαθητές με υψηλότερη νοημοσύνη έχουν μεγαλύτερη πίστη στον εαυτό τους ότι μπορούν να ρυθμίσουν τη μάθησή τους ανεξάρτητα από το φόρτο των εργασιών τους (Escher και συν., 2002). Επιπρόσθετα, οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν μικρότερο φόβο αποτυχίας, το οποίο τους βοηθά να

αντιλαμβάνονται ως μικρότερο το σχολικό φόρτο ή να τον διαχειρίζονται καλύτερα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλότερη αναβλητικότητα (Meijer, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής με υψηλή γνωστική ικανότητα θα αντιλαμβάνεται το φόρτο για την επόμενη μέρα ως μικρότερο με αποτέλεσμα να αναβάλλει σε μικρότερο βαθμό τη μελέτη των μαθημάτων για την επόμενη μέρα. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα διατυπώνεται η τελευταία υπόθεση της έρευνας.

Υπόθεση 8: Η θετική σχέση μεταξύ ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας θα είναι ισχυρότερη (ασθενέστερη) για τους μαθητές που έχουν χαμηλότερα (υψηλότερα) επίπεδα γνωστικής ικανότητας.

Το θεωρητικό μοντέλο και οι υποθέσεις της έρευνας παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το μοντέλο της έρευνας

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Το δείγμα προερχόταν από δύο Δημοτικά Σχολεία του Νομού Χανίων, και ένα Δημοτικό Σχολείο από το Νομό Ρεθύμνου. Υπήρξε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε με τυχαίο τρόπο μέσω μιας εγκεκριμένης λίστας, η οποία συνόδευε την άδεια από το Υπουργείο. Συνολικά συλλέχθηκαν πληροφορίες από 44 μαθητές, ενώ αρχικά είχαν σταλεί 60 αιτήσεις συμμετοχής στην έρευνα. Το ποσοστό ανταπόκρισης των μαθητών ήταν 73%.

Από τους 44 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 12 ήταν αγόρια (28 %) και τα 31 ήταν κορίτσια (72 %). Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα 11,6 έτη ($T.A. = .60$), ενώ η ηλικία τους κυμαινόταν από τα 10 έως τα 13 έτη. Από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 12 φοιτούσαν στην Ε΄ δημοτικού και οι 31 στην ΣΤ΄ δημοτικού. Επιπλέον, από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία (57%) δήλωσε ότι έχει ένα αδελφάκι. Ο αριθμός του δείγματος της έρευνας είναι ικανοποιητικός αφού στις έρευνες ημερολογίου το ελάχιστο ικανοποιητικό δείγμα είναι 30 άτομα, επειδή ο αριθμός των δεδομένων αυξάνεται εξαιτίας των ημερήσιων λήψεων (Maas & Hox, 2005).

3.2 Εργαλεία

Γνωστικά Τεστ

Γενική Γνωστική Ικανότητα. Για την αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven, γνωστή και ως Raven (Σιδερίδης και συν., υπό δημοσίευση). Το Raven αποτελείται από 36 πάζλ τα οποία είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες (π.χ., SET A, SET AB και SET B) και κάθε μία ομάδα

περιέχει δώδεκα πάζλ (π.χ., A1, A2,....., A12). Τα πάζλ αυτά είναι κλιμακούμενης δυσκολίας. Κάθε πάζλ αποτελείται από μια εικόνα, η οποία περιέχει ένα σχέδιο. Από αυτή την εικόνα λείπει ένα μικρό κομμάτι. Κάτω από κάθε εικόνα βρίσκονται 6 επιλογές, οι οποίες ταιριάζουν στην εικόνα, όμως μόνο μία την συμπληρώνει απόλυτα. Το παιδί καλείται να παρατηρήσει καλά την εικόνα, να την κατανοήσει και έπειτα να βρει ποια από τις επιλογές συμπληρώνει απόλυτα το σχέδιο. Το σύνολο των ορθών απαντήσεων του παιδιού που προκύπτει από την αξιολόγηση αποτελεί το γενικό σκορ, δηλαδή την τιμή t , η οποία αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο δείκτη νοημοσύνης ανάλογα την ηλικία του παιδιού που εξετάστηκε. Στην παρούσα έρευνα η εσωτερική συνοχή της κλίμακας βρέθηκε να είναι χαμηλή με το δείκτη αξιοπιστίας του Cronbach να είναι $\alpha = ,52$. Η χαμηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας είναι μικρό. Παρόλα αυτά, ο δείκτης αξιοπιστίας κατά τη στάθμιση του εργαλείου στον Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό ήταν $\alpha = ,87$ (Σιδερίδης και συν., υπό δημοσίευση).

Γενικό ερωτηματολόγιο

Χρόνια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ως σταθερό χαρακτηριστικό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Αναβλητικότητας για μαθητικό πληθυσμό του Lay (1986). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 προτάσεις και μετρά την τάση του παιδιού να αναβάλλει τις δραστηριότητες και τις υποχρεώσεις του. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 18 ερωτήσεις της κλίμακας, όπως «Κάνω τις εργασίες μου τελευταία στιγμή» και «Συνέχεια λέω: Θα το κάνω αύριο». Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επειδή είχαν καλύτερη εγκυρότητα περιεχομένου για την παρούσα έρευνα. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κάθε πρόταση της κλίμακας χρησιμοποιώντας μια κλίμακα που κυμαίνονταν από το (1) = Ποτέ έως και το (5) = Πάντα. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 10 ερωτήσεις αντίστροφης βαθμολόγησης, όπως «Συνήθως

ξεκινάω μια εργασία αμέσως μόλις μου ανατεθεί», οι οποίες αντιστράφηκαν πριν τον υπολογισμό του συνολικού σκορ. Η εσωτερική συνοχή αποδείχθηκε να είναι ικανοποιητική με το δείκτη αξιοπιστίας του Cronbach να είναι $\alpha = ,73$.

Δημογραφικά Στοιχεία. Το γενικό ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός αδελφών και η τάξη φοίτησης.

Ημερολόγιο

Ημερήσια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα. Για την μέτρηση της ημερήσιας αναβλητικότητας χρησιμοποιήθηκαν πέντε προτάσεις από την κλίμακα Αναβλητικότητας του Lay (1986), οι οποίες προσαρμόστηκαν έτσι ώστε να αξιολογούν την αναβλητικότητα κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης ημέρας μετά το σχολείο. Οι συγκεκριμένες προτάσεις επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητά τους να αξιολογήσουν την ημερήσια αναβλητικότητα. Για παράδειγμα, ένα στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν: «Σήμερα όταν γύρισα από το σχολείο καθυστέρησα να αρχίσω το διάβασμα». Συμπεριλήφθηκαν και 2 προτάσεις αντίστροφης βαθμολόγησης (π.χ. «Τελείωσα τα μαθήματα μου νωρίτερα από ότι υπολόγιζα»). Η αξιοπιστία της κλίμακας της ημερήσιας αναβλητικότητας κυμάνθηκε από $\alpha = ,41$ έως $\alpha = ,64$ κατά τη διάρκεια των 5 ημερών.

Ημερήσιος Φόρτος Εργασίας. Η υποκειμενική αντίληψη του φόρτου εργασίας των μαθητών μετρήθηκε με μια κλίμακα τριών ερωτήσεων, η οποία προσαρμόστηκε από την κλίμακα εργασιακού φόρτου των Bakker, Demerouti, και Schaufeli (2003). Ένα παράδειγμα είναι: «Σήμερα, είχες πολλά πράγματα να διαβάσεις για το σχολείο;». Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα όπου κυμαινόταν από το (1) = Διαφωνώ απόλυτα μέχρι το (5) = Συμφωνώ απόλυτα. Η αξιοπιστία της κλίμακας

ήταν ικανοποιητική με το δείκτη alpha του Cronbach να κυμαίνεται από $\alpha = ,84$ έως $\alpha = ,90$ κατά τη διάρκεια των 5 ημερών.

Ικανοποίηση. Η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων μετρήθηκε με ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στο ημερολόγιο περιλαμβάνονταν δύο ερωτήσεις «Είσαι καλά προετοιμασμένος/ή για την αυριανή μέρα στο σχολείο;» και «Πόσο ικανοποιημένος είσαι με την προετοιμασία σου για αύριο;». Οι ερωτώμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα όπου κυμαινόταν από το (1) = Καθόλου μέχρι το (5) = Πάρα πολύ. Επειδή η ικανοποίηση σε ημερήσιο επίπεδο μετρήθηκε μόνο με δύο ερωτήσεις υπολογίστηκε η συσχέτιση μεταξύ των στοιχείων της κλίμακας (inter-item correlation), η οποία κυμάνθηκε από $r = ,74$ έως $r = ,87$ κατά τη διάρκεια των 5 ημερών.

Άγχος. Το άγχος αξιολογήθηκε με την κλίμακα State Anxiety Inventory for Children του Spiebelger (1973). Η προσαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου στον ελληνικό πληθυσμό έγινε από την Ψυχουντάκη (1995). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 20 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν συμπτώματα άγχους τη δεδομένη χρονική στιγμή. Στο ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκαν εννέα στοιχεία, τα οποία ταίριαζαν καλύτερα για το σκοπό της παρούσας έρευνας (π.χ., «Αυτή τη στιγμή νιώθω χαρούμενος», «Νιώθω ταραγμένος», «Νιώθω πολύ σίγουρος»). Οι ερωτώμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν κάθε στοιχείο χρησιμοποιώντας μια κλίμακα, η οποία κυμαίνονταν από το (1) = Πολύ μέχρι το (3) = Καθόλου. Το ημερολόγιο περιείχε και 4 προτάσεις αντίστροφης βαθμολόγησης, οι οποίες αντιστράφηκαν έτσι ώστε υψηλά σκορ να δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους. Η αξιοπιστία της κλίμακας ημερήσιου άγχους κυμάνθηκε από $\alpha = ,75$ έως $\alpha = ,92$ κατά τη διάρκεια των 5 ημερών.

