



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: ο ρόλος της αυτοεκτίμησης,
της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης

υπό

Σεβαστή Σιώζου

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής» του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2020

© Σεβαστή Σιώζου



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

«Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια»

«Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: ο ρόλος της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης»

υπό

Σεβαστή Σιώζου

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων καθηγητής:

Ανδρέας Μπρούζος

Ιωάννινα, 2020

© Σεβαστή Σιώζου

«Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: ο ρόλος της αυτοεκτίμησης,
της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης»

Σιώζου Σεβαστή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της αναβλητικότητας σπουδών σε φοιτητικό πληθυσμό και της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και αν κάποιος από τους παραπάνω παράγοντες προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 303 φοιτητές του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, την ελληνική εκδοχή της *Κλίμακας Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας για Φοιτητές* (Solomon & Rothblum, 1984, προσαρμογή Χατζηδήμου, 1994), την *Κλίμακα Μέτρησης της Γενικού Τύπου Αυτοαποτελεσματικότητας* (Schwarzer & Jerusalem, 1995, προσαρμογή Glyνου, Schwarzer, & Jerusalem, 1994), την *Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης* (Rosenberg, 1965, προσαρμογή Τσαγκαράκης, Καφέτσιος, & Σταλίκας, 2012) και τη *σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας, TEIQue-sf* (Petrides & Furnham, 2006). Τα αποτελέσματα, όπως αναμενόταν, έδειξαν στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επιπλέον, από τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ότι η κοινωνικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι το 46,9% ήταν αναβλητικοί ως προς τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους *M.O.* μεταξύ αντρών και γυναικών, ούτε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων παρά μόνο μία μικρή αύξηση της τάσης των φοιτητών να αναβάλλουν κατά το 21^ο και 22^ο έτος της ηλικίας. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης για τον φοιτητικό πληθυσμό.

Λέξεις-κλειδιά: αναβλητικότητα σπουδών, προσωπικότητα, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη.

ABSTRACT

The present study aimed to examine whether there is any correlation between academic procrastination and self-efficacy, self-esteem and emotional intelligence among the undergraduate population. Moreover, it was examined whether any of the above factors predict academic procrastination. In the research got involved 303 Greek undergraduate students of the Pedagogical Department of Primary Education of the university of Ioannina, who completed a set of demographical characteristics, the Greek version of the *Procrastination Assessment Scale-Students* (PASS, Solomon & Rothblum, 1984, adapted by Chatzidimou, 1994), the *General Self-Efficacy Scale* (Schwarzer & Jerusalem, 1995, adapted by Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1994), the *Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965, adapted by Tsagarakis, Kafetsios, & Stalikas, 2012) and the *short form of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides & Furnham, 2006). The results, as it was expected, showed a statistically significant negative correlation of academic procrastination with self-esteem, self-efficacy and emotional intelligence. Emotional intelligence has also been shown to be a predictor of academic procrastination. In addition, from the emotional intelligence factors, sociability has been shown to predict academic procrastination. The according results showed also that 46.9% of the participants were procrastinating in terms of their academic tasks. Neither significant differences were found in the means between men and women, nor was there a statistically significant difference among the age groups, except from a small increase in the tendency of students to procrastinate between the 21st and 22nd year of age. The results can be used to develop educational intervention programs for undergraduate population.

Key-words: academic procrastination, personality, self-esteem, self-efficacy, emotional intelligence

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	14
1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	15
1.1 Αναβλητικότητα.....	15
1.1.1 Ορίζοντας την αναβλητικότητα.....	15
1.1.2 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναβλητικότητας.....	16
1.1.3 Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....	19
1.1.4 Λόγοι αναβλητικότητας.....	23
1.1.5 Συνέπειες αναβλητικότητας.....	24
1.2 Οριοθέτηση της έννοιας αυτοαποτελεσματικότητα.....	27
1.2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοαποτελεσματικότητα».....	27
1.3 Οριοθέτηση της έννοιας συναισθηματική νοημοσύνη.....	30
1.3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «συναισθηματική νοημοσύνη».....	30
1.3.2 Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	32
1.4 Οριοθέτηση της έννοιας αυτοεκτίμηση.....	36
1.4.1 Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοεκτίμηση».....	36
1.4.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	38
1.5 Ενδεικτικές σχετικές έρευνες οι οποίες έχουν αναφερθεί στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	39
1.6 Ερευνητικό πρόβλημα.....	44

