



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Η σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης. Ο
διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της
ψυχολογικής ευημερίας**

**Πάτρα Ι. Βλαχοπάνου
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Ιωάννινα 2020



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Η σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης. Ο
διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της
ψυχολογικής ευημερίας**

**Πάτρα Ι. Βλαχοπάνου
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Ιωάννινα 2020

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα Ν. 5343/32, άρθρο 202, παράγραφος 2».

Ημερομηνία αίτησης της κας Πάτρας Βλαχοπάνου 14/5/2015

Ημερομηνία ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής 17/6/2015

Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Επιβλέπουσα:

Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Υφαντής Θωμάς, Καθηγητής Ψυχιατρικής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γιοβαζολιάς Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας,
Πανεπιστημίου Κρήτης

Ημερομηνία ορισμού θέματος 17/6/2015

*Η σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με τις προσεγγίσεις μάθησης και την ψυχική
ευζωία. Ο ρυθμιστικός ρόλος των μηχανισμών άμυνας*

Ημερομηνία τροποποίησης θέματος: 15/1/2020

*Η σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης. Ο
διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής
ευημερίας*

ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ : 22/5/2020

Παπαντωνίου Γεωργία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας
Πολυχρόνη Φωτεινή	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
Κώτσης Κωνσταντίνος	Επίκουρος Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής
Βουγιούκας Κωνσταντίνος	Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής με βαθμό «ΑΡΙΣΤΑ» στις 15/7/2020

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Η Γραμματέας του Τμήματος

**Γεωργία Παπαντωνίου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

Μαρία Κολτσίδα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί το σύγχρονο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τον ρόλο των ψυχολογικών, μη γνωστικών μεταβλητών πέραν των γνωστικών που έχουν μελετηθεί από πλήθος ερευνών που εστιάζουν στη μάθηση. Στόχος της ήταν (α) η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης μέσω του ρόλου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας ως μεταβλητών που αφορούν την «προστασία του εαυτού» και (β) η εξέταση της ύπαρξης προφίλ φοιτητών με βάση τις διαφορές στις τιμές των υπό μελέτη μεταβλητών, ήτοι: Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις Μάθησης. Για τη μέτρηση των ανωτέρω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία αντίστοιχα: το «Ερωτηματολόγιο Αμυντικής Δομής και Μηχανισμών Άμυνας-DSQ88», η «Κλίμακα Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας για Φοιτητές - PASS», η «Κλίμακα Ψυχικής Ευζωΐας - FS», και το ερωτηματολόγιο «Πώς μαθαίνεις - HowULearn». Το δείγμα αποτέλεσαν 628 φοιτητές/τριες της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για την ανίχνευση της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε η μέθοδος της διερευνητικής (EFA) και της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (CFA). Για να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και να πραγματοποιηθούν περαιτέρω αναλύσεις, διενεργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υπο μελέτη μεταβλητών (Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις μάθησης). Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις: (α) Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis-Structural Equation Modelling) για τον προσδιορισμό των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων στο σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών (Δαφέρμος, 2013. Kline, 2016). (β) Επιπρόσθετα, προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη προφίλ φοιτητών βάσει των απαντήσεών τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συστάδων (cluster analysis) σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (hierarchical cluster analysis). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία διαμεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στα αμυντικά στυλ και στις προσεγγίσεις μάθησης, αναδεικνύοντας τις αναμενόμενες άμεσες και έμμεσες διαδρομές. Συγκεκριμένα, τα αμυντικά στυλ σχετίζονται άμεσα με τις προσεγγίσεις μάθησης. Τα ώριμα αμυντικά στυλ συνδέονται με τη μάθηση μέσω της ψυχολογικής ευημερίας με θετικό τρόπο και τα ανώριμα αμυντικά στυλ συνδέονται με τη μάθηση μέσω της

ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με αρνητικό τρόπο. Όσον αφορά στα συμπεράσματα που αντλούνται από την ανάλυση ομοιογενών ομάδων, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τρία προφίλ, εκ των οποίων τα δύο δείχνουν τη συνύπαρξη ψυχολογικών και γνωστικών μεταβλητών οργανωμένων σε ένα θετικό/ώριμο προφίλ, τους «ψυχολογικά σταθερούς και προσαρμοστικούς» και σε ένα αρνητικό/ανώριμο προφίλ, τους «ανώριμους και ασταθείς σε κίνδυνο», υποστηρίζοντας τις συνδέσεις μεταξύ των μεταβλητών που προκύπτουν από την ανάλυση διαδρομών. Το τρίτο προφίλ αποτελεί ένα δυσαρμονικό προφίλ, τους «αμυντικά δυσαρμονικούς», που αφορά σε φοιτητές με τις υψηλότερες τιμές στα αμυντικά στυλ και τις δεύτερες υψηλότερες τιμές σε όλες τις άλλες μεταβλητές. Η έρευνα συμβάλλει (α) στο αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τον ρόλο των μεταβλητών που αφορούν την προσαρμογή και την ψυχική υγεία στη μάθηση, προτάσσοντας τη σημασία μιας πιο ολιστικής εικόνας αναφορικά με τη μάθηση και (β) επιβεβαιώνει τη σύνδεση μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών μεταβλητών τόσο όσον αφορά στις σχέσεις και στις διαδρομές σύνδεσης μεταξύ των μεταβλητών, όσο και αναφορικά με τα προφίλ φοιτητών. Η συγκεκριμένη μελέτη υποστηρίζει τον σύγχρονο ερευνητικό προσανατολισμό που αφορά στη σύνδεση των αμυντικών στυλ με τη μάθηση και τη σημασία της σύνδεσης γνωστικών και μη γνωστικών μεταβλητών στην κατανόηση της μάθησης. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Λέξεις Κλειδιά: Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία, Προσεγγίσεις Μάθησης, Ανάλυση Διαδρομών, Ανάλυση Συστάδων.

Abstract

The present thesis follows the modern research interest regarding the role of psychological, non-cognitive variables beyond the cognitive ones that have been studied by a number of studies that focus on learning. The aim of the study was (a) to investigate the relationship between defense styles and approaches to learning through the role of academic procrastination and psychological wellbeing as variables related to “the protection of the self” and (b) to examine the presence of students’ profiles based on the differences in the scores of the following variables: Defence Styles, Academic Procrastination, Psychological Well-Being and Approaches to Learning. For the study of the above variables, the following instruments were used respectively: «Defense Style Questionnaire-DSQ88», «Procrastination Assessment Scale for Students-PASS», «Flourishing Scale (Prev. Psychological Well-Being Scale)», and «HowULearn (Prev. Learn)». The sample comprised of 628 students from the School of Philosophy at the University of Ioannina. For the detection of the factorial structure of the instruments, the methods of Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis were used. To establish the independence of the sub-scales used and to perform further analyses, correlations between the variables under study were computed (Defense Styles, Academic Procrastination, Psychological Wellbeing and Approaches to Learning). The following statistical analyses were carried out to control the research hypotheses: (a) Path Analysis (Structural Equation Modeling) to determine the relationships and interactions among all the variables under consideration (Δαφέρμος, 2013. Kline, 2016) and (b) Cluster Analysis according to the methodology of hierarchical analysis was performed in order to investigate the existence of students’ profiles based on their responses. The results of the present research have shown that academic procrastination and psychological well-being mediate the relationship between defense styles and learning approaches, indicating the expected direct and indirect paths. In particular, defense styles are directly related to approaches to learning. Mature defense styles are associated with learning through psychological wellbeing in a positive way and immature defense styles are associated with learning through academic procrastination in a negative way. Regarding the conclusions drawn from the analysis of homogeneous groups, the present study reveals three profiles, two of which show the coexistence of

psychological and cognitive variables organized in a positive/mature profile, the "psychologically stable and adaptive" and in a negative/immature profile, the "immature and unstable at risk", supporting the connections between the variables revealed in path analysis. The third profile is a dissonant profile, "defensive dissonant", which concerns students with the highest scores in defense styles and the second-highest scores in all other variables. The research contributes to (a) the increasing research interest in the role of adaptation and mental health variables in learning, suggesting the importance of a holistic picture of learning and (b) the confirmation of association between cognitive and non-cognitive variables both in terms of the direct and indirect paths between the variables, and in terms of the students' profiles. This study supports the current line of research in associations between defense styles and learning and the importance of linking the cognitive and non-cognitive variables in our understanding of learning. The results are discussed in the context of international literature.

Key Words: Defence Styles, Academic Procrastination, Psychological Well-Being, Approaches to Learning, Path Analysis, Cluster Analysis.

Στους γονείς μου

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Κοσμήτορα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κα. Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ αρχής, την ενθάρρυνση και την επιστημονική καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της συνεργασίας μας.

Τους καθηγητές Μέλη της Τριμελούς μου επιτροπής κ.κ. Υφαντή Θωμά, Καθηγητή Ψυχιατρικής και Γιοβαζολιά Θεόδωρο, Αναπληρωτή Καθηγητή Συμβουλευτικής Ψυχολογίας για την επιστημονική τους συνδρομή.

Όλους τους Καθηγητές του Τμήματος Φ.Π.Ψ. (Τμήμα Ψυχολογίας) για τη διαθεσιμότητά τους κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων μου.

Την κα. Μαρία-Ιωάννα Αργυροπούλου, Λέκτορα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και τον κ. Στέφανο Μαστροθεόδωρο, Διδάκτορα Κλινικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για την υποστήριξή τους στην αναζήτηση βιβλιογραφίας στα πρώτα στάδια της διατριβής μου.

Τον κ. Τσιαμπαλή Θωμά, Υποψ. Διδάκτορα στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο για τη διαθεσιμότητά του και την υποστήριξή της κατανόησής μου σε σημαντικά στάδια της στατιστικής ανάλυσης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους γονείς μου Ιωάννη και Φωτεινή Βλαχοπάνου που αγόγγυστα με στήριζαν ηθικά όλα τα χρόνια εκπόνησης της διατριβής μου.

Περιεχόμενα

Πίνακας Περιεχομένων.....	13
Ευρετήριο Πινάκων.....	16
Ευρετήριο Σχημάτων.....	17
Παραρτήματα.....	17
Εισαγωγή.....	19
Κεφάλαιο 1: Μηχανισμοί Άμυνας (Defense Mechanisms).....	26
1.1. Ορισμός και κατηγοριοποίηση.....	26
1.2. Μηχανισμοί Άμυνας και σταθερότητα στον χρόνο.....	29
1.3. Μηχανισμοί Άμυνας, προσωπικότητα και προσαρμοστικότητα.....	30
1.4. Μηχανισμοί Άμυνας, ψυχολογική ευημερία κι ακαδημαϊκή επίδοση.....	34
1.5. Μηχανισμοί Άμυνας και αναβλητικότητα ως αυτο-υπονόμευση.....	36
Κεφάλαιο 2: Αναβλητικότητα (Procrastination).....	38
2.1. Ορισμοί αναβλητικότητας.....	38
2.2. Η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς.....	40
2.3. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....	40
2.4. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και αυτο-υπονόμευση.....	41
2.5. Αναβλητικότητα και ακαδημαϊκή επίδοση.....	44
Κεφάλαιο 3: Ψυχολογική Ευημερία (Psychological Well-Being).....	47
3.1. Ορισμοί και μετρήσεις ευημερίας.....	47
3.2. Ψυχολογική ευημερία, προσωπικότητα και μηχανισμοί άμυνας.....	50
3.3. Ψυχολογική ευημερία και ακαδημαϊκή επιτυχία.....	53
Κεφάλαιο 4: Προσεγγίσεις Μάθησης (Approaches to Learning).....	54
4.1. Ορισμός.....	54
4.2. Ταξινόμηση εννοιών.....	57
4.3. Προσεγγίσεις μάθησης και ακαδημαϊκό περιβάλλον.....	61
4.5. Επιλογή των προσεγγίσεων μάθησης με βάση το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις.....	64
4.6. Προσεγγίσεις μάθησης και προσωπικότητα.....	66
4.7. Προσεγγίσεις μάθησης, ακαδημαϊκή επιτυχία και επίδοση.....	69
4.8. Προσεγγίσεις μάθησης και προφίλ φοιτητών.....	70

Καφάλαιο 5.....	85
5.1. Συνδέσεις ανάμεσα στα αμυντικά στυλ και στις προσεγγίσεις μάθησης, στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στην ψυχολογική ευημερία.....	85
Κεφάλαιο 6.....	94
6.1. Σκοπός έρευνας.....	94
6.2. Στόχος έρευνας.....	96
6.3. Ερευνητικές ερωτήσεις.....	98
Κεφάλαιο 7: Ερευνητική Μεθοδολογία.....	100
7.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	100
7.2. Πιλοτικό στάδιο.....	101
7.3. Ανάλυση δεδομένων.....	101
7.4. Αρχικό δείγμα έρευνας.....	104
7.5. Τελικό δείγμα έρευνας.....	105
Κεφάλαιο 8: Ψυχομετρικά Εργαλεία.....	107
8.1. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.....	107
8.2. Brief Symptom Inventory (BSI).....	107
8.3. The Defense Style Questionnaire-88 (DSQ-88).....	108
8.4. Procrastination Assessment Scale for Students (PASS).....	110
8.5. Flourishing Scale (FS).....	111
8.6. HowULearn (Prev. Learn).....	111
Κεφάλαιο 9: Αποτελέσματα.....	113
9.1. Διερεύνηση της διάστασης στοιχείων ψυχοπαθολογίας στο δείγμα και αξιοπιστία της κλίμακας Brief Symptom Inventory.....	113
9.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του «The Defense Style Questionnaire-88».....	116
9.3. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας «Procrastination Assessment Scale Student».....	117
9.3.1. Πρώτο μέρος (PASSA): Συχνότητα αναβλητικότητας σε πέντε προκαθορισμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα.....	118
9.3.2. Μέρος δεύτερο (PASSB): Αιτίες αναβλητικότητας.....	119
9.3.3. Μέρος τρίτο (PASSC): Παρακολούθηση Προγράμματος αναβλητικότητας.....	122
9.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της «Flourishing Scale».....	123

9.5. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας «HowULearn».....	123
9.6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.....	124
9.7. Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis).....	126
9.7.1. Έλεγχος αξιοπιστίας, εγκυρότητας σύγκλισης, εγκυρότητας διάκρισης.....	127
9.7.2. Το δομικό μοντέλο.....	129
9.7.3. Η δημιουργία του δομικού μοντέλου.....	129
9.7.4. Σύγκριση των δύο δομικών μοντέλων.....	136
9.8. Διαχωρισμός φοιτητών σε ομοιογενείς ομάδες με τη μέθοδο της ιεράρχησης.....	138
9.9. Δέντρο ταξινόμησης για την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών.....	142
Κεφάλαιο 10: Συζήτηση.....	144
10.1. Εισαγωγή.....	144
10.2. Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων.....	145
10.3. Η σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης.....	146
10.4. Η συμβολή της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης.....	150
10.5. Προφίλ φοιτητών.....	167
Κεφάλαιο 11: Συμπεράσματα.....	175
11.1. Γενικά συμπεράσματα της έρευνας.....	175
11.2. Περιορισμοί έρευνας.....	177
11.3. Εφαρμογές έρευνας.....	179
11.4. Μελλοντική έρευνα.....	181
Βιβλιογραφία	
A) Ξενόγλωσση.....	183
B) Ελληνική.....	219

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο «Brief Symptom Inventory» (BSI).....	115
Πίνακας 2	Λεκτική περιγραφή των παραγόντων του 2 ^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Scale Student» (PASS).....	119
Πίνακας 3	Φορτίσεις της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Scale Students» (PASS).....	120
Πίνακας 4	Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.....	125
Πίνακας 5	Δείκτες αξιοπιστίας, εγκυρότητας σύγκλισης, εγκυρότητας διάκρισης.....	127
Πίνακας 6	Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, έπειτα από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA).....	128
Πίνακας 7	Τυποποιημένοι και μη τυποποιημένοι δείκτες του δομικού μοντέλου, τυποποιημένο σφάλμα, κρίσιμη τιμή και <i>p-value</i>	133
Πίνακας 8	Άμεσες και έμμεσες τυποποιημένες επιδράσεις, συσχετίσεις και μη αιτιώδης επίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων, των εξαρτημένων και των διαμεσολαβητικών μεταβλητών.....	135
Πίνακας 9	Σύγκριση δεικτών προσαρμογής των δύο δομικών μοντέλων.....	136
Πίνακας 10	Ομοιογενείς ομάδες ως προς τους μηχανισμούς άμυνας, τις προσεγγίσεις μάθησης, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία.....	139
Πίνακας 11	Επίδραση της ομαδοποίησης των φοιτητών και του έτους σπουδών στους υπό μελέτη δείκτες.....	141

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1	Το πρώτο δομικό μοντέλο που εξετάζει την ψυχολογική ευημερία ως σταθερό προσαρμοστικό παράγοντα.....	130
Σχήμα 2	Το δεύτερο δομικό μοντέλο που εξετάζει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές.....	131
Σχήμα 3	Δέντρο ταξινόμησης της επίδρασης του προφίλ και του έτους σπουδών στη βαθμολογία.....	142

Παραρτήματα

Παράρτημα Α:	Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή στην επιστημονική έρευνα.....	221
Παράρτημα Β:	Περιγραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος.....	222
Παράρτημα Γ:	Δομικό μοντέλο μεταξύ του έτους σπουδών και των μεταβλητών της έρευνας	223
Παράρτημα Δ:	Δομικό μοντέλο μεταξύ της βαθμολογίας και των μεταβλητών της έρευνας.....	224
Παράρτημα Ε:	Δομικό μοντέλο με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στο πρώτο επίπεδο.....	225
Παράρτημα ΣΤ:	Τα ερωτηματολόγια της επιστημονικής έρευνας.....	226

Εισαγωγή

Η επιτυχής μετάβαση των ατόμων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, η προσαρμογή και η ολοκλήρωση των σπουδών τους αποτελεί επιτυχία τόσο για τα ίδια τα άτομα, όσο και για το εκπαιδευτικό ίδρυμα που τα υποδέχεται (Tinto, 2015). Ωστόσο, ενώ πολλοί φοιτητές έχουν μια πορεία επιτυχημένη και στοχευμένη στο σκοπό τους, που είναι η απόκτηση του πτυχίου τους, άλλοι εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (Wingate, 2007) ή καθυστερούν να τις ολοκληρώσουν (Argiropoulou et al., 2014. Ferrari, 2010). Σε διεθνές επίπεδο, σύμφωνα με μελέτη που διενεργήθηκε ταυτόχρονα σε 18 χώρες (OECD, 2019), ενώ το 2018 εγγράφηκαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περίπου 40% άτομα ηλικίας 19-20, στις αρχές του δεύτερου έτους το 12% περίπου των προπτυχιακών φοιτητών εγκατέλειψαν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το 28% αποφοίτησε στα αμέσως επόμενα τρία χρόνια μετά την καθορισμένη διάρκεια εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 39% από αυτούς αποφοίτησαν στο καθορισμένο από το εκπαιδευτικό σύστημα χρονικό διάστημα.

Η αναβλητικότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στη συντήρηση αυτού του φαινομένου (Αργυροπούλου, 2014. Baulke et al., 2018). Σύμφωνα με τον Steel (2007), το 80-90% των προπτυχιακών φοιτητών αναβάλλουν σε ορισμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα κάποια στιγμή στη ζωή τους (Day et al., 2000. O'Brien, 2002), ενώ πάνω από το 70% των φοιτητών αναβάλλουν γενικά στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Ferrari, 2010. Ferrari & Diaz-Morales, 2014. Stewart et al., 2016). Τοιουτοτρόπως, οι Ozer, Demir και Ferrari (2009) κατέγραψαν 52% ποσοστό προπτυχιακών φοιτητών που χαρακτηρίζονται ως ακαδημαϊκά αναβλητικοί. Στην Ελλάδα, αναφορικά με την αναβλητικότητα, σε μελέτη που έγινε σε Εθνικό επίπεδο και συμμετείχαν 865 φοιτητές, η Αργυροπούλου (2014) κατέδειξε ότι το 47% ήταν χρόνιοι αναβλητικοί, ενώ το 40.5% ήταν αναβλητικοί ως προς τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Επίσης, σύμφωνα με την «έκθεση παρακολούθησης και κατάρτισης για το 2019», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέδειξε ότι οι πτυχιούχοι για το 2018 ανέρχονται σε ποσοστό 44.3%, ενώ το 4.7% των Ελλήνων ηλικίας 18-24 εγκαταλείπει πρόωρα το Πανεπιστήμιο (OECD, 2019). Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι μεγάλο ποσοστό φοιτητών αναβάλλουν ή δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Howell και Watson (2007), η αναβλητικότητα σχετίζεται με τον τρόπο που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση αλλά και με την ψυχολογική τους ευημερία (Milgram et al., 1988). Οι Burka και Yuen (1983) αναφέρουν ότι οι φοιτητές που είναι αναβλητικοί, βιώνουν άγχος σε σημαντικό βαθμό, προσεγγίζουν τη γνώση επιφανειακά (Wolters et al., 2003) και λαμβάνουν χαμηλότερους βαθμούς στις εξετάσεις εξαμήνου (Steel, 2007). Επίσης, αναφέρουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Sirois et al., 2003) και χαμηλό επίπεδο ψυχολογικής ευημερίας (Ferrari et al., 1995. Zhong, 2009). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η ολοκλήρωση των σπουδών, η επιτυχημένη προσέγγιση μάθησης και η ακαδημαϊκή επίτευξη αποτελούν σύνθετα φαινόμενα που για να κατανοηθούν χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όχι μόνο συμπεριφορικοί, αλλά και γνωστικοί, ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι και η αναβλητικότητα (Solomon & Rothblum, 1984).

Η ψυχική δυσφορία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση και να οδηγήσει στην παραίτηση από τις σπουδές ή στην αναβολή τους (Solomon & Rothblum, 1984). Συγκεκριμένα, οι Robotham και Julian (2006) κατέδειξαν ότι το στρες αυξάνεται αρκετά στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, κάνοντάς τους να χρησιμοποιήσουν μια πλειάδα στρατηγικών σκέψης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απειλές που σχετίζονται με τη μάθηση και πλήττουν την αυτο-αξία τους (Eronen et al., 1998. Nurmi et al., 2003). Κάποιοι φοιτητές παρουσιάζονται πιο επιρρεπείς στην αποφυγή ή αναβολή των δύσκολων στόχων, παρά στην ενεργή αντιμετώπισή τους, υιοθετώντας μια δυσπροσαρμοστική, αυτο-υπονομευτική στρατηγική, ενώ άλλοι φαίνονται πιο ενεργοί, υιοθετώντας προσαρμοστικές, αισιόδοξες στρατηγικές που επικεντρώνονται στην ολοκλήρωση της εργασίας (Heikkilä et al., 2011. Nurmi et al., 2003). Οι Lay, Knish και Zanata (1992) δήλωσαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πηγάζει από την έλλειψη πρακτικής εξάσκησης ή προετοιμασίας, τη μείωση προσπάθειας και τη λανθασμένη επιλογή χώρου μελέτης, αιτίες που συμβάλλουν στην ενασχόληση των φοιτητών με άλλες επουσιώδεις ασχολίες εκτός της μελέτης και στην καθυστέρηση της ολοκλήρωσης των εργασιών που τους ανατίθενται. Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς αναφέρονται ως συμπεριφορές αυτο-υπονόμησης («self-handicapping»), ως αυτοκαταστροφικές (Ferrari, 1991a. b), καθώς οδηγούν σε ακύρωση των ενεργειών των ατόμων που τις εφαρμόζουν (Boice, 1996. Ellis & Knaus, 1977). Για αρκετούς ερευνητές, οι αυτο-υπονομευτικές

συμπεριφορές θεωρούνται αμυντική αντιμετώπιση και η αυτο-υπονόμευση αντιμετωπίζεται ως μη συνειδητή στρατηγική (Arkin & Oleson, 1998. Arkin et al., 2009). Αντίθετα, η ψυχολογική ευημερία, μέρος της οποίας αποτελεί η αισιοδοξία και τα θετικά συναισθήματα, συνδέεται με την κατανόηση σε βάθος, την κριτική αξιολόγηση, την αυτο-ρύθμιση (Heikkilä et al., 2012), καθώς και την ακαδημαϊκή επίτευξη (Yu et al., 2017) και ενισχύει τη λειτουργική αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα παραπάνω, γίνεται ξεκάθαρο ότι, όσοι υιοθετούν στυλ σκέψης που έχει σχέση με δυσπροσαρμοστικές/ αυτο-υπονομευτικές στρατηγικές, αναφέρουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και λιγότερη ικανοποίηση από τις σπουδές, ενώ, όσοι υιοθετούν στυλ σκέψης που έχουν σχέση με προσαρμοστικές στρατηγικές, αναφέρουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και υψηλή ικανοποίηση από τις σπουδές (Nurmi et al., 2003). Διακρίνεται, επομένως, μια σύνδεση ανάμεσα στα στυλ σκέψης, στην επίδοση και στην ικανοποίηση από τις σπουδές.

H Zhang (2000a, b) μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στα στυλ σκέψης όπως ορίστηκαν στη θεωρία του Sternberg (1997) και στις προσεγγίσεις μάθησης όπως ορίστηκαν στο μοντέλο του Biggs (1989) που αναφέρεται στη μάθηση των φοιτητών, κατέληξε ότι τα στυλ σκέψης που απαιτούν πιο πολύπλοκη επεξεργασία της πληροφορίας συνδέονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, αλλά αρνητικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Αντίθετα, τα στυλ σκέψης που απαιτούν λιγότερη γνωστική επεξεργασία συνδέονται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, αλλά αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Zhang & Sternberg, 2005). Επιπρόσθετα, η προσέγγιση μάθησης εις βάθος σχετίζεται με την πρόθεση των φοιτητών να ρυθμίσουν τον τρόπο μάθησής τους (Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996. Vermunt & Vermetten, 2004) και με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Heikkilä & Lonka, 2006. Zeegers, 2001), ενώ η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης σχετίζεται με προβλήματα στην αυτο-ρύθμιση (Lindblom – Ylänne et al., 2018), καθώς και με χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία. Φαίνεται, επομένως, ότι τα προσαρμοστικά στυλ σκέψης συνδέονται με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, ενώ τα δυσπροσαρμοστικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης.

Το δίπολο προσαρμοστικότητας – δυσπροσαρμοστικότητας κλιμακώθηκε με την έρευνα ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στα στυλ σκέψης (Zhang, 2015), όπου αποκαλύφθηκε ότι τα προσαρμοστικά στυλ σκέψης προβλέπουν προσαρμοστικούς μηχανισμούς άμυνας, ενώ τα δυσπροσαρμοστικά στυλ σκέψης

προβλέπουν δυσπροσαρμοστικούς μηχανισμούς άμυνας. Επομένως, ο τρόπος σκέψης των φοιτητών επιδρά και στον τρόπο που αυτοί θα χρησιμοποιήσουν για να αντιδράσουν σε μια πιεστική ή στρεσογόνα κατάσταση.

Πρόσφατες έρευνες επέκτειναν ακόμα περισσότερο τη γνώση μας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, μελετώντας την επίδραση των γνωστικών και μη γνωστικών παραγόντων στη σχέση ανάμεσα στην ψυχική υγεία και τη μάθηση (Karagiannopoulou et al., 2018. Karagiannopoulou et al., 2019). Συγκεκριμένα, οι Karagiannopoulou, Milienos, και Athanasopoulos (2018), βρήκαν ότι τα αμυντικά στυλ (εμπειρικά επικυρωμένες ομάδες μηχανισμών άμυνας που μετρούνται με το ερωτηματολόγιο Αμυντικής Δομής και Μηχανισμών Άμυνας) λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες των προσεγγίσεων μάθησης και οι προσεγγίσεις μάθησης με τη σειρά τους διαμεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στα αμυντικά στυλ και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε αυτό το καινοτόμο ερευνητικό πλαίσιο ανήκει και η παρούσα έρευνα. Φαίνεται, επομένως, ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμα / προσαρμοστικά αμυντικά στυλ είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την στρατηγική προσέγγιση μάθησης, καθώς και να αποκτήσουν υψηλότερη βαθμολογία. Αντίθετα, όσοι χρησιμοποιούν ανώριμα/ δυσπροσαρμοστικά αμυντικά στυλ είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Από όλα τα παραπάνω, παρατηρείται ότι υπάρχει ένα προσαρμοστικό – δυσπροσαρμοστικό μοτίβο μάθησης, όπου τα ώριμα αμυντικά στυλ σχετίζονται με προσαρμοστικές προσεγγίσεις μάθησης ενώ τα ανώριμα αμυντικά στυλ με λιγότερο προσαρμοστικές προσεγγίσεις μάθησης. Επίσης, οι προσαρμοστικές προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται με αισιόδοξες γνωστικές στρατηγικές προσανατολισμένες στην εργασία, ενώ οι δυσπροσαρμοστικές προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται με αποφευκτικές/ αναβλητικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία μελετώνται ως συμπεριφορικά αλλά και ως καταστασιακά χαρακτηριστικά (Barutcu-Yildirim & Demir, 2019. Lamers et al., 2012. Schimmack & Oishi, 2005. Steel & Klingsieck, 2015. Strunk et al., 2013). Ωστόσο, μέχρι στιγμής, μόνο μια έρευνα εξέτασε την αναβλητικότητα σε σχέση με τους μηχανισμούς άμυνας (Minow, 2007). Στην έρευνα αυτή, η αναβλητικότητα μελετάται ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό. Ωστόσο, η ηλικιακή περίοδος των φοιτητών από το 18^ο ως το 25^ο έτος περίπου, παρουσιάζεται ως «όψιμη εφηβεία» ή «αναδυόμενη ενηλικίωση»

(Arnett, 2000a), τονίζοντας τον ρευστό χαρακτήρα της ηλικιακής αυτής περιόδου, όπου κύρια χαρακτηριστικά αποτελούν η διερεύνηση ταυτότητας σε επίπεδο σχέσεων, εργασίας και ιδεολογίας, η αυξημένη αισιοδοξία για το μέλλον, η συναισθηματική αστάθεια, η αυξημένη εστίαση στον εαυτό, το αίσθημα ενδιάμεσου, η ιδιοσυγκρασία (Galanaki & Leontopoulou, 2017. Τσίτσικα & Χρούσος, 2005), αλλά και η έλλειψη φιλοδοξίας ή θέλησης (Pychyl, 2011. Searle, 2001). Στην έρευνα του Minow (2007), επίσης, οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας προβλέπουν θετικά την αναβλητικότητα, η οποία ως μια μορφή αυτο-υπονόμευσης προστατεύει την ευάλωτη αυτοεκτίμηση. Αναφορικά με την ψυχολογική ευημερία, πρόσφατες έρευνες εξέτασαν τη σχέση της με τους μηχανισμούς άμυνας και κατέληξαν ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας προβλέπουν θετικά την ψυχολογική ευημερία, η οποία αποτελεί συνειδητό μηχανισμό αντιμετώπισης του άγχους (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015). Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι υπάρχει ένα προσαρμοστικό-δυσπροσαρμοστικό μοτίβο μάθησης, το οποίο είναι δυνατόν να διαμεσολαβείται από συνειδητές-μη συνειδητές μεταβλητές.

Ωστόσο, στις προηγούμενες μελέτες, το ερωτηματολόγιο μέτρησης των αμυντικών στυλ που χρησιμοποιήθηκε είχε περιορισμούς ως προς τα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά και αποτελούσε σύντομη εκδοχή του παρόντος εργαλείου που θεωρείται το πλέον ευρέως χορηγούμενο και έγκυρο. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ένα ψυχομετρικά ισχυρό εργαλείο σε πλήρη ανάπτυξη, το Ερωτηματολόγιο Αμυντικής Δομής και Μηχανισμών Άμυνας, (Defense Style Questionnaire-DSQ-88), προκειμένου για την έγκυρη και λεπτομερή μελέτη των αμυντικών στυλ.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει στην διεθνή βιβλιογραφία και να επεκτείνει τη μέχρι στιγμής γνώση μας για τη σχέση ανάμεσα στα αμυντικά στυλ και τις προσεγγίσεις μάθησης, μελετώντας τη διαμεσολαβητική επίδραση δύο παραγόντων που επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ποιότητα μάθησης: της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ως αμυντικής / αυτο-υπονομευτικής στρατηγικής, σχεδόν μη συνειδητής, σύμφωνα με τον Minow (2007), και της ψυχολογικής ευημερίας ως στρατηγικής που αφορά συνειδητό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών. Ενώ το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς κι εγχώριας έρευνας αφορά σε διαστάσεις που εστιάζουν στον εαυτό, όπως είναι η αυτο-ρύθμιση, η αυτοεκτίμηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα ως άμεσα συσχετιζόμενες με τη μάθηση, η παρούσα μελέτη εστιάζεται σε μεταβλητές που αφορούν σε ευρύτερες ψυχολογικές

διαστάσεις που ανήκουν στον χώρο της ψυχικής υγείας συνδέοντας τη μάθηση με την προσαρμογή, συμβάλλοντας, έτσι, στη σύνδεση μεταξύ μάθησης και ψυχικής υγείας και επισημαίνοντας τη σημασία μελέτης μεταβλητών που αφορούν στη συγκρότηση του εαυτού/ distal variables, παρά στη μελέτη μεταβλητών, που δίνουν άμεση συσχέτιση με τη μάθηση/proximal variables.

Οι συγκεκριμένες μεταβλητές επελέγησαν καθώς η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία μοιράζονται αρκετές ομοιότητες:

- (α) και οι δύο μεταβλητές σχετίζονται άμεσα με την ψυχική υγεία,
- (β) και οι δύο σχετίζονται με την προσαρμογή των φοιτητών,
- (γ) και οι δύο φροντίζουν για την προστασία της αυτοεκτίμησης,
- (δ) και οι δύο μοιράζονται συμπεριφορικά και καταστασιακά χαρακτηριστικά,
- (ε) και οι δύο συνδέονται με τη μάθηση.

Η διατριβή αποτελείται από ένδεκα κύρια κεφάλαια, τα περιεχόμενα των οποίων έχουν ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στους μηχανισμούς άμυνας. Παρουσιάζονται οι θεωρίες και η σύνδεσή τους με την ψυχολογική ευημερία, την ακαδημαϊκή επίδοση, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την αυτο-υπονόμηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τον προσδιορισμό την έννοιας της αναβλητικότητας και τη διάκρισή της από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Στη συνέχεια, επιχειρείται η σύνδεση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την αυτο-υπονόμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ψυχολογική ευημερία. Αρχικά, αναφέρονται οι ορισμοί και οι μετρήσεις της ευημερίας και κατόπιν η σύνδεσή της με την προσωπικότητα, τους μηχανισμούς άμυνας και τη μαθησιακή επιτυχία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στις θεωρίες των προσεγγίσεων μάθησης. Αναφέρονται, επίσης, οι συσχετίσεις των προσεγγίσεων μάθησης με την προσωπικότητα, την ακαδημαϊκή επίδοση και τα προφίλ των φοιτητών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συνδέσεις ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές. Περιγράφεται πως η κάθε μεταβλητή συνδέεται με τις υπόλοιπες, δίνοντας

νόημα στο πως καταλήγει η παρούσα έρευνα στη σύνθεση των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, οι στόχοι της, καθώς και οι ερευνητικές ερωτήσεις που προκύπτουν από τους στόχους αυτούς.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Δίνονται αναλυτικά οι πληροφορίες για το πιλοτικό στάδιο της έρευνας, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, την ανάλυση δεδομένων και για το δείγμα της έρευνας.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο έλεγχος και τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων. Επίσης, παρουσιάζεται με λεπτομέρεια η ανάλυση διαδρομών, ο διαχωρισμός των φοιτητών σε ομοιογενείς ομάδες και το δέντρο ταξινόμησης που αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών.

Στο δέκατο κεφάλαιο συζητιούνται τα ευρήματα της έρευνας. Αναδεικνύεται η συμβολή της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυντικών στυλ με τις προσεγγίσεις μάθησης και συζητιούνται αναλυτικά τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συστάδων.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, τέλος, σχολιάζεται η θεωρητική και πρακτική αξία των ευρημάτων, και διατυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και οι προτάσεις για τα μελλοντικά βήματα.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα. Οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι, κυρίως, ξενόγλωσσες αλλά και ελληνόγλωσσες. Στα παραρτήματα παρατίθενται η δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή στην επιστημονική έρευνα, τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του αρχικού δείγματος, τα τρία απορριφθέντα δομικά μοντέλα της έρευνας και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Μηχανισμοί άμυνας (Defense Mechanisms)

1.1. Ορισμός και κατηγοριοποίηση

Ο όρος «άμυνα» εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1894 στη μελέτη του Freud «Οι Αμυντικές Νευροψυχώσεις» (Freud, 1894) και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον αγώνα που καταβάλλει το Εγώ ενάντια στις επώδυνες κι αφόρητες ιδέες ή συναισθήματα, ώστε να εμποδίσει τις επίπονες εμπειρίες που συνδέονται με τα τραύματα να εμφανισθούν στη συνείδηση. Επίσης, λειτουργεί ως μέσο που οδηγεί στην αυτοκυριαρχία του Εγώ, ώστε να μην οδηγήσει στη νεύρωση (Conte & Plutchik, 1994).

Το κίνητρο εμφάνισης της αμυντικής λειτουργίας σε ένα αδύνατο ή ανώριμο Εγώ κατά τον Freud (1917/1957) ήταν το άγχος, το οποίο θεωρούσε υπαίτιο και για την απώθηση (την οποία χρησιμοποίησε κάποιο διάστημα συνώνυμα με τη λέξη άμυνα) και για τον σχηματισμό συμπτώματος. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι το Εγώ χρησιμοποιεί ποικίλες ψυχικές διεργασίες, όπως είναι οι μηχανισμοί άμυνας, για να αποφύγει τον κίνδυνο, το άγχος και τη δυσαρέσκεια (Freud, 1937).

Εκτός της απώθησης, ο Freud διέκρινε εννέα επιπρόσθετους μηχανισμούς άμυνας, τον σχηματισμό εξ αντιδράσεως ή αντιδραστικό σχηματισμό (reaction formation), την παλινδρόμηση (regression), την επαναστροφή προς τον εαυτό (turning against the self), την μεταστροφή μιας ενόρμησης στο αντίθετό της (reversal into the opposite), την ταύτιση (identification), την προβολή (projection), τη μόνωση (isolation), την ακύρωση (undoing) και την άρνηση (denial). Επίσης, αναγνώρισε τις βασικές τους ιδιότητες, σύμφωνα με τις οποίες οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν μη συνειδητές ενδοψυχικές διεργασίες, που ενεργοποιούνται από το Εγώ, για να μειώσουν την δυσαρέσκεια της ψυχικής σύγκρουσης, εμποδίζοντας ή αλλοιώνοντας την έκφραση ενοχλητικών ενστικτωδών ορμών. Είναι διακριτοί, έχουν δυναμικό και αναστρέψιμο χαρακτήρα και δύνανται να είναι είτε παθολογικοί / δυσπροσαρμοστικοί είτε προσαρμοστικοί (Vaillant, 1992).

Πολλοί ερευνητές μετά τον Freud ασχολήθηκαν με τους μηχανισμούς άμυνας. Στην κλασική μονογραφία της «Το Εγώ και οι Μηχανισμοί Άμυνας» (Freud, 1966), η Anna Freud βασίστηκε στις έννοιες του πατέρα της, καθορίζοντας περαιτέρω τις αμυντικές μεθόδους του Εγώ. Συγκεκριμένα, όρισε τους μηχανισμούς άμυνας ως ψυχικούς μηχανισμούς που μεταβάλουν την αντίληψη της

πραγματικότητας και δύνανται να εκδηλωθούν σε οποιαδήποτε κατάσταση ορμικής απαίτησης / ψυχικής σύγκρουσης για να μειωθεί η δυσαρέσκεια λειτουργώντας με τέτοιον τρόπο, ώστε να προστατεύουν το άτομο από το άγχος, είτε η πηγή του άγχους είναι ένα ενοχλητικό εξωτερικό γεγονός είτε είναι μια ενοχλητική εσωτερική ψυχολογική κατάσταση (Freud, 1966). Ωστόσο, μεταγενέστεροι θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι η δυσαρέσκεια συνδέεται με ενορμήσεις που μπορεί να είναι ανεξάρτητες από την ψυχική σύγκρουση. Οι άμυνες ενάντια σε αρνητικές επιδράσεις μπορεί να είναι προσαρμοστικές, όπως στις περιπτώσεις που το άγχος είναι μη ρεαλιστικό και αδικαιολόγητα ανασταλτικό ή στις περιπτώσεις που απαιτείται προσπάθεια και σθένος στην αντιμετώπιση της δυσαρέσκειας. Τελικά, αν η σύγκρουση δεν επιλυθεί μέσω των μηχανισμών άμυνας, αποτελεί απειλή για το Εγώ με αποτέλεσμα την ανάπτυξη νευρωτικών συμπτωμάτων ή ακόμα και την παλινδρόμηση στην ψύχωση (Abend, 1981. Brenner, 1981. 1982). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο Vaillant (1992) υποστήριξε ότι οι άμυνες αποτελούν ενδοψυχικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους που η λειτουργία τους είναι να διατηρούν το άγχος σε διαχειρίσιμα όρια, για μια πιο αποτελεσματική «αντιμετώπιση του προβλήματος». Ισχυρίστηκε, επίσης, ότι οι μηχανισμοί άμυνας λειτουργούν σε μη συνειδητό επίπεδο προστατεύοντας από τις συγκρούσεις, που συνοδεύονται από άγχος καταλαμβάνοντας τη συνείδηση (Vaillant, 1994). Η Cramer (2008) στην ανασκόπηση που έκανε σε μια σειρά εμπειρικών ερευνών, υποστήριξε τα βασικά ψυχαναλυτικά χαρακτηριστικά των μηχανισμών άμυνας και κατέληξε σε κάποια λειτουργικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι οι μηχανισμοί άμυνας μπορούν να ορισθούν ως μη συνειδητές ψυχικές διεργασίες που κατευθύνονται ενάντια και στις πιέσεις των εσωτερικών παρορμήσεων και σε αυτούς που απειλούν την αυτο-εκτίμηση ή τη δομή και την ολοκλήρωση του εαυτού. Αναφορικά με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά, αυτά μπορούν να συνοψισθούν στα εξής: οι μηχανισμοί άμυνας λειτουργούν εκτός της επίγνωσης του ατόμου, εξελίσσονται ανάλογα με την ωρίμανση, είναι μέρος της φυσιολογικής λειτουργίας της προσωπικότητας, χρησιμοποιούνται κυρίως υπό συνθήκες πίεσης, μειώνουν τη συνειδητή εμπειρία των αρνητικών συναισθημάτων, η λειτουργία τους συνδέεται με το αυτόματο νευρικό σύστημα και η εκτεταμένη χρήση τους συνδέεται με ψυχοπαθολογία.

Ενώ διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις για το πόσοι μηχανισμοί άμυνας υπάρχουν (Freud, 1937. Vaillant, 1992), επιτεύχθηκε μια σχετική συμφωνία

ανάμεσα στους θεωρητικούς της ψυχανάλυσης αναφορικά με την ιδέα ότι οι άμυνες οργανώνονται σε ένα συνεχές που διαφέρει στο βαθμό ωριμότητας (Cramer, 1991a. McWilliams, 2011. Vaillant et al., 1986). Συγκεκριμένα, ο Vaillant κατηγοριοποίησε τις άμυνες σε ένα συνεχές ανωριμότητας-ωριμότητας του Εγώ, χωρίζοντάς τις σε ώριμες (αλτρουισμός, ασκητισμός, πρόβλεψη, χιούμορ, εξιδανίκευση, καταστολή), νευρωτικές (αυτοέλεγχος, μετατόπιση, εξωτερίκευση, αναστολή, διανοητικοποίηση, μόνωση, εκλογίκευση, αποσύνδεση, αντιδραστικός σχηματισμός, σεξουαλικότητα) και ανώριμες (άρνηση, παραμόρφωση, προβολή, εκδραμάτιση, ανακοπή, υποχονδρίαση, ενδοβολή, παθητική-επιθετικότητα, παλινδρόμηση, σχιζοειδής φαντασία, σωματοποίηση), (Vaillant, 1977). Μακρόχρονες μελέτες του Vaillant (2000) κατέδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες έχουν καλύτερη προσαρμογή, είναι ευτυχισμένα, ικανοποιημένα από την εργασία τους, τις φιλίες, εισάγονται λιγότερες φορές στο νοσοκομείο, έχουν καλύτερη υγεία συνολικά και λιγότερη πιθανότητα ψυχικής ασθένειας. Αντίθετα, η παρουσία ανώριμων αμυνών σχετίστηκε με φτωχότερη προσαρμογή, υψηλότερα επίπεδα διαζυγίου και συζυγικής διαφωνίας, λιγότερο ικανοποιητικές φιλίες, υψηλότερη πιθανότητα πνευματικής ασθένειας, μεγαλύτερο αριθμό ημερών αναρρωτικής άδειας, και φτωχότερη υγεία γενικά. Έμμεσα, σε αυτό το μοντέλο ψυχοπαθολογίας βρίσκεται η ιδέα ότι ο χαρακτήρας του ατόμου μπορεί να κατανοηθεί ανάλογα με το πώς διαπραγματεύεται τις ψυχοβιολογικές προκλήσεις της ανάπτυξης, την ανάγκη του ατόμου να είναι ασφαλές, να αναπαράγεται, να είναι μέρος ενός κοινωνικού συνόλου, να προσφέρει στους απογόνους του, να αντιμετωπίζει την απώλεια και το τραύμα. Τα ευρήματα του Vaillant (2000) είναι συνεπή με τη γενικά αποδεκτή κλινική άποψη ότι η επικρατέστερη χρήση των «ανώριμων» μηχανισμών συμβαδίζει με την ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία του ατόμου και μπορεί να ορίζεται, τόσο ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό, όσο και ως καταστασιακή.

Τις κατηγορίες των μηχανισμών άμυνας μελέτησαν κι άλλοι ερευνητές μετά τον Vaillant. Ο Ruutu και οι συνεργάτες του (Ruutu et al., 2006) σε μελέτη που διεξήγαν σε έφηβους εξωτερικούς ασθενείς (13-19 ετών), αναφέρουν ότι οι ανώριμες άμυνες περιγράφουν ένα δυσπροσαρμοστικό μοτίβο που συχνά αναδύεται στις σχέσεις αντικειμένου. Οι έφηβοι που αντιστοιχούν σε αυτό το μοτίβο αντιμετωπίζουν έμμεσα συναισθηματικές συγκρούσεις και συχνά αυτοϋπονομεύονται εκφράζοντας συναισθήματα εναντίον κάποιου ατόμου ή

κατάστασης. Επίσης, αρνούνται να αναγνωρίσουν κάποιες πτυχές της πραγματικότητας. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν νευρωτικές άμυνες κρατούν εκτός επίγνωσης ιδέες, συναισθήματα, αναμνήσεις, ευχές και φόβους (Vaillant, 2011). Προσπαθούν να προσαρμόσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με τέτοιον τρόπο ώστε να παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως υπερβολικά ευγενικό, εξυπηρετικό και ποτέ θυμωμένο (Ruuttu et al., 2006). Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις καταστάσεις, εμφανίζοντας λιγότερη ψυχοπαθολογία. Οι ώριμες άμυνες συνδέονται με την λειτουργική αντιμετώπιση της σύγκρουσης (Bond, 1992. Hyphantis, 2010) και επιτρέπουν τη συνειδητή επίγνωση των συναισθημάτων, των ιδεών, και των συνεπειών τους (Vaillant, 2011).

Γενικά, οι μηχανισμοί άμυνας που θεωρούνται πιο ώριμοι σχετίζονται με μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής στην πραγματικότητα, έτσι, ώστε να μπορούν να απομακρύνουν αποτελεσματικά τα απειλητικά συναισθήματα χωρίς να αλλοιώνουν την πραγματικότητα. Αντίθετα, οι μηχανισμοί άμυνας που θεωρούνται πιο ανώριμοι ή πρωταρχικοί, σχετίζονται με μεταβολή του επίπουνου ψυχικού περιεχομένου και αλλοίωση της εξωτερικής πραγματικότητας.

1.2. Μηχανισμοί άμυνας και σταθερότητα στο χρόνο

Οι μηχανισμοί άμυνας ορίζονται ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο που αναδύεται νωρίς από τη νηπιακή ηλικία (Cramer, 1991a. 1991b. Freud, 1905a/1896a). Οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας, όπως η προβολή, η άρνηση, η πρωτόγονη απόσυρση, η διάσχιση ή η φαντασία είναι παρόντες στη νηπιακή ηλικία και αναπτύσσονται σε πιο ώριμους κατά την παιδική ηλικία (Cramer, 2002. McWilliams, 2011). Οι Cooper, Perry, και Arnou (1998) θεώρησαν τις άμυνες ως έννοιες που παρακινούνται από την προσωπικότητα (συμπεριφορικά χαρακτηριστικά) και προκαλούνται από ενδοψυχολογικές ή εξωτερικές συγκρούσεις, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο ότι αποτελούν και πτυχές χαρακτηριστικού γνωρίσματος αλλά ενίοτε και πτυχές κατάστασης. Με την άποψη αυτή συμφώνησε και ο Kramer (2010), ο οποίος σε έρευνά του αναφέρει ότι οι μηχανισμοί άμυνας περιλαμβάνουν και συμπεριφορικά και καταστασιακά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, ο Cooper (1998) υποστήριξε ότι το άτομο, όταν αντιμετωπίζει την ίδια μη συνειδητή σύγκρουση σε διαφορετικές καταστάσεις, δεν

χρησιμοποιεί τις ίδιες άμυνες, κάθε φορά που καλείται να υπερασπιστεί τον εαυτό του, αλλά τείνει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες άμυνες πιο συχνά από άλλες, δημιουργώντας ένα προφίλ τυπικού αμυντικού μοτίβου, που έχει ελάχιστες διακυμάνσεις με την πάροδο του χρόνου. Η άποψη του υποστηρίχθηκε κι από άλλους ερευνητές (Cramer, 1998b. Vaillant, 1976). Στο ίδιο μοτίβο σκέψης, η Cramer (2015) υποστήριξε ότι διαφορετικοί μηχανισμοί άμυνας κυριαρχούν σε διαφορετικά σημεία της ανάπτυξης και ότι κάθε μηχανισμός άμυνας έχει τη δική του αναπτυξιακή ιστορία και χρόνο αναδυόμενης κυριαρχίας, που ακολουθείται από τη μείωση της συγκεκριμένης άμυνας στις επακόλουθες αναπτυξιακές περιόδους, συμβάλλοντας με τη σειρά της στην άποψη ότι οι μηχανισμοί άμυνας επιδεικνύουν μια σχετική σταθερότητα κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συμφωνώντας με την άποψη αυτή, πρόσφατες έρευνες ισχυρίζονται ότι οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν σταθερά δυναμικά μοτίβα και συντελούν στον πάγιο τρόπο αντιμετώπισης μιας κατάστασης (Ciocca et al., 2017. Karagiannopoulou et al., 2018). Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν διεργασίες που δεν μεταβάλλονται εύκολα, αλλά αποτελούν κατά κάποιον τρόπο ένα πάγιο τρόπο αντιμετώπισης της ψυχικής σύγκρουσης.

1.3. Μηχανισμοί άμυνας, προσωπικότητα και προσαρμοστικότητα

Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι μηχανισμοί άμυνας εξυπηρετούν κάποιους στόχους, όπως είναι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων του εσωτερικού μας κόσμου, η ανάγκη του ατόμου για προσαρμογή στην πραγματικότητα (Kramer, 2010) και η προστασία του ατόμου από το υπερβολικό άγχος (Freud, 1937). Συνεπώς, λειτουργούν, κυρίως, για να διατηρήσουν την ψυχολογική σταθερότητα (Malone et al., 2013). Αυτό το ζήτημα είναι κύριο στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι άτομα που δεν μπορούν να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σχετικά με τους εξωτερικούς και εσωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες, έχουν αυξημένα προβλήματα προσαρμοστικότητας στη μετέπειτα ζωή τους (Flannery & Perry, 1990). Οι Erikson, Feldman, και Steiner (1996), μελέτησαν πως ο υγιής πληθυσμός εφήβων αντιλαμβάνεται τα αμυντικά μοτίβα σε σχέση με την γενική προσαρμοστικότητα και κατέδειξαν ότι οι πιο ώριμοι μηχανισμοί άμυνας ήταν συνδεδεμένοι με καλύτερη προσαρμογή, ενώ οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας ήταν συνδεδεμένοι με χαμηλό

επίπεδο λειτουργικότητας. Η ικανότητα να διατηρήσει κάποιος την ψυχολογική του ισορροπία όταν αντιμετωπίζει στρες, μπορεί να σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας και προσαρμοστικής λειτουργίας (Compas et al., 2001. Wolmer et al., 2001).

Όσον αφορά στο επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης της προσωπικότητας, υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία που εξηγεί την οργάνωση και τη λειτουργία της προσωπικότητας με βάση τους μηχανισμούς άμυνας που υιοθετούν τα άτομα (McWilliams, 2011). Από ψυχαναλυτικής άποψης, τα στυλ προσωπικότητας σχετίζονται με συγκεκριμένα αμυντικά μοτίβα (Kernberg, 1984. McWilliams, 2011). Ο Kernberg (1984) αναγνώρισε τρεις τύπους οργάνωσης της προσωπικότητας που αντανακλούν τα κυρίαρχα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων και βασίζονται στην ολοκλήρωση της ταυτότητας, στους μηχανισμούς άμυνας και στην εξέταση της πραγματικότητας. Η νευρωτική οργάνωση της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από την ολοκλήρωση της ταυτότητας (αφοσίωση στο αντικείμενο /object constancy), την συνεχή ικανότητα για εξέταση της πραγματικότητας και την κυρίαρχη χρήση των ώριμων και νευρωτικών μηχανισμών άμυνας. Η μεταίχμιακή-οριακή οργάνωση της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από (α) δυσκολία στην ολοκλήρωση της ταυτότητας (διάχυση ταυτότητας), από (β) ανικανότητα των ατόμων να ελέγξουν την πραγματικότητα, όταν βρίσκονται σε κατάσταση αναστάτωσης και από (γ) τη χρήση ανώριμων μηχανισμών άμυνας. Η ψυχωτική οργάνωση της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από έλλειψη ορίων του Εγώ, απώλεια της εξέτασης της πραγματικότητας και χρήση ανώριμων και πρωτόγονων μηχανισμών άμυνας.

Ψυχαναλυτικές εκτιμήσεις αντικατοπτρίζονται στη βασική έρευνα για την προσωπικότητα. Υπάρχει γενική συμφωνία ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας, όπως το χιούμορ, ο αλτρουισμός και η μετουσίωση συνδέονται με την προσαρμοστική λειτουργία (Bond, 2004. Vaillant, 1994. Vaillant, 2000) και σχετίζονται με την παρουσία προτιμητέων πτυχών της προσωπικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι McCrae και Costa (1989) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας και βρήκαν ότι οι ώριμοι και προσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας ήταν θετικά συνδεδεμένοι με την εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα και την ευχαρίστηση, ενώ οι νευρωτικοί και ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας ήταν θετικά συνδεδεμένοι με τον υψηλό νευρωτισμό και με τη χαμηλή ευσυνειδησία (Costa et al., 1991. McCrae & Costa, 1989). Τα παραπάνω

αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από πρόσφατη έρευνα των Zandi, Shahabinejad, και Borhan (2017), που μελέτησαν τους μηχανισμούς άμυνας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας σε προπτυχιακούς φοιτητές και κατέδειξαν ότι η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα, η ευχαρίστηση και η ευσυνειδησία σχετίζονται θετικά με τις ώριμες άμυνες και αρνητικά με τις ανώριμες και τις νευρωτικές, ενώ ο νευρωτισμός σχετίζεται θετικά με τις ώριμες άμυνες και τις νευρωτικές. Επίσης, η εξωστρέφεια προβλέπει τους ώριμους μηχανισμούς άμυνας, η ευχαρίστηση προβλέπει τους ώριμους και τους νευρωτικούς, ενώ ο νευρωτισμός και η ευσυνειδησία προβλέπουν τους ανώριμους και νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας. Συγκεκριμένα, η αρνητική σχέση μεταξύ της ευσυνειδησίας και των ανώριμων μηχανισμών άμυνας αποτελεί ένδειξη ότι οι φοιτητές που έχουν χαμηλές τιμές στην ευσυνειδησία, δεν δίνουν την πέπουσα προσοχή στην εργασία τους, είναι συναισθηματικά ασταθείς και δεν επιμένουν να επιτύχουν τον στόχο τους (Mohammadpanah, et al., 2012). Από τα παραπάνω, με βάσει τους συγγραφείς, προκύπτει ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν ώριμους μηχανισμούς άμυνας είναι κατά βάσιν αλτρουιστές και εξυπηρετικοί και χρησιμοποιούν πιο προσαρμοστικές στρατηγικές στη σχέση τους με το περιβάλλον, και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να επιτύχουν ψυχολογική ικανοποίηση διατηρώντας τη βέλτιστη ισορροπία όταν τα κίνητρά τους βρίσκονται σε σύγκρουση (Alibakhshi, 2006). Συνεπώς με αυτό το συμπέρασμα, οι Cramer και Jones (2007) κατέδειξαν ότι τα άτομα που διαθέτουν αυτο-έλεγχο, βεβαιότητα, και θετικά συναισθήματα (ένα από τα συστατικά της ευσυνειδησίας) εφαρμόζουν πιο ώριμους μηχανισμούς άμυνας. Σύμφωνα και με άλλες μελέτες, οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας σχετίζονται θετικά με τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και την αισιοδοξία, ενώ παράλληλα, παίζουν έναν προστατευτικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, οι ανώριμοι μηχανισμοί δεν συνδράμουν στην ολοκλήρωση του Εγώ (Namdarpour & Sabouhi, 2011). Σχετίζονται με την ασταθή και ευαίσθητη αυτοεκτίμηση, καθώς και με αρνητικά αποτελέσματα, όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Besharat, 2007). Επιπλέον, ο Bowins (2004) υποστηρίζει ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας προωθούν την ψυχική υγεία, από τη στιγμή που επιτρέπουν στο άτομο να δει το περιβάλλον του με μια θετική οπτική που το προστατεύει από το άγχος, ενώ οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας είναι συνδεδεμένοι με περισσότερο άγχος.

Οι μηχανισμοί άμυνας εκτός από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του Eysenck (1984) μελετήθηκαν και σε σχέση με το κέντρο ελέγχου, την αυτοεκτίμηση

και την αυτοαποτελεσματικότητα. Κέντρο ελέγχου είναι η πεποίθηση του ατόμου στην ικανότητά του να επηρεάσει τις καταστάσεις που βιώνει. Εσωτερικό κέντρο ελέγχου διαθέτει όποιος δέχεται τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα καθώς και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Εξωτερικό κέντρο ελέγχου διαθέτει όποιος θεωρεί ότι οι άλλοι έχουν τον έλεγχο των καταστάσεων που τον αφορούν. Οι Vickers, Conway και Haight (1981) στη μελέτη τους σε δείγμα ενήλικων ανδρών με δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, βρήκαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κέντρο ελέγχου και στους μηχανισμούς άμυνας. Τα άτομα που διαθέτουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου τείνουν να χρησιμοποιούν άμυνες που συνδέονται με ώριμη συμπεριφορά, ενώ τα άτομα που διαθέτουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, τείνουν να χρησιμοποιούν άμυνες που συνδέονται με ανώριμη συμπεριφορά και την τάση να κατηγορούν τους άλλους για τα προβλήματά τους, όταν βρίσκονται υπό στρες. Ο Anderson (1977) στη μελέτη του εξέτασε τη σχέση μεταξύ του κέντρου ελέγχου, του στρες και της επίδοσης σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών. Βρήκε, ότι οι φοιτητές που διαθέτουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν λιγότερο στρες, χρησιμοποιούν περισσότερο συμπεριφορές που επικεντρώνονται στην εργασία και λιγότερο συμπεριφορές που επικεντρώνονται στο συναίσθημα σε σχέση με τα άτομα που διαθέτουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Averitt (2005), εξερεύνησε τις πιθανές ενδοσυσχετίσεις της αίσθησης του χιούμορ, των αμυντικών στυλ, του επιπέδου του άγχους ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και του κέντρου ελέγχου σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών. Βρήκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση (α) ανάμεσα στην αίσθηση χιούμορ και στη χρησιμοποίηση ώριμων αμυντικών στυλ, (β) ανάμεσα στο υψηλό άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και στη χρήση εξωτερικού κέντρου ελέγχου και (γ) ανάμεσα στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου και στη χρήση νευρωτικών κι ανώριμων αμυντικών στυλ. Επίσης, βρήκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος και στη χρήση ώριμων αμυντικών στυλ, αλλά θετική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος και στη χρήση νευρωτικών και ανώριμων αμυντικών στυλ.

Υπάρχουν έρευνες που συνδέουν τους μηχανισμούς άμυνας και την αυτοπεποίθηση. Η αυτοπεποίθηση είναι μια στάση που επιτρέπει στα άτομα να έχουν θετική και ρεαλιστική άποψη για τα ίδια και τις καταστάσεις (Sieler, 1998). Σύμφωνα με τον Neil (2005), η αυτοπεποίθηση αποτελείται από την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως το γενικό συναίσθημα της αυτοαξίας, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην

ικανότητα κάποιου να επιτυγχάνει στις εργασίες (Neil, 2005). Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση προστατεύουν καλύτερα τον εαυτό τους ενάντια στην δυσμενή αξιολόγηση, όταν δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των άλλων, προτιμώντας μηχανισμούς άμυνας που τα βοηθούν να συγκρατούν ή να αγνοούν τις συγκρουσιακές παρορμήσεις. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που είναι πιο επιρρεπή στην εξωτερική επιρροή, δείχνουν προτίμηση σε άμυνες, όπως είναι η προβολή ή η παλινδρόμηση, ενώ όταν είναι πιο εξαρτημένα από καταστάσεις και γεγονότα, δείχνουν προτίμηση σε άμυνες όπως η εκδραμάτιση (Cohen, 1959).

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας, συνδέονται και προβλέπονται από θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συνεισφέρουν στην ψυχική σταθερότητα και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Αντίθετα, οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας συνδέονται και προβλέπονται από λιγότερο θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, εμποδίζουν την ψυχική σταθερότητα και δυσκολεύουν την προσαρμογή των ατόμων στο περιβάλλον (Malone et al., 2013). Η χρήση προσαρμοστικών ή μη προσαρμοστικών μηχανισμών άμυνας, σύμφωνα με ένα μεγάλο ποσοστό ερευνών επιδρά στη σωματική υγεία (Malone et al., 2013), στην ψυχολογική ευημερία (McMahon et al., 2005. Vaillant, 2000), αλλά και στην ακαδημαϊκή επίδοση (McCann et al., 2011).

1.4. Μηχανισμοί άμυνας, ψυχολογική ευημερία κι ακαδημαϊκή επίδοση

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, υπάρχουν αρκετοί λόγοι που καθορίζουν την ψυχική υγεία. Οι μηχανισμοί άμυνας ως μη συνειδητές διεργασίες του Εγώ μπορούν να αντιμετωπίσουν το άγχος, να προστατέψουν τα άτομα από αισθήματα ανεπάρκειας, έτσι, ώστε τα τελευταία να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους (Cramer & Jones, 2007. Zeigler-Hill et al., 2008). Προηγούμενη έρευνα έχει καταδείξει ότι η συχνότητα της χρήσης διαφορετικών μηχανισμών άμυνας είναι ο κύριος παράγοντας για την αναγνώριση της παθολογίας ή της προσαρμογής (Freud & Strachey, 1976). Συγκεκριμένα, οι προσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με τη σωματική και ψυχική υγεία, με μεγαλύτερη επιτυχία στην εργασία και σταθερή αυτοεκτίμηση (Vaillant, 2000. Zeigler-Hill et al., 2008), ενώ οι δυσπροσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με πιο φτωχή ψυχική υγεία, προβλήματα στην εργασία, δυσκολία στη ρύθμιση και στις διαπροσωπικές σχέσεις και ασταθή αυτοεκτίμηση (Zeigler-Hill et al., 2008. Cramer, 1999). Επίσης, οι

Grebot, Paty και Girarddephanix (2006) βρήκαν ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με στρατηγικές αντιμετώπισης προσανατολισμένες στο πρόβλημα, ενώ οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με στρατηγικές αντιμετώπισης διαφυγής και αποφυγής. Στο πλαίσιο αυτό, οι Machado, Tavares, Petribu, Pinto και Cantilino (2016), εξέτασαν τα αμυντικά στυλ με την ευτυχία, σε δείγμα ενηλίκων, και βρήκαν ότι οι ώριμες άμυνες, όπως το χιούμορ και η πρόβλεψη, συνδέονται με μεγαλύτερο ποσοστό ευτυχίας από ό,τι οι ανώριμες άμυνες της εκδραμάτισης και της ακύρωσης. Παρομοίως, οι Gionazolias, Karagiannopoulou, και Mitsopoulou (2017), οι οποίοι μελέτησαν την σχέση των αμυντικών στυλ και της ψυχολογικής ευημερίας σε μαθητές δημοτικού, κατέδειξαν, από τη μια, θετική συσχέτιση μεταξύ των ώριμων αμυνών και της ψυχολογικής ευημερίας και από την άλλη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ανώριμων αμυνών και της ψυχολογικής ευημερίας. Παρόμοια μελέτη σε ενήλικο πληθυσμό, κατέδειξε, επίσης, ότι τα ώριμα αμυντικά στυλ συνδέονται και προβλέπουν την ψυχολογική ευημερία (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015).

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, αρκετές μελέτες προτείνουν ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας βοηθούν τους φοιτητές που τους χρησιμοποιούν να εργάζονται με επιμονή και σθένος και να έχουν καλύτερη επίδοση στις εξετάσεις. Επίσης, ο ψευδοαλτρουϊσμός, που μαζί με την αυτοθυσία δεν θεωρείται ότι αποτελούν δυσπροσαρμοστικούς μηχανισμούς, σχετίζεται με την καλύτερη επίδοση στην ετήσια εξέταση (Vaillant, 2000). Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν, επίσης, ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας έχουν συνδεθεί με την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (McCann et al., 2011). Στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο, μελέτες που εξέτασαν τα αμυντικά στυλ σε σχέση με τη βαθμολογία, βρήκαν ότι οι ώριμες άμυνες συνδέονται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Karagiannopoulou et al., 2018. Karagiannopoulou et al., 2019).

Από τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι οι ώριμες άμυνες σχετίζονται θετικά και προβλέπουν την ψυχολογική ευημερία. Επίσης, σχετίζονται με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και συνδέονται με μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους προσανατολισμένους στη λύση του προβλήματος κι όχι στην αποφυγή του.