3.3 Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας υπό την εποπτεία του καθηγητή Παναγιώτη Σίμου, η οποία έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επίσης, λήφθηκε άδεια για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας από την επιτροπή ερευνητικής δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η συλλογή των δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας διήρκησε δύο μήνες.

Αρχικά, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές των σχολείων με σκοπό την ενημέρωση τους για την έρευνα. Αφού οι διευθυντές των σχολείων εξέφρασαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα τμήματα της ΣΤ΄ και Ε΄ τάξης, των οποίων οι μαθητές θα συμμετείχαν στην έρευνα. Ακολούθησε ενημέρωση των δασκάλων για τους σκοπούς της έρευνας και τους ζητήθηκε να στείλουν στους γονείς των μαθητών ένα έντυπο συγκατάθεσης για την έρευνα. Η αίτηση συγκατάθεσης προς του γονείς εξηγούσε το βασικό σκοπό της έρευνας και την ερευνητική διαδικασία. Στάλθηκαν 60 αιτήσεις από τις οποίες επιστράφηκαν υπογεγραμμένες οι 46. Τελικά, 44 από τα 46 παιδιά συμμετείχαν σε όλα τα τμήματα της έρευνας.

Η έρευνα αποτελούνταν από τρία τμήματα: την γνωστική αξιολόγηση των μαθητών από την ερευνήτρια, και τη συμπλήρωση ενός γενικού ερωτηματολόγιο και ενός ημερολογίου από τους μαθητές. Αρχικά, ορίστηκε με τους διευθυντές των σχολείων μια μέρα συνάντησης, στην οποία θα γινόταν η αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας των μαθητών, θα χορηγούνταν το γενικό ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο και θα παρεχόταν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης τους στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σε μια ήσυχη αίθουσα προσερχόταν ένας-ένας μαθητής/τρια, στον οποίο γινόταν η αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας με τη χρήση της δοκιμασίας RAVEN. Αφού ολοκληρωνόταν η αξιολόγηση, ο μαθητής παραλάμβανε ένα φυλλάδιο με το γενικό ερωτηματολόγιο και το ημερολόγιο, οδηγίες για το πώς θα τα συμπληρώσει και ένα φάκελο επιστροφής. Στους μαθητές δόθηκε η οδηγία πρώτα

να συμπληρώσουν το γενικό ερωτηματολόγιο αμέσως μόλις επιστρέψουν στο σπίτι τους, ενώ για το ημερολόγιο δόθηκε η οδηγία να το συμπληρώνουν για 5 διαδοχικές μέρες (Δευτέρα-Παρασκευή) πριν πάνε για ύπνο.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν πάνω στο ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή έναν κωδικό από μια λίστα που τους δόθηκε, και ο ίδιος κωδικός συμπληρώθηκε από τον ερευνητή πάνω στο πρωτόκολλο του RAVEN και στο ημερολόγιο, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση των διαφορετικών δεδομένων για κάθε μαθητή. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων οι λίστες καταστράφηκαν.

3.4 Στρατηγική Στατιστικών Αναλύσεων

Στην παρούσα έρευνα, οι ημερήσιες μετρήσεις είναι φωλιασμένες μέσα σε συγκεκριμένα άτομα. Για το λόγο αυτό, εντοπίζονται δύο επίπεδα ανάλυσης, οι ημέρες (1^ο επίπεδο) και τα άτομα (2^ο επίπεδο). Το 1^ο επίπεδο ανάλυσης ουσιαστικά επικεντρώνεται στις ενδο-ατομικές διαφορές (δηλ. πώς οι εμπειρίες του ατόμου διαφοροποιούνται από τη μία μέρα στην άλλη), ενώ το 2^ο επίπεδο ανάλυσης αφορά διαφορές μεταξύ των ατόμων. Επειδή οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν σε ημερήσιο επίπεδο δεν είναι ανεξάρτητες από τα άτομα στα οποία είναι φωλιασμένες, κρίνεται απαραίτητη η χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων για τη μελέτη των υποθέσεων της έρευνας (Hox, 2002). Πολυεπίπεδες αναλύσεις με το στατιστικό πακέτο αναλύσεων MLwin χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων (Rashbash, Browne, Healy, Cameron, & Charlton, 2000). Σε αυτές τις αναλύσεις, τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών που αξιολογήθηκαν (δηλ., χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και γνωστική ικανότητα) τοποθετούνται στο 2ο επίπεδο ανάλυσης, ενώ οι μεταβλητές που αξιολογήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο (ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ημερήσιος σχολικός φόρτος, ικανοποίηση από την προετοιμασία και ημερήσιο άγχος) τοποθετούνται στο 1ο επίπεδο ανάλυσης.

Επειδή βασικός στόχος ήταν να κατανοηθούν οι ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά υπό εξέταση, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές που μετρήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο κεντροποιήθηκαν γύρω από το μέσο όρο του κάθε ατόμου, ενώ τα σταθερά χαρακτηριστικά που μετρήθηκαν μόνο μια φορά κεντροποιήθηκαν στο συνολικό μέσο όρο. Η κεντροποίηση που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα αφαιρεί όλο το ποσοστό της δια-ατομικής διακύμανσης από τις μεταβλητές που αξιολογούνται στο 1^ο επίπεδο ανάλυσης, έτσι ώστε να εξηγούνται αποκλειστικά ενδο-ατομικές διακυμάνσεις.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική Στατιστική

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της (N= 44 μαθητές και N=220 ημερήσιες παρατηρήσεις)

<i>Μεταβλητές</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	1	2	3	4	5	6
1.Γνωστική Ικανότητα	32,13	2,33	-	0,01	0,01	0,04	0,06	-0,14
2.Χρόνια Αναβλητικότητα	2,44	0,51	0,01	-	0,47	0,36	-0,40	0,40
3.Ημερήσια Αναβλητικότητα	2,20	0,74	0,06	0,47**	-	0,40	-0,55	0,56
4. Ημερήσιος Φόρτος εργασίας	2,48	1,13	0,10	0,38**	0,43**	-	-0,39	0,30
5.Ημερήσια Ικανοποίηση με την προετοιμασία	4,16	0,83	0,09	-0,40**	-0,51**	-0,37**	-	-0,71
6. Ημερήσιο Άγχος	1,44	0,40	-0,08	0,41**	0,56**	0,34**	-0,68**	-

Σημείωση. Οι συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών σκορ των μεταβλητών παρουσιάζονται κάτω από τη διαγώνιο, και οι συσχετίσεις των μεταβλητών σε ενδο-ατομικό επίπεδο παρουσιάζονται πάνω από τη διαγώνιο. ** $p < 0,01$

Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη γνωστική ικανότητα και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Παρόλα αυτά και σύμφωνα με την Υπόθεση 1 βρέθηκε ότι η χρόνια αναβλητικότητα σχετίζονταν θετικά με την ημερήσια αναβλητικότητα ($r = 0,47, p < 0,01$). Επίσης, βρέθηκε θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον ημερήσιο φόρτο εργασίας και την ημερήσια αναβλητικότητα ($r = 0,43, p < 0,01$), όπως αναμενόταν (Υπόθεση 2). Οι συσχετίσεις αυτές σε συνδυασμό με τη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ γενικής αναβλητικότητας και

φόρτου εργασίας ($r = 0,38, p < 0,01$) προσφέρουν επιβεβαιωτικές ενδείξεις για την Υπόθεση 3. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ήταν σύμφωνα με την Υπόθεση 4, καθώς βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ ημερήσιας αναβλητικότητας και ικανοποίησης των μαθητών από την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο ($r = -0,51, p < 0,01$), αλλά και με την Υπόθεση 5 καθώς βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ ημερήσιας αναβλητικότητας και ημερήσιου άγχους ($r = 0,56, p < 0,01$). Τέλος, βρέθηκε υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης από την προετοιμασία των μαθημάτων και άγχους ($r = -0,68, p < 0,01$), όπως αναμενόταν. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι και η χρόνια αναβλητικότητα βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την ημερήσια ικανοποίηση από την προετοιμασία ($r = -0,40, p < 0,01$) και το ημερήσιο άγχος ($r = 0,41, p < 0,01$). Τα αποτελέσματα που αφορούν τις συσχετίσεις στο ενδο-ατομικό επίπεδο ανάλυσης είναι αντίστοιχα με αυτά που αναφέρονται στις συσχετίσεις μεταξύ-υποκειμένων.

4.2 Προκαταρκτικές Αναλύσεις

Πριν την εξέταση των υποθέσεων της έρευνας, είναι σημαντικό να επιβεβαιωθεί η αναγκαιότητα της χρήσης πολυ-επίπεδων αναλύσεων. Για κάθε μεταβλητή που μετρήθηκε σε ημερήσιο επίπεδο, ελέγχθηκε αν υπάρχει επαρκές ποσοστό της διακύμανσης που μπορεί να εξηγηθεί από ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, για κάθε μεταβλητή που μετρήθηκε σε ημερήσιο επίπεδο συγκρίθηκαν δύο μοντέλα: στο πρώτο μοντέλο λαμβάνονταν υπόψη μόνο ένα επίπεδο ανάλυσης (δηλ., οι ημέρες), ενώ στο δεύτερο μοντέλο λαμβάνονταν υπόψη και τα δύο επίπεδα (δηλ., οι ημέρες και τα άτομα). Για να επιβεβαιωθεί η χρήση πολυ-επίπεδων αναλύσεων θα πρέπει το μοντέλο που περιλαμβάνει και τα δύο επίπεδα ανάλυσης να έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα σε σχέση με το μοντέλο που λαμβάνει υπόψη του μόνο ένα επίπεδο ανάλυσης.