1.7 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	45
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	47
2.1 Συμμετέχοντες.....	48
2.2 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	49
2.2.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.....	49
2.2.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό - Procrastination Assessment Scale – Students (PASS) των Solomon & Rothblum, 1984 (Προσαρμογή Χατζηδήμου, 1994).....	50
2.2.3 Κλίμακα μέτρησης της γενικού τύπου αυτοαποτελεσματικότητας (Schwarzer & Jerusalem, 1995).....	51
2.2.4 Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης (Rosenberg, 1965, προσαρμογή Τσαγκαράκης, Καφέτσιος & Σταλίκας, 2012).....	52
2.2.5 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας – σύντομη εκδοχή (TeiQue-sf), (Petrides & Furnham, 2006).....	53
2.2.6 Εγκυρότητα.....	55
2.3 Ερευνητική διαδικασία.....	56
2.4 Στατιστική ανάλυση.....	56
3. Αποτελέσματα.....	57
3.1 Περιγραφικά στοιχεία.....	57
3.2 Αναβλητικότητα και φύλο.....	60
3.3 Σχέση αναβλητικότητας και ηλικίας.....	60
3.4 Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας.....	61
3.5 Προβλεπτικοί παράγοντες της αναβλητικότητας.....	63
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	65
5. Συμπεράσματα, περιορισμοί, προτάσεις.....	73
5.1 Συμπεράσματα.....	73
5.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	74
Βιβλιογραφία.....	76

Παράρτημα.....94

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος βαθμολογίας των μεταβλητών της έρευνας 59

Πίνακας 2. Μέσοι όροι της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ως προς τις τρεις ηλικιακές ομάδες 61

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταβλητών της έρευνας 62

Πίνακας 4. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και ανεξάρτητη την αναβλητικότητα σπουδών 64

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. 48

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ανδρέα Μπούζο, για την υποστήριξη και την καθοδήγηση του σε όλα τα στάδια της εργασίας αλλά και γενικότερα για την άριστη συνεργασία μας. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ θερμά τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή και την κα. Πλουσία Μισαηλίδη που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή της εργασίας μου, αφιερώνοντας χρόνο για να τη διαβάσουν και να την αξιολογήσουν. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και τους διδάσκοντες που διέθεσαν χρόνο από τις διδακτικές τους ώρες για τους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον για την αμέριστη στήριξη και συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναβλητικότητα έχει χαρακτηριστεί ως ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο φαινόμενο με γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986 · Steel, 2007) και πάνω από το 95% των ατόμων που αναβάλλουν δηλώνουν ή καλύτερα εύχονται να καταφέρουν να τη μειώσουν (O' Brien, 2002).

Η αναβλητικότητα σπουδών αποτελεί ένα από τα πιο συχνά και πιο σοβαρά, θα μπορούσε να πει κανείς, προβλήματα του φοιτητικού πληθυσμού τόσο σε διεθνές επίπεδο (Haycock, 1993 · Solomon & Rothblum, 1984 · Steel, 2004) όσο και στα πλαίσια της χώρας μας (Gionazolias, Leontopoulou, & Trivila, 2010). Οι αναφορές στις συνέπειες της αναβλητικότητας είναι εκτενείς και ως επί το πλείστον προσδίδουν αρνητική χροιά στο φαινόμενο της αναβλητικότητας (Briodi, 1980)