1.5. Μηχανισμοί άμυνας και αναβλητικότητα ως αυτο-υπονόμηση

Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν αρκετές στρατηγικές που είναι αμυντικές, αλλά δεν αποτελούν μηχανισμούς άμυνας (Cramer, 2000), μοιράζονται, ωστόσο, κάποια κοινά χαρακτηριστικά με τους μηχανισμούς άμυνας. Μια από αυτές τις στρατηγικές είναι η αυτο-υπονόμηση (self-handicapping), η οποία, όπως και οι μηχανισμοί άμυνας, αποτελεί στρατηγική που είναι Εγώ-αμυντική. Οι δύο αυτές στρατηγικές προσπαθούν να προστατέψουν τον Εαυτό (Cramer, 2006. Freud, 1937. Gadbois & Sturgeon, 2011). Η διαφορά τους, όμως, έγκειται στο ότι το κίνητρο εμφάνισης των μηχανισμών άμυνας είναι το άγχος, το οποίο μπορεί να υποκινείται από μια αδιόρατη απειλή (Freud, 1937. Vaillant, 1994), ενώ η εμφάνιση της αυτο-υπονόμησης αφορμάται από μια κατάσταση όπου το άτομο χρειάζεται να επιδοθεί σε μια πράξη ή σε μια εργασία που σχετίζεται άμεσα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες ή την απόδοσή του (Rhodewalt, 2008. Standage et al., 2007) και η αποτυχία στη συγκεκριμένη εργασία μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές επιπτώσεις, όπως είναι ο κλονισμός της ευάλωτης αυτοεκτίμησής του (Zuckerman & Tsai, 2005). Πράγματι, σύμφωνα με τους Coudevylle, Ginis, και Famose (2008), τα άτομα που υιοθετούν αυτο-υπονομευτικές συμπεριφορές έχουν περισσότερες αμφιβολίες για την αυτο-αξία τους, παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρου επίδοσης και φόβο αποτυχίας (De castella et al., 2013) και προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να διαφυλάξουν την αυτοεκτίμησή τους προβάλλοντας δικαιολογίες που μπορεί να οδηγήσουν σε πιθανή αποτυχία (Gadbois & Sturgeon, 2011). Σύμφωνα με τον Freud (1915/1957), οι μηχανισμοί άμυνας προστατεύουν το Εγώ μέσω της αυτο-εξαπάτησης, συμπεριλαμβανομένης της παρεμπόδισης, της διαστρέβλωσης και της απόκρυψης της αντίληψης για το ψυχικό περιεχόμενο. Ομοίως, σύμφωνα με τον Boon (2007), η αυτο-υπονόμηση μετατοπίζει την προσοχή από την έλλειψη ικανότητας του ατόμου και τη μεταφέρει στα υποτιθέμενα εμπόδια που αποτελούν άλλοθι για την κακή επίδοσή του, «εξαπατώντας» το άτομο και βοηθώντας το, με αυτόν τον τρόπο, να μετριάσει τη ζημία από την αρνητική αξιολόγηση με την οποία θα ερχόταν αντιμέτωπο, αν κατηγορούσε τον εαυτό του για έλλειψη ικανότητας. Πολλοί ερευνητές, επίσης, επισημαίνουν ότι, όταν τα άτομα δεν είναι ενήμερα ότι αυτο-υπονομεύονται, τότε η αυτο-υπονόμηση μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό άμυνας (Arkin & Oleson, 1998. Arkin et al., 2009). Σε αυτήν την περίπτωση, η προσπάθεια αποφυγής της αρνητικής επίπτωσης της αποτυχίας στην εργασία δεν

σχετίζεται με τη βελτίωση, καθώς τα άτομα, απλώς, παλινδρομούν σε μια κατασκευασμένη πεποίθηση για την ευφύια τους σε συνδυασμό με την αυτο-υπονόμηση (Rhodewalt, 2008). Στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, η αυτο-υπονόμηση αποτελεί ένα καταστασιακό χαρακτηριστικό που εμφανίζεται κυρίως στον τρόπο μελέτης, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις και στη συγγραφή εργασιών (De castella et al., 2013. Gadbois, & Sturgeon, 2011). Στο πλαίσιο αυτό ανήκει η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα που μελετάται (α) ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική αποφυγής της εργασίας και κατά συνέπεια της αξιολόγησης, με επιπτώσεις τόσο στην ευημερία όσο και στην επιτυχία (Berglas & Jones, 1978. Heikkilä & Lonka, 2006. Lindblom- Ylänne et al., 2015. Nurmi et al., 2003), αλλά και (β) ως έλλειψη αυτο-ρύθμισης (Baumeister et al., 1994. Wolters, 2003), γεγονός που ενισχύει την πεποίθηση ότι η αναβλητικότητα μπορεί να συντελείται αυτόματα, καθώς η έλλειψη αυτό-ρύθμισης οδηγεί σε δυσκολία παρατήρησης του εαυτού και έλλειψη ικανότητας να ελεγχθούν συνειδητά οι σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει συσχετίσεις μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και της αναβλητικότητας με αρκετές κοινές μεταξύ τους μεταβλητές καταδεικνύοντας έμμεσα τη μεταξύ τους σχέση, μόνο μία μελέτη έχει ερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στην αναβλητικότητα. Ο Minow (2007) ερεύνησε τη σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και της γενικής αναβλητικότητας ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό, σε ενήλικες ηλικίας 18-90 ετών. Βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αναβλητικότητας με την παλινδρόμηση, τη μετατόπιση και την αναπλήρωση και αρνητική συσχέτιση με τη διανοητικοποίηση. Επίσης, στην προσπάθειά του να προβλέψει την αναβλητικότητα από τους μηχανισμούς άμυνας διενεργώντας ανάλυση παλινδρόμησης, κατέληξε ότι ο ανώριμος μηχανισμός άμυνας της παλινδρόμησης προβλέπει θετικά την αναβλητικότητα.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας, της αυτο-υπονομευτικής στρατηγικής και της αναβλητικότητας ως αυτο-υπονόμησης και συγκεκριμένα ότι οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας σχετίζονται θετικά με την αναβλητικότητα, η οποία, όταν τα άτομα δεν είναι ενήμερα ότι την υιοθετούν, μπορεί να αποτελεί και η ίδια αμυντικό μηχανισμό.

Κεφάλαιο 2: Αναβλητικότητα (Procrastination)

2.1. Ορισμοί αναβλητικότητας

Από πολύ νωρίς, η έννοια της αναβλητικότητας σχετίστηκε άμεσα με την προσαρμογή στο περιβάλλον (Ainslie, 1992. Steel, 2007). Αν και οι περισσότεροι ερευνητές συμβάλλουν στο φαινόμενο της αναβλητικότητας δίνοντας έναν ορισμό, όλοι συμφωνούν ότι η αναβλητικότητα αποτελεί ένα πολύπλευρο, πολυδιάστατο και πολυσήμαντο φαινόμενο (Brownlow & Reasinger, 2000. Chu & Choi, 2005) που χαρακτηρίζεται από την αναβολή πράξεων, εργασιών και δραστηριοτήτων. Η μέχρι στιγμής έρευνα, έχει συνεισφέρει στην διατύπωση πολλών ορισμών για την αναβλητικότητα, περιγράφοντας διαφορετικούς τύπους καθυστέρησης, από τον πιο λειτουργικό ως τον πιο δυσλειτουργικό (Klingsieck, 2013. Steel, 2007. Steel & Klingsieck, 2016).

Οι πρώτες μελέτες για την αναβλητικότητα παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία κατά τη δεκαετία του '70. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός για την αναβλητικότητα, καθώς περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Solomon & Rothblum, 1984). Οι Janis και Mann (1977), όρισαν την αναβλητικότητα ως μηχανισμό αντιμετώπισης της αναποφασιστικότητας. Οι ερευνητές αυτοί εισήγαγαν τη «θεωρία της σύγκρουσης» στη θεματική της αναβλητικότητας, που προτείνει ότι οι άνθρωποι καθυστερούν επειδή βιώνουν σύγκρουση όταν προσπαθούν να λάβουν συγκεκριμένες αποφάσεις και αισθάνονται απαισιοδοξία ότι θα λύσουν τη σύγκρουση ικανοποιητικά. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αναβλητικότητα θεωρείται το μέσο αντιμετώπισης της αναποφασιστικότητας που δημιουργείται από τη σύγκρουση. Οι Ellis και Knaus (1977), τη χαρακτήρισαν ως μια συμπεριφορά προερχόμενη από μη λογικές πεποιθήσεις (Akerlof, 1991) που αφορούσαν τη σχέση της επίδοσης κάποιου σε μια εργασία με τις αντιλήψεις για την αυτο-αξία του. Αυτές οι μη λογικές πεποιθήσεις παρακινούν το άτομο να αποφύγει να θέσει την αυτοεκτίμησή του σε κίνδυνο αναβάλλοντας, με αποτέλεσμα να βιώνει υποκειμενική δυσφορία (Solomon & Rothblum, 1984), γιατί, όταν οι μη λογικές πεποιθήσεις δεν ικανοποιούνται, το άτομο χάνει την αυτοεκτίμησή του. Επομένως, αναβάλλοντας, τα άτομα, αισθάνονται ότι συγκρατούν την ασταθή αυτοεκτίμησή τους διατηρώντας την ψευδαίσθηση της ικανότητας, άρα η αναβλητικότητα μπορεί να αποτελεί μια

στρατηγική προστασίας της ευάλωτης αυτοεκτίμησης. Τα κίνητρα που πρότειναν ότι κρύβονται πίσω από την αναβλητικότητα αποτελούνται από την προστασία της αυτοεκτίμησης, την αποφυγή της απεχθούς εργασίας, την αποφυγή του καταστασιακού άγχους, τον φόβο αποτυχίας, τις τάσεις τελειοθαρίας και την έλλειψη αυτο-ρύθμισης (Burka & Yuen, 1983). Οι Beswick, Rothblum και Mann (1988) επιβεβαίωσαν τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς σε μελέτη τους σε προπτυχιακούς φοιτητές της ψυχολογίας, βρήκαν ότι η αναβλητικότητα που μετριέται με ερωτηματολόγια και η παρατηρούμενη αναβλητικότητα σχετίζονται σημαντικά με την σύγκρουση που αφορμάται από την απόφαση, τις παράλογες πεποιθήσεις και την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επομένως, η αναβλητικότητα ορίζεται ως μια «καθυστέρηση πράξης χωρίς κανέναν ιδιαίτερα καλό λόγο», μια μη λογική καθυστέρηση της συμπεριφοράς (Oxford English Reference Dictionary, 1996).

Αντίθετα, ο Lay (1986) όρισε την αναβλητικότητα γενικά, τονίζοντας τις πτυχές της ως συμπεριφορά, ως μια μη αναγκαία τάση για καθυστέρηση εργασιών που πρέπει να ολοκληρωθούν, τις οποίες το άτομο σκοπεύει να ολοκληρώσει, μόνο όταν γίνει επιτακτική η ανάγκη περάτωσής τους (Lay & Schouwenburg, 1993). Στο ίδιο μοτίβο, οι Ferrari, Wolfe, Wesley, Schoff, & Beck, (1995), θεωρούν ότι αποτελεί την εθελούσια καθυστέρηση στην έναρξη ή στην ολοκλήρωση μιας προγραμματισμένης δραστηριότητας (Wohl et al., 2010), καθιστώντας τη ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριφοράς (Minow, 2007), παρά το γεγονός της προσμονής δυνητικά αρνητικών συνεπειών που υπερτερούν των θετικών (Klingsieck, 2013).

Από τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό ότι η αναβλητικότητα ως ψυχολογικό φαινόμενο έχει οριστεί από ερευνητές διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που την εξετάζουν είτε ως μηχανισμός αντιμετώπισης του άγχους που συνοδεύεται με την αναβολή της έναρξης ή της ολοκλήρωσης οποιασδήποτε εργασίας ή απόφασης, είτε ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό που εκδηλώνεται ως καθυστέρηση έναρξης και ολοκλήρωσης μια πράξης που διαταράσσει την καθημερινότητα εμποδίζοντας το άτομο να εργαστεί. Η έλλειψη σαφούς ερευνητικού προσανατολισμού καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των μηχανισμών που υποκρύπτονται πίσω από τη συγκεκριμένη έννοια.

2.1. Η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς

Η αναβλητικότητα, η οποία μετατρέπεται σε συνήθεια, αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς (Elliot, 2002. Steel, 2007) και παρατηρείται σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής (Argiropoulou & Ferrari, 2015. Milgram et al., 1993. Steel & Klingsieck, 2015). Σταθερά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς αποτελούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που δεν μεταβάλλονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, χωρίς να αποκλείεται η ελάχιστη μεταβολή τους σε βάθος χρόνου, καθώς οργανικοί ή αναπτυξιακοί παράγοντες είναι πιθανόν να συμβάλλουν με τέτοιον τρόπο, ώστε να επιφέρουν ενδεχόμενη αλλαγή (Hertzog & Nesselroade, 1987). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η αναβλητικότητα, μελετάται ως σταθερό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς, όταν συνδέεται με την τάση του φοιτητή να καθυστερεί την έναρξη, εκτέλεση ή ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών του καθηκόντων ή τη λήψη αποφάσεων με αποτέλεσμα να γίνεται δυσλειτουργικός (McCown & Johnson, 1991), ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και ενεργεί και τις συνθήκες της συγκεκριμένης κατάστασης που βιώνει (Deniz et al., 2009). Όμως, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Ferrari (2010), το γεγονός ότι αναβάλλει κάποιος, δεν σημαίνει ότι είναι και γενικά αναβλητικός. Ένας φοιτητής που δεν είναι γενικά αναβλητικός, μπορεί να αναβάλει τη μελέτη για τις εξετάσεις, τη συγγραφή της εργασίας κι άλλα ακαδημαϊκά καθήκοντα, όταν γνωρίζει ότι οι φίλοι του, ο περίγυρός του ή οι συμφοιτητές του κάνουν κάτι άλλο πιο ευχάριστο ή πιο ενδιαφέρον (Sirois et al., 2003).

2.2. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συναντάται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφορά στα ακαδημαϊκά καθήκοντα που έχει να επιτελέσει ο φοιτητής (Ferrari, 2001). Αποτελεί ένα είδος καταστασιακής αναβλητικότητας κι έχει μελετηθεί, κυρίως, ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική (Barutcu-Yildirim & Demir, 2015. Barutcu-Yildirim & Demir, 2019. Ferrari, 1991a. 1991b. Ferrari et al., 1995) κι ως έλλειψη αυτο-ρύθμισης που δίνει προτεραιότητα στην διατήρηση της βραχύχρονης διάθεσης παρά της μακρόχρονης (Balkis & Duru, 2015. Sirois & Pychyl, 2013. vanEerde, 2000. Wolters, 2003).

2.3. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και αυτο-υπονόμηση

Από τη δεκαετία του '70, οι ερευνητές πρότειναν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην αναβλητικότητα και στην Εγώ-αμυντική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Knaus (1973) ο αναβλητικός υιοθετεί δύο κύριες παράλογες απαιτήσεις όταν ρέπει προς την αναβλητικότητα: (α) ότι ο ίδιος είναι ανεπαρκής (προδιάθεση), και (β) ότι ο κόσμος είναι πάρα πολύ δύσκολος ή απαιτητικός (κατάσταση), επομένως αναβάλλει εξαιτίας της προδιάθεσης που έχει και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται. Οι Burka και Yuen (1982, 1983) πρότειναν ότι, ο αναβλητικός συνδέει την ικανότητά του με την αυτο-αξία του. Επομένως, η αποτυχία σε μια εργασία αποτελεί έλλειψη ικανότητας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να αναπτύσσει τον φόβο της αποτυχίας λόγω της έμφασης που δίνεται στην επιτυχία, όταν ορίζεται ως αυτο-αξία. Αναβάλλοντας μέχρι την τελευταία στιγμή, διατηρεί την επίφαση της επιτυχίας, καθώς η επίδοση, η οποία έχει χειροτερέψει εξαιτίας του χρονικού περιορισμού τον οποίο ο ίδιος ο αναβλητικός έχει προκαλέσει, δεν ισούται πλέον με την ικανότητα και με την αυτο-αξία. Έτσι, ο αναβλητικός δεν χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως ανίκανο. Με αυτόν τον τρόπο, η αναβλητικότητα εξυπηρετεί μια Εγώ-αμυντική λειτουργία, όπως είναι η αυτο-υπονόμηση. Οι Berglas και Jones (1978) κατέδειξαν ότι τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό φόβο αποτυχίας σχετικά με τις ικανότητές τους σε έναν συγκεκριμένο τομέα ή σε μια συγκεκριμένη εργασία, χρησιμοποιούν αυτο-υπονομευτικές στρατηγικές, επειδή βιώνουν έναν «τύπο κατάθλιψης» που τους δημιουργεί η επιτυχία. Τα άτομα αυτά είναι πιθανόν να έχουν επιτύχει και να έχουν λάβει ανταμοιβές για προηγούμενες επιδόσεις τους, αλλά οι ανταμοιβές είναι πιθανόν να μην έχουν επικεντρωθεί στην ικανότητα του ατόμου, ή τα μοτίβα ανταμοιβής να είναι χαοτικά. Εξαιτίας αυτών των λανθασμένων ανταμοιβών το άτομο μπορεί να πιστεύει ότι δεν αξίζει τον κόπο των προηγούμενων ανταμοιβών ή ότι είναι ανίκανο. Πιστεύει ότι η κατάκτηση οποιασδήποτε θέσης αποκτήθηκε μέσω της ευκαιρίας ή της τύχης, κι όχι μέσω της ικανότητας ή της δεξιότητάς του, επομένως, δεν μπορεί να την διατηρήσει και θα καταλήξει σε αποτυχία. Το άτομο που έχει επιλέξει να αυτο-υπονομευτεί πιστεύει ότι η επιτυχημένη επίδοση είναι εκτός του πεδίου ελέγχου του και με το να εμποδίζει την επίδοσή του, ελέγχει τουλάχιστον τον αποτρεπτικό παράγοντα. Αλλά αυτό γίνεται σε ορισμένες

καταστάσεις, όταν απειλείται η αυτο-αξία του, τότε εφαρμόζει την αυτο-υπονόμηση.

Ο Ferrari (1991a), ο πιο σύγχρονος ερευνητής της αναβλητικότητας, μελέτησε την αναβλητικότητα, την αυτοεκτίμηση, την αυτο-υπονόμηση και την αυτο-συνείδηση σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητριών και βρήκε ότι οι αναβλητικές γυναίκες παρουσίασαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη δημόσια αυτο-συνείδηση, μεγαλύτερο κοινωνικό άγχος και αυτο-υπονομευτικές αποφευκτικές τάσεις, συμπεραίνοντας ότι οι γυναίκες βιώνουν άγχος, όταν πρέπει να αξιολογηθούν μπροστά σε ακροατήριο. Κατέληξε ότι οι αναβλητικοί, αναβάλλοντας την ολοκλήρωση της εργασίας, προλαμβάνουν την κριτική για την επίδοσή τους και, με αυτόν τον τρόπο, την κριτική για την ικανότητά τους. Ο Ferrari (1991b), συνέχισε τη μελέτη της αναβλητικότητας και της αυτο-υπονόμησης εξετάζοντας δείγμα προπτυχιακών φοιτητριών σε ένα πείραμα όπου οι συμμετέχουσες ήταν ελεύθερες να επιλέξουν την ύπαρξη ή όχι ενοχλητικού θορύβου κατά τη διάρκεια της εξέτασής τους, που αξιολογούσε τη γνωστική τους ικανότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναβλητικοί αυτο-υπονομεύουν την επίδοσή τους για να προστατέψουν την κοινωνική εκτίμηση και την αυτο-εκτίμησή τους, αλλά μόνο υπό ορισμένες συνθήκες. Επίσης, είναι πιθανόν να προσπαθήσουν να προστατέψουν την κοινωνική τους εκτίμηση, αλλά μέσω της αναβλητικότητας όχι μέσω της αυτο-υπονόμησης, όταν η συνθήκη περιλαμβάνει δημόσια επίδοση και η εργασία ενέχει αξιολόγηση που θίγει τη γνωστική ικανότητά τους. Οι Lay, Knish, και Zanata (1992) βρήκαν παρόμοια μοτίβα αυτο-υπονομευτικής στρατηγικής ανάμεσα σε αναβλητικούς και σε αυτο-υπονομευτικούς μαθητές. Αυτοί παρείχαν σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μια ευκαιρία να εξασκηθούν πριν ξεκινήσουν την εξέταση. Στην πρώτη τους μελέτη, η ευκαιρία αυτή δόθηκε στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας. Βρήκαν ότι όσοι χρησιμοποιούν την αυτο-υπονόμηση απάντησαν λιγότερες ερωτήσεις και ανέφεραν ότι πέρασαν περισσότερο χρόνο σε μια μη σχετική εργασία από ό,τι οι αναβλητικοί. Ωστόσο, όταν δόθηκε πέντε ημέρες προθεσμία στους μαθητές για να προετοιμαστούν, και οι αναβλητικοί και οι αυτο-υπονομευτικοί παρουσίασαν παρελκυστική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Όταν τους δόθηκε αρκετός χρόνος για να αναβάλλουν, οι αναβλητικοί συμπεριφέρθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο, όπως οι αυτο-υπονομευτικοί. Επομένως, οι καταστασιακοί παράγοντες συμβάλλουν στη λειτουργία της αναβλητικότητας ως αυτο-υπονόμησης. Η

αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αυτο-υπονόμηση ή στην αναβλητικότητα και τους καταστασιακούς παράγοντες, όπως είναι η αξιολόγηση, άρχισε να ερευνάται όταν οι Senecal, Lavoie, και Koestner (1997) βρήκαν ότι οι υψηλά αναβλητικοί, όταν ήρθαν αντιμέτωποι με την πιθανότητα μια εργασίας στην οποία έπρεπε να αξιολογηθούν, καθυστέρησαν την έναρξη της εργασίας και τους πήρε περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσουν την εργασία από ό,τι οι υψηλά αναβλητικοί σε αντίστοιχη εργασία στην οποία δεν χρειαζόταν αξιολόγηση. Επομένως, οι καταστασιακές πτυχές της αναβλητικής συμπεριφοράς άρχισαν να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους ερευνητές. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, όπου οι φοιτητές είναι πιθανόν να έχουν μια ιδιαίτερη αίσθηση για την αυτο-αξία τους αναφορικά με την επίδοσή τους, η αναβλητικότητα σχετίζεται με την παράδοση εργασιών, την παρακολούθηση μαθημάτων, και την προετοιμασία για τις εξετάσεις (Meyer, 2000). Οι Ferrari και Tice (2000) διεξήγαγαν δύο μελέτες σε φοιτητικό πληθυσμό και βρήκαν ότι οι πιο αναβλητικοί συμμετέχοντες είναι πιο πιθανόν να αυτο-υπονομεύσουν την επίδοσή τους αναβάλλοντας, και αυτό συμβαίνει, μόνο, όταν η αξιολόγηση της εργασίας είναι ικανή να απειλήσει την ικανότητά τους. Επίσης, οι Beck, Koons και Milgrim (2000), κατέδειξαν ότι οι αυτο-υπονομευτικοί διαθέτουν ευάλωτη αυτο-εκτίμηση. Χρησιμοποιούν διαφορετικές δικαιολογίες που σχετίζονται με την αυτο-υπονόμηση για να αναβάλλουν και, με αυτόν τον τρόπο, δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους όταν δεν κάνουν καμιά πρόοδο στις σπουδές τους. Διαβάζουν λιγότερο από τους μη αυτο-υπονομευτικούς και αργούν την έναρξη των εργασιών τους. Η Meyer (2000) ερευνήσε την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών και κατέληξε ότι η αναβλητικότητα αποτελεί μια αμυντική στρατηγική αυτοπροστασίας που έχει σχέση με τον φόβο αποτυχίας και τον φόβο επιτυχίας. Οι γυναίκες που φοβόνταν την αποτυχία και επιδίωκαν αρνητική ανατροφοδότηση, εφάρμοζαν την αναβλητικότητα ως αυτο-υπονόμηση. Οι γυναίκες που φοβόνταν την επιτυχία αλλά δεν έκαναν τίποτα για να μην επιτύχουν, εφάρμοζαν Εγώ-αμυντική στρατηγική. Στο πλαίσιο αυτό ο Minow (2007) πρότεινε ότι η αναβλητικότητα ίσως υποκινείται μη συνειδητά, γι' αυτό και τη συσχέτισε με τους μηχανισμούς άμυνας. Η άποψη αυτή ενισχύεται κι από το γεγονός ότι και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αλλά και η αυτο-υπονόμηση έχουν αρνητική σχέση με την αυτο-ρύθμιση, το εσωτερικό κίνητρο και την αυτο-ρυθμιστική μάθηση, ενισχύοντας την άποψη ότι πρόκειται για μη συνειδητές διαδικασίες, καθώς σύμφωνα με τους Baumeister, Heathertone, και

Tice (1994), τα άτομα που έχουν έλλειψη αυτο-ρύθμισης, δυσκολεύονται να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, όταν είναι στρεσαρισμένα, απασχολημένα, ή έχει αποσπαστεί η προσοχή τους, και δεν έχουν την ικανότητα να ελέγξουν συνειδητά τις σκέψεις, τα κίνητρα των πράξεών τους και τα συναισθήματά τους (Elliot & Church, 2003. Martin et al., 2003. Wolters, 2003). Σύμφωνα με τους Beck, Coons και Milgrim (2000), η αυτο-υπονόμηση και η αναβλητικότητα είναι έννοιες που επικαλύπτονται. Η van Eerde (2003) στην μετανάλυσή της για την αναβλητικότητα ανέφερε αρκετά ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αναβλητικότητα και στην αυτο-υπονόμηση, επισημαίνοντας την ενδελεχή εξέταση των μεταβλητών αυτών, επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαιώνει την υψηλή συσχέτιση της αναβλητικότητας και της αυτο-υπονόμησης. Οι Barutcu-Yildirim και Demir (2019) μελέτησαν την αναβλητικότητα, την αυτο-υπονόμηση και την αυτοεκτίμηση σε προπτυχιακούς φοιτητές και κατέδειξαν ότι η αναβλητικότητα αποτελεί σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της αυτο-υπονόμησης, εξηγώντας το 17% της διακύμανσης της αυτο-υπονόμησης. Όσο αυξανόταν η αναβλητικότητα, αυξανόταν και η αυτό-υπονόμηση. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο έννοιες εξηγείται και από τις κοινές αιτίες και από τα κίνητρα πίσω από αυτές. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι φοιτητές αναβάλλουν, έτσι, ώστε να διαχειριστούν τον φόβο αποτυχίας, τις ανησυχίες για τη μη εκπλήρωση των δικών τους προσδοκιών και των άλλων, καθώς και την έλλειψη αυτοεκτίμησης. Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Beck, Koons, & Milgram, 2000. Brownlow & Reasinger, 2000. Ferrari & Tice, 2000).

Όλη αυτή η ανασκόπηση καταδεικνύει ότι το κύριο κίνητρο της αναβλητικότητας είναι η προστασία και η ενίσχυση της αυτοαξίας. Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η αυτο-υπονόμηση είναι δύο έννοιες που επικαλύπτονται, έχουν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους, συντελούνται για να διαχειριστούν τον φόβο αποτυχίας και επιτυχίας, και προστατεύουν το άτομο να διατηρήσει την αυτο-εκτίμηση και την αυτο-αξία του.

2.4. Αναβλητικότητα και ακαδημαϊκή επίδοση

Ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών έχει ασχοληθεί με την επίδραση της αναβλητικότητας στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρουν οι Jackson, Weiss, Lundquist και Hooper (2003), η αναβλητικότητα είναι δυνατόν να

επιηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση με διάφορους τρόπους. Ένας τρόπος είναι ότι οι αναβλητικοί δεν αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο και προσπάθεια που χρειάζεται για την επίτευξη του στόχου τους (McCown, 1986). Άλλος τρόπος είναι η αποφυγή από τον στόχο ως τρόπος αντιμετώπισης του άγχους. Συγκεκριμένα, οι αναβλητικοί αποφεύγουν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους δίνεται υποσκάπτοντας την επιτυχία τους (Schouwenburg, 1995), εφευρίσκοντας πλασματικά εμπόδια (Ferrari et al., 1995) και καταφεύγοντας στο διάβασμα της τελευταίας στιγμής, σαμποτάροντας την καλή επίδοση (Baumeister, 1997). Επίσης, αρκετές είναι οι έρευνες που συσχετίζουν αρνητικά την αναβλητικότητα με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Akinsola et al., 2007. Balkis & Duru, 2009. Kim & Seo, 2015. van Eerde, 2003) και θετικά με χαμηλότερους βαθμούς (Michinov et al., 2011. Tice & Baumeister, 1997), με παραίτηση από το πρόγραμμα σπουδών (Semb et al., 1979), με χαμηλότερους βαθμούς στο πρόγραμμα σπουδών (Fritzsche et al., 2003. van Eerde, 2003) και με μικρότερη βαθμολογία στο εξάμηνο/ GPA (Balkis, 2013. Jackson et al., 2003. Klassen et al., 2008. van Eerde, 2003).

Στο πλαίσιο της παράλογης σκέψης που προκαλεί την αναβλητικότητα και τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ο Balkis (2013) κατέδειξε ότι οι φοιτητές που έχουν υψηλό επίπεδο λογικών πεποιθήσεων μπορεί να είναι πιο ικανοποιημένοι και πιο επιτυχημένοι, επειδή ολοκληρώνουν τις ακαδημαϊκές εργασίες και δεν ασχολούνται με την ακαδημαϊκή αναβλητική συμπεριφορά. Αντίθετα, οι μη λογικές σκέψεις που κρύβονται πίσω από την αναβλητικότητα όπως, «η αξία μου εξαρτάται από το πόσο καλά τα πηγαίνω και πρέπει να τα πηγαίνω καλά» (Ellis & Knaus, 1977), καθώς και «πρέπει να έχω καλή διάθεση για να διαβάσω» (Dryden & Sabelus, 2012) οδηγούν σε αναβλητική συμπεριφορά και χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Εκτός από τις παράλογες πεποιθήσεις, αρκετοί ερευνητές συνέδεσαν την αναβλητικότητα και την χαμηλή επίδοση με την οργάνωση, τη βούληση και τις ακαδημαϊκές αξίες. Συγκεκριμένα, οι Burnam, Komaraju, Hamel, και Nadler (2014), κατέδειξαν ότι οι φοιτητές που είναι οργανωμένοι και δίνουν σημασία στην προσπάθεια, έτσι, ώστε να βελτιωθούν σε προσωπικό επίπεδο, αναβάλλουν λιγότερο στις ακαδημαϊκές εργασίες (μελέτη για τις εξετάσεις, συγγραφή εργασιών, και αναθέσεις ανάγνωσης). Επιπρόσθετα, βρήκαν ότι οι φοιτητές που ενδιαφέρονταν για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές και είχαν θέληση για να τις συνεχίσουν ήταν λιγότερο πιθανό να αναβάλλουν, σε αντίθεση με τους φοιτητές που

δεν είχαν θέληση και δεν ενδιαφέρονταν για τις σπουδές τους (Αργυροπούλου, 2014).

Επίσης, οι Glick και Orsillo (2015) βρήκαν ότι οι φοιτητές που παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό στις ακαδημαϊκές αξίες είναι λιγότερο πιθανό να αναβάλλουν και έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Οι Visser, Korthagen, και Schoonenboom (2018) σε μελέτη για τη σχέση της αναβλητικότητας με τα χαρακτηριστικά μάθησης βρήκαν ότι οι αναβλητικοί που παρουσίαζαν χαμηλή ή μέτρια αναβλητικότητα είχαν περισσότερες δυσκολίες από τους αναβλητικούς που παρουσίαζαν υψηλή αναβλητικότητα στο να ξεκινήσουν και να αφοσιωθούν σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη μάθηση και ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η αναβλητικότητα συσχετίζεται και επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση μέσω των παράλογων σκέψεων, της αποφυγής του στόχου, της βούλησης και της υποτίμησης των ακαδημαϊκών αξιών.

Κεφάλαιο 3: Ψυχολογική ευημερία (Psychological Well-being)

3.1. Ορισμοί και μετρήσεις ευημερίας

Ο όρος ευημερία περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν και αξιολογούν τις ζωές τους θετικά. Κάποιοι ερευνητές εξισώνουν την ευημερία με την ευτυχία, αλλά αυτή αποτελεί μια άποψη με την οποία δεν ταυτίζονται πολλοί, με αποτέλεσμα να προτιμούν να ορίζουν την ευημερία ως παρατεταμένη κατάσταση ικανοποίησης. Για άλλους, ωστόσο, η ευημερία αποτελεί την ευεξία, όπως το να έχει κάποιος καλή σωματική και ψυχική υγεία. Οι απόψεις αυτές φανερώνουν ότι η ευημερία είναι μια πολυδιάστατη έννοια και ο ορισμός και η μέτρησή της αποτελούν πρόκληση για την επιστήμη που ασχολείται με αυτήν. Μια σημαντική παραδοχή σε αυτόν τον τομέα είναι ότι η ευημερία αποτελείται από πολλές πτυχές, που δεν μπορούν να εκπροσωπηθούν ικανοποιητικά από μια μόνο μέτρηση. Με άλλα λόγια, η ευημερία μπορεί να περιλαμβάνει την απουσία κατάθλιψης, την έλλειψη πόνου ή ταλαιπωρίας, αλλά είναι και κάτι πολύ περισσότερο από αυτά (Diener, 1984. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Υπάρχουν τρεις κύριες προσεγγίσεις στον ορισμό της ευημερίας (Ryan & Deci, 2001). Η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση του ατόμου για τη ζωή του συναισθηματικά και γνωστικά. Αναφέρεται ως ηδονιστική ευημερία και αποτελείται από συχνά ευχάριστα συναισθήματα, σπάνια δυσάρεστα συναισθήματα, και την ικανοποίηση από τη ζωή. Αυτό το τριμερές μοντέλο αναφέρεται, επίσης, κι ως υποκειμενική ευημερία (Diener, 1984), επειδή δίνει προτεραιότητα στην προσωπική αξιολόγηση του ατόμου για τη ζωή.

Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει αρκετές έννοιες που όλες μαζί αναφέρονται ως ευδαιμονική ευημερία. Αυτή η προσέγγιση λαμβάνει υπόψη ότι υπάρχουν συγκεκριμένες ανάγκες που είναι απαραίτητες για την ψυχολογική ωρίμανση και ανάπτυξη κάποιου. Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών επιτρέπει στο άτομο να φτάσει στην πλήρη δυνατότητα ανάπτυξής του (Deci & Ryan, 2001). Η έννοια της ψυχολογικής ευημερίας (Ryff, 1989) αφορμάται από την ευδαιμονική παράδοση και είναι βασισμένη στις θεωρίες των Erikson, Jung, Maslow και Rogers. Η Ryff (1989) διατύπωσε έξι κύρια χαρακτηριστικά των ανθρώπων που λειτουργούν καλά στη ζωή. Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να έχουν την ωριμότητα να

καθοδηγούνται από εσωτερικά κίνητρα (αυτονομία), να είναι ικανοί να εμπιστεύονται και να αγαπούν τους άλλους (θετικές σχέσεις), να είναι ικανοί να διαχειρίζονται εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες και να αξιοποιούν τις ευκαιρίες (περιβαλλοντικός έλεγχος), να έχουν μια θετική στάση προς τους εαυτούς τους (αυτο-αποδοχή), να έχουν σημαντικούς σκοπούς και στόχους (σκοπός στη ζωή), και να δέχονται νέες προκλήσεις στη ζωή, όπως την περαιτέρω ανάπτυξή τους (προσωπική εξέλιξη). Άλλες προσεγγίσεις της ευδαιμονικής ευημερίας δίνουν έμφαση στις δυνατότητες του ατόμου, σύμφωνα με την άποψη του Αριστοτέλη για την ευδαιμονία, που είναι να ζει κανείς όπως του υπαγορεύει η πραγματική του φύση (ο δαίμονάς του). Από αυτήν την οπτική, η ευδαιμονική ευημερία έχει τις ρίζες της στην επιδίωξη των στόχων και στις δραστηριότητες που είναι συνεπείς με τις αξίες και την ταυτότητα κάποιου (McGregor & Little, 1998. Waterman, 1993).

Η τρίτη προσέγγιση αναφέρεται στην έννοια της ευημερίας ως ψυχικό σθένος και ανθεκτικότητα (τρόπος αντιμετώπισης του άγχους, συναισθηματική ρύθμιση και υγιής λύση προβλήματος) (Tang et al., 2019). Ο τρόπος αντιμετώπισης του άγχους έχει ορισθεί ως «οι γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες να διαχειριστούμε συγκεκριμένες εξωτερικές και/ή εσωτερικές απαιτήσεις που εκτιμώνται ως απαιτητικές ή υπερβαίνουσες των πόρων του ατόμου» (Lazarus & Folkman, 1984: p. 141). Η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να ορισθεί ως «οι διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για παρακολούθηση, εκτίμηση, και τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ιδιαίτερα εντατικά και χρονικά χαρακτηριστικά, για να επιτύχει κάποιος τους στόχους του» (Thompson, 1994: p. 27). Η ψυχολογική ευημερία έχει βρεθεί ότι μοιράζεται κοινά στοιχεία με τον τρόπο αντιμετώπισης άγχους αλλά και με τη συναισθηματική ρύθμιση. Συγκεκριμένα σχετίζεται με την αναγνώριση του προβλήματος και τις ενεργές προσπάθειες για την επίλυσή του, με την αναγνώριση, εξερεύνηση και κατανόηση της συναισθηματικής εμπειρίας, καθώς και με την τροποποίηση της αρχικής αντίδρασης στον στρεσογόνο παράγοντα τοποθετώντας την κατάσταση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Marroquin et al., 2017).

Μερικοί ερευνητές θεωρούν, επίσης, ότι η ευημερία περιλαμβάνει και την αισιοδοξία (Boehm et al., 2011. Diener et al., 2009. Su et al., 2014), καθώς και τη γενική προσδοκία ότι κάποιος θα βιώσει περισσότερο θετικά παρά αρνητικά αποτελέσματα στη ζωή (Carver & Scheier, 2003). Η προδιάθεση να είναι κάποιος αισιόδοξος συνδέεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση, ευτυχία και ψυχική υγεία και

χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και στρες (Scheier & Carver, 1992), λιγότερο κίνδυνο για προβλήματα υγείας και πιο γρήγορη ανάρρωση από την ασθένεια (Boehm & Kubzansky, 2012. Scheier & Carver, 1992. Seligman, 2013). Άλλοι ορισμοί, που έχουν προταθεί, περιλαμβάνουν την ανάμειξη της ηδονιστικής ευημερίας και της ευδαιμονικής ευημερίας. Ο Keyes (2002) πρόσφερε τον όρο «άνθιση» για να περιγράψει την κατάσταση που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ηδονιστικής και ευδαιμονικής ευημερίας. Ο Seligman (2013) παρουσίασε ένα παρόμοιο μοντέλο άνθισης που αποτελείται από θετικό συναίσθημα, δέσμευση/ενασχόληση, θετικές σχέσεις, νόημα και επιτυχία. Ο Diener και οι συνεργάτες (Diener et al., 2009. Su et al., 2014) επίσης, πρόσθεσαν ότι η ψυχολογική ευημερία αποτελεί άνθιση, είναι κοινωνικο-ψυχολογική και απαρτίζεται από ένα σύνολο από πεποιθήσεις και πηγές που όχι μόνο ενισχύουν την ευημερία, αλλά επίσης, ενδυναμώνουν την πνευματική και ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα σε αντίξοες συνθήκες. Θεώρησαν ότι η ψυχολογική ευημερία αντιπροσωπεύει τη βέλτιστη ανθρώπινη λειτουργία και περιέλαβαν στον ορισμό της το νόημα και τον σκοπό, τις υποστηρικτικές και αποδοτικές σχέσεις, την ενασχόληση και το ενδιαφέρον, την συνεισφορά στην ευημερία των άλλων, την επάρκεια/ικανότητα, την αυτο-αποδοχή, την αισιοδοξία, και τον σεβασμό προς τους άλλους, δημιουργώντας μια ευρεία σύνοψη της ψυχολογικής ευημερίας του ατόμου.

Οι Kashdan, Biswas-Diener, και King (2008) ανέπτυξαν μια σειρά ζητημάτων σχετικά με την έννοια της ευδαιμονικής ευημερίας, τονίζοντας ότι αποτελείται από ένα εύρος εννοιών που ποικίλει από ερευνητή σε ερευνητή. Ως αποτέλεσμα, δεν υπάρχει ενιαίος λειτουργικός ορισμός της ευδαιμονικής ευημερίας, αν και συγκεκριμένα συστατικά (ανάπτυξη, νόημα, αυθεντικότητα και έλεγχος) εμφανίζονται στους περισσότερους ορισμούς για την ευημερία (Huta & Waterman, 2014). Ένα άλλο θεωρητικό ζήτημα αφορά τις πτυχές της ευδαιμονικής ευημερίας ως ενδείξεις ευημερίας (Kashdan et al., 2008. Ryan & Deci, 2001). Τα στοιχεία που απαρτίζουν την ευδαιμονική ευημερία θεωρούνται προγενέστερα της ευημερίας, παρά, ότι ορίζουν την ευημερία (Ryan & Deci, 2000).

Η επιστημονική μελέτη για την ηδονιστική/υποκειμενική ευημερία και την ευδαιμονική/ευτυχία εξέτασε τις έννοιες ως συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αλλά και ως καταστασιακά (Diener, 1984. Ehrhardt et al., 2000. Lamers et al., 2005. Westerhof, & Bohlmeijer, 2012). Το μοντέλο κρίσης της ευημερίας των Schwarz και Strack (1999) υποθέτει ότι οι άνθρωποι δεν έχουν διαρκείς αναπαραστάσεις του

πόσο ευτυχισμένοι και ικανοποιημένοι είναι από τη ζωή. Ωστόσο, οι Heady και Wearing (1989) απέδειξαν ότι η ηδονιστική ευημερία ήταν αρκετά σταθερή για περίοδο έξι ετών (Lucas & Donnellan, 2011. Schimmack & Oishi, 2005). Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η ηδονιστική ευημερία ενέχει κάποια σταθερότητα, αλλά όχι τόση σταθερότητα που να μην αλλάζει όταν επηρεάζεται από γεγονότα ζωής (Lucas, 2007. Luhmann et al., 2012). Η ψυχολογική ευημερία, ως μείξη ηδονιστικής και ευδαιμονικής θεωρείται πλέον ότι αποτελείται από μεταβλητότητα που παραπέμπει σε καταστασιακό χαρακτηριστικό και από σταθερότητα που παραπέμπει σε συμπεριφορικό χαρακτηριστικό (Eid & Diener, 2004). Η μέτρηση της ψυχολογικής ευημερίας ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό αναφέρεται στο πως το άτομο αισθάνεται και πόσο ικανοποιημένο είναι από τη ζωή γενικά, και τείνει να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις πολιτιστικές αξίες, τις μεροληπτικές αναμνήσεις και γενικότερα πεποιθήσεις για τον εαυτό. Αντίθετα, η μέτρηση της ψυχολογικής ευημερίας ως καταστασιακό χαρακτηριστικό αναφέρεται στο πως αισθάνεται ένα άτομο ή πόσο ικανοποιημένο είναι σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του ή σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως το εκπαιδευτικό, όταν επηρεάζεται από αστάθμητους παράγοντες (Robinson & Clore, 2002b). Ο Τον (2018) αναφέρει ότι οι μετρήσεις της ευημερίας μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές το οποίο εκτείνεται από καταστασιακό χαρακτηριστικό μέτρησης σε συμπεριφορικό χαρακτηριστικό μέτρησης. Αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης του άγχους, καθώς και η συναισθηματική ρύθμιση εννοιολογούνται και λειτουργούν ως σταθερές προσωπικές προδιαθέσεις αλλά και ως πιο καταστασιακές ανταποκρινόμενες τάσεις (John & Gross, 2004. Marroquin et al., 2017).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι υπάρχει δυσκολία στον ορισμό και στην μέτρηση της ψυχολογικής ευημερίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζεται η ψυχολογική ευημερία και ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό, αλλά και ως καταστασιακό.

3.2. Ψυχολογική ευημερία, προσωπικότητα και μηχανισμοί άμυνας

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που καθορίζουν την ψυχική υγεία, όπως είναι η προσωπικότητα και οι μηχανισμοί άμυνας. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας

έχουν ευρέως διερευνηθεί σε σχέση με την ψυχολογική ευημερία σε πληθυσμούς φοιτητών και απεδείχθη ότι υπολογίζουν το 29.4% της συνολικής διακύμανσης στην ψυχολογική ευημερία (Ullah, 2017). Αρκετές έρευνες παρουσιάζουν μια δυνατή και σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχολογική ευημερία και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Garcia, 2011. Kokko et al., 2009. Wood et al., 2009) και προτείνουν ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι ικανά να εξηγήσουν την ψυχολογική ευημερία (Momeni et al., 2014). Επίσης, οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν τις πιο αποτελεσματικές ψυχικές διεργασίες που μπορούν να επηρεάσουν το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών. Εξαιτίας του σχηματισμού τους στην πρώιμη ηλικία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μοντέλο επεξεργασίας στη μετέπειτα ζωή. Επειδή οι μηχανισμοί άμυνας είναι αυτόματες, μη συνειδητές στρατηγικές του Εγώ που δρουν για να μειώσουν τη γνωστική δυσαρμονία και τις ξαφνικές αλλαγές στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα επηρεάζοντας την πρόσληψη των απειλητικών γεγονότων (Vaillant, 1994), μπορούν να προστατέψουν από τα αισθήματα ανεπάρκειας και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμηση (Cramer, 2008). Ο Freud ανέφερε ότι η συχνότητα χρήσης διαφορετικών μηχανισμών άμυνας είναι η κύρια μεταβλητή για την αναγνώριση της προσωπικότητας, της παθολογίας και της προσαρμογής (Freud & Strachey, 1976). Η εμπειρική έρευνα καταδεικνύει ότι οι μηχανισμοί άμυνας μπορούν να ταξινομηθούν με βάση την προσαρμοστικότητά τους (Vaillant, 2000). Οι προσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με αποτελέσματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Vaillant, 2008), ενώ οι δυσπροσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με αρκетоύς αρνητικούς παράγοντες υγείας, όπως είναι οι διαταραχές προσωπικότητας και η κατάθλιψη (Cramer, 1999). Προηγούμενες έρευνες που σύγκριναν κλινικό-μη κλινικό πληθυσμό, κατέδειξαν ότι οι εθισμένοι ενήλικες σε σχέση με τους μη εθισμένους χρησιμοποιούν περισσότερο νευρωτικούς και ανώριμους μηχανισμούς άμυνας (Ahmadi et al., 2012), καθώς και ότι οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας είναι κυρίαρχοι σε άτομα με κατάθλιψη, οι νευρωτικοί σε άτομα με αγχώδεις διαταραχές και οι ώριμοι σε φυσιολογικό πληθυσμό (Besharat & Khajani, 2013).

Αναφορικά με τον μη κλινικό πληθυσμό, η εμφάνιση μιας πολύ έντονης κατάστασης επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η σκέψη, η οργάνωση και η συγκέντρωση. Επομένως, η ύπαρξη των μηχανισμών άμυνας επιβάλλεται για τη ρύθμιση κι αντιμετώπισή τους (Blackman, 2004). Ωστόσο, αν και η συνεισφορά

των μηχανισμών άμυνας στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων είναι σημαντική (Bouchard & Theriault, 2003), ελάχιστες μελέτες έχουν διεξαχθεί σε μη κλινικό πληθυσμό (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015. Giovazolias et al., 2017. Mousavi et al., 2017).

Οι Ghadimianfar και Dadkhah (2017), μελέτησαν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τους μηχανισμούς άμυνας και την ψυχολογική ευημερία σε μη κλινικό ενήλικο πληθυσμό και διαπίστωσαν ότι η ψυχολογική ευημερία σχετίζεται θετικά με την εξωστρέφεια, την ευχαρίστηση, την ευσυνειδησία και τους ώριμους μηχανισμούς άμυνας και αρνητικά με τον νευρωτισμό, τους ανώριμους και τους νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας. Βρήκαν, επίσης, ότι ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η ευχαρίστηση, οι ανώριμες και οι ώριμες άμυνες προβλέπουν την ψυχολογική ευημερία και κατέληξαν ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας μπορούν να προβλέψουν θετικά και οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας, αρνητικά την ψυχολογική ευημερία. Επομένως, τα άτομα που χρησιμοποιούν ώριμους μηχανισμούς άμυνας έχουν καλύτερη ψυχολογική ευημερία σε καταστάσεις στρες και άγχους από τα άτομα που χρησιμοποιούν ανώριμους μηχανισμούς άμυνας και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις καταστάσεις (Vaillant, 2000). Οι Giovazolias, Karagiannopoulou, και Mitsopoulou (2017) εξέτασαν τους μηχανισμούς άμυνας, την προσαρμογή και την ευημερία σε δείγμα μαθητών δημοτικού και κατέδειξαν ότι οι μηχανισμοί άμυνας συνδέονται με προβλήματα προσαρμογής και άγχους (Blaya et al., 2007). Όσο πιο ώριμους μηχανισμούς άμυνας χρησιμοποιούν οι μαθητές, τόσο μεγαλύτερη ψυχολογική ευημερία έχουν. Παρομοίως, όσο πιο ανώριμους μηχανισμούς άμυνας χρησιμοποιούν, τόσο λιγότερο ποσοστό ψυχολογικής ευημερίας έχουν. Επομένως, οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας είναι συνδεδεμένοι με την ισορροπία και την θετική ανάπτυξη, ενώ οι ανώριμοι εμποδίζουν τη αναγνώριση των δυσκολιών και την αντιμετώπισή τους. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Mousavi, Mousavi, και Yaghubi (2017) εξέτασαν δείγμα ενηλίκων και μελέτησαν την ψυχολογική υγεία και την επιτυχία και βρήκαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους ώριμους μηχανισμούς άμυνας και στην ψυχολογική ευημερία και ανάμεσα στους νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας και στην ψυχολογική αναστάτωση. Οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας είχαν θετική συσχέτιση με την ψυχολογική ευημερία, ενώ οι ανώριμοι και οι νευρωτικοί είχαν αρνητική. Όλες αυτές οι μελέτες συμφωνούν ότι η χρήση μηχανισμών άμυνας μπορεί να προβλέψει την ψυχική και σωματική υγεία (Vaillant, 1992). Επίσης, οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα υγείας και χαμηλό ποσοστό άγχους χρησιμοποιούν

περισσότερους μηχανισμούς άμυνας (Mohammadpour et al., 2009). Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι, αν το άτομο χρησιμοποιεί λιγότερο τους ανώριμους και νευρωτικούς μηχανισμούς άμυνας, το αποτέλεσμα θα είναι η αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας. Από τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι στην έρευνα της ψυχολογικής ευημερίας η προσωπικότητα και οι μηχανισμοί άμυνας/ αμυντικά στυλ διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο.

3.3. Ψυχολογική ευημερία και ακαδημαϊκή επιτυχία

Η κακή ψυχική υγεία μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση των φοιτητών (Elion et al., 2012. Thompson et al., 2013). Οι Wynaden, Wichmann, και Murray (2013) ανέφεραν ότι οι φοιτητές έχουν χαρακτηριστεί ως πληθυσμός που βρίσκεται σε κίνδυνο, επειδή η ηλικία τους συμπίπτει με την έναρξη προβληματικής συμπεριφοράς (κατάχρηση ουσιών, εθισμός στο διαδίκτυο) και προβλήματα ψυχικής υγείας (κατάθλιψη και άγχος). Σύμφωνα με τους Eisenberg, Golberstein, και Hunt (2009) τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα συνδέονται στενά με την αρνητική ποιότητα ζωής, όπως είναι η φτώχη ακαδημαϊκή επίδοση, η μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή, ακόμα και οι αυτοκτονικές σκέψεις. Επιπλέον, η μετάβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση από μόνη της αποτελεί μια σπουδαία πρόκληση που μπορεί να προκαλέσει σωματική και ψυχολογική αναστάτωση και να επιδράσει αρνητικά στην ποιότητα της ακαδημαϊκής ζωής των φοιτητών (Datu, 2016. Giovazolias et al., 2017. Heller-Sahlgren, 2018. Tobolowsky, 2008.).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι η ψυχολογική ευημερία και η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και επίδοση. Οι φοιτητές που βίωναν υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και ευημερίας ήταν πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και να αναπτύσσουν θετικές απόψεις για τη μάθηση με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Khramtsova et al., 2007. Ozer & Bandura, 1990) και στην επίτευξη των στόχων τους (Zimmerman et al., 1992). Επομένως, η ψυχολογική ευημερία είναι σημαντική για την επιτυχημένη μάθηση κι εξηγείται και από την κάλυψη των βασικών αναγκών, όπως είναι η επίτευξη στόχων (Datu, 2016. Heller-Sahlgren, 2018). Το αν, βέβαια, οι φοιτητές μπορούν να λειτουργήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε δύσκολες συνθήκες και καταστάσεις είναι αποτέλεσμα περίπλοκων αλληλεπιδράσεων του ατόμου με κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και

πολιτιστικούς παράγοντες. Οι Bouteyre, Maurel και Bernaud (2007) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στις καθημερινές δυσκολίες και στην ψυχική υγεία πρωτοετών φοιτητών Ψυχολογίας κατά τη μετάβασή τους από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια και διαπίστωσαν ότι 41% παρουσίασαν καταθλιπτικά συμπτώματα κι ότι οι καθημερινές δυσκολίες αποτελούν έναν παράγοντα ο οποίος συμβάλλει με τον τρόπο του στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Οι Burris, Brechting, Salsman, και Carlson (2009) προσπάθησαν να αναγνωρίσουν τους δημογραφικούς, ατομικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών και διαπίστωσαν ότι η αισιοδοξία και οι αξίες που σχετίζονται με την καλή υγεία είναι συνδεδεμένες με την ψυχολογική ευημερία, ενώ παράγοντες που υποσκάπτουν την ψυχική υγεία (εθισμός) είναι συνδεδεμένοι με την ψυχολογική αναστάτωση. Οι Stamp, Crust, Swann, Perry, Clough, και Marchant (2015) μελέτησαν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχολογική ευημερία σε δείγμα φοιτητών και διαπίστωσαν ότι η ψυχολογική ευημερία σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, συστατικά της οποίας όπως η αυτοπεποίθηση, η ακαδημαϊκή δέσμευση, η προσωπική ανάπτυξη προέβλεψαν την προσαρμοστικότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η ακαδημαϊκή δέσμευση ορίζεται ως «ο χρόνος και η προσπάθεια των φοιτητών να αφιερωθούν σε δραστηριότητες που εμπειρικά είναι συνδεδεμένες με επιθυμητά αποτελέσματα στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στο τι προσφέρουν τα ιδρύματα για την ένταξη και τη συμμετοχή των φοιτητών σε αυτές τις δραστηριότητες» (Kuh, 2009a). Μεταγενέστερη έρευνα σκιαγράφησε την ακαδημαϊκή δέσμευση σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες (ιδρυματικούς) και εσωτερικούς παράγοντες (προσωπικούς) (Zhang et al., 2015). Οι Trowler και Trowler (2010), στην βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, βρήκαν αρκετές μελέτες που συνέδεαν την ακαδημαϊκή δέσμευση με τη μάθηση, μέσω διαφόρων παραγόντων όπως ήταν η κριτική σκέψη, η γνωστική ανάπτυξη και η ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο Datu (2016) μελέτησε την ψυχολογική ευημερία, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ακαδημαϊκή δέσμευση σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών και διαπίστωσε ότι η ψυχολογική ευημερία προέβλεψε θετικά την ακαδημαϊκή επιτυχία και την συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση. Οι Yu, Shek, και Zhu (2018), εξελίσσοντας περαιτέρω την έρευνα, εξέτασαν την προσωπική ευημερία και την επιτυχία στη μάθηση μέσω της διαμεσολάβησης του ενδιαφέροντος για τις πανεπιστημιακές σπουδές σε προπτυχιακούς φοιτητές. Η έρευνα κατέδειξε ότι η προσωπική ευημερία που

μετρήθηκε στην αρχή της της πανεπιστημιακής μελέτης προέβλεψε θετικά την προσωπική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία μετά από τρία χρόνια μελέτης. Επίσης, βρήκαν ότι οι εσωτερικές πτυχές της ακαδημαϊκής δέσμευσης (ακαδημαϊκή πρόκληση και μάθηση με συμφοιτητές) διαμεσολάβησαν στη σχέση της προσωπικής ευημερίας και της επιτυχίας στη μάθηση, ενώ οι εξωτερικές πτυχές της δέσμευσης των φοιτητών (εμπειρία με το προσωπικό του Πανεπιστημίου και πανεπιστημιακό περιβάλλον) επέδρασαν άμεσα τόσο στην προσωπική ανάπτυξη, όσο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Από τα παραπάνω αποτελέσματα, συμπεράναν ότι η προσωπική ευημερία έχει μακροχρόνιες επιδράσεις τόσο στην ακαδημαϊκή δέσμευση όσο και στην επίδοση κι επιτυχία.

Κεφάλαιο 4: Προσεγγίσεις μάθησης (Approaches to learning)

4.1. Ορισμός

Η μάθηση δεν αποτελεί απλώς μια γνωστική διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει και συναισθηματικές συνιστώσες. Σύμφωνα με τον Ramsden (1987), ως προσέγγιση μάθησης ορίζεται η διαδικασία και η μέθοδος μελέτης που έχει σχέση με την πρόθεση του φοιτητή. Όποιος διαβάζει με επιμέλεια, προσοχή και με την πρόθεση να κατανοήσει το αντικείμενο μελέτης, προσεγγίζει την μάθηση εις βάθος (Ramsden, 1987). Επομένως, οι προσεγγίσεις μάθησης συνδυάζουν την πρόθεση του ατόμου για μάθηση και την υιοθέτηση του τρόπου μελέτης που απαιτείται για να επιτευχθεί η μάθηση. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά σχετίζεται με τον τρόπο προσέγγισης και μελέτης του θέματος ή μαθήματος ή εργασίας με τα οποία ασχολείται κάθε φορά το άτομο (Ramsden, 1987. Biggs, 1993). Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, οι ερευνητές ανέφεραν την ύπαρξη δύο διαφορετικών τρόπων για το πώς μπορεί να προσεγγιστεί η μάθηση. Η διάκριση αυτή αντανακλά τη διαφορά ανάμεσα στην ουσιαστική μάθηση και στη στείρα απομνημόνευση (Ausubel, 1968). Εκείνοι, όμως, που μελέτησαν εκτενώς τις προσεγγίσεις μάθησης κι άφησαν το στίγμα τους στη σύγχρονη βιβλιογραφία ήταν οι Marton και Säljö (1976a), που πρότειναν τους όρους: προσέγγιση μάθησης εις βάθος και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Ήταν οι πρώτοι που σύστησαν την έννοια των προσεγγίσεων μάθησης μελετώντας πώς οι φοιτητές προσέγγιζαν τον τρόπο μελέτης τους. Αυτοί ανακάλυψαν την δυναμική ιδέα των προσεγγίσεων μάθησης, που έγινε το σημείο εκκίνησης για τον αναδυόμενο εννοιολογικό σκελετό γνωστό, γενικά, ως «θεωρία προσεγγίσεων μάθησης των φοιτητών (SAL)» (Biggs et al., 2001).

Μέχρι σήμερα, πολλοί διαφορετικοί ορισμοί και διαφορετικοί μεθοδολογικοί σκελετοί χρησιμοποιήθηκαν για τις έννοιες αυτές από αρκετούς ερευνητές (Biggs, 1993. Craik & Lockhart, 1972. Marton & Säljö, 1984. Pask & Scott, 1972. Pask, 1977. Ramsden, 1988). Συγκεκριμένα, όταν οι προσεγγίσεις μάθησης, που μετριοούνται από διαφορετικές κλίμακες, εξετάζονται χρησιμοποιώντας πολυμεταβλητές στατιστικές μεθόδους, όπως είναι η παραγοντική ανάλυση, οι παράγοντες που προκύπτουν αναφέρονται συνήθως ως «κατευθύνσεις» (Ramsden, 1988) ή «στυλ μάθησης» (Vermunt & Van Rijswijk, 1988). Επειδή η

εμπειρική παράδοση των προσεγγίσεων μάθησης (SAL) χρησιμοποιεί και ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, ο Biggs (1993) πρότεινε ότι χρειάζεται να γίνει διάκριση μεταξύ των προσεγγίσεων μάθησης των φοιτητών που προέρχονται από ποιοτικές αναλύσεις και των προσεγγίσεων μάθησης των φοιτητών που προέρχονται από ποσοτικές αναλύσεις και βασίζονται στην επεξεργασία της πληροφορίας και στη γνωστική διαδικασία. Ο όρος «στυλ μάθησης» χρησιμοποιήθηκε από τον Pask (1976b). Οι συμμετέχοντες των ερευνών του ήταν φοιτητές που επιθυμούσαν να φτάσουν σε ένα εις βάθος επίπεδο κατανόησης. Με τον όρο «στυλ μάθησης», ο Pask (1976b) εννοούσε τη γενική τάση του ατόμου να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη στρατηγική. Επομένως, ο όρος έτεινε προς τον όρο «κατεύθυνση». Ο Vermunt (1987a, 1987b) προσπάθησε να γεφυρώσει τη θεωρία που βασιζόταν στις γνωστικές στρατηγικές και στο κίνητρο (Biggs, 1987. Entwistle & Ramsden, 1983. Marton & Säljö, 1984) με τη θεωρία της μεταγνώσης (Brown, 1987. Friedrich & Mandl, 1986) και σύστησε τον όρο «μοτίβο μάθησης» ο οποίος λαμβάνεται ως ένα συνεκτικό σύνολο μαθησιακών δραστηριοτήτων, πεποιθήσεων μάθησης και μαθησιακού κινήτρου που συνήθως εφαρμόζουν οι μαθητευόμενοι σταθερά για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αποτελεί μια συνδυαστική έννοια κατά την οποία οι ενδοσυσχετίσεις ανάμεσα στις γνωστικές, τις συναισθηματικές, τις ρυθμιστικές δραστηριότητες, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα μάθησης, είναι ενωμένες (Vermunt & Donche, 2017). Ο Vermunt διέκρινε τα «μοτίβα μάθησης» από τα «στυλ μάθησης», καθώς θεώρησε τα μοτίβα μάθησης ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε προσωπικές επιρροές και επιρροές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Vermunt & Endedijk, 2011), ενώ τα στυλ μάθησης τα εξέλαβε ως σταθερά χαρακτηριστικά, βαθιά ριζωμένα στην προσωπικότητα ή στη βιολογία (Evans & Vermunt, 2013).

4.2. Ταξινόμηση εννοιών

Η έννοια των προσεγγίσεων μάθησης, εξετάστηκε εκτενώς από τις ακόλουθες ερευνητικές ομάδες: την ομάδα του Gothenburg (Fransson, 1977. Marton & Säljö, 1976a.b), την ομάδα του Lancaster (Entwistle & Entwistle, 1991. Entwistle & Ramsden, 1983), και την ομάδα του Biggs με έδρα την Αυστραλία (Biggs, 1970a. 1976. 1987).

Οι ερευνητές της ομάδας του Gothenburg (Fransson, 1977. Marton & Säljö, 1976a. b. Säljö, 1975), εφαρμόζοντας τη θεωρία των Craik και Lockhart (1972) βασιζόμενοι στη μέθοδο της φαινομενογραφίας (της εμπειρικής περιγραφής των φαινομένων), ερεύνησαν τις ποιοτικές πτυχές της μάθησης των φοιτητών. Έδωσαν έμφαση στον ορισμό των εννοιών, στις εμπειρίες και στο πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την εργασία σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι Marton και Säljö (1976a) ασχολήθηκαν με τη διάκριση και κατηγοριοποίηση των προτιμήσεων των φοιτητών ως προς τη μάθηση. Διέκριναν δύο βασικά είδη προσεγγίσεων μάθησης, την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η προσέγγιση μάθησης εις βάθος συνδέεται με την προσωπική επιθυμία (πρόθεση) των φοιτητών να κατανοήσουν το θέμα μελέτης και να το συσχετίσουν με προηγούμενη γνώση και εμπειρίες, προσπαθώντας να καταλάβουν πώς η γνώση απεικονίζει την πραγματικότητα. Οι φοιτητές εξετάζουν τη λογική των συμπερασμάτων, αναζητώντας το βαθύτερο νόημα αυτού που μελετούν (Entwistle & Ramsden, 1983). Σταματούν να χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, όταν δεν αποδίδουν πλέον όπως πριν (Watkins, 2001), αν και η προσέγγιση μάθησης εις βάθος σχετίζεται με υψηλά επίπεδα επιτυχίας (Heikila & Lonka, 2006. Karagiannopoulou & Milienos, 2013. Parpala et al., 2010. Ruohoniemi et al., 2010). Αντίθετα, η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης συνδέεται με τη στείρα απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης με στόχο την επιτυχία στις εξετάσεις, χωρίς οι φοιτητές απαραίτητα να κατανοούν το περιεχόμενο (Säljö, 2009). Οι φοιτητές δέχονται παθητικά ιδέες και πληροφορίες και δεν έχουν πλάνο μάθησης ή στρατηγική (Entwistle, 2005. Marton & Säljö, 1976a), ενώ η συγκεκριμένη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα χαμηλής ποιότητας αποτελέσματα μάθησης (Heikkila et al., 2012). Εκτός των παραπάνω δυσλειτουργικών χαρακτηριστικών, η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης σχετίζεται θετικά και με υψηλά επίπεδα άγχους με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη προσέγγιση να οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (Ohrstedt & Lindfors, 2016). Η έρευνα της ομάδας του Gothenburg ήταν σημαντική γιατί πρόσφερε στη διάκριση ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές μάθησης.

Οι ερευνητές της ομάδας του Lancaster με επικεφαλής τον Entwistle, βασίστηκαν στην εργασία των Marton και Säljö (1976a. 1976b), καθώς και στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών των φοιτητών (Entwistle et al., 1979. Entwistle & Ramsden, 1983. Entwistle & Tait, 1990). Θεώρησαν την πρόθεση για μάθηση

(κίνητρο) και τη διαδικασία της μάθησης (στρατηγική) ως κεντρικούς παράγοντες για την κατανόηση των προσεγγίσεων μάθησης. Ο Entwistle και οι συνεργάτες (1979b), διαφοροποιήθηκαν από τη θεωρία του Marton. Βασισμένοι σε συνεντεύξεις, ανακάλυψαν ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος και η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης ήταν διακριτές κι εξαρτιόνταν από τις συνήθειες της μελέτης. Έπειτα από έρευνες, οι Entwistle και Ramsden (1983) εισήγαγαν μια τρίτη προσέγγιση μάθησης που ονομάστηκε στρατηγική προσέγγιση/ οργανωμένη μελέτη. Οι φοιτητές που υιοθετούσαν αυτή την προσέγγιση προσπαθούσαν επίμονα για την κατάκτηση υψηλής βαθμολογίας, καθώς οι προσεγγίσεις των φοιτητών ποικίλουν ανάλογα με το μάθημα και η αξιολόγηση επηρεάζει έντονα τη μελέτη (Entwistle & McCune, 2004). Σύμφωνα με τους Entwistle και Ramsden (1983) η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, συχνά, συνοδεύεται από στρατηγικές μάθησης, ενώ η προσέγγιση μάθησης εις βάθος είναι πιο πιθανό να σχετίζεται με την ανάπτυξη και την αναζήτηση νοήματος. Ο Biggs (1985) αμφισβήτησε ότι οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν στρατηγικές, επειδή δημιουργήθηκαν εξαιτίας των εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Ωστόσο, ο Vermunt προσπάθησε να γεφυρώσει τις δύο θεωρίες σε έναν πιο ενοποιημένο, θεωρητικά και εμπειρικά, σκελετό, ενώνοντας τις γνωστικές στρατηγικές, τις στρατηγικές ρύθμισης, το κίνητρο, την μεταγνώση, και τις μαθησιακές έννοιες (Vermunt, 1987a. Vermunt, 1987b. Vermunt & Van Rijswijk, 1988. Vermunt & Vermetten, 2004).