Η σύγκριση των μοντέλων υπολογίστηκε με τη Διαφορά- χ^2 . Από τη σύγκριση των δύο μοντέλων για την ημερήσια αναβλητικότητα προέκυψε ότι το μοντέλο που λαμβάνει υπόψη και τα δύο επίπεδα ανάλυσης είχε καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα από το μοντέλο ενός επιπέδου [$\Delta\chi^2(1) = 80,361, p < ,001$]. Καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα του μοντέλου που λάμβανε υπόψη και τα δύο επίπεδα ανάλυσης βρέθηκε και για όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που μετρήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο [για τον φόρτο εργασίας: $\Delta\chi^2(1) = 39,23, p < ,001$], για την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων: $\Delta\chi^2(1) = 103,05, p < ,001$, και για το άγχος: $\Delta\chi^2(1) = 126,268, p < ,001$]. Με βάση τα παραπάνω δικαιολογείται η χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων για τη μελέτη των υποθέσεων της έρευνας.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το ποσοστό της διακύμανσης που μπορεί να εξηγηθεί από κάθε επίπεδο ανάλυσης για κάθε μεταβλητή που μετρήθηκε σε ημερήσιο επίπεδο με τον υπολογισμό του δείκτη intra-class correlation ($\rho = \sigma^2_{uo} / (\sigma^2_e + \sigma^2_{uo})$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 53% της διακύμανσης στην ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το 36% της διακύμανσης στον ημερήσιο σχολικό φόρτο, το 60% της διακύμανσης στην ικανοποίηση από τη μελέτη και το 66% της διακύμανσης στο ημερήσιο άγχος μπορούσε να εξηγηθεί από διαφορές μεταξύ ατόμων. Οι αναλύσεις αυτές δείχνουν ότι τα υπολειπόμενα, σημαντικά ποσοστά της διακύμανσης στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο μπορεί να αποδοθούν σε διακυμάνσεις εντός των ατόμων (ενδο-ατομικές διακυμάνσεις), κάτι που επιβεβαιώνει περαιτέρω την αναγκαιότητα της χρήσης πολυεπίπεδων αναλύσεων.

4.3 Εξέταση Υποθέσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 1, αναμένονταν ότι η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Για να εξεταστεί η υπόθεση αυτή αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα: α) το κενό (null) μοντέλο, το οποίο περιελάμβανε μόνο το intercept, και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκε και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως

σταθερό χαρακτηριστικό στην εξίσωση. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (Μοντέλο 1) έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($\gamma = ,69, t = 4.48, p < ,05$) επαληθεύοντας την Υπόθεση 1.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 2, ο ημερήσιος σχολικός φόρτος σχετίζεται θετικά με την ημερήσια αναβλητικότητα. Για την εξέταση της Υπόθεσης αυτής εξετάστηκε ένα μοντέλο ως συνέχεια αυτών που υπολογίστηκαν για την επιβεβαίωση της Υπόθεσης 1. Στο Μοντέλο 2 του Πίνακα 2, προστέθηκε στην εξίσωση και ο ημερήσιος σχολικός φόρτος ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 2, καθώς ο ημερήσιος σχολικός φόρτος βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την ημερήσια αναβλητικότητα ($\gamma = ,104, t = 2,42, p < ,05$).

Σύμφωνα με την Υπόθεση 3, ο ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί τη θετική σχέση ανάμεσα στη χρόνια και την καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιβεβαίωση της διαμεσολάβησης είναι οι εξής: α) Ο προβλεπτικός παράγοντας (ανεξάρτητη μεταβλητή) πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή, β) ο προβλεπτικός παράγοντας πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη διαμεσολαβητική μεταβλητή, γ) η διαμεσολαβητική μεταβλητή πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή λαμβάνοντας υπόψη την ανεξάρτητη μεταβλητή, και δ) το σθένος της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής περιορίζεται σημαντικά (μερική διαμεσολάβηση) ή παύει να είναι στατιστικά σημαντικό (πλήρης διαμεσολάβηση) όταν περιλαμβάνουμε υπόψη τον διαμεσολαβητή.

Πίνακας 2

Πολυεπίπεδες Αναλύσεις για την Ημερήσια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ως εξαρτημένη μεταβλητή (N = 44 μαθητές, και N = 220 ημερήσιες παρατηρήσεις).

Μοντέλο:	Null			1			2			3			4		
Μεταβλητές	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t
Intercept	2.206	.088	25.068***	2.183	.079	27.63***	2.181	.073	29.87***	2.182	.073	29.48***	2.178	.075	29.04***
Χρόνια Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				.690	.154	4.48***	.613	.148	4.14**	.613	.148	4.14**	.571	.151	3.78**
Ημερήσιος σχολικός φόρτος							.104	.043	2.41*	.104	.043	2.41***	.125	.044	2.84**
Γνωστική Ικανότητα										.006	.033	.181	.104	.034	3.05**
Ημερήσιος σχολικός φόρτος x Γνωστική Ικανότητα													.041	.019	2.15**
- 2 x log	401.547			323.550			315.591			315.564			311.060		
$\Delta - 2 \times \log$				77.99**			7.95*			.027			4.50		
Δdf				1			1			1			1		
						R^2			R^2			R^2			R^2
Διακύμανση 1 ^{ου} Επιπέδου	.259	.028		.263	.031	0%	.261	.031	0%	.261	.031	0%	.251	.030	0%
Διακύμανση 2 ^{ου} επιπέδου	.288	.073		.174	.054	40%	.144	.046	50%	.143	.046	50%	.153	.048	0%

Σημείωση. Τα ποσοστά R^2 έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Πίνακας 3

Πολυεπίπεδες αναλύσεις για τον Ημερήσιο Σχολικό Φόρτο ως εξαρτημένη μεταβλητή ($N = 44$ μαθητές, και $N = 220$ ημερήσιες παρατηρήσεις).

Μοντέλο:	Null			1			2			3		
Μεταβλητές	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t
Intercept	2.486	.119	20.89**	2.452	.105	23.35**	2.457	.105	23.40**	2.455	.102	24.06**
Χρόνια Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				.832	.205	4.05**	.830	.204	4.06**	.799	.200	3.99**
Γνωστική Ικανότητα				.	.		.027	.047		.033	.046	
Χρόνια Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα x Γνωστική Ικανότητα										.170	.123	1.38
- 2 x log	618.634			512.595			512.268			510.390		
$\Delta - 2 \times \log$				106.039**			.327*			1.878*		
Δdf				1			2			1		
				R^2			R^2			R^2		
Διακύμανση 1 ^{ου} Επιπέδου	.803	.087		.850	.101	6%	.850	.101	6%	.850	.101	6%
Διακύμανση 2 ^{ου} επιπέδου	.457	.134		.230	.096	0%	.226	.096	0%	.206	.091	0%

Σημείωση. Τα ποσοστά R^2 έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Πίνακας 4

Πολυεπίπεδες αναλύσεις για το Ημερήσιο Άγχος ως εξαρτημένη μεταβλητή (N = 44 μαθητές και N = 220 ημερήσιες παρατηρήσεις).

Μοντέλο:	Null			1			2		
Μεταβλητές	γ	SE	t	γ	SE	t	γ	SE	t
Intercept	1.445	.052	27.78**	1.445	.052	27.78**	1.446	.052	27.80**
Ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα				.102	.034	3.00**	.071	.032	2.21*
Ικανοποίηση από την προετοιμασία							-.158	.031	-5.09**
- 2 x log	81.308			72.590			49.176		
$\Delta - 2 \times \log$				8.72*			23.41*		
Δdf				1			1		
						R^2			R^2
Διακύμανση 1 ^{ου} Επιπέδου	.053	.006		.051	.006	0%	.044	.005	1%
Διακύμανση 2 ^{ου} επιπέδου	.104	.025		.105	.025	0%	.106	.025	0%

Σημείωση. Τα ποσοστά R^2 έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι τρεις συνθήκες που πρέπει να ισχύουν για να υποστηριχθεί η Υπόθεση 3 είναι οι εξής: α) η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πρέπει να σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, β) η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πρέπει να σχετίζεται θετικά με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο, γ) ο ημερήσιος φόρτος πρέπει να σχετίζεται σημαντικά με την ημερήσια αναβλητικότητα λαμβάνοντας υπόψη και την ανεξάρτητη μεταβλητή, και δ) η στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ χρόνιας αναβλητικότητας και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας δε θα είναι στατιστικώς σημαντική (πλήρης διαμεσολάβηση) ή θα περιοριστεί σημαντικά (μερική διαμεσολάβηση) όταν ληφθεί υπόψη ο ημερήσιος σχολικός φόρτος (Mathieu & Taylor, 2006). Η πρώτη και η τρίτη προϋπόθεση επιβεβαιώθηκαν μέσα από την εξέταση της Υπόθεσης 1 και 2, αντίστοιχα. Για την εξέταση της δεύτερης προϋπόθεσης εξετάστηκαν δύο μοντέλα για την πρόβλεψη του ημερήσιου σχολικού φόρτου: α) το Μηδενικό Μοντέλο και β) το Μοντέλο 1, όπου στο Μηδενικό Μοντέλο προστέθηκε και η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Πίνακας 3, Μοντέλο 1). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την προϋπόθεση αυτή καθώς η χρόνια αναβλητικότητα βρέθηκε να έχει στατιστικώς σημαντική και θετική σχέση με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο ($\gamma = ,832$, $t = 4.05$, $p < ,001$). Στον Πίνακα 2 (Μοντέλο 2) φαίνεται ότι μετά την προσθήκη του ημερήσιου σχολικού φόρτου στο μοντέλο, το σθένος της σχέσης μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας περιορίστηκε από $\gamma = ,690$ σε $\gamma = ,613$. Το Sobel test ($z = 2,07$, $p < ,05$). έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική επιβεβαιώνοντας ότι ο φόρτος εργασίας είναι υπεύθυνος για τη μερική διαμεσολάβηση της σχέσης γενικής και ημερήσιας αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 3.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 4, αναμενόταν ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση για την προετοιμασία των μαθημάτων των μαθητών. Για να εξεταστεί η υπόθεση αυτή αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα: α) το κενό (null)