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο φοιτητικό πληθυσμό και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, διότι εμφανίζεται σε ποσοστά αρκετά υψηλά και θέλαμε να φωτίσουμε περισσότερο τους λόγους για τους οποίους κάποιος εμφανίζει αναβλητική συμπεριφορά, ειδικά στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. Για αυτόν το λόγο, θέλουμε να εξετάσουμε ποιοι παράγοντες σχετίζονται με την εμφάνιση της και αν υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προβλεπτικά ή αποτρεπτικά ως προς την εκδήλωσή της.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, παράγοντες της προσωπικότητας όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα έχουν συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και ένας μικρότερος αριθμός ερευνών τη συσχετίζει και με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται, πρωτίστως, με τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με παράγοντες της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση και τον τρόπο που βλέπει το άτομο τον εαυτό του, η αυτοαποτελεσματικότητα και με το βαθμό στον οποίο πιστεύει το άτομο ότι μπορεί να καταφέρει και η συναισθηματική νοημοσύνη, που σχετίζεται με τις προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου για τη συναισθηματική του λειτουργικότητα (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Δευτερευόντως ασχολούμαστε με τον εν δυνάμει προβλεπτικό χαρακτήρα αυτών των παραγόντων σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά μέρη, τα οποία είναι:

1. Θεωρητικό πλαίσιο, ερευνητικό πρόβλημα, σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις
2. Μεθοδολογία ερευνητικού εγχειρήματος
3. Αποτελέσματα
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων, περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο πρώτο μέρος γίνεται αποσαφήνιση των βασικών εννοιών της έρευνας. Παρουσιάζεται ο ορισμός της αναβλητικότητας αλλά και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας καθώς επίσης αναλύονται, βάσει της βιβλιογραφίας, και οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να αναβάλλει κανείς αλλά και οι συνέπειες αυτού του φαινομένου. Παρουσιάζονται επίσης οι προβλεπτικοί παράγοντες της αναβλητικότητας όπως αυτοί έχουν αποτυπωθεί από ένα σύνολο ερευνών. Στη συνέχεια, αναλύονται έννοιες όπως «αυτοεκτίμηση», «αυτοαποτελεσματικότητα» και «συναισθηματική νοημοσύνη». Τέλος, παρατίθενται έρευνες οι οποίες είναι σχετικές με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και τις παραπάνω έννοιες της προσωπικότητας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται παρουσίαση των συμμετεχόντων της έρευνας αλλά και των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Σε αυτό το μέρος της εργασίας περιγράφεται επίσης η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε καθώς και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινάει με τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας. Δίνονται στοιχεία για τη βαθμολογία των συμμετεχόντων στις επιμέρους κλίμακες αξιολόγησης καθώς και τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις.

Στο τέταρτο μέρος γίνεται συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία τους με βάση τη σχετική βιβλιογραφία.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται κάποια γενικά συμπεράσματα της έρευνας καθώς επίσης και οι περιορισμοί του ερευνητικού εγχειρήματος καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1.1 Αναβλητικότητα

1.1.1 Ορίζοντας την αναβλητικότητα

Έχει παρατηρηθεί πως οι περισσότεροι άνθρωποι κάποια στιγμή στη ζωή τους αναβάλλουν κάτι στην καθημερινότητά τους, έστω και περιστασιακά. Μία πρώτη πραγματική ιστορική ανάλυση της αναβλητικότητας, κατά την οποία διατυπώθηκε η άποψη ότι στις προηγμένες κοινωνίες, με τους γρήγορους ρυθμούς και την τήρηση προθεσμιών βρήκε το έδαφος για να αναδυθεί και να εξελιχθεί η αναβλητικότητα, διατυπώθηκε από τον Milgram (1992). Ωστόσο, οι πρώτες προσπάθειες σε επίπεδο έρευνας συναντώνται τις τελευταίες δεκαετίες (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Η αποσαφήνιση του όρου, παρόλα αυτά έχει διχάσει τους ερευνητές αλλά αδιαμφισβήτητα οι απόψεις τους συγκλίνουν ως προς την πολυπλοκότητα του φαινομένου και τη σύνθετη φύση του (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986· Steel, 2007). Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι ορισμοί όπως έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς.