Η ομάδα της Αυστραλίας με επικεφαλής τον Biggs, αγνόησε τη σημασία των ατομικών διαφορών των φοιτητών. Αρχικά, ασχολήθηκε με την ανάπτυξη ενός εργαλείου για τη μέτρηση σημαντικών διαστάσεων που εξετάζουν την μελέτη της συμπεριφοράς και των στάσεων των φοιτητών (Entwistle et al., 1979). Στην έρευνά του, ο Biggs, αναφερόταν σε τρεις προσεγγίσεις μάθησης, την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την προσέγγιση που ήταν προσανατολισμένη στο επίτευγμα (Biggs, 1987). Οι φοιτητές που προσέγγιζαν τη μάθηση επιφανειακά, χρησιμοποιούσαν επιφανειακό κίνητρο και επιφανειακή στρατηγική και επετύγχαναν τον στόχο τους αναπαράγοντας τις γνώσεις μέσω της απομνημόνευσης. Οι φοιτητές που χρησιμοποιούσαν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, είχαν εσωτερικό κίνητρο και στρατηγική σε βάθος και επιτύγχαναν τον στόχο τους μέσω εκτενούς διαβάσματος και ενδοσυσχετίσεων με προηγούμενη σχετική γνώση. Οι φοιτητές που χρησιμοποιούσαν προσέγγιση προσανατολισμένη στο επίτευγμα/ οργανωμένη μελέτη, διέθεταν κίνητρο που υποκινούνταν από τον

συναγωνισμό και την ενίσχυση του Εγώ, επιτυγχάνοντας τον στόχο τους με την οργάνωση του χρόνου και του χώρου εργασίας, λειτουργώντας ως φοιτητές πρότυπα, εργαζόμενοι σκληρά για την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας (Biggs, 1987. Byrne et al., 2004). Σχηματίστηκαν, επομένως, τρεις προσεγγίσεις μάθησης με τους φοιτητές που ακολουθούσαν προσέγγιση μάθησης εις βάθος και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης να μένουν πιστοί στο πραγματικό περιεχόμενο της εργασίας, ενώ οι φοιτητές που υιοθετούσαν στρατηγική προσέγγιση μάθησης να ασχολούνται με τρόπους οργάνωσης της μελέτης τους (Biggs, 1985. Biggs, 1993. Entwistle & Ramsden, 1983). Ωστόσο, η προσέγγιση μάθησης εις βάθος θεωρείται ως η μόνη προσέγγιση που επιλέγεται φυσικά, ενώ η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και η στρατηγική προσέγγιση μάθησης/οργανωμένη μελέτη θεωρούνται ότι δημιουργήθηκαν εξαιτίας των απαιτήσεων της εκπαίδευσης (Biggs, 1993), όπως είναι οι πρακτικές αξιολόγησης (Ramsden, 1988). Αν και οι φοιτητές που επιλέγουν την στρατηγική προσέγγιση μάθησης/οργανωμένη μελέτη, χρησιμοποιούν παράλληλα την προσέγγιση μάθησης εις βάθος ή την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης προκειμένου να εξασφαλίσουν υψηλότερες επιδόσεις (Lonka et al., 2004), υπάρχουν εμπειρικές έρευνες που αναφέρουν ότι, συνήθως, οι φοιτητές συνδυάζουν την στρατηγική προσέγγιση μάθησης με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος παρά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους και να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Entwistle & Ramsden, 1983. Lindblom-Ylänne, & Lonka, 1999. Watkins, 2000). Οι φοιτητές που εφαρμόζουν την στρατηγική προσέγγιση μάθησης/οργανωμένη μελέτη χρησιμοποιούν τις πτυχές του περιβάλλοντος υπέρ τους, έτσι, ώστε να εκμεταλλεύονται όλες τις παραμέτρους προκειμένου να επιτύχουν, όπως είναι το πως συντελείται η βαθμολόγηση εκ μέρους του καθηγητή, ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος, ποιο είδος εξέτασης εφαρμόζεται (Brown et al., 2015). Με τη συνεχή βελτίωση των εργαλείων μέτρησης, η έννοια της στρατηγικής προσέγγισης μάθησης/οργανωμένης μελέτης συναντάται και ως οργανωμένη προσπάθεια (Entwistle et al., 2003. Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). Οι προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών σχετίζονται με γενικές ιδέες για τη μάθηση και τη γνώση, προσφέροντάς μας έναν σκελετό του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές παρακολουθούν και εξηγούν τη μάθησή τους και αποτελούν απαραίτητη γνώση για την κατανόηση του τρόπου μάθησης των φοιτητών.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι προσεγγίσεις μάθησης έχουν μια δυναμική εξέλιξης στον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και η ενδελεχής εξέτασή τους αποτελεί ανάγκη για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου μελέτης και μάθησης των φοιτητών.

4.3. Προσεγγίσεις μάθησης και ακαδημαϊκό περιβάλλον

Οι προσεγγίσεις μάθησης των φοιτητών είναι συνδεδεμένες με αρκετές πτυχές της μάθησης των φοιτητών, όπως είναι ο παρακινητικός προσανατολισμός (Vermunt & Donche, 2017) και η ρύθμιση της μάθησης (Heikkila & Lonka, 2006). Αναφορικά με τον παρακινητικό προσανατολισμό, η έρευνα στην μάθηση των φοιτητών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει επαναλαμβανόμενα αναγνωρίσει τέσσερα διαφορετικά ποιοτικά μοτίβα στον τρόπο που οι φοιτητές μαθαίνουν: τη μάθηση που προσανατολίζεται στην αναπαραγωγή, τη μάθηση που προσανατολίζεται στο νόημα, τη μάθηση που προσανατολίζεται στην εφαρμογή και τη μη προσανατολισμένη μάθηση (Lonka et al., 2004. Richardson, 2000. Vermunt, 1998).

Στη μάθηση που είναι προσανατολισμένη στην αναπαραγωγή, οι φοιτητές απομνημονεύουν το μαθησιακό υλικό και προχωρούν σταδιακά στην εκμάθησή του χωρίς να σκέφτονται τις συνδέσεις μεταξύ των ευρύτερων εννοιών που μελετούν. Στρέφουν την προσοχή τους στη ρύθμιση που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς, το μαθησιακό υλικό και άλλες εξωτερικές πηγές. Το κίνητρό τους είναι απλώς να επιτύχουν στην εξέταση. Στη μάθηση που είναι προσανατολισμένη στο νόημα, υιοθετούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα όσων μαθαίνουν, να ανακαλύψουν σχέσεις ανάμεσα σε ξεχωριστά γεγονότα ή θεωρίες, να εντάξουν το μαθησιακό υλικό σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, και να ασχοληθούν ενεργά με ό,τι μαθαίνουν. Μαθαίνουν με έναν αυτο-ρυθμιζόμενο τρόπο χωρίς να περιορίζουν τον εαυτό τους στο δοθέν μαθησιακό υλικό. Προσπαθούν να συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη μάθηση για την οποία αυτοί είναι κυρίως υπεύθυνοι.

Στη μάθηση που είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή, προσπαθούν να ανακαλύψουν συσχετίσεις ανάμεσα σε ό,τι μαθαίνουν και στον έξω κόσμο. Προσπαθούν να βρουν παραδείγματα του τι διαβάζουν και πως μπορούν να εφαρμόσουν τη γνώση τους στην πράξη. Είναι αυτο-ρυθμιζόμενοι αλλά και

εξωτερικά ρυθμιζόμενοι. Αξιολογούν τη γνώση ανάλογα με το αν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν. Το επαγγελματικό κίνητρο είναι αυτό που επηρεάζει τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές προσπαθούν να προετοιμαστούν για το μελλοντικό τους επάγγελμα ή επιθυμούν να γίνουν καλύτεροι στην ήδη υπάρχουσα εργασία τους.

Στη μάθηση που είναι μη προσανατολισμένη, δεν ξέρουν πως να προσεγγίσουν τις σπουδές τους. Αυτό το μοτίβο αντιπροσωπεύει κατά κόρον τους φοιτητές που μεταβαίνουν από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη ή προέρχονται από διαφορετική χώρα με διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Biemans & Van Mil, 2008. Vermunt, 1998). Προσπαθούν να εφαρμόσουν την προσέγγιση που χρησιμοποιούσαν σε προηγούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά αντιλαμβάνονται ότι δεν ανταποκρίνεται στην παρούσα εκπαιδευτική βαθμίδα με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν πως θα επιτύχουν την καλύτερη δυνατή μάθηση. Συχνά βιώνουν έλλειψη ρύθμισης, αμφιβολία για το αν είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, και δίνουν μεγάλη αξία στους συμφοιτητές και στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να λάβουν κατευθύνσεις.

Αναφορικά με την εξέταση της ρύθμισης της μάθησης και των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι φοιτητές προσεγγίζουν κι ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, οι επιτυχίες και οι αποτυχίες των φοιτητών, όπως επίσης, και ο χρόνος ολοκλήρωσης των σπουδών τους, συνδέθηκε με τους στόχους και τις γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζαν (Cantor, 1990. Eronen et al., 1998. Norem & Cantor, 1986. Nurmi et al., 2003). Ο όρος γνωστικές στρατηγικές αναφέρεται στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαδικασίες που τα άτομα εφαρμόζουν για να επιτύχουν τους στόχους τους και να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους (Cantor, 1990). Σε αυτό το σημείο θεωρείται χρήσιμο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις προσεγγίσεις μάθησης και στις στρατηγικές μάθησης. Οι προσεγγίσεις μάθησης αναφέρονται στον τρόπο που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση και στις αιτίες που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, επομένως, πίσω από κάθε προσέγγιση βρίσκεται ένας στόχος. Οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται για τη γνωστική τους φύση και χρησιμοποιούνται κάθε φορά που ο φοιτητής καλείται να αντιμετωπίσει μια κατάσταση που είναι απαιτητική και πρέπει να φέρει οπωσδήποτε εις πέρας (Heikkila et al., 2012).

Τρεις στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται κυρίως στο ακαδημαϊκό πλαίσιο κι έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή επίτευξη: η απατηλή αισιοδοξία, ο αμυντικός πεσιμισμός και η αυτο-υπονόμηση. Οι δύο πρώτες στρατηγικές οδηγούν στην επιτυχία (Cantor & Norem, 1989. Eronen et al., 1998). Αυτοί που χρησιμοποιούν την απατηλή αισιοδοξία πασχίζουν για την επιτυχία. Βασισμένοι σε προηγούμενη επιτυχία έχουν υψηλές προσδοκίες κι επιθυμούν να ενισχύσουν την ήδη ισχυρή εικόνα ικανότητας που έχουν για τον εαυτό τους (Cantor, 1990). Αυτοί οι φοιτητές εφαρμόζουν ενεργές στρατηγικές προσανατολισμένες στην εργασία για να επιτύχουν τους στόχους τους, και προσεγγίζουν την επιτυχία τους με θετικό τρόπο. Ο Zuckerman (1979) εισήγαγε την έννοια της αυτο-εξυπηρετούμενης προκατάληψης που οι άνθρωποι φαίνεται ότι έχουν έτσι ώστε να διατηρήσουν τις πεποιθήσεις ικανότητας. Σύμφωνα με αυτό, οι αισιόδοξοι άνθρωποι θεωρούν την επιτυχία προσωπικό τους επίτευγμα, ενώ αντίθετα κατηγορούν τους άλλους ή τους καταστασιακούς παράγοντες για την αποτυχία.

Αντίθετα με τους αισιόδοξους, οι φοιτητές που χρησιμοποιούν την αμυντική-πεσιμιστική στρατηγική έχουν χαμηλές προσδοκίες κι αισθάνονται πολύ αγχωμένοι πριν από την εξέταση. Αυτό, βέβαια, δεν αποτελεί πρόβλημα για όλους τους φοιτητές. Οι Martin, Marsh, Williamson και Debus (2003) πρότειναν ότι ο αμυντικός πεσιμισμός είναι μια στρατηγική για την προστασία της αυτοεκτίμησης, και πρέπει να θεωρηθεί ως δυσλειτουργική στρατηγική. Ωστόσο, με βάσει τα προηγούμενα ευρήματα, αυτά τα αρνητικά συναισθήματα δεν είναι απαραίτητο να αποτελέσουν αυτοεκπληρούμενες προφητείες, αλλά μπορούν να υπηρετήσουν τον ρόλο του κινήτρου πριν από την εξέταση και της κάλυψης της απόδοσης μετά την εξέταση. Ένα ενδιαφέρον εύρημα του Eronen είναι ότι σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον στην αρχή της μελέτης, η αμυντική-πεσιμιστική στρατηγική φαίνεται να είναι ακόμα πιο δημιουργική από την αισιόδοξη στρατηγική (Eronen et al., 1998). Ενώ κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων, οι αισιόδοξοι φοιτητές πέρασαν λιγότερα μαθήματα από τους αμυντικούς-πεσιμιστές, στο τέλος οι αισιόδοξοι φοιτητές ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους σε σχέση με τους απαισιόδοξους, με αποτέλεσμα η αισιόδοξη στρατηγική να καταλήγει ως η πιο επιτυχημένη (Eronen et al., 1998. Suarez, 2014).

Οι Jones και Berglas (1978) εισήγαγαν την αυτο-υπονόμηση στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι φοιτητές που χρησιμοποίησαν την αυτο-υπονόμηση φοβούνται την πιθανή αποτυχία και επικεντρώνονται σε στρατηγική που είναι

άσχετη με την εργασία, έτσι ώστε να δημιουργήσουν δικαιολογίες για την αποτυχία τους. Αυτή η συμπεριφορά τους παρέχει μια κάλυψη για τη χαμηλή επίδοση, αλλά, ταυτόχρονα, μειώνει την πιθανότητα επιτυχίας. Ο Eronen και οι συνεργάτες (1998) κατέδειξαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιώντας στρατηγικές αυτο-υπονόμευσης ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι και λιγότερο επιτυχημένοι στις σπουδές τους σε σχέση με τους αισιόδοξους και τους αμυντικούς πεσιμιστές. Η χρήση των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με την φτωχή ακαδημαϊκή επιτυχία και το χαμηλό επίπεδο ψυχολογικής ευημερίας γενικά (Eronen et al., 1998. Jones & Berglas, 1978. Kazemi et al., 2015. Midgley & Urdan, 2001. Nurmi et al., 2003. Rhodewalt & Vohs, 2005).

4.4. Επιλογή των προσεγγίσεων μάθησης με βάση το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις

Οι προσεγγίσεις μάθησης θεωρείται ότι σχετίζονται με το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ότι δεν λαμβάνονται ως αμιγώς σταθερά χαρακτηριστικά (Biggs & Tang 2007. Nijhuis et al. 2005. Vermunt & Donche, 2017). Συγκεκριμένα, η επιλογή της προσέγγισης μάθησης των φοιτητών θεωρείται ότι εναλλάσσεται και επηρεάζεται από την προηγούμενη γνώση στο θέμα μελέτης, την εκπαιδευτική εμπειρία και τους στόχους που θέτει ο κάθε φοιτητής, αλλά και από τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τύπο της αξιολόγησης και τις ευκαιρίες συνεργασίας με άλλους μαθητευόμενους (Gijbels et al., 2014. Karagiannopoulou & Milienos, 2013. Vermunt & Donche, 2017).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των προσεγγίσεων μάθησης αποτελεί και η εξαρτώμενη από το περιεχόμενο φύση τους, Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος φοιτητής είναι πιθανόν να υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με το πλαίσιο μάθησης. Από τη μια, μπορεί να υιοθετεί την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, όταν το πλαίσιο μάθησης απαιτεί στείρα αναπαραγωγή της γνώσης κι από την άλλη, να υιοθετεί την προσέγγιση μάθησης εις βάθος όταν έρχεται αντιμέτωπος με άλλο μαθησιακό πλαίσιο που εκτιμά την κατανόηση (Entwistle, 2009. 2018). Ενδεικτικό αποτελεί το γεγονός ότι οι φοιτητές των θετικών επιστημών υιοθετούν επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης, ενώ οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών υιοθετούν προσεγγίσεις ανάλογα με το περιεχόμενο της μάθησης (Heikkila et al., 2012), συνήθως, όμως, ακολουθούν προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Ylijoki, 2008).

Επίσης, η προτίμηση των μεθόδων διδασκαλίας που υποστηρίζουν την κατανόηση σχετίζονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, ενώ η προτίμηση για μεθόδους διδασκαλίας που, απλώς, μεταδίδουν τη γνώση σχετίζονται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Byrne et al., 2004. Entwistle, 2009. 2018). Ο Chamorro-Premuzic και οι συνεργάτες (2007) ανέφεραν ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος σχετίζεται θετικά με την προτίμηση για διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας που οδηγούν στην κατανόηση. Παρόμοια έρευνα κατέδειξε περαιτέρω ότι λιγότερο προτιμητέα μαθήματα από τους φοιτητές σχετίστηκαν περισσότερο με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Kember et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτό, οι Karagiannopoulou, Milienos, και Athanasopoulos (2018) μελέτησαν σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών τις προσεγγίσεις μάθησης με τις προτιμήσεις των φοιτητών σε διαφορετικά είδη μαθημάτων/διδασκαλίας και την επίτευξη και διαπίστωσαν ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος και η στρατηγική προσέγγιση σχετίζονται θετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των φοιτητών που οδηγεί στην κατανόηση, ενώ η επιφανειακή προσέγγιση είναι θετικά συνδεδεμένη με τον τρόπο διδασκαλίας που προωθεί τη μετάδοση της πληροφορίας (Byrne, 2004. Entwistle, 2009. 2018).

Το είδος αξιολόγησης έχει, επίσης, επίδραση στη μάθηση του φοιτητή. Έχει αναγνωριστεί από πολλούς ως σημαντική δύναμη που καθοδηγεί τη μάθηση (Balasooriyai et al., 2009. Beaten et al., 2010. Brown, 2000. Lindblom-Ylanne & Lonka, 2001. Trigwell & Prosser 1991). Το ίδιο συμβαίνει και με την προδιάθεση του φοιτητή (Biggs, 1993). Η επιλογή προσέγγισης εξαρτάται από το αν ο φοιτητής προσανατολίζεται στον μαθησιακό στόχο ή στην καλή επίδοση. Τις περισσότερες φορές η δεύτερη υπερτερεί του πρώτου (Gow & Kember, 1990. Schinske & Tanner, 2014). Αλλά και το έτος σπουδών αποτελεί, επίσης, μια σημαντική παράμετρο για την επιλογή προσέγγισης μάθησης. Συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν πως οι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές επιλέγουν συνήθως προσέγγιση μάθησης εις βάθος ή οργανωμένη προσπάθεια (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005. Vermetten et al., 1999). Οι Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy (2010) κατέληξαν ότι πολλοί παράγοντες επικαλύπτονται και γνωρίζουμε πολύ λίγα σε σχέση με το πώς οι προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται μεταξύ τους και διαφέρουν στα μαθησιακά περιβάλλοντα που έχουν ως κέντρο τον φοιτητή.

Εκτός από τα παραπάνω κριτήρια επιλογής των προσεγγίσεων μάθησης, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση, όταν έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνες

καταστάσεις. Ένας από αυτούς είναι το άγχος. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους σπουδών οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με καινούριες εργασίες, απαιτήσεις και ανταγωνιστικά περιβάλλοντα που προκαλούν υψηλά επίπεδα άγχους και στρες (Leese, 2010. Respondek et al., 2017). Το ένα τρίτο των φοιτητών πανεπιστημίου βιώνει συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Bitsika & Sharpley, 2012). Οι φοιτητές που βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους είναι λιγότερο αποτελεσματικοί, χρησιμοποιούν λιγότερες αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης (Pintrich, 2004) και χαρακτηρίζονται από χαμηλά ποσοστά ψυχολογικής ευημερίας, αυτο-αποδοχής και αυτο-ελέγχου (Hembree, 1988), καθώς και υψηλότερα ποσοστά αναβλητικότητας (Chang, 2014. Fernie et al., 2016).

Το άγχος, η ψυχολογική ευημερία με την έννοια της ανθεκτικότητας και η αναβλητικότητα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις προσεγγίσεις μάθησης. Η Birenbaum (2007) βρήκε ότι όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό του άγχους εξέτασης τόσο δυσκολότερη γίνεται η γνωστική επεξεργασία, ενώ όσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό του άγχους εξέτασης τόσο διευκολύνεται η γνωστική επεξεργασία. Επομένως, το άγχος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα σε καταστάσεις που χρειάζονται σκέψη και γνωστική επεξεργασία. Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων μάθησης, το άγχος εξέτασης έχει βρεθεί ότι επηρεάζει το αποτέλεσμα της μάθησης εξαιτίας της επίδρασης που ασκεί στη χρήση (τεχνικών και βάθους) στρατηγικών μάθησης κειμένου (Παπαντωνίου, 2011). Η αναβλητικότητα έχει βρεθεί ότι σχετίζεται αρνητικά με την στρατηγική προσέγγιση μάθησης και θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Saele et al., 2017). Παρόμοια, η ψυχολογική ευημερία με την έννοια της ανθεκτικότητας και των θετικών συναισθημάτων συνδέεται με το πως οι νέοι άνθρωποι μαθαίνουν κι εξελίσσονται. Η ψυχολογική ευημερία επιδρά στην ικανότητα των ατόμων να αφοσιώνονται στην εκπαίδευσή τους και συνολικά στη διαχρονική διαδικασία της μάθησης (Government of South Australia, 2019). Παρατηρείται, επομένως, ότι οι προσεγγίσεις μάθησης επηρεάζονται και από το περιεχόμενο της μάθησης και από το μαθησιακό πλαίσιο και τις απαιτήσεις του.

4.5. Προσεγγίσεις μάθησης και προσωπικότητα

Οι προσεγγίσεις μάθησης, σύμφωνα με έρευνες παρουσιάζουν αρκετά κοινά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Duff et al., 2004. Zhang, 2003) με

αποτέλεσμα, πολλές μελέτες να εξετάζουν ενδελεχώς τις δύο αυτές έννοιες (De Raad & Schouwenburg, 1996. Gelade, 2002. Jackson & Lawty-Jones, 1996. Messick, 1994. Mumford & Gustafson, 1988. Furnham, 1992). Υπάρχουν μελέτες που ορίζουν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ως σταθερές προδιαθέσεις και τις προσεγγίσεις μάθησης ως μερικώς καταστασιακές (Curry, 1983. Janssens & Gielen, 2006. Struyven et al., 1991), ενώ άλλες μελέτες θεωρούν ότι οι προσεγγίσεις μάθησης είναι μερικώς σταθερό προσωπικό γνώρισμα παρά μια εντελώς καταστασιακά καθορισμένη στρατηγική (Diseth, 2003. Duff et al., 2004. Furnham, 1992).

Μερικές μελέτες προτείνουν ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που σχετίζονται με την συναισθηματική σταθερότητα, όπως είναι η δεκτικότητα, η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια και ο νευρωτισμός σχετίζονται με τις προσεγγίσεις μάθησης (Chamorro-Premuzic et al., 2007. Von Stumm & Furnham, 2012). Συγκεκριμένα, μια πρόσφατη ανασκόπηση κατέδειξε ότι ο νευρωτισμός συνδέθηκε θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Η εξωστρέφεια και η ευσυνειδησία σχετίστηκαν θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Παρόμοια και η δεκτικότητα συνδέθηκε θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009. Diseth, 2003). Επίσης, οι Swanberg & Martinsen (2010) κατέδειξαν ότι ο νευρωτισμός σχετίζεται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Η εξωστρέφεια και η προθυμία σχετίζονται θετικά με τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Η δεκτικότητα και η ευσυνειδησία σχετίζονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Οι Von Stumm και Furnham (2012) εξέτασαν σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Big Five) και στις προσεγγίσεις μάθησης και κατέληξαν ότι η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα και ο νευρωτισμός δεν σχετίζονται με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, ενώ μόνο η μάθηση που οδηγεί στο επίτευγμα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και με άλλα ευρύτερα χαρακτηριστικά που μετρούν την αφοσίωση και την απόλαυση των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη νοημοσύνη, καταλήγοντας ότι η μάθηση που οδηγεί στο επίτευγμα συνδέεται με μεγαλύτερη

ποικιλία από προφίλ προσωπικότητας από ό,τι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος και η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει και την προσωπικότητα και τις προσεγγίσεις μάθησης είναι η ηλικία. Μελέτες έχουν, επίσης, καταδείξει ότι όσο πιο μεγάλης ηλικίας είναι οι φοιτητές (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009. Christie et al., 2006) κι όσο η προσωπικότητά τους χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα στην εμπειρία, εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, προθυμία και συναισθηματική σταθερότητα (Chamorro- Premuzic et al., 2007. Diseth, 2003. Von Stumm & Furnham, 2012), τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Έτσι, ίσως, η ηλικία και η προσωπικότητα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η υιοθέτηση της προσέγγισης μάθησης εις βάθος.

Στο πλαίσιο της σχέσης της προσωπικότητας με τις προσεγγίσεις μάθησης έχει συζητηθεί και η σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης. Πέρα από το γεγονός ότι οι μηχανισμοί άμυνας και οι προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται με τα ίδια χαρακτηριστικά προσωπικότητας, οι μηχανισμοί άμυνας θεωρούνται γενικά σταθερά δυναμικά μοτίβα και σχετικά μακροχρόνια χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Kramer, 2010. Laczkovics et al., 2018), όπως και οι προσεγγίσεις μάθησης θεωρούνται ότι διακατέχονται από σταθερότητα, καθώς αποτελούν την προδιάθεση των ατόμων να κατανοήσουν (Entwistle, 2018). Επιπλέον, αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι φοιτητές με δυσκολία αλλάζουν την αρχική τους προσέγγιση μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Asikainen & Gijbels, 2017. Postareff et al., 2015). Βασιζόμενοι σε αυτήν την επιστημονική γνώση, οι Karagiannopoulou, Milienos, και Athanasopoulos (2018) βρήκαν ότι οι ώριμοι μηχανισμοί άμυνας/αμυντικά στυλ σχετίζονται με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την στρατηγική προσέγγιση μάθησης, ενώ οι ανώριμοι μηχανισμοί άμυνας/αμυντικά στυλ σχετίζονται με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η προσωπικότητα και οι προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται σε μεγάλο ποσοστό και μάλιστα τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας σχετίζονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια και αρνητικά με την επιφανειακή μάθηση μάθησης.

4.7 Προσεγγίσεις μάθησης, ακαδημαϊκή επιτυχία και επίδοση

Αρκετές μελέτες ασχολήθηκαν με το πως συνδέονται οι προσεγγίσεις μάθησης με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο Watkins προσπάθησε μέσα από αρκετές έρευνες επί σειρά ετών να μελετήσει τη συγκεκριμένη σχέση και βρήκε ότι μόνο η προσέγγιση μάθησης εις βάθος σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Watkins, 1982. 1983. 1986). Σε μετέπειτα έρευνά του κατέδειξε ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος και η στρατηγική προσέγγιση μάθησης σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, αρνητικά (Watkins, 2001). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες (Burton & Nelson, 2006. Entwistle, 2018. Haarala-Muhonen et al., 2017. Richardson et al., 2012). Οι Herrmann, McCune, και Bager-Elsborg (2017), μελέτησαν τη σχέση των προσεγγίσεων μάθησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας μέσω του ακαδημαϊκού προγράμματος σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών και βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οργανωμένη προσπάθεια και στην ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Βρήκαν, επίσης, θετική αλλά ασθενής σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Richardson et al., 2012) και κατέληξαν ότι ίσως είναι δύσκολο για τους φοιτητές να αποδώσουν πόσο καλά έχουν κατανοήσει το μάθημα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Το εύρημα αυτό έρχεται να υποστηρίξει η μελέτη των Karagiannopoulou, Milienos, & Athanasopoulos (2018) που κατέδειξε ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος δεν σχετίζεται με την επιτυχία, σε αντίθεση με την στρατηγική προσέγγιση μάθησης, που έχει ευρέως υποδειχθεί ότι συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Asikainen et al., 2014. Diseth et al., 2010. Duff, 2003. Karagiannopoulou & Milienos, 2013, 2015).

Αναφορικά, με τη βαθμολογία, οι Richardson, Abraham, και Bond (2012) στη συστηματική επισκόπηση και μετα-ανάλυσή τους, ερεύνησαν τη σχέση των προσεγγίσεων μάθησης με τη βαθμολογία και ανακάλυψαν ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος ως μεταγνωστική στρατηγική, η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη, η συγκέντρωση, η διαχείριση χρόνου και μελέτης, η αναζήτηση βοήθειας, η μάθηση με τους συνομηλίκους και η οργανωμένη προσπάθεια συνδέθηκαν θετικά με τη βαθμολογία, ενώ επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και το άγχος επίδοσης

συνδέθηκαν αρνητικά. Επίσης, ανακάλυψαν ότι η οργανωμένη προσπάθεια ήταν ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολογίας.

4.8. Προσεγγίσεις μάθησης και προφίλ φοιτητών

Αρκετοί ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν εκτενέστερα το πώς οι φοιτητές επιλέγουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις μάθησης, προσανατολίστηκαν στις συνδέσεις ανάμεσα στη μάθηση και στα μοτίβα μάθησης των φοιτητών, μελετώντας διαφορές σε ομάδες φοιτητών που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να συνυπάρχουν σε κάθε άτομο (Heikkilä & Lonka, 2006. Karagiannopoulou et al, 2018. 2019. Lindblom-Ylanne et al., 2017. Lindblom-Ylanne & Lonka, 2001. Lonka et al., 2004. Makinen et al., 2004. Richardson, 2000. Vermunt & Donche, 2017. Vermunt, 1998).

Οι Lindblom-Ylanne & Lonka (2001) ερεύνησαν τους τρόπους μελέτης των φοιτητών και πώς αυτοί οι τρόποι σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Από την έρευνα αναδύθηκαν 4 ομάδες φοιτητών. Οι «προσανατολισμένοι στο νόημα-ανεξάρτητοι φοιτητές» (Ομάδα 1), οι οποίοι αντανakλούσαν το προφίλ του τυπικά καλού φοιτητή που, όμως, επέλεγε να πορευτεί μόνος του στο ακαδημαϊκό πλαίσιο χωρίς να επιθυμεί τη συνεργασία, ίσως γιατί είχε μάθει να κινείται στο δικό του μονοπάτι. Η συγκεκριμένη ομάδα ήταν η πιο επιτυχημένη από όλες. Οι «προσανατολισμένοι στο νόημα-με καινοτόμα αντίληψη για τη γνώση φοιτητές» (Ομάδα 2), που χρησιμοποιούσαν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος εφαρμόζοντας μια δυϊστική αντίληψη για τη γνώση, οι «προσανατολισμένοι στην αναπαραγωγή της γνώσης και κατευθυνόμενοι στην πρακτική της εφαρμογή φοιτητές» (Ομάδα 3), οι οποίοι αποτελούσαν τους τυπικούς προχωρημένους φοιτητές ιατρικής, και οι «προσανατολισμένοι στην αναπαραγωγή της γνώσης-ακόλουθοι εξωτερικής ρύθμισης φοιτητές» (Ομάδα 4) που αποτελούσαν τους τυπικούς πρωτοετείς φοιτητές ιατρικής, που ένας στους πέντε χρησιμοποιούσαν, κυρίως, την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και λιγότερο την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Η τέταρτη ομάδα είχε τους χαμηλότερους βαθμούς. Ίσως, επειδή το ακαδημαϊκό περιβάλλον και πρόγραμμα δεν ήταν το καλύτερο για τους συγκεκριμένους φοιτητές (Lindblom-Ylanne & Lonka, 2006).

Οι έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση συνεχίστηκαν και πρόσφατα. Οι Makinen, Olkinuora, και Lonka (2004) μελέτησαν

δείγμα πρωτοετών φοιτητών και εξέτασαν διαφορετικές υπο-ομάδες, προκειμένου να επεκτείνουν το πεδίο μελέτης πέρα από την εις βάθος και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, μελετώντας γενικές κατευθύνσεις μελέτης που αφορούσαν την επιμονή στη μελέτη και την διαδικασία μάθησης. Ανέδειξαν τρεις ομάδες. Τους «προσανατολισμένους στη μελέτη» (Ομάδα 1), τους «προσανατολισμένους στο δίπτυχο εργασία-ζωή» (Ομάδα 2), και «τους μη αφοσιωμένους» (Ομάδα 3) φοιτητές και μελέτησαν τη σημασία που δίνουν στη μάθηση και στο επίπεδο βίωσης άγχους σε σχέση με τη μετέπειτα επιτυχία στη μελέτη ή την παραίτηση. Ανακάλυψαν ότι οι φοιτητές που παρουσίαζαν έλλειψη στόχων σε σχέση με τη μελέτη, που δεν αφοσιώνονταν, που ήταν αδιάφοροι για κοινωνικές σχέσεις και βίωναν υψηλό άγχος, ήταν πιο πιθανόν να αλλάξουν την κατεύθυνση ειδίκευσης ή να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Αντίθετα, οι φοιτητές που ήταν προσανατολισμένοι στην εργασία, προχωρούσαν πιο γρήγορα στις σπουδές τους από τους φοιτητές που δεν ενδιαφέρονταν για τη μελέτη.

Οι Lonka, Sharafi, Karlgren, Masiello, Nieminen, Birgegard και Josephson (2008) αντιλαμβανόμενοι ότι το ζήτημα της μάθησης περιλαμβάνει, όχι μόνο γνωστικούς αλλά και συναισθηματικούς και παρακινητικούς παράγοντες, αποφάσισαν να μελετήσουν το άγχος, την έλλειψη ενδιαφέροντος, και τις στρατηγικές σκέψης με τις προσεγγίσεις μάθησης. Στην παραγοντική ανάλυση που διεξήγαγαν κατέληξαν σε πέντε παράγοντες που αντιπροσώπευαν πέντε κατευθύνσεις μάθησης και αποτέλεσαν οδηγό για την εξήγηση μετέπειτα ομαδοποιήσεων.

Τη «δυσλειτουργική» κατεύθυνση που ήταν ένας συνδυασμός από ποικίλα προβληματικά συμπτώματα και στάσεις, όπως είναι η εξουθένωση, το άγχος και το στρες. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αυτά τα συναισθηματικά προβλήματα ήταν σχετιζόμενα με προβλήματα που αφορούσαν τη ρύθμιση της μάθησης και την αποφυγή εργασιών, όπως, επίσης, την έλλειψη αισιοδοξίας. Ειδικά, η έλλειψη ρύθμισης αποτελούσε διαγνωστικό παράγοντα. Κατέληξαν ότι ο παράγοντας αυτός αντανάκλα προβλήματα και στη μελέτη και στην ευημερία, πιθανότατα δείχνοντας τον δρόμο προς την εξουθένωση, καθώς συνδέεται με αρνητική στάση των φοιτητών προς το ακαδημαϊκό περιβάλλον και τους χαμηλούς βαθμούς.

Την κατεύθυνση «οικοδόμησης της συλλογικής γνώσης» που υποστήριζε την ολιστική εικόνα της ύλης που έπρεπε να μαθευτεί και να μεταμορφωθεί σε νέα γνώση. Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταγνωστική διαδικασία φαινόταν ότι αποτελεί μια συλλογική παρά μια ατομική προσπάθεια. Όπως κατέδειξαν προηγουμένως οι

Makinen, Olkinuora, και Lonka (2004), η παραδοσιακή προσέγγιση μάθησης εις βάθος είναι πολύ ατομικιστική στη φύση της, αλλά τα πιο μοντέρνα περιβάλλοντα μπορεί να επικαλούνται μια πιο συλλογική εκδοχή της προσέγγισης μάθησης εις βάθος. Η συσχέτιση και με την ικανοποίηση και με τον φόρτο εργασίας καταδεικνύει ότι μια τέτοια κατεύθυνση θα μπορούσε να προωθήσει την ικανοποίηση παρά τον φόρτο εργασίας.

Την κατεύθυνση «συνταγή μαγειρικής», όπου οι φοιτητές δεν είναι ευχαριστημένοι με αβέβαιες θεωρητικές εξηγήσεις, αλλά επιθυμούν να λαμβάνουν σαφείς, ακριβείς και πρακτικές συμβουλές. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ιδιαίτερα οι πρωτοετείς είναι πιο επιρρεπείς στην κατεύθυνση αυτή (Lonka & Lndblom-Ylanne, 1996). Δεν αποτελεί μια «επαγγελματική κατεύθυνση» (Lonka & Lndblom-Ylanne, 1996), αλλά μια δυϊστική κατεύθυνση εργασίας-οικίας (Makinen et al., 2004).

Την «κοινωνική» κατεύθυνση που ήταν ένας συνδυασμός κοινωνικής αισιοδοξίας και έλλειψης ενδιαφέροντος. Αυτός ο παράγοντας αντανακλά μια στάση, κατά την οποία η μελέτη δεν αποτελεί βασική αναγκαιότητα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι φοιτητές που σκοράρουν σε υψηλό ποσοστό σε αυτόν τον παράγοντα δεν είναι σίγουροι ότι βρίσκονται στο σωστό ακαδημαϊκό πλαίσιο, αλλά γνωρίζουν ότι η κοινή αίσθηση τους επιδοκιμάζει. Σε αυτόν τον παράγοντα, η έλλειψη ενδιαφέροντος αποτελεί έναν από τους λόγους της εγκατάλειψης των σπουδών (Makinen et al., 2004). Η κοινωνική κατεύθυνση πρωτοεμφανίστηκε στη μελέτη των Entwistle και Ramsden (1983), οι οποίοι κατέδειξαν ότι σχετίζεται με ασταθή ή αδύναμη διαδικασία μελέτης. Επίσης, σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση (Lonka et al., 2008).

Τέλος, την κατεύθυνση των «ατομικών ικανοτήτων» που αφορά όσους χρησιμοποιούν την εσωτερική τους ικανότητα η οποία βασίζεται στη δύναμη του νου για να αποκτήσουν τη γνώση. Ως εκ τούτου, η συνεργασία και ο στρατηγικός σχεδιασμός δεν θεωρούνται σημαντικά. Ωστόσο, στην κατεύθυνση αυτή η αποφυγή εργασίας είναι πιθανή, όπου η ικανότητα δεν θεωρείται επαρκής. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η εξουθένωση, η έλλειψη ρύθμισης, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η τάση αποφυγής εργασίας σχετίζονται με λιγότερη πρόοδο και αστάθεια στον τρόπο προσέγγισης της μάθησης.

Οι DeCuir-Gunby, Aultman και Schutz (2009) συνέχισαν την εξέταση των παρακινητικών και συναισθηματικών παραγόντων, εξετάζοντας τα κίνητρα

επιτυχίας, όπως είναι το κίνητρο προσέγγισης της επιτυχίας και αποφυγής της αποτυχίας, η συναισθηματική ρύθμιση και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Στη μελέτη τους κατέδειξαν ότι οι πιο αισιόδοξοι και οι προσανατολισμένοι στο επίτευγμα, φοιτητές, παρουσίασαν χαμηλότερο ποσοστό θυμού και άγχους εξέτασης, ενώ είχαν περισσότερες ελπίδες και ήταν πιο υπερήφανοι για την εξέταση. Αντίθετα, οι φοιτητές που ήταν λιγότερο επιτυχημένοι και απέφευγαν την τέλεση της εργασίας, εξέφραζαν θυμό, άγχος εξέτασης, χαμηλή ελπίδα για την έκβαση της ακαδημαϊκής δραστηριότητας και χαμηλή υπερηφάνεια. Παρατηρείται, επομένως, ότι παρακινητικά και συναισθηματικά προβλήματα στη μελέτη υπονομεύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχολογική ευημερία των φοιτητών (Heikkila et al., 2011).

Οι Heikkila, Niemivirta, Nieminen, και Lonka (2011) θέλοντας να ερευνήσουν περαιτέρω το ζήτημα, μελέτησαν διαφορές σε ομάδες φοιτητών ανάμεσα σε γνωστικούς, παρακινητικούς παράγοντες και στην ευημερία, προκειμένου να ερευνήσουν τι είδους γνωστικά-παρακινητικά προφίλ προσεγγίσεων μάθησης, ρύθμισης της μάθησης, και γνωστικές, αποδοτικές στρατηγικές συνυπάρχουν σε φοιτητές. Επειδή, οι προδιαθέσεις, οι προσεγγίσεις, και οι στρατηγικές συνδέονται όχι μόνο μεταξύ τους και με τα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά και με την γενική ψυχολογική ευημερία των φοιτητών. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι η κριτική αξιολόγηση και η κατανόηση εις βάθος σχετίζονταν με την αυτο-ρύθμιση και τις προσδοκίες επιτυχίας.

Τρεις ομάδες αναδύθηκαν από την συγκεκριμένη έρευνα οι οποίες διέφεραν η μία από την άλλη αναφορικά με την ευημερία και την επιτυχία στις σπουδές.

Η ομάδα «μη ακαδημαϊκοί φοιτητές» (Ομάδα 1), οι οποίοι δεν παρουσίασαν καμία κριτική αξιολόγηση ή κατανόηση εις βάθος, αλλά πολύ χαμηλό ποσοστό αυτο-ρύθμισης. Επίσης, δεν είχαν κανένα ίχνος δυσαρέσκειας, στρες ή εξουθένωσης. Αναφορικά με τη βαθμολογία τους δεν διέφεραν από τις άλλες ομάδες. Έτσι, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι το κίνητρό τους ήταν ότι, απλώς, υποχρεούνταν να περάσουν αυτή τη διαδικασία είτε τους ενδιέφερε ή όχι, γιατί ήταν μέρος του προγράμματος σπουδών.

Η ομάδα «αυτο-κατευθυνόμενοι φοιτητές» (Ομάδα 2), οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από πολύ υψηλά επίπεδα αυτο-ρύθμισης της μάθησης, προσδοκιών επιτυχίας, κατανόησης εις βάθος, κριτικής αξιολόγησης, και χαμηλά επίπεδα έλλειψης ρύθμισης και άσχετης με την εργασία συμπεριφοράς. Η ομάδα

αυτή αποτελούνταν από τους πιο επιτυχημένους φοιτητές αναφορικά με την βαθμολογία και ανέφερε τα χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και στρες. Οι αυτοκατευθυνόμενοι φοιτητές έδειχναν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτούς που εφάρμοζαν την αισιόδοξη στρατηγική, που φαινόταν να σχετίζεται με την γενική ευημερία και επιτυχία σπουδών (Eronen et al., 1998. Nurmi et al., 2003). Τα αποτελέσματα που αφορούσαν αυτήν την ομάδα, ήταν συνεπή με προηγούμενες έρευνες που συσχέτιζαν τη θετική σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος με την τάση αυτο-ρύθμισης (Heikkila & Lonka, 2006. Vermetten et al., 1999) και την αυτοεκτίμηση (Watkins, 2001). Επίσης, ήταν συνεπή και με την έρευνα των Pintrich και De Groot (1990) που κατέδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα για τη μάθηση ήταν ο πιο ισχυρός παράγοντας για την τελική βαθμολογία, αλλά και με την έρευνα του Bandura (1997) που συμφώνησε ότι σε απαιτητικές καταστάσεις, οι φοιτητές με ισχυρές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας έθεταν υψηλούς στόχους, προσπαθούσαν, και είχαν επιμονή με τις ακαδημαϊκές εργασίες. Επιπλέον, ήταν συνεπή με την έρευνα που κατέδειξε ότι οι στόχοι των φοιτητών συνδέονται, όχι μόνο με τα συναισθήματα και τις γνωστικές διεργασίες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση, αλλά, επίσης, με τα συναισθήματα και τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την υποκειμενική ευημερία (Kaplan & Maehr, 1999. Tuominen-Soini et al., 2008). Όλα τα παραπάνω αποτελέσματα ερευνών χαρακτηρίζουν τους φοιτητές που είναι αυτοκατευθυνόμενοι και φαίνεται να βιώνουν θετικά συναισθήματα και να μην υποφέρουν από εξουθένωση, η οποία, αποδεδειγμένα, συνδέεται αρνητικά με την ενασχόληση με τις σπουδές (Salmela-Aro et al., 2009).

Η ομάδα «αβοήθητοι φοιτητές» (Ομάδα 3), οι οποίοι εξέφρασαν υψηλά επίπεδα έλλειψης ρύθμισης και άσχετης με την εργασία συμπεριφοράς, μέτρια επίπεδα επιφανειακής προσέγγισης μάθησης και χαμηλά επίπεδα προσδοκιών επιτυχίας και αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Οι φοιτητές που ανήκαν στη συγκεκριμένη ομάδα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και στρες και είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία. Η ομάδα αυτή παρουσίαζε ομοιότητες με την αυτο-υπονομευτική στρατηγική (Eronen et al., 1998) σε συνδυασμό με προβλήματα στη ρύθμιση της μάθησης. Τα αποτελέσματα για την ομάδα αυτή ήταν συνεπή με προηγούμενες μελέτες που έχουν καταδείξει τη σχέση ανάμεσα στην αυτο-υπονόμηση, τη χαμηλή επιτυχία στις σπουδές και τη χαμηλή ικανοποίηση από τις σπουδές (Eronen et al., 1998. Nurmi et al., 1995. Norem & Cantor, 1986).

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Heikkila et al., 2011) στήριξαν τα ευρήματα. Τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων κατατάχθηκαν σε ένα είδος δυσπροσαρμοστικού γνωστικού-παρακινητικού προφίλ. Ένας παράγοντας που συνέβαλλε μπορεί να ήταν η φτωχή σχέση ανάμεσα στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και τις προσδοκίες ή ικανότητες των φοιτητών, όπως είναι οι ικανότητες μελέτης. Οι Volet (2001) και Boekaerts (2001), εξάλλου, κατέδειξαν ότι το περιεχόμενο μελέτης και το θέμα είναι στενά συνδεδεμένα με παρακινητικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Προηγούμενες μελέτες είχαν δείξει ότι οι Φινλανδοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει για τις σπουδές τους ο έλεγχος και οι βαθμοί, άλλα είναι απρόθυμοι να επενδύσουν στην επίτευξη αυτών των στόχων (Tuominen-Soini et al., 2008). Τέτοιοι φοιτητές δεν φαίνεται να διακατέχονται από σοβαρή ψυχολογική δυσaréσκεια (Tuominen-Soini et al., 2008). Μια τέτοια στάση έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα των «μη ακαδημαϊκών φοιτητών».

Ωστόσο, αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να αποκαλύπτουν περισσότερες πτυχές που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τους μεμονωμένους φοιτητές. Καθώς ο τρόπος διδασκαλίας στην αρχή των πανεπιστημιακών σπουδών συντελείται με τη μορφή των μαζικών διαλέξεων, κι έτσι δεν απαιτείται οι φοιτητές να ασχολούνται εις βάθος με τη μάθηση και μπορεί να χάσουν τα θετικά συναισθήματα της ενασχόλησης με τη μάθηση. Καθώς, επομένως, τα γνωστικά παρακινητικά προφίλ των φοιτητών δεν ήταν βέλτιστα, είναι λογικό πάρα πολλοί φοιτητές να μην αποφοιτούν στην ώρα τους.

Η συγκεκριμένη μελέτη κατέδειξε ότι οι γνωστικές-παρακινητικές προδιαθέσεις των φοιτητών που βασίζονται στις προσεγγίσεις μάθησης, τις ικανότητες αυτο-ρύθμισης και τις γνωστικές στρατηγικές απόδοσης, σχετίστηκαν όχι μόνο με τα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά και με την ευημερία των φοιτητών. Οι αισιόδοξοι και οι φοιτητές που είχαν ικανότητες αυτο-ρύθμισης είχαν λιγότερο στρες, ένιωθαν λιγότερη εξουθένωση, έδειχναν λιγότερη έλλειψη ενδιαφέροντος και παρουσίαζαν μεγαλύτερη επιτυχία στη μελέτη από τους φοιτητές που είχαν έλλειψη αυτο-ρύθμισης και όσους παρουσίαζαν τάση αποφυγής της εργασίας (Heikkila et al., 2011).

Επιπλέον έρευνες σε συναισθηματικά προφίλ φοιτητών (Ketonen, 2017. Postareff et al., 2017. Robinson et al., 2017) κατέδειξαν ότι οι φοιτητές που βίωναν θετικά συναισθήματα ήταν πιο αφοσιωμένοι και λάμβαναν υψηλότερη βαθμολογία από εκείνους που βίωναν αρνητικά συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, ο Robinson και οι συνεργάτες (2017), μελέτησαν πως οι ποικίλες μορφές συναισθημάτων συνδυάζονται για να προβλέψουν την επακόλουθη ενασχόληση με το μάθημα και την επιτυχία σε μια ομάδα μαθημάτων. Από την έρευνα αναδύθηκαν τέσσερις ομάδες.

Η ομάδα με τα «θετικά συναισθήματα» (ενθουσιασμός, ευτυχία-Ομάδα 1), η ομάδα με τα «απενεργοποιημένα συναισθήματα» (ξεκούραση, ηρεμία-Ομάδα 2), η ομάδα με τα «αρνητικά συναισθήματα» (ένταση, θυμός-Ομάδα 3) και η ομάδα με τα «μέτρια ή χαμηλά συναισθήματα» (λύπη, κούραση, εξουθένωση-Ομάδα 4). Οι συγγραφείς κατέληξαν ότι όσοι φοιτητές βίωναν θετικά συναισθήματα ή θετικά απενεργοποιημένα ήταν πιο αφοσιωμένοι στις σπουδές τους, ενδιαφέρονταν περισσότερο και είχαν υψηλότερη βαθμολογία. Αντίθετα, όσοι βίωναν αρνητικά συναισθήματα ή μέτρια-χαμηλά, ήταν λιγότερο αφοσιωμένοι στις σπουδές τους, ενδιαφέρονταν λιγότερο για τα μαθήματα και είχαν χαμηλότερη βαθμολογία.

Στη συνέχεια, οι Postareff, Mattsson, Markus, Lindblom-Ylanne, και Hailikari (2017) σε μελέτη που διεξήγαν σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών, ανέδειξαν τρεις ομάδες, «τους φοιτητές που προόδευαν με γοργό ρυθμό και βίωναν θετικά συναισθήματα» (Ομάδα 1), «τους φοιτητές που προόδευαν με γοργό ρυθμό και βίωναν αρνητικά συναισθήματα» (Ομάδα 2) και «τους φοιτητές που είχαν αργή πρόοδο και βίωναν αρνητικά συναισθήματα» (Ομάδα 3). Υιοθέτησαν μια μεικτή μέθοδο ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης και ερεύνησαν πως τα προφίλ φοιτητών ήταν περαιτέρω συνδεδεμένα με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Κατέληξαν ότι οι φοιτητές που ένιωθαν ανικανότητα είχαν χαμηλότερους βαθμούς και επίδοση τον πρώτο ακαδημαϊκό χρόνο από τους φοιτητές που βίωναν είτε θετικά συναισθήματα είτε αρνητικά, αλλά όχι ανικανότητα (Postareff et al., 2017).

Η Ketonen (2017) συνέχισε την έρευνα, μελετώντας τις ενδοσυσχετίσεις ανάμεσα στις παρακινητικές και συναισθηματικές πτυχές που είναι σχετικές με την πανεπιστημιακή μελέτη και εξέτασε παρακινητικά και συναισθηματικά προφίλ σε σχέση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την επίτευξη. Από την έρευνά της προέκυψαν τέσσερα προφίλ φοιτητών εννοιολογικά διακριτά σε σχέση με την αφοσίωση που δείχνουν οι φοιτητές στις σπουδές τους. Το προφίλ «των αφοσιωμένων φοιτητών» (Ομάδα 1), που χαρακτηρίζεται από την καλή λειτουργικότητα και προτίμηση στη μελέτη, υψηλό ενδιαφέρον ή αξία για τις σπουδές και θετικές συναισθηματικές εμπειρίες. Το προφίλ «των αναποφάσιστων φοιτητών» (Ομάδα 2), που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα, αλλά έλλειψη

ξεκάθαρων κινήτρων μελέτης που εμποδίζει την αφοσίωσή τους και το προφίλ «των δυσλειτουργικών φοιτητών» (Ομάδα 3), που χαρακτηρίζεται από δυσπροσαρμοστικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος και αξίας στη μελέτη, κι άλλες αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες. Τέλος, το προφίλ «των αποξενωμένων φοιτητών» (Ομάδα 4), που εμφανίζεται ότι είναι ελαφρά πιο προσαρμοστικό σε σχέση με τα δυσπροσαρμοστικά προφίλ, από τη στιγμή που οι αποξενωμένοι φοιτητές αντιλαμβάνονται ότι έχουν, εν τέλει, επιλέξει τη σωστή καριέρα, αν και παρουσιάζουν άλλα παρακινητικά και συναισθηματικά προβλήματα.

Στην Ελλάδα, η Karagiannopoulou που αποτελεί την κύρια ερευνήτρια των προσεγγίσεων μάθησης, εξέτασε προφίλ φοιτητών που σχετίζονται με γνωστικούς και μη γνωστικούς παράγοντες και την ψυχική υγεία (Karagiannopoulou & Milienos, 2013. Karagiannopoulou et al., 2019. Karagiannopoulou & Entwistle, 2019). Οι Karagiannopoulou και Milienos (2013) μελέτησαν δείγμα προπτυχιακών φοιτητών στο οποίο ερεύνησαν τις διαφορές στα στοιχεία που αποτελούν τις τρεις προσεγγίσεις μάθησης ανάμεσα στους φοιτητές που επέλεξαν εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία και σε αυτούς που επέλεξαν εξετάσεις με κλειστά βιβλία. Η κύρια υπόθεση αυτής της έρευνας ήταν ότι διαφορετικοί συνδυασμοί μελέτης, καταδείκνυαν περίπλοκους συνδυασμούς προσεγγίσεων και ήταν πιθανόν να σχετίζονται με την προτίμηση αξιολόγησης και την επιτυχία. Τα προφίλ μάθησης (κατευθύνσεις μελέτης) των φοιτητών σύμφωνα με τις υποκλίμακες που αποτελούσαν την εις βάθος, την στρατηγική και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης εξερευνήθηκαν για να διαφωτίσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στη μάθηση, στην προτίμηση συγκεκριμένου τύπου εξέτασης και στο επίτευγμα. Η μελέτη εξέτασε τις διαφορές στην επιτυχία των φοιτητών σύμφωνα με την προτίμηση της αξιολόγησης και την επίδραση του έτους μελέτης στα προφίλ μάθησης των φοιτητών που προτιμούσαν τις ανοιχτές ή τις κλειστές εξετάσεις.

Από τη μελέτη αναδύθηκαν τέσσερις ομάδες, η «δυσαρμονική» (Ομάδα 1), η «εις βάθος» (Ομάδα 2), η «στρατηγική-εις βάθος» (Ομάδα 3) και η «επιφανειακή» (Ομάδα 4). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι φοιτητές που ανήκαν στο προφίλ «εις βάθος» ήταν πιο πιθανόν να προτιμήσουν εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία, με τους τριτοετείς να έχουν τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση στην προτίμηση εξετάσεων με ανοιχτές σημειώσεις.

Από τη μελέτη εξήχθη το συμπέρασμα ότι το έτος σπουδών μπορεί να επηρεάζει την προτίμηση αξιολόγησης των φοιτητών, με τους φοιτητές του τρίτου

έτους, που προτιμούσαν εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία, περισσότερο εμπλεκόμενους με τη μάθηση και με τους φοιτητές του τέταρτου έτους, που προτιμούν τις εξετάσεις με κλειστά βιβλία, περισσότερο προσανατολισμένους στην επιτυχία. Γενικά, αυτοί που προτιμούσαν τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις ήταν λιγότερο στρατηγικοί και ανέφεραν χαμηλό ποσοστό «μη σχετικής απομνημόνευσης». Αντίθετα, οι φοιτητές «εις βάθος» που προτιμούσαν περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις, ανέφεραν χαμηλούς βαθμούς. Τους υψηλότερους βαθμούς τους ανέφεραν οι «στρατηγικοί-εις βάθος» φοιτητές. Επίσης, κατεδείχθη ότι οι «εις βάθος» φοιτητές χρησιμοποιούσαν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος που τη συνδύαζαν με υψηλή σκέψη (Baeten et al., 2008. Entwistle & Tait, 1990. Gijbels & Dochy, 2006), αναζητούσαν το νόημα, συσχέτιζαν τις ιδέες, χρησιμοποιούσαν τις αποδείξεις και ενδιαφέρονταν για τις ιδέες. Επιπρόσθετα, οι εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις συνδέθηκαν με την κατανόηση και την επιμέλεια (Biggs & Tang, 2011. Eilertsen & Valdermo, 2000. Green et al., 2016. Sambell et al., 1997). Γενικά, οι φοιτητές με προφίλ «εις βάθος», που προτιμούσαν τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις, σκόραραν πολύ χαμηλά σε όλες τις υποκλίμακες που είχαν σχέση με τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης, όπως ήταν η οργανωμένη μελέτη και η διαχείριση χρόνου. Οι συγγραφείς σε μια προσπάθειά τους να καταλάβουν τι κρύβεται πίσω από τη διαφορά στις προτιμήσεις των φοιτητών «εις βάθος» για τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις ή με κλειστές, κατέγραψαν τον αριθμό των φοιτητών που προτιμούσαν ανοιχτές σημειώσεις ξεχωριστά για το τρίτο και τέταρτο έτος και διαπίστωσαν ότι οι του τρίτου έτους προτιμούσαν τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις. Επίσης, οι φοιτητές του τέταρτου έτους που προτίμησαν τις εξετάσεις με κλειστές σημειώσεις ανέφεραν υψηλό σκορ στην υποκλίμακα επιτυχίας. Αυτές οι διαφορές ταιριάζουν με το προφίλ των φοιτητών «εις βάθος» που σκόραραν υψηλότερα στις υποκλίμακες της προσέγγισης μάθησης εις βάθος αλλά χαμηλά στις υποκλίμακες της στρατηγικής και της επιφανειακής προσέγγισης μάθησης και μοιάζουν να νομιμοποιούν την υπόθεση ότι είναι κυρίως οι του τρίτου έτους παρά οι του τέταρτου έτους «εις βάθος» φοιτητές που προτιμούν τις εξετάσεις με ανοιχτές σημειώσεις. Πιθανότατα, οι φοιτητές του τέταρτου έτους να είναι πιο ανήσυχοι για την επιτυχία στις σπουδές και να προτιμούν μια ασφαλή μορφή εξέτασης (Entwistle & Entwistle, 1991. Karagiannopoulou, 2010) που κυρίως υποκινείται από το κίνητρο επιτυχίας. Οι τέσσερις ομάδες που αναδύθηκαν, αποκάλυψαν μια δυσαρμονική/ dissonant ομάδα φοιτητών και τρεις άλλες ομάδες

που αντιστοιχούσαν στις προσεγγίσεις μάθησης, όπως είναι ευρύτερα γνωστές (Hughes & Peiris, 2006. Papinczak, 2009). Εδώ, αξίζει να σημειωθεί πως αρκετές έρευνες, όπως και η παρούσα, κατά την ομαδοποίηση των φοιτητών αποκαλύπτουν μια ομάδα που είναι δυσαρμονική (Karagiannopoulou et al., 2018. Vlachopanou & Karagiannopoulou, 2019). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι η μικρότερη ομάδα σε αριθμό ατόμων ήταν η «εις βάθος» (Anderson et al., 2011. Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999), ενώ η δυσαρμονική ομάδα αποτελούνταν από το ένα τέταρτο των φοιτητών (Anderson et al., 2011. Lindblom-Ylänne, 2003). Οι ομάδες αντανακλούν τις σχέσεις ανάμεσα στις προσεγγίσεις που υιοθετούν τα άτομα στη μελέτη τους και στην προτίμηση για αξιολόγηση. Επίσης, αναφέρεται στην δυσαρμονική μελέτη και στην ποικιλία μάθησης.

Η έρευνα στις προσεγγίσεις μάθησης συνεχίστηκε με τη μελέτη ανάμεσα στις διαφορές των χαρακτηριστικών μάθησης των φοιτητών και στις αντιλήψεις τους για αντίθετες προσεγγίσεις μάθησης σε διδασκαλία μικρών ομάδων (Karagiannopoulou & Entwistle, 2019). Από την έρευνα αναδύθηκαν τρεις ομάδες.

Οι «εκπαιδευόμενοι εις βάθος που αναζητούν την ευρύτερη και βαθύτερη ακαδημαϊκή κατανόηση, με ισχυρή σχετικιστική έννοια της γνώσης» (Ομάδα 1), οι οποίοι κατέδειξαν μια ξεκάθαρη μαθησιακή ταυτότητα ως λειτουργικοί εκπαιδευόμενοι και ήταν προσανατολισμένοι στο νόημα και στην αναζήτηση μιας ευρύτερης, ανεξάρτητης κατανόησης του κόσμου γύρω τους, που θα μπορούσαν να την χρησιμοποιήσουν για την αντιμετώπιση σημαντικών ζητημάτων που επηρεάζουν τους ανθρώπους και τον κόσμο. Η ομάδα αυτή είχε ισχυρή σχετικιστική αντίληψη της γνώσης.

Οι «εκπαιδευόμενοι εις βάθος που αναζητούν την ατομική κατανόηση των εννοιών και των θεωριών» (Ομάδα 2), οι οποίοι είχαν ως στόχο να αναπτύξουν την πραγματική κατανόηση, ενώ ανησυχούσαν για την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Η ομάδα αυτή έμοιαζε να έχει πλήρη επίγνωση της σχετικιστικής γνώσης.

Οι «λιγότερο ενθουσιώδεις εκπαιδευόμενοι που νιώθουν χαρούμενοι όταν ικανοποιούν τις απαιτήσεις της αξιολόγησης» (Ομάδα 3), οι οποίοι διάβαζαν ώστε να κατανοήσουν τις κύριες έννοιες. Δεν είχαν την αυτοπεποίθηση να προσπαθήσουν να φτάσουν στην προσωπική κατανόηση και ανησυχούσαν ότι μένοντας πίσω θα αποτύγχαναν στις εξετάσεις. Δεν υπήρχε απόδειξη ότι είχαν σχετικιστική αντίληψη της γνώσης.

Η Karagiannopoulou, συνεχίζοντας την έρευνα, ανέδειξε πρόσφατα μια καινούρια θεωρία στις προσεγγίσεις μάθησης, τις οποίες συνδύασε με τα αμυντικά στυλ σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών (Karagiannopoulou et al., 2019). Συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώθηκε στις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης, τις προτιμήσεις μαθήματος (μεταφορά πληροφορίας ή υποστήριξη κατανόησης) και στα αμυντικά στυλ. Αυτή η μελέτη είχε ως σκοπό τη διάκριση φοιτητών σύμφωνα με τις προσεγγίσεις μάθησης και τα διαφορετικά αμυντικά στυλ και την εξέταση των αλλαγών στη μάθησή τους (αμυντικά προφίλ) κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Από την έρευνα αυτή αναδόθηκαν τρία προφίλ. Οι «περιορισμένης ωριμότητας και δυσαρμονικοί-ανοργάνωτοι» (Ομάδα 1), οι «αμυντικοί και προσανατολισμένοι στην αναπαραγωγή της γνώσης» (Ομάδα 2), και οι «ώριμοι και προσανατολισμένοι εις βάθος» (Ομάδα 3). Η ομαδοποίηση υποστηρίχθηκε από την ανάλυση Δέντρων ταξινόμησης, όπου η ομάδα ήταν ο στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της βαθμολογίας και οι προσαρμοστικές και δυσπροσαρμοστικές κατευθύνσεις συμπεριλήφθηκαν σε όλες τις ομάδες. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, όπου η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο για κάποιους φοιτητές είναι απαιτητική, το χάσμα ανάμεσα στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και του επιπέδου ανταγωνισμού είναι τόσο μεγάλο, που αυξάνει τα προβλήματά τους. Σύμφωνα, μάλιστα, με πρόσφατη έρευνα, τα υψηλά ανταγωνιστικά μοτίβα και περιβάλλοντα που είναι προσανατολισμένα στην επιτυχία είναι δυνατόν να επηρεάσουν σε έναν βαθμό τον αμυντικό σχηματισμό του ατόμου (Nicolas et al., 2017). Ωστόσο, οι αμυντικοί μηχανισμοί θεωρούνται σταθερά δυναμικά μοτίβα (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019).

Αναφορικά με την παραπάνω έρευνα, τα πρώτα δύο προφίλ, οι φοιτητές «περιορισμένης ωριμότητας και δυσαρμονικοί-ανοργάνωτοι» και οι «αμυντικοί και προσανατολισμένοι στην αναπαραγωγή», αντανakλούσαν τις δυσπροσαρμοστικές κατευθύνσεις που κυρίως αποτελούνταν από φοιτητές πρώτου και δεύτερου έτους. Αυτό σχετίστηκε με τη δυσκολία των φοιτητών να συναντήσουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις σε ένα νέο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και με τη φτώχη ανάπτυξη ταυτότητας (Karagiannopoulou et al., 2019). Η Cramer (2006), εξάλλου, πρότεινε ότι η ανάπτυξη ταυτότητας συμβαδίζει με την αυξημένη χρήση ώριμων αμυνών που αντικαθιστούν τις ανώριμες, όταν οι φοιτητές γίνονται τριτοετείς και τεταρτοετείς.

Οι «περιορισμένης ωριμότητας και δυσαρμονικοί-ανοργάνωτοι» φοιτητές (Ομάδα 1) είχαν τα πιο χαμηλά σκορ στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος ακολουθούμενα από τα σκορ στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Η συγκεκριμένη ομάδα ανέφερε χαμηλά σκορ σε όλα τα αμυντικά στυλ. Η φτωχή ενασχόληση με την εις βάθος, επιφανειακή και στρατηγική προσέγγιση μάθησης και η φτωχή προτίμηση και για τους δύο τύπους μαθημάτων, πιθανόν, καταδεικνυε το χαμηλό ποσοστό γνωστικών στρατηγικών επεξεργασίας της πληροφορίας, την ανάγκη αποφυγής του άγχους αποφεύγοντας τη μάθηση και οποιασδήποτε δυσκολία σχετιζόταν με αυτή. Αυτοί οι φοιτητές ήταν πιθανόν να «μεταμορφώσουν» το άγχος, εξαλείφοντας την ανάγκη να το αντιμετωπίσουν. Μια άλλη εξήγηση ήταν ότι αυτοί οι φοιτητές δεν έχουν βρει την ταυτότητά τους και παρουσιάζουν χαμηλή ενασχόληση με τη μάθηση, πιθανόν δίνοντας προτεραιότητα στην ενασχόλησή τους με άλλες δραστηριότητες, παρά με την ισορροπία του Εγώ. Μπορεί να μην διαβάζουν για να κατανοήσουν ή για να αποκτήσουν υψηλή βαθμολογία, αλλά για να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους.