μοντέλο, το οποίο περιλάμβανε μόνο το intercept, και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκε και η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στην εξίσωση, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων ($\gamma = -.154, t = -1.97, p < .05$), επαληθεύοντας την Υπόθεση 4.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 5, η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναμένονταν να σχετίζεται θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας. Για να εξεταστεί η Υπόθεση αυτή αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα: α) το κενό (null) μοντέλο, το οποίο περιλάμβανε μόνο το intercept, και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκε και η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στην εξίσωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας ($\gamma = .102, t = 3, p < .01$) επαληθεύοντας την Υπόθεση 5 (βλ. Πίνακας 4, Μοντέλο 1).

Σύμφωνα με την Υπόθεση 6, η ικανοποίηση από την προετοιμασία διαμεσολαβεί τη θετική σχέση ανάμεσα στην ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας. Σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), εξετάστηκαν οι εξής προϋποθέσεις για να πληρείται η υπόθεση διαμεσολάβησης: α) η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πρέπει να σχετίζεται θετικά με το άγχος (Υπόθεση 5), β) η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πρέπει να σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από τη προετοιμασία (Υπόθεση 4), γ) η ικανοποίηση για την προετοιμασία πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας, λαμβάνοντας υπόψη την ημερήσια αναβλητικότητα, και δ) η στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και άγχους δεν θα είναι στατιστικώς σημαντική (πλήρης διαμεσολάβηση) ή θα περιοριστεί σημαντικά (μερική διαμεσολάβηση) όταν θα ληφθεί υπόψη η ικανοποίηση από την προετοιμασία (Mathieu & Taylor, 2006).

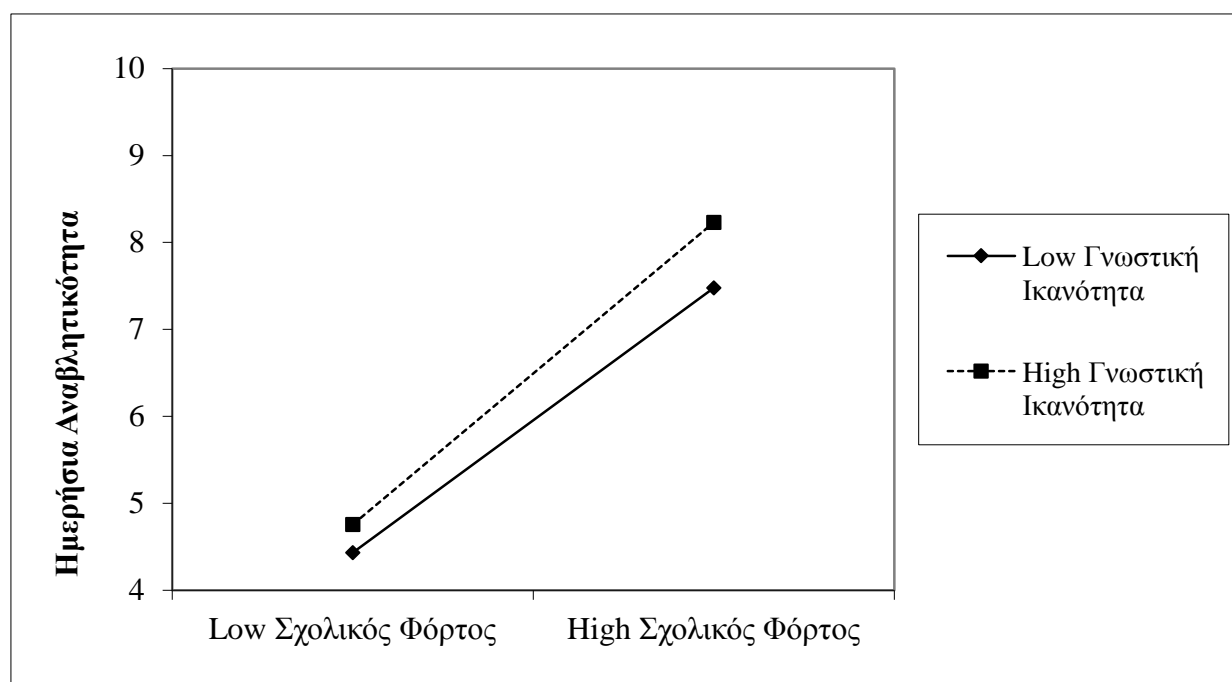
Η πρώτη και η δεύτερη προϋπόθεση επιβεβαιώθηκαν μέσα από την εξέταση της Υπόθεσης 5 και 4, αντίστοιχα. Για την εξέταση της τρίτης προϋπόθεσης συμπληρώθηκε ένα μοντέλο (Μοντέλο 2, Πίνακας 4) σε αυτά που εξετάστηκαν για την Υπόθεση 4. Στο Μοντέλο 2 προστέθηκε στη εξίσωση και η ικανοποίηση από την προετοιμασία ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την προϋπόθεση αυτή καθώς η ικανοποίηση από τη προετοιμασία βρέθηκε να έχει στατιστικώς σημαντική και αρνητική σχέση με το άγχος ($\gamma = -,158, t = -5,09, p < ,01$). Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι μετά την προσθήκη της ικανοποίησης για την προετοιμασία των μαθημάτων στο μοντέλο, το σθένος της σχέσης μεταξύ ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και άγχους περιορίστηκε από $\gamma = ,102$ σε $\gamma = ,071$ (Μοντέλο 2). Το Sobel test έδειξε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικώς σημαντική, άρα η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων δε διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και ημερήσιου άγχους ($z = 1.83, p = .066$). Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 6.

4.4 Ο Ρυθμιστικός Ρόλος της Γνωστικής Ικανότητας

Σύμφωνα με την Υπόθεση 7 αναμενόταν ότι η γνωστική ικανότητα θα ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ χρόνιας αναβλητικότητας και ημερήσιου σχολικού φόρτου. Για την εξέταση της υπόθεσης αυτής, συμπληρώθηκαν δύο μοντέλα (Μοντέλο 2 και 3, Πίνακας 3) σε αυτά που εξετάστηκαν για τη μελέτη της Υπόθεσης 3. Στο Μοντέλο 2 προστέθηκε στην εξίσωση η γνωστική ικανότητα, ενώ στο Μοντέλο 3 προστέθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ χρόνιας αναβλητικότητας και γνωστικής ικανότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η Υπόθεση 7 δεν επιβεβαιώθηκε καθώς η αλληλεπίδρασης των δύο μεταβλητών δε σχετίζονταν στατιστικώς σημαντικά με τον ημερήσιο φόρτο εργασίας ($\gamma = ,170, t = 1,38, p = ,08$).

Η Υπόθεση 8 πρότεινε ότι η θετική σχέση μεταξύ ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας θα είναι ισχυρότερη (ασθενέστερη) για τους

μαθητές που έχουν χαμηλότερα (υψηλότερα) επίπεδα γνωστικής ικανότητας. Για να εξεταστεί αυτή η υπόθεση ρύθμισης στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για την εξέταση των Υποθέσεων 1-3, προστέθηκαν άλλα δύο Μοντέλα (βλ. Πίνακα 2): Το Μοντέλο 3, στο οποίο προστέθηκε η γνωστική ικανότητα και το Μοντέλο 4 στο οποίο προστέθηκε η αλληλεπίδραση της γνωστικής ικανότητας με τον ημερήσιο φόρτο εργασίας για την πρόβλεψη της ημερήσιας αναβλητικότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η σχέση της αλληλεπίδρασης των δύο μεταβλητών και της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ήταν στατιστικώς σημαντική ($\gamma = ,041$, $t = 2.15$, $p = ,05$). Η αλληλεπίδραση αυτή αναπαρίσταται στο Γράφημα 1. Σύμφωνα με το Γράφημα 1, οι αναλύσεις δεν επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 8 καθώς βρέθηκε ότι η θετική σχέση μεταξύ σχολικού φόρτου και ημερήσιας αναβλητικότητας ήταν ισχυρότερη για τους μαθητές με υψηλότερη γνωστική ικανότητα.



Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολικού φόρτου και ημερήσιας αναβλητικότητας για τα δύο διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ικανότητας.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες που εξηγούν την προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο και το άγχος που βιώνουν σχετικά. Για αυτό το λόγο εξετάστηκε η (χρόνια και καταστασιακή) ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και ο ημερήσιος σχολικός φόρτος και πώς αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων και το άγχος των μαθητών σε ημερήσιο επίπεδο. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τόσο τη σχέση ανάμεσα στα δύο είδη αναβλητικότητας (χρόνια και καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα), όσο και τη σχέση τους με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο έτσι ώστε να κατανοηθεί ποιες μέρες οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο και ποιες μέρες βιώνουν περισσότερο άγχος από άλλες. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε με ποιον τρόπο η γνωστική ικανότητα ρυθμίζει τις παραπάνω σχέσεις.