Ξεκινώντας με τον ορισμό όπως αυτός δίνεται από το Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας (Κριαράς, 1995), ως αναβλητικότητα ορίζεται η τάση του ατόμου να μην εκτελεί κάτι άμεσα ή να μεταθέτει στην ουσία κάτι για αργότερα. Ωστόσο, όταν μιλάμε για αναβλητικότητα δεν εννοούμε την απλή αποφυγή αποφάσεων κατά την οποία ο πραγματικός λόγος αυτής της αποφυγής είναι η καθυστέρηση ή αναβολή (Anderson, 2003).

Πρόκειται για την πρακτική της εκτέλεσης λιγότερο σημαντικών έργων ή έστω πιο ευχάριστων, αφήνοντας για κάποια άλλη στιγμή κάποιο καθήκον ή υποχρέωση που επείγει. Κάποιες φορές αυτή η αναβολή παρατείνεται έως ότου φτάσει η στιγμή που λήγει η προθεσμία διεκπεραίωσης της υποχρέωσης. Η αναβλητικότητα έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ως “λειτουργική καθυστέρηση” ή ως “αποφυγή βιασύνης” δίνοντας μία θετική χροιά στον όρο αναβλητικότητα (Bernstein, 1998· Chu & Choi, 2005· Ferrari, 1993).

Οι διαφορετικές ωστόσο απόψεις ή προσπάθειες των ερευνητών σύμφωνα με τον Steel (2007) χαρακτηρίζονται όχι τόσο με αντιφατική χροιά αλλά με την έννοια της συμπληρωματικότητας που έρχεται να φωτίσει πτυχές της φύσης της αναβλητικότητας. Πρόκειται λοιπόν για ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο θα μπορούσαμε να πούμε

φαινόμενο, με γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Rothblum et al., 1986· Steel, 2007).

Σύμφωνα με τον Lay (1986), η αναβλητικότητα έχει μία δόση παράλογου καθώς το άτομο γνωρίζει πως συγκεκριμένες εργασίες θα πρέπει να ολοκληρωθούν σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο ωστόσο, αυτή η τάση, που ίσως μπορεί να χαρακτηριστεί και ως παράλογη συνεχίζει να διακατέχει το άτομο.

Για τους Solomon και Rothblum (1984), η αναβλητικότητα ορίζεται ως η πράξη η οποία χωρίς κάποιο σκοπό από το υποκείμενο, το ωθεί στην αναβολή καθημερινών εργασιών. Ένα καινούργιο στοιχείο που προστίθεται από τους συγκεκριμένους ερευνητές είναι πως πρόκειται για μια αναβολή η οποία δημιουργεί στο άτομο μία δυσφορία. Επίσης, ο Steel (2007) συνεκτιμώντας τα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή, θεωρεί πως η αναβλητικότητα πιθανώς πηγάζει από την απόλυτη αποτυχία αυτοελέγχου και την ορίζει ως την ηθελημένη, δηλαδή εκούσια καθυστέρηση ολοκλήρωσης εργασιών, παρά το γεγονός ότι το άτομο αναμένει χειρότερα αποτελέσματα και συνέπειες εξαιτίας αυτής της καθυστέρησης. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Knaus (2000) , ο οποίος δηλώνει πως “ η αναβλητικότητα αναφέρεται στην έλλειψη ή απουσία της ικανότητας αυτορρύθμισης αλλά και στην τάση συμπεριφοράς από το άτομο να αναβάλλει ό,τι είναι απαραίτητο για την επίτευξη ενός στόχου ”. (σ. 153).

1.1.2 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναβλητικότητας

Η αναβολή, όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, μπορεί να συμβεί λόγω κάποιων συγκυριών, μπορεί απλά η νωχελικότητα της στιγμής να “ευθύνεται” για αυτή τη συμπεριφορά αλλά μπορεί να συντρέχουν πολλοί ακόμη λόγοι. Πότε όμως η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα; Πώς μπορεί κάποιος να κάνει τη διάκριση μεταξύ μιας περιστασιακής αναβλητικής συμπεριφοράς και μεταξύ μίας ίσως πιο προβληματικής, αν θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε συμπεριφοράς;