Το δεύτερο προφίλ «αμυντικοί και προσανατολισμένοι στην αναπαραγωγή της γνώσης» αποτελούσαν από προπτυχιακούς που σκόραραν υψηλότερα σε όλα τα αμυντικά στυλ. Οι μηχανισμοί άμυνας στο συγκεκριμένο προφίλ φάνηκε ότι εξυπηρετούσαν έναν προσαρμοστικό ρόλο: να διαφυλάξουν την αυτο-εκτίμηση του ατόμου ενάντια στο υπερβολικό στρες (Cramer, 2015a). Οι φοιτητές σε αυτήν την ομάδα είχαν τα υψηλότερα σκορ στην επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, ακολουθώντας μέτρια σκορ στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος και στη στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Φαίνεται να δυσκολεύονται με τη μελέτη τους αλλά στο τέλος επιτυγχάνουν (Postareff et al., 2017). Είχαν υψηλότερη βαθμολογία από τους «περιορισμένης ωριμότητας και δυσαρμονικούς-ανοργάνωτους» φοιτητές (Ομάδα 1). Μοιάζουν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και στην προσπάθειά τους να συναντήσουν τις απαιτήσεις σε ένα νέο περιβάλλον και να αντιμετωπίσουν το άγχος χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, καταλήγοντας σε υψηλά σκορ στην στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Αυτός ο αγώνας συνοδεύεται από διαφορετικά αμυντικά στυλ. Αυτό το προφίλ, πιθανώς, αντικατοπτρίζει τη δυσκολία στην αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στο λύκειο και στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως, επίσης, στην προσαρμοστικότητα των ακαδημαϊκών απαιτήσεων που έχει το Πανεπιστήμιο (Haarala-Muhonen et al., 2017). Επιδεικνύοντας, έτσι, τη σημαία της εξέτασης και των (μετα)γνωστικών και των συναισθηματικών πτυχών της μάθησης

των φοιτητών, όταν εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση (Schaeper, 2019. Schneider & Preckel, 2017).

Σύμφωνα με τον Vaillant (2000), οι ώριμοι αμυντικοί μηχανισμοί μπορούν να ισορροπήσουν και να μετριάσουν πολλαπλές πηγές συγκρούσεων στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η Cramer (2015a) αναφέρει περισσότερους αμυντικούς μηχανισμούς και πιο ευέλικτη χρήση (ανώριμη) ανάμεσα στους φοιτητές που είναι καλά προσαρμοσμένοι. Μια πρόσφατη μελέτη, επίσης, βρήκε ότι ο συνδυασμός υψηλών σκορ των ανώριμων και ώριμων αμυνών χαρακτήρισε τους φοιτητές με πιο προσαρμοστική αντιμετώπιση (Nicolas et al., 2017). Επιπλέον, η χρήση αρκετών αμυντικών μηχανισμών, μαζί με τα υψηλά σκορ σε όλες τις προσεγγίσεις, υποστηρίζει την πρόταση ότι οι αμυντικοί μηχανισμοί είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος που ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια στρεσογόνων γεγονότων (Kwon & Lemon, 2000). Αυτό υποστηρίζεται από υψηλά και μέτρια σκορ στην προτίμηση μαθημάτων που παρέχουν πληροφορίες και υποστηρίζουν την κατανόηση. Η Cramer (2008) συμφωνεί ότι η χρησιμοποίηση των αμυντικών μηχανισμών αυξάνεται κατά τη διάρκεια του στρες, γεγονός που σχετίζεται και με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Ohrstedt & Lindfors, 2018).

Τέλος, οι «ώριμοι και προσανατολισμένοι στη μάθηση» φοιτητές (Ομάδα 3) ανέφεραν υψηλά σκορ στην εις βάθος και στρατηγική προσέγγιση μάθησης, στα μαθήματα που πρόσφεραν κατανόηση, που συμβάδιζαν με την υψηλή βαθμολογία και στα ώριμα αμυντικά στυλ. Αυτά τα υψηλά σκορ ακολουθούνταν από χαμηλά σκορ σε ανώριμα, διαστρέβλωσης εικόνας, και νευρωτικά αμυντικά στυλ και προτίμηση σε μαθήματα που μετέδιδαν πληροφορίες, καταδεικνύοντας ότι οι φοιτητές αυτοί εφαρμόζουν διαφορετικές γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας της γνώσης. Αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα, ότι η συναισθηματική ωριμότητα και η προσέγγιση μάθησης εις βάθος συνδέονται με καλύτερους βαθμούς και αποτελεσματικές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Chamorro-Premuzic et al., 2007). Συγκεκριμένα, ο Chamorro-Premuzic και οι συνεργάτες (2007) βρήκαν ότι οι φοιτητές με συναισθηματική ωριμότητα που χρησιμοποιούσαν προσεγγίσεις μάθησης εις βάθος επιτύγχαναν υψηλή βαθμολογία και διατηρούσαν έναν γρήγορο ρυθμό μάθησης χωρίς δυσκολίες. Πράγματι, οι ώριμοι αμυντικοί μηχανισμοί, πιθανώς, υποστηρίζουν φοιτητές που αντιμετωπίζουν τη μάθηση με πιο προσαρμοστικούς τρόπους (Cramer, 2002). Τα χαμηλότερα σκορ σε λιγότερο προσαρμοστικά αμυντικά στυλ (ανώριμα, διαστρέβλωση εικόνας, ώριμα)

καταδεικνύουν ότι τέτοιοι φοιτητές μπορούν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις με ώριμους, ρεαλιστικούς και λογικούς τρόπους. Τα ανώριμα και διαστρέβλωσης εικόνας αμυντικά στυλ τείνουν να αλλάζουν κάποιες πτυχές της πραγματικότητας (Ruutu et al., 2006), εμποδίζοντας, έτσι, τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους.

Η μελέτη κατέδειξε μια «φτωχή εικόνα» διαφορών ανάμεσα στα έτη σπουδών, που αφορούσαν μόνο την στρατηγική προσέγγιση μάθησης, και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε τρεις ομάδες και τα έτη σπουδών, που αφορούσαν μόνο τα ώριμα αμυντικά στυλ και τη βαθμολογία. Τα ανώριμα, νευρωτικά και διαστρέβλωσης εικόνας αμυντικά στυλ, όπως, επίσης, και οι προσεγγίσεις μάθησης, παρέμειναν σχεδόν σταθερά. Αυτό επιβεβαίωσε ότι οι άμυνες (Cramer, 2015a) και οι προσεγγίσεις είναι σχετικά σταθερές κατά την διάρκεια του χρόνου και ανεξάρτητες από το πλαίσιο (Karagiannopoulou et al., 2019. Lietz & Matthews, 2010).

Οι πρωτοετείς φοιτητές ανέφεραν υψηλότερα σκορ στην στρατηγική προσέγγιση μάθησης σε όλες τις ομάδες. Αυτό συνέβη, ίσως, επειδή η οργάνωση των σπουδών τους έχει παγιωθεί. Επειδή προέρχονται από απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα, έχοντας περάσει εισαγωγικές εξετάσεις υψηλού επιπέδου, μπορούν να ρυθμίσουν τις σπουδές τους. Εξάλλου η αυτο-ρύθμιση έχει σχετιστεί με την στρατηγική κατεύθυνση (Hailikari & Parpala, 2014. Postareff et al., 2017). Η προσπάθεια προσαρμογής συνήθως αυξάνει και το επίπεδο του στρες, με αποτέλεσμα να αυξάνει και την ύπαρξη των άμυνών. Αναφορικά με τις άμυνες, οι πρωτοετείς δεν κατάφεραν να αναπτύξουν ώριμες άμυνες, γεγονός που έδωσε το έναυσμα να υποστηριχθεί ότι η ηλικία επιδρά στη βαθμολογία. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από το χαμηλό σκορ στην στρατηγική προσέγγιση.

Οι φοιτητές της τρίτης ομάδας σκόραραν υψηλά στο ώριμο αμυντικό στυλ, ανεξάρτητα από το έτος σπουδών, επομένως ίσως να ήταν προχωρημένοι εξελικτικά (Cramer, 1998b) και ικανοί να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με προσαρμοστικούς τρόπους, καταλήγοντας σε υψηλότερη βαθμολογία. Εξάλλου, η ψυχολογική ωριμότητα/ συναισθηματική σταθερότητα έχει βρεθεί ότι συνοδεύει θετικά αποτελέσματα (υψηλότερη βαθμολογία). Τέτοιοι φοιτητές είναι πιθανόν να αναπτύξουν βαθμιαία την κατανόησή τους και την κριτική τους σκέψη (Asikainen & Gijbels, 2017) και επίσης ελέγχουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις που συνοδεύονται από άγχος.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι οι γνωστικές, μεταγνωστικές, παρακινητικές πτυχές της μάθησης επηρεάζονται από συναισθηματικούς κι αμυντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολογία, την αναβλητικότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία και για να μελετηθεί η συνύπαρξη διαφορετικών παραγόντων τόσο γνωστικών όσο και μη γνωστικών σε ομάδες φοιτητών, εφαρμόζεται η προσέγγιση που είναι προσανατολισμένη στο άτομο, προκειμένου να κατανοηθεί η συγκρότηση των ομάδων σε κίνδυνο και τι προκαλεί την αποτυχία και την επιτυχία στις ακαδημαϊκές σπουδές.

Κεφάλαιο 5

5.1. Συνδέσεις ανάμεσα στα αμυντικά στυλ, στις προσεγγίσεις μάθησης, στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στην ψυχολογική ευημερία

Οι μηχανισμοί άμυνας και οι προσεγγίσεις μάθησης αποτελούν δύο έννοιες που μοιράζονται αρκετές ομοιότητες αναφορικά με την προσωπικότητα, τις γνωστικές λειτουργίες και τη συμπεριφορά (Entwistle, 2018. Ihilevich & Gleser, 1993. Karagiannopoulou et al., 2018. Postareff et al., 2015. Zhang & Sternberg, 2005. Zhang, 2015).

Η έρευνα στους μηχανισμούς άμυνας και στις προσεγγίσεις μάθησης ξεκίνησε από την μελέτη της σχέσης μεταξύ των αμυντικών στυλ και των στυλ σκέψης που βρίσκονται στο φάσμα των στυλ διανόησης (Ihilevich & Gleser, 1993. Zhang & Sternberg, 2005. Zhang, 2015).

Σύμφωνα με τους Ihilevich & Gleser (1993), οι μηχανισμοί άμυνας θεωρούνται σταθερά, δυναμικά μοτίβα αντιμετώπισης του άγχους (Karagiannopoulou et al., 2018) και μακροχρόνια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Kramer, 2010. Laczkovics et al., 2018), που εξυπηρετούν την μεταβολή της πραγματικότητας κάθε φορά που οι δυνάμεις και οι ικανότητες των ατόμων δεν επαρκούν για την επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων ή τον έλεγχο των εξωτερικών απειλών της ψυχολογικής ευημερίας (Ihilevich & Gleser, 1993).

Λειτουργικά, οι μηχανισμοί άμυνας περιλαμβάνουν τη λήψη και επεξεργασία της πληροφορίας (γνωστική λειτουργία) και ωθούν τα άτομα στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων με διαφορετικό τρόπο (δραστηριότητες/πράξεις), κυρίως ως αποτέλεσμα της προσωπικότητάς τους (Gleser & Ihilevich, 1969), ως εκ τούτου βασίζονται σε τρεις τομείς: γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορά και προσωπικότητα (Zhang, 2015).

Τα στυλ διανόησης, αποτελούν έναν περιληπτικό όρο για έννοιες όπως είναι τα στυλ μάθησης (Kolb, 1976), τα μοτίβα μάθησης (Vermunt, 1992), τα γνωστικά στυλ (Witkin, 1962), τα στυλ σκέψης (Sternberg, 1988), και οι προσεγγίσεις διδασκαλίας (Prosser & Trigwell, 1997) και αναφέρονται στους τρόπους προτίμησης των ατόμων αναφορικά με την επεξεργασία της πληροφορίας (Zhang & Sternberg, 2005).

Ο Sternberg (1977. 1988) στη θεωρία του αναφορικά με την ψυχική αυτο-διακυβέρνηση (ψυχικό αυτο-έλεγχο) όρισε τα στυλ σκέψης ως τους τρόπους που προτιμά κάποιος να χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του. Ως αποφάσεις οι οποίες αναφέρονται στο πως χρησιμοποιούνται οι δεξιότητες που διαθέτει το κάθε άτομο. Ένα νομοθετικό στυλ είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την δημιουργικότητα (Sternberg, 1988. 1997a) και δηλώνει έναν νέο τρόπο για να προτιμήσει κάποιος μια σκέψη και για την απόφαση να πάρει αυτή τη σκέψη. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να ξεχωρίσει την προτίμηση της δημιουργικής σκέψης από την δυνατότητα για δημιουργική σκέψη, καθώς δεν είναι απαραίτητος μόνο ο καινοτόμος τρόπος σκέψης αλλά και ο σωστός τρόπος σκέψης, καθώς και το αντίθετο. Στην έρευνά του, ο Sternberg (1997b) βρήκε ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν το νομοθετικό στυλ τείνουν να γίνονται καλύτεροι φοιτητές από αυτούς που δεν χρησιμοποιούν τόσο το νομοθετικό στυλ, αν τα σχολεία στα οποία φοιτούν προάγουν τη δημιουργικότητα (Sternberg & Grigorenko, 1995). Ο Sternberg (1988. 1997) πρότεινε 13 στυλ σκέψης που κατηγοριοποιούνται σε πέντε τομείς ψυχικής αυτο-διακυβέρνησης: (α) λειτουργίες (νομοθετικά, εκτελεστικά και δικαστικά στυλ), (β) μορφές (μοναρχικά, ιεραρχικά, ολιγαρχικά και αναρχικά στυλ), (γ) επίπεδα (παγκόσμια και τοπικά στυλ), (δ) πεδία (εσωτερικά και εξωτερικά στυλ) και (ε) τάσεις (φιλελεύθερα και συντηρητικά στυλ).

Η Zhang (2002) μελέτησε τα στυλ σκέψης του Sternberg και δημιούργησε τρεις τύπους, τους οποίους κατηγοριοποίησε με βάση την προσαρμοστικότητα και δυσπροσαρμοστικότητά τους. Τα στυλ Τύπου I που θεωρείται ότι διαθέτουν μεγάλη προσαρμοστική αξία, παράγουν δημιουργικότητα και απαιτούν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής πολυπλοκότητας. Τα στυλ Τύπου II που λαμβάνονται ως λιγότερο προσαρμοστικά, υποδηλώνουν μια τάση συμμόρφωσης προς τον κανόνα και απαιτούν χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής πολυπλοκότητας. Τα στυλ Τύπου III που συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των δύο προηγούμενων στυλ και χρησιμοποιούνται ανάλογα με την ανάγκη που παρουσιάζει η εκάστοτε εργασία. Όπως συμβαίνει με το εσωτερικό στυλ (προτίμηση για ανεξάρτητη εργασία) που θεωρείται στυλ Τύπου III. Όταν κάποιος εργάζεται ανεξάρτητα αλλά δημιουργικά, φανερώνει χαρακτηριστικά του στυλ Τύπου I. Όταν, όμως, κάποιος εργάζεται ανεξάρτητα αλλά συμμορφώνεται στους κανόνες, φανερώνει χαρακτηριστικά στυλ Τύπου II.

Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, η έρευνα των στυλ σκέψης έχει καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα. Τα στυλ σκέψης των φοιτητών ποικίλουν ως συνάρτηση

των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος μάθησης και συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία πέρα από τις ικανότητές που μπορεί να διαθέτουν οι φοιτητές, όπως αυτές μετρήθηκαν μέσω της αυτο-αξιολόγησης και των τεστ επίδοσης. Επίσης, οι φοιτητές τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όταν τα στυλ σκέψης τους ταιριάζουν με τα στυλ σκέψης των εκπαιδευτικών τους (Sternberg & Grigorenko, 1997. Sternberg & Grigorenko, 1995. Zhang, 1999b. 2001a. 2001b. Zhang & Sternberg, 1998. Zhang, 2002).

Επίσης, οι ερευνητές εξέτασαν τη φύση των στυλ σκέψης που περιγράφηκε στη θεωρία της ψυχικής αυτο-διακυβέρνησης δοκιμάζοντας τα στυλ σκέψης ως προς έναν αριθμό εννοιών που πιστεύεται ότι συνδέονται με αυτά, όπως είναι οι μελέτες που εξέτασαν τη σχέση των στυλ σκέψης (α) με τις προσεγγίσεις μάθησης, όπως προτάθηκαν από τον Biggs (1992), (β) με την προσωπικότητα, όπως προτάθηκε από τον Holland (1994), και (γ) με την αυτοεκτίμηση, όπως μετρήθηκε από τον Coopersmith (1981).

Οι έρευνες αυτές κατέδειξαν ότι οι φοιτητές που σκόραραν υψηλά στα στυλ σκέψης Τύπου I έτειναν να εφαρμόζουν προσέγγιση μάθησης εις βάθος, ενώ οι φοιτητές που σκόραραν υψηλά στα στυλ σκέψης Τύπου II έτειναν να εφαρμόζουν την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Zhang, 2000. Zhang & Sternberg, 2000). Συγκεκριμένα, τα στυλ σκέψης που απαιτούσαν περισσότερη γνωστική πολυπλοκότητα (νομοθετικά, νομικά, φιλελεύθερα και ιεραρχικά) σχετίστηκαν θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, αλλά αρνητικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Επίσης, τα στυλ σκέψης που απαιτούσαν λιγότερη γνωστική πολυπλοκότητα (εκτελεστικά, και συντηρητικά) σχετίστηκαν θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, αλλά αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, που σημαίνει ότι οι δύο έννοιες επικαλύπτονται τουλάχιστον στη διάσταση που αφορά το συνεχές που περιλαμβάνεται στη διαδικασία της λήψης και της επίδοσης εργασιών. Κάποιος που έχει κίνητρο να καταλάβει το μαθησιακό υλικό και να χρησιμοποιήσει την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, αναπόφευκτα θα χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του με έναν δημιουργικό και όχι παραδοσιακό τρόπο. Αντίθετα, κάποιος που προτιμά να χρησιμοποιεί νομοθετικό ή φιλελεύθερο τρόπο σκέψης θα χρησιμοποιήσει αυτόματα την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Sadler-Smith, 1996). Έτσι, τα στυλ σκέψης και οι προσεγγίσεις μάθησης μοιάζουν να επικαλύπτονται εννοιολογικά και να θεωρούνται παρόμοιες έννοιες (Zhang, 2000).

Όσον αφορά την προσωπικότητα, η έρευνα έδειξε ότι τα στυλ μάθησης όπως ορίζονται στη θεωρία του Sternberg (1988. 1997) και στους έξι τύπους προσωπικότητας και στην θεωρία του Holland (1994) αποτελούν δύο έννοιες που επικαλύπτονται, καθώς τα άτομα που υιοθετούν ένα εξωστρεφές, κοινωνικό στυλ σχετίζονται θετικά με το εξωτερικό και το δικαστικό στυλ σκέψης. Επίσης, τα άτομα που προσεγγίζουν τον έξω κόσμο αλληλοεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους αξιολογούν τις ιδέες και τις καταστάσεις μέσω της συνεργασίας (Zhang, 2000a).

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, η Zhang (2001c) σε έρευνά της σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών βρήκε ότι οι φοιτητές που προτιμούσαν να χρησιμοποιούν στυλ σκέψης Τύπου I εμφανίστηκαν να έχουν σημαντικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους φοιτητές που προτιμούσαν να χρησιμοποιήσουν τα στυλ σκέψης Τύπου II.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα στυλ σκέψης Τύπου I σχετίζονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και με στάσεις που έχουν πιο προσαρμοστική αξία ως πιο προχωρημένα στάδια της ανάπτυξης της ταυτότητας (Zhang, 2008) και τα υγιή χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Fjell & Walhovd, 2004), ενώ τα στυλ σκέψης Τύπου II σχετίζονται με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και εργασίες που έχουν λιγότερη γνωστική πολυπλοκότητα.

Η σχέση ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στα στυλ μάθησης ερευνήθηκε από τη Zhang (2015), η οποία εξέτασε την προσαρμοστική και δυσπροσαρμοστική αξία των μηχανισμών άμυνας και των στυλ σκέψης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα προσαρμοστικά στυλ σκέψης (Τύπου I στυλ σκέψης), ιδιαίτερα τα φιλελεύθερα και παγκόσμια στυλ, που περιλαμβάνουν έννοιες όπως η παραγωγικότητα και η δημιουργικότητα, προέβλεψαν θετικά προσαρμοστικούς μηχανισμούς άμυνας (Campos et al., 2011. Zhang & Sternberg, 2006). Ταυτόχρονα, τα Τύπου I στυλ σκέψης, ειδικά τα νομοθετικά και παγκόσμια στυλ, προέβλεψαν αρνητικά τρεις μηχανισμούς άμυνας που οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα, τη στροφή ενάντια στον αντικείμενο, την προβολή και τη στροφή ενάντια στον εαυτό. Αντιθέτως, τα λιγότερο προσαρμοστικά στυλ σκέψης που περιλαμβάνουν ένα μονοδιάστατο στυλ σκέψης με χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας, προέβλεψαν λιγότερο προσαρμοστικά αμυντικά στυλ (Zhang, 2015).

Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα που μελέτησε τη σχέση των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης κατέληξε σε αντίθετο συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, η Karagiannopoulou (2015. 2018. 2019) βασισμένη στη θεωρία του Vaillant (1977. 2000) αναφορικά με την προσαρμοστικότητα και δυσπροσαρμοστικότητα των

μηχανισμών άμυνας και στην θεωρία του Biggs (1987), των Entwistle και Ramsden, (1983) και των Marton και Säljö (1976) αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης, κατέληξε ότι υπάρχει ένα προσαρμοστικό κι ένα δυσπροσαρμοστικό μοτίβο μάθησης.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η Karagiannopoulou (2018) θεώρησε τους μηχανισμούς άμυνας ως σταθερά, παγιωμένα, δυναμικά μοτίβα και σχετικά μακρόβια χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επίσης, βασισμένη στον Entwistle (2018), θεώρησε και τις προσεγγίσεις μάθησης ως ένα σταθερό, διαχρονικό μοτίβο προσέγγισης της μάθησης, καθώς οι έρευνες καταγράφουν μια σταθερή διάθεση των φοιτητών να κατανοήσουν αυτό που μελετούν, γεγονός που ενισχύεται και από την τάση της πλειοψηφίας των φοιτητών να διατηρούν την ίδια προσέγγιση μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Asikainen & Gijbels, 2017. Karagiannopoulou et al., 2018. 2019. Postareff et al., 2015). Επίσης, αποτελούν και γνωστικές λειτουργίες στο επίπεδο επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς σχετίζονται με τη μνήμη, τη σκέψη, την αφαιρετική ικανότητα, το κίνητρο και τις μετα-γνωστικές διαδικασίες (Ally, 2008) και τα άτομα που τις εφαρμόζουν αντιδρούν διαφορετικά ανάλογα με τις προθέσεις και διαθέσεις τους (Entwistle, 2018).

Βασισμένη σε προηγούμενες έρευνες που μελετούσαν την επίδραση των προσαρμοστικών και δυσπροσαρμοστικών γνωστικών λειτουργιών (άγχος, αποφυγή αποτυχίας, αβέβαιος έλεγχος), καθώς, και των συμπεριφορών ως μακρινούς προβλεπτικούς παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση και στα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτή (Niculescu et al., 2015. Postareff et al., 2017) και προσβλέποντας σε έρευνες που είχαν καταδείξει: (α) θετική σχέση ανάμεσα στους προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Sandover et al., 2015), (β) θετική σχέση ανάμεσα στους δυσπροσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, και (de la Fuente et al., 2016) αρνητική σχέση ανάμεσα στους δυσπροσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους (αυτο-υπονόμευση) (Lindblom-Ylänne et al., 2015), την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και τη βαθμολογία εξετάσεων (de la Fuente et al., 2017), εξέτασε την προβλεπτική σχέση των αμυντικών μηχανισμών στις προσεγγίσεις μάθησης και κατέληξε σε αποτελέσματα που συνεισφέρουν σημαντικά στην παγκόσμια έρευνα.

Συγκεκριμένα, κατέδειξε ότι η προσέγγιση μάθησης εις βάθος και η στρατηγική προσέγγιση μάθησης σχετίζονται θετικά με το ώριμο αμυντικό στυλ,

ενώ η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης σχετίζεται αρνητικά με το ανώριμο αμυντικό στυλ. Βρήκε ότι τα αμυντικά στυλ λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες των προσεγγίσεων μάθησης και οι προσεγγίσεις μάθησης με τη σειρά τους διαμεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στα αμυντικά στυλ και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Karagiannopoulou et al., 2018). Σε αυτό το καινοτόμο ερευνητικό πλαίσιο ανήκει και η παρούσα έρευνα.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμους μηχανισμούς άμυνας, διατηρούν τη διάθεση να αναζητήσουν την κατανόηση της ύλης εις βάθος, λειτουργώντας ανεξάρτητα από το πρόγραμμα, ενώ οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ανώριμους μηχανισμούς άμυνας, επιδίδονται σε στείρα απομνημόνευση που δεν συνοδεύεται απαραίτητα από την κατανόηση του μαθησιακού υλικού, αλλά από το διάβασμα «της προηγούμενης νύχτας» ή «της τελευταίας στιγμής».

Η έρευνα μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης δεν μπορεί να κατανοηθεί αποσπασμένη από την υπόλοιπη έρευνα που διεξάγεται στον κλάδο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, στον τομέα των προσεγγίσεων μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτήν, η προσαρμογή των φοιτητών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον υποκινείται από ποικίλες γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την ικανοποίησή τους από το Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Deci & Ryan, 2000. Jones & Berglas, 1978. Pintrich & DeGroot, 1990. Snyder & Smith, 1982). Ο φόβος της αποτυχίας, η ένδειξη χαμηλού επιπέδου προσπάθειας και υψηλού επιπέδου αποφυγής εργασίας είναι πιθανόν να οδηγήσουν στην πιθανότητα αποτυχίας. Οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες αυξάνουν το άγχος και οδηγούν στην αποφυγή εργασίας. Η αποφυγή εργασίας μπορεί να περιγραφεί μέσω ποικίλων εννοιών, όπως είναι η αυτο-υπονομευτική στρατηγική, η αναβλητικότητα και το δυσπροσαρμοστικό παρακινητικό στυλ (Galloway et al., 1996. Jones & Berglas, 1978. Lay et al., 1992.). Οι θεωρίες που κρύβονται πίσω από αυτές τις στρατηγικές υποστηρίζουν ότι τα άτομα χρησιμοποιούν τη στρατηγική αποφυγής εργασίας, όταν θεωρούν ότι θα αποτύχουν. Όταν, έχουν δυσπροσαρμοστικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (Nurmi et al., 2003).

Ο σκοπός της αυτο-υπονομευτικής στρατηγικής είναι η δημιουργία δικαιολογιών για μια επικείμενη αποτυχία (Jones & Berglas, 1978), βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τα άτομα να προστατέψουν την αίσθηση ικανότητας (Deppe &

Harackiewicz, 1996. Snyder & Smith, 1982) και την ευάλωτη αυτοεκτίμησή τους (Minow, 2007). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θεωρείται από πολλούς ερευνητές αυτο-υπονομευτική στρατηγική (Barutcu-Yildirim, 2015. Ferrari, 1991a. 1991b. Ferrari & Tice, 2000. vanEerde, 2003) και συνδέεται θετικά με το άγχος και τον φόβο αποτυχίας (Flett et al., 1991. Solomon & Rothblum, 1984) και αρνητικά με την αυτο-ρύθμιση και την αυτο-ρυθμιστική μάθηση (Wolters, 2003) με την προσέγγιση μάθησης σε βάθος και τη στρατηγική προσέγγιση μάθησης (Saele et al., 2017). Αλλά και η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης συνδέεται με τον φόβο αποτυχίας (Entwistle, Meyer, Tait, 1991. Baeten et al., 2010) και την αυτο-υπονόμηση (Thomas & Gadbois, 2007).

Αντίθετα, η αισιοδοξία, η σκληρή προσπάθεια, και η επικέντρωση στην ολοκλήρωση της εργασίας αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας. Η ακαδημαϊκή επιτυχία οδηγεί σε ενεργούς τρόπους να αντιμετωπίζει κανείς τις μελλοντικές ακαδημαϊκές προκλήσεις. Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες και η επικέντρωση στην εργασία, οδηγούν στην δραστήρια αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών προκλήσεων (Nurmi et al., 2003). Οι θεωρίες που βρίσκονται πίσω από την επικέντρωση στην εργασία χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων (Mantzicopoulos, 1990), την αισιοδοξία (Aspinwall & Taylor, 1992), την υψηλή προσπάθεια (Pintrich & Schrauben, 1992), την παρακολούθηση της συμπεριφοράς, την αυτο-ρύθμιση (Kliwer, 1991), καθώς και ενδελεχή επίλυση προβλήματος και οργάνωση μελέτης (Nurmi et al., 1994). Η ψυχολογική ευημερία συνδέεται με τα θετικά συναισθήματα (Feller et al., 2018), την αισιοδοξία (Conversano et al., 2010), την ευτυχία, την υψηλή αυτοεκτίμηση (Dogan et al., 2013) την αυτο-ρύθμιση (Gagnon et al., 2016. Tangney et al., 2004) και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Yu et al., 2018).

Η εις βάθος και στρατηγική προσέγγιση μάθησης συνδέονται με την αυτο-ρύθμιση, την αυτο-ρυθμιστική μάθηση, την επικέντρωση στην εργασία, την αναζήτηση νοήματος, την οργάνωση, την αισιοδοξία στρατηγική (Heikkilä & Lonka, 2006. Heikkilä et al., 2011) και την ψυχολογική ευημερία (Stanton et al., 2016. Yu et al., 2017). Ενώ η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης συνδέεται με την έλλειψη αυτο-ρύθμισης και αυτο-ρυθμιστικής μάθησης, με συμπεριφορά μη σχετική με την εργασία, με τάση προς την αυτο-υπονόμηση (Heikkilä & Lonka, 2006).

Παρατηρείται, επομένως, η ύπαρξη ενός προσαρμοστικού και ενός δυσπροσαρμοστικού μοτίβου μάθησης, που επιβεβαιώνεται από πρόσφατες έρευνες

ανάμεσα στα αμυντικά στύλ και στις προσεγγίσεις μάθησης (Karagiannopoulou et al., 2015. Karagiannopoulou et al., 2018).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό, ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία παρέχει συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών και μη γνωστικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων πρόσφατα και των μηχανισμών άμυνας, ως μεταβλητών που έχει βρεθεί ότι λειτουργούν προστατευτικά για τον εαυτό, με θετικό ή αρνητικό τρόπο αντίστοιχα, σε καταστάσεις άγχους, όπως αυτές που αφορούν το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Η διάσταση της ευημερίας έχει αναδειχθεί σε πληθώρα ερευνών που αφορούν στη μάθηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η αναβλητικότητα έχει συγκεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών οι οποίοι τη συζητούν ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική, που σχετίζεται τόσο με την ευημερία όσο και με τη μάθηση, όπως, επίσης και με την προσωπικότητα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αναδείξει σχέση μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών. Η αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία αποτελούν μεταβλητές που σχετίζονται με την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, την προσέγγιση μάθησης και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την στρατηγική προσέγγιση μάθησης (Postareff et al., 2017. Saele et al., 2017), ενώ η ψυχολογική ευημερία σχετίζεται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, την κατανόηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Stanton et al., 2016. Yu et al., 2018).

Αναφορικά με τους μηχανισμούς άμυνας, η μέχρι στιγμής βιβλιογραφία έχει μελετήσει τη σχέση τους με την αναβλητικότητα, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Minow, 2007) και την ψυχολογική ευημερία ως προσαρμοστικό τρόπο αντιμετώπισης του άγχους στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015). Συγκεκριμένα, προηγούμενη έρευνα κατέδειξε ότι οι δυσπροσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας σχετίζονται θετικά με την αναβλητικότητα και πως η παλινδρόμηση προβλέπει την αναβλητικότητα σε ενήλικο πληθυσμό. Ενώ κατέληξε ότι η αναβλητικότητα, ίσως, συμβαίνει μη συνειδητά και προκαλείται εξαιτίας της μη επίγνωσης των ατόμων ότι αναβάλλουν (Minow, 2007). Επίσης, οι προσαρμοστικοί μηχανισμοί άμυνας προβλέπουν την ψυχολογική ευημερία, η οποία αποτελεί τη συνειδητή έκφραση των μηχανισμών άμυνας, που οδηγεί στην ομαλή προσαρμογή των ατόμων στο

περιβάλλον, προσφέροντας ανακούφιση από τους στρεσογόνους παράγοντες (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015).

Ωστόσο, η προηγούμενη βιβλιογραφία, δεν κατέγραψε πλήρως τους παράγοντες εκείνους που υποβόσκουν στη σχέση ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στις προσεγγίσεις μάθησης. Είναι, επομένως, πιθανόν ότι η σχέση αυτή θα μπορούσε να διαμεσολαβείται από μεταβλητές, όπως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία, τόσο σε συνειδητό όσο και σε μη συνειδητό επίπεδο, ως προστατευτικών παραγόντων που εμπλέκονται στη μάθηση και θα μπορούσαν να διαφωτίσουν την κατανόηση της ευρύτερης σχέσης μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών παραγόντων. Για να καλυφθεί το παραπάνω κενό στην έρευνα, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να ερευνήσει για πρώτη φορά την διαμεσολάβηση των μεταβλητών της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στην σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης.

Κεφάλαιο 6

6.1. Σκοπός Έρευνας

Στο πλαίσιο της σύγχρονης τάσης της διερεύνησης γνωστικών και μη γνωστικών μεταβλητών που εμπλέκονται στη σχέση της ψυχικής υγείας με τη μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Vermunt & Donche, 2017), η παρούσα μελέτη εξετάζει τις συνδέσεις ανάμεσα στους Μηχανισμούς Άμυνας, στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, στην Ψυχολογική Ευημερία και στις Προσεγγίσεις Μάθησης. Πρόσφατες έρευνες συνδέουν τους μηχανισμούς άμυνας με τις προσεγγίσεις μάθησης, χωρίς ωστόσο να διερευνούν επιμέρους μεταβλητές που διαμεσολαβούν τη μεταξύ τους σχέση (Karagiannopoulou et al., 2018. Karagiannopoulou et al., 2019).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας και της Ψυχολογικής Ευημερίας ως δύο μεταβλητών που μοιράζονται τα εξής χαρακτηριστικά:

(α) Η Ψυχολογική Ευημερία έχει συνδεθεί τόσο με τους Μηχανισμούς Άμυνας (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015), όσο και με τη Μάθηση (Heikkila & Lonka, 2006).

(β) Η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα αποτελεί ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό το οποίο έχει συνδεθεί σε ελάχιστες μελέτες με τους Μηχανισμούς Άμυνας (Minow, 2007) και τη Μάθηση των φοιτητών (Heikkila & Lonka, 2006), ωστόσο, η σύνδεση αυτή δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς η σύγχρονη βιβλιογραφία δεν έχει προσφέρει αρκετές έρευνες ως προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα αποτελεί, κυρίως, μια μεταβλητή που σχετίζεται με την προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και σχετίζεται άμεσα με την ψυχική υγεία.

(γ) Η Ψυχολογική Ευημερία θεωρείται ως συνειδητή έκφραση αντιμετώπισης του άγχους (Tang et al., 2019), ενώ η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα συζητείται ως αμυντική συμπεριφορά ή ως μη συνειδητή έκφραση αντιμετώπισης του άγχους (Minow, 2007).

(δ) Και οι δύο μεταβλητές συζητούνται ως συμπεριφορικά – καταστασιακά χαρακτηριστικά (Barutcu-Yildirim & Demir, 2019. Lamers et al., 2012. Schimmack & Oishi, 2005. Steel & Klingsieck, 2015. Strunk et al., 2013). Επίσης, και οι δύο

σχετίζονται με την προσαρμοστικότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που έχει άμεση σχέση με την ψυχική υγεία και ως εκ τούτου με τη μάθηση.

Η διερεύνηση της ταυτόχρονης συμβολής παραγόντων που επηρεάζουν θετικά και αρνητικά τον τρόπο που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση, διερευνάται περαιτέρω με την ομαδοποίηση των φοιτητών. Η ομαδοποίηση αποτελεί ένα σύστημα που θεωρεί ότι τα συστατικά του σχηματίζουν όλα μαζί ένα μοτίβο που θεωρείται αδιαίρετο. Οι ομάδες αυτές εξετάστηκαν σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και το έτος σπουδών, καθώς προηγούμενες μελέτες που εστιάστηκαν στους μηχανισμούς άμυνας και στις προσεγγίσεις μάθησης έχουν βρει ότι οι φοιτητές ομαδοποιούνται σε προφίλ που διαφέρουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στο έτος σπουδών.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της σχέσης της Ψυχικής Υγείας και της Μαθησιακής διαδικασίας «ανοίγοντας» έναν νέο ερευνητικό χώρο που αφορά στη σχέση της Ψυχικής Υγείας και των γνωστικών διεργασιών, εξετάζοντας τη θετική και αρνητική πλευρά των ψυχογόνων καταστάσεων.

6.2. Στόχος της Έρευνας

Ο στόχος της έρευνας είναι:

(α) να διερευνηθεί ο ρόλος της Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας και της Ψυχολογικής Ευημερίας στη σχέση μεταξύ των Μηχανισμών Άμυνας και των Προσεγγίσεων Μάθησης μέσω δύο Δομικών Μοντέλων:

(α1) Το πρώτο Δομικό Μοντέλο μελετά την έννοια της Ψυχολογικής Ευημερίας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο βρίσκεται η Ψυχολογική Ευημερία και τα Αμυντικά Στυλ (Προσαρμοστική Δράση, Αυτοθυσία, Διαστρέβλωση Εικόνας, Δυσπροσαρμοστική Δράση) ως εξωγενείς μεταβλητές. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκεται η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ως διαμεσολαβητική/ενδογενής μεταβλητή και στο τρίτο επίπεδο οι Προσεγγίσεις Μάθησης (Προσέγγιση εις Βάθος, Οργανωμένη Προσπάθεια, Επιφανειακή Προσέγγιση) ως ενδογενείς μεταβλητές.

(α2) Το δεύτερο Δομικό Μοντέλο μελετά την έννοια της Ψυχολογικής Ευημερίας ως συνειδητή έκφραση των ώριμων μηχανισμών άμυνας που συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης ως στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται τα Αμυντικά Στυλ (Προσαρμοστική Δράση, Αυτοθυσία, Διαστρέβλωση Εικόνας, Δυσπροσαρμοστική Δράση) ως εξωγενείς μεταβλητές. Στο δεύτερο επίπεδο η Ψυχολογική Ευημερία και η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ως διαμεσολαβητικές/ενδογενείς μεταβλητές και στο τρίτο επίπεδο οι Προσεγγίσεις Μάθησης (Προσέγγιση σε Βάθος, Οργανωμένη Προσπάθεια, Επιφανειακή Προσέγγιση) ως ενδογενείς μεταβλητές.

(β) Να διερευνηθεί η ύπαρξη ομάδων φοιτητών με βάση τις διαφορές στις τιμές των υπό εξέταση μεταβλητών, ήτοι: Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις Μάθησης.

(γ) Να ελεγχθούν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των:

1. « Brief Symptom Inventory (BSI)/Κλίμακα Καταγραφής Συμπτωμάτων» η οποία αποτελεί την σύντομη έκδοσή του SCL-R-90 (Derogatis, 1975. 1977, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Loutsiou-Ladd et al., 2008).

2. «The Defense Style Questionnaire-88 (DSQ-88)/ Ερωτηματολόγιο Αμυντικής Δομής» (Vaillant, 1977, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Hyphantis, 2010).

3. «Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)/Κλίμακα Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας για Φοιτητές» (Solomon & Rothblum, 1984, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Χατζηδήμου Σ., 1994).

4. «Flourishing scale (FS)/Κλίμακα Ψυχικής Ευζωΐας» των Diener και Biswas-Diener (Diener et al., 2010, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Stalikas et al., 2017).

5. «HowULearn (Prev. Learn)/Πώς μαθαίνεις», (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Hailikari & Parpala, 2014, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Karagiannopoulou et al., 2014).

(δ) Να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ του έτους σπουδών και των ομάδων των φοιτητών.

(ε) Να διερευνηθεί η επίδραση των ομάδων των φοιτητών και του έτους σπουδών στην επίδοση των φοιτητών (GPA).

6.3. Ερευνητικές Υποθέσεις

Από την ανασκόπηση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις αναφορικά με τους στόχους της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα αναμένεται:

(α) θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ώριμο αμυντικό στυλ, στο στυλ αυτοθυσίας, στην ψυχολογική ευημερία, στην προσέγγιση εις βάθος και στην οργανωμένη προσπάθεια/στρατηγική προσέγγιση,

(β) θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ανώριμο αμυντικό στυλ, το στυλ διαστρέβλωσης εικόνας, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την επιφανειακή προσέγγιση,

(γ) αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο ώριμο αμυντικό στυλ, στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στην επιφανειακή προσέγγιση και

(δ) αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο ανώριμο αμυντικό στυλ, στην ψυχολογική ευημερία, στην προσέγγιση εις βάθος και στην στρατηγική προσέγγιση (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015. Giovazolias et al., 2017. Karagiannopoulou et al., 2018. Minow, 2007. Postareff et al., 2017. Saele et al., 2017. Yu et al., 2017).

(ε) Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στην ψυχολογική ευημερία, αναμένεται να διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης (Eronen et al., 1998. Karagiannopoulou et al., 2018. 2019. Nurmi et al., 2003. Postareff et al., 2017). Ωστόσο, καθώς η σύγχρονη βιβλιογραφία μελετά την ψυχολογική ευημερία και ως καταστασιακό και ως συμπεριφορικό χαρακτηριστικό, θα εξετασθούν δύο μοντέλα στην παρούσα έρευνα. Στο πρώτο μοντέλο, η ψυχολογική ευημερία θα βρίσκεται στο πρώτο επίπεδο μαζί με τις άμυνες και στο δεύτερο μοντέλο θα βρίσκεται στο δεύτερο επίπεδο μαζί με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι περισσότερες από τις μελέτες στα αμυντικά στυλ και στις προσεγγίσεις μάθησης βρήκαν δύο ως τέσσερα προφίλ και ότι η πρόσφατη έρευνα στα αμυντικά στυλ και στις προσεγγίσεις μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση προτείνουν τρία προφίλ (Heikkila et al., 2011. 2012. Karagiannopoulou et al., 2018. Postareff et al., 2017), αναμένεται ότι θα αναδυθούν τρία ως τέσσερα προφίλ φοιτητών. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα προφίλ φοιτητών και τη βαθμολογία, αναμένεται ότι η ομάδα των φοιτητών που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες θα έχει υψηλότερη βαθμολογία από την ομάδα των φοιτητών που

χρησιμοποιούν ανώριμες άμυνες (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019. Lindblom-Ylanne et al., 2018. Postareff et al., 2017).

Κεφάλαιο 7: Ερευνητική Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την περάτωση του ερευνητικού σκοπού και των στόχων της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, στην συνέχεια ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και τέλος παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

7.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τα μέσα του εαρινού εξαμήνου του 2017 ως το τέλος του εαρινού εξαμήνου του 2018 προκειμένου να αποκτηθεί ικανή συμμετοχή φοιτητών του πρώτου έτους (Μάρτιος 2017-Μαιος 2018). Αρχικά, εντοπίστηκαν τα μέλη ΔΕΠ του τμήματος, στα μαθήματα των οποίων επρόκειτο να διεξαχθεί η χορήγηση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, οι διδάσκοντες ενημερώνονταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τους σκοπούς της έρευνας και καλούνταν να συμμετάσχουν σε αυτήν διαθέτοντας 40 λεπτά από τη διδακτική ώρα για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Έπειτα από την αποδοχή της πρόσκλησης για τη συμμετοχή στην έρευνα, στελνόταν μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τη διαδικασία χορήγησης και οριστικοποιούνταν η ημερομηνία και η ώρα χορήγησης, κατόπιν συμφωνίας με τους διδάσκοντες. Σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, οι φοιτητές ενημερώνονταν για το περιεχόμενο της έρευνας, τους στόχους, τον προαιρετικό χαρακτήρα και την πιθανότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης, χωρίς συνέπεια, καθώς και για την ανωνυμία σύμφωνα με το πλαίσιο προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Κατόπιν, συμπλήρωναν μια υπεύθυνη δήλωση συναίνεσης που αφορούσε τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων γινόταν από την κύρια ερευνήτρια, η οποία ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Ιδιαίτερη προσοχή δινόταν στην μη ύπαρξη διακοπών ή παρεμβολών, ώστε να καταστεί δυνατή η απρόσκοπτη

συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Με το πέρας της συμπλήρωσης, συλλέγονταν τα ερωτηματολόγια και παραδίδονταν στην ερευνήτρια. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η καταχώρισή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκαν οι ανάλογες στατιστικές αναλύσεις. Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

7.2. Πιλοτικό στάδιο

Αρχικά διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα για να διαπιστωθεί η νοηματική καταλληλότητα των ερωτήσεων και η καταλληλότητα των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε 40 περίπου φοιτητές έπειτα από συνεννόηση με τον διδάσκοντα. Οι συμμετέχοντες διαβεβαίωσαν ότι δεν είχαν κανένα απολύτως ζήτημα κατανόησης και τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν μετέπειτα στην κύρια έρευνα.

7.3. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανίχνευση της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε η μέθοδος της διερευνητικής (EFA) και της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (CFA). Αρχικά, υπολογίστηκε ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer-Olkin, και πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett, για τον έλεγχο της καταλληλότητας των δεδομένων για την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Αφού επιβεβαιώθηκε ότι μπορεί να διενεργηθεί η διερευνητική ανάλυση παραγόντων σε όλα τα ερωτηματολόγια, αυτή παρουσιάζεται μόνο στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και συγκεκριμένα για το δεύτερο μέρος του που μετρά τις αιτίες της αναβλητικότητας, επειδή χρειάστηκε να επιβεβαιωθεί η δομή του με βάση τις μέχρι τώρα παραγοντικές αναλύσεις της Argiropoulou (2014) και της Χατζηδήμου (1994), καθώς δεν έχει γίνει στάθμιση σε Ελληνικό πληθυσμό. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, καθώς και στα υπόλοιπα ερωτηματολόγια έχει πραγματοποιηθεί και διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Οι διερευνητικές αναλύσεις επιβεβαίωσαν τις παραγοντικές δομές όλων των

ερωτηματολογίων, αλλά επιλέχθηκε να παρουσιαστούν μόνο οι επιβεβαιωτικές για λόγους εξοικονόμησης χώρου.

Για την ανάλυση και περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στοιχεία των κατανομών (μέσος όρος).

Για να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και να πραγματοποιηθούν περαιτέρω αναλύσεις, διενεργήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των υπο μελέτη μεταβλητών (Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις μάθησης).

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις:

(α) Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis- Structural Equation Modeling) για τον προσδιορισμό των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων στο σύνολο των υπό εξέταση μεταβλητών (Δαφέρμος, 2013. Kline, 2016). Για το σκοπό αυτόν ελέγχθηκαν δύο μοντέλα:

(1) Το πρώτο μοντέλο αποτελείται από τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο οι δομικές μεταβλητές Ψυχολογική Ευημερία, Δυσπροσαρμοστική Δράση, Διαστρέβλωση Εικόνας, Αυτοθυσία και Προσαρμοστική Δράση δρουν ως εξωγενείς μεταβλητές. Στο δεύτερο επίπεδο η δομική μεταβλητή Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα δρα ως διαμεσολαβητική μεταβλητή και στο τρίτο επίπεδο η Προσέγγιση εις Βάθος, η Οργανωμένη Προσπάθεια και η Επιφανειακή Προσέγγιση (Προσεγγίσεις Μάθησης) δρουν ως εξωγενείς μεταβλητές. Το μοντέλο αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα.

(2) Το δεύτερο μοντέλο αποτελείται, επίσης, από τρία επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι δομικές μεταβλητές Δυσπροσαρμοστική Δράση, Διαστρέβλωση Εικόνας, Αυτοθυσία και Προσαρμοστική Δράση (Αμυντικά Στυλ) δρουν ως εξωγενείς μεταβλητές. Η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα και η Ψυχολογική Ευημερία δρουν ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μεταβλητές Προσέγγιση εις Βάθος, Οργανωμένη Προσπάθεια και Επιφανειακή Προσέγγιση (Προσεγγίσεις Μάθησης) που δρουν ως ενδογενείς μεταβλητές (Karagiannopoulou et al., 2018).

(β) Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μοντέλων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Αξιοπιστίας, Εγκυρότητας Σύγκλισης, Εγκυρότητας Διάκρισης με τον υπολογισμό των δεικτών της υψηλής σύνθετης αξιοπιστίας (Composite Reliability – CR), της υψηλής μέσης εξαχθείσας διασποράς (Average Extracted Variance- AVE)

και της υψηλής μέγιστης διαμοιραζόμενης διασποράς (Maximum Shared Variance, MSV) (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015. Kline, 2016). Ο πρώτος δείκτης αποτελεί ένα μέτρο αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και συνοχής των στοιχείων μιας δομικής μεταβλητής. Ο δεύτερος αποτελεί ένα μέτρο αξιοπιστίας και εγκυρότητας σύγκλισης και εκφράζει το ποσοστό της διακύμανσης της δομικής μεταβλητής που οφείλεται στη διακύμανση των παρατηρούμενων μεταβλητών. Ο τρίτος όρος αναφέρεται στη μέγιστη τιμή της διασποράς η οποία διαμοιράζεται μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβλητών αποτελώντας κριτήριο για την εγκυρότητα διάκρισης.

(γ) Για την αξιολόγηση των μοντέλων, οι δείκτες που λήφθηκαν υπόψη είναι ο λόγος τιμής του χ^2 (CMIN/df), ο οποίος θα πρέπει να είναι μικρότερος του 2, για να έχουμε καλή προσαρμογή (good fit) για το μοντέλο μας (Tabachnick & Fidell, 2007), ο Δείκτης Καλής Προσαρμογής GFI (Goodness-of-Fit Index), ο οποίος θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .90, ο Προσαρμοσμένος Δείκτης Καλής Προσαρμογής AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index), ο οποίος θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .90, ο Δείκτης Κανονικής Προσαρμογής NFI (Normed Fit Index) ο οποίος θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .80, ο Δείκτης Αυξανόμενης Προσαρμογής IFI (Incremental Fit Index), ο οποίος πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .90, ο δείκτης TLI (Tucker Lewis Index), ο οποίος πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .90, ο Συγκριτικός Δείκτης Καλής Προσαρμογής CFI (Comparative Fit Index), ο οποίος πρέπει να είναι μεγαλύτερος ή ίσος του .90, ο Δείκτης Μέσου Τετραγώνου Σφάλματος Προσέγγισης RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), ο δείκτης πρέπει να είναι μικρότερος του .06 για να έχουμε καλή προσαρμογή και τέλος ο Δείκτης Μέσου Τετραγώνου Σφάλματος Υπολοίπων SRMR (Root Mean Square Residual), ο οποίος πρέπει να είναι μικρότερος ή ίσος του .05 (Δαφέρμος, 2013. Kline, 2016. Schumacker & Lomax, 2004). Τέλος, η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο επίπεδο του $\alpha = .05$, και η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.25) και το AMOS (v. 22).

(δ) Επιπρόσθετα, προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη προφίλ φοιτητών βάσει των απαντήσεών τους, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συστάδων (cluster analysis) σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (hierarchical cluster analysis) και διενεργήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση

διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί ο εννοιολογικός διαχωρισμός των συστάδων.

(ε) Για να ελεγχθεί η συσχέτιση ανάμεσα στο προφίλ φοιτητών και στο έτος σπουδών, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία X^2 του Pearson.

(στ) Για να ελεγχθεί η επίδραση του προφίλ στους υπό μελέτη δείκτες (Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις Μάθησης), πραγματοποιήθηκε η πολυπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (MANOVA).

(ζ) Για την αποτίμηση της επίδρασης του προφίλ των φοιτητών, στο έτος σπουδών και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, εφαρμόστηκε δέντρο ταξινόμησης (Decision Tree- CART analysis) με τη μέθοδο Chi-Squared Automatic Interaction Detection (CHAID), με στόχο την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων σε υπο-ομάδες, όσο το δυνατόν πιο ομοιογενείς, σε σχέση με την επίδοσή τους. Η μέθοδος CART αποτελεί ανάλυση κατάταξης με τη χρήση tree-model και παλινδρόμησης, ενώ η μέθοδος CHAID επιλέγει την ανεξάρτητη μεταβλητή που έχει την πιο σημαντική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή.

7.4. Αρχικό Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της παρούσας μελέτης απαρτίζεται από 681 φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συλλέχθηκε με την τεχνική της δειγματοληψίας διαθεσιμότητας ή ευκολίας. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης προσεγγίστηκαν φοιτητές και από τα τέσσερα έτη σπουδών, ώστε να υπάρχει επαρκής αντιπροσώπευσή τους. Συγκεκριμένα, το 24.7% των συμμετεχόντων βρίσκεται στο πρώτο έτος σπουδών, το 25.3% στο δεύτερο, το 23.9% στο τρίτο και το 25.7% στο τέταρτο.

Όσον αφορά στο φύλο των φοιτητών, οι 535 (78.6%) είναι γυναίκες και οι 146 (21.4%) άνδρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ των 18 και 27 ετών, ενώ το 92.8% των συμμετεχόντων έχει μικρότερη ηλικία από τα 22 έτη, με τη μέση ηλικία να ισούται με 20 έτη και 3 μήνες. Τέλος, επειδή η συγκεκριμένη εργασία διενεργείται σε μη κλινικό δείγμα φοιτητών, τα περιγραφικά στοιχεία του αρχικού δείγματος είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα Β.

7.5. Τελικό δείγμα έρευνας

Μετά τον αποκλεισμό των 53 υποκειμένων με τη χρήση του ερωτηματολογίου Brief Symptom Inventory (BSI), (Derogatis, 1975. 1979), το τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 628 φοιτητές με μέση ηλικία 20 έτη και 6 μήνες (Τ.Α. = 3.5 έτη), οι 490 εκ των οποίων (78%) είναι γυναίκες και το 93% περίπου των συμμετεχόντων να έχει ηλικία μικρότερη των 22 ετών.

Αναφορικά με το έτος σπουδών, το 24.7% των συμμετεχόντων βρίσκεται στο πρώτο έτος σπουδών, το 25.3% στο δεύτερο, το 23.9% στο τρίτο και το 25.7% στο τέταρτο.

Η σχολή ήταν η πρώτη επιλογή για το 60.4% των συμμετεχόντων, με τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών που τη δηλώνουν ως πρώτη επιλογή να είναι γυναίκες (79.2%) και μόλις το 20.8% εξ αυτών να είναι άνδρες.

Η μέση τιμή βαθμολογίας στο προηγούμενο εξάμηνο παραμένει 7.2/10 (Τ.Α. = .82), ενώ τα μαθήματα σε εκκρεμότητα γενικά είναι κατά μέσο όρο 3.13 (Τ.Α. = 2.8), εκ των οποίων τα 1.14 μαθήματα σε εκκρεμότητα (Τ.Α. = 1.41) είναι από το πρώτο έτος. Αναφορικά με τον τρόπο συμβίωσης των φοιτητών, το 72.8% των συμμετεχόντων μένει μόνο του, το 12.1% με τους γονείς του, το 4.5% με συγγενείς, το 7.2% με συγκάτοικο και το 3.5% με το σύντροφό του. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο γονέων φαίνεται να έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πατέρας: 33.8% και μητέρα: 43.0%), ενώ το 32.5% και το 33.8% των πατέρων και των μητέρων αντίστοιχα, έχουν φοιτήσει σε ΑΕΙ/ ΤΕΙ. Ακόμη, το 5.3% και το 4.6% των πατέρων και των μητέρων αντίστοιχα, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με το αν θα ήθελαν οι φοιτητές να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας, οι 480 (76.4%) απάντησαν θετικά, ενώ οι 148 (23.6%), απάντησαν αρνητικά. Οι 257 (40.9%), δήλωσαν ότι ήταν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα μέχρι 5 φορές στο αμέσως επόμενο εξάμηνο, ενώ οι 245 (39%) ήταν πρόθυμοι να το παρακολουθήσουν πέντε ως δέκα φορές. Μία με δύο φορές την εβδομάδα είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα 321 (51.1%) και 184 (29.1%) φοιτητές αντίστοιχα. Αναφορικά με το ποιο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι κατάλληλο για την παρακολούθηση του προγράμματος, οι 203 (32.3%) αναφέρουν ότι θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα το μεσημέρι. Όσον αφορά στις ημέρες που

θεωρούσαν κατάλληλες για την παρακολούθηση του προγράμματος, κατά συντριπτική πλειοψηφία οι 447 (71.2%) απάντησαν ότι προτιμούσαν τις ημέρες της εβδομάδας, ενώ οι 95 (15.1%), προτιμούσαν τα Σαββατοκύριακα. Αναφορικά με το πόσα μέλη θα επιθυμούσαν να έχει η κάθε ομάδα, το 55.2% απάντησε ότι θα προτιμούσε να βρίσκεται σε ομάδα με λιγότερα από 20 άτομα, ενώ οι 185 (29.5%) δεν ανέφεραν κάποια σχετική προτίμηση.

Κεφάλαιο 8: Ψυχομετρικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν (α) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και (β) πέντε διεθνώς αναγνωρισμένα και εγκεκριμένα εργαλεία, τα οποία μετρούν: (1) στοιχεία ψυχοπαθολογίας (Brief Symptom Inventory-BSI. Derogatis, 1975. 1977, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Loutsiou-Ladd et al., 2008), (2) την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Procrastination Assessment Scale for Students-PASS. Solomon & Rothblum, 1984, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Χατζηδήμου Σ., 1994), (3) τις προσεγγίσεις μάθησης (HowULearn (Prev. Learn). Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Hailikari & Parpala, 2014, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Karagiannopoulou et al., 2014), (4) την ψυχολογική ευημερία (Flourishing Scale (Prev. Psychological Well-Being Scale). Diener et al., 2010, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Stalikas et al., 2017), και (5) τα αμυντικά στυλ (Defense Style Questionnaire-DSQ88. Bond, M., 1992, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Hyphantis, 2010). Συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω:

8.1. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν στην ηλικία, στο φύλο, στη βαθμολογία του προηγούμενου εξαμήνου, στο έτος σπουδών, στον τόπο καταγωγής, στη συμβίωση, στον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων και στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών.

8.2. Brief Symptom Inventory (BSI)

Για την ανίχνευση στοιχείων ψυχοπαθολογίας των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε « Η Σύντομη Κλίμακα Συμπτωμάτων», «Brief Symptom Inventory (BSI)» το οποίο αποτελεί την σύντομη έκδοχή του SCL-R-90 (Derogatis, 1975. 1977). Το BSI αποτελείται από 53 ερωτήσεις, οι απαντήσεις στις οποίες δίνονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert (0 = καθόλου, 6 = Πάρα πολύ). Από το σύνολο των 53 λημμάτων, τα 7 μετρούν τη διάσταση της σωματοποίησης (somatization, αιτιάσεις

που αφορούν στα σωματικά συμπτώματα), τα 18 (6 για κάθε διάσταση) μετρούν την ψυχαναγκαστικότητα-καταναγκαστικότητα, (obsessive-compulsive, αναφέρονται στο αντίστοιχο κλινικό σύνδρομο), τα συμπτώματα κατάθλιψης (depression, αναφέρονται στο αντίστοιχο κλινικό σύνδρομο) και τα συμπτώματα φοβικού άγχους (phobic anxiety, αναφέρονται κυρίως στη διαταραχή πανικού με αγοραφοβία), τα 15 (5 για κάθε διάσταση) μετρούν την εχθρότητα (hostility, αναφέρονται στα αισθήματα επιθετικότητας καθώς και στις εκδηλώσεις θυμού), τον παρανοϊκό ιδεασμό (paranoid ideation, που αφορούν στη συμπεριφορά που αναφέρεται στον παρανοειδή τρόπο σκέψης) και τον ψυχωτισμό (psychotism, που συνδυάζει τα συμπτώματα της «α' τάξης της σχιζοφρένειας» με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της απόστασης από τις διαπροσωπικές σχέσεις) και τα 4 μετρούν τη διαπροσωπική ευαισθησία (interpersonal sensitivity, που αφορούν στο αίσθημα ανεπάρκειας και αυτοϋποτίμησης σε σχέση με τους άλλους). Οι εναπομείνουσες τέσσερις ερωτήσεις δεν λαμβάνονται υπόψη στον υπολογισμό της βαθμολόγησης ανά υποκλίμακα όπως και της συνολικής βαθμολόγησης, αλλά συμπεριλαμβάνονται καθώς έχουν κλινικό ενδιαφέρον (αφορούν στην όρεξη, στον ανήσυχο ύπνο, στις σκέψεις θανάτου και στα αισθήματα ενοχής). Εκτός από τις 9 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου εξάγονται και τρεις επιπλέον δείκτες ψυχοπαθολογίας: (α) γενικός δείκτης συμπτωμάτων, που αναφέρεται στον αριθμό των συμπτωμάτων και στο βαθμό ενόχλησης από αυτά, (β) το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων, που πληροφορεί για τον αριθμό των συμπτωμάτων και (γ) ο δείκτης ενόχλησης θετικών συμπτωμάτων, που αναφέρεται αποκλειστικά στον βαθμό ενόχλησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τους Loutsiou-Ladd, Panayiotou, και Kokkinos (2008) και αποτελείται από 6βάθμια κλίμακα Likert (0 = καθόλου, 5 = ΔΞ/ΔΑ). Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν $\alpha = .97$.

8.3. The Defense Style Questionnaire-88, (DSQ-88)

Για τη μέτρηση των αμυντικών στυλ, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Αμυντικής Δομής και Μηχανισμών Άμυνας», «The Defense Style Questionnaire-88, (DSQ-88)» (Bond, 1992). Το «DSQ-88», σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση των μηχανισμών άμυνας του Εγώ, όπως αυτοί προκύπτουν από την εκδηλούμενη συμπεριφορά και εκτείνονται από την «ανωριμότητα» στην

«ωριμότητα». Αποτελείται από 88 προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν τη συνειδητή έκφραση των μηχανισμών άμυνας του Εγώ και βαθμολογούνται με μια 9βάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ εντελώς, 9 = συμφωνώ εντελώς). Οι αμυντικοί μηχανισμοί σύμφωνα με το σύστημα ιεραρχικής ταξινόμησης του Vaillant (1977) διακρίνονται σε ανώριμους, νευρωτικούς και ώριμους. Οι ανώριμες άμυνες συνδέονται με την εμφάνιση κατάθλιψης, διαταραχών άγχους, διαταραχών προσωπικότητας και ασταθούς αυτοεκτίμησης, οι νευρωτικές άμυνες συνδέονται με νευρώσεις που μπορούν να αποκατασταθούν με την ψυχοθεραπεία και οι ώριμες άμυνες με προσαρμοστικούς τύπους διαχείρισης των στρεσογόνων παραγόντων και συνδέονται με ώριμες προσωπικότητες. Σύμφωνα με τον κατασκευαστή (Bond, 1992), το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 25 μηχανισμούς άμυνας κι αξιολογεί τέσσερα αμυντικά στυλ:

α) το «δυσπροσαρμοστικό στυλ» (maladaptive style), που αναφέρεται στην αδυναμία των ατόμων να διαχειριστούν τις ενορμήσεις τους και αποτελείται από τις άμυνες της απόσυρσης (withdrawal), της παλινδρόμησης (regression), της εκδραμάτισης (acting out), της αναστολής (inhibition), της παθητικής-επιθετικότητας (passive-aggressive) και της προβολής (projection).

β) το «στυλ διαστρέβλωσης της εικόνας» (image-distorting style), που αναφέρεται στη διάσχιση του Εαυτού και του Άλλου, στο μανιχαϊστικό δίπολο καλού και κακού, δυνατού και αδύναμου και αποτελείται από τις άμυνες του παντοδύναμου ελέγχου (omnipotence), της διάσχισης (splitting) και της πρωτόγονης εξιδανίκευσης (primitive idealization).

γ) το «στυλ της αυτοθυσίας» (self-sacrificing style), το οποίο αντανάκλα την ανάγκη του ατόμου να παρουσιάζει την εικόνα του καλού κι ευγενικού και ποτέ θυμωμένου ανθρώπου που είναι πρόθυμο να προσφέρει βοήθεια στους συνανθρώπους του και αποτελείται από τις άμυνες του ψευδοαλτρουϊσμού (pseudo-altruism) και του αντιδραστικού σχηματισμού (reaction-formation).

δ) το «προσαρμοστικό στυλ» (adaptive style) που αναφέρεται στους ώριμους μηχανισμούς άμυνας, συνδέεται με την ώριμη αντιμετώπιση των καταστάσεων και αποτελείται από τις άμυνες της καταστολής (suppression), της μετουσίωσης (sublimation) και του χιούμορ (humor).

Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ και παρουσιάζει αυξημένη εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία (στην Ελλάδα, έχει μεταφραστεί με τη μέθοδο της αμφίδρομης μετάφρασης (back-translation) από

την ερευνητική ομάδα του Υφαντή (Hyphantis et al., 2010) και έχει χρησιμοποιηθεί σε κλινικό και μη πληθυσμό. Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε να είναι Cronbach's $\alpha = .90$ και, επομένως, κρίνεται εξαιρετική. Επίσης, ικανοποιητική κρίνεται και η αξιοπιστία των υποκλιμάκων με $\alpha = .84$ για το δυσπροσαρμοστικό στυλ, $\alpha = .74$ για το στυλ διαστρέβλωσης της εικόνας, ($\alpha = .61$) για το στυλ της αυτοθυσίας και $\alpha = .67$ για το προσαρμοστικό στυλ.