Οι περισσότερες υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στα δύο είδη ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές που εμφανίζουν χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναβάλλουν την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους σε ημερήσιο επίπεδο. Επίσης, βρέθηκε ότι τις μέρες που οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν να κάνουν περισσότερα πράγματα για το σχολείο από το συνηθισμένο, η αναβλητικότητά τους είναι μεγαλύτερη. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση των μαθητών από την προετοιμασία των μαθημάτων τους και θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας. Τέλος, η γνωστική ικανότητα δε βρέθηκε να ρυθμίζει την σχέση χρόνιας αναβλητικότητας και σχολικού φόρτου ενώ βρέθηκε, σε αντίθεση με τις υποθέσεις, ότι η θετική σχέση μεταξύ ημερήσιου φόρτου και

ημερήσιας αναβλητικότητας ήταν ισχυρότερη για τους μαθητές με υψηλότερη γνωστική ικανότητα.

5.1 Χρόνια και Καταστασιακή Ημερήσια Αναβλητικότητα

Ένα από τα πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι εξετάζονται δύο είδη αναβλητικότητας –η χρόνια και η καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα - καθώς επίσης και η μεταξύ τους σχέση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επομένως, η παρούσα έρευνα καλύπτει αυτό το κενό στη βιβλιογραφία μελετώντας με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας εξηγεί ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις σε αναβλητικές συμπεριφορές, από τη μία μέρα στην άλλη. Η εξέταση των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι σημαντική από θεωρητικής άποψης γιατί μας βοηθά να κατανοήσουμε πώς και γιατί οι μαθητές που γενικά αναβάλλουν μπορεί να μην αναβάλλουν το ίδιο από τη μέρα στην άλλη, και πώς αυτές οι αλλαγές μπορεί να επηρεάζουν την ικανοποίηση τους από την προετοιμασία των μαθημάτων και το άγχος τους σε ημερήσια βάση (Nezlek, 2008).

Η μελέτη των ενδο-ατομικών διαφοροποιήσεων παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η συμπεριφορά του ατόμου και πώς διαφοροποιείται από μέρα σε μέρα (Cervone, 2005). Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Beal και συνεργατών (2005) έδειξε ότι είναι δυνατό να παρατηρηθούν ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της απόδοσης του ατόμου ακόμα και κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να πάρουμε ως δεδομένο ότι τα άτομα ακολουθούν μια παγιωμένη συμπεριφορά, αλλά φαίνεται ότι η συμπεριφορά τους ποικίλλει σημαντικά από μέρα σε μέρα ή και κατά τη διάρκεια μιας μέρας. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα τις παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ακόμα και ένας

μαθητής, ο οποίος σε γενικές γραμμές είναι εξαιρετικά αναβλητικός, είναι πιθανό κάποιες μέρες να αναβάλλει λιγότερο από άλλες (π.χ. τις μέρες που έχει να ασχοληθεί με λιγότερες εργασίες).

Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας ενισχύει την άποψη ότι τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί να ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την εμφάνιση καταστασιακών συμπεριφορών (Dewitte & Lens, 2000). Μάλιστα συμπληρώνουν τα ευρήματα του Schouwneburg (2005), ο οποίος βρήκε ότι οι φοιτητές που αναφέρουν αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό (48%) και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (βλ. Επίσης, Ross, Niebling, & Heckert, 2008). Η παρούσα έρευνα ενισχύει τις προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνοντας τη σχέση αυτή και σε δείγμα μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.2 Ημερήσια Αναβλητικότητα: Αιτίες και Αποτελέσματα

Η μελέτη της αναβλητικής συμπεριφοράς των μαθητών σε ημερήσιο επίπεδο είναι σημαντική γιατί οι μέχρι τώρα μελέτες σχετικά με την αναβλητικότητα και το άγχος των μαθητών αφορούν δια-ατομικές διαφοροποιήσεις (Milgram, Gehrman, & Keinan, 1992. Milgram & Naaman, 1996. Scher & Osterman, 2000, Solomon & Rothblum, 1984.). Η μελέτη της καταστασιακής αναβλητικότητας, των αιτιών και των αποτελεσμάτων της, συμβάλλει στη βιβλιογραφία γιατί επιτρέπει να κατανοήσουμε τον ψυχολογικό μηχανισμό στον οποίο οφείλονται οι διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς από τη μία μέρα στην άλλη (Cervone, 2005. Van Eerde, 2000).

Η μελέτη της καταστασιακής αναβλητικότητας με τη χρήση ημερολογίων βοηθά να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες του ατόμου διαφέρουν από τη μια μέρα στη άλλη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των μαθητών μπορεί να μεταβάλλεται σε ημερήσιο επίπεδο, ανάλογα τον ημερήσιο σχολικό φόρτο. Η

παρούσα έρευνα έδειξε ότι τις μέρες που οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν περισσότερα μαθήματα να διαβάσουν στο σπίτι (δηλ. υψηλότερο ημερήσιο σχολικό φόρτο) από το συνηθισμένο, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Εν συνεχεία, τις μέρες που οι μαθητές αναβάλλουν περισσότερο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για το σχολείο και ως συνέπεια βιώνουν υψηλότερο άγχος στο τέλος της μέρας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που αφορούν στη θετική σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής αναβλητικότητας επιβεβαιώνουν προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν ότι όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται την εργασία του ως ιδιαίτερα απαιτητική, δύσκολη ή δυσάρεστη τότε είναι πιο πιθανό να αναβάλλει την ολοκλήρωση της (Akinsola και συν., 2007. Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013).

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι ο ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί στη θετική σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Έρευνα των Kember και Leung (2006) που έγινε σε φοιτητές έδειξε ότι, όσοι φοιτητές έχουν την τάση να αναβάλλουν (ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους) αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο εργασίας ως μεγαλύτερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μελετούν επιφανειακά και να καταλήγουν να αναβάλλουν τις δραστηριότητες τους. Το πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι ότι η σχέση αυτή επιβεβαιώθηκε και για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί εξηγεί για ποιο λόγο η συμπεριφορά μελέτης των μαθητών μεταβάλλεται από τη μια μέρα στην άλλη. Έτσι ένας μαθητής που έχει την τάση να αναβάλλει γενικά της ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις θα εμφανίζει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του από τη μια μέρα στη άλλη, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται το σχολικό φόρτο που έχει να αντιμετωπίσει.

Από τη στιγμή που οι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία των μαθημάτων τους για την επόμενη μέρα, κρίθηκε σημαντικό να μελετηθεί η ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη

μέρα. Η συγκεκριμένη παράμετρος μπορεί να επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών. Πράγματι, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν οι μαθητές αναβάλλουν τα μαθήματα τους σε ημερήσιο επίπεδο είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία, αφού έχει βρεθεί ότι τα άτομα που αφήνουν την προετοιμασία των δραστηριοτήτων τους τελευταία στιγμή έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεση τους για να τα ολοκληρώσουν με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ποιότητα της εργασίας τους με συνέπεια την μειωμένη ικανοποίηση τους από την προετοιμασία μιας δραστηριότητας (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από μια έρευνα του Miligram (1988), στην οποία βρέθηκε ότι τα άτομα που προγραμματίζουν τις δραστηριότητες τους και δεν αναβάλλουν, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ικανοποίηση από τις εργασίες τους και γενικότερα από τη ζωή τους.

Άλλος ένας στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί το άγχος που βιώνουν οι μαθητές σε ημερήσιο επίπεδο. Έχει βρεθεί ότι ο μαθητικός πληθυσμός πλήγεται σημαντικά από το άγχος (Ross, Niebling, & Heckert, 2008). Παρόλα αυτά, μέχρι στιγμής δεν είχαν μελετηθεί εκτενώς οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση άγχους σε ημερήσιο επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που εμφανίζουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε ημερήσιο επίπεδο εμφανίζουν υψηλότερο άγχος στο τέλος της ημέρας. Δηλαδή, οι μαθητές που έχουν την τάση να αναβάλλουν τα μαθήματα τους καθημερινά και δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες τους, είναι αγχωμένοι στο τέλος της μέρας.

Η συγκεκριμένη έρευνα φωτίζει τη σχέση μεταξύ αναβλητικής συμπεριφοράς και ημερήσιου άγχους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μας δείχνουν ότι οι μαθητές δεν είναι συνεχώς αγχωμένοι, αλλά ένας καταστασιακός παράγοντας, όπως η ημερήσια αναβλητικότητα, μπορεί να διαφοροποιήσει το άγχος τους από τη μία μέρα στην άλλη. Επίσης, δεν είναι αναγκαίο να είναι αγχώδης ένας μαθητής για να εμφανίσει άγχος στο τέλος

της μέρας, απλά επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι ο αντιλαμβανόμενος φόρτος εργασίας και η ικανοποίηση του από την προετοιμασία των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την έρευνα των McCown και Roberts (1994) που έδειξε ότι οι φοιτητές αναφέρουν την αναβλητικότητα ως μια από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αναβλητικότητα -ως σταθερό χαρακτηριστικό- είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν σε ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και κατ' επέκταση σε άγχος (Beswick και συν., 1988. Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2008).