Για κάποιους ανθρώπους, η αναβλητικότητα είναι στη φύση τους και για το λόγο αυτό τείνουν να αναβάλλουν σε πολλές στιγμές της ζωής τους, με τους ερευνητές να του χαρακτηρίζουν ως χρόνιους αναβλητικούς, ενώ κάποιοι άλλοι άνθρωποι φαίνεται πως τείνουν να αναβάλλουν σε συγκεκριμένες στιγμές και συγκεκριμένες καταστάσεις

αλλά και τομείς της ζωής τους (Klingsieck, 2013). Σύμφωνα με τον Schouwenburg (2004), δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε μορφή αναβολής ως προβληματική συμπεριφορά γιατί υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι σκόπιμα αναβάλλουν και για εκείνους θεωρείται ευεργετική αυτή η αναβολή. Οι Chu και Choi (2005), υποστηρίζουν πως υπάρχουν διάφοροι τύποι αναβλητικότητας και πιο συγκεκριμένα διαχώρισαν την αναβλητικότητα σε ενεργητική και παθητική. Σύμφωνα με την έρευνά τους, όσοι αναβάλλουν με παθητικό τρόπο είναι αναβλητικοί με την τυπική έννοια του όρου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι παθητικά αναβλητικοί δεν είχαν σκοπό να αναβάλλουν αλλά στην πορεία των πραγμάτων και λόγω του ότι δεν καταφέρνουν να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις στη σωστή στιγμή, καταλήγουν να μεταθέτουν για αργότερα τις υποχρεώσεις ή δραστηριότητες τους. Πρόκειται δηλαδή για άτομα τα οποία μέχρι τελευταία στιγμή καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους και ταυτόχρονα όμως διακατέχονται από το αίσθημα της ενοχής και της κατάθλιψης και είναι πολύ πιθανό να αποτύχουν να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους. Από την άλλη μεριά, η ενεργητική αναβλητικότητα χαρακτηρίζει τα άτομα που “ λαμβάνουν εκ προθέσεως την απόφαση να αναβάλλουν, εφαρμόζοντας έτσι ισχυρά κίνητρα υπό πίεση χρόνου και είναι σε θέση να ολοκληρώσουν εργασίες πριν από τις προθεσμίες, και να επιτύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα” (Choi & Moran, 2009). Πρόκειται λοιπόν για το είδος της αναβολής μίας υποχρέωσης για αργότερα, δίνοντας έμφαση σε άλλα σημαντικά καθήκοντα. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα άτομα αρέσκονται στην πίεση της τελευταίας στιγμής και αποτελεί για εκείνους κίνητρο καταφέροντας έτσι εγκαίρως να διαχειριστούν τα καθήκοντά τους (Ferrari, Johnson, & McGown, 1995).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση της αναβλητικότητας βάσει του λόγου για τον οποίο συμβαίνει, παρουσιάστηκε από τον Ferrari (2000) ο οποίος τους διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι αναβάλλουν γιατί τους διεγείρει η επιτυχία της τελευταίας στιγμής, στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται όσοι αναβάλλουν πράγματα ως αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας και αυτό συμβαίνει στην προσπάθεια τους να μειώσουν τα επίπεδα του άγχους και τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι αναβλητικοί στη λήψη αποφάσεων.

Βλέπουμε λοιπόν, πως η προοπτική με την οποία ερευνούν και αντιλαμβάνονται την αναβλητικότητα διαφέρει. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως ο ορισμός της αναβλητικότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την συμπεριφορική αποφυγή όσο και την ψυχολογική δυσφορία ενώ άλλοι επικεντρώνονται