8.4. Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)

Η αναβλητικότητα μετρήθηκε με την «Κλίμακα Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας για Φοιτητές», «Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)» (Solomon & Rothblum, 1984, μετάφραση και προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό Χατζηδήμου Σ., 1994). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (PASSA) αφορά στην αξιολόγηση του επιπέδου αναβλητικότητας και περιλαμβάνει 15 ερωτήματα υπό μορφή δηλώσεων, οι απαντήσεις στα οποία καταγράφονται σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1 = Ποτέ δεν αναβάλλω, 5 = Πάντα αναβάλλω). Μετρώνται πέντε διαστάσεις της αναβλητικότητας (συγγραφή εργασιών, μελέτη για τις εξετάσεις, ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα, παρακολούθηση παραδόσεων και ακαδημαϊκές δραστηριότητες γενικά) με τρία ερωτήματα-δηλώσεις εκ των οποίων μόνο το άθροισμα των πρώτων 2 ερωτήσεων εξάγει το σκορ ανά υποκλίμακα (Solomon & Rothblum, 1984), ενώ το συνολικό σκορ υπολογίζεται από το άθροισμα των επιμέρους σκορ των υποκλιμάκων. Το δεύτερο μέρος (PASSB) αφορά στην καταγραφή των αιτιών της αναβλητικότητας, για τις οποίες, από την παρούσα έρευνα, προέκυψαν 5 παράγοντες, σε αντίθεση με τους 3 και 4 παράγοντες που ανιχνεύθηκαν σε προηγούμενες έρευνες σε ελληνικό πληθυσμό μαθητών και φοιτητών (Αργυροπούλου, 2014. Χατζηδήμου, 1994), έχοντας ωστόσο ισχυρή εννοιολογική συσχέτιση με αυτούς. Το τρίτο μέρος (PASSC) περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με το επίπεδο επιθυμίας συμμετοχής σε πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας, τα οποία αναπτύχθηκαν και προστέθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο από τη Χατζηδήμου (1994). Στην παρούσα έρευνα, τα ερωτήματα του δεύτερου και τρίτου μέρους του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αναλύθηκαν μόνο περιγραφικά, καθώς δεν εξυπηρετούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η αξιοπιστία της υποκλίμακας για το πρώτο μέρος (PASSA) ήταν $\alpha = .77$, για το δεύτερο μέρος (PASSB) ήταν $\alpha = .83$, για το τρίτο μέρος (PASSC) ήταν $\alpha = .81$.

8.5. Flourishing scale, (FS)

Η ψυχολογική ευημερία των φοιτητών μετρήθηκε με την «Κλίμακα Ψυχικής Ευζωίας», «Flourishing scale (FS)» των Diener και Biswas-Diener (Diener et al., 2010, μετάφραση και προσαρμογή στον Ελληνικό πληθυσμό Stalikas et al., 2017). Η κλίμακα αποτελείται από οχτώ προτάσεις και αξιολογεί οχτώ διαφορετικές πτυχές της ψυχολογικής ευημερίας που αφορούν στον γεμάτο νόημα σκοπό της ζωής, στις υποστηρικτικές και ανταποδοτικές κοινωνικές σχέσεις, στο ενδιαφέρον για τις καθημερινές ενασχολήσεις, στην ενεργή συνεισφορά στην ευζωία των άλλων, στην ικανότητα ανταπόκρισης στις σημαντικές για το άτομο δραστηριότητες, στην αυτοεκτίμηση, στην αισιοδοξία για το μέλλον και στην αναγνώριση της αποδοχής του σεβασμού από τους άλλους. Η βαθμολογία δίνεται σε μια 7βάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ εντελώς, 7 = συμφωνώ εντελώς) και παρέχει βαθμολόγηση για τη διάσταση της ψυχολογικής ευημερίας. Η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί στο άτομο που διαθέτει ψυχικό σθένος συμβάλλοντας ενεργά στην ψυχολογική του ευημερία. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν $\alpha = .87$.

8.6. HowULearn, (Prev. Learn)

Οι προσεγγίσεις μάθησης μετρήθηκαν χρησιμοποιώντας το Φινλανδικό ερωτηματολόγιο «Πώς μαθαίνεις» «HowULearn (Prev. Learn)», (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Hailikari & Parpala, 2014). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα προτάσεις που μετρούν τις πτυχές των προσεγγίσεων μάθησης των φοιτητών: την προσέγγιση σε βάθος (Er:7. Κοίταζα προσεκτικά όλες τις πληροφορίες ή τα ευρήματα που υπήρχαν πριν καταλήξω στα δικά μου συμπεράσματα για ό,τι μελετούσα κάθε φορά), την οργανωμένη προσπάθεια (Er:5. Συνολικά, θα έλεγα ότι υπήρξα συστηματικός/η και οργανωμένος/η στη μελέτη μου) και την επιφανειακή προσέγγιση (Er:4. Πολλά απ' αυτά που έχω μάθει μοιάζουν να μην είναι τίποτε άλλο παρά ασύνδετα κομμάτια πληροφοριών στο μυαλό μου). Τα στοιχεία που απαρτίζουν τις τρεις αυτές κλίμακες

αποτελούν τροποποίηση των στοιχείων της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου για τις προσεγγίσεις μάθησης και μελέτης «Approaches to learning and Studying Inventory (ALSI)», (Entwistle & McCune, 2004), του «Learning and Teaching questionnaire (LSQ)», (Entwistle et al., 2003), καθώς και του «Revised Learning Process Questionnaire (R-LPQ)», (Kember et al., 2004). Η πρόθεση δημιουργίας του HowULearn ήταν η ενίσχυση και η επικαιροποίηση της υψηλής ποιότητας μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση βασισμένη σε προηγούμενη έρευνα και σε ευρεία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι δώδεκα ερωτήσεις μεταφράστηκαν στη Φινλανδική γλώσσα με ελάχιστες τροποποιήσεις, και η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων πρότεινε ότι οι τρεις κλίμακες μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Ανώτατης Εκπαίδευσης των Φινλανδών (Herrmann, Bager-Elsborg, & Parpala, 2016). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τους Karagiannopoulou et al. (2014), αποτελείται από 12 προτάσεις, η βαθμολόγηση των οποίων δίνεται σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1 = διαφωνώ απολύτως, 5 = συμφωνώ απολύτως). Από το σύνολο των 12 προτάσεων, οι 4 αφορούν στην προσέγγιση σε βάθος, οι 4 στην οργανωμένη προσπάθεια και οι άλλες 4 στην επιφανειακή προσέγγιση. Είναι αξιοσημείωτο, πως η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι ταυτόσημη τόσο ως προς το πλήθος όσο και ως προς τη σύστασή της, με την πρωτότυπη εκδοχή της κλίμακας (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Hailikari, & Parpala, 2014), καθώς και με την προτεινόμενη δομή στην προσαρμογή της στην ελληνική γλώσσα (Karagiannopoulou et al., 2014), επιβεβαιώνοντας τις αναφορές πως το ερωτηματολόγιο προσεγγίσεων μάθησης είναι ένα ιδιαίτερα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο τόσο στο πλαίσιο των Φινλανδικών ερευνών όσο και σε διεθνές πλαίσιο (Herrmann et al., 2016. Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Parpala et al., 2010. Ruohoniemi et al., 2017. Rytönen et al., 2012. Sakurai et al., 2014). Η αξιοπιστία της υποκλίμακα που αναφέρεται στην προσέγγιση εις βάθος ήταν $\alpha = .76$, της υποκλίμακας που αναφέρεται στην οργανωμένη προσπάθεια $\alpha = .79$, και της υποκλίμακας που αναφέρεται στην επιφανειακή προσέγγιση $\alpha = .74$.

Κεφάλαιο 9: Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα των ελέγχων των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των κλιμάκων κατέδειξαν την καταλληλότητα της εφαρμογής τους. Οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων της κάθε κλίμακας απέδειξαν ότι οι παράγοντες των κλιμάκων είναι ανεξάρτητοι και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών κατέδειξαν ότι υπάρχει ικανοποιητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας: Αμυντικά Στυλ, Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ψυχολογική Ευημερία και Προσεγγίσεις Μάθησης γεγονός που επιτρέπει την χρησιμοποίηση της ανάλυσης διαδρομών (Path Analysis) στα συγκεκριμένα δεδομένα. Από την ανάλυση διαδρομών προέκυψε ότι η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα και η Ψυχολογική Ευημερία διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των Αμυντικών Στυλ και των Προσεγγίσεων Μάθησης. Επίσης, από την ανάλυση συστάδων (cluster analysis) προέκυψαν τρεις ομάδες οι «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί», οι «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» και οι «αμυντικά δυσαρμονικοί». Τέλος, από την ανάλυση των δέντρων ταξινόμησης (Decision Tree-CART analysis), προέκυψε ότι οι ώριμοι φοιτητές έχουν καλύτερη βαθμολογία από τις άλλες δύο ομάδες (ανώριμους και αμυντικούς), ενώ από τους ώριμους φοιτητές, οι τεταρτοετείς και οι τριτοετείς έχουν καλύτερη βαθμολογία από τους πρωτοετείς και τους δευτεροετείς.

9.1. Διερεύνηση της διάστασης στοιχείων ψυχοπαθολογίας στο δείγμα και αξιοπιστία της κλίμακας Brief Symptom Inventory (BSI)

Σύμφωνα με τη μελέτη του Hyphantis (2010), η διερεύνηση των μηχανισμών άμυνας διαφοροποιείται ανάλογα με την ψυχοπαθολογία του δείγματος. Επίσης, στον γενικό πληθυσμό υπάρχει ένα ποσοστό 6.5% που παρουσιάζει χρόνια ψυχοπαθολογική συμπτωματολογία (Skapinakis et al., 2013). Ως εκ τούτου, επειδή η παρούσα έρευνα αφορά στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στη διερεύνηση των συναφών με αυτήν παραγόντων σε υγιές δείγμα φοιτητών, υπολογίσθηκε το συνολικό σκορ της κλίμακας Brief Symptom Inventory (BSI) για κάθε συμμετέχοντα, σύμφωνα με το scoring manual του εργαλείου (Derogatis, 1975) για

να εξαιρεθούν από την έρευνα άτομα που παρουσιάζουν αυξημένη ψυχοπαθολογία. Το Brief Symptom Inventory (BSI) αποτελεί την σύντομη εκδοχή του SCL-R-90 (Derogatis, 1975. Derogatis & Mellisaratos, 1977) και ανιχνεύει την ψυχοπαθολογική κατάσταση του υποκειμένου συνοπτικά, με τον Γενικό Δείκτη Συμπτωμάτων (GSI), και αναλυτικά, με τις 9 υποκλίμακες που αποτελούν το ερωτηματολόγιο. Για τη συγκεκριμένη κλίμακα, αρχικά ελέγχθηκε ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer- Olkin ($KMO = .824$) και ο δείκτης σφαιρικότητας Bartlett's test of sphericity ($\chi^2 = 6325.92$, $df = 1378$, $p < .001$), οι οποίοι έδειξαν ότι μπορεί να διεξαχθεί ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα αυτή. Καθώς η κλίμακα είναι σταθμισμένη σε ελληνικό πληθυσμό από τους Loutsiou-Ladd, Panayiotou, και Kokkinos (2008), χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA). Τα παρακάτω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου και επέτρεψαν την χρησιμοποίησή του στη συγκεκριμένη έρευνα ($CMIN/DF = 2.826$, $p < .001$, $CFI = .98$, $GFI = .98$, $AGFI = .96$, $NFI = .96$, $IFI = .98$, $TLI = .95$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .03$). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για το σύνολο της κλίμακας BSI υπολογίστηκε ίσος με $.97 > .70$ και, επομένως, η αξιοπιστία κρίνεται πολύ καλή. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας BSI και των υποκλιμάκων της παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο «Brief Symptom Checklist» (BSI)

	Κλίμακα	N	Cronbach's α
1	Σωματοποίηση	7	.87
2	Ιδεοψυχαναγκασμός	6	.77
3	Διαπροσωπική ευαισθησία	4	.74
4	Κατάθλιψη	6	.85
5	Άγχος	6	.86
6	Επιθετικότητα	5	.77
7	Φοβικό άγχος	5	.81
8	Παρανοϊκός ιδεασμός	5	.74
9	Ψυχωτισμός	5	.77
	Brief Symptom Index (BSI)	53	.97

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Derogatis, υπολογίστηκε ο Γενικός Δείκτης Συμπτωμάτων (GSI). Το GSI υπολογίζεται ως ο μέσος όρος των σκορ για τις εννέα διαστάσεις συμπτωμάτων συν τα τέσσερα πρόσθετα στοιχεία που δεν περιλαμβάνονται σε καμία από τις διαστάσεις. Επομένως, πρόκειται για τον μέσο όρο και των 53 στοιχείων της κλίμακας. Το GSI είναι ο πιο ευαίσθητος δείκτης του επιπέδου κινδύνου καθώς συνδυάζει πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των συμπτωμάτων και την ένταση της δυσφορίας. Σύμφωνα με τον Derogatis (1975), ένα υποκείμενο θεωρείται ότι βρίσκεται στο φάσμα κλινικής παρακολούθησης, όταν το T-score του GSI έχει τιμές άνω του 63, με αποτέλεσμα να μην αναλογεί σε υγιή πληθυσμό, να θεωρηθεί περίπτωση με υψηλό βαθμό συμπτωμάτων και να απορριφθεί ως υποκείμενο με κλινικά χαρακτηριστικά. Βέβαια, ο υπολογισμός του T-score, βασίζεται στη σύγκριση της τιμής που προκύπτει από τη συγκεκριμένη μέτρηση με τη μέτρηση που προκύπτει από έναν σταθμισμένο πληθυσμό. Από την ανάλυση προέκυψε ότι 53 (7.9%) από τους συμμετέχοντες παρουσίασαν GSI T-score>63 με αποτέλεσμα να μην περιληφθούν στη μελέτη. Ως εκ τούτου, το τελικό δείγμα διαμορφώνεται με 628 συμμετέχοντες στους οποίους αντιστοιχεί T-score μικρότερο από 63.

Ο χαρακτηρισμός ενός υποκειμένου ως κλινικό περιστατικό δεν παρουσίασε κάποια συσχέτιση με κανέναν από τους κοινωνικούς ή δημογραφικούς παράγοντες

που καταγράφηκαν στην παρούσα εργασία. Ωστόσο, συντελέστηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης με μεταβλητές κριτηρίου την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία και προβλεπτικές μεταβλητές τους αμυντικούς μηχανισμούς για την εξέταση της συνεισφοράς τους στις μεταβλητές κριτηρίου. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι το αμυντικό στυλ της Δυσπροσαρμοστικής Δράσης (ανώριμες άμυνες) προβλέπει στατιστικώς σημαντικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($\beta = .28, p = .03$) και το αμυντικό στυλ της Προσαρμοστικής Δράσης (ώριμες άμυνες) προβλέπει στατιστικώς σημαντικά την ψυχολογική ευημερία ($\beta = .29, p = .04$). Επίσης, συντελέστηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης με μεταβλητές κριτηρίου τις προσεγγίσεις μάθησης και προβλεπτικές μεταβλητές τους αμυντικούς μηχανισμούς, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξε ότι η Ψυχολογική Ευημερία και η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά την Προσέγγιση εις βάθος και την Οργανωμένη Προσπάθεια. Συγκεκριμένα, η Ψυχολογική Ευημερία προβλέπει θετικά την Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .34, p = .03$) και την Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = .26, p = .04$), ενώ η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα προβλέπει αρνητικά την Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = -.29, p = .03$) και την Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = -.58, p < .000$). Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν ότι οι προβλέψεις των μοντέλων θα ήταν πιο ισχυρές αν συμπεριλαμβάνονταν ο συγκεκριμένος πληθυσμός.

9.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του «The Defense Style Questionnaire-88»

Η κλίμακα DSQ αποτελείται από 88 ερωτήσεις που ορίζουν 4 παράγοντες και 26 τύπους άμυνας οι οποίοι εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: ανώριμες, νευρωτικές και ώριμες ψυχολογικές άμυνες (Hyphantis, 2010. Vaillant, 1977). Ο παράγοντας «Δυσπροσαρμοστική δράση/ ανώριμες άμυνες» αποτελείται από τις άμυνες Απόσυρση, Παλινδρόμηση, Εκδραμάτιση, Αναστολή, Παθητική-Επιθετικότητα, Προβολή, ο παράγοντας «Παραμόρφωση ειδώλου/ ανώριμες άμυνες» από τις άμυνες Παντοδυναμία, Διάσχιση, Πρωτόγονη εξιδανίκευση, Άρνηση, ο παράγοντας «Αυτοθυσία/ νευρωτικές άμυνες» από τις άμυνες Ψευδοαλτρουισμός, Αντιδραστικός-σχηματισμός, Μόνωση, Ακύρωση και ο παράγοντας «Προσαρμοστική δράση/ώριμες άμυνες» από τις άμυνες Χιούμορ,

Μετουσίωση, Καταστολή, Δεσμός, Πρόβλεψη. Για την ανίχνευση της παραγοντικής δομής αρχικά εφαρμόστηκαν οι δείκτες Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .844) για την εξέταση της σφαιρικότητας και ο Bartlett's test of sphericity (Chi-squared = 17305.24, df = 3828, $p < .001$) για την εξέταση της σφαιρικότητας, όπου διαπιστώθηκε ότι μπορεί να εκτελεσθεί η Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (EFA). Καθώς, όμως, η κλίμακα είναι σταθμισμένη σε ελληνικό πληθυσμό ενηλίκων από τον Hyphantis (2010) χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Τα παρακάτω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου και επέτρεψαν την χρησιμοποίησή του στη συγκεκριμένη έρευνα (CMIN/DF = 2.275, $p < .001$, CFI = .95, GFI = .97, AGFI = .94, NFI = .92, IFI = .95, TLI = .92, RMSEA = .045, SRMR = .050. Για τον παράγοντα «Δυσπροσαρμοστική δράση», ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι ίσος με .84, για τον παράγοντα «Διαστρέβλωση Εικόνας» είναι ίσος με $\alpha = .74$, για τον παράγοντα «Αυτοθυσία» είναι $\alpha = .61$ και για τον παράγοντα «Προσαρμοστική δράση» είναι $\alpha = .67$.

9.3. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας «Procrastination Assessment Scale Student»

Η κλίμακα αξιολόγησης της αναβλητικότητας για φοιτητές «Procrastination Assessment Scale Student» (PASS) αποτελείται από 3 μέρη (Solomon & Rothblum, 1984, προσαρμογή Χατζηδήμου, 1994). Το πρώτο μέρος (PASSA) αποτελείται από 15 προτάσεις που αφορούν στη συχνότητα της αναβλητικότητας σε 5 προκαθορισμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα. Το δεύτερο μέρος (PASSB) αποτελείται από 26 προτάσεις με τις οποίες αναζητούνται οι αιτίες για τις οποίες ο φοιτητής αναβάλλει την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεών του. Τέλος, το τρίτο μέρος (PASSC) αποτελείται από 6 ερωτήσεις που αφορούν στο ενδιαφέρον του ερωτώμενου σχετικά με το αν ενδιαφέρεται ή όχι για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας.

9.3.1. Πρώτο μέρος (PASSA): Συχνότητα αναβλητικότητας σε πέντε προκαθορισμένα ακαδημαϊκά καθήκοντα

Η παραγοντική δομή του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (PASSA), ελέγχθηκε αρχικά εφαρμόζοντας τους δείκτες Kaiser- Meyer-Olkin ($KMO = .682$) για την εξέταση της σφαιρικότητας και Bartlett's test of sphericity για την εξέταση της σφαιρικότητας ($\chi^2 = 253.25$, $df = 10$, $p < .001$). Οι συγκεκριμένοι δείκτες κατέδειξαν ότι δύναται να διεξαχθεί η ανάλυση παραγόντων για τη συγκεκριμένη κλίμακα, αλλά προτιμήθηκε η Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (CFA), καθώς έπρεπε να ελεγχθούν τρεις υποθέσεις: (α) ότι, σύμφωνα με τις δημιουργούς της κλίμακας (Solomon & Rothblum, 1984) και την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου (Χατζηδήμου, 1994), στο πρώτο μέρος, οι 15 ερωτήσεις ορίζουν τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη συχνότητα της αναβλητικότητας και αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 4, 7, 10 και 13. Ο δεύτερος στον βαθμό που η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα και απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 2, 5, 8, 11 και 14 και ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην επιθυμία του υποκειμένου να μειώσει την αναβλητικότητά του και αποτελείται από τις ερωτήσεις 3, 6, 9, 12 και 15. Η συγκεκριμένη υπόθεση δεν υποστηρίχθηκε από τα δεδομένα της παρούσης εργασίας, γι' αυτό και απορρίφθηκε ($CMIN = 16.742$, $DF = 84$, $CFI = .71$, $GFI = .77$, $AGFI = .70$, $TLI = .70$, $RMSEA = .16$, $SRMR = .11$), (β) ότι, ο παράγοντας της συνολικής αναβλητικότητας αποτελείται από τις δύο πρώτες ερωτήσεις κάθε υποκλίμακας. Επίσης, η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, γι' αυτό και απορρίφθηκε ($CMIN = 12.083$, $DF = 32$, $CFI = .82$, $GFI = .88$, $AGFI = .80$, $NFI = .80$, $TLI = .74$, $RMSEA = .13$, $SRMR = .08$), και (γ) η πρόταση της Αργυροπούλου (2014) να αποτελείται ο παράγοντας της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας από τις πέντε πρώτες προτάσεις κάθε ακαδημαϊκού καθήκοντος, έγινε αποδεκτή, καθώς τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι ο συνολικός παράγοντας της αναβλητικότητας αποτελείται από τις πέντε πρώτες ερωτήσεις ($CMIN = .099$, $DF = 4$, $p = .983$, $CFI = 1.00$, $GFI = 1.00$, $AGFI = 1.00$, $NFI = 1.00$, $TLI = 1.00$, $RMSEA = .001$, $SRMR = .005$). Η εσωτερική αξιοπιστία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα κρίνεται ως ικανοποιητική ($\alpha = .77 > .70$).

9.3.2. Μέρος Δεύτερο: Αιτίες αναβλητικότητας (PASSB)

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (PASSB), επειδή οι διαστάσεις της κλίμακας ήταν άγνωστες, πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (EFA) με την περιστροφή Quartimax. Ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .850), καθώς και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett ($\chi^2=3763.709$, $df=325$, $p<.001$), κατέδειξαν ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για την εφαρμογή της μεθόδου. Από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών, προέκυψαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμές πάνω από 1, οι οποίοι εξηγούσαν το 20.5%, το 10.5%, το 7.5%, το 6%, το 5% που εξηγούσαν το 49.5% της συνολικής μεταβλητότητας των 26 ερωτήσεων. Οι πέντε παράγοντες που εξήχθησαν από την παρούσα ανάλυση σχεδόν συμφωνούν ως προς τη δομή με την αντίστοιχη δομή που πρότεινε η Αργυροπούλου (2014) βασισμένη στο ίδιο ερωτηματολόγιο (Πίνακας 4). Επίσης, συμφωνούν εννοιολογικά και στην απόδοση του νοήματος με την αντίστοιχη απόδοση που πρότεινε η Χατζηδήμου (1994) στην πρώτη χρονολογικά προσπάθεια στάθμισης της κλίμακας σε ελληνικό πληθυσμό μαθητών (Γυμνασίου/Λυκείου) και φοιτητών. Ο χαρακτηρισμός των πέντε παραγόντων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Scale Student» παρουσιάζεται παρακάτω. Πίνακας 2.

Πίνακας 2. Λεκτική περιγραφή των 5 παραγόντων του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Scale Students» (PASS)

Χαρακτηρισμός	
Π1	Φόβος αποτυχίας/Αρνητικής αξιολόγησης
Π2	Απέχθεια καθήκοντος/Χαμηλή ανοχή στη ματαίωση
Π3	Φόβος επιτυχίας/Επιρροή συνομηλίκων
Π4	Εξάρτηση/δυσκολία διεκδίκησης
Π5	Δυσκολίες στη διαχείριση χρόνου και στη λήψη αποφάσεων

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των ερωτήσεων σε παράγοντες του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Student Scale» (PASS), το οποίο εξετάζει τις αιτίες στις οποίες ο φοιτητής αναβάλλει την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεών του. Παρουσιάζονται οι φορτίσεις κάθε ερώτησης που προέκυψαν από το δείγμα της παρούσας έρευνας και το δείγμα της έρευνας της Αργυροπούλου (2014) που διενήργησε παραγοντική ανάλυση στο συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου. Η αντιστοίχιση των παραγόντων που εξήχθησαν από τις παραγοντικές αναλύσεις είναι εμφανής. Και στις δύο μελέτες, όλοι σχεδόν οι παράγοντες αποτελούνται από τα ίδια ερωτήματα εκτός από τον πέμπτο παράγοντα.

Πίνακας 3. Φορτίσεις της ανάλυσης κύριων συνιστωσών για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου «Procrastination Assessment Scale Students» (PASS)

Προτάσεις	Υπεύθυνοι ανάλυσης	Παράγοντες				
		Π1	Π2	Π3	Π4	Π5
PASSB1. Ανησυχούσες ότι δεν θα άρεσε η εργασία στον/στην καθηγητή/-τρια	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου	.68 .65				
PASSB2. Είχες δυσκολία να αποφασίσεις τι να συμπεριλάβεις και τι όχι στην εργασία σου	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου	.40 .47				
PASSB3. Περίμενες μέχρι να κάνει τη δική του εργασία κάποιος συμφοιτητής σου ώστε να σου δώσει κάποιες συμβουλές	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου				.66 .60	
PASSB4. Είχες πάρα πολλά άλλα πράγματα να κάνεις	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου		.50 .38			
PASSB5. Είχες την ανάγκη να ρωτήσεις τον καθηγητή σου μερικές πληροφορίες αλλά δεν αισθανόσουν άνετα να τον πλησιάζεις	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου				.54 .52	
PASSB6. Ανησυχούσες ότι θα έπαιρνες κακό βαθμό	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου	.70 .71				
PASSB7. Δυσανασχετούσες στο ότι έχεις να κάνεις πράγματα που σου καθορίζουν άλλοι	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου			.62 -		
PASSB8. Δεν πίστευες ότι ήξερες αρκετά για να γράψεις την εργασία	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου					.52 -
PASSB9. Πραγματικά δεν σου άρεσε να κάνεις εργασίες στα μαθήματα	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου		.33 .64			
PASSB10. Ένιωθες πελαγωμένος με αυτό το καθήκον	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου					.64 -
PASSB11. Είχες δυσκολία στο να ζητήσεις πληροφορίες από άλλους ανθρώπους	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου				- .41	.40 -
PASSB12. Προτιμούσες να δοκιμάσεις τη συγκίνηση που έχει κανείς όταν αφήνει να κάνει κάτι την τελευταία στιγμή	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου			.75 .77		
PASSB13. Δεν μπορούσες να διαλέξεις ανάμεσα στα θέματα για εργασία	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου				.30 .28	
PASSB14. Ανησυχούσες ότι αν τα πήγαινες καλά οι συμφοιτητές σου θα σε αντιπαθούσαν	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου			.54 .64		
PASSB15. Δεν πίστευες ότι θα κάνεις μια καλή εργασία	Βλαχοπάνου Αργυροπούλου	.70 .63				
PASSB16. Δεν είχες αρκετή ενέργεια για να αρχίσεις το καθήκον	Βλαχοπάνου		.72			

PASSB17.	Αισθανόσουν ότι πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο για να γράψεις μια εργασία	Αργυροπούλου	.63		
		Βλαχοπάνου	.64		
PASSB18.	Σου άρεσε η πρόκληση να περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή της προθεσμίας	Αργυροπούλου	.69	.70	
		Βλαχοπάνου		.78	
PASSB19.	Γνώριζες ότι και οι συμφοιτητές σου δεν είχαν αρχίσει την εργασία	Βλαχοπάνου	-		.52
		Αργυροπούλου	.43		-
PASSB20.	Απεχθανόσουν να σου βγάζουν προθεσμίες	Βλαχοπάνου	-		.51
		Αργυροπούλου	.58		-
PASSB21.	Ανησυχούσες ότι η εργασία σου δεν θα ανταποκρινόταν στις προσδοκίες σου	Βλαχοπάνου	.67		
		Αργυροπούλου	.77		
PASSB22.	Ανησυχούσες ότι αν έπαιρνες έναν καλό βαθμό στην εργασία οι άλλοι θα είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από σένα στο μέλλον	Βλαχοπάνου		.57	
		Αργυροπούλου		.65	
PASSB23.	Περίμενες μήπως ο καθηγητής σου σου έδινε περισσότερες πληροφορίες οδηγίες για εργασία	Βλαχοπάνου			.52
		Αργυροπούλου			.61
PASSB24.	Είχες πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό σου και ανησυχούσες ότι δεν θα κατάφερνες να ανταποκριθείς σε αυτές τις απαιτήσεις	Βλαχοπάνου	.65		
		Αργυροπούλου	.75		
PASSB25.	Οι φίλοι σου σε πίεζαν να κάνεις άλλα πράγματα	Βλαχοπάνου		.40	
		Αργυροπούλου		.40	
PASSB26.	Απλώς τεμπέλιαζες και δεν έκανες την εργασία	Βλαχοπάνου	.49		
		Αργυροπούλου	.64		

Συνοψίζοντας, οι πέντε παράγοντες που επιλέχθηκαν προσφέρουν τη δυνατότητα ανίχνευσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της αναβλητικότητας. Επίσης, καθώς η κλίμακα στην παρούσα έρευνα περιγράφει σχεδόν το 50% της συνολικής μεταβλητότητας, κρίνεται αποδεκτή για τη συνέχεια της ανάλυσης. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Φόβος αποτυχίας/αρνητικής αξιολόγησης» καλύπτει το 20.5% της συνολικής μεταβλητότητας, ο παράγοντας «Απέχθεια καθήκοντος/χαμηλή ανοχή στη ματαιώση» καλύπτει το 10.5%, ο παράγοντας «Φόβος επιτυχίας/επιρροή συνομηλίκων» καλύπτει το 7.5%, ο παράγοντας «Εξάρτηση/δυσκολία διεκδίκησης» καλύπτει το 6% και ο παράγοντας «Δυσκολίες στη διαχείριση χρόνου και στη λήψη αποφάσεων» 5%. Όσον αφορά στη συνολική κλίμακα των αιτιών της αναβλητικότητας, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε ίσος με $.83 > .70$ και επομένως η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική.

Οι παραπάνω παράγοντες δεν βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (επιλογή σχολής ως πρώτης, αριθμός μαθημάτων σε εκκρεμότητα γενικά και αριθμός μαθημάτων σε εκκρεμότητα από το πρώτο έτος, μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και μορφωτικό επίπεδο της μητέρας). Επίσης, καθώς αρκετές έρευνες για την αναβλητικότητα δεν χρησιμοποιούν τις αιτίες αναβλητικότητας (PASSB) στο Δομικό Μοντέλο, η ίδια προσέγγιση

ακολουθήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα (Lay, 1995. Senecal et al., 2003. Αργυροπούλου, 2014. Batool et al., 2017. Batool, 2019).

9.3.3. Μέρος τρίτο: Παρακολούθηση προγράμματος αναβλητικότητας (PASSC)

Το τρίτο μέρος του PASS (PASSC), αναλύθηκε μόνον περιγραφικά, καθώς τα ερωτήματα προσφέρουν θεωρητικά στην παρούσα έρευνα. Στο τρίτο μέρος του PASS (PASSC) οι 628 συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με το αν ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας, πόσο συχνά, ποιες μέρες και πόσες ώρες και με πόσα άτομα θα ήθελαν να συνυπάρχουν στις συνεδρίες. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το αν θα ήθελαν οι φοιτητές να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας, οι 480 (76.4%) απάντησαν θετικά, ενώ οι 148 (23.6%), απάντησαν αρνητικά. Οι 257 (40.9%), δήλωσαν ότι ήταν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα μέχρι 5 φορές στο αμέσως επόμενο εξάμηνο, ενώ οι 245 (39%) ήταν πρόθυμοι να το παρακολουθήσουν πέντε ως δέκα φορές. Μία με δύο φορές την εβδομάδα είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα 321 (51.1%) και 184 (29.1%) αντίστοιχα. Αναφορικά με το ποιο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι κατάλληλο για την παρακολούθηση του προγράμματος, οι 203 (32.3%) αναφέρουν ότι θα προτιμούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα το μεσημέρι. Όσον αφορά στις ημέρες που θεωρούσαν κατάλληλες για την παρακολούθηση του προγράμματος, κατά συντριπτική πλειοψηφία οι 447 (71.2%) απάντησαν ότι προτιμούσαν τις ημέρες της εβδομάδας, ενώ οι 95 (15.1%), προτιμούσαν τα Σαββατοκύριακα. Αναφορικά με το πόσα μέλη θα επιθυμούσαν να έχει η κάθε ομάδα, το 55.2% απάντησε ότι θα προτιμούσε να βρίσκεται σε ομάδα με λιγότερα από 20 άτομα, ενώ οι 185 (29.5%) δεν ανέφεραν κάποια σχετική προτίμηση. Η αξιοπιστία της υποκλίμακας ήταν $\alpha = .81$.

9.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της «Flourishing scale»

Η ψυχολογική ευημερία των φοιτητών, ανιχνεύθηκε με την κλίμακα της «Ψυχικής ευζωίας» (Flourishing scale). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 8 προτάσεις (FLOUR1-FLOUR8) που βαθμολογούνται με επταβάθμια κλίμακα Likert, το άθροισμα των οποίων ορίζει τον δείκτη «Ψυχικής ευζωίας» των συμμετεχόντων. Στην παρούσα εργασία, αρχικά ελέγχθηκε ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .902$) και ο δείκτης σφαιρικότητας Bartlett's test of sphericity ($\chi^2 = 1851.93$, $df = 28$, $p < .001$) οι οποίοι κατέδειξαν ότι μπορεί να διεξαχθεί ανάλυση παραγόντων για τη συγκεκριμένη κλίμακα. Επειδή η παραγοντική δομή της κλίμακας ήταν γνωστή, ελέγχθηκε με τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, CFA), ώστε να ελεγχθεί η καλή προσαρμογή των μετρήσεων (Fabrigar & Wegener, 2012). Τα παρακάτω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ικανοποιητικά τη δομή της κλίμακας στο συγκεκριμένο δείγμα ($CMIN = 4.165$, $DF = 18$, $p = .001$, $CFI = .97$, $GFI = .97$, $AGFI = .94$, $NFI = .96$, $TLI = .95$, $RMSEA = .070$, $SRMR = .033$). Οι παραπάνω δείκτες κρίνονται πολύ καλοί και το γεγονός ότι ο δείκτης p -value είναι στατιστικά σημαντικός μπορεί να οφείλεται στο μεγάλο μέγεθος δείγματος (Δαφέρμος, 2013). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την κλίμακα «Ψυχικής ευζωίας» υπολογίστηκε ίσος με $.87 > .70$ και επομένως η αξιοπιστία της κλίμακας κρίνεται πολύ καλή. Η μέση τιμή του δείκτη «Ψυχικής ευζωίας» είναι 41.67 μονάδες ($T.A. = 7.38$) σε ένα εύρος τιμών από 13-56.

9.5. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας «HowULearn»

Το ερωτηματολόγιο προσεγγίσεων μάθησης HowULearn αποτελείται από 12 προτάσεις (APPR1-APPR12), οι οποίες συνιστούν 3 υποκλίμακες, την υποκλίμακα προσέγγισης σε βάθος (deep approach), την υποκλίμακα οργανωμένης προσπάθειας (organised effort) και την υποκλίμακα επιφανειακής προσέγγισης (surface approach). Για τη συγκεκριμένη κλίμακα, αρχικά ελέγχθηκε ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .772$) και ο δείκτης σφαιρικότητας Bartlett's test of sphericity ($\chi^2 = 2309.37$, $df = .66$, $p < .001$), οι οποίοι έδειξαν ότι μπορεί να διεξαχθεί ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα αυτή.

Επειδή οι διαστάσεις της κλίμακας ήταν ήδη γνωστές (Karagiannopoulou et al., 2014), η παραγοντική δομή της κλίμακας ελέγχθηκε με Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή της κλίμακας και ως εκ τούτου την καταλληλότητα χρησιμοποίησής της στην παρούσα έρευνα (CMIN = 2.856, DF = 50, $p = .001$, CFI = .96, GFI = .96, AGFI = .94, NFI = .94, TLI = .95, RMSEA = .054, SRMR = .053). Οι παραπάνω δείκτες κρίνονται ως ικανοποιητικοί και το γεγονός ότι ο p -value είναι στατιστικά σημαντικός μπορεί να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος (Δαφέρμος, 2013). Για την υποκλίμακα της μάθησης σε βάθος, ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι ίσος με .76, για την υποκλίμακα της οργανωμένης μάθησης είναι ίσος με .79, για την υποκλίμακα της επιφανειακής μάθησης είναι .74. Επομένως, και στις επιμέρους κλίμακες, η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική καθώς ο συντελεστής Cronbach's alpha είναι μεγαλύτερος από .70. Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας «προσεγγίσεων μάθησης» (HowULearn) σε διαφορετικούς πληθυσμούς φοιτητών (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012. Hailikari & Parpala, 2014).

9.6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας

Πριν την κατασκευή του τελικού δομικού μοντέλου, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική διερεύνηση σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών για να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το δυσπροσαρμοστικό αμυντικό στυλ, τη διαστρέβλωση εικόνας και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με τα προσαρμοστικά αμυντικά στυλ, την ψυχολογική ευημερία, την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη μάθηση. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών

Μεταβλητές	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα									
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (1)	1								
Αμυντικά Στυλ									
Δυσπροσαρμοστική δράση (2)	.26**	1							
Διαστρέβλωση εικόνας (3)	.13**	.54**	1						
Αυτοθυσία (4)	-.03	.47**	.42**	1					
Προσαρμοστική δράση (5)	-.18**	.10*	.27**	.30**	1				
Ψυχολογική Ενημερία									
Ψυχολογική ενημερία (6)	-.23**	-.19**	.16**	.15**	.44**	1			
Προσεγγίσεις Μάθησης									
Προσέγγιση σε βάθος (7)	-.32**	-.06	.04	.19**	.47**	.43**	1		
Οργανωμένη προσπάθεια (8)	-.39**	-.13**	.04	.07	.13**	.31**	.26**	1	
Επιφανειακή προσέγγιση (9)	.22**	.21**	.12**	.08*	-.24**	-.28**	-.38**	-.17**	1

** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .01, αμφίπλευρος έλεγχος

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο .05, αμφίπλευρος έλεγχος

9.7. Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis)

Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται στις συσχετίσεις των εννέα μεταβλητών του θεωρητικού μοντέλου μεταξύ τους. Κάθε μια από τις μεταβλητές της έρευνας μετρίεται από τις κλίμακες DSQ-88, PASS, Flourishing, HowULearn. Όπως προαναφέρθηκε, για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διαδρομών (Path Analysis). Για να εξαλειφθούν τυχόν διενέξεις μεταξύ των στοιχείων που παρουσιάζουν πολλαπλές φορτίσεις και να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα και η μονοδιαστατικότητα των κλιμάκων εφαρμόστηκε συνολική διερευνητική ανάλυση παραγόντων (EFA) με όλες τις κλίμακες παρούσες (Ζαφειρόπουλος, 2012). Ο δείκτης πολυσυγγραμμικότητας Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .71$), καθώς και ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett ($\chi^2 = 1360.57$, $df = 36$, $p = .000 < .05$), κατέδειξαν ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για την εφαρμογή της μεθόδου. Η συνολική ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε ότι υπήρχε η εγκυρότητα σύγκλισης των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα λόγω των υψηλών φορτίσεων, καθώς και η εγκυρότητα διάκρισης μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας, αφού η ερώτηση φόρτιζε μόνο σε έναν παράγοντα. Με γνώμονα τα αποτελέσματα αυτά δημιουργήθηκε το Μετρικό Μοντέλο (CFA) στο AMOS v22. Το Μετρικό Μοντέλο (CFA) αποτελείται από όλα τα στοιχεία τα οποία λειτουργικοποιούν τις εννέα μεταβλητές της έρευνας. Οι δείκτες προσαρμογής για το μοντέλο αυτό δεν εμφάνισαν ικανοποιητικές τιμές, κι ως εκ τούτου το μετρικό μοντέλο χρειαζόταν βελτίωση για να παρουσιάζει καλή εφαρμογή στο θεωρητικό. Από το μοντέλο αφαιρέθηκαν 3 ερωτήσεις οι οποίες προέρχονταν από το ερωτηματολόγιο DSQ-88 και παρουσίαζαν συντελεστή φόρτισης μικρότερο από .10 και η συμβολή τους στη θεωρητική εννοιολόγηση της αντίστοιχης μεταβλητής ήταν μικρή. Συγκεκριμένα, αφαιρέθηκε η ερώτηση 1 (Με ευχαριστεί να βοηθάω τους άλλους και θα με λυπούσε πολύ αν μου το στερούσαν) που αφορούσε στον παράγοντα Αυτοθυσία και οι ερωτήσεις 50 (Είμαι ντροπαλός σε θέματα σχετικά με το σεξ) και 51 (Πάντα νιώθω πως κάποιος που ξέρω είναι σαν φύλακας άγγελός μου) που αφορούσαν στον παράγοντα Διαστρέβλωση Εικόνας. Κατόπιν διενεργήθηκε εκ νέου CFA με τους δείκτες του μοντέλου να εμφανίζουν ικανοποιητικές τιμές για τη συνέχιση της ανάλυσης. Συγκεκριμένα, ο λόγος χ^2/df είναι μικρότερος από το όριο 2.50 ($CMIN/df = 1.655$). Οι δείκτες GFI και AGFI

έχουν περίπου αποδεκτές τιμές ($GFI = .92$ και $AGFI = .90$). Οι τιμές των υπολοίπων δεικτών είναι $NFI = .87$, $IFI = .94$, $TLI = .93$, $CFI = .94$, $RMSEA = .032$, $SRMR = .049$.

9.7.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας, Εγκυρότητας Σύγκλισης, Εγκυρότητας Διάκρισης

Ο έλεγχος Αξιοπιστίας, Εγκυρότητας Σύγκλισης, Εγκυρότητας Διάκρισης για την παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη συνδρομή τριών κριτηρίων. Το πρώτο από αυτά είναι η Υψηλή Σύνθετη Αξιοπιστία (Composite Reliability – CR), το δεύτερο είναι η Υψηλή Μέση Εξαχθείσα Διασπορά (Average Extracted Variance- AVE) και το τρίτο είναι η Υψηλή Μέγιστη Διαμοιραζόμενη Διασπορά (Maximum Shared Variance, MSV). Ο πρώτος όρος αποτελεί ένα μέτρο αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και συνοχής των στοιχείων μιας δομικής μεταβλητής. Ο δεύτερος αποτελεί ένα μέτρο αξιοπιστίας και εγκυρότητας σύγκλισης και εκφράζει το ποσοστό της διακύμανσης της δομικής μεταβλητής που οφείλεται στη διακύμανση των παρατηρούμενων μεταβλητών. Ο τρίτος όρος αναφέρεται στη μέγιστη τιμή της διασποράς η οποία διαμοιράζεται μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβλητών αποτελώντας κριτήριο για την εγκυρότητα διάκρισης (Fornell & Larcker, 1981. Peterson & Kim, 2013). Πίνακας 5.

Πίνακας 5. Δείκτες Αξιοπιστίας, Εγκυρότητας Σύγκλισης, Εγκυρότητας Διάκρισης

	CR	AVE	MSV
Δυσπροσαρμοστική δράση	.80	.40	.50
Προσαρμοστική δράση	.77	.40	.40
Διαστρέβλωση εικόνας	.65	.39	.40
Αυτοθυσία	.65	.39	.44
Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα	.76	.40	.44
Ψυχολογική Ευημερία	.87	.47	.67
Προσέγγιση σε βάθος	.77	.48	.79
Οργανωμένη Προσέγγιση	.77	.46	.62
Επιφανειακή προσέγγιση	.73	.41	.48

Μετά την πραγματοποίηση της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (CFA), οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, έπειτα από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA)

Μεταβλητές	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα									
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (1)	1								
Αμυντικά Στυλ									
Δυσπροσαρμοστική δράση (2)	.26**	1							
Διαστρέβλωση εικόνας (3)	.16**	.52**	1						
Αυτοθυσία (4)	-.03	.47**	.36**	1					
Προσαρμοστική δράση (5)	-.18**	.10*	.25**	.30**	1				
Ψυχολογική Ευημερία									
Ψυχολογική ευημερία (6)	-.23**	-.19**	.13*	.15**	.44**	1			
Προσεγγίσεις Μάθησης									
Προσέγγιση σε βάθος (7)	-.32**	-.06	.03	.19**	.47**	.43**	1		
Οργανωμένη προσπάθεια (8)	-.39**	-.13**	.03	.07	.13**	.31**	.26**	1	
Επιφανειακή προσέγγιση (9)	.22**	.22**	.11**	.08*	-.24**	-.28**	-.38**	-.17**	1

** Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .01, αμφίπλευρος έλεγχος. * Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο .05, αμφίπλευρος έλεγχος.

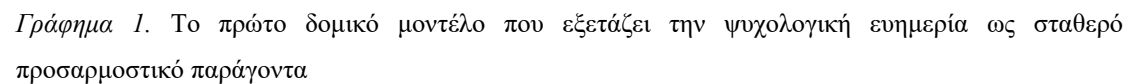
9.7.2. Το Δομικό Μοντέλο

Το Δομικό Μοντέλο, σε αντίθεση με το Μετρικό που αποτελεί μια επιβεβαιωτική παραγοντική διαδικασία η οποία διευκρινίζει πόσο καλά οι μετρήσιμες μεταβλητές συνεισφέρουν στον καθορισμό των παραγόντων του μοντέλου (Bryne, 2001), χρησιμοποιείται για τον καθορισμό της προσαρμοστικότητας του θεωρητικού μοντέλου στα δεδομένα (Loehlin, 1987). Επιπλέον, στο δομικό μοντέλο οι μεταβλητές διακρίνονται σε εξωγενείς και ενδογενείς, ενώ μετρικό μοντέλο όλες οι μεταβλητές χρησιμοποιούνται ως εξωγενείς. Το Δομικό Μοντέλο παριστάνεται με ένα διάγραμμα σχέσεων/διαδρομών (paths) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Κάθε διαδρομή (βέλος) αντιστοιχεί σε μια πρόβλεψη για πιθανή επίδραση με βάση το θεωρητικό μοντέλο. Αυτό συμβαίνει διότι στην επίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών μπορεί να παρεμβαίνουν κι άλλες ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές (Karadag, 2012). Οι πιθανές επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών δύνανται να είναι άμεσες ή έμμεσες. Άμεσες αποκαλούνται οι επιδράσεις, όταν μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών δεν παρεμβάλλονται άλλες μεταβλητές, ενώ έμμεσες αποκαλούνται οι επιδράσεις, όταν μεταξύ των μεταβλητών παρεμβάλλονται κι άλλες. Οι συνολικές επιδράσεις υπολογίζονται προσθέτοντας τις άμεσες και τις έμμεσες επιδράσεις. Μετά τον έλεγχο του μοντέλου διατηρούνται μόνο οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις και οι αντίστοιχες διαδρομές.

9.7.3. Η δημιουργία του Δομικού Μοντέλου

Έπειτα από τον έλεγχο του Μετρικού Μοντέλου, ακολούθησε η δημιουργία του πρώτου Δομικού Μοντέλου που εξετάζει την ψυχολογική ευημερία ως σταθερό προσαρμοστικό παράγοντα, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ψυχολογική ευημερία αποτελείται και από σταθερά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και από καταστασιακά χαρακτηριστικά (Ed & Diener, 2004). Εκτός αυτού, επειδή χρησιμοποιήθηκε συγχρονικός σχεδιασμός θεωρήθηκε απαραίτητο να εξετασθεί η μεταβλητή Ψυχολογική Ευημερία και με ανάποδη σειρά. Το μοντέλο υλοποιήθηκε μέσω του λογισμικού AMOS v.22. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, τοποθετήθηκαν στο πρώτο επίπεδο, ως εξωγενείς μεταβλητές, οι δομικές μεταβλητές Ψυχολογική

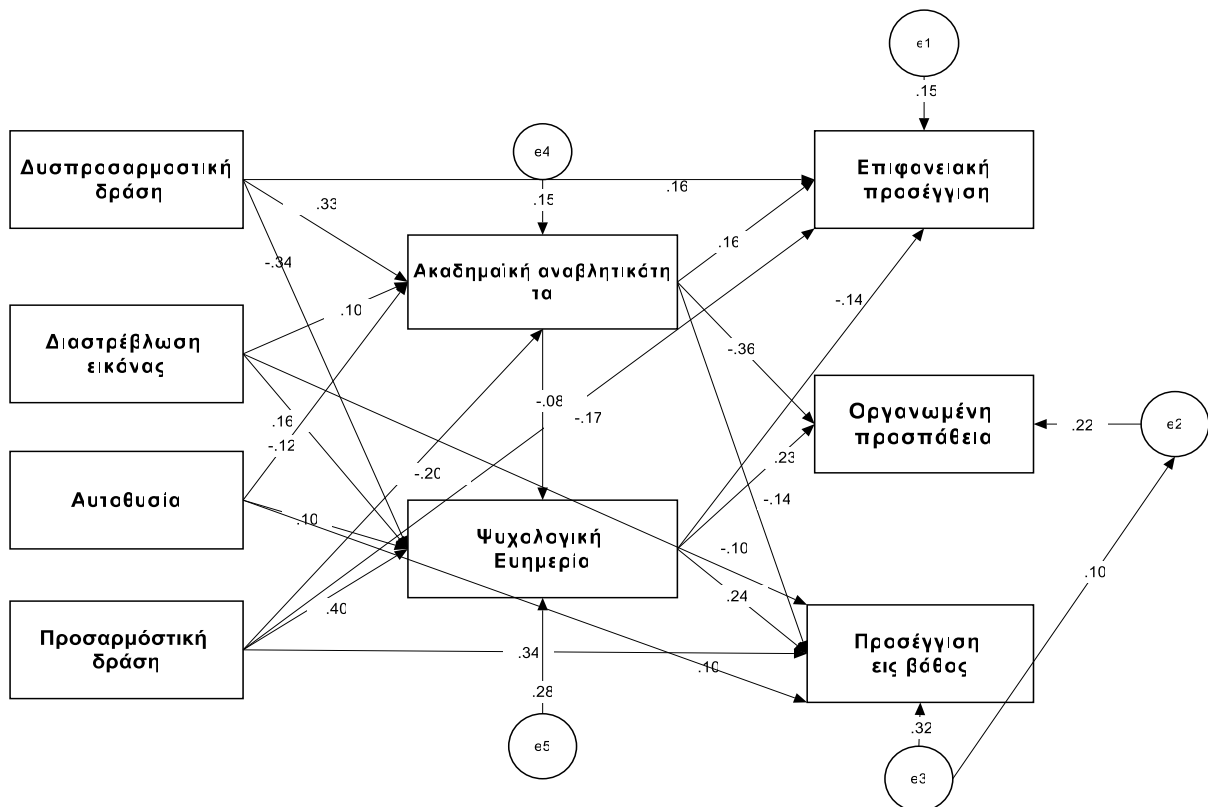
1.



130

καταδεικνύει ότι το συγκεκριμένο Δομικό Μοντέλο εμπεριέχει επιδράσεις που ενδεχομένως δεν επαληθεύονται πλήρως.

Το δεύτερο Δομικό Μοντέλο κατασκευάστηκε σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας, που υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ευημερία δεν παραμένει σταθερή με το πέρασμα του χρόνου, αλλά συγκροτείται όχι μόνο από συμπεριφορικά αλλά και καταστασιακά χαρακτηριστικά (Eid & Diener, 2004. Lucas, 2007) και υλοποιήθηκε μέσω του λογισμικού AMOS v.22. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τρία επίπεδα. Στο μοντέλο αυτό οι δομικές μεταβλητές Δυσπροσαρμοστική Δράση, Διαστρέβλωση Εικόνας, Αυτοθυσία και Προσαρμοστική Δράση (Αμυντικά Στυλ) δρουν ως εξωγενείς μεταβλητές. Η Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα και η Ψυχολογική Ευημερία δρουν ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μεταβλητές Προσέγγιση σε Βάθος, Οργανωμένη Προσπάθεια και Επιφανειακή Προσέγγιση (Προσεγγίσεις Μάθησης) που δρουν ως ενδογενείς μεταβλητές. Το Δομικό Μοντέλο παρουσιάζεται στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2. Το Δομικό Μοντέλο της παρούσας έρευνας με τους τυποποιημένους δείκτες

Οι δείκτες προσαρμογής που προέκυψαν από την ανάλυση του Δομικού Μοντέλου φανερώνουν πολύ καλή προσαρμογή των δεδομένων στο συγκεκριμένο μοντέλο. Συγκεκριμένα, ο δείκτης CMIN = 1703, DF = 8, $p = .92 > .05$, φαίνεται ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικός και ο λόγος χ^2/df είναι μικρότερος από το όριο 2.50 (CMIN/df = 1.703). Οι δείκτες GFI και AGFI έχουν πολύ καλές τιμές (GFI = .99 και AGFI = .97). Οι δε τιμές των υπολοίπων δεικτών είναι NFI = .99, IFI = .99, TLI = .98, CFI = .99, RMSEA = .03, SRMR = .02. Οι καλές τιμές των δεικτών καταδεικνύουν, επίσης, ότι το Δομικό Μοντέλο περιέχει πιθανές επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών οι οποίες επαληθεύονται κι επομένως δύναται να προσφέρει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας (Δαφέρμος, 2013. Kline, 2016). Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι τυποποιημένοι και μη τυποποιημένοι δείκτες του δομικού μοντέλου, το τυποποιημένο σφάλμα, η κρίσιμη τιμή και το p -value των στατιστικά σημαντικών επιδράσεων.

Πίνακας 7. *Τυποποιημένοι και μη τυποποιημένοι δείκτες του δομικού μοντέλου, τυποποιημένο σφάλμα, κρίσιμη τιμή και p-value*

Επίδραση	Τυποποιημένοι δείκτες	Μη τυποποιημένοι δείκτες	Τυποποιημένο σφάλμα	Κρίσιμη τιμή	p-value
Στην Ψυχολογική ευημερία ($R^2 = 0.284$)					
Προσαρμοστική δράση	.40	.32	.029	10.864	< .001***
Αυτοθυσία	.10	.09	.037	2.496	.013**
Διαστρέβλωση εικόνας	.16	.13	.033	3.902	< .001**
Δυσπροσαρμοστική δράση	-.34	.32	.043	-7.584	< .001**
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.08	-.01	.006	-2.177	.029**
Στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ($R^2 = 0.148$)					
Προσαρμοστική δράση	-.19	-.89	.187	-4.792	< .001**
Αυτοθυσία	-.12	-.64	.243	-2.647	.008**
Διαστρέβλωση εικόνας	.10	.45	.212	2.147	.032**
Δυσπροσαρμοστική δράση	.33	1.88	.269	7.024	< .001***
Στην Προσέγγιση σε βάθος ($R^2 = 0.318$)					
Προσαρμοστική δράση	.34	.24	.027	8.873	< .001***
Αυτοθυσία	.10	.08	.029	2.809	.005**
Διαστρέβλωση εικόνας	-.10	-.07	.025	-2.762	.006**
Ψυχολογική ευημερία	.24	.20	.033	6.494	< .001***
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.14	-.02	.005	-3.968	< .001***
Στην Οργανωμένη Προσπάθεια ($R^2 = 0.218$)					
Ψυχολογική ευημερία	.23	.24	.038	6.369	< .001***
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.36	-.06	.006	-9.936	< .001***
Επιφανειακή Προσέγγιση ($R^2 = 0.151$)					
Προσαρμοστική δράση	-.17	-.14	.033	-4.112	< .001***
Δυσπροσαρμοστική δράση	.16	.15	.037	4.051	< .001**
Ψυχολογική ευημερία	-.14	-.14	.042	-3.231	.001***
Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα	.16	.02	.006	3.651	< .001**

*** $p < 0.000$, ** $p < 0.025$, * $p < 0.05$

Αναφορικά με την αξιολόγηση του μοντέλου παρατηρείται ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές. Επομένως, σε επίπεδο συντελεστών διαδρομής το μοντέλο παρουσιάζει καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Όπως ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μηχανισμοί άμυνας προβλέπουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία που με τη σειρά τους προβλέπουν τις προσεγγίσεις μάθησης.

Στην συνέχεια, ακολούθησε ο έλεγχος του μοντέλου για διαμεσολαβητικές επιδράσεις. Συγκεκριμένα ελέγχθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις: (α) οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ψυχολογική ευημερία, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και τις προσεγγίσεις μάθησης (β) η ψυχολογική ευημερία και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα διαμεσολαβούν μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης και προβλέπουν άμεσα τις προσεγγίσεις μάθησης. Τα αποτελέσματα με βάση τα 2000 δείγματα (bootstrap) κατέδειξαν ότι υπάρχει άμεση επίδραση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση μεταξύ της δυσπροσαρμοστικής δράσης, της προσέγγισης εις βάθος και της οργανωμένης προσπάθειας, επίσης, στη σχέση μεταξύ της διαστρέβλωσης εικόνας, της οργανωμένης προσπάθειας και της επιφανειακής προσέγγισης, στη σχέση μεταξύ της αυτοθυσίας, της οργανωμένης προσπάθειας και της προσέγγισης εις βάθος, και στη σχέση μεταξύ της προσαρμοστικής δράσης και της οργανωμένης προσπάθειας. Αντίθετα, υπάρχει έμμεση επίδραση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στη σχέση μεταξύ της δυσπροσαρμοστικής δράσης και της επιφανειακής μάθησης, στη σχέση μεταξύ της διαστρέβλωσης εικόνας και της προσέγγισης εις βάθος, στη σχέση μεταξύ της αυτοθυσίας και της επιφανειακής προσέγγισης και στη σχέση μεταξύ της προσαρμοστικής δράσης και της προσέγγισης εις βάθος.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα αμυντικά στυλ, η Προσαρμοστική Δράση επιδρά άμεσα στην Ψυχολογική Ευημερία ($\beta = .40, p < .000$), στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ($\beta = -.19, p < .000$), στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .34, p < .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = -.17, p < .000$), και έμμεσα στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .13, p < .000$), στην Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = .16, p < .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = -.08, p < .000$). Παρομοίως, η Αυτοθυσία επιδρά άμεσα στην Ψυχολογική Ευημερία ($\beta = .10, p = .001$), στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ($\beta = -.12, p = .002$), και στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .10, p < .000$) και έμμεσα στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .04, p < .000$) στην Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = .07, p < .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = -.03, p < .000$). Ομοίως, η Διαστρέβλωση Εικόνας επιδρά άμεσα στην Ψυχολογική Ευημερία ($\beta = .16, p < .000$) και στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ($\beta = -.10, p < .000$). Τέλος, η Δυσπροσαρμοστική Δράση επιδρά άμεσα στην Ψυχολογική Ευημερία ($\beta = -.08, p < .000$), στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα ($\beta = .33, p < .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = .16, p < .000$) και έμμεσα την Προσέγγιση

εις βάθος ($\beta = -.14, p < .000$), την Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = -.20, p < .000$), και την Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = .10, p < .000$). Αναφορικά με την Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, επιδρά άμεσα στην Ψυχολογική Ευημερία ($\beta = .08, p < .000$), στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .14, p < .000$), στην Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = -.36, p < .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = .16, p < .000$). Τέλος, όσον αφορά στην Ψυχολογική Ευημερία, επιδρά άμεσα στην Προσέγγιση εις Βάθος ($\beta = .24, p < .000$), στην Οργανωμένη Προσπάθεια ($\beta = .23, p = .000$) και στην Επιφανειακή Προσέγγιση ($\beta = -.14, p < .000$). Πίνακας 8.

Πίνακας 8. Άμεσες και έμμεσες τυποποιημένες επιδράσεις, συσχετίσεις και μη αιτιώδης επίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων, των εξαρτημένων και των διαμεσολαβητικών μεταβλητών

Επίδραση	Τυποποιημένη άμεση επίδραση	Τυποποιημένη έμμεση επίδραση
Στην Ψυχολογική ευημερία		
Προσαρμοστική δράση	.40***	-
Αυτοθυσία	.10***	-
Διαστρέβλωση εικόνας	.16***	-
Δυσπροσαρμοστική δράση	-.34***	-
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.08***	-
Στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα		
Προσαρμοστική δράση	-.19***	-
Αυτοθυσία	-.12***	-
Διαστρέβλωση εικόνας	-.10***	-
Δυσπροσαρμοστική δράση	.33***	-
Στην Προσέγγιση σε βάθος		
Προσαρμοστική δράση	.34***	.125***
Αυτοθυσία	.10***	.043***
Διαστρέβλωση εικόνας	-.10	-
Ψυχολογική ευημερία	.24***	-
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.14***	-
Δυσπροσαρμοστική δράση	-	-.135***
Στην Οργανωμένη Προσπάθεια		
Προσαρμοστική δράση	-	.162***
Δυσπροσαρμοστική δράση	-	-.203***
Αυτοθυσία	-	.068***
Ψυχολογική ευημερία	.23***	-
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	-.36***	-
Στην Επιφανειακή Προσέγγιση		
Προσαρμοστική δράση	-.17***	-.084***
Δυσπροσαρμοστική δράση	.16***	.098***
Αυτοθυσία	-	-.032**
Ψυχολογική ευημερία	-.14***	-
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	.16***	-

*** $p < .001$, ** $p < .025$, * $p < .05$

9.7.4. Σύγκριση των δύο δομικών μοντέλων

Σύμφωνα με τους δείκτες που προέκυψαν από τις αναλύσεις, το καλύτερο στατιστικά μοντέλο αποτελεί, όπως αναμενόταν, το δεύτερο Δομικό Μοντέλο που δεν είναι στατιστικά σημαντικό και ο λόγος χ^2/df είναι μικρότερος από την τιμή 2.5, άρα τα δεδομένα παρουσιάζουν καλή προσαρμογή στο μοντέλο (Kline, 2016). Επίσης, το δεύτερο Δομικό Μοντέλο παρουσιάζει περισσότερες και πιο ισχυρές συσχετίσεις σε σχέση με το πρώτο Δομικό Μοντέλο. Επομένως, το δεύτερο Δομικό Μοντέλο είναι και το αποδεκτό για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Η σύγκριση των δεικτών των δύο Δομικών Μοντέλων παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Σύγκριση των δεικτών προσαρμογής των δύο Δομικών Μοντέλων

	Πρώτο Δομικό Μοντέλο	Δεύτερο Δομικό Μοντέλο
CMIN	48.947	13.620
DF	8	8
P	<.000	.92
CMIN/DF	6.118	1.703
GFI	.98	.99
AGFI	.91	.97
NFI	.96	.99
RFI	.84	.96
IFI	.97	.99
TLI	.86	.98
CFI	.97	.99
RMSEA	.09	.03
SRMR	.03	.02

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα και όπως αναμενόταν από τη βιβλιογραφία, το δεύτερο Δομικό Μοντέλο παρουσιάζει καλύτερους δείκτες προσαρμογής στα δεδομένα από το πρώτο Δομικό Μοντέλο (Kline, 2016). Όπως απεικονίζεται, η σχέση μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης διαμεσολαβείται από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία, γεγονός που αποτελεί το νέο στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί, ότι στο πλαίσιο της εξέτασης διαφορετικών και ανάποδων μεταβλητών λόγω συγχρονικού σχεδιασμού, επειδή το έτος σπουδών και η βαθμολογία (GPA) έχει βρεθεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης (Karagiannopoulou et al., 2018), ελέγχθηκε ένα Δομικό Μοντέλο μεταξύ του έτους σπουδών και των μεταβλητών της έρευνας, με το έτος σπουδών στο πρώτο επίπεδο ως σταθερή μεταβλητή, αλλά δεν εμφάνισε καλούς δείκτες προσαρμογής. Σε αυτό το μοντέλο, ο δείκτης CMIN = 617.416, DF = 13, $p < .000$, δεν είναι στατιστικά σημαντικός και ο λόγος χ^2/df είναι μεγαλύτερος από το όριο 2.50 (CMIN/DF = 47.494). Οι δείκτες GFI και AGFI δεν έχουν αποδεκτές τιμές. Είναι αρκετά μικρότερες από το κατώφλι των .80 (GFI = .55, AGFI = .56), αλλά και οι τιμές των υπολοίπων δεικτών, επίσης, δεν είναι αποδεκτές NFI = .54, RFI = -.56, IFI = .55, TLI = -.60, CFI = .54, SRMR = .14 και RMSEA = .27 (Hair et al., 2010. Awang, 2012. Kline, 2016). Επίσης, ελέγχθηκε κι ένα Δομικό Μοντέλο μεταξύ της βαθμολογίας και των μεταβλητών της έρευνας, με τη βαθμολογία ως ενδογενή μεταβλητή στο τρίτο επίπεδο μαζί με τις προσεγγίσεις μάθησης, αλλά και σε αυτήν την περίπτωση οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου δεν ήταν αρκετά καλοί. Επίσης, η βαθμολογία προβλεπόταν μόνο από την Δυσπροσαρμοστική Δράση και την Αναβλητικότητα. Σε αυτό το μοντέλο, ο δείκτης CMIN = 108.802 DF = 16, $p < .000$, δεν είναι στατιστικά σημαντικός και ο λόγος χ^2/df είναι μεγαλύτερος από το όριο 2.50 (CMIN/DF = 6.800). Βέβαια, οι δείκτες GFI και AGFI έχουν αποδεκτές τιμές μεγαλύτερες από το κατώφλι των .80 (GFI = .93, AGFI = .91), αλλά και οι τιμές των υπολοίπων δεικτών είναι επίσης περίπου αποδεκτές NFI = .92, IFI = .93, TLI = .81, CFI = .93, SRMR = .05 και RMSEA = .10 με εξαίρεση τον RFI = .79 (Hair et al., 2010. Awang, 2012. Kline, 2016). Ωστόσο, καθώς το έτος σπουδών και η βαθμολογία προσφέρουν στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας συμπεριελήφθησαν στις ακόλουθες αναλύσεις. Παραρτήματα Γ και Δ.

Εκτός των ανωτέρω μοντέλων στο πλαίσιο εξέτασης ανάποδων μεταβλητών λόγω συγχρονικού σχεδιασμού, ελέγχθηκε ένα επιπλέον Δομικό Μοντέλο το οποίο δεν συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο μοντέλο αυτό, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα τοποθετήθηκε στο πρώτο επίπεδο μαζί με τα αμυντικά στυλ ως εξωγενής μεταβλητή, η ψυχολογική ευημερία τοποθετήθηκε στο δεύτερο επίπεδο ως διαμεσολαβητική μεταβλητή και οι προσεγγίσεις μάθησης στο τρίτο επίπεδο ως εξωγενείς μεταβλητές. Το Δομικό αυτό μοντέλο, όπως αναμενόταν, δεν εμφάνισε τόσο καλούς δείκτες προσαρμογής όσο το δεύτερο Δομικό Μοντέλο και, ως εκ τούτου, δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα. Ο δείκτης $CMIN = 53.051$ $DF = 9$, $p < .000$, δεν είναι στατιστικά σημαντικός και ο λόγος χ^2/df είναι μεγαλύτερος από το όριο 2.50 ($CMIN/DF = 5.895$). Βέβαια, οι δείκτες $GFI = .98$ και $AGFI = .91$ έχουν αποδεκτές τιμές όπως και οι τιμές των υπόλοιπων δεικτών $NFI = .96$, $RFI = .84$, $IFI = .97$, $TLI = .86$, $CFI = .97$, $SRMR = .03$ και $RMSEA = .09$ (Hair et al., 2010. Awang, 2012. Kline, 2016). Παράρτημα Ε.