Η αναβλητικότητα οδηγεί σε πίεση χρόνου εξαιτίας της εργασίας που αποφεύχθηκε και αυτή επιφέρει συναισθηματικές συνέπειες όπως είναι το άγχος, και πρακτικές όπως η μειωμένη ικανοποίηση από την προετοιμασία (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Τα ευρήματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν το διαμεσολαβητικό ρόλο της ικανοποίησης από την προετοιμασία στη σχέση αναβλητικότητας και άγχους. Δηλαδή, η μειωμένη ικανοποίηση από την προετοιμασία δεν εντείνει το συναίσθημα άγχους που νιώθουν οι μαθητές όταν έχουν αναβάλει την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Παρόλα αυτά, βρέθηκε ότι η μειωμένη ικανοποίηση με την προετοιμασία ενισχύει το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας. Βιβλιογραφικά έχει βρεθεί ότι η αναβλητικότητα οδηγεί άμεσα σε κακή επίδοση και μειωμένη ικανοποίηση (Hussain & Sultan, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό των αναβλητικών ατόμων είναι ότι παρόλο που γνωρίζουν ότι αναβάλλοντας τις εργασίες τους θα έχουν χειρότερη επίδοση και υψηλότερο άγχος συνεχίζουν να εμφανίζουν αναβλητικότητα. Πιθανόν αυτός είναι ένας από τους λόγους που η ικανοποίηση από την προετοιμασία δε διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και ημερήσιου άγχους, καθώς η άμεση σχέση αναβλητικότητας και άγχους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ισχυρή.

5.3 Ο Ρυθμιστικός Ρόλος της Γνωστικής Ικανότητας

Από τις βασικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν ότι η γνωστική ικανότητα των μαθητών θα ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη σχέση χρόνιας αναβλητικότητας και ημερήσιου σχολικού φόρτου. Συγκεκριμένα, αναμένονταν ότι η θετική σχέση μεταξύ χρόνιας αναβλητικότητας και ημερήσιου σχολικού φόρτου θα είναι λιγότερο ισχυρή για μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα. Η άποψη αυτή στηρίχθηκε σε έρευνες που δείχνουν ότι όσο υψηλότερη η γνωστική ικανότητα ενός ατόμου τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός ευσυνειδησίας του και τόσο μικρότερη η αναβλητική συμπεριφορά που εμφανίζει (Escher και συν., 2002). Δηλαδή, οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα δεν αναβάλλουν την ολοκλήρωση των εργασιών τους αλλά δεσμεύονται σε αυτές, αφού δεν δυσκολεύονται να οργανώσουν το χρόνο τους και καταφέρνουν να τις ολοκληρώσουν εντός του προκαθορισμένου χρόνου (Escher και συν., 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν μεγαλύτερη πίστη στις ικανότητες τους με αποτέλεσμα να μην υπερεκτιμούν το φόρτο εργασίας τους (Wolters, 2003).

Τα ευρήματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν τη συγκεκριμένη υπόθεση αφού δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ αναβλητικότητας ως σταθερό χαρακτηριστικό και γνωστικής ικανότητας στην πρόβλεψη του ημερήσιου εργασιακού φόρτου. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την έρευνα του Jensen (όπως αναφέρεται στο Dewaele, Petrides, & Furnham, 2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου είναι ανεξάρτητα από τη γνωστική του ικανότητα. Δηλαδή, πρότεινε ότι η επίδραση της αναβλητικότητας των μαθητών είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο της γνωστικής τους ικανότητας.

Συνακόλουθα μια ακόμα υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η θετική σχέση μεταξύ ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας θα είναι ισχυρότερη για τους μαθητές που έχουν χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο υψηλός φόρτος εργασίας είναι πιο επιζήμιος για άτομα με χαμηλή γνωστική ικανότητα. Τα άτομα με υψηλή γνωστική ικανότητα δε δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα ακόμα και όταν αυξάνεται η δυσκολία της ή ο αριθμός των προς εκτέλεση εργασιών και άρα αναβάλλουν λιγότερο (Gonzalez, 2005). Ακόμα έχει βρεθεί ότι η εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς ρυθμίζεται σημαντικά από τη γνωστική ικανότητα του ατόμου. Και αυτό γιατί οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, εμφανίζουν μικρότερο φόβο αποτυχίας, οπότε αντιλαμβάνονται το φόρτο εργασίας στο πραγματικό του μέγεθος με αποτέλεσμα να μην αναβάλλουν τις δραστηριότητες τους (Beck, Koons, & Miligram, 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν τη συγκεκριμένη υπόθεση ρύθμισης. Σε αντίθεση με την υπόθεση της έρευνας, βρέθηκε ότι η θετική σχέση του ημερήσιου σχολικού φόρτου και της ημερήσιας αναβλητικότητας ήταν ισχυρότερη για μαθητές με υψηλότερη γνωστική ικανότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που έχουν τη τάση να αναβάλλουν τις δραστηριότητες τους θα εμφανίσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά είτε έχουν υψηλή είτε χαμηλή γνωστική ικανότητα (Ferrari, 1992. Ferrari & Emmons, 1994). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην άποψη ότι η αναβλητικότητα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας οπότε το άτομο που το χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό θα αναβάλλει έτσι και αλλιώς, και κυρίως σε περιπτώσεις που ο σχολικός φόρτος είναι υψηλός (Effert & Ferrari, 1989). Μια πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι οι μαθητές με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν μεγάλη πίστη στον εαυτό τους οπότε υποτιμούν το σχολικό τους φόρτο και καθυστερούν την έναρξη των δραστηριοτήτων γιατί πιστεύουν ότι θα προλάβουν. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν περαιτέρω με το ρυθμιστικό ρόλο της γνωστικής ικανότητας και συγκεκριμένα για ποιο λόγο οι έξυπνοι μαθητές αντιλαμβάνονται ως υψηλότερο το σχολικό τους φόρτο και αναβάλλουν περισσότερο την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Πιθανόν το συγκεκριμένο

εύρημα να οφείλεται στο γεγονός ότι στο δείγμα της έρευνας τα άτομα δε διαφοροποιούνταν σημαντικά ως προς τη γνωστική τους ικανότητα. Δηλαδή δεν υπήρχαν πολλά άτομα από πολλές γνωστικές κατηγορίες τα όποια θα εξηγούσαν την υπό εξέταση αλληλεπίδραση.

5.4 Συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία με τους εξής τρόπους. Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα σε δύο είδη αναβλητικής συμπεριφοράς, τη χρόνια και τη καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, επιτρέποντας την εξέταση τόσο δια-ατομικών όσο και ενδο-ατομικών διαφορών. Δηλαδή, μελετήθηκε με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας εξηγεί ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις σε αναβλητικές συμπεριφορές, από τη μία μέρα στην άλλη.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι χρησιμοποιεί τη μέθοδο του ημερολογίου. Ένα βασικό πλεονέκτημα της έρευνας ημερολογίου είναι ότι η μεροληψία της απόκρισης από τα υποκείμενα μειώνεται επειδή οι αυτό-αναφορές συλλέγονται σε χρονική εγγύτητα με την εκδήλωση των πραγματικών συμπεριφορών (Merz & Roesch, 2011). Τα δεδομένα συλλέγονται στο φυσικό περιβάλλον του ατόμου, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται την ώρα που διαδραματίζεται το γεγονός και για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003). Οι μετρήσεις με τη χρήση των ημερολογίων παρέχουν τη δυνατότητα να μελετηθεί μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά και μεταξύ των ατόμων (Merz & Roesch, 2011). Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας έδωσε τη δυνατότητα να μελετηθεί το φαινόμενο της αναβλητικής συμπεριφοράς αλλά και του άγχους των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις ενδο-ατομικές διακυμάνσεις. Η μελέτη των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί μας δίνει

πληροφορίες σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση άγχους, αλλά και ποιος παράγοντας μπορεί να επηρεάσει την ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς από τη μία μέρα στην άλλη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που έχουν την τάση να αναβάλλουν δεν εμφανίζουν πάντα μια παγιωμένη συμπεριφορά, αλλά η συμπεριφορά τους διαφοροποιείται από τη μία μέρα στην άλλη.

Άλλο ένα πλεονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι αφορά έναν πληθυσμό, ο οποίος δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορά μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μέχρι τώρα έρευνες για την αναβλητικότητα έχουν περιοριστεί σε ενήλικες ή/ και φοιτητές. Είναι πολύ σημαντικό να βρεθεί ποιοί είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς και μάλιστα σε ημερήσιο επίπεδο σε αυτή την κατηγορία μαθητών. Οι γνώσεις και η συμπεριφορά μελέτης που κατακτώνται στο δημοτικό σχολείο αποτελούν βασικό θεμέλιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε αν η αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται σε κάποιο σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας τους ή αν καθορίζεται και από άλλους καταστασιακούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, ο φόρτος εργασίας έχει μελετηθεί κυρίως σε φοιτητές πανεπιστημίου και όχι σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η σχέση του με την αναβλητικότητα ως σταθερό αλλά και καταστασιακό χαρακτηριστικό δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Ιδιαίτερα η μελέτη του φόρτου εργασίας ως διαμεσολαβητή στη σχέση σταθερής και καταστασιακής αναβλητικότητας παρέχει περισσότερες πληροφορίες για τα αίτια εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και τί μπορεί να γίνει σε ακαδημαϊκό πλαίσιο ώστε να περιοριστούν οι αναβλητικές συμπεριφορές.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να ρίξει φως στη σχέση αναβλητικής συμπεριφοράς και άγχους σε μαθητές δημοτικού. Όπως έχει αναφερθεί, οι μαθητές βιώνουν έντονο άγχος εξαιτίας των αυξημένων υποχρεώσεων τους στο σχολείο, αλλά και άγχος για την επίδοσή τους. Μελετώντας την αναβλητικότητα των μαθητών σε ημερήσιο επίπεδο, η

παρούσα έρευνα έδειξε ότι η αναβλητικότητα είναι σημαντική αιτία του ημερήσιου άγχους που βιώνουν οι μαθητές, πέρα και πάνω από το πόσο ικανοποιημένοι είναι με την προετοιμασία τους για την επόμενη ημέρα στο σχολείο. Έρευνες που εξετάζουν τα αίτια του καταστασιακού άγχους των μαθητών είναι σημαντικές γιατί συμβάλλουν στην καλύτερη πρόληψή τέτοιων συναισθηματικών αντιδράσεων.