περισσότερο στην συμπεριφορική αποφυγή ενώ υπάρχουν και εκείνοι που πιστεύουν ότι υπάρχει και κάτι το ευεργετικό ή βοηθητικό σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς. Αδιαμφισβήτητα πάντως, όταν η αναβλητικότητα γίνεται κομμάτι της καθημερινότητας και κατέχει έναν πιο μόνιμο ρόλο στη ζωή μας, γίνεται δηλαδή μία πιο μόνιμη συμπεριφορά, τότε δυσχεραίνει την καθημερινότητα μας και τον τρόπο ζωής μας.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την αναβλητικότητα λοιπόν ποικίλλουν και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις αυτού του φαινομένου επίσης διαφέρουν, καθώς γίνεται προσπάθεια σε ένα τόσο πολύπλοκο φαινόμενο να διερευνηθεί από διαφορετική οπτική γωνία και σκοπιά. Η Klingsieck (2013), αναφέρει πως υπάρχουν τέσσερις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναβλητικότητας. Αρχικά λοιπόν, υπάρχουν οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως η αναβλητικότητα αποτελεί *χαρακτηριστικό ή προδιάθεση της προσωπικότητας* (Ferrari, 2010 · Steel, 2007 · Van Eerde, 2000). Σύμφωνα με την δεύτερη προσέγγιση, η αναβλητικότητα έγκειται στην *αποτυχία ενεργοποίησης των βουλητικών στρατηγικών*, όπου δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στην πρόθεση και τη συμπεριφορά (Lay, 1986 · Steel, 2007). Υπάρχει επίσης, η *κλινική προσέγγιση*, που περιλαμβάνει τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αναβλητικότητα και σε μεταβλητές όπως το άγχος, η κατάθλιψη κ.ά. (Schouwenburg et al., 2004) και τέλος, η μελέτη της αναβλητικότητας σε σχέση με το *πλαίσιο και την περίσταση* (Rothblum, 1990 · Van Eerde, 2000).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη διερεύνηση της σχέσης της αναβλητικότητας ως σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και πιο συγκεκριμένα, διαχρονικές και γενετικές μελέτες παρέχουν μερική στήριξη σε αυτόν τον ισχυρισμό. Πρόσφατη λοιπόν έρευνα σε μονοζυγωτικούς και ετεροζυγωτικούς διδύμους, έδειξε πως το 22% της διακύμανσης της αναβλητικότητας μπορεί να αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες (Arvey, Rotundo, Johnson, & McGue, 2003). Ο Elliot (2002), έπειτα από τη διαχρονική του έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η τάση για αναβλητικότητα παραμένει αρκετά σταθερή μέσα στο χρόνο, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί από ερευνητές οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Έχει βρεθεί λοιπόν πως η αναβλητικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την Ευσυνειδησία (Van Eerde, 2003 · Steel, 2007). Αυτός ο παράγοντας, μαζί με την Εξωστρέφεια, την Προσήνεια, τη Δεκτικότητα και το Νευρωτισμό, αποτελούν τους

πέντε βασικούς παράγοντες της προσωπικότητας σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων των Costa και McCrae (1992). Κατά τον Schouwenburg (2005) επίσης, υπάρχουν άτομα τα οποία αναβάλλουν σε μία πιο μόνιμη βάση καθώς σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας των Costa και McCrae (1992) παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας οπότε είναι προδιατεθειμένοι να αναβάλλουν. Ο παράγοντας λοιπόν της ευσυνειδησίας παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την αναβλητικότητα (Schouwenburg & Lay, 1995 · Watson, 2001 · Lee, Kelly, & Edwards, 2006) και ειδικότερα μία αρνητική σχέση καθώς η ευσυνειδησία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την αναβλητικότητα, όπως αίσθηση του καθήκοντος και κινήσεις συνειδητές που χαρακτηρίζονται από σύνεση.

Ο Νευρωτισμός φαίνεται πως εμφανίζει μέτρια συσχέτιση με την αναβλητικότητα (Steel, 2007). Τα ευρήματα λοιπόν για τη διάσταση του Νευρωτισμού μας μιλούν για μέτρια θετική συσχέτιση με την αναβλητικότητα και πιο συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυση του Steel (2007) η συσχέτιση των δυο μεταβλητών, της αναβλητικότητας και του νευρωτισμού, ήταν .24.

Επιπρόσθετα, ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε και με κάποια άλλα στοιχεία της προσωπικότητας όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση που θα αναλυθούν και παρακάτω, όπως επίσης και η παρορμητικότητα (Steel, 2007).