9.8. Διαχωρισμός φοιτητών σε ομοιογενείς ομάδες με τη μέθοδο της ιεράρχησης

Για την αναγνώριση ομοιογενών ομάδων μεταξύ των φοιτητών ως προς την ψυχολογική ευημερία (Flourishing), τις προσεγγίσεις μάθησης (HowULearn), τα αμυντικά στυλ (DSQ-88) και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (PASS), εφαρμόστηκε η περιγραφική μέθοδος της ιεραρχικής ταξινόμησης (hierarchical analysis). Από αυτήν, υποδείχθηκε αρχικά ο διαχωρισμός των φοιτητών σε 2 έως 6 συστάδες, αλλά, τελικά, επιλέχθηκε ο διαχωρισμός των φοιτητών σε 3 συστάδες (Πίνακας 10). Μετά τον διαχωρισμό σε ομοιογενείς ομάδες πραγματοποιήθηκε MANOVA για να ερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας με τις τρεις ομάδες που δημιουργήθηκαν μεταξύ τους, καθώς και με το έτος σπουδών.

Πίνακας 10. Ομοιογενείς ομάδες προπτυχιακών φοιτητών ως προς τα αμυντικά στυλ, τις προσεγγίσεις μάθησης, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία, όπως αυτές αναδείχθηκαν βάσει της μεθόδου της ιεραρχικής ταξινόμησης.

Μέση τιμή (ΤΑ ¹)	Ομάδα 1 (N= 285)	Ομάδα 2 (N= 134)	Ομάδα 3 (N= 209)	p-value ²	p-value ³	p-value ⁴
Ψυχολογική ευημερία	5.59 (.74)	3.94(.94)	5.28 (.81)	<.001***	<.001***	<.001***
Προσέγγιση εις βάθος	4.08 (.61)	2.84 (.86)	3.84 (.60)	<.001***	<.001***	<.001***
Επιφανειακή προσέγγιση	2.31 (.8)	3.09 (.95)	2.74 (.85)	<.001***	<.001***	.001**
Οργανωμένη προσπάθεια	3.78 (.80)	2.80 (1.04)	3.16 (.84)	<.001***	<.001***	<.001***
Δυσπροσαρμοστική δράση	3.48 (.72)	4.28 (.77)	4.60 (.91)	<.001***	<.001***	<.001***
Διαστρέβλωση εικόνας	3.27 (.76)	3.83 (.88)	4.57 (.92)	>.999	<.001***	<.001***
Αυτοθυσία	4.34 (.89)	3.04(1.00)	4.93 (.83)	<.001***	<.001***	<.001***
Προσαρμοστική δράση	5.61 (1.03)	3.29 (.80)	5.79 (.75)	<.001***	.103	<.001***
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα	2.31 (.46)	2.89 (.45)	2.77 (.55)	<.001***	<.001***	.073*

Σημείωση: Τα αποτελέσματα βασίζονται στην μέθοδο Ιεραρχικής ανάλυσης ομαδοποίησης. Τα P-values βασίζονται στη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης (ANOVA) μετά από την κατάλληλη διόρθωση Bonferroni εξαιτίας των πολλαπλών συγκρίσεων. Ομάδα 1= «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί», φοιτητές. Ομάδα 2= «ανώριμοι και ασταθείς κίνδυνο», φοιτητές. Ομάδα 3= «αμυντικά δυσαρμονικοί». ¹ Τυπική Απόκλιση ² Διαφορές ανάμεσα στην 1^η και στη 2^η ομάδα. ³ Διαφορές ανάμεσα στην 1^η και στην 3^η ομάδα. ⁴ Διαφορές ανάμεσα στην 2^η και στην 3^η ομάδα. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται με έντονη γραφή (***p< .001, **p< .05, *p< .10).

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των διαφόρων δεικτών (αμυντικά στυλ, ψυχολογική ευημερία, προσεγγίσεις μάθησης και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα) ξεχωριστά για κάθε προφίλ των φοιτητών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται πως οι φοιτητές που χαρακτηρίζονται ως «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» (Ομάδα 1) παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες τιμές στους δείκτες της Ψυχολογικής ευημερίας, της Προσέγγισης εις βάθος και της Οργανωμένης προσπάθειας, καθώς επίσης και τις δεύτερες κατά σειρά μεγαλύτερες τιμές στους δείκτες της Αυτοθυσίας και της Προσαρμοστικής δράσης. Από την άλλη

πλευρά, παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή στους δείκτες της Επιφανειακής προσέγγισης, της Δυσπροσαρμοστικής δράσης, της Διαστρέβλωσης εικόνας και της Ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αυτό σημαίνει πως οι φοιτητές που έχουν το συγκεκριμένο προφίλ χαρακτηρίζονται ως άτομα με υψηλή ψυχική ευεξία, υψηλή προσέγγιση σε βάθος, οργανωμένη μάθηση, προσαρμοστικότητα και αυτοθυσία, αλλά μικρότερη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Οι φοιτητές που χαρακτηρίζονται ως «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» (Ομάδα 2), παρουσιάζουν τις μικρότερες τιμές στην ψυχική ευεξία, στην προσέγγιση σε βάθος και στην οργανωμένη προσπάθεια, μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και μικρά επίπεδα προσαρμοστικότητας. Τέλος, οι φοιτητές που χαρακτηρίζονται ως «αμυντικά δυσαρμονικοί» (Ομάδα 3), χαρακτηρίζονται ως άτομα με αυξημένες τιμές στις άμυνες γενικά, με μέτρια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και υψηλή προσέγγιση εις βάθος, οργανωμένη προσέγγιση και ψυχολογική ευημερία, αντανακλώντας τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν για να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (Haarala-Muhonen et al., 2017, Karagiannopoulou et al., 2019).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των δεικτών ανάμεσα στα τρία προφίλ των φοιτητών, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων σε όλους τους δείκτες, εκτός από την περίπτωση της διαστρέβλωσης εικόνας [μεταξύ των φοιτητών της ομάδας «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» (Ομάδα 1) και των φοιτητών της ομάδας «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» (Ομάδα 2)], της προσαρμοστικής δράσης [μεταξύ των φοιτητών της ομάδας «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» (Ομάδα 1) και των φοιτητών της ομάδας «αμυντικά δυσαρμονικοί» (Ομάδα 3)] και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας [μεταξύ των φοιτητών της ομάδας «ανώριμοι και ασταθείς» (Ομάδα 2) και των φοιτητών της ομάδας «αμυντικά δυσαρμονικοί» (Ομάδα 3)].

Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο έτος σπουδών και στο προφίλ των φοιτητών, διενεργήθηκε έλεγχος Chi Square (χ^2). Από την συγκεκριμένη ανάλυση δεν βρέθηκε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, υποδηλώνοντας ότι δεν διαφοροποιείται σημαντικά το προφίλ των φοιτητών ανάμεσα στα διαφορετικά έτη σπουδών ($p = .520$).

Οι διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές του Πίνακα 11 ελέγχθηκαν περαιτέρω χρησιμοποιώντας την μέθοδο της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης (MANOVA - Multivariate Analysis of Variance). Η συγκεκριμένη μέθοδος

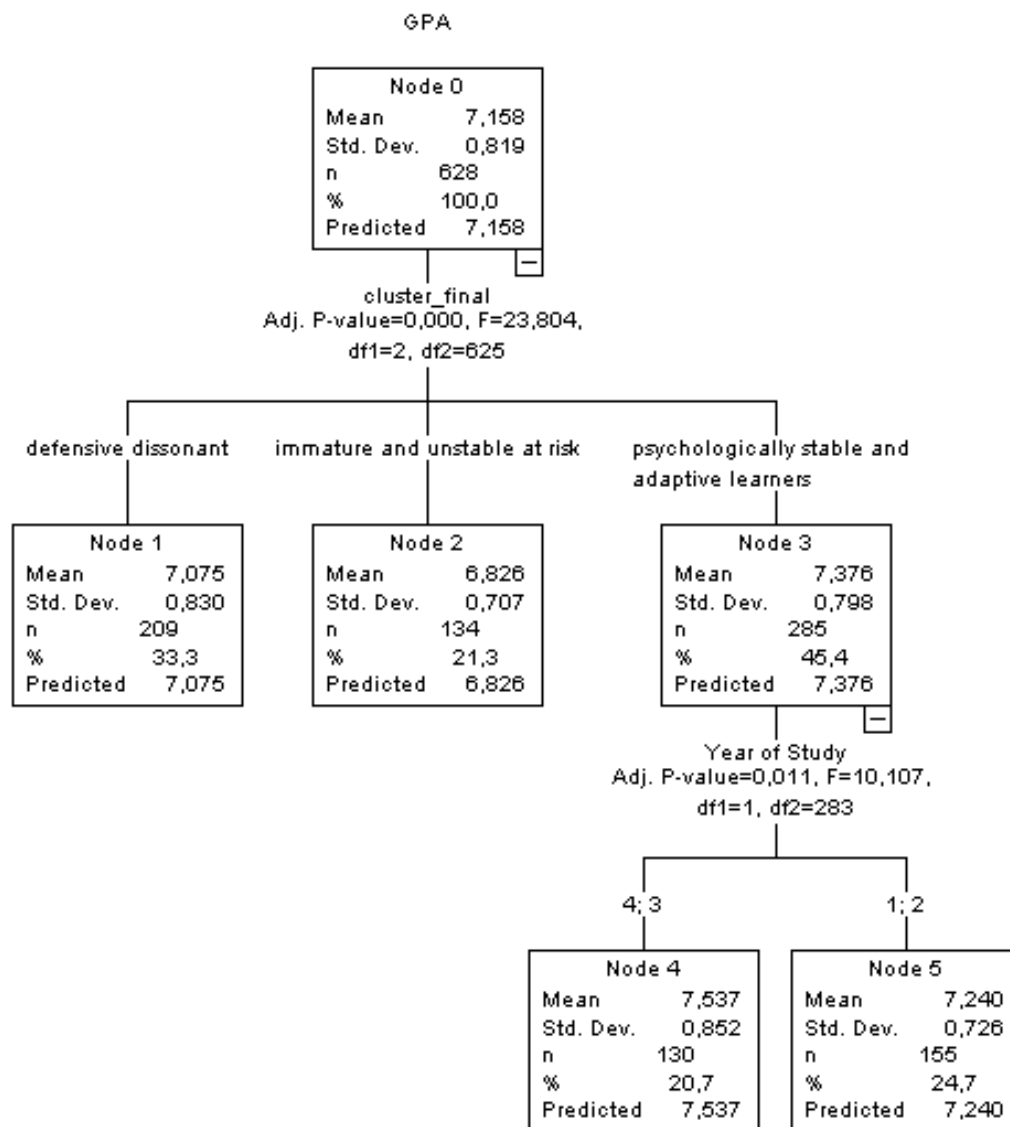
επιλέχθηκε λόγω της ισχυρής συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των δεικτών αυτών (αμυντικά στυλ, ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ψυχολογική ευημερία, προσεγγίσεις μάθησης). Παρόλο που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του έτους σπουδών με το προφίλ των φοιτητών, το έτος σπουδών εισήχθη στο μοντέλο της MANOVA. Όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 11 τόσο το προφίλ των φοιτητών ($p < .001$), όσο και το έτος σπουδών ($p < .001$), συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικά βαθμό με το διάνυσμα των υπό μελέτη δεικτών (όλες μαζί τις μεταβλητές: αμυντικά στυλ, ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ψυχολογική ευημερία και προσεγγίσεις μάθησης).

Πίνακας 11. Επίδραση της ομαδοποίησης των φοιτητών και του έτους σπουδών στους υπό μελέτη δείκτες

	Τεστ στατιστικής σημαντικότητας	Τιμή	F	p-value
Προφίλ φοιτητών	Pillai's Trace	1.01	62,90	< .001
	Wilks' Lambda	.24	63,44	< .001
Έτος σπουδών	Pillai's Trace	.10	2,157	< .001
	Wilks' Lambda	.90	2,164	<.001

9.9. Δέντρο ταξινόμησης για την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών

Εν συνεχεία, για την εκτίμηση της επίδρασης του προφίλ των φοιτητών, καθώς και του έτους σπουδών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, εφαρμόσθηκε δέντρο ταξινόμησης (Decision Tree- CART analysis), με στόχο την ομαδοποίηση των συμμετεχόντων σε υπο- ομάδες, όσο το δυνατόν πιο ομοιογενείς, σε σχέση με την επίδοσή τους. Γράφημα 3.



Γράφημα 3. Δέντρο ταξινόμησης της επίδρασης του προφίλ και του έτους σπουδών στη βαθμολογία.

Όπως παρατηρείται από το γράφημα 3, η Ομάδα (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» έχει καλύτερη βαθμολογία [M.O. (T.A.): 7.38 (.80)], από τις άλλες δύο ομάδες, με την Ομάδα (2): «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» να έχει την χειρότερη βαθμολογία [M.O. (T.A.): 6.83 (.71)] από όλες. Επιπλέον, η βαθμολογία στην Ομάδα (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» επηρεάζεται και από το έτος σπουδών. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερο είναι το έτος σπουδών τόσο πιο ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί είναι οι εκπαιδευόμενοι και τόσο μεγαλύτερη βαθμολογία έχουν [M.O. (T.A.): 7.53 (.85)].

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επιτυχής ολοκλήρωση των Πανεπιστημιακών σπουδών αποτελεί πηγή άγχους για τους φοιτητές, καθώς συνιστά σπουδαία πρόκληση για τις δυνατότητες και ικανότητές τους και μπορεί να επιφέρει ψυχολογική αναστάτωση και αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της ακαδημαϊκής τους ζωής (Tobolowsky, 2008. Wynaden et al., 2013) και στον τρόπο μελέτης (Cipra & Muller-Hilke, 2019). Στην Ελλάδα, η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται πηγή άγχους, καθώς οι υποψήφιοι φοιτητές πιστεύουν ότι το μέλλον τους κρίνεται από την εισαγωγή και την επιτυχημένη προσαρμογή και πορεία τους στο Πανεπιστήμιο (Γέρου, 1991). Φυσικά, δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι φοιτητές την εισαγωγή και προσαρμογή τους στην ανώτατη εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν και οι φοιτητές που δύνανται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεσματικά, επιδεικνύοντας εξαιρετική προσαρμοστικότητα και συναισθηματική ωριμότητα (Entwistle & Karagiannopoulou, 2019. Karagiannopoulou et al., 2018. 2019. Stamp et al., 2015). Ωστόσο, η αντιμετώπιση των προκλήσεων της πανεπιστημιακής ζωής και η κατάκτηση της πανεπιστημιακής γνώσης συνιστά αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, τόσο γνωστικών όσο και μη γνωστικών, αναδεικνύοντας πρόσφατα τη σημασία της μελέτης της προσωπικότητας και των παραγόντων της ψυχικής υγείας στη μάθηση και στη σκέψη.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η περαιτέρω κατανόηση της σχέσης των μηχανισμών άμυνας και της μάθησης. Προηγούμενες μελέτες έχουν καταδείξει την ύπαρξη αυτής της σχέσης, ωστόσο το ερωτηματολόγιο μέτρησης των αμυνών που χρησιμοποιήθηκε είχε περιορισμούς ως προς τα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά και αποτελούσε σύντομη εκδοχή του παρόντος εργαλείου που θεωρείται το πλέον ευρέως χορηγούμενο και έγκυρο. Επιπλέον, μέχρι σήμερα δεν έχει μελετηθεί καμία μεταβλητή που πιθανώς διαμεσολαβεί τη σχέση των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το κενό με τη χρήση ενός ψυχομετρικά ισχυρού εργαλείου σε πλήρη ανάπτυξη, το Defense Style Questionnaire (DSQ-88), προκειμένου για την έγκυρη και λεπτομερή μελέτη των αμυνών. Επίσης, μελετά την αναβλητικότητα ως κύρια μεταβλητή που αφορά την προστασία του εαυτού και την προσαρμογή στην ανώτατη εκπαίδευση ταυτόχρονα με την ψυχολογική ευημερία, η

οποία μελετάται, επίσης, όσον αφορά στην προσαρμογή των φοιτητών, αλλά και ως βασική μεταβλητή σε μελέτες που εστιάζονται στις γνωστικές διαστάσεις της μάθησης. Περαιτέρω στόχος αποτέλεσε και η διερεύνηση προφίλ φοιτητών με βάση τις διαφορές τους στις υπό εξέταση μεταβλητές, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να καταδειχθεί ο ρόλος των αμυνών στη μελέτη της μάθησης και της ψυχικής υγείας με μεταβλητές που πρόσφατα μελετώνται και στους δύο χώρους. Η ομαδοποίηση αποτελεί την κατάλληλη μέθοδο για την επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς είναι ένα σύστημα που θεωρεί ότι τα συστατικά του σχηματίζουν όλα μαζί ένα μοτίβο που θεωρείται αδιαίρετο. Επιπλέον, τα προφίλ αυτά εξετάστηκαν σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και το έτος σπουδών, καθώς προηγούμενες μελέτες που εστιάστηκαν στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης έχουν βρει ότι οι φοιτητές ομαδοποιούνται σε προφίλ που διαφέρουν ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και το έτος σπουδών.

10.2. Συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, στο σύνολό τους, ότι η σχέση ανάμεσα στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης διαμεσολαβείται από μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την προστασία του εαυτού, όπως είναι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η ψυχολογική ευημερία, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της επίδρασης των αμυνών στη μάθηση και τη σημασία της μελέτης των ψυχολογικών μεταβλητών στον χώρο της ψυχικής υγείας.

Διασαφηνίζοντας τα προηγούμενα ευρήματα, βρέθηκαν διαμεσολαβήσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση μεταξύ όλων των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης. Στην παρούσα έρευνα, η σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης υποστηρίζεται από τα ευρήματα που αφορούν τόσο στην θετική όσο και στην αρνητική τους σχέση, καταδεικνύοντας και τη συμβολή των αμυνών στη μάθηση, αλλά και τη διαμεσολάβηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε θετική και αρνητική συσχέτιση των ώριμων αμυντικών στυλ με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης αντίστοιχα, η οποία διαμεσολαβείται από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία. Βρέθηκε θετική συσχέτιση των ανώριμων αμυντικών στυλ με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης η οποία διαμεσολαβείται από την ακαδημαϊκή

αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία. Όσον αφορά στα στυλ αυτοθυσίας και διαστρέβλωσης εικόνας, βρέθηκε θετική συσχέτιση του στυλ αυτοθυσίας με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, η οποία διαμεσολαβείται από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και ψυχολογική ευημερία. Τέλος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση του στυλ διαστρέβλωσης εικόνας με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος, η οποία διαμεσολαβείται από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία.

Επίσης, η έρευνα διέκρινε τρία προφίλ φοιτητών: τους «ψυχολογικά σταθερούς και προσαρμοστικούς», τους «ανώριμους και ασταθείς σε κίνδυνο» και τους «αμυντικά δυσαρμονικούς». Αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και το έτος σπουδών στα προφίλ φοιτητών, οι υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώθηκαν, καθώς, η Ομάδα (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» έχει καλύτερη βαθμολογία από τις άλλες δύο ομάδες, με την Ομάδα (2): «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» να έχει την χειρότερη βαθμολογία από όλες. Επιπλέον, η βαθμολογία στην Ομάδα (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» επηρεάζεται και από το έτος σπουδών. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερο είναι το έτος σπουδών τόσο πιο ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί είναι οι εκπαιδευόμενοι και τόσο μεγαλύτερη βαθμολογία έχουν.

10.3. Η σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης

Η παρούσα έρευνα βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που εξέτασαν τη σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης (Karagiannopoulou et al., 2018), ανέδειξαν ένα προσαρμοστικό/ώριμο κι ένα δυσπροσαρμοστικό/ανώριμο μοτίβο μάθησης (Chamorro-Premuzic et al., 2007. Postareff et al., 2017) και κατέδειξαν ότι τα αμυντικά στυλ (προσαρμοστική δράση, αυτοθυσία, διαστρέβλωση εικόνας, δυσπροσαρμοστική δράση) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των προσεγγίσεων μάθησης και των συναισθημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των φοιτητών. Ενισχύει, έτσι, την άποψη ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμα αμυντικά στυλ παρουσιάζονται να μελετούν οργανωμένα. Να ξεκινούν την μελέτη με σκοπό να κατανοήσουν το νόημα των πληροφοριών που έχουν να μάθουν, παρά να επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες που τους δίνονται. Να έχουν οργανώσει προσεκτικά τον χρόνο μελέτης τους, να είναι ευέλικτοι, να μην αναβάλλουν και να είναι πιο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Επίσης, καταδεικνύει ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ανώριμα αμυντικά στυλ, μοιάζουν να είναι περισσότερο αποδιοργανωμένοι, να μην καταβάλλουν αρκετή

προσπάθεια στη μελέτη τους, να μην μπορούν να συνδέσουν τα κομμάτια των πληροφοριών στο μυαλό τους, να αναβάλλουν περισσότερο και να μην είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους (Chamorro-Premuzic et al., 2007. Karagiannopoulou et al., 2015. Karagiannopoulou et al., 2018. 2019. Postareff et al., 2017).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι το ώριμο αμυντικό στυλ (προσαρμοστική δράση) έχει άμεση θετική συσχέτιση με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Το εύρημα αυτό, συμβάλλει στην άποψη, ότι οι ώριμες άμυνες, στο πλαίσιο επεξεργασίας της πληροφορίας, συνδέονται με δραστηριότητες μάθησης που έχουν σχέση με την γνωστική ικανότητα, την προσωπική ενασχόληση, το προσωπικό ενδιαφέρον, την αναζήτηση νοήματος, την προσοχή και την πρόθεση των φοιτητών να κατανοήσουν το αντικείμενο μελέτης. Επομένως, δύνανται να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της προσωπικής κατανόησης (Karagiannopoulou et al., 2015. Karagiannopoulou et al., 2018. 2019), στην επιτυχία στην εργασία και στην σταθεροποίηση της αυτοεκτίμησης (Vaillant, 2000. Zeigler-Hills et al., 2008). Το ώριμο αμυντικό στυλ έχει, επίσης, άμεση αρνητική συσχέτιση με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, που καταδεικνύει ότι οι ώριμοι και σταθεροί συναισθηματικά φοιτητές είναι λιγότερο πιθανό να αναλωθούν σε δραστηριότητες που οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019).

Όσον αφορά το αμυντικό στυλ της αυτοθυσίας/ νευρωτικές άμυνες, έχει άμεση ασθενή θετική συσχέτιση με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Αυτό, πιθανώς, φανερώνει ότι οι φοιτητές που επιλέγουν το συγκεκριμένο αμυντικό στυλ, προσπαθούν να μετριάσουν το άγχος που τους προκαλεί η νέα γνώση, προσαρμόζοντας τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάζουν τον εαυτό τους ως υπερβολικά ευγενικό, εξυπηρετικό και ποτέ θυμωμένο (Ruuttu et al., 2006. Vaillant, 2011), προσπαθώντας να αποδείξουν ότι θυσιάζουν τις επιθυμίες τους προκειμένου να κατανοήσουν εις βάθος το μαθησιακό υλικό και να φέρουν εις πέρας το καθήκον τους.

Συμπερασματικά, τα ώριμα αμυντικά στυλ παρουσίασαν άμεσες θετικές συσχετίσεις με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος ενισχύοντας την άποψη του Vaillant (2000) ότι τα αμυντικά στυλ που είναι περισσότερο προσαρμοστικά οδηγούν στην ενασχόληση του ατόμου με εργασίες που προκαλούν το ενδιαφέρον του. Επίσης, το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα που κατέδειξε ότι τα αμυντικά στυλ με τη μεγαλύτερη προσαρμοστική αξία και τα υψηλότερα επίπεδα γνωστικής

περιπλοκότητας συνδέονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Zhang, 2002).

Σε αντίθεση με τις ώριμες και νευρωτικές άμυνες, το ανώριμο αμυντικό στυλ (δυσπροσαρμοστική δράση) έχει άμεση θετική συσχέτιση με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στην άποψη ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ανώριμες άμυνες κι, επομένως, είναι πιο ασταθείς συναισθηματικά, δεν ασχολούνται με το αντικείμενο μάθησης σε βάθος, παρά μόνο επιφανειακά, χρησιμοποιώντας πρακτικές, όπως η απομνημόνευση και το διάβασμα της τελευταίας στιγμής (Karagiannopoulou et al., 2018, 2019). Το δυσπροσαρμοστικό αμυντικό στυλ συχνά εκφράζει υψηλότερα επίπεδα άγχους που υποκινούνται από την ανασφάλεια την οποία νιώθουν οι φοιτητές εμπρός στην απειλητική νέα γνώση (Καραγιαννοπούλου, 2003) και τον φόβο της αποτυχίας, ο οποίος αποτελεί στοιχείο της επιφανειακής προσέγγισης μάθησης (Lindblom-Ylance et al., 2018). Οι ανώριμες άμυνες, πιθανώς, βοηθούν τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν το άγχος που τους δημιουργεί η αδυναμία και η αμφιβολία που νιώθουν για τον εαυτό τους μπροστά στην απειλητική νέα γνώση, ώσπου να φτάσει η ώρα των εξετάσεων και να χρειαστεί να έρθουν αντιμέτωποι με την ανεπάρκειά τους (Καραγιαννοπούλου, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές να μην μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην απαιτητική, γνωστικά και συναισθηματικά, εξεταστική περίοδο και να υιοθετούν την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, παρά την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Karagiannopoulou et al., 2018), ώστε να έχουν τη δυνατότητα να δικαιολογήσουν πιθανή αποτυχία ή χαμηλή επίδοση, δρώντας αυτο-υπονομευτικά. Επίσης, αναβάλλουν τις εργασίες και το διάβασμά τους και επιδίδονται σε διάβασμα της τελευταίας στιγμής. Αν επιτύχουν, αποδίδουν την επιτυχία τους στην ικανότητά τους. Αν αποτύχουν, αποδίδουν την αποτυχία τους στην αναβλητικότητα και σε άλλους παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την ικανότητά τους (Eronen et al., 1998. Heikkila & Lonka, 2006. Nurmi et al., 2003). Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να προσθέσουμε ότι το δυσπροσαρμοστικό αμυντικό στυλ αναφέρεται σε σχέσεις αντικειμένου, δηλαδή σχέσεις διδάσκοντος - διδασκόμενου και είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά την επιλογή της επιφανειακής προσέγγισης μάθησης, καθώς η επιλογή προσέγγισης μάθησης επηρεάζεται από την ωριμότητα του διδάσκοντος να θέσει τα θεμέλια της σκέψης και να δώσει νόημα στην εμπειρία των φοιτητών μέσω της διδασκαλίας, η οποία διαμεσολαβεί την ποιότητα μάθησης και τη σχέση των φοιτητών με τη γνώση (Gijbels et al., 2014. Karagiannopoulou & Entwistle, 2013. Karagiannopoulou & Milienos, 2013. Vermunt & Donche, 2017). Συγκεκριμένα,

όταν οι φοιτητές αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας κι έχουν καλή σχέση με τον διδάσκοντα, είναι πιο πιθανόν να χρησιμοποιήσουν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Όταν, όμως, οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και δεν έχουν καλή σχέση με τον διδάσκοντα, είναι πιθανόν να ακολουθήσουν την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Εξάλλου, οι διδασκόμενοι των οποίων ο τρόπος σκέψης ταιριάζει με τον τρόπο σκέψης των διδασκόντων έχουν υψηλότερη βαθμολογία και μεγαλύτερη επιτυχία στις σπουδές (Karagiannopoulou & Entwistle, 2019).

Το αμυντικό στυλ της διαστρέβλωσης εικόνας, βρέθηκε να έχει άμεση ασθενή αρνητική συσχέτιση με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στην άποψη ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές, ίσως αρνούνται κάποιες πτυχές της πραγματικότητας και έχουν λανθασμένη εντύπωση για τον εαυτό τους (Entwistle et al., 2015. Karagiannopoulou & Entwistle, 2013). Αρνούνται, πιθανώς, να αποδεχτούν ότι «δεν γνωρίζουν», αρνούνται να σκεφτούν και απομακρύνονται από τη μάθηση και τη μελέτη για τις εξετάσεις, μεταθέτοντας, τελικά, τη μελέτη τους για την τελευταία στιγμή. Πιθανώς, αισθάνονται παντογνώστες και θεωρούν ότι με ελάχιστο διάβασμα, είναι ικανοί να περάσουν στις εξετάσεις. Εξάλλου, η εκπαιδευτική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι φοιτητές στα πρώτα έτη σπουδών συμπεριφέρονται με μαθησιακούς τρόπους που παραπέμπουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επομένως, είναι πιθανό να διατηρούν την εντύπωση ότι μπορούν να επαναλάβουν το ίδιο μοτίβο μάθησης και στην Ανώτατη εκπαίδευση σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν την αίσθηση ικανότητας και επάρκειας (Haarala-Muhonen et al., 2017). Επίσης, το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα που κατέδειξε ότι τα αμυντικά στυλ με τη μικρότερη προσαρμοστική αξία και τα χαμηλότερα επίπεδα γνωστικής περιπλοκότητας συνδέονται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Zhang, 2002).

Εν ολίγοις, τα μη προσαρμοστικά αμυντικά στυλ φαίνεται ότι είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν αρνητικά στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος που είναι μια προσαρμοστική πρακτική, παρά να ενισχύσουν θετικά την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Το εύρημα αυτό έρχεται να συμβάλλει στην έρευνα της Cramer (2002) που μελέτησε συσχετίσεις ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και στη σκέψη και κατέδειξε ότι οι μηχανισμοί άμυνας επηρεάζουν τη σκέψη. Συγκεκριμένα, 23χρονοι ενήλικες που χρησιμοποίησαν τον μηχανισμό άμυνας της άρνησης εμφάνισαν έλλειψη ξεκάθαρης σκέψης και αδυναμία στη γνωστική λειτουργία, καθώς, και μια τάση να περιπλέκουν απλές καταστάσεις και να μην μπορούν να επιλύσουν ικανοποιητικά τα

προβλήματά τους. Η έλλειψη ξεκάθαρης σκέψης και η αδυναμία στην οργάνωση της σκέψης εμποδίζει τη γνώση, καθώς αφορά στην αδυναμία των φοιτητών να συνδέσουν την παλιά με τη νέα πληροφορία και να καταλήξουν σε συσχετίσεις και συμπεράσματα (Καραγιαννοπούλου, 2003). Η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει στην άποψη ότι οι δυσπροσαρμοστικές άμυνες όχι απλώς δεν ενισχύουν τη μάθηση αλλά περισσότερο παρεμποδίζουν τη λειτουργία της και μάλιστα σε δείγμα φοιτητών στο οποίο απουσιάζει η ψυχοπαθολογία. Το ανώριμο Εγώ έρχεται αντιμέτωπο με την αμφιβολία, την αβεβαιότητα και τον φόβο αποτυχίας και δειλιάζει μπροστά στη γνώση, καθώς η γνώση δεν έχει όρια και γι' αυτό φαντάζει απειλητική (Coren, 1997).

Τέλος, το γεγονός ότι, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Karagiannopoulou et al., 2018), στην παρούσα έρευνα τα στυλ διαστρέβλωσης εικόνας και αυτοθυσίας αποτυγχάνουν να προβλέψουν άμεσα την οργανωμένη προσπάθεια, πιθανώς, έχει σχέση με την ποιότητα των συμμετεχόντων, καθώς ανήκουν σε μη κλινικό δείγμα, επομένως, είναι λογικό να διαμεσολαβούν οι μεταβλητές της αναβλητικότητας και της ευημερίας στη σχέση των συγκεκριμένων φοιτητών με τη μάθηση.

10.4. Η συμβολή της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης

Η συγκεκριμένη μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία υποστηρίζοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυνών με τις προσεγγίσεις μάθησης. Η μέχρι στιγμής έρευνα έχει καταδείξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης με περιορισμούς που αφορούν τη χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου και τον περιορισμένο αριθμό μελετών. Ωστόσο, δεν έχει καταγράψει τους παράγοντες που διαμεσολαβούν στη σχέση αυτή. Είναι η πρώτη φορά που πραγματοποιείται έρευνα η οποία εξετάζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο δύο ψυχολογικών μεταβλητών, της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στο πρόσφατο εύρημα ότι οι μηχανισμοί άμυνας σχετίζονται με τη μάθηση. Στην παρούσα έρευνα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φαίνεται να λειτουργεί ως αυτο-υπονομευτική/ αμυντική στρατηγική με αντιαναπτυξιακό τρόπο. Μοιάζει να προσφέρει προσωρινά μια αίσθηση ελέγχου αλλά απομακρύνει τους φοιτητές από την πραγματικότητα. Αντίθετα, η ψυχολογική ευημερία φαίνεται να λειτουργεί ως ενεργός/λειτουργικός τρόπος

αντιμετώπισης του άγχους που δημιουργεί η μάθηση, η αξιολόγηση ή η προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Μοιάζει να λειτουργεί αναπτυξιακά, να βοηθά στην προσαρμογή και να συμβάλει στη μάθηση των φοιτητών. Επίσης, είναι η πρώτη φορά που η ψυχολογική ευημερία εξετάζεται σε σχέση με τις προσεγγίσεις μάθησης. Τέλος, και οι δύο παράγοντες σχετίζονται άμεσα με την ψυχική υγεία και μπορούν να δια φωτίσουν περαιτέρω την κατανόηση της σχέσης μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών παραγόντων που εμπλέκονται ανάμεσα στην ψυχική υγεία και στη μάθηση.

Η συμβολή της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης αποτελεί κύρια συμβολή της παρούσας έρευνας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα συμβάλλει ενισχύοντας τις πρόσφατες έρευνες που καταδεικνύουν ότι η αναβλητικότητα ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική χρησιμοποιείται από τους φοιτητές για την προστασία της ευάλωτης αυτοεκτίμησης, αποτελώντας μια ασφαλή δικαιολογία για την αποτυχία τους να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Επίσης, προσφέρει μια νέα οπτική στην εξήγηση της σχέσης των αμυνών με την επιφανειακή μάθηση.

Συγκεκριμένα, το ανώριμο αμυντικό στυλ έχει άμεση θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, η οποία με τη σειρά της έχει άμεση θετική συσχέτιση με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, διαμεσολαβώντας στη σχέση αυτή. Οι ανώριμες άμυνες (παλινδρόμηση, απόσυρση, παθητική-επιθετικότητα, προβολή, εκδραμάτιση, αναστολή) εμποδίζουν την επεξεργασία της πληροφορίας. Μπροστά στην αδυναμία πρόσληψης κι επεξεργασίας της πληροφορίας, οι φοιτητές παλινδρομούν σε προηγούμενα στάδια ανάπτυξης όπου αισθάνονται ασφαλείς. Εν ολίγοις, η ματαίωση που δημιουργεί η επαφή τους με τη νέα γνώση, κινητοποιεί άμυνες που παραπέμπουν σε έναν παλινδρομημένο εαυτό (Καραγιαννοπούλου, 2003). Επομένως, είναι πιθανό, οι φοιτητές να αναβάλλουν επειδή δεν μπορούν να αντέξουν τη ματαίωση που δημιουργεί η κατάσταση του «δεν γνωρίζω» αλλά και η εκτέλεση άλλων ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, όπως η συγγραφή εργασιών και η μελέτη για την εξεταστική περίοδο. Μοιάζουν να αποφεύγουν τα άγχη της μάθησης, τα οποία τους δημιουργούν εσωτερική σύγκρουση, αναβάλλοντας (Peterson & Seligman, 1984) και συμπεριφέρονται με έναν τρόπο που θα τους προσφέρει μια δικαιολογία σε πιθανή αποτυχία (Jones & Berglas, 1978). Για τους αναβλητικούς, η αποτυχία σε μια εργασία αποτελεί έλλειψη ικανότητας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα οι αναβλητικοί να αναπτύσσουν τον φόβο της αποτυχίας λόγω της έμφασης που δίνεται στην επιτυχία, όταν ορίζεται ως αυτο-αξία. Αναβάλλοντας μέχρι την τελευταία στιγμή, διατηρούν την επίφαση της επιτυχίας, καθώς η επίδοση, η οποία έχει χειροτερέψει εξαιτίας του χρονικού περιορισμού τον οποίο ο ίδιος ο αναβλητικός έχει προκαλέσει, δεν ισούται πλέον με την ικανότητα και με την αυτο-αξία. Έτσι, ο αναβλητικός (και ο

περίγυρός του) δεν χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως ανίκανο. Με αυτόν τον τρόπο, η αναβλητικότητα εξυπηρετεί μια Εγώ-αμυντική λειτουργία, όπως είναι η αυτο-υπονόμηση. Επομένως, μοιάζει να λειτουργεί, ως μια αμυντική, αυτο-υπονομευτική στρατηγική που οι φοιτητές χρησιμοποιούν για να προστατέψουν την ευάλωτη αυτο-εκτίμησή τους, γι' αυτό παρατηρείται η θετική σχέση της με την επιφανειακή προσέγγιση που καταλήγει σε χαμηλή βαθμολογία. Οι φοιτητές αναβάλλουν μέχρι την τελευταία στιγμή την έναρξη της μελέτης, προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αναβλητικότητά τους για να δικαιολογήσουν την αποτυχία με τέτοιο τρόπο που να μη θίγεται η αυτοεκτίμησή τους (Ketonen, 2017). Αποδιοργανώνονται, δεν κατανοούν το αντικείμενο μελέτης τους σε βάθος και δεν δύνανται να χρησιμοποιήσουν συνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Επιδίδονται σε επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, βασιζόμενοι στη στείρα απομνημόνευση, χωρίς να ενδιαφέρονται για την κατανόηση του υλικού που έχουν να διαχειριστούν, παρά μόνο για την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Αν επιτύχουν στην προσπάθειά τους θα θεωρήσουν ότι αυτό οφείλεται στις ικανότητές τους, ενώ αν αποτύχουν θα έχουν ως άλλοθι την αναβλητική τους συμπεριφορά. Η ερμηνεία αυτή είναι συνεπής με την άποψη που αναφέρει ότι η αναβλητικότητα συνδέεται με την αποφυγή εργασίας που προβλέπει τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τη μη ικανοποίηση από τη μάθηση και σχετίζεται με φτωχή ψυχολογική προσαρμογή (Nuomi et al., 2003). Επίσης, είναι σύμφωνη με την άποψη του Bion (1967) ότι η ανοχή στη ματαίωση είναι προϋπόθεση της μάθησης. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η αναβλητικότητα είναι δυνατόν να συνδέεται με επιζήμιες σκέψεις και συναισθήματα. Επομένως, είναι εύλογη η συσχέτισή της με τις ανώριμες άμυνες.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που θεωρούν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είτε αποτέλεσμα ανικανότητας της λήψης απόφασης σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα (Choi & Moran, 2009), είτε λειτουργική συμπεριφορά που βοηθά τους φοιτητές να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις εξαιτίας της πίεσης που αισθάνονται, όταν πλησιάζει η προθεσμία υποβολής εργασιών ή εξετάσεων (Chu & Choi, 2005), είτε ηθελημένη συμπεριφορά μιας σκόπιμης κι απαραίτητης δραστηριότητας (Steel, 2007). Στην παρούσα έρευνα, η αναβλητικότητα φαίνεται να έχει σχέση με την μη προσαρμοστικότητα, με τη μη ωριμότητα. Φαίνεται να λειτουργεί ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική και αποτυχία αυτο-ρύθμισης, γιατί σχετίζεται θετικά με δυσπροσαρμοστικά αμυντικά στυλ και αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια, που θεωρούνται

αποτέλεσμα αυτο-ρύθμισης. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Corkin και τους συνεργάτες (2011), η λειτουργική καθυστέρηση σχετίζεται με προσαρμοστικές αυτο-ρυθμιστικές διαδικασίες και υψηλή ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ η αναβλητικότητα στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με δυσπροσαρμοστικά αμυντικά στυλ, έλλειψη μεταγνωστικών στρατηγικών και αποφυγή στόχων (Wong, 2012). Η έρευνα έρχεται, επίσης, σε αντίθεση με την Klingsieck (2013), αλλά και με τις Van Eerde και Klingsieck (2018), που αναφέρουν ότι η αναβλητικότητα αποτελεί στρατηγική καθυστέρηση.

Η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης υποστηρίζεται κι από άμεσες σχέσεις. Για πρώτη φορά, τα ανώριμα αμυντικά στυλ (Δυσπροσαρμοστική Δράση και Διαστρέβλωση Εικόνας) προβλέπουν θετικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ενώ τα ώριμα αμυντικά στυλ την προβλέπουν αρνητικά. Επίσης, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση των ανώριμων αμυντικών στυλ με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι φοιτητές που είναι πιο ανώριμοι, ασταθείς συναισθηματικά και δεν προσαρμόζονται με επιτυχία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, αναβάλλουν περισσότερο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναβάλλοντας, μεταθέτουν την αξιολόγησή τους σε μεταγενέστερο χρονικό σημείο, γεγονός που τους προσφέρει προσωρινά την αίσθηση ελέγχου, αλλά μακροχρόνια διαιωνίζει το άγχος τους. Έτσι, διατηρούν την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εκτίμησή τους, γιατί αποφεύγουν να ασχοληθούν με τη γνώση που απαιτεί προσωπικό χρόνο, κόπο, αφοσίωση και ενέργεια (Ferrari, 1991a. 1991b.1991c. Ferrari et al., 1995). Ωστόσο, η αναβλητικότητα δρα αντιαναπτυξιακά και μας απομακρύνει από την προσαρμογή στο περιβάλλον και στην πραγματικότητα. Η πορεία προς τη μάθηση δεν ολοκληρώνεται επειδή η πληροφορία συγκρατείται στη μνήμη με δυσκολία, γεγονός που δείχνει μειωμένη ανοχή στη ματαίωση και αδυναμία σκέψης για το συναίσθημα που κινητοποιείται κατά τη μάθηση (Καραγιαννοπούλου, 2007).

Το αμυντικό στυλ διαστρέβλωσης εικόνας, επίσης, προβλέπει θετικά την αναβλητικότητα. Αυτό, πιθανώς, σημαίνει ότι εξαιτίας των αμυντικών μηχανισμών της άρνησης και της παντοδυναμίας που χρησιμοποιούν οι φοιτητές, δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και αναβάλλουν επειδή, είτε αρνούνται να δεχτούν την έλλειψη ικανότητας και γνώσεων, είτε νιώθουν ότι θα τα καταφέρουν την τελευταία στιγμή χωρίς να προσπαθήσουν (Ferrari et al., 1995).

Το αμυντικό στυλ της αυτοθυσίας προέβλεψε, αρνητικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Αυτό, ίσως, σημαίνει ότι οι φοιτητές θυσιάζουν τις επιθυμίες τους και τη συναναστροφή με τους συμφοιτητές τους προκειμένου να επιδοθούν στη

μελέτη για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Μεταβάλλουν τα αρνητικά συναισθήματα της ανεπάρκειας και της απαξίωσης σε θετικά κι επιδίδονται στο διάβασμα χωρίς να αναβάλλουν. Εξαλείφουν την οδυνηρή εμπειρία και το συναισθηματικό της νόημα από τη συνείδηση και προσπαθούν να πραγματοποιήσουν τον στόχο τους.

Τέλος, τα ώριμα αμυντικά στυλ προέβλεψαν αρνητικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Το εύρημα αυτό, πιθανώς, καταδεικνύει ότι οι συναισθηματικά σταθεροί και προσαρμοσμένοι στο περιβάλλον φοιτητές, έχουν αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση και δεν αναβάλλουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (Karagiannopoulou, 2018. 2019). Επομένως, οι ανωτέρω σχέσεις μεταξύ των αμυνών και της αναβλητικότητας υποστηρίζονται και από την αρνητική σχέση μεταξύ των ώριμων αμυντικών στυλ και της αναβλητικότητας.

Η θετική συσχέτιση της αναβλητικότητας με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και η αρνητική συσχέτισή της με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια, πιθανώς, καταδεικνύει ότι η αναβλητικότητα δεν συνδέεται με την κατανόηση σε βάθος και την ενασχόληση με το αντικείμενο μελέτης. Αντίθετα, χρησιμοποιείται ως αυτο-υπονομευτική/ αμυντική στρατηγική, που τα άτομα χρησιμοποιούν προκειμένου να προστατέψουν την αυτοεκτίμησή τους, καταλήγοντας, δυστυχώς, σε χαμηλή ποιότητα μάθησης. Φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση αποδιοργανώνοντας τους φοιτητές, οι οποίοι επιδίδονται σε επιφανειακή μάθηση (Sæle et al., 2017) λόγω έλλειψης χρόνου. Ο χρόνος αποτελεί μια κεντρικής σημασίας διάσταση για τη μάθηση, καθώς, όλες οι γνωστικές διεργασίες χρειάζονται χρόνο για να πραγματοποιηθούν. Η σωστή διαχείριση χρόνου αναφορικά με την ποσότητα ύλης, η δημιουργία πλάνου, η θέσπιση στόχων και η παρακολούθηση στρατηγικών αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την οργάνωση της ύλης (Καραγιαννοπούλου, 2007).

Τα παρόντα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που κατέδειξαν ότι οι ανώριμοι και νευρωτικοί μηχανισμοί άμυνας (παλινδρόμηση, μετατόπιση) προέβλεψαν θετικά την αναβλητικότητα (Minow, 2007) και ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα προβλέπει αρνητικά την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια/ στρατηγική προσέγγιση μάθησης. Επομένως, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην άποψη ότι η αναβλητικότητα δρα αντιαναπτυξιακά. Αποτελεί μια αμυντική στρατηγική που προκειμένου να βοηθήσει τους φοιτητές να προστατέψουν την ευάλωτη αυτοεκτίμησή τους καταλήγει να

αποτελεί τροχοπέδη στη γνώση και να αποδιοργανώνει τους φοιτητές εμποδίζοντάς τους να φτάσουν στην κατανόηση της ύλης που μελετούν (Sæle et al., 2017). Όμως, αυτό δεν συμβαίνει, όπως είχαν ισχυριστεί οι Schraw, Wadkins, και Olafson (2007), επειδή η αναβλητικότητα είναι αντι-δημιουργική, αχρειαστή και καθυστερητική, αλλά, πιθανώς, επειδή σχετίζεται με την προσπάθεια προστασίας του εαυτού από το άγχος που δημιουργεί η περιορισμένη ανοχή στη ματαίωση, η προσαρμογή και η επιθυμία για επιτυχημένη πορεία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Οι ανώριμες άμυνες ενεργοποιούνται όταν εμφανίζεται η απειλή της νέας γνώσης, παρακωλύουν την επεξεργασία της πληροφορίας, την ανάκληση και διατήρησή της στη μνήμη και η αναβλητικότητα μοιάζει να λειτουργεί επικουρικά, έτσι, ώστε να αποφευκτεί η ματαίωση, προστατεύοντας μεν τον εαυτό, αλλά εμποδίζοντάς τον να κερδίσει τη μάχη με τη μάθηση, δειωνίζοντας, έτσι, μη κατάλληλους αυτοκαταστροφικούς μηχανισμούς.

Η συμβολή της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση ανάμεσα στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης

Η διαμεσολάβηση της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση ανάμεσα στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης, καταδεικνύει (α) τη σημασία της μελέτης της ψυχολογικής ευημερίας ως μεταβλητής που σχετίζεται με τη μάθηση των φοιτητών και (β) τη σχέση των αμυνών με τη μάθηση μέσω της ψυχολογικής ευημερίας, συμβάλλοντας στη σύγχρονη βιβλιογραφία, όσον αφορά τις μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχολογική ευημερία.

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμα αμυντικά στυλ, πιθανώς, υιοθετούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια μέσω της ψυχολογικής ευημερίας, επειδή οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες είναι πιο αποτελεσματικοί, αποδεκτοί, αισιόδοξοι και οργανώνουν καλύτερα τον χρόνο τους, κινητοποιούν τη σκέψη, ερμηνεύουν το συναίσθημα, επεξεργάζονται την πληροφορία, αντέχουν στις ματαιώσεις και επιτυγχάνουν προσωπική δέσμευση που σχετίζεται με την ανάπτυξη προσωπικής κατανόησης. Επομένως, οι φοιτητές φαίνεται ότι αισθάνονται ώριμοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες κατανόησης και να αποκτήσουν την πολυπόθητη γνώση. Επίσης, μοιάζουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση από τους φοιτητές που χρησιμοποιούν ανώριμα αμυντικά στυλ. Βρίσκουν νόημα στη ζωή τους. Έχουν υποστηρικτικές κι ανταποδοτικές κοινωνικές σχέσεις. Ενδιαφέρονται για τις καθημερινές τους ενασχολήσεις. Συνεισφέρουν ενεργά στην ευζωία των άλλων. Είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις σημαντικές για αυτούς δραστηριότητες. Είναι αισιόδοξοι για το μέλλον και γνωρίζουν την αποδοχή του σεβασμού από τους άλλους. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την εκπαιδευτική βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες έχουν λιγότερο άγχος (Anderson, 1977), εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Averitt, 2005), προσαρμόζονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019), χρησιμοποιούν περισσότερα θετικά συναισθήματα (Ketonen, 2017), είναι πιο ανθεκτικοί (Giovanolias et al., 2017. Wood et al., 2018.) και υιοθετούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019).

Επιπρόσθετα, η διαμεσολάβηση της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυντικών στυλ (προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών) με την οργανωμένη προσπάθεια, πιθανώς, καταδεικνύει ότι οι ψυχολογικά ώριμοι και προσαρμοστικοί

φοιτητές είναι πιο οργανωμένοι και βασίζονται σε γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες για να προσεγγίσουν τη μάθηση, χωρίς να επηρεάζονται από το αμυντικό στυλ, θετικό ή αρνητικό. Επίσης, όταν οι φοιτητές διαθέτουν έναν γνωστικά ολοκληρωμένο λειτουργικό εαυτό και χρησιμοποιούν τη μεταγνώση και τη μεταμάθηση, μπορούν να αντέξουν στη ματαίωση και να επιτύχουν τον στόχο τους.

Η διαμεσολάβηση της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν την επίδραση της ευημερίας στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης. Μακροχρόνιες μελέτες του Vaillant (2000) κατέδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν ώριμες άμυνες έχουν καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον, είναι ευτυχισμένα, ικανοποιημένα από την εργασία τους και τις φιλίες τους, έχουν καλύτερη ψυχική υγεία, ελέγχουν ικανοποιητικά τη σύγκρουση που δημιουργείται από τις αγχογόνες καταστάσεις (Bond, 1992. Hyphantis, 2010) και επιτρέπουν τη συνειδητή επίγνωση των συναισθημάτων (Vaillant, 2011). Η παρούσα έρευνα επεκτείνει τη μέχρι στιγμής βιβλιογραφία, συμβάλλοντας στην άποψη ότι οι προσεγγίσεις μάθησης δεν σχετίζονται μόνο με τα αμυντικά στυλ, αλλά και με την ψυχολογική ευημερία που δίνει στους φοιτητές τα εφόδια να είναι ανθεκτικοί. Οι ώριμοι και ψυχολογικά σθεναροί φοιτητές, πιθανώς, μπορούν να μετατρέψουν τα συναισθήματα σε σκέψεις, αντέχουν να μη γνωρίζουν, ώστε να μπορούν να μαθαίνουν και αντέχουν να παλεύουν με τη λύση και τη γνώση στον χρόνο.

Αναφορικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, φαίνεται ότι η ψυχολογική ευημερία έχει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση της με το δυσπροσαρμοστικό στυλ άμυνας. Το εύρημα αυτό, πιθανώς, καταδεικνύει τη θετική συμβολή της ψυχολογικής ευημερίας στο να μην προτιμούν οι φοιτητές την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική ευημερία συμβάλει στην εξισορρόπηση των συγκρούσεων που δημιουργούνται από την ματαίωση που μπορεί να αισθάνονται οι φοιτητές εξαιτίας της νέας γνώσης και στην υιοθέτηση της κατάλληλης προσέγγισης μάθησης. Εξάλλου, όπως ανέφερε κι ο Fromm (1955, σ. 275), «ο ψυχικά υγιής είναι ένα παραγωγικό ον, μη αλλοτριωμένο που χρησιμοποιεί τη λογική του για να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με αντικειμενικό τρόπο».

Συμπερασματικά, όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την ψυχολογική ευημερία, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι διαμεσολαβούν στη

σχέση μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί μια αμυντική στρατηγική που λειτουργεί αυτο-υπονομευτικά για την προστασία της ευάλωτης αυτοεκτίμησης, εξαιτίας της μη ανοχής στη ματαίωση που δημιουργεί η απειλή της νέας γνώσης (Barutcu-Yildirim & Demir, 2019. Ferrari, 1991a. 1991b. 1991c.) παρεμποδίζοντας, ωστόσο, την ποιότητα της μάθησης. Ενώ, η ψυχολογική ευημερία αποτελεί μια στρατηγική αντιμετώπισης της ματαίωσης που διατηρεί την ανθεκτικότητα των φοιτητών και ενισχύει την ποιότητα της μάθησης (Yu et al., 2018).

Η σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική ευημερία, στις άμυνες και στις προσεγγίσεις μάθησης

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης ενισχύεται περαιτέρω κι από άμεσες σχέσεις. Συγκεκριμένα, το εύρημα ότι τα ώριμα αμυντικά στυλ σχετίζονται θετικά με την ψυχολογική ευημερία φανερώνει ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ώριμους μηχανισμούς άμυνας είναι πιο αποδοτικοί, αισιόδοξοι και ανθεκτικοί, επιλύουν με σθένος τις συγκρούσεις που προκαλεί η απειλή της ικανότητάς τους από τη νέα γνώση και προσαρμόζονται με επιτυχία στο περιβάλλον που ζουν και σπουδάζουν, καθώς ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος με τις συνεχείς προκλήσεις (Bond, 1992. Hyphantis, 2010. Turner et al., 2017. Vaillant, 2011). Εξάλλου, το χιούμορ και η μετουσίωση, ως ώριμοι μηχανισμοί άμυνας, έχουν επανειλημμένα αποδειχθεί ότι συνδέονται με την προσαρμοστικότητα (Vaillant, 1994. Vaillant, 2000) και την ψυχική υγεία και, πιθανώς, επιτρέπουν στους φοιτητές να προσλαμβάνουν με θετικό τρόπο την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αποφορτίζονται από το άγχος που προκαλούν οι συνεχείς προκλήσεις κι αξιολογήσεις (Bowins, 2004). Επομένως, η ψυχολογική ευημερία, στην παρούσα έρευνα, μοιάζει να είναι ενεργός τρόπος αντιμετώπισης της ματαίωσης που προκαλεί η απειλή της νέας γνώσης και η μη κατανόησή της, καθώς, και οι αντίξοες συνθήκες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές στην καθημερινότητά τους. Εξάλλου, σύμφωνα με την εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η συναισθηματική σταθερότητα σχετίζεται με τη μάθηση και συμβάλλει στην ψυχολογική ευημερία (Chamorro-Premuzic et al., 2007). Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνει τα κριτήρια που πρότεινε ο Smith (1959, σ. 680-681) για την ψυχική υγεία, τα οποία «ταυτίζονται με τη σταθερότητα, την ανθεκτικότητα και τη βιωσιμότητα».

Το αμυντικό στυλ της αυτοθυσίας σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ευημερία. Το εύρημα αυτό, πιθανώς, καταδεικνύει ότι οι φοιτητές που θυσιάζουν τις επιθυμίες τους κι επιδίδονται στη μελέτη προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αισθάνονται ικανοποίηση γιατί θεωρούν ότι πράττουν το σωστό. Ο μηχανισμός του αντιδραστικού σχηματισμού και της μόνωσης τους βοηθά να αλλάξουν τα αρνητικά συναισθήματα της ανεπάρκειας και της απαξίωσης σε θετικά και να εξαλείψουν την οδυνηρή εμπειρία που σχετίζεται με τη μάθηση από τη

συνείδηση. Εξάλλου, η αυτοθυσία, σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα των φοιτητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με την παρουσία προτιμητέων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, όπως είναι η εξωστρέφεια και η ευχαρίστηση (Costa et al., 1991. McCrae & Costa, 1989. Vaillant, 2000). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, οι φοιτητές που χρησιμοποιούν προσαρμοστικές στρατηγικές επιτυγχάνουν ψυχολογική ικανοποίηση και ευημερία διατηρώντας τη βέλτιστη ισορροπία ακόμα κι όταν αυτό που επιθυμούν με αυτό που πρέπει να πράξουν βρίσκεται σε σύγκρουση (Alibakhshi, 2006).

Προκαλεί ενδιαφέρον ότι η έρευνα κατέδειξε ότι το στυλ διαστρέβλωσης εικόνας βρέθηκε να συνδέεται θετικά με την ψυχολογική ευημερία. Αυτό, πιθανώς, οφείλεται στο ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν αυτές τις άμυνες δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με τα αληθινά της χρώματα, αλλά αρνούνται να την αντικρύσουν ή ζουν στην πλάνη ότι θα τα καταφέρουν εξαιτίας της παντογνωσίας τους και της παντοδυναμίας τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πρόσκαιρα ψυχολογικά ευτυχείς (Bion, 1967. Bond, 1992. Vaillant, 1977).

Η συμβολή των ώριμων αμυνών στη μάθηση ενισχύεται από την αρνητική σχέση μεταξύ των ανώριμων αμυντικών στυλ και της ψυχολογικής ευημερίας. Το εύρημα αυτό, πιθανώς σημαίνει ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ανώριμες άμυνες είναι ασταθείς συναισθηματικά και δεν προσαρμόζονται εύκολα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν έχουν το σθένος και τις συναισθηματικές πηγές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που συναντούν στην πορεία τους προς τη γνώση. Εξάλλου, οι ανώριμες άμυνες δεν συνδράμουν στην ολοκλήρωση του εαυτού (Huang et al., 2013). Σχετίζονται με την ασταθή και ευάλωτη αυτοεκτίμηση, καθώς, και με το άγχος ή την κατάθλιψη (Besharat, 2007).

Σε σχέση με τη μάθηση, βρέθηκε ότι η ψυχολογική ευημερία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια και αρνητική συσχέτιση με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης. Το εύρημα αυτό, αποτελεί μια από τις κύριες θεωρητικές προεκτάσεις της έρευνας, και, πιθανώς, σημαίνει ότι οι φοιτητές που είναι ψυχολογικά ανθεκτικοί και αισιόδοξοι, προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα των πληροφοριών που μαθαίνουν, μελετούν οργανωμένα και συστηματικά, είναι ευέλικτοι κι έχουν την ικανότητα να κάνουν συσχετίσεις της ύλης που έχουν διαβάσει και κατανοήσει, αποθηκεύοντάς τη, αποτελεσματικά, στη μακρόχρονη μνήμη. Υπομένουν τον πόνο της αβεβαιότητας και της αναμονής για ικανοποίηση, με αποτέλεσμα να αντέχουν στις ματαιώσεις και

να κατακτούν την νέα γνώση. Επομένως, είναι πιο πιθανό να υιοθετούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια, παρά την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Heikkila & Lonka, 2006. Heikkila et al., 2011). Το εύρημα αυτό ενισχύεται και από την ομαδοποίηση των φοιτητών. Η Ομάδα (1) «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» έχει ακριβώς τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Η παρούσα έρευνα βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες στις οποίες οι ανώριμες άμυνες έχουν αρνητική συσχέτιση με την ψυχολογική ευημερία, ενώ οι ώριμες (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015. Mousavi et al., 2017) και οι νευρωτικές άμυνες (Giovazolias et al., 2017), θετική, καθώς και με έρευνες στις οποίες η ψυχολογική ευημερία συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη και τη μάθηση (Yu et al., 2018). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η μάθηση χρειάζεται ανθρώπους ασφαλείς με ολοκληρωμένο, ώριμο εαυτό που να αντέχουν στη ματαίωση και να χειρίζονται τα άγχη της μάθησης αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους. Να υπομένουν τον πόνο της αβεβαιότητας και της αναμονής για ικανοποίηση, ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στην κατανόηση. Η ικανότητα για σκέψη και κατανόηση μπορεί να κρατήσει ζωντανή την αναζήτηση των φοιτητών για γνώση. Χωρίς συγκρούσεις με τους ισχυρούς άλλους μπορούν να δομήσουν την ικανότητά τους, να προσεγγίζουν και να κατακτούν την πληροφορία. Οδηγούνται, επομένως, σε προσεγγίσεις μάθησης που είναι προσαρμοστικές, οδηγούν στην κριτική σκέψη και διαθέτουν μεγαλύτερη γνωστική περιπλοκότητα (Καραγιαννοπούλου, 2007) οδηγώντας τους φοιτητές και σε μεγαλύτερη βαθμολογία καθώς βοηθούν στην εξάσκηση της κριτικής τους σκέψης.

Σκέψεις για συνειδητή μη συνειδητή διεργασία του τρόπου που οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση

Η παρούσα έρευνα δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τον χαρακτηρισμό της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας ως προστατευτικών παραγόντων που, ενώ συνδέονται άμεσα με την ψυχική υγεία, εμπλέκονται στη μάθηση. Η διαμεσολάβησή τους στη σχέση μεταξύ των αμυνών και των προσεγγίσεων μάθησης επιτρέπει κάποιες σκέψεις για τον ρόλο τους διαφωτίζοντας περαιτέρω την κατανόηση αυτής της σχέσης σε συνειδητό και μη συνειδητό επίπεδο. Ωστόσο, οι σκέψεις αυτές πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη, καθώς η παρούσα μελέτη δεν έχει εστιαστεί σε αυτό το ζήτημα.

Η διαπίστωση ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται και προβλέπεται από ανώριμα αμυντικά στυλ σε έναν, σκοπίμως, επιλεγμένο μη κλινικό πληθυσμό, κατά κάποιον τρόπο, καταδεικνύει ότι μπορεί να αποτελεί παράγωγο μιας μη συνειδητής αμυντικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αναβλητικότητας μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης καταδεικνύει ότι η αναβλητικότητα δεν είναι βοηθητική ως προς τη μάθηση, αν και υιοθετείται για να την υπηρετήσει με προσαρμοστικό τρόπο. Συνεπώς, η δράση της, πιθανώς, αφορά ένα μη συνειδητό επίπεδο λειτουργίας. Η θετική σύνδεση της αναβλητικότητας με τις ανώριμες άμυνες ενισχύει την ψυχοδυναμική οπτική ότι ο ανώριμος εαυτός αναβάλλει, προκειμένου να προστατευτεί από τη ματαίωση που δημιουργεί η νέα γνώση, εφόσον τα υψηλά επίπεδα της αναβλητικότητας και της επιφανειακής μάθησης συνδέονται με χαμηλή βαθμολογία, όπως άλλωστε προκύπτει και από την ανάλυση συστάδων. Με το να αναβάλλει, το άτομο ενδόμυχα επιθυμεί να προστατέψει την ευάλωτη αυτοεκτίμησή του καθυστερώντας την αξιολόγησή του, αντιστεκόμενο στο να παραδεχτεί ότι «δεν γνωρίζει» και ότι «δεν κατανοεί». Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ματαίωση που βιώνεται από τους φοιτητές σε καταστάσεις άγχους, κινητοποιεί συναισθήματα και άμυνες που παραπέμπουν σε έναν παλινδρομημένο εαυτό (Καραγιαννοπούλου, 2003). Επομένως, για κάποιους φοιτητές μέρος της μάθησης σχετίζεται με παλινδρομήσεις σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης όπου αισθάνονταν ασφαλείς και κάποιος άλλος ικανοποιούσε τις ανάγκες τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην κατακτούν τη γνώση. Η γνώση χρειάζεται αλληλεπίδραση.

Η αναβλητικότητα μοιάζει να λειτουργεί ως αυτο-υπονομευτική/ αμυντική στρατηγική που μερικώς υποκινείται από στόχους αυτο-προστασίας, επομένως, θεωρείται πιθανό

ότι, ως τέτοιου είδους στρατηγική, είναι πιθανόν να σχετίζεται μη συνειδητά με τις άμυνες (Knee & Zukerman, 1998). Εξ ου και η πρόβλεψή της, στην παρούσα έρευνα, από ανώριμους μηχανισμούς άμυνας όπως είναι η προβολή, η παθητική-επιθετικότητα, η παλινδρόμηση, η απόσυρση, η εκδραμάτιση και η αναστολή.

Εν ολίγοις, οι αναβλητικοί φοιτητές μπορεί να αναγνωρίζουν την αντίδρασή τους σε μια κατάσταση, όπως είναι η παρακολούθηση μαθημάτων, η συγγραφή εργασιών και η μελέτη για τις εξετάσεις, ως αναβλητική. Μπορεί να είναι ενήμεροι ότι αναβάλλουν, αλλά δεν είναι ενήμεροι για τις αιτίες που τους κάνουν να αναβάλλουν. Εξάλλου, το γεγονός ότι πολλοί αναβλητικοί φοιτητές εμφανίζονται να σχετίζονται με αυτο-υπονομευτικές στρατηγικές που αλλοιώνουν την αυτοαντίληψη παρέχοντας δικαιολογίες για την φτώχη τους επίδοσης, έρχεται να ενισχύσει την υπόθεση ότι η αναβλητικότητα δρα εκτός συνείδησης.