5.5 Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, στην παρούσα έρευνα η αξιολόγηση της αναβλητικότητας, του φόρτου εργασίας και του άγχους βασίστηκε σε αυτοαναφορές των μαθητών. Η συγκεκριμένη μέθοδος αυξάνει την πιθανότητα σφάλματος στις μετρήσεις αφού οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι πιθανό να μην απαντήσουν με ειλικρίνεια με σκοπό να παρουσιάσουν μια πιο κοινωνικά αποδεκτή εικόνα του εαυτού τους. Πιθανώς εκεί να οφείλονται και οι σχετικά χαμηλοί δείκτες αξιοπιστίας που εμφάνισε η κλίμακα της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με την αναβλητικότητα των μαθητών από τους ίδιους τους γονείς τους.

Άλλος ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το μικρό δείγμα της. Αν και το ελάχιστο ικανοποιητικό δείγμα για τις έρευνες ημερολογίου είναι τα 30 άτομα (Maas & Hoek, 2005), τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό. Επίσης, στον περιορισμένο αριθμό του δείγματος μπορεί να αποδοθεί και η μη επιβεβαίωση κάποιων υποθέσεων, όπως της διαμεσολάβησης της ικανοποίησης από την προετοιμασία στη σχέση αναβλητικότητας και άγχους. Όπως προαναφέρθηκε, η μία υπόθεση ρύθμισης δεν επαληθεύτηκε, ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική ρύθμιση της γνωστικής ικανότητας στη σχέση ημερήσιου σχολικού φόρτου και ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας αντίθετης κατεύθυνσης από την

αναμενόμενη. Ίσως αυτό να οφείλεται στον τρόπο μέτρησης της γνωστικής ικανότητας με τη χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου Raven, του οποίου η εσωτερική συνοχή βρέθηκε χαμηλή. Μια πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι στο δείγμα της έρευνας δεν υπάρχει διαφοροποίηση των ατόμων ως προς τη γνωστική τους ικανότητα. Δηλαδή δεν υπάρχουν ακραίες τιμές στο επίπεδο γνωστικής ικανότητας οι οποίες θα εξηγούσαν την υπό εξέταση αλληλεπίδραση. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ληφθεί δείγμα στο οποίο θα υπήρχαν εξ αρχής άτομα από πολλές γνωστικές κατηγορίες έτσι ώστε να εξετασθεί εκτενέστερα ο ρυθμιστικός ρόλος της γνωστικής ικανότητας.

Η παρούσα έρευνα μελέτησε το ρυθμιστικό ρόλο μόνο της γνωστικής ικανότητας των μαθητών, ενώ και άλλα χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ρυθμιστές της υπό εξέταση σχέσης. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι ευσυνείδητοι μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη τους και δεν αναβάλλουν τις δραστηριότητες τους (Lubbers, Van Der Werf, Kuypers, & Hendriks, 2010). Άρα, οι ευσυνείδητοι μαθητές πιθανό να μην υπερεκτιμούν το φόρτο εργασίας τους και να αναβάλλουν σε μικρότερο βαθμό. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν το ρυθμιστικό ρόλο και άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών σε σχέση με την ημερήσια αναβλητικότητα.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται μόνο στην αξιολόγηση της ικανοποίησης από την προετοιμασία και το άγχος των μαθητών ως αποτελέσματα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε ημερήσιο επίπεδο. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν και άλλες συνέπειες της αναβλητικότητας. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ισχυρή σχέση μεταξύ αναβλητικότητας και ψυχικής υγείας, η οποία διαμεσολαβείται από το άγχος των μαθητών (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008). Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να ερευνηθεί πώς επηρεάζει τη αναβλητικότητα την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών όταν αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από το ημερήσιο άγχος. Τέλος, μερικές έρευνες έχουν αναφερθεί στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ αναβλητικότητας και διάσπασης προσοχής, η οποία

οδηγεί σε χαμηλή επίδοση (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008). Θα ήταν ενδιαφέροντα τα ευρήματα και οι πρακτικές εφαρμογές που θα προκύπταν αν επαληθεύονταν η υπόθεση ότι η παρορμητικότητα διαμεσολαβεί στη σχέση αναβλητικότητας και ημερήσιου άγχους.

5.6 Πρακτικές Εφαρμογές

Από την παρούσα έρευνα απορρέει ότι η χρόνια αναβλητικότητα οδηγεί στην εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς σε ημερήσιο επίπεδο, όπως επίσης και σε διαστρεβλωμένη αντίληψη του ημερήσιου φόρτου εργασίας το οποίο εκκινεί τη διαδικασία που οδηγεί στο άγχος. Με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα γίνεται φανερή η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα έχει ως στόχο την εκπαίδευση των μαθητών δημοτικού στην οργάνωση και ορθή διαχείριση της μελέτης για το σπίτι με απώτερο στόχο τον περιορισμό της αναβλητικότητάς και την προφύλαξη των μαθητών από υψηλά επίπεδα άγχους σε ημερήσιο επίπεδο. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών για την καλύτερη οργάνωση της μελέτης στο σπίτι με τη χρήση σχεδιαγράμματος, στο οποίο θα αναγράφονται τα μαθήματα προς μελέτη, οι εργασίες προς ολοκλήρωση, η ημερομηνία παράδοσης και τέλος, ο έλεγχος ολοκλήρωσης. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής θα γνωρίζει ακριβώς πόσα μαθήματα έχει να προετοιμάσει. Επιπλέον, ιδιαίτερα βοηθητική τεχνική είναι ο υπολογισμός του χρόνου που θα χρειαστεί κάθε μάθημα και η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων ανά βαθμό δυσκολίας. Τεχνικές όπως η υπογράμμιση των κύριων σημείων, η διατήρηση σημειώσεων και η χρήση σχεδιαγραμμάτων βοηθούν σημαντικά στην οργάνωση της μελέτης. Επίσης, ο μαθητής να τοποθετεί στη σχολική τσάντα το υλικό για κάθε μάθημα που ολοκλήρωσε, ώστε να γνωρίζει επακριβώς πόσες εργασίες του έχουν απομείνει και να μην αγχώνεται περαιτέρω. Συνακόλουθα, οι εργασίες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό για μείωση του σχολικού φόρτου στο σπίτι και υιοθέτηση εργασιών με πιο παιγνιώδη μορφή θα πρέπει να είναι όσο πιο ενδιαφέρουσες γίνεται έτσι ώστε να

προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι παραπάνω τεχνικές αναμένεται να είναι βοηθητικές για όλους τους μαθητές, αλλά κυρίως για τους αναβλητικούς οι οποίοι αντιλαμβάνονται με διαστρεβλωμένο τρόπο το φόρτο εργασίας τους και καταλήγουν να αγχώνονται.

Τέλος από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που θα στοχεύουν στη μείωση της αναβλητικής συμπεριφοράς με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα και κατ' επέκταση τη μείωση του άγχους μπορεί να γίνουν πιο αποτελεσματικές εάν ληφθούν υπόψη οι ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις των μαθητών από τη μία μέρα στην άλλη. Με αυτό τον τρόπο θα βελτιωθεί μακροπρόθεσμα η επίδοση, αλλά και η ψυχική κατάσταση των μαθητών που εκδηλώνουν αναβλητική συμπεριφορά.

5.7 Γενικό Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ σταθερών και καταστασιακών χαρακτηριστικών των μαθητών και πιο συγκεκριμένα τη σχέση της χρόνιας αναβλητικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας με την καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι το εύρημα ότι δεν αρκεί να έχει ένας μαθητή ένα σταθερό χαρακτηριστικό όπως είναι η αναβλητικότητα για να εμφανίσει αναβλητική συμπεριφορά, αλλά η εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να διαφοροποιείται εξαιτίας καταστασιακών παραγόντων όπως είναι η ημερήσια αναβλητικότητα και ο ημερήσιος σχολικός φόρτος. Η βασική συμβολή της παρούσας έρευνας στη βιβλιογραφία είναι ότι οι παραπάνω σχέσεις επιβεβαιώθηκαν σε έναν μαθητικό πληθυσμό που δεν είχε μελετηθεί μέχρι τώρα, δηλαδή τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γενικά, βρέθηκε ότι οι μαθητές που έχουν την τάση να αναβάλλουν εμφανίζουν πιο συχνά αναβλητικότητα σε ημερήσιο επίπεδο γιατί αντιλαμβάνονται ότι ο σχολικός φόρτος τους είναι αυξημένος. Η διεργασία αυτή εξηγεί το άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, D., & Cross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13.
- Akinsola, M.K., Tella. A., & Tella. A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 364.
- Al Qudah, M. F., Alsubhien, A. M., & Heilat, M. Q. (2014). The Relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of king saud university students. *Journal of Education and Practice*, 5, 101- 111.
- Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3263–3269.
- Bachman, L., & Bachman, C. (2006). Student perceptions of academic workload in architectural education. *Journal of Architectural and Planning Research*, 23, 271-304.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call center: An application of the job demands–resources model. *European Journal of Workand Organizational Psychology*, 12, 393–417.
- 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.
- Bartholomew, D., (2004). *Measuring intelligence: Facts and fallacies*. Cambridge University Press.
- Beal, D. J., Weiss, H. M., Barros, E., & MacDermid, S. M. (2005). An episodic process model of affective influences on performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1054–1068.

- 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. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*, 3-13.
- Beheshtifar, M, Hoseinifar, H., & Moghadam, M. (2011). Effect procrastination on work-related stress. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 38*, 58- 64.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist, 23*, 207-217.
- Blunt, A., & Pychyl, T. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*, 153- 167.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology, 54*, 579–616.
- Brown, S., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 298–308.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist, 44*, 1378–1388.
- Çapan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1665-1671.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review, 97*, 404–431.

- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth, and action*. New York: Elsevier.
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structures and processes. *Annual Reviews Psychology, 56*, 423- 452.
- Chambers, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education, 17*, 141- 153.
- Claessens, B., Eerde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review, 36*, 255-276.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology, 29*, 493–507.
- Conard, M., & Matthews, R. (2008). Modeling the stress process: Personality eclipses dysfunctional cognitions and workload in predicting stress. *Personality and Individual Differences, 44*, 171–181.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 64–87.
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice, 43*, 227-233.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist, 36*, 211–221.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*, 120–134.
- Darmody, M, Smyth, E., & Unger, M. (2008). Field of study and students' workload in higher education. *International Journal of Comparative Sociology, 49*, 329–346.

- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13- 21.
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., et al. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22, 441 – 463.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). Procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 623-632.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911–960.
- Dewitte S., & Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 33, 733-750.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43, 2095–2104.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581–585.
- Effert, B. & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151- 156.
- Endler, N., & Kocovski, N. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, 15, 231- 245.

- Epstein, S. (1984). The stability of behavior across time and situations. Στο R. A. Zucker, J. Aronoff, & A. I. Rabin (Επιμ.), *Personality and the prediction of behavior* (σελ.209-268) Springer Publishing Company, 1987.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Escher, S., Grabarkiewicz, R., Frese, M., Van Steekelenburg, G., Lauw, M., & Friedrich, C. (2002). The moderator effect of cognitive ability on the relationship between planning strategies and business success of small scale business owners in South Africa: A longitudinal study. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 7, 305- 318.
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika J. Social Science & Human*, 19, 123 – 127.
- Fee, R. L. & Tangney J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15,167–184.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057–1058.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. (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., & Emmons, R. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personal Individual Differences*, 17, 539- 544.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychological Schools, 37*, 359-366.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., & Martin, T.R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. Στο J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W.G. McCown (Επιμ.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (σελ. 113-136). New York: Plenum Press.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14*, 49–66.
- Gonzalez, C. (2005). Task workload and cognitive abilities in dynamic decision making. *Human Factors, 47*, 92–101.
- Grunschel, C., Partzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Psychological Education, 28*, 841- 861.
- Gustavsson, J., Weinryb, R. M., Giiransson, S., Pedersen, N. L., & Asberg, M. (1997). Stability and predictive ability of personality traits across 9 years. *Personality Individual Differences, 22*, 783- 791.
- Harris, N., & Sutton, R. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations, 36*, 987- 996.
- Hamaker, E. L., Nesselroade, J. R., & Molenaar, P. C. M. (2007). The integrated trait–state model. *Journal of Research in Personality, 41*, 295–315.

- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*, 77-84.
- Hertzog, C., & Nesselroade, J. R. (1987). Beyond autoregressive models: Some implications of the trait-state distinction for the structural modeling of developmental change. *Child Development, 58*, 93-109.
- Hofer, M., Kuhnlea, C., Kiliana, B., & Fries, S. (2012). Cognitive ability and personality variables as predictors of school grades and test scores in adolescents. *Learning and Instruction, 22*, 368- 375.
- Hong, E. (1995). A structural comparison between state and trait self- regulation models. *Applied Cognitive Psychology, 9*, 333-349.
- Hoover, E. (2005). Tomorrow I love ya! *Chronicle of Higher Education, 52*, 30-32.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167–178.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New Jersey: Erlbaum.
- Hunter, J. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge and job performance. *Journal of Vocational Behavior, 29*, 340- 362.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1897–1904.
- Jackson, T., Weiss, E.K., Lundquist, J.L., & Hooper, D. (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education, 124*, 310-320.
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., & Dweck, C. S. (υπό δημοσίευση). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*.

- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education, 29*, 165–184.
- Kember, D., & Leung, D. (2006). Characterizing a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education, 31*, 185–198.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915- 931.
- Klassen, R., & Kuzucu, (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology, 29*, 69–81.
- Klingsieck, K., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development, 54*, 397- 412.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development, 30*, 135–150.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*, 483–494.
- Lay, C. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. Στο J.R. Ferrari, J.L. Johnson, & W.G. McCown (Επιμ.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (σελ. 97-112). New York: Plenum Press.
- Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 647-662.

- Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences, 1*, 61- 67.
- Lee, D., Kelly, K., & Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*, 27–37.
- Lubbers, M., Van Der Werf, M., Kuyper, H., & Hendriks, J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences, 20*, 203–208.
- Lynn, R., Allik, J., & Irwing, P. (2004). Sex differences on three factors identified in Raven's Standard Progressive Matrices. *Intelligence, 32*, 411- 424.
- Maas, C., & Hox, J. (2005). Multilevel analysis. *Encyclopedia of Social Measurement, 2*, 785-193.
- Marano, H. (2000). *Procrastination: Top Ten Things to know*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2014, από την ιστοσελίδα <http://www.psychologytoday.com/htdocs/prod/ptoarticle/pto-20030823-000001.asp>.
- Mathieu, J. E., & Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for meditational type inferences in organizational behaviour. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 1031–1056.
- Mayer, R. E., & Massa, L. (2003). Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style, and learning preference. *Journal of Educational Psychology, 95*, 833–841.
- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period. *Personality and Individual Differences, 12*, 413-415.

- McCown, W.G., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 94-98.
- Meijer, J. (2007). Correlates of student stress in secondary education. *Educational Research*, 49, 21 – 35.
- Merz, E., & Roesch, S. (2011). Modeling trait and state variation using multilevel factor analysis with PANAS daily diary data. *Journal of Research in Personality*, 45, 2–9.
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63, 752-754.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of human biology, Volume 6*. New York: Academic Press.
- Milgram, N., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487-500.
- Milgram, N., Gherman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personal Individual Differences*, 12, 1307-1313.
- Milgram, N., & Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personal Individual Differences*, 20, 679- 683.
- 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.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Εγχειρίδιο για ψυχολόγους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nezlek, J. B. (2008). An introduction to multilevel modeling for social and personality psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 842–860.

- Noran, F.Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2012, από την ιστοσελίδα <http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate>.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., & Jenson, W. (1994). Homework: A natural means of home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9, 60–80.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 3-18.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Owens, S. C., Bowman, C. G., & Dill, C. A. (2008). Overcoming procrastination: The effect of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 366–384.
- Patrick, A. W., & Zuckerman, M. (1977). An application of the state-trait concept to the need for achievement. *Journal of Research in Personality*, 11, 459-465.
- Rakes, G. & Dunn, K. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 1, 78-93.
- Rashbash, J., Browne, W., Healy, M., Cameron, B., & Charlton, C. (2000). *MLwiN (Version 2.30): Interactive software for multilevel analysis*. London: Multilevel Models Project, Institute of Education, University of London.
- Reed, J., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S., Gross, V., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: A preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 343-351.
- Reyes, J., Gallardo, R., Castaño, S., Alday, J. G., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student

- workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27, 619-627.
- Ross, S., Niebling, B., & Heckert, T. (2008). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33, 312.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. Στο H. Leitenberg (Επιμ.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (σελ. 497–537). New York, NY: Plenum Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Ruiz-Gallardo, J., Castaño, S., Gómez-Alday, J. J., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in problem based learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27, 619- 627.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 889-903.
- Scher, S. J., & Ferrari, J. R. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 255–265.
- Scher, S.J., Nelson, L.L., & Osterman, N.M. (2000). Procrastination and achievement goals. *Εργασία που παρουσιάστηκε στις συναντήσεις του Society for Personality and Social Psychology*, Nashville, TN.

- Scher, S., & Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385–398.
- Schouwenburg, H. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality, 6*, 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. Στο J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Επιμ.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (σελ. 71–96). New York, NY: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. Στο H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Επιμ.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (σελ. 3–17). Washington: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. (2005, Ιούνιος). *On counseling the procrastinator in academic settings*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο FEDORA PSYCHE Conference. Groningen, The Netherlands.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*, 481–490.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8*, 122-127.
- Shields, N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 6*, 65-81.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Σίμος, Π., & Μουζάκη, Α. (υπό δημοσίευση). *Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες του Raven: Ελληνική Προσαρμογή*. Αθήνα: Τόπος.

- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences, 35*, 1167–1184.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503–509.
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. Στο C. D. Spielberger (Επιμ.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2 (σελ. 481-493). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for children ("How I Feel Questionnaire")*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*, 175–180.
- 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.
- Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: An investigation of the root of causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal, 2*, 1-12.
- Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., Huan, V., & Chong, W. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology, 27*, 135–144.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review, 49*, 372–389.

- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401–1418.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. Στο R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Επιμ.), *Handbook of self-regulation* (σελ. 1–12). New York: Guildford Press.
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*, 155–165.
- Wohl, M., Pychyl, T., & Bennett, S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences, 48*, 803–808.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Ψυχουντάκη, Μ. (1995). *Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης και Προδιάθεσης για Παιδιά (STAIC): Προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό*. Διπλωματική εργασία. Εκπαίδευση Ψυχολογικών Αξιολογήσεων: Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Ilies, R. (2012). Everyday working life: Explaining within-person fluctuations in employee well-being. *Human Relations, 65*, 1051-1069.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *IPEDR, 47*.