Από τις έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά του έργου, φαίνεται πως δυο χαρακτηριστικά επηρεάζουν σημαντικά την αναβλητικότητα και αυτά είναι η ελκυστικότητα του έργου (Steel, 2007) και η χρονική απόσταση ανταμοιβής, με τους φοιτητές να δηλώνουν ότι η αναβλητικότητα τους θα μειωνόταν καθώς το έργο ολοκληρωνόταν ή καθώς πλησίαζε η προθεσμία (Schouwenburg & Groenewoud, 2001 · Strongman & Burt, 2000).

1.1.3 Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Η φοιτητική ζωή, ως γνωστόν, αποτελεί μία μετάβαση προς την ενηλικίωση και σε μία νέα πραγματικότητα όπου ο φοιτητής πλέον καλείται μεν να βιώσει νέες εμπειρίες και διασκέδαση, αλλά παράλληλα καλείται να ανταπεξέλθει σε νέα καθήκοντα, υποχρεώσεις, εργασίες εξαμήνου αλλά και εξεταστικές περιόδους. Αποτελεί

μια μεταβατική περίοδο λοιπόν κατά την οποία ο φοιτητής καλείται να διαπραγματευτεί νέες προκλήσεις, σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο (Rickinson, 1998).

Η ζωή στο πανεπιστήμιο αποτελεί μία νέα πραγματικότητα, κατά την οποία οι φοιτητές αποχωρίζονται το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως επίσης προσπαθούν να δημιουργήσουν νέα κοινωνικά δίκτυα. Όπως έχει επισημανθεί, οι φοιτητές που μεταβαίνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο απαιτεί υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, πρωτοβουλίας και αυτορρύθμισης (Brinkworth et al., 2009 · Hussey & Smith, 2010 · Wingate, 2007). Το νέο αυτό μαθησιακό περιβάλλον δυστυχώς μετατρέπει την ανώτατη εκπαίδευση σε μία αγχωτική και συναισθηματική εμπειρία για τον φοιτητή καθώς εκτός αυτών των νέων προκλήσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, πολύ σημαντική θεωρείται και η πρόκληση για μια νέα καριέρα και η επιτυχής διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών του στόχων (Christie et al., 2008 · Gibney et al., 2011). Ζητήματα σχετικά με τον καθορισμό στόχων αλλά και την επίλυση προβλημάτων αποτέλεσαν τις κύριες ανησυχίες των συμμετεχόντων στην έρευνα που διενεργήθηκε σε Έλληνες φοιτητές και επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι όσοι φοιτητές αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες σε ψυχολογικό επίπεδο, δεν δήλωσαν πως είχαν την πρόθεση να αναζητήσουν κάποια βοήθεια και πιο συγκεκριμένα είχαν μία αρνητική στάση στην ιδέα της συμβουλευτικής υποστήριξης (Giovazolias, Leontopoulou, & Trivila, 2010).

Στην έρευνα μας θα εστιάσουμε στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό που αποτελεί συχνό πρόβλημα και απασχολεί τους ερευνητές και για το λόγο αυτό θα παρουσιαστούν παρακάτω χαρακτηριστικά της αναβλητικότητας που λαμβάνει χώρα σε ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Ο πιο κοινός τύπος αναβλητικότητας θεωρείται η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, όρος που χρησιμοποιείται εναλλακτικά και με τον όρο αναβλητικότητα των μαθητών αλλά και φοιτητών, καθώς η αναβλητικότητα είναι ένα φαινόμενο το οποίο παρουσιάζεται σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον ορισμό της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, σύμφωνα με τους Steel και Klingsieck (2016), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίζεται ως η καθυστέρηση σε εργασίες ή δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται ή εξαρτώνται από τη μάθηση και τη μελέτη αλλά κατά τους Schraw, Wadkins και Olafson (2007) πρόκειται για την τάση για αναβολή ή καθυστέρηση στις μαθησιακές δραστηριότητες και συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, ορίστηκε και ως η σκόπιμη καθυστέρηση από την πορεία της μελέτης και της μάθησης παρά την αναμενόμενη επιδείνωση