Στην παρούσα μελέτη, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα βρέθηκε να σχετίζεται άμεσα και αρνητικά με την οργανωμένη προσπάθεια. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να ενισχύσει την «ερμηνεία» ότι η αναβλητικότητα αποτελεί μια μη συνειδητή ή αμυντική στρατηγική. Άλλωστε, η οργανωμένη προσπάθεια ως έννοια προσομοιάζει στην αυτο-ρύθμιση, καθώς επικεντρώνεται με παρόμοιο τρόπο στον σχεδιασμό και στην παρακολούθηση της μελέτης. Οι ερευνητές που εξετάζουν την αναβλητικότητα ως αποτυχία αυτο-ρύθμισης θεωρούν ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική, δεν είναι ενήμεροι για τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν (Harding et al., 2018. Wolters, 2003). Σύμφωνα με την Postareff, οι φοιτητές χρειάζεται να είναι ενήμεροι για τον τρόπο μελέτης και να επιλέγουν συνειδητά την οργανωμένη προσπάθεια για να την εφαρμόσουν (Entwistle & McCune, 2004. Postareff et al., 2017). Άλλωστε, αποτελεί παράδοξη πράξη για έναν φοιτητή που δεν ανήκει σε κλινικό πληθυσμό, η συνειδητή επιλογή της αποδιοργάνωσης της μελέτης του. Επίσης, το αποτέλεσμα ότι τα ώριμα αμυντικά στυλ έχουν ασθενή αρνητική επίδραση στην αναβλητικότητα, ίσως, δικαιολογείται από το ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μη κλινικό πληθυσμό και ως εκ τούτου προβλέπει αρνητικά τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Τέλος, καθώς η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέθηκε με άμυνες όπως η άρνηση, η μετατόπιση, η παθητική επιθετικότητα και η παλινδρόμηση ενισχύεται η άποψη ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα υποκινείται από την άρνηση για την πραγματικότητα, όπως είναι η άρνηση των ευθυνών ή η άρνηση της παραδοχής της άγνοιας αμφισβητώντας τον εξιδανικευμένο εαυτό. Επίσης, ενισχύεται η άποψη ότι

περιλαμβάνει θυμό προς τους άλλους, παλινδρόμηση σε προηγούμενα ανώριμα στάδια ανάπτυξης, ενισχύοντας το ανώριμο Εγώ. Εμφανίζεται, πιθανώς, ως μια προσπάθεια να λησμονηθούν τα επίπονα γεγονότα ή συναισθήματα. Επιπλέον, η συσχέτιση και η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας από την προβολή συμβάλλει, ακόμα μια φορά, στην υπόθεση ότι η αναβλητικότητα δρα εκτός συνείδησης (Minow, 2007). Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη του Minow (2007), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η αναβλητικότητα μοιάζει να λειτουργεί αμυντικά μιας και παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με πολλές άμυνες όπως είναι η άρνηση, η μετατόπιση, η παλινδρόμηση και η διανοητικοποίηση. Απλώς, δεν φαίνεται να λειτουργεί με «αναπτυξιακό» τρόπο (ως μηχανισμός που μειώνει το άγχος), αλλά με αντιαναπτυξιακό, ως μια στρατηγική ανασταλτική για τη μάθηση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην παραπάνω άποψη τόσο μέσω (α) μέσω των θετικών συσχετίσεων μεταξύ της αναβλητικότητας και των αμυντικών στυλ, όσο και μέσω (β) του μοντέλου διαδρομών όπου παρουσιάζονται οι αναμενόμενες θεωρητικά συσχετίσεις και στα τρία επίπεδα μεταξύ των αμυντικών στυλ, της αναβλητικότητας και της μάθησης. Αυτή η θέση υποστηρίζεται από τις αντίστοιχες διαφορετικές συσχετίσεις που παρατηρούνται στη διαμεσολάβηση της ψυχολογικής ευημερίας, συνδέοντας τις ώριμες άμυνες με την ψυχολογική ευημερία, την προσέγγιση εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια.

Η ψυχολογική ευημερία, στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, χαρακτηρίζεται ως ο συνειδητός τρόπος αντιμετώπισης του άγχους και των αντίξοων καταστάσεων (Ghadimianfar & Dadkhah, 2015. Mousavi et al., 2017) και, καθώς, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπάρχει συσχέτιση της ψυχολογικής ευημερίας με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ή πρόβλεψή της από αυτή, ο παραπάνω ισχυρισμός ενισχύεται ακόμα περισσότερο.

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρείται, επίσης, άμεση επίδραση της ψυχολογικής ευημερίας στην οργανωμένη προσπάθεια. Το εύρημα αυτό, πιθανώς, φανερώνει ότι οι φοιτητές που είναι πιο προσαρμοστικοί, ψυχολογικά σταθεροί, ανθεκτικοί και ώριμοι συναισθηματικά, επιλέγουν την οργανωμένη προσπάθεια, η οποία απαιτεί τη μέγιστη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών. Οι ψυχολογικά σθεναροί φοιτητές μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα την ματαίωση και την απογοήτευση που προκύπτει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να συνδέσουν την παλιά γνώση με τη νέα γνώση μέσω της κινητοποίησης των συναφών γνωστικών σχημάτων και σημασιολογικών αναπαραστάσεων (Καραγιαννοπούλου, 2003), γιατί η ψυχική ευεξία

αναφέρεται στην τρέχουσα ισορροπία του ατόμου και σε έναν ενοποιημένο εαυτό (Klein, 1960). Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι ώριμοι φοιτητές επιλέγουν περισσότερο την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια παρά την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης.

10.5. Προφίλ φοιτητών

Ο δεύτερος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τα προφίλ των προπτυχιακών φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με τα αμυντικά στυλ, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την ψυχολογική ευημερία και τις προσεγγίσεις μάθησης, ενώ παράλληλα να τα εξετάσει σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και με το έτος σπουδών.

Το ακαδημαϊκό περιβάλλον αποτελεί ένα υψηλά ανταγωνιστικό πλαίσιο που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον οι φοιτητές λειτουργούν σε αυτό, καθώς και τον αμυντικό τρόπο έκφρασης (Nicolas et al., 2017). Έχει, επομένως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ομαδοποίηση των φοιτητών με βάση τις παραπάνω μεταβλητές.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στη διεθνή βιβλιογραφία που καταδεικνύει τη συνύπαρξη γνωστικών και μη γνωστικών παραγόντων στη μάθηση, προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών αμυνών, και προσαρμοστικών και μη προσαρμοστικών μεταβλητών προστασίας του εαυτού, συμβάλλοντας στη δημιουργία προφίλ φοιτητών που διαφοροποιούνται σε σχέση με την επίδοση.

Κατά τον διαχωρισμό των φοιτητών σε ομοιογενείς ομάδες προέκυψαν τρία προφίλ: οι «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» (Ομάδα 1), οι «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» (Ομάδα 2) και οι «αμυντικά δυσαρμονικοί» (Ομάδα 3). Η λύση των τριών ομάδων είναι σύμφωνη με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν την ύπαρξη τριών ομάδων φοιτητών (Heikkilä et al., 2011. Karagiannopoulou et al., 2018. Makinen et al., 2004. Postareff et al., 2017) αναφορικά με τα αμυντικά στυλ και τις προσεγγίσεις μάθησης, χωρίζοντας τη μάθηση σε προσαρμοστικά και δυσπροσαρμοστικά μοτίβα μάθησης και συναισθηματικής ωριμότητας.

Το πρώτο προφίλ, οι «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» αντανακλά προσαρμοστικότητα, ωριμότητα και εμβάθυνση στο αντικείμενο μελέτης. Στο προφίλ αυτό, οι φοιτητές είχαν την υψηλότερη τιμή στην προσαρμοστική δράση, με την ψυχολογική ευημερία και την αυτοθυσία να ακολουθούν και τις προσεγγίσεις μάθησης εις βάθος/οργανωμένη προσπάθεια να ολοκληρώνουν το προφίλ, αφήνοντας τις

υπόλοιπες μεταβλητές (δυσπροσαρμοστική δράση, διαστρέβλωση εικόνας, αναβλητικότητα και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης) στις τελευταίες θέσεις. Οι φοιτητές του συγκεκριμένου προφίλ φαίνεται ότι είναι συναισθηματικά και ψυχολογικά σταθεροί, αισιόδοξοι, ώριμοι, με αυτοεκτίμηση, ανθεκτικοί, όχι αγχώδεις, με ενδιαφέρον για τη μάθηση. Μοιάζουν να προσαρμόζονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, και εφαρμόζουν διαφορετικές γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας της πληροφορίας, που ρυθμίζουν τη διαδικασία της μάθησης και δεν αναβάλλουν (Katz et al., 2014. Steel, 2007).

Το δεύτερο προφίλ, οι «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» απεικονίζει δυσπροσαρμοστικότητα, ανωριμότητα και επιφανειακή προσέγγιση μάθησης που συνήθως βασίζεται στην αναπαραγωγή της ύλης. Στο προφίλ αυτό οι φοιτητές είχαν τις υψηλότερες τιμές στην δυσπροσαρμοστική δράση, την ψυχολογική ευημερία και στη διαστρέβλωση εικόνας, με τις προσαρμοστικές άμυνες και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης να ακολουθούν, την αναβλητικότητα να συμπληρώνει το προφίλ και τις προσεγγίσεις εις βάθος και οργανωμένη προσπάθεια να έχουν τις χαμηλότερες τιμές.

Το συγκεκριμένο προφίλ αντανakλά ανωριμότητα η οποία συνδέεται με την ψυχολογική ευημερία προφανώς γιατί η χρησιμοποίηση ανώριμων αμυνών προκαλεί πρόσκαιρα θετικά συναισθήματα, καθώς οι φοιτητές θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της κατάστασης. Οι αυξημένες τιμές στις ώριμες άμυνες φανερώνουν την προσπάθεια προσαρμογής των φοιτητών στο περιβάλλον. Ίσως, βρίσκονται σε διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας. Το γεγονός ότι επιλέγουν επιφανειακή προσέγγιση μάθησης καταδεικνύει την άμεση σύνδεση των ανώριμων αμυνών με προσεγγίσεις μάθησης χαμηλής γνωστικής περιπλοκότητας, αλλά και το άγχος που μπορεί να έχουν οι συγκεκριμένοι φοιτητές. Το εύρημα ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει την υψηλότερη τιμή σε αυτό το προφίλ σε σχέση με τα άλλα δύο, πιθανώς, καταδεικνύει ότι ο φόβος αποτυχίας, η ένδειξη χαμηλού επιπέδου προσπάθειας και υψηλού επιπέδου αποφυγής εργασίας είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην πιθανότητα αποτυχίας (Jones & Berglas, 1978). Ίσως, επομένως, η αναβλητικότητα να αποτελεί την έκφραση μιας αμυντικής στάσης απέναντι στην πραγματικότητα, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι παρόμοια με αυτών της αυτο-υπονομευτικής στρατηγικής στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Eronen et al., 1998. Heikkila et al., 2011. Nurmi et al., 2003). Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή, οι φοιτητές αυτο-υπονομεύονται μέσω της αναβλητικότητας, είτε για να καλύψουν την ανικανότητά τους να ανταποκριθούν στις

απαιτήσεις, είτε εξαιτίας της έλλειψης στόχων, ενδιαφέροντος και κινήτρου (Jones & Berglas, 1978) και τελικά, αφού έχουν δικαιολογήσει με αυτόν τον τρόπο τη στάση τους, επιδίδονται σε επιφανειακή μάθηση (Lindblom-Ylänne et al., 2018) επειδή προσπαθούν να δικαιολογηθούν για την κακή τους επίδοση σε περίπτωση αποτυχίας (Eronen et al., 1998. Nurmi et al., 2003). Την ερμηνεία αυτή έρχεται να ενισχύσει ο υψηλός μέσος όρος στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και στην επιφανειακή προσέγγιση που επιδεικνύει έλλειψη αυτο-ρύθμισης και αποφυγή των δύσκολων στόχων και καταστάσεων.

Θα ήταν, ίσως, χρήσιμο στην όποια ερμηνεία, να λάβει κανείς υπόψη ότι η ηλικία μεταξύ των δεκαοκτώ και είκοσι-πέντε ετών χαρακτηρίζεται ως «αναδυόμενη ενηλικίωση». Αυτή η ηλικιακή περίοδος, ίσως, να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός τέτοιου προφίλ φοιτητών, καθώς συνδέεται με την εξερεύνηση ταυτότητας, την συναισθηματική αστάθεια, την προσπάθεια ανεξαρτητοποίησης, την συγκεχυμένη εικόνα του ανήκειν. Επίσης, ενέχει την πιθανότητα του να μην μπορούν οι φοιτητές να προχωρήσουν στη ζωή τους με αποτέλεσμα να εγκλωβίζονται σε ανώριμες και ασταθείς συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές συνδέονται με χαμηλή ψυχική ευημερία και ελλιπή προσωπική ανάπτυξη (Arnett, Zukauskienė, & Sugimura, 2014. Robinson et al., 2015). Οι φοιτητές της συγκεκριμένης ομάδας είτε πρωτοετείς είτε τεταρτοετείς, ίσως, βιώνουν περισσότερη ματαιώση. Οι πρώτοι γιατί βρίσκονται σε φάση προσαρμογής και οι άλλοι γιατί χρειάζεται να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Επιπλέον, επειδή οι πρωτοετείς φοιτητές είναι νέοι και όχι αρκετά ώριμοι για να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους (Casey et al., 2008), και συναντούν πολλούς κοινωνικούς περισπασμούς στο περιβάλλον τους, δεν διαχειρίζονται, ίσως, με την αναγκαία ωριμότητα και μεταγνωστική επίγνωση τις καταστάσεις, αυξάνοντας, έτσι, την τάση για αναβλητικότητα (Saele, et al., 2017). Εξάλλου, όταν οι φοιτητές ελλείπονται σε μεταγνωστικές ικανότητες και στρατηγικές μάθησης, αναβάλλουν περισσότερο (Cao, 2012. Klingsieck et al., 2012), γιατί προτιμούν πιο ασφαλείς προσεγγίσεις μελέτης που σχετίζονται με τη διαδικαστική μάθηση ή με λιγότερο ποιοτικές μορφές μάθησης (Καραγιαννοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με την ανάλυση δέντρων ταξινόμησης, η Ομάδα (2), «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο» έχει την χειρότερη βαθμολογία από τις τρεις, χωρίς βέβαια να αποτελεί αναγκαστικά κακή βαθμολογία και χωρίς να φαίνεται ότι οι φοιτητές είναι τελείως αποδιοργανωμένοι, καθώς είναι απλώς λίγο χαμηλότερη από τις προηγούμενες. Ωστόσο, δεν παύει να είναι η πιο δυσπροσαρμοστική ομάδα σε σχέση

με τις άλλες δύο και να έχει και τη χαμηλότερη βαθμολογία. Επίσης, στην ομάδα αυτή η οργανωμένη προσπάθεια, που αποτελεί περισσότερο μια προσέγγιση μελέτης, παρά μια προσέγγιση μάθησης (Entwistle, 2009), έχει τον πιο χαμηλό μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές της ίδιας ομάδας. Επομένως, η χαμηλή βαθμολογία, ίσως, οφείλεται στην έλλειψη οργανωμένης προσπάθειας, η οποία είναι μια στρατηγική που σχετίζεται θετικά με την αυτο-ρύθμιση (Hailikari & Parpala, 2014. Postareff et al., 2017. Saele et al., 2017), η έλλειψη της οποίας καταδεικνύει ότι οι φοιτητές είναι δεν ενήμεροι για τον τρόπο διαβάσματός τους, δεν έχουν τόσο αναπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες και δεν εξελίσσονται στις πανεπιστημιακές τους σπουδές (Wolters, 2003). Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται κι από το ότι στη συγκεκριμένη ομάδα ο μέσος όρος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, η οποία συνδέεται αρνητικά με την αυτο-ρύθμιση (Steel, 2017) και με τη βαθμολογία (Richardson et al., 2012. Steel, 2007) είναι υψηλός. Γενικά, οι συγκεκριμένοι φοιτητές φαίνεται να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας της πληροφορίας, να βιώνουν έλλειψη ρύθμισης, να είναι ανώριμοι και δυσλειτουργικοί ψυχολογικά, να μην είναι αισιόδοξοι και ψυχολογικά σθεναροί, και να έχουν τάση για αναβλητικότητα. Αυτοί οι φοιτητές βρίσκονται σε κίνδυνο όσον αφορά και τις συναισθηματικές αλλά και τις γνωστικές πτυχές μάθησης, καταδεικνύοντας ότι το άγχος στην αναδυόμενη ενηλικίωση και η ματαίωση που νιώθει ο φοιτητής από την αδυναμία του να κατανοήσει, να απορροφήσει και να παγιώσει τη νέα γνώση, οδηγεί σε αναβλητικότητα (Chang, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές να μην αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να ολοκληρωθούν οι γνωστικές διεργασίες, να επεξεργαστεί και να αποθηκευτεί η πληροφορία στη μνήμη και να ολοκληρωθεί η πορεία προς τη μάθηση.

Το τρίτο προφίλ, οι «αμυντικά δυσαρμονικοί» αντανακλά προπτυχιακούς που είχαν τις υψηλότερες τιμές σε όλα τα αμυντικά στυλ και τις δεύτερες υψηλότερες τιμές σε όλες τις άλλες μεταβλητές: στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, στην ψυχολογική ευημερία και στις προσεγγίσεις μάθησης. Είχαν, επίσης, αυξημένη αναβλητικότητα, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προκαλεί δυσλειτουργία στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς, η Ομάδα (3) έχει τη δεύτερη πιο υψηλή βαθμολογία. Υπό την οπτική αυτή, ο ρόλος των αμυνών σε αυτό το προφίλ μοιάζει να είναι κυρίως προσαρμοστικός, προκειμένου, όπως ισχυρίζεται και η Cramer (2015a) να διαφυλάξουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου ενάντια στο στρες. Οι φοιτητές αυτής της ομάδας, ίσως, προσπαθούν να ρυθμίσουν το στρες με κάθε αμυντικό τρόπο. Σε αυτή τη ρύθμιση,

συμβάλλει και η ψυχολογική ευημερία που στο προφίλ αυτό μοιάζει να συνεπικουρεί με τις προσαρμοστικές άμυνες, χαρίζοντας ψυχική δύναμη, αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα τους φοιτητές. Αυτή η ερμηνεία υποστηρίζεται από το ότι, οι φοιτητές της ομάδας αυτής έχουν τις δεύτερες υψηλότερες τιμές στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος και στην οργανωμένη προσπάθεια, που καταδεικνύει ότι έχουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και μελέτης (Postareff et al., 2017). Πιθανώς, το συγκεκριμένο προφίλ, όσον αφορά τους πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές, να απεικονίζει τη δυσκολία μετάβασής τους (από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια) και προσαρμογής τους στις απαιτήσεις του νέου ακαδημαϊκού πλαισίου, (Haarala-Muhonen et al., 2017). Επίσης, ίσως, να συντελείται μια σύγκρουση ώριμων-ανώριμων αμυνών, αναβλητικότητας και ψυχολογικής ευημερίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ώριμες άμυνες μοιάζουν να προσπαθούν να ισορροπήσουν και να μετριάσουν τις ποικίλες πηγές σύγκρουσης (Vaillant, 2000).

Σύμφωνα με την ανάλυση δέντρων ταξινόμησης, η ομάδα αυτή, παρουσιάζει τη δεύτερη υψηλότερη βαθμολογία από τις τρεις, που σημαίνει, ότι οι φοιτητές αυτοί, θα μπορούσαν να έχουν υιοθετήσει μια «αμυντική- πεσιμιστική» στρατηγική, γιατί μοιάζουν να πνίγονται κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά στο τέλος επιτυγχάνουν (Postareff et al., 2017).

Τα παραπάνω ευρήματα είναι σε συμφωνία με έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές που παρουσιάζουν υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις άμυνες (ώριμες αλλά και ανώριμες) χαρακτηρίζονται από πιο προσαρμοστική αντιμετώπιση (Nicolas, Martinent, Drapeau, Vacher, & de Roten, 2017). Χαρακτηριστικό αποτελεί, επίσης, και το ότι στην ομάδα αυτή οι ώριμες άμυνες και η ψυχολογική ευημερία έχουν υψηλότερους μέσους όρους από τις άλλες μεταβλητές. Φαίνεται, όπως υποστηρίζουν και οι Know και Lemon (2018) ότι οι μηχανισμοί άμυνας αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συστήματος που ενεργοποιείται όταν συντελούνται στρεσογόνες καταστάσεις και σύμφωνα με την Karagiannopoulou, αυτό πιθανόν, οφείλεται στο γεγονός ότι οι πιο περίπλοκες άμυνες (κυρίως οι ώριμες) συμπορεύονται με επιτυχία με πιο περίπλοκη αυτο-ρύθμιση, που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερη βαθμολογία (Karagiannopoulou et al., 2018). Τέλος, το γεγονός ότι στην Ομάδα (3) η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης συνυπάρχει με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια, βρίσκεται σε συνέπεια με πρόσφατη έρευνα που υποστηρίζει ότι η επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, ως μοναδική προσέγγιση, σπάνια υιοθετείται από τους φοιτητές, επειδή δεν είναι λειτουργική στα σημερινά Πανεπιστήμια, καθώς

το παράδοξο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Navridis (1998) είναι ότι ζητάμε από τους νέους κριτική σκέψη, ενώ χρησιμοποιούμε αντιαναπτυξιακές τεχνικές αναπαραγωγής της πληροφορίας. Επίσης, υποστηρίζει την ερμηνεία προσπάθειας προσαρμογής στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Η Lindblom-Ylanne αναφέρει ότι οι φοιτητές καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να ενταχθούν στο Πανεπιστήμιο. Αυτή την επίπονη και χρονοβόρα προσπάθεια δεν την καταβάλλουν απλώς και μόνο για να εφαρμόσουν στις ακαδημαϊκές τους σπουδές την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Lindblom-Ylanne et al., 2018).

Ανάλυση Δέντρων Ταξινόμησης

Για την εκτίμηση της επίδρασης του προφίλ των φοιτητών και του έτους σπουδών στην ακαδημαϊκή επίδοση, εφαρμόστηκε η ανάλυση Δέντρων Ταξινόμησης. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι φοιτητές της Ομάδας (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» ανέφεραν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους φοιτητές των δύο άλλων ομάδων. Επιπλέον, η βαθμολογία στην Ομάδα (1): «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί» επηρεάζεται και από το έτος σπουδών.

Συγκεκριμένα, οι τριτοετείς και τεταρτοετείς παρουσιάζουν την καλύτερη επίδοση και ακολουθούν οι πρωτοετείς και δευτεροετείς. Το εύρημα αυτό έρχεται να προστεθεί σε προηγούμενα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι ώριμες άμυνες συνδέονται με την ψυχολογική ωριμότητα (Cramer, 2002) και ότι η συναισθηματική σταθερότητα που προσφέρει η επιλογή ώριμων αμυνών, προσέγγισης μάθησης εις βάθος και στρατηγικής προσέγγισης μάθησης συνδέεται με καλύτερη επίδοση (Saele et al., 2017. Chamorro-Premuzic et al., 2007). Επίσης, το υψηλό σκορ στην ψυχολογική ευημερία, την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια σε συνδυασμό με την υψηλή βαθμολογία συμβάλλει σε προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές που υιοθετούν μια αισιόδοξη στρατηγική, παλεύουν για την επιτυχία, αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των αποτελεσμάτων τους, θέτουν υψηλούς στόχους στην εργασία τους, βρίσκονται σε συμφωνία με τις αντιλήψεις που έχουν για τον εαυτό τους (Norem, 2001), επενδύουν ένα υψηλό ποσοστό προσπάθειας στην πραγμάτωσή τους (Nurmi, 2003) και αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις στις σπουδές τους (Heikkila et al., 2012. Postareff et al., 2017). Αυτή η ομάδα φαίνεται να είναι αισιόδοξη με ψυχικά αποθέματα, να ενδιαφέρεται για τη γνώση και να χρησιμοποιεί γνωστικές στρατηγικές προσέγγισης μάθησης προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της. Στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, η αισιοδοξία έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με τη γενική ψυχική ευημερία και την επιτυχία στη μελέτη (Eronen et al., 1998. Nurmi, 1993. Nurmi et al., 2003).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι οι ώριμοι φοιτητές είναι ψυχολογικά ανθεκτικοί ώστε να χειρίζονται τα άγχη της μάθησης και τη ματαίωση που προκαλεί η μη κατανόηση της γνώσης και ικανοί να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε πρόκληση. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές που ενδιαφέρονται για τη μάθηση, διαθέτουν αυτοέλεγχο, υποφέρουν λιγότερο από εξουθένωση σε σχέση με

τους φοιτητές που προσανατολίζονται προς την επιτυχία (Tuominen-Soini et al., 2008) και την αυτο-ρυθμιστική μάθηση (Heikkila et al., 2012). Εξάλλου, η σχέση ανάμεσα στην αυτο-ρύθμιση και στην προσέγγιση μάθησης εις βάθος έχει καταδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Nieminen et al., 2004. Vermunt, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Συμπεράσματα

11.1. Γενικά Συμπεράσματα της Έρευνας

Το κύριο συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι τα αμυντικά στυλ σχετίζονται άμεσα με τις προσεγγίσεις μάθησης, αλλά σε αυτή τη σχέση οι ώριμες άμυνες σχετίζονται με τη μάθηση μέσω της ψυχολογικής ευημερίας με θετικό τρόπο ενώ οι ανώριμες άμυνες σχετίζονται με τη μάθηση μέσω της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με αρνητικό τρόπο. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμβάλλει στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζοντας ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φαίνεται να λειτουργεί ως αυτο-υπονομευτική/αμυντική στρατηγική που προβλέπεται από ανώριμες και ναρκισσιστικές άμυνες και ενώ επιστρατεύεται για να προσφέρει ανακούφιση από το άγχος, δρα αντιαναπτυξιακά. Προσφέρει προσωρινά μια αίσθηση ελέγχου, αλλά διαιωνίζει το άγχος μέχρι οι φοιτητές να αντιμετωπίσουν την κατάσταση που τους προκαλεί σύγκρουση (εξετάσεις, παράδοση εργασιών). Η αντιαναπτυξιακή της δράση έγκειται στη σύνδεσή της με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και τη συνοδεία χαμηλής βαθμολογίας. Οι ανώριμες άμυνες μεταβάλλουν την αντίληψη της πραγματικότητας κι εμποδίζουν την επεξεργασία της πληροφορίας. Οι φοιτητές καθυστερούν την έναρξη ή την ολοκλήρωση εργασιών μέχρι την τελευταία στιγμή με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η επεξεργασία και η σύνδεση της παλιάς με τη νέα πληροφορία, επιδίδονται σε επιφανειακή μάθηση και εν τέλει να δυσχεραίνεται η πορεία τους προς τη γνώση. Αντίθετα, η ψυχολογική ευημερία λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας της ποιότητας μάθησης. Αποτελεί τον παράγοντα που σχετίζεται με τα ώριμα αμυντικά στυλ και τις προσεγγίσεις μάθησης με τη μεγαλύτερη γνωστική περιπλοκότητα. Οι ώριμοι φοιτητές είναι πιο αισιόδοξοι, πιο αποτελεσματικοί στην ατομική και κοινωνική τους ζωή και πιο αποδεκτοί. Αντέχουν να μη γνωρίζουν, να παλεύουν με τη γνώση, να εφαρμόζουν τη μεταγνώση και τη μεταμάθηση και να αντιμετωπίζουν τη γνώση ως όλο.

Επιπλέον, η έρευνα υποστηρίζει προηγούμενα ευρήματα που προτείνουν συνδέσεις μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης (Karagiannopoulou et al., 2018), καθώς οι ώριμες άμυνες συνδέονται θετικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και αρνητικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, ενώ οι ανώριμες άμυνες συνδέονται θετικά με την επιφανειακή

προσέγγιση μάθησης και αρνητικά με την προσέγγιση μάθησης εις βάθος. Επεκτείνει, έτσι, τις προηγούμενες έρευνες που αφορούν στην κατάδειξη της σύνδεσης μη συνειδητών διεργασιών με τη μάθηση προτείνοντας τη σημασία διαμεσολάβησης δύο μεταβλητών που αφορούν στην προστασία του εαυτού (α) με θετικό και αρνητικό τρόπο και (β) με περισσότερο και λιγότερο συνειδητό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της αναβλητικότητας ως αμυντικής στρατηγικής αυτουπονόμευσης.

Όσον αφορά στα συμπεράσματα που αντλούνται από την ανάλυση ομοιογενών ομάδων, η παρούσα μελέτη αποκαλύπτει ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται με τα ανώριμα αμυντικά στυλ και την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, ενώ η ψυχολογική ευημερία με τα ώριμα αμυντικά στυλ και τις προσεγγίσεις που σχετίζονται με την κατανόηση και την οργάνωση της μάθησης. Επίσης, υποστηρίζει προηγούμενες έρευνες που στηρίζουν την ύπαρξη τριών ομάδων. Οι φοιτητές της Ομάδας (1), οι «ψυχολογικά σταθεροί και προσαρμοστικοί», παρουσιάζονται πιο προσαρμοστικοί, συναισθηματικά σταθεροί, αισιόδοξοι και χρησιμοποιούν την προσέγγιση μάθησης εις βάθος και την οργανωμένη προσπάθεια/στρατηγική προσέγγιση μάθησης, χρησιμοποιώντας περισσότερο τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης από τις υπόλοιπες ομάδες, χωρίς να αναβάλλουν. Οι φοιτητές της Ομάδας (2), οι «ανώριμοι και ασταθείς σε κίνδυνο», παρουσιάζονται πιο δυσπροσαρμοστικοί, αναβλητικοί, λιγότερο αισιόδοξοι και υιοθετούν περισσότερο την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, χρησιμοποιώντας λιγότερο τις γνωστικές στρατηγικές μάθησης και οι φοιτητές της Ομάδας (3), «αμυντικά δυσαρμονικοί», παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν περισσότερο προσαρμοστικές άμυνες, να έχουν ψυχικές δυνάμεις, να αναβάλλουν, αλλά και να χρησιμοποιούν συνδυαστικά τις προσεγγίσεις μάθησης, ως εκ τούτου παρουσιάζουν τη δεύτερη καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Επομένως, η σχέση ανάμεσα στους μηχανισμούς άμυνας και τις προσεγγίσεις μάθησης μέσω της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας σχετίζεται με την ωριμότητα και την ανωριμότητα των φοιτητών να αντιμετωπίσουν τη ματαίωση που προκαλείται από την πρόκληση της νέας γνώσης, με την προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, αλλά και με τη μάθηση καθαυτή. Ωστόσο, υπό μια ολιστική προσέγγιση, η μάθηση μοιάζει να είναι κάτι περισσότερο από μια διεργασία κι εμπλέκει τον εαυτό και τη συγκρότηση της

προσωπικότητας με τρόπο που αφορά ακόμη και σε μη συνειδητές διεργασίες που συμβάλλουν στη ρύθμιση του συναισθήματος και στη συναισθηματική ωριμότητα.

Βέβαια, τα αποτελέσματα αυτά, πιθανώς, χρειάζεται να ιδωθούν και υπό το πρίσμα των απαιτήσεων της σημερινής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πανεπιστημιακές σχολές δεν έχουν υποχρεωτικές παρακολουθήσεις, επομένως, πολλοί φοιτητές δεν έρχονται σε καθημερινή επαφή με τη γνώση και τον διδάσκοντα και δεν αποκτούν τη γνώση σταδιακά μέσω της καθημερινής παρακολούθησης μαθημάτων και του διαβάσματος. Ο τρόπος διδασκαλίας στην αρχή των πανεπιστημιακών σπουδών -σε αρκετές Πανεπιστημιακές σχολές- συντελείται με τη μορφή των μαζικών διαλέξεων. Έτσι, δεν απαιτείται οι φοιτητές να ασχολούνται εις βάθος με τη μάθηση και μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους για γνώση. Επίσης, αρκετοί φοιτητές, εξαιτίας της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης που τα τελευταία χρόνια ταλανίζει τη χώρα, αναγκάζονται να εργαστούν για την απόκτηση των βασικών βιοτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να μην δείχνουν τη δέουσα προσοχή κι ενδιαφέρον στη μελέτη και στις σπουδές τους. Οι παραπάνω καταστάσεις, πιθανώς, θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν σε εντατικό διάβασμα της τελευταίας στιγμής προκειμένου να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους.

11.2. Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη απόπειρα διερεύνησης της διαμεσολάβησης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας στη σχέση μεταξύ των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα θα πρέπει να θεωρηθούν ως η απαρχή εξαγωγής συμπερασμάτων σε ένα θεωρητικό πεδίο που η έρευνα βρίσκεται στα σπάργανά της. Γι' αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας θεωρείται ο συγχρονικός σχεδιασμός, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει εκτός από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και τους προβλεπτικούς παράγοντες, τις διαφορές στα προφίλ φοιτητών κατά τη διάρκεια του έτους σπουδών. Στην έρευνα, επικρατεί η άποψη ότι ο συγκεκριμένος σχεδιασμός δεν δύναται να αποδώσει τις διαφορές σε αιτιώδεις σχέσεις, αλλά στη συνύπαρξη, συσχέτιση και συμμεταβολή των μεταβλητών. Επομένως, ένας διαχρονικός σχεδιασμός, ίσως, θα επέτρεπε την

εξέταση των επιδράσεων των μεταβλητών και την παρακολούθηση της προόδου των φοιτητών της κάθε ομάδας με διαφορετικά ευρήματα, ενώ τα αποτελέσματα, ίσως, θα μπορούσαν να γενικευθούν με περισσότερη εγκυρότητα. Πολλοί, ωστόσο είναι οι μελετητές που αμφισβητούν και την εγκυρότητα του διαχρονικού σχεδιασμού (Jose, 2016). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι επειδή τα περισσότερα διαχρονικά μοντέλα διαμεσολάβησης περιέχουν και τις τιμές των υπολοίπων που σχετίζονται με τα σφάλματα των διαμεσολαβητικών μεταβλητών και των μεταβλητών αποτελέσματος, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι επισφαλής (Selig & Preacher, 2009). Επίσης, οι χρόνοι συλλογής δεδομένων στον διαχρονικό σχεδιασμό, σύμφωνα με τους ερευνητές, πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένοι. Άλλοι ερευνητές θεωρούν τους χρόνους συλλογής δεδομένων πολλών ερευνών πολύ σύντομους, ενώ άλλοι όχι, με αποτέλεσμα να αμφισβητούνται τα αποτελέσματα (Jose, 2016). Εκτός αυτών, ο διαχρονικός σχεδιασμός της έρευνας αποτελεί δαπανηρή υπόθεση για τον υποψήφιο διδάκτορα που δεν χρηματοδοτείται από το Πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτά ή που δεν εργάζεται. Τέλος, κατά την έναρξη της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε συλλογικό όργανο στο συγκεκριμένο πανεπιστημιακό τμήμα που να παρέχει άδεια για διαχρονικό σχεδιασμό έρευνας.

Έναν άλλο περιορισμό αποτελεί η υιοθέτηση μετρήσεων αυτο-αναφοράς, που πολλοί θεωρούν ότι περιορίζουν την κατανόησή μας σχετικά με τα κίνητρα και τη συμπεριφορά που υιοθετούν οι φοιτητές κατά την περίοδο των σπουδών τους. Ως εκ τούτου, θα ήταν καλό σε μεταγενέστερη έρευνα να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές ή μεικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων) για την πλήρη κατανόηση των κινήτρων και της συμπεριφοράς των φοιτητών, καθώς και την εξήγηση των προφίλ.

Επίσης, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές που έτυχε να βρίσκονται εκείνη τη χρονική στιγμή στις αίθουσες. Ίσως, επομένως, αυτοί να μην αποτελούσαν τους πιο αναβλητικούς φοιτητές του τμήματος. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας περιλάμβανε αρκετές διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσε να αναβάλλει κάποιος φοιτητής, εκτός της παρακολούθησης μαθημάτων. Επιπλέον, αυτός ο περιορισμός θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί και ως δυναμικό στοιχείο, καθώς τα ευρήματα αφορούν σε δείγμα που κατά βάση δεν ανήκει στον πληθυσμό που αναβάλλει. Το ζήτημα αυτό της διπλής όψης ενός περιορισμού αφορά και την εστίαση σε μη κλινικό δείγμα.

Βέβαια, επειδή το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούταν από μη κλινικό πληθυσμό, καθώς άτομα, που ενδεχομένως θα παρουσίαζαν κάποιο είδος ψυχοπαθολογίας, αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα με την κλίμακα «Brief Symptom Checklist», οι συσχετίσεις μεταξύ των αμυντικών στυλ και των λοιπών μεταβλητών δεν ήταν πολύ ισχυρές. Ωστόσο, ο μη κλινικός πληθυσμός επιλέχθηκε σκοπίμως, επειδή μέχρι σήμερα δεν υπάρχει καμία άλλη έρευνα που να εξετάζει τις μεταβλητές της συγκεκριμένης έρευνας σε μη κλινικό δείγμα (Karagiannopoulou et al., 2018. 2019).

Τέλος, ο μέσος όρος βαθμολογίας του προηγούμενου εξαμήνου δεν αντλήθηκε από τα αρχεία της γραμματείας του συγκεκριμένου Τμήματος, καθώς κάτι τέτοιο αντίκειται στην προστασία προσωπικών δεδομένων των φοιτητών. Ο υπολογισμός του βασίστηκε αποκλειστικά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, κάτι που ενδέχεται να περιορίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη βαθμολογία, αν και στη συγκεκριμένη σχολή η βαθμολογία των φοιτητών είναι μέτρια ως υψηλή.

Κλείνοντας, η παρούσα έρευνα παρά τους περιορισμούς φιλοδοξεί να συμβάλει στην κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων που πηγάζουν από την έλλειψη αντίστοιχων δεδομένων στην διεθνή βιβλιογραφία. Αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στη μελέτη των αμυντικών στυλ στη μάθηση, ελέγχοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο δύο μεταβλητών που συνδέονται με την ψυχική υγεία και την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο.

11.3. Εφαρμογές έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι άμυνες προβλέπουν τον τρόπο μελέτης των φοιτητών μέσω της αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας. Συνεπώς, η δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης και περιορισμού της αναβλητικής συμπεριφοράς, θα υποστήριζε τις σπουδές των φοιτητών, που αποτελούν μια ευαίσθητη ομάδα του πληθυσμού, καθώς ανήκουν στην αναδυόμενη ενηλικίωση, η οποία αποτελεί μια αναπτυξιακή περίοδο που συνδέεται με ψυχοκοινωνικές προκλήσεις (αναζήτηση ταυτότητας, αλλαγές στις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και αυξημένες υποχρεώσεις προς τους άλλους). Επίσης, η ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας και της αυτοεκτίμησης των φοιτητών από τα

συμβουλευτικά κέντρα θα συνέβαλλε ουσιαστικά στην ποιότητα μάθησης των φοιτητών.

Στο εξωτερικό, τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται διαδικτυακά προγράμματα ψυχοθεραπείας που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνδέονται με την αναβλητική συμπεριφορά (Musiat et al., 2018).

Στη χώρα μας έχουν εφαρμοστεί ομαδικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας με επιτυχία κι έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των φοιτητών (Argyraoulou & Zafiropoulou, 2007). Επίσης, αναφορικά με την διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών, την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχολογικής ευημερίας, η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αποδειχθεί ιδιαίτερος αποτελεσματική (Ζαφειριάδου, 2018).

Η δεκτικότητα των φοιτητών (76.4%) να παρακολουθήσουν πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας και μάλιστα τις καθημερινές (71.2%), σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου¹ που χορηγήθηκε για τη μέτρηση της αναβλητικότητας, αποτελεί μια ένδειξη ότι οι φοιτητές επιθυμούν να αμβλύνουν τη δυσκολία που βιώνουν λόγω της αναβλητικότητας. Επίσης, αποτελεί ένδειξη της ετοιμότητάς τους να βοηθηθούν στο να οργανώσουν τη ζωή τους και τις δραστηριότητές τους στο Πανεπιστήμιο. Ιδιαίτερα στους πρωτοετείς φοιτητές, θα είχε σημασία η υιοθέτηση της κατάλληλης παρέμβασης για τη μείωση του φαινομένου της αναβλητικότητας και την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, της εσωτερικής συνοχής και της προσέγγισης της μάθησης εις βάθος, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό εγκαταλείπει τις σπουδές του, σύμφωνα με έρευνες, γιατί αποτελεί ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών στην Ελλάδα (Σιάνου, 2013).

Επίσης, πρόσφατες μελέτες, κατέδειξαν ότι τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης ενθαρρύνοντας τις ικανότητες των φοιτητών, όσον αφορά την ποιότητα μελέτης και μάθησης, έχουν θετικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών, με μικρά ως μεσαία μεγέθη επίδρασης (Gutman & Schoon, 2015. Sklad et al., 2012). Αυτά τα μεγέθη επίδρασης, πιθανώς, θα αυξάνονται, αν

¹ Το τμήμα αυτό δεν λήφθηκε υπόψη στην παρούσα έρευνα που εστιάστηκε στην αναβλητικότητα, καθ' υπόδειξη των δημιουργών της κλίμακας.

λαμβάνονται υπόψη ψυχολογικές μεταβλητές, ομάδες φοιτητών για αλληλοβοήθεια και υποστήριξη, όσον αφορά την γενικότερη προσαρμογή κι ανταπόκριση στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής.

Άλλωστε, όπως έχει επισημάνει ο Niculescu, η καλή εκπαίδευση δεν θα πρέπει να ασχολείται μόνον με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, αλλά και με το πως αυτοί αισθάνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Niculescu et al., 2005). Αυτή η άποψη βρίσκεται σε συμφωνία και με τη θεωρία αυτοδιάθεσης (Ryan & Deci, 2000) που θεωρεί την αίσθηση συνοχής του εαυτού ως βασικό παράγοντα για την πρόοδο και την ψυχολογική ευημερία. Σε αυτήν την πρόταση, η παρούσα έρευνα συμβάλλει τονίζοντας τη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ταυτόχρονα με την ψυχική συγκρότηση των φοιτητών.

11.4. Μελλοντική έρευνα

Η σχέση των αμυντικών στυλ και των προσεγγίσεων μάθησης αποτελεί μια νέα πτυχή έρευνας που η ενδελεχής εξέτασή της μπορεί να οδηγήσει σε όσον το δυνατόν καλύτερη κατανόηση των ψυχολογικών λειτουργιών που συμβάλλουν στην μάθηση των φοιτητών. Ως εκ τούτου, η περαιτέρω διερεύνηση των γνωστικών και μη γνωστικών μεταβλητών, που παρεμβάλλονται σε αυτήν την σχέση αποτελεί έναν νέο χώρο έρευνας στην εκπαιδευτική ψυχολογία που συνδέει την ψυχική υγεία με τη μάθηση διευρύνοντας την κατανόηση των μεταβλητών που συμβάλλουν στην ποιότητα μάθησης καταδεικνύοντας τη σημασία μιας ολιστικής προσέγγισης στη μάθηση και κατανόησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ερευνήσει τα παρόντα ευρήματα με έναν ευρύτερο μεθοδολογικό σχεδιασμό που να περιλαμβάνει τόσο μεταβλητές που προέρχονται από τον χώρο της ψυχικής υγείας όσο και μεταβλητές που αφορούν στον εαυτό και στις γνωστικές διεργασίες σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης συγκεκριμένων συνδέσεων μεταξύ όλων αυτών των μεταβλητών. Επίσης, με βάση τα προφίλ που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, θα μπορούσαν να ερευνηθούν παρεμβάσεις, σε κάθε προφίλ, που να έχουν σχέση με την ψυχολογική ωριμότητα και σταθερότητα των φοιτητών.

Εν κατακλείδι, ευελπιστούμε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν πηγή ουσιαστικού προβληματισμού κι έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abend, S. M. (1981). Psychic Conflict and the Concept of Defense. *The Psychoanalytic Quarterly*, 50:1, 67-76.
- Ahmadi M, Najafi M, Hosseini Almadani SA, Ashoori, A. (2012). Comparison of defensive styles and personality traits in addicted and normal individuals. *Quarterly Journal of Research on Addiction*, 6(23):39-51.
- Ainslie, G. (1992). *Picoeconomics: The strategic Interaction of Successive Motivational States within the Person*. Cambridge University Press.
- Akerlof, G. A. (1991). "Procrastination and Obedience," *American Economic Review. American Economic Association*, vol. 81(2), pages 1-19.
- 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, 363-370.
- Alibakhshi, Z. (2006). *Relationship between defense mechanisms and narcissistic personality disorder*. Shahid Beheshti University.
- Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 446-451. doi.org/10.1037/0021-9010.62.4.446.
- Aspinwall, L., & Taylor, E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(63).
- Argiropoulou, M. I., Kalantzi-Azizi, A., & Ferrari, J. R. (2014). Academic Procrastination in Greek Higher Education: Shedding Light on a Darkened yet Critical Issue. *Psychology*, 21(2), 150-160.
- Argyrakouli, E. & Zafiropoulou, M (2007). Qualitative analysis of experiences of members of psychoeducational assertiveness group. *Psychological Reports*, 100, 531-546.
- Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (p. 313-371). American Psychological Association. doi.org/10.1037/10286-006
- Arkin, R. M. , Oleson, K. C. & Carroll, P. G., (2009). *Handbook of the Uncertain Self* . Routledge Handbooks Online.
- Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (p. 313-371). American Psychological Association. doi.org/10.1037/10286-006.

- Arnett, J., Žukauskienė, R., & Sugimura, Kazumi. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*. 1. 569-576. 10.1016/S2215-0366(14)00080-7.
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). *A systematic review on the development of students' approaches to learning in higher education*. Educational Psychology Review.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Goertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *High. Educ. Stud.* 4, 24–36. doi: 10.5539/hes.v4n4p24.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Averitt, E. (2005). The Relationship Among Sense of Humor, Defense Style, Levels of Trait Anxiety, and Locus of Control. *Masters Theses & Specialist Projects*. Paper 454. digitalcommons.wku.edu/theses/454.
- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Penerbit Universiti Teknologi
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instr. Sci.* 36. 359-374. 10.1007/s11251-008-9060-y.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Balasoorya, C., Toohey, S., & Hughes, C. (2009). The cross-over phenomenon: Unexpected patterns of change in students' approaches to learning. *Studies in Higher Education*, 34(7), 781–794
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18–32.
- Balkis, M. & Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation. *European Journal of Psychology of Education*. doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5.
- Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electr. J. Res. Educ. Psychol.* 15, 105–125. doi: 10.14204/ejrep.41.16042.
- Balkis, M. (2013). Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About Studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2015), Breakup Adjustment in Young Adulthood. *Journal of Counseling & Development*, 93: 38-44. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00179.x
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2019). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological reports*, 1-19.
- Batool, S. S. (2019). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*. 1– 14. doi.org/10.1111/ajpy.12280
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195–211.
- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*. 46(4). Doi:10.1007/s42010-018-0029-5.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1(2), 145.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994), *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic Press.
- 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 and Personality*. Vol. 15, Is. 5.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Besharat, M. (2007). Personality and coping styles. *Journal of Modern Psychological Researches*. 2(7): 25-49.
- Besharat, M. A., & Khajavi, Z. (2013). The relationship between attachment styles and alexithymia: Mediating role of defense mechanisms. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(6), 571–576. doi.org/10.1016/j.ajp.2013.09.003.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Biemans, H. & Van Mil, M. (2008). Learning Styles of Chinese and Dutch Students Compared within the Context of Dutch Higher Education in Life Sciences. *The*

Journal of Agricultural Education and Extension, 14:3, 265-278, DOI: 10.1080/13892240802207700

- Biggs, J. B. (1970a). 'Faculty patterns in study behaviour,' *Australian Journal of Psychology* .22(2), pp.161-174.
- Biggs, J. B. (1976). Dimensions of study behaviour: another look at ATI. *British Journal of Education*, 46, 68-80.
- Biggs, J. B. (1985). THE ROLE OF METALEARNING IN STUDY PROCESSES. *British Journal of Educational Psychology*, 55: 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1992). Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires (Education Paper No. 14). The University of Hong Kong, Faculty of Education.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research & Development*, 8, 7-25. doi:10.1080/0729436890080102.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bion, W. (1967/1993). *Second Thoughts*. Karnac Books.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *High Educ* 53, 749-768. doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4
- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2012). Comorbidity of anxiety-depression among Australian university students: Implications for student counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(4), 385-394. doi.org/10.1080/03069885.2012.701271
- Blackman, J. S. (2004). *101 defenses: How the mind shields itself*. Brunner-Routledge.
- Blaya, J. A., Shin, S. S., Yagui, M. J., Yale, G., Suarez, C. Z., Asencios, L. L. (2007). A Web-based laboratory information system to improve quality of care of tuberculosis patients in Peru: functional requirements, implementation, and usage statistics. *BMC Med Inform Decis Mak*. 7:33.

- Bond, M. (1992). An empirical study of defensive styles: The Defense Style Questionnaire. In *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers* (pp. 127–158). American Psychiatric Association.
- Boehm, J. K., Peterson, C., Kivimäki, M., & Kubzansky, L. (2011). A prospective study of positive psychological well-being and coronary heart disease. *Health Psychology*, 30(3), 259–267. doi.org/10.1037/a0023124
- Boehm, J. K., & Kubzansky, L. D. (2012). The heart's content: The association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological Bulletin*, 138(4), 655–691. doi.org/10.1037/a0027448.
- Boice, R. (1996). *Procrastination and Blocking: A Novel, Practical Approach*. Praeger Publishers, p. 244.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (p. 17–32). Pergamon Press.
- Bond, M. (1992). An empirical study of defensive styles: The Defense Style Questionnaire. In *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers* (pp. 127–158). American Psychiatric Association.
- Bond, M. (2004). Empirical studies of defense style: relationships with psychopathology and change. *Harv. Rev. Psychiatry* 12, 263–278. doi: 10.1080/10673220490886167
- Boon, H. (2007). Low and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42, 212–225. 10.1080/00050060701405584.
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*. 23. 93 - 99. 10.1002/smi.1125.
- Bowins, B. (2004). Psychological defense mechanisms: A new perspective. *Am J Psychoanal*. 64(1): 1-26.
- Brenner, C. (1981). Defense and Defense Mechanisms. *The Psychoanalytic Quarterly*, 50: 4, 557-569.
- Brenner, C. (1982). *The Mind in Conflict*. International University Press.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum.
- Brown, E. R., Smith, J. L., Thoman, D. B., Allen, J. M., Muragishi, G. (2015). From bench to bedside: A communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation. *Journal of Educational Psychology*. 107:1116–1135. doi: 10.1037/edu0000033.

- Brownlow, S. & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15-34.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (1st Ed.). 10.4324/9780203726532.
- Burka, J. & Yuen, L. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 32-34.
- Burka, J. B. & Yuen, L. (1983). Procrastination: Why do you do it and what to do about it. Addison-Wesley. Educational Research Review. (2006). *A guide for writing scholarly articles or reviews for the educational research review*. Amsterdam: Author.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*. 36. 10.1016/j.lindif.2014.10.009.
- Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57, 536-543. doi:10.3200/JACH.57.5.536-544.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the approaches and study skills inventory for students (assist) using accounting students in the USA and Ireland: a research note. *Accounting Education*, 13: 4, 449-459, doi: 10.1080/0963928042000306792.
- Campos, R. C., Besser, A., & Blatt, S. J. (2011). The relationships between defenses and experiences of depression: An exploratory study. *Psychoanalytic Psychology*, 28(2), 196–208. doi.org/10.1037/a0022420
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735–750. doi.org/10.1037/0003-066X.45.6.735
- Cantor, N., & Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7(2), 92–112. doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.92.
- Cao, L. (2012). Examining ‘active’ procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*. 32. 1-31. UK.
- Carroll, P. J. (2010). Preparedness. In R. M. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (Eds.), *Handbook of the uncertain self* (p. 266–290). Psychology Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (p. 75–89). American Psychological Association. doi.org/10.1037/10612-005.
- Casey, B. J., Getz, S., Galvan, A., (2008). The adolescent brain. *Dev. Rev.* 28 (1), 62-77.

- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 241–250. doi:10.1016/j.lindif.2006.12.001.
- Chang, H. K., (2014). Perfectionism, Anxiety, and Academic Procrastination: The role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in College Students. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. 28. scholarworks.lib.csusb.edu/etd/28
- Christie, H. V., Cree, J., Hounsell, V., McCune, & Tett, L. (2006). From college to university: Looking backwards, looking forwards. *Research in Post-Compulsory Education* 11, 3: 351–65.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149, 195-211. doi:10.3200/SOCP.149.2.195-212
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 14, 245-264.
- Ciocca, G., Tuziak, B., Limoncin, E., Mollaioli, D., Capuano, N., Martini, A., & Jannini, E. A. (2015). Psychoticism, immature defense mechanisms and a fearful attachment style are associated with a higher homophobic attitude. *The Journal of Sexual Medicine*, 12(9), 1953–1960. doi.org/10.1111/jsm.12975.
- Cipra, C., & Müller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PloS one*, 14(3), e0210130. doi.org/10.1371/journal.pone.0210130
- Cohen, A. R. (1959), Communication discrepancy and attitude change: A dissonance theory approach. *Journal of Personality*, 27: 386-396. doi:10.1111/j.1467-6494.1959.tb02361.x
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (2007). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*. 127:87–127.
- Conte, H. R. & Plutchik, R. (1994), *Publication series of the Department of Psychiatry of Albert Einstein College of Medicine of Yeshiva University, No. 10. Ego defenses: Theory and measurement* (p. 179–201). John Wiley & Sons.
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 6, Article 25-29.
- Cooper, S., Perry, J., & Arnow, D. (1988). An empirical approach to the study of defence mechanism. Reliability and preliminary validity of the Rorschach defense scales. *Journal of Personality Assessment*, 53, 56-82.
- Cooper, S. H. (1998). Changing notions of defense within psychoanalytic theory. *Journal of Personality*, 66(6), 947–964.

- Coopersmith, S. (1981). Self-esteem inventories. Consulting Psychologists Press.
- Coren, A. (1997). *A psychodynamic Approach to Education*. Sheldon Press.
- Corkin, D., Yu, S., & Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606. 10.1016/j.lindif.2011.07.005.
- Costa, P. T., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1991). Personality, defense, coping and adaptation in older adulthood, in Life-Span. Cummings, E. M., Greene, A. L., & Karraker, K. H. (Hillsdale, NJ: Erlbaum), (eds.), *Developmental Psychology*, 277–293.
- Coudevylle, G. R., Ginis, K. A. M., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(3), 391–398. doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391.
- Craik, F. I. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and Verbal Behavior*. Vol. 11, pp. 671-684.
- Cramer, P. (1991a). *The development of the defense mechanisms. Theory, research, and assessment*. Springer-Verlag.
- Cramer, P. (1991b). Anger and the use of defense mechanisms in college students. *Journal of Personality*, 59,39-55.
- Cramer, P. (1998b). Defensiveness and defense mechanisms. *Journal of Personality*, 66(6), 879–894.
- Cramer, P. (1999), Personality, Personality Disorders, and Defense Mechanisms. *Journal of Personality*, 67: 535-554. doi:10.1111/1467-6494.00064.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55(6), 637-646.
- Cramer, P. (2002). Defense mechanisms, behavior, and affect in young adulthood. *Journal of Personality*, 70(1), 103-126.
- Cramer, P. (2006). *Protecting the self: Defense mechanisms in action*. Guilford Press.
- Cramer, P. (2015a). Understanding Defense Mechanisms. *Psychodynamic psychiatry*. 43. 523-552. 10.1521/pdps.2015.43.4.523.
- Cramer, P., & Jones, C. J. (2007). Defense mechanisms predict differential lifespan change in self-control and self-acceptance. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 841–855. doi.org/10.1016/j.jrp.2006.10.005
- Cramer, P. (2008). Seven pillars of defense mechanism theory. *Soc. Pers. Psychol. Comp.* 2, 1963–1981. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00135.x
- Cramer, P. (2015). Defense Mechanisms: 40 Years of Empirical Research. *Journal of Personality Assessment*, 97(2), 114-122.

- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and construct*. Educational Research Information Centre (ERIC). Document No. ED, 235 185.
- Datu, J. A. D. (2016). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*. Advance online publication. doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2.
- Davidson KW, MacGregor MW, Johnson EA, Woody EZ, Chaplin WF. The relation between defense use and adaptive behavior. *J Res Pers*. 2004; 38(2): 105-29.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination, *Journal of College Reading and Learning*, 30:2, 120-134, DOI: 10.1080/10790195.2000.10850090.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861–880. doi.org/10.1037/a0032464.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). ‘The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior’, *Psychological Inquiry*, 11, 227–68.
- DeCuir-Gunby, J. T., Aultman, L. P., & Schutz, P. A. (2009). Investigating transactions among approach/avoidance motives, emotions and emotional regulation during testing. *Journal of Experimental Education*, 77, 409–436.
- de la Fuente J., Sander P., Cardelle-Elawar M., Pignata S. (2016). “Effects of level of regulatory teaching on achievement emotion in the learning process: anxiety and achievement emotions on higher education,” in *Teaching and Learning*, ed. Vargas M. (Nova Science Publishers, Inc;), 131–151.
- de la Fuente J., Sander P., Martínez-Vicente J. M., Vera M. M., Garzón A., Fadda S. (2017b). Combined effect of levels in personal self-regulation and regulatory teaching on meta-cognitive, on meta-motivational, and on academic achievement variables in undergraduate students. *Front. Psychol.* 8:232. 10.3389/fpsyg.2017.00232.
- Deniz, M. E., Tras, Z. & Audogan, D. (2009). An investigation on Academic Procrastination, Locus of Control and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 623-632.
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868–876. doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.868.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303–336. doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2.

- Derogatis, L. R. (1975). *Brief Symptom Inventory*. Clinical Psychometric Research.
- Derogatis, L. R. (1975). *Derogatis Sexual Functioning Inventory (DSFI): Preliminary Scoring Manual*. Clinical Psychometric Research.
- Derogatis, L. R. & Mellisaratos, N. (1979). The DSFI: A Multidimensional Measure of Sexual Functioning. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 5. 244-281.
- Diener, Ed. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *Eur. J. Pers.*, 17: 143-155. doi:10.1002/per.469.
- Dogan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2013). The role of self-esteem, psychological well-being, emotional self-efficacy, and affect balance on happiness: A path model. *European Scientific Journal*, 9(20), 31-42.
- Dryden, W., & Sabelus, S. (2012). The perceived credibility of two rational emotive behavior therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(1), 1–24. doi.org/10.1007/s10942-010-0123-z.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Difference*, 36, 1907-1920.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65(3), 245–277. doi.org/10.1023/B:SOCI.0000003801.89195.bc
- Ehrhardt, J., Saris, W. & Veenhoven, R. (2000). Stability of Life-satisfaction over Time. *Journal of Happiness Studies* 1, 177–205 (2000). doi.org/10.1023/A:1010084410679
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9. doi:10.2202/1935-1682.2191.
- Elliot, R. (2002). *A ten-year study of procrastination stability*. Unpublished master's thesis, University of Louisiana, Monroe.
- Elion, A., Wang, K., Slaney, R., & French, B. (2012). Perfectionism in African American Students: Relationship to Racial Identity, GPA, Self-Esteem, and Depression. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*. 18. 118-27. 10.1037/a0026491.

- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 71: 369-396. doi:10.1111/1467-6494.7103005.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination*. Institute of Rational Living.
- Entwistle, N. J. (2005). Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses in Electronic Engineering: An Introduction to the ETL Project. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 42(1), 1–7.
- Entwistle, N. J. (2009). Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Entwistle, N. J. (2018). *Student Learning and Academic Understanding: A Research Perspective and Implications for Teaching*. Oxford: Elsevier.
- Entwistle, N. J. (2018). *Student Learning and Academic Understanding: A Research Perspective and Implications for Teaching*. Oxford: Elsevier
- Entwistle, N. J. & Entwistle, A. (1991). Contrasting Forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and Its Implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. & Hounsell, D. J. (1975). *How Students Learn*, Institute for Research and Development in Post-Compulsory Education, University of Lancaster.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., and Ratcliffe, G. (1979b). ‘Approaches to learning and levels of understanding. *British Journal of Educational Research*, 5: 99–114.
- Entwistle, N. J., McCune, V. & Hounsell, J. (2003) Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: measuring students’ approaches to studying and perceptions of teaching. In: E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer, (Eds.) *Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments*. Elsevier Science.
- Entwistle, N. J., Karagiannopoulou, E., Olafsdottir, A., and Walker, P. (2015). “Research into student learning and university teaching,” in *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice*, eds M. Case and J. Huisman (Routledge).
- Entwistle, N. J. & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4):325-345.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N. J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.

- Erickson, S. J., Feldman, S. S., & Steiner, H. (1996) Defense mechanisms and adjustment in normal adolescents. *Am J Psychiatry* 153(6):826–828.
- Eronen, M., Angermeyer, M., & Schulze, B. (1998). The psychiatric epidemiology of violent behaviour. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 33, S13–S23. doi.org/10.1007/s001270050205
- Eysenck, H. J. (1984). BOOK REVIEWS. *British Journal of Educational Psychology*, 54: 133-135. doi:10.1111/j.2044-8279.1984.tb00853.x
- Evans, C. & Vermunt, J. D. (2013). Styles, approaches, and patterns in student learning. *Br J Educ Psychol*, 83: 185-195. doi:10.1111/bjep.12017.
- Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B., et al. (2018). Emotional well-being and public health: proposal for a model national initiative. *Public Health Rep.* 133, 136–141. doi: 10.1177/0033354918754540.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C., Spada, M. M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders.* 210:196-203. DOI: 10.1016/j.jad.2016.12.042.
- Ferrari, J. R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported personality characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455–458.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261.
- Ferrari, J. R. (1991c). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on ‘working best under pressure’. *Eur. J. Pers.*, 15: 391-406. doi:10.1002/per.413.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 16, 185-196.
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done*. Wiley.
- Ferrari, J. R. & Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707-714.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. & McCown, W. (1995). Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment. *The Springer Series in Social Clinical Psychology*. p.268.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., & Wolfe, R. N. (1998). THE ANTECEDENTS AND CONSEQUENCES OF ACADEMIC EXCUSE-MAKING: Examining Individual

Differences in Procrastination. *Research in Higher Education* 39, 199–215. doi.org/10.1023/A:1018768715586.

Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.

Fjell, A. M. & Walhovd, K. B. (2004). Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-R. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45: 293-300. doi:10.1111/j.1467-9450.2004.00408.x

Flannery, R. B., & Perry, J. C. (1990). Self-rated defense style, life stress, and health status: An empirical assessment. *Psychosomatics: Journal of Consultation and Liaison Psychiatry*, 31(3), 313–320. doi.org/10.1016/S0033-3182(90)72169-X.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankenstein, K., & O'Brien, K. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 12, 61-68.

Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning IV-Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Education*, 47, 244-257.

Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press. (Originally published 1936).

Freud, S. (1936). *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(2), p. 147

Freud, S. (1937). Analysis Terminable and Interminable. *Int. J. Psycho-Anal.*, 18:373-405.

Freud, S. (1894). *The Neuro-Psychosis of Defense*. Ibid. 3.

Freud, S. (1896a). *Heredity and the aetiology of the neuroses*. Standard Edition. Vol. 3, 143-156.

Freud, S. (1901). Fragment of an analysis of a case of hysteria. In Freud, S. and Strachey, J. (1976). (Eds). *Complete Psychological Works of Sigmund Freud* pp. 1999-2124. W.W. Norton.

Freud, S. (1905a). Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria, Standard Edn, Vol. VII. London: Hogarth. Freud S. (1905b). *Three Essays on the Theory of Sexuality*, Standard Edn, Vol. VII. Hogarth.

Freud, S. (1917/1957). Mourning and melancholia. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud* (Vol. 14, 152–170). Hogarth Press.

Freud, A. (1966). *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press.

Freud, S. & Strachey, J. (1976). *Complete psychological works of Sigmund Freud*. W. W. Norton.

Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1986). Self-regulation in knowledge acquisition: a selection of German research. In G. Beukhof & R. J. Simons (Eds.), *German and Dutch*

research on learning and instruction: general topics and self-regulation in knowledge acquisition (pp. 43–99). S.V.O.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549–1557. doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0

Fromm, E. (1955). *The Sane Society*. Holt

Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429–438. doi.org/10.1016/0191-8869(92)90071-V.

Gadbois, Shannon & Sturgeon, Ryan. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *The British journal of educational psychology*. 81. 207-22. 10.1348/000709910X522186.

Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the Transition to Adulthood, Developmental Features of Emerging Adulthood, and Views of the Future Among Greek Studying Youth. *Eur J Psychol*. 13(3):417-440. doi: 10.5964/ejop.v13i3.1327.

Galloway, D., Leo, E.L., Rogers, C., & Armstrong, D. (1996). Maladaptive motivational style: The role of domain specific task demand in English and mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 197-207.

Gagnon, M. C., & Durand-Bush, N., & Young, B. (2016). Self-regulation capacity enhances well-being and reduces burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 101-116. doi: 10.5502/ijw.v6il.4.

Garcia, D. (2011). Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*. 50. 1208-1212. 10.1016/j.paid.2011.02.009.

Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality and artistic endeavor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 128(3), 213–234.

Ghadimianfar, M., & Dadkhah, A. (2015). Prediction of Rehabilitation Nurses' Psychological Well-Being Through Personality Traits and Defense Mechanisms. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13(4), 40-45.

Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32, 399-409. doi:10.1080/03055690600850354.

Gijbels, D., Harteis C., Donche V., van den Bossche P., Maes S., Temmen K. (2014) Grasping Learning During Internships: The Case of Engineering Education. In: Harteis C., Rausch A., Seifried J. (eds) *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning*, vol 9. Springer.

- Giovazolias, T., Karagiannopoulou, E., & Mitsopoulou, E. (2017). Can the Factor Structure of Defense Style Questionnaire (DSQ-40) Contribute to Our Understanding of Parental Acceptance/Rejection, Bullying, Victimization and Perceived Well-Being in Greek Early Adolescents? *Europe's Journal of Psychology*, 13, 269-285. 10.5964/ejop.v13i2.1090.
- Gleser, G.E., & Ihilevich, D. (1969). An objective instrument for measuring defense mechanisms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 51-60.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. doi.org/10.1037/xge0000050
- Government of South Australia, (2019). The wellbeing and engagement collection (WEC). Department of Education. educationsa.govcms.gov.au/doc/wellbeing-and-engagement-collection-2018
- Gow, L., Kember, D., & Chow, R. (1991). The effects of English language ability on approaches to learning. *RELJ Journal*, 22(1), 49–68.
- Green, S. G., Ferrante, C. J., & Heppard, K. A. (2016). Using Open-Book Exams to Enhance Student Learning, Performance, and Motivation. *The Journal of Effective Teaching*, 16(1), 19-35.
- Grebot, E., Paty, B., & Girarddephanix, N. (2006). Styles défensifs et stratégies d'ajustement ou coping en situation stressante. *Encephale*, 32(3 Pt 1): 315–324.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2015). Preventive interventions for children and adolescents: A review of meta-analytic evidence. *European Psychologist*, 20(4), 231–241. doi.org/10.1027/1016-9040/a000232.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74(6), 949-962. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>
- Hailikari, T. K. & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19:7, 812-824, DOI. 10.1080/13562517.2014.934348.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Prentice Hall.
- Harding, S., Nibali, N., English, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B.M., & Zhang, Z. (2018). *Self-regulated learning in the classroom: Realising the potential of Australia's high capacity students*. Assessment Research Center. Melbourne School of Education.

- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739. doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, selfregulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99–117.
- Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *High Education*, 64, 455–471. doi.org/10.1007/s10734-012-9504-9.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person-oriented approach. *Higher Education*, 61, 513–529. doi:10.1007/s10734-010-9346-2.
- Heller-Sahlgren, G. (2018). "Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education," *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 62(C), pages 66-81.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Henseler, J., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 43, 115–135 (2015). https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8.
- 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(1), 93–109. doi.org/10.2307/1130294.
- Herrmann, K., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2016). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:5, 526-539.
- Holland, J. L. (1994). *Self-directed search*. Psychological Assessment Resources.
- Huang, J., Ryan, A., Zabel, K., & Palmer, A. (2013). Personality and Adaptive Performance at Work: A Meta-Analytic Investigation. *The Journal of applied psychology*. 99. 10.1037/a0034285.
- Hughes, J., Hughes, P., & Ramanee, D. (2006). ASSISTing CS1 students to learn: learning approaches and object-oriented programming. In: *ITICSE '06 Proceedings of the 11th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education* (Goldweber, M and Salomoni, P eds.), ACM, pp. 275–279.

- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1425–1456. doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0.
- Hyphantis, T. (2010). The three versions of the Defense Style Questionnaire: Psychometric properties in three different samples. *Comprehensive Psychiatry*, 51, 618-629.
- Ihilevich, D., & Gleser, G. C. (1986). *Defense mechanisms: Their classification, correlates, and measurement with the Defense Mechanisms Inventory*. DMI Associates.
- Ihilevich, D., & Gleser, G. C. (1993). *Defenses in psychotherapy: The clinical application of the Defense Mechanism Inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Jackson, C., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20(3), 293–300. doi.org/10.1016/0191-8869(95)00174-3.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of midwestern college student. *Education*, 124 (2): 310-320.
- Janis, I. & Mann, L. (1979). *Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. The Free Press, A division of Macmillan Inc.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- Jose, P. (2016). The Merits of Using Longitudinal Mediation. *Educational Psychologist*. 51. 331-341. 10.1080/00461520.2016.1207175.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330–358. doi.org/10.1006/ceps.1999.0993.
- Karadag, E. (2012). *The Factors Affecting Student Achievement. Meta-Analysis of Empirical Studies*. (1st Ed). Springer. ISBN: 9783319560823
- Karagiannopoulou, E. (2010). Effects of classroom learning experiences and examination type on students' learning. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 17(4), 325-342.
- Karagiannopoulou, E., Athanasopoulos, V. & Hyphantis, Th. (2015). *Exploring associations between students' defence styles and approaches to learning*. EARLI 2015.
- Karagiannopoulou, E. & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and

academic outcomes. *International Journal of Educational Research*. 43. 329-350. 10.1016/j.ijer.2006.05.002.

Karagiannopoulou, E., and Entwistle, N. (2013). Influences on personal understanding: approaches to learning, perceptions of assessment, and the “meeting of minds”. *Psychological Teaching Review*. 13, 80–96.

Karagiannopoulou, E., & Entwistle, N. (2019). Students’ Learning Characteristics, Perceptions of Small-Group University Teaching, and Understanding Through a “Meeting of Minds”. *Front. Psychol.* 10:444. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00444.

Karagiannopoulou, E. & Milienos, F. S. (2013). Exploring the relationship between experienced students' preference for open-and closed-book examinations, approaches to learning and achievement. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 271-296.

Karagiannopoulou, E. & Milienos, F. S. (2015). Testing two path models to explore relationships between students’ experiences of the teaching–learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(1), 26-52.

Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., & Athanasopoulos, V. (2018). Associations between defense styles, approaches to learning, and achievement: Defense styles in SAL (Students Approaches to Learning) tradition. *Frontiers in Psychology*, 3(53), 1–16. doi:10.3389/feduc.2018.00053.

Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., Kamtsios, S., & Rentzios, C. (2019). Do defence styles and approaches to learning ‘fit together’ in students’ profiles? Differences between years of study. *Educational Psychology*, doi:10.1080/01443410.2019.1600661.

Karagiannopoulou, E., Naka, K., Kamtsios, S., Savvidou, E. & Michalis, L. (2014). Medical students’ approaches to learning before and after problem-based learning cardiology practice. *Journal of Contemporary Medical Education*, 2(3), 152-157.

Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*. 3. 219-233. 10.1080/17439760802303044.

Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119. DOI 10.1007/s11031-013-9366-1.

Kazemi, Y., Nekmanesh, Z. & Khosravi, M. (2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. *Clinical psychology*, 3(1), 16-68.

Kember, D., Biggs, J., Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology* 74 261– 280.

- Kernberg, O.F. (1984). *Severe personality disorders. Psychotherapeutic strategies*. Yale University Press.
- Ketonen, E. (2017). *The role of motivation and academic emotions in university studies: The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Helsinki.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Khramtsova, I., Saarino, D.A., Gordeeva, T., & Willaims, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with Student behaviors and attitudes. *American Journal of Psychological Research*. 3. 8-16.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001.
- Klein, D. C. (1960). Some Concepts Concerning the Mental Health of the Individual. *Journal of Consulting Psychology*. 24: 288-293
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, Type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27(4), 689–697. doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.689.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. Guilford Press.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life domains: is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32(2), 175-185.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33:3, 295-310.
- Knaus, W. J. (1973). Overcoming procrastination. *Rational Living*, 8(2), 2–7.
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115–130. doi.org/10.1006/jrpe.1997.2207.
- Kokko, K., Tolvanen, A. & Pulkkinen, L. (2013). Associations between personality traits and psychological well-being across time in middle adulthood. *Journal of Research in Personality*. 47. 748–756. 10.1016/j.jrp.2013.07.002.

- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. McBer.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72. doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Kramer, U. (2010). Coping and defense mechanisms: what's the difference? –*Second act*. *Psychol. Psychother.* 83, 207–221. doi: 10.1348/147608309X475989.
- Kuh, G. D. (2009a). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 683–706.
- Kwon, P., & Lemon, K. E. (2000). Attributional style and defense mechanisms: A synthesis of cognitive and psychodynamic factors in depression. *Journal of Clinical Psychology*, 56(6), 723–735.
- Laczkovics, C., Fonzo, G., Bendixsen, B., Shpigel, E., Lee, I., Skala, K., et al. (2018). Defense mechanism is predicted by attachment and mediates the maladaptive influence of insecure attachment on adolescent mental health. *Curr. Psychol.* doi: 10.1007/s12144-018-9839-1.
- Lamers, S. M. A., Glas, C. A. W., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2012). Longitudinal evaluation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF): Measurement invariance across demographics, physical illness, and mental illness. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 290–296. doi.org/10.1027/1015-5759/a000109.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. Plenum Press, pp. 97-112
- Lay, C. H., Knish, S. & Zanata, R. (1992). Self-handicapping and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26, 242–257.
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leese (2010). Bridging the gap. Supporting students into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34, 239–251.10.1080/03098771003695494.
- Lietz, P. & Matthews, B. (2010). The effects of college students' personal values on changes in learning approaches. *Research in Higher Education*, 51(1), 65-87.

- Lindblom-Ylänne, S., Haarala-Muhonen, A., Postareff, L., & Hailikari, T. (2017). Exploration of individual study paths of successful first-year students: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 687–701. doi:10.1007/s10212-016-0315-8.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2001). Students' Perceptions of Assessment Practices in a Traditional Medical Curriculum. *Adv Health Sci Educ Theory Practice*, 6, 121. doi.org/10.1023/A:1011422517238.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K., & Leskinen, E. (1999). On the predictive value of entry-level skills for successful studying in medical school. *Higher Education* 37, 239–258. doi.org/10.1023/A:1003574125457.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2018). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Stud. High. Educ.* doi: 10.1080/03075079.2018.1482267.
- Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A. & Hailikari, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: an interview study. *Frontline Learn. Res.* 3, 47–62. doi: 10.14786/flr.v3i2.154.
- Loehlin, J. C. (1987). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lonka, K., Sharafi, P., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegard, G., & Josephson, A. (2008). MED NORD—A Tool for Measuring Medical Students' Well-Being and Study Orientations. *Medical Teacher*, 30, 72-79. doi.org/10.1080/01421590701769555
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *High Education*, 31, 5–24. doi.org/10.1007/BF00129105.
- Lonka, K., Olkinuora, E., & Mäkinen, J. (2004). Aspects and Prospects of Measuring Studying in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16, 301-323. doi.org/10.1007/s10648-004-0002-1.
- Loutsiou-Ladd, A., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. M. (2008). A review of the factorial structure of the Brief Symptom Inventory (BSI): Greek evidence. *International Journal of Testing*, 8(1), 90–110. doi.org/10.1080/15305050701808680
- Lucas, R., & Donnellan, M. (2011). Personality Development Across the Life Span: Longitudinal Analyses With a National Sample From Germany. *Journal of personality and social psychology*. 101. 847-61. 10.1037/a0024298.
- Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the Set-Point Model of Subjective Well-Being: Does Happiness Change After Major Life Events? *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 75–79. doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00479.x

- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 592-615.
- MacCann, C., Fogarty, J.G., Zeidner, M., & Roberts, D. R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligent (EI) and academic achievement. *Contemporary Education Psychology*. 36(1), 60-70.
- McCown, W. & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- MacGregor, M.W., Davidson, K. W., Barksdale, C., Black, S., & MacLean, D. (2003). Adaptive defense use and resting blood pressure in a population-based sample. *Journal Psychosomatic Research*. 55(6): 531-41.
- McGregor, I. & Little, B. (1998). Personal Projects, Happiness, and Meaning: On Doing Well and Being Yourself. *Journal of personality and social psychology*. 74. 494-512. 10.1037//0022-3514.74.2.494.
- Machado, L., Tavares, H., Petribú, K., Pinto, T., & Cantilino, A. (2016). Happiness and defense styles in psychiatrists. *J Nerv Ment Dis*. 204:181-7.
- Malone, J. C., Cohen, S., Liu, S. R., Vaillant, G. E., & Waldinger, R. J. (2013). Adaptive midlife defence mechanisms and late-life health. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 85-89. Doi.org/10.1016/j.paid.2013.01.025.
- Makinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48(2), 173–188. doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034312.79289.ab
- Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools*, 27(2), 138–143.
- Marroquín, B., Tennen, H., & Stanton, A. (2017). Coping, Emotion Regulation, and Well-Being: Intrapersonal and Interpersonal Processes. 10.1007/978-3-319-58763-9_14.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617–628. doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.617.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II—Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 115-127.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). ON QUALITATIVE DIFFERENCES IN LEARNING: I—OUTCOME AND PROCESS. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Marton, F. and Säljö, R. (1984) 'Approaches to learning' in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (eds.) The Experience of Learning. Scottish Academic Press.
- Martyn, S., Stott, T., & Nuttall, A. M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41:11, 2028-2043, DOI: 10.1080/03075079.2015.1005590
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 586-595.
- McCown, W., Johnson, J., & Austin, S. (1986). Inability of delinquents to recognize facial affects. *Journal of Social Behavior & Personality*, 1(4), 489–496.
- McMahon, C., Barnett, B., Kowalenko, N., & Tennant, C. (2005). Psychological factors associated with persistent postnatal depression: Past and current relationships, defence styles and the mediating role of insecure attachment style. *Journal of Affective Disorders*, 84(1), 15–24. doi.org/10.1016/j.jad.2004.05.005.
- McWilliams N. (2011). *Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. The Guilford Press.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Meyer, C. (2000). Academic Procrastination and Self-Handicapping: Gender Differences in Response to Noncontingent Feedback. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243–252. doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025
- Midgley, C., and T. Urdan. 2001. Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology* 26, no. 1: 61-75.
- Milgram, N., Batori, B. & Mower, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *J School Psych.* 31:647-662.
- Mohammadpanah, A., Yaghoobi, H., & Yusefi, R. (2012). Personality traits and defense mechanisms in patients seeking for cosmetic surgery. *JDC*. 3(2): 72-82.
- Mohammadpour-Yazdi, A. R., Birashk, B., & Fata, L., (2009). Case-control study of defense styles and state-trait anxiety among college students with general anxiety disorder. *J Ment Health*, 11: 7-14.

- Momeni, K. H., Hossini, H., Akbari, M., Karami, S. (2014). The role of personality traits and resiliency in prediction of nurses' psychological well-being. *Journal of Behavioral Science*. 7(4):307-313.
- Mousavi, A., Vaez Mousavi, M., & Yaghoubi, H. (2017). Defense mechanisms in psychological health and sport success of athletes. *Journal of Kerman university of medical sciences*. 24 (5),379-388.
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27–43. doi.org/10.1037/0033-2909.103.1.27.
- Musiat, P., Potterton, R., Gordon, G., Spencer, L., Zeiler, M., Waldherr, K., ..., Schmidt, U. (2018). Web-based indicated prevention of common mental disorders in university students in four European countries – study protocol for a randomised controlled trial *Internet Interventions*, 16, 35-42. 10.1016/j.invent.2018.02.004
- Namdarpour, F. & Sabouhi, H. (2011). Relationship between defense mechanisms and job stress among male. staff in Agriculture Jihad Organization, Isfahan. *Second National Congress on Counseling*; Islamic Azad University.
- Navridis, K. (1998). The experience of not understanding. In B. Davou & F. Xenakis (Επ.), *Feeling, Communication and Thinking* (pp 55-64). Papazissis Publishers.
- Neill, J. (2005). Definitions of Various Self Constructs: Self-esteem, self-efficacy, self-confidence & self-concept. Assessed by <http://wilderom.com/self>.
- Nicolas, M., Martinent, G., Drapeau, M., Chahraoui, K., Vacher, P., & de Roten, Y. (2017). Defense profiles in adaptation process to sport competition and their relationships with coping, stress and control. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2222. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02222.
- Niculescu, A. C., Tempelaar, D., Dailey-Hebert, A., Segers, M., and Gijsselaers, W. (2015). Exploring the antecedents of learning-related emotions and their relations with achievement outcomes. *Frontline Learn. Res.* 3, 1–17. doi: 10.14786/flr.v%25vi%25i.13.
- Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (2004). The Development of Study Orientations and Study Success in Students of Pharmacy. *Instructional Science*, 32, 387–417. doi.org/10.1023/B:TRUC.0000044642.35553.e5.
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijsselaers, W. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8, 67–93.
- Norem, J. K. (2001). *The positive power of negative thinking: Using defensive pessimism to manage anxiety and perform at your peak*. Basic Books.
- Norem, J.K., Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cogn Ther Res* 10, 347–362. doi.org/10.1007/BF01173471.

- Norem, J. K., Heikkilä, A., Lonka, K., & Nieminen, J. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *High Education*, 64, 455–471. doi.org/10.1007/s10734-012-9504-9.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59–90. doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00014-0
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8(2), 135–148. doi.org/10.1002/per.2410080205
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(11-B), 5359.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Öhrstedt, M., Lindfors, P. (2016). Students' adoption of course-specific approaches to learning in two parallel courses. *Eur J Psychol Education*, 31, 209–223. doi.org/10.1007/s10212-015-0256-7.
- Öhrstedt, M. & Lindfors, P. (2018). Linkages between approaches to learning, perceived stress and expected and actual academic outcomes among first-semester psychology students. *Journal of Further and Higher Education*, 42:1, 116-129. Doi.10.1080/0309877X2016.1206856.
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472–486. doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472.
- Papinczak, T. Are deep strategic learners better suited to PBL? A preliminary study. *Adv in Health Sci Educ* 14, 337–353 (2009). doi.org/10.1007/s10459-008-9115-5.
- Parpala, A., Lindblom- Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanes, T. & Hirsto, L. (2010). Students; approaches to learning and their experiences of teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university, *Quality in Higher Education*, 18:3, 313-328, DOI: 10.1080/13538322.2012.733493.
- Pask, G., & Scott, B. C. E. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, 205-229.
- Pask, G. (1976b). Styles and Strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 128-148.

- Pask, G. (1977). *Learning styles, educational strategies and representations of knowledge: Methods and applications: Progress report 3*. Social Science Research Council.
- Pearsall, J., & Trumble, B. (1996). *The Oxford English Reference Dictionary*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374. doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.347
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149–183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Postareff, L., Mattson, M., Lindblom-Ylänne, & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73,441–457. doi:10.1007/s10734-016-0096-7.
- Postareff, L., Parpala, A., and Lindblom-Ylänne, S. (2015). Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learn. Environ. Res.* 18, 315–333.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1998). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Open University Press.
- Pychyl, T. A. (2011). Agency, responsibility and autonomy: an existential perspective on procrastination as self-regulation failure. *Paper presented at the 7th Biennial conference on Counselling the Procrastinator in the Academic Context*.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12:3, 275-286, DOI: 10.1080/03075078712331378062.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning—New perspectives*. Kogan Page.
- Respondek, G., Kurz, C., Arzberger, T., Compta, Y., & Englund, E., & Ferguson, L. W. (2017). Which ante mortem clinical features predict progressive supranuclear palsy pathology. *Movement Disorders*, 32, pp. 995-1005.

- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Learning*. SRHE & Open University Press.
- Rhodewalt, F. (2008). Personality and social behavior: An overview. In F. Rhodewalt (Ed.), *Frontiers of social psychology. Personality and social behavior* (p. 1–8). Psychology Press.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). Guilford Press.
- Robotham, D. & C. Julian (2006). “Stress and the higher education student: a critical review of the literature.” *Journal of further and higher education* 30(02): 107-117.
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Episodic and semantic knowledge in emotional self-report: Evidence for two judgment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 198–215. doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.198.
- Robinson, O. C., Dunn, A., Nartova-Bochaver, S., Bochaver, K., Asadi, S., Khosravi, Z., & Yang, Y. (2016). Figures of Admiration in Emerging Adulthood: A Four-Country Study. *Emerging Adulthood*, 4(2), 82–91. doi.org/10.1177/2167696815601945
- Robinson, K. A., Ranellucci, J., Lee, Y. K., Wormington, S. V., Roseth, C. J., and Linnenbrink-Garcia, L. (2017). Affective profiles and academic success in a college science course. *Contemp. Educ. Psychol.* 51, 209–221. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.004
- Ruohoniemi, M., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Katajavuori, N., 2010, ‘Relationships between students' approaches to learning, perceptions of the teaching–learning environment, and study success: a case study of third-year veterinary students’, *Journal of Veterinary Medical Education*, 37(3), pp. 282–8.10.3138/jvme.37.3.282.
- Ruutu, T., Pelkonen, M., Holi, M., Karlsson, L., Kiviruusu, O., Heila, H., et al. (2006). Psychometric properties of the Defense Style Questionnaire (DSQ-40) in adolescents. *J. Nerv. Ment. Dis.* 194, 98–105. doi: 10.1097/01.nmd.0000198141.88926.2e.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. & Postareff, L., 2012, 'Factors affecting bioscience students' academic achievement', *Instructional Science*, 40(2), 241–56.
- Sadler-Smith, E. 1996. Approaches to studying: age, gender and academic performance. *Educational Studies* 22: 367-379.
- Sæle R. G., Dahl T. I., Sørli T., Friberg O. (2017). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *High. Educ.* 74, 757–774. 10.1007/s10734-016-0075-z.
- Sakurai, Yusuke & Parpala, Anna & Pyhältö, Kirsi & Lindblom-Ylänne, Sari. (2014). Engagement in learning: a comparison between Asian and European international university students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 1-24. 10.1080/03057925.2013.866837.
- Säljö, R. (1975). *Qualitative Differences in Learning as a Function of the Learner's Conception of the Task*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteborg. (Also reported in Marton and Säljö, 1976b).
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44:3, 202-208, DOI: 10.1080/00461520903029030.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J-E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57, 10.1027/1015-5759.25.1.48.
- Sandover, S., Jonas-Dwyer, D. & Marr, T. (2015). Graduate entry and undergraduate medical students' study approaches, stress levels and ways of coping: a five-year longitudinal study. *BMC Med Educ* 15, 5. doi.org/10.1186/s12909-015-0284-7
- Schaeper, H. (2019). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education* 79, 95–110 (2020). doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201–228. doi.org/10.1007/BF01173489
- Schimmack, U., & Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 395–406. doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.395
- Schinske, J., & Tanner, K. (2014). Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE life sciences education*, 13(2), 159–166. doi.org/10.1187/cbe.cbe-14-03-0054.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*. 143. 565-600. 10.1037/bul0000098.

- Schouwenburg, H. C. (1995). *Personality and academic competence*. Poster presented at the seventh meeting of the International Society for study of Individual Differences.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination». *Journal of Educational Psychology*, 99: 12. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p. 61–84). Russell Sage Foundation.
- Searle, J. R. (2001). *Rationality in Action*. MIT Press.
- Selig, J. P., & Preacher, K. J. (2009). Mediation models for longitudinal data in developmental research. *Research in Human Development*, 6, 144–164. doi:10.1080/15427600902911247
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Semb, G. Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25.
- Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889–903.
- Sieler, A. (1998). Self-confidence. Accessed at <http://www.newfieldaus.com>
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167–1184. doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4.
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2). 115 - 127. ISSN 1751-9004.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Koupidis, S., Koupidis, S., Grammatikopoulos, I., Theodorakis, P. N., & Mavreas, V. (2013). Prevalence and sociodemographic associations of common mental disorders in a nationally representative sample of the general population of Greece. *BMC Psychiatry*, 13, 163. doi.org/10.1186/1471-244X-13-163.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M.D., Ben, J. and Gravesteyn, C. (2012), Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they

enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychol. Schs.*, 49: 892-909. doi:10.1002/pits.21641

- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H.L. Mirels (Eds.). *Integrations of clinical and social psychology*. Oxford University Press
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive- Behavioral Correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Stalikas, A., Kyriazos, T.A., & Kotsoni, K. (2017). The Flourishing Scale (FS), Greek Version. Hellenic Association of Positive Psychology.
- Standage, M., & Gillison, F., & Ntoumanis, N., & Treasure, D. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of sport & exercise psychology*. 34. 37-60. 10.1123/jsep.34.1.37.
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., & Black, T. (2016). Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments: *Higher Education Studies*. 6. 90. 10.5539/hes.v6n3p90.
- Stamp, E., Crust, L., Swann, C., Perry, J., Clough, P., & Marchant, D. (2015). Relationships between mental toughness and psychological wellbeing in undergraduate students. *Personality and Individual Differences*. 75. 170-174. 10.1016/j.paid.2014.11.038.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 8, 454-458.
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The International Encyclopedia of the social & behavioral sciences*. (2nd ed., Vol. 19; pp.73-78). Oxford: Elsevier.
- Steel, P. & Klingsieck, K.B. (2016), Academic procrastination. *Australian Psychologist*, 51: 36-46. doi:10.1111/ap.12173.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J (1997a). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. Plume.
- Sternberg, R. J. (1997b). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995). Styles of thinking in school. *European Journal of High Ability*, 6(2), 1-18.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35–44. doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.007.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001.
- Su, R., Tay, L., & Diener, Ed. (2014). The Development and Validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology Health and Well-Being*. 10.1111/aphw.12027.
- Swanberg, A. B., & Martinsen, Ø. L. (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, 30(1), 75–88. doi.org/10.1080/01443410903410474.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tang, Y.-Y., Tang, R., & Gross, J. J. (2019). Promoting psychological well-being through an evidence-based mindfulness training program. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, Article 237. doi.org/10.3389/fnhum.2019.00237.
- Thomas, C. & Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *The British journal of educational psychology*. 77. 101-19. 10.1348/000709905X79644.
- Thompson, R. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59. 25-52. 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x.
- Thompson, E., Connelly, C., Thomas-Jones, D., & Eggert, L. (2013). School Difficulties and Co-Occurring Health Risk Factors: Substance Use, Aggression, Depression, and Suicidal Behaviors. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing: official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses*, Inc. 26. 74-84. 10.1111/jcap.12026.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1-16.
- Tobolowsky, B. (2008). Sophomores in transition: The forgotten year. *New Directions for Higher Education*. 2008. 59 - 67. 10.1002/he.326.

- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *High Education* 22, 251–266 (1991). doi.org/10.1007/BF00132290.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. Department of Educational Research. University of Lancaster.
- Tuominen-Soini, H., K. Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266, 10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Ullah, F. (2017). Personality factors as determinants of psychological well-being among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (2), 5-16.
- Vaillant, G. E. (1976). Natural history of male psychological health: V. The relation of choice of ego mechanisms of defense to adult adjustment. *Archives of General Psychiatry*, 33(5), 535–545. doi.org/10.1001/archpsyc.1976.01770050003001.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to Life*. Little Brown.
- Vaillant, G. E., Bond, M. and Et Vaillant, C.O. (1986) An Empirically Validated Hierarchy of Defense Mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 43, 786-794. doi.org/10.1001/archpsyc.1986.01800080072010.
- Vaillant, G. E. (1992). *Ego Mechanisms of Defense: A guide for clinicians and researchers*. 306 pp. American Psychiatric Press.
- Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 44-50.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 89-98.
- Vaillant G. E. (2008). Positive emotions, spirituality and the practice of psychiatry. *Mens sana monographs*, 6(1), 48–62. doi.org/10.4103/0973-1229.36504
- Vaillant, George. (2011). Involuntary coping mechanisms: A psychodynamic perspective. *Dialogues in clinical neuroscience*. 13. 366-70.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 372-389.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at Work and Time Management Training. *The journal of Psychology*. 137 (5), 421-434.

- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences* 35, 1401–1418.
- Van Eerde, W. & Klingsieck, K. (2018). Overcoming Procrastination? A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Educational Research Review*. 25. 10.1016/j.edurev.2018.09.002.
- Visser, L., Korthagen, F. A. J. & Schoonenboom, J. (2018). Differences in Learning Characteristics Between Students With High, Average and Low Levels of Academic Procrastination: Students' Views on Factors Influencing Their Learning. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221–242. doi.org/10.1348/000709999157699
- Vermunt, J. D. H. M. (1987a). "Learning Styles and Self-Regulation." Paper presented at the meeting of the AERA, April 20–24.
- Vermunt, J. D. H. M. (1987b). "Regulation of Learning, Approaches to Studying and Learning Styles of Adult Students." In: P. R. J. Simons & G. Beukhof (eds.), *Regulation of Learning*. The Hague: S.V.O.
- Vermunt, J. (1987). Learning styles and self-regulation. Paper presented at the annual Conference of the American Educational Research Association, ERIC Document ED 285 900 TM 870 481.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 149-171. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x.
- Vermunt, J. D. (2005) Relations between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. *Higher Education*, 49, 205-234. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2.
- Vermunt, J. D. & Donche, V. A. (2017). Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educ Psychol Rev* 29, 269–299. doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.019.
- Vermunt, J.D.H.M. & Van Rijswijk, F.A.W.M. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *High Educ*, 17, 647–682. doi.org/10.1007/BF00143780.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992) Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstanding denken [Learning styles and

regulation of learning in higher education: towards process-oriented instruction in autonomous thinking] (Swets & Zeitlinger).

- Vermunt, J.D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359–384 (2004). doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y.
- Vickers, R. R., Conway, T. L., & Haight, M. A. (1981). Coping and defense as predictors of attrition from basic training. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Vlachopanou, P., & Karagiannopoulou, E., (2019). *Bringing together defense styles, learning, procrastination, and well-being to identify students' profiles*. Psychology of Education Section Annual Conference 2019, Getting Reflective: Psychology as a Force for Good in Education? University of Manchester. 12th-13th September.
- Volet, S. E. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. E. Volet & S. Jarvel "a (Eds.), " *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 57–82). Elsevier Science.
- Von Stumm, S. & Furnham, A. (2012). Learning approaches: Associations with typical intellectual engagement, intelligence and the big five. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 720–723. doi:10.1016/j.paid.2012.05.014.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Watkins, M. (2001). In Practice: Principles of Persuasion. *Negotiation Journal*, 17: 115-137.
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn 'in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.
- Wohl, M. J. A., Christie, K., Matheson, K. & Anisman, H. (2010). Animation-based education as a gambling prevention tool: Correcting erroneous cognitions and reducing the frequency of exceeding limits among slot players. *Journal of Gambling Studies*, 26, 469-486.
- Wolmer, L., Laor, N., Cicchetti, D. V. (2001). Validation of the Comprehensive Assessment of Defense Style (CADS): Mothers' and children's responses to the stresses of missile attacks. *J Nerv Ment Dis* 189:369 –376. LAOR et al. 368
- Wolters, C., Pintrich, P. & Karabenick, S. (2003). *Assessing Academic Self-regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity*. Sponsored by Child Trends, National Institutes of Health.

- Wong, B. (2012). *Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong*. Dissertation. University of Leicester.
- Wood, A. & Barker, J. & Turner, M. (2018). *Wood, Barker, & Turner (2017) REBT to Build Resilience and Deal With Adversity*. Sport Psychology for young athletes. Taylor and Francis.
- Wood, A. & Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five Facets. *Personality and Individual Differences*, 46, 443-447. 10.1016/j.paid.2008.11.012.
- Wynaden, D., Wichmann, H., & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: Results of a text-based online survey from one Australian university. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 846-860. doi.org/10.1080/07294360.2013.777032.
- Ylijoki, O. H. (2008). A Clash of Academic Cultures: The Case of Dr. X. In: Välimaa J., Ylijoki OH. (eds) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer, Dordrecht
- Yu, L., Shek, D. T. L., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time: Mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2287. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287.
- Zandi, Saeid & Shahabinejad, Zahra & Borhan, Azam. (2017). Predicting defense mechanisms based on big five personality traits among university students. 21-32.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. doi.org/10.1348/000709901158424.
- Zeigler-Hill, V., Chadha, S., & Osterman, L. (2008). Psychological defense and self-esteem instability: Is defense style associated with unstable self-esteem? *Journal of Research in Personality*, 42(2), 348-364. doi.org/10.1016/j.jrp.2007.06.002.
- Zhang, L. F. (1999b). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133(2), 165-181.
- Zhang, L.-F. (2000a). Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 84 1-856.
- Zhang, L.-F. (2000b). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model. *The Journal of Psychology*, 134, 37-55.
- Zhang, L. F. (2001a). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135(5), 547-561.
- Zhang, L. F. (2001b). Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary school students? *Personality and Individual Differences*, 31(3), 289-301.
- Zhang, L. F. (2001c). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2) 100-107.

- Zhang, L. F. (2008). Thinking Styles and Identity Development among Chinese University Students. *The American journal of psychology*, 121, 255-71. 10.2307/20445460.
- Zhang, L. F. (2015). Defense mechanisms and thinking styles. *J. Cogn. Educ. Psychol.* 14, 163–179. doi: 10.1891/1945-8959.14.2.163
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469–489.
- Zhang, L. F., and Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teacher characteristics. *International Journal of Psychoogy*.37(1): 3–12.
- Zhang, L.-f. (2003). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1431–1446. doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00125-3
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A Threefold Model of Intellectual Styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1–53. doi.org/10.1007/s10648-005-1635-4.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zhang, L. F. (2009). "Academic stress and subjective well-being: The moderating effects of perceived social support", *Industrial Engineering and Engineering Management*. IE&EM '09. 16th International Conference, 1321,1324, 21-23.
- Zhang, Z., Hu W., & McNamara, O. (2015). Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study. *Educ. Assess. Eval. Account.* 27, 105–127. 10.1007/s11092-015-9213-x.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. doi.org/10.2307/1163261
- Zuckerman M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Erlbaum.
- Zuckerman, M. & Tsai, F. F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of personality*. 73. 411-42. 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Μ. Ι. (2014). *Γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στον φοιτητικό πληθυσμό: Εντοπισμός προβλεπτικών παραγόντων και διερεύνηση πρόθεσης φοιτητών για αναζήτηση βοήθειας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γέρου, Θ. (1991). *Παιδεία: Ορόσημο το 2000*. Ηράκλειτος.
- Δαφέρμος Β. (2013). *Παραγοντική Ανάλυση με τα SPSS, LISREL, EQS, AMOS και STATA*. Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Ζαφειριάδου Ε. (2018). «*Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται*». Σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στην σχολική τάξη. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2003). Ανοχή στη ματαίωση και άμυνες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συνδέσεις με τη γνωστική ψυχολογία. *Παιδί και Εφηβος*, 5(2), 66-83.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη μάθηση. Η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Gutenberg.
- Παπαντωνίου, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης και της κατανόησης κειμένου σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 37-58. doi.org/10.12681/jret.8703.
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2013). *Διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με τη λιμνάζουσα φοίτηση στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*. ΔΑΣΤΑ (ΕΣΠΑ, 2007-2013).
- Τσίτσικα Α, & Χρούσος Γ. (2005). *Η υγεία της εφηβικής ηλικίας ως προτεραιότητα της σύγχρονης ιατρικής πραγματικότητας*. Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 52(4): 370-375.
- Χατζηδήμου, Σ. Β. (1994). *Αναβλητικότητα στα σχολικά και φοιτητικά καθήκοντα σε μαθητές και φοιτητές*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Δήλωση Συγκατάθεσης για συμμετοχή στην επιστημονική έρευνα

Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή σε επιστημονική έρευνα

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μια επιστημονική έρευνα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τίτλος έρευνας «Η σχέση μεταξύ των μηχανισμών άμυνας και των προσεγγίσεων μάθησης. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας».

Σκοπός της εν λόγω επιστημονικής έρευνας είναι να διαπιστωθεί πόσο επηρεάζει η αναβλητικότητα την ποιότητα ζωής σας και τη μάθηση.

Προτού συμφωνήσετε να συμπληρώσετε τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας, βεβαιωθείτε ότι:

❖ Έχετε κατανοήσει τα σχετικά με την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας και ό,τι απορίες είχατε σχετικά με αυτήν απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

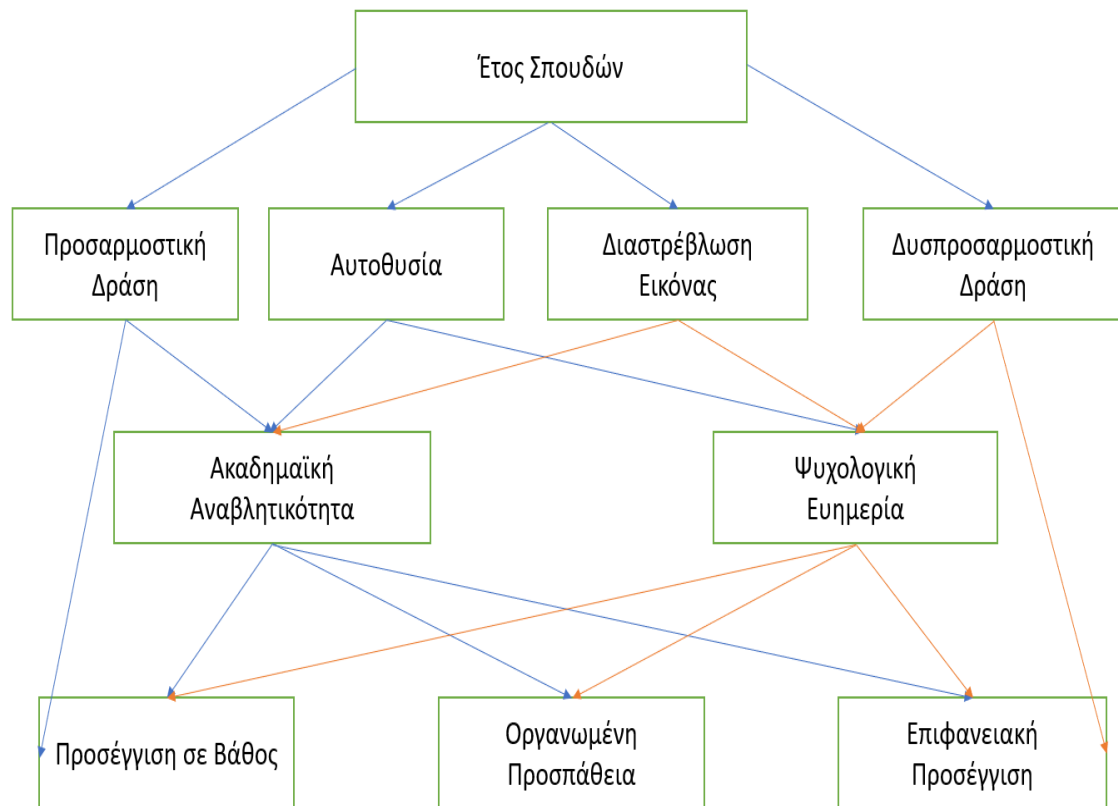
❖ Γνωρίζετε ότι η συμμετοχή σας στην εν λόγω επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη.

Μπορείτε να μη συμμετάσχετε ή να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια/ κύρωση.

Παράρτημα Β: Περιγραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος (N=681)

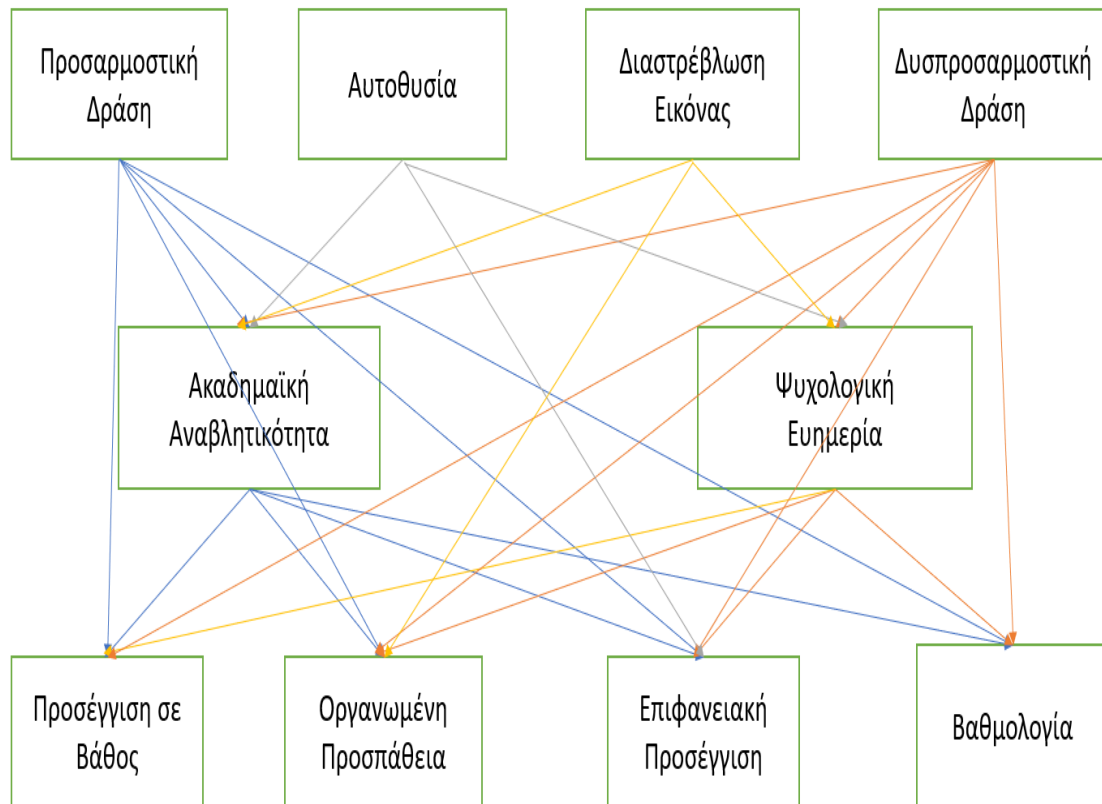
Περιγραφικά	Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο	Γυναίκα	535	78.6
	Ανδρας	146	21.4
Έτος φοίτησης	1	175	25.7
	2	168	24.7
	3	162	23.8
	4	162	23.8
	5	13	1.9
	6	1	0.1
Πρώτη επιλογή	Όχι	270	39.6
	Ναι	411	60.4
Τόπος καταγωγής	Όχι	609	89.4
	Ναι	72	10.6
Κατάσταση διαβίωσης	Μόνος/η	498	73.1
	Με γονείς	81	11.9
	Με συγγενείς	28	4.1
	Με συγκάτοικο	48	7
	Με σύντροφο	26	3.8
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	86	12.6
	Γυμνάσιο	107	15.7
	Λύκειο	230	33.8
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	220	32.3
	Μεταπτυχιακό	37	5.4
	Άλλο	1	0.1
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	55	8.1
	Γυμνάσιο	69	10.1
	Λύκειο	289	42.4
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	233	34.2
	Μεταπτυχιακό	33	4.8
	Άλλο	2	0.3
Μέση βαθμολογία	Μέση τιμή	71.32	
	Τυπική απόκλιση	0.82	
	Ελάχιστη	4	
	Μέγιστη	9.9	
Μαθήματα σε εκκρεμότητα γενικά	Μέση τιμή	31.92	
	Τυπική απόκλιση	289.57	
	Ελάχιστη	0	
	Μέγιστη	30	
Μαθήματα σε εκκρεμότητα από το 1ο έτος	Μέση τιμή	11.45	
	Τυπική απόκλιση	141.24	
	Ελάχιστη	0	
	Μέγιστη	12	

Παράρτημα Γ: Δομικό Μοντέλο μεταξύ του έτους σπουδών και των μεταβλητών της έρευνας



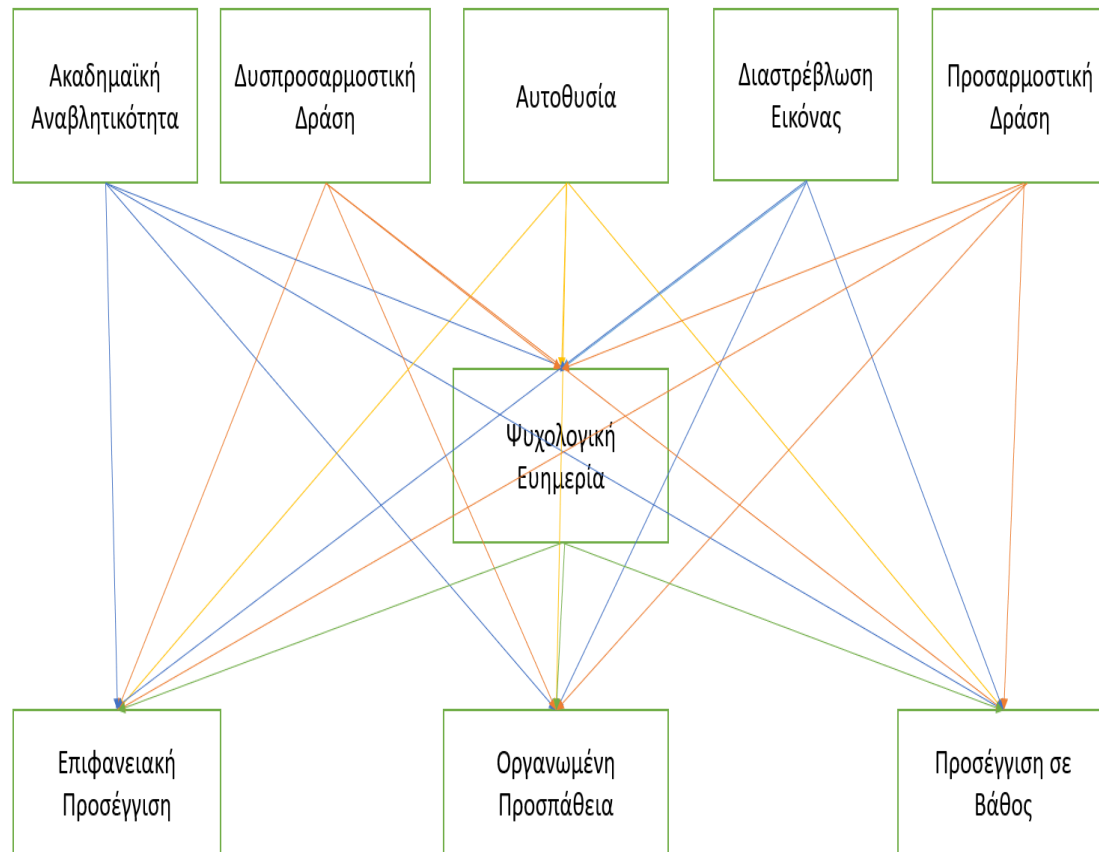
[CMIN = 617.41, df = 13, CMIN/df = 47.49, GFI = .55, AGFI = .56, NFI = .54, RFI = -.56, IFI = .55, TLI = -.60, CFI = .54, SRMR = .14, RMSEA = .27 (Hair et al., 2010. Awang, 2012. Kline, 2016)].

Παράρτημα Δ: Δομικό Μοντέλο μεταξύ της βαθμολογίας και των μεταβλητών της έρευνας



[CMIN = 108.80, df = 16, CMIN/df = 6.800, GFI = .93, AGFI = .91, NFI = .92, IFI = .93, TLI = .81, CFI = .93, SRMR = .05, RMSEA = .10, RFI = .79 (Hair et al., 2010. Awang, 2012, Kline, 2016)].

Παράρτημα Ε: Δομικό Μοντέλο με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στο πρώτο επίπεδο



[CMIN = 53.051, df = 9, CMIN/df = 5.895, GFI = .98, AGFI = .91, NFI = .96, IFI = .97, TLI = .86, CFI = .97, SRMR = .03, RMSEA = .09, RFI = .84 (Hair et al., 2010. Awang, 2012, Kline, 2016)]

Παράρτημα ΣΤ: Τα ερωτηματολόγια της επιστημονικής έρευνας

Τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν αποσκοπούν στη διερεύνηση διαφόρων τομέων της φοιτητικής ζωής.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε **ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις**, γιατί μόνον τότε μπορεί να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια είναι **ΑΝΩΝΥΜΑ** και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Εφόσον το επιθυμείτε, μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας. Ευχαριστούμε για το χρόνο σας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΗΜ/ΝΙΑ: / / 2017 **ΗΛΙΚΙΑ (σε έτη):**

1

0

ΦΥΛΟ:

ΘΗΛΥΑΡΡΕΝ.....

ΕΤΟΣΣΠΟΥΔΩΝ:

.....
.....

ΑΝΗΚΕ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΠΟΥ ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΕΣΑΣ ΠΡΩΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟΥ:

.....
.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΧΡΩΣΤΟΥΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ:

.....
.....

ΠΟΣΑ ΑΠΟ ΑΥΤΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ:.....

.....

ΜΕΝΕΤΕ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΑΣ; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

ΜΕΝΕΤΕ ☐ ΜΟΝΟΣ ☐ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ☐ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ ☐ ΣΥΓΚΑΤΟΙΚΟ ☐ ΣΥΖΥΓΟ/ΣΥΝΤΡΟΦΟ

Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Δημοτικό

Πατέρας

Μητέρα

☐☐

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Γυμνάσιο

☐☐

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Λύκειο

☐☐

Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.)

☐☐

Σπουδές μετά το 1^ο πτυχίο:

☐☐

Άλλο

Για καθεμία από τις παρακάτω δραστηριότητες, παρακαλούμε σημείωσε τον βαθμό στον οποίο καθυστερείς ή αναβάλλεις. Βαθμολόγησε κάθε ερώτηση σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 σύμφωνα με το πόσο συχνά περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή για να κάνεις την δραστηριότητα. Μετά, δείξε σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 το βαθμό στον οποίο αισθάνεσαι ότι η αναβλητικότητα στο συγκεκριμένο έργο είναι πρόβλημα. Τέλος, δείξε σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 τον βαθμό στον οποίο θα ήθελες να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε καθένα από αυτά τα έργα.

1. ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να γράψεις μια εργασία σε κάποιο μάθημα του εξαμήνου.

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
1	2	3	4	5

B. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτό το καθήκον είναι πρόβλημα για σένα.

Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτό το καθήκον.

Δεν θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση		
1	2	3	4	5

2. ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να μελετήσεις για τις εξετάσεις.

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
1	2	3	4	5

B. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτό το καθήκον είναι πρόβλημα για σένα.

Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτό το καθήκον.

Δεν θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση		
1	2	3	4	5

3. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΑΙΤΗΣΕΩΝ, ΕΓΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ, ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, ΠΑΡΑΛΑΒΗ ΠΑΣΟ Κ.Λ.Π.

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις στα παραπάνω καθήκοντα.

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
1	2	3	4	5

B. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτά τα καθήκοντα είναι πρόβλημα για σένα.

Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτά τα καθήκοντα.

Δεν θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση		
1	2	3	4	5

4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να παρακολουθείς τις παραδόσεις των μαθημάτων.

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
1	2	3	4	5

B. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτό το καθήκον είναι πρόβλημα για σένα.

Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
1	2	3	4	5

. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτό το καθήκον.

Δεν θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση		
1	2	3	4	5

5. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΑ

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να παρακολουθείς τις παραδόσεις των μαθημάτων.

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
1	2	3	4	5

Β. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτό το καθήκον είναι πρόβλημα για σένα.

Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτό το καθήκον.

Δεν θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή την τάση	Οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση		
1	2	3	4	5

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Σκέψου την τελευταία φορά που σου συνέβη το ακόλουθο γεγονός. Το τέλος του εξαμήνου πλησίαζε. Η εργασία που σου είχε ανατεθεί στην αρχή του εξαμήνου έπρεπε να παραδοθεί πολύ σύντομα. Εσύ δεν είχες αρχίσει ακόμα αυτή την εργασία. Υπάρχουν κάποιες αιτίες για τις οποίες ανέβαλλες το καθήκον. Βαθμολόγησε κάθε μια από τις ακόλουθες αιτίες σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 ανάλογα με το πόσο αυτή η αιτία δείχνει γιατί ανέβαλλες εκείνη τη φορά.

	Δεν ήταν αυτή η αιτία που ανέβαλλα		Μάλλον αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλα		Οπωσδήποτε αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλα
	1		3		5
Ανησυχούσες ότι δεν θα άρεσε η εργασία στον/στην καθηγητή/-τρια					
Είχες δυσκολία να αποφασίσεις τι να συμπεριλάβεις και τι όχι στην εργασία σου					
Περίμενες μέχρι να κάνει τη δική του εργασία κάποιος συμφοιτητής, -τριά σου, ώστε να σου δώσει κάποιες συμβουλές					
Είχες πάρα πολλά άλλα πράγματα να κάνεις					
Είχες την ανάγκη να ρωτήσεις τον/την καθηγητή/-τριά μερικές πληροφορίες, αλλά δεν αισθανόσουν άνετα να τον/την πλησιάσεις					
Ανησυχούσες ότι θα έπαιρνες κακό βαθμό					
Δυσανασχετούσες στο ότι έχεις να κάνεις πράγματα που σου καθορίζουν άλλοι					

	Δεν πίστευες ότι ήξερες αρκετά για να γράψεις την εργασία					
	Πραγματικά δεν σου άρεσε να κάνεις εργασίες στα μαθήματα					
	Ένιωθες «πελαγωμένος-η» με αυτό το καθήκον					
	Είχες δυσκολία στο να ζητήσεις πληροφορίες από άλλους ανθρώπους					
	Προτιμούσες να δοκιμάσεις τη συγκίνηση που έχει κανείς όταν αφήνει να κάνει κάτι την τελευταία στιγμή					
	Δεν μπορούσες να διαλέξεις ανάμεσα στα θέματα για εργασία					
	Ανησυχούσες ότι αν τα πήγαινες καλά οι συμφοιτητές σου θα σε αντιπαθούσαν					
	Δεν πίστευες ότι θα κάνεις μια καλή εργασία					
	Δεν είχες αρκετή ενέργεια για να αρχίσεις το καθήκον					
	Αισθανόσουν ότι πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο για να γράψεις μια εργασία					
	Σου άρεσε η πρόκληση να περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή της προθεσμίας					
	Γνώριζες ότι και οι συμφοιτητές σου δεν είχαν αρχίσει την εργασία					
	Απεχθανόσουν να σου βάζουν προθεσμίες					
	Ανησυχούσες ότι η εργασία σου δεν θα ανταποκρινόταν στις προσδοκίες σου					
	Ανησυχούσες ότι αν έπαιρνες έναν καλό βαθμό στην εργασία, οι άλλοι θα είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από σένα στο μέλλον					
	Περίμενες μήπως ο καθηγητής σου σου έδινε περισσότερες πληροφορίες-οδηγίες για την εργασία					
	Είχες πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό σου και ανησυχούσες ότι δεν θα κατάφερνες να ανταποκριθείς σε αυτές τις απαιτήσεις					

	Οι φίλοι σου σε πίεζαν να κάνεις άλλα πράγματα					
	Απλώς τεμπέλιαζες και δεν έκανες την εργασία					

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλούμε να τσεκάρεις το κουτί που αντιστοιχεί στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1. Θα ενδιαφερόσουν να παρακολουθήσεις ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας, εάν ένα τέτοιο πρόγραμμα προσφερόταν στο επόμενο εξάμηνο;

Ναι	Όχι

2. Πόσες φορές συνολικά θα ήσουν πρόθυμος/η να παρακολουθήσεις, αν ένα πρόγραμμα για την αναβλητικότητα προσφερόταν στο επόμενο εξάμηνο;

Καμία	Λιγότερες από 5	Πέντε ως Δέκα	Περισσότερες από 10

3. Πόσες φορές την εβδομάδα θα ήσουν πρόθυμος/η να το παρακολουθήσεις;

Καμία	Μία	Δύο	Τρεις

4. Ποιο χρονικό διάστημα θα ήταν για σένα το πιο κατάλληλο για την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος;

Ποτέ	Πρωί	Μεσημέρι	Απόγευμα	Βράδυ

5. Ποιες μέρες θα ήταν για σένα οι πιο κατάλληλες για την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος.

Καμία μέρα δεν είναι κατάλληλη	Καθημερινές	Σαββατοκύριακα

6. Πόσα μέλη θα προτιμούσες να έχει η ομάδα ενός τέτοιου προγράμματος.

Δεν ενδιαφέρομαι για ένα τέτοιο πρόγραμμα	Λιγότερα από 10 άτομα σε μια ομάδα	10-20 άτομα	Δεν με ενδιαφέρει πόσο μεγάλη είναι η ομάδα

ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους. Κάτω από κάθε πρόταση υπάρχει μια βαθμολογία από το 1 έως το 9:

Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

Σημειώστε το βαθμό, στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε ερώτηση, βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που κατά τη γνώμη σας αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

1.	Με ευχαριστεί να βοηθάω τους άλλους και θα με λυπούσε πολύ αν μου το στερούσαν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
2.	Συχνά ο κόσμος με λέει κατσούφη.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
3.	Μέχρι να βρω χρόνο να ασχοληθώ με ένα πρόβλημα που με απασχολεί, μπορώ να μην το σκέφτομαι.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
4.	Πάντα μου φέρνονται άδικα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
5.	Εκτονώνω το άγχος μου κάνοντας κάτι εποικοδομητικό και δημιουργικό. Ζωγραφίζω, παίζω μουσικό όργανο, ασχολούμαι με την ξυλουργική.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
6.	Κάπου-κάπου αναβάλλω για αύριο, ό,τι πρέπει να κάνω σήμερα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
7.	Μπλέκομαι συνέχεια σε καταστάσεις που με απογοητεύουν και δε μπορώ να καταλάβω γιατί.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
8.	Μπορώ πολύ εύκολα να γελώ με τον εαυτό μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
9.	Όταν απογοητεύομαι, φέρνομαι σαν παιδί.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
10.	Δειλιάζω, όταν είναι να διεκδικήσω τα δικαιώματά μου απέναντι στους άλλους.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
11.	Είμαι ανώτερος από τους περισσότερους ανθρώπους που ξέρω. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

12.	Οι άνθρωποι έχουν την τάση να μου φέρνονται άσχημα. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
13.	Αν κάποιος με λήστευε στον δρόμο, θα προτιμούσα να γίνουν προσπάθειες να βοηθηθεί παρά να τιμωρηθεί.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
14.	Κάπου-κάπου σκέφτομαι πολύ κακά πράγματα, που δεν θα μπορούσαν να συζητηθούν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
15.	Κάπου-κάπου γελάω με ένα βρώμικο αστείο.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
16.	Οι άνθρωποι λένε πως είμαι σαν την στρουθοκάμηλο, με το κεφάλι μου χωμένο στην άμμο. Μ' άλλα λόγια, έχω την τάση να αγνοώ τα δυσάρεστα πράγματα, σαν να μην υπάρχουν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
17.	Δεν αφήνω τον εαυτό μου να βάλλει τα δυνατά του, όταν συναγωνίζομαι με άλλους.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
18.	Συχνά νοιώθω ανώτερος απ' τους ανθρώπους γύρω μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
19.	Κάποιος μου κλέβει ό,τι συναίσθημα έχω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
20.	Μερικές φορές θυμώνω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
21.	Συχνά οδηγούμαι στο να αντιδρώ παρορμητικά. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
22.	Θα προτιμούσα να λιμοκτονήσω παρά να πιεστώ να φάω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
23.	Αψηφώ τον κίνδυνο σα να ήμουν ο Σούπερμαν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
24.	Περηφανεύομαι για την ικανότητά μου να δείχνω στους ανθρώπους, ότι δεν είναι τόσο σπουδαίοι όσο φαντάζονται.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
25.	Οι άνθρωποι μου λένε πως νομίζω ότι όλοι με καταδιώκουν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
26.	Μερικές φορές, όταν δεν νοιώθω καλά, εκνευρίζομαι. Π

	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
27.	Συχνά αντιδρώ παρορμητικά, όταν κάτι με ενοχλεί. Π										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
28.	Αρρωσταίνω πραγματικά, όταν τα πράγματα δεν μου πηγαίνουν καλά.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
29.	Είμαι πολύ συγκρατημένος άνθρωπος.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
30.	Είμαι στ' αλήθεια ένας παραγνωρισμένος καλλιτέχνης.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
31.	Δεν λέω πάντα την αλήθεια. Π										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
32.	Όταν πληγώνομαι, κλείνομαι στον εαυτό μου.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
33.	Πολλές φορές το παρακάνω κι, έτσι, οι άλλοι αναγκάζονται να μου βάλλουν όρια.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
34.	Οι φίλοι μου με βλέπουν σαν κλόουν.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
35.	Όταν είμαι θυμωμένος, κλείνομαι στον εαυτό μου.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
36.	Έχω την τάση να είμαι επιφυλακτικός με ανθρώπους που φέρνονται περισσότερο φιλικά από όσο θα φανταζόμουν.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
37.	Έχω κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες που μου επιτρέπουν να ζω χωρίς προβλήματα.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
38.	Συχνά σε διάφορες εκλογές ψηφίζω ανθρώπους για τους οποίους δεν ξέρω σχεδόν τίποτα.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως
39.	Συχνά καθυστερώ στα ραντεβού μου.										
	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Συμφωνώ απολύτως

40.	Ζω περισσότερα πράγματα στη φαντασία μου παρά στην πραγματική ζωή μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
41.	Είμαι πολύ άτολμος στο να πλησιάσω τους άλλους. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
42.	Δεν φοβάμαι τίποτα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
43.	Μερικές φορές νοιώθω ότι είμαι ένας άγγελος και άλλες ότι είμαι διάβολος.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
44.	Σ' ένα παιχνίδι προτιμώ να κερδίσω παρά να χάσω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
45.	Όταν θυμώνω, γίνομαι πολύ σαρκαστικός.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
46.	Όταν πληγώνομαι, γίνομαι ανοιχτά επιθετικός.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
47.	Όταν κάποιος με πληγώσει, πιστεύω ότι πρέπει να γυρίσω και το άλλο μάγουλο.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
48.	Δεν διαβάζω κάθε μέρα όλα τα κύρια άρθρα στην εφημερίδα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
49.	Όταν στενοχωριέμαι, κλείνομαι στον εαυτό μου. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
50.	Είμαι ντροπαλός σε θέματα σχετικά με το σεξ.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
51.	Πάντα νοιώθω πως κάποιος που ξέρω είναι σαν φύλακας άγγελός μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

52.	Η φιλοσοφία μου είναι «Δεν είδα τίποτα, δεν άκουσα τίποτα, δεν ξέρω τίποτα».
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
53.	Για μένα, οι άνθρωποι είναι ή καλοί ή κακοί.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
54.	Αν το αφεντικό μου μού έκανε τη ζωή δύσκολη, μπορεί να έκανα κάποιο λάθος στη δουλειά μου ή να δούλευα πιο αργά για να τον εκδικηθώ.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
55.	Όλοι είναι εναντίον μου. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
56.	Προσπαθώ να είμαι καλός με τους ανθρώπους που δεν συμπαθώ.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
57.	Δεν θα ταραζόμουν πολύ, αν χάλαγε ένας κινητήρας του αεροπλάνου την ώρα της πτήσης.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
58.	Ξέρω κάποιον, για τον οποίο τίποτα δεν είναι αδύνατο και που είναι απολύτως έντιμος και δίκαιος.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
59.	Μπορώ να καταπιέσω τα συναισθήματά μου, όταν νοιώθω ότι θα παρεμπόδιζαν ό,τι κάνω, αν τα άφηνα να εκφραστούν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
60.	Κάποιοι σχεδιάζουν να με σκοτώσουν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
61.	Συνήθως, μπορώ να δω την αστεία πλευρά μιας κατά τα άλλα δυσάρεστης κατάστασης.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
62.	Με πιάνει πονοκέφαλος, όταν έχω να κάνω κάτι που δεν μ' αρέσει.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

63.	Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να είναι πολύ καλός με ανθρώπους που θα είχα κάθε λόγο να είμαι θυμωμένος μαζί τους. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
64.	Δεν ισχύει αυτό που λένε «μπορείς να βρεις στον καθένα και κάποια καλή πλευρά». Αν είσαι κακός, είσαι τελείως κακός.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
65.	Δεν θα έπρεπε ποτέ να θυμώνουμε με ανθρώπους που δεν συμπαθούμε.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
66.	Σίγουρα η ζωή μου έχει φερθεί σκληρά.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
67.	Διαλύομαι, όταν έχω στρές.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
68.	Όταν ξέρω ότι θα πρέπει να αντιμετωπίσω μια δύσκολη κατάσταση, όπως εξετάσεις ή μία συνέντευξη για εργασία, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα είναι και σχεδιάζω έναν τρόπο να τα βγάλω πέρα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
69.	Οι γιατροί ποτέ δεν καταλαβαίνουν πραγματικά τι δεν πηγαίνει καλά με μένα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
70.	Δεν νοιώθω να ταράζομαι όταν πεθαίνει κάποιος κοντινός μου άνθρωπος.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
71.	Αφού αγωνιστώ για τα δικαιώματά μου, έχω την τάση να απολογούμαι για την επιμονή μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
72.	Για τα περισσότερα πράγματα που μου συμβαίνουν, δεν είμαι εγώ υπεύθυνος.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
73.	Όταν είμαι αγχωμένος ή στενοχωρημένος, το να τρώω με κάνει να νοιώθω καλύτερα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

74.	Η σκληρή δουλειά με κάνει να νοιώθω καλύτερα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
75.	Οι γιατροί μου δε μπορούν να με βοηθήσουν να ξεπεράσω πραγματικά τα προβλήματά μου. Π
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
76.	Συχνά μου λένε ότι δεν δείχνω τα συναισθήματά μου.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
77.	Πιστεύω πως οι άνθρωποι συνήθως διακρίνουν περισσότερα πράγματα στις ταινίες, στο θέατρο ή στα βιβλία, από όσα πραγματικά υπάρχουν.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
78.	Έχω κάποιες σταθερές συνήθειες ή «τελετουργικούς» τρόπους να κάνω κάποια πράγματα, γιατί φοβάμαι ότι αλλιώς κάτι τρομερό θα συμβεί.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
79.	Όταν είμαι σε ένταση, πίνω αλκοόλ ή ακόμη και ναρκωτικά.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
80.	Όταν νοιώθω άσχημα, προσπαθώ να είμαι παρέα με κάποιον.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
81.	Όταν έχω τη δυνατότητα εκ των προτέρων να προβλέψω ότι θα στεναχωρηθώ, μπορώ να το αντιμετωπίσω καλύτερα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
82.	Όσο και να παραπονούμαι, δε βρίσκω ποτέ ικανοποιητική ανταπόκριση.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
83.	Συχνά βρίσκω ότι δεν νοιώθω τίποτα σε καταστάσεις που θα δικαιολογούσαν έντονα συναισθήματα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
84.	Το να ασχολούμαι με μια δουλειά που πρέπει να γίνει, με προστατεύει από το άγχος και τη στεναχώρια.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

85.	Όταν εκνευρίζομαι, καπνίζω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
86.	Αν αντιμετωπίζα μια κρίση, θα αναζητούσα κάποιο πρόσωπο που είχε το ίδιο πρόβλημα.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
87.	Δεν είναι δικό μου το φταίξιμο για τα λάθη που κάνω.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως
88.	Αν κάνω κάποια επιθετική σκέψη, νοιώθω την ανάγκη να κάνω κάτι για να εξιλεωθώ.
	Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Συμφωνώ απολύτως

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το πώς νιώθετε γενικά για τη ζωή σας. Κάτω από κάθε πρόταση, υπάρχει μια βαθμολογία από το 1 έως το 7. Σημειώστε το βαθμό, στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε πρόταση, βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που κατά τη γνώμη σας αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

- Η ζωή μου είναι γεμάτη σκοπούς και νόημα.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Οι φίλοι και οι γνωστοί μου με υποστηρίζουν και με ανταμείβουν γι' αυτό που είμαι.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Ενδιαφέρομαι πάρα πολύ για τις καθημερινές μου δραστηριότητες.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Συμμετέχω ενεργά στην ευτυχία και την ευζωία των γύρω μου.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Είμαι ικανός/ή και άξιος/α για τις δραστηριότητες που είναι σημαντικές για μένα.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Είμαι καλό άτομο και ζω μια καλή ζωή.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Είμαι αισιόδοξος για το μέλλον μου.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως
- Οι άνθρωποι με σέβονται.
Διαφωνώ απολύτως 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απολύτως

1 σημαίνει: διαφωνώ
2 σημαίνει: μάλλον διαφωνώ

4 σημαίνει: μάλλον συμφωνώ
5 σημαίνει: συμφωνώ

Προσπαθήστε να μη χρησιμοποιήσετε 3 = αβέβαιος, εκτός εάν δεν είναι δυνατόν, ή θεωρείτε ότι η πρόταση δε σας αφορά.

1F. Έχω, συχνά, δυσκολευτεί να βγάλω νόημα από τις πληροφορίες που έπρεπε να θυμηθώ. 1 2 3 4 5

2F. Έχω καταβάλει αρκετή προσπάθεια στη μελέτη μου. 1 2 3 4 5

3F. Πολλά απ' αυτά που έχω μάθει μοιάζουν να μην είναι τίποτε άλλο παρά ασύνδετα κομμάτια πληροφοριών στο μυαλό μου. 1 2 3 4 5

4F. Συνολικά, θα έλεγα ότι υπήρξα συστηματικός/η και οργανωμένος/η στη μελέτη μου. 1 2 3 4 5

5F. Ιδέες που συνάντησα κατά τη μελέτη μου πυροδότησαν μια μακρά αλυσίδα σκέψεων. 1 2 3 4 5

6F. Κοίταξα προσεκτικά όλες τις πληροφορίες ή τα ευρήματα που υπήρχαν πριν καταλήξω στα δικά μου συμπεράσματα για ό,τι μελετούσα κάθε φορά. 1 2 3 4 5

7F. Τα θέματα παρουσιάζονταν με τόσο πολύπλοκους τρόπους που συχνά δεν μπορούσα να βγάλω νόημα. 1 2 3 4 5

8F. Έχω οργανώσει προσεκτικά το χρόνο μελέτης μου ώστε να τον αξιοποιήσω όσο γίνεται καλύτερα. 1 2 3 4 5

9F. Συχνά πρέπει να μάθω και να ξαναμάθω πράγματα που στην ουσία όμως δεν μπορώ να κατανοήσω. 1 2 3 4 5

10F. Έχω βάλει προσεκτικά σε χρονική προτεραιότητα ό,τι έχω να κάνω ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ σε όλα. 1 2 3 4 5

11F. Προσπαθώ να συσχετίσω τη νέα ύλη, καθώς τη διαβάζω, με ό,τι ήδη γνωρίζω για ένα θέμα. 1 2 3 4 5

12F. Προσπαθώ να συνδέσω ό,τι έχω μάθει σε ένα μάθημα με ό,τι έμαθα σε άλλα μαθήματα. 1 2 3 4 5

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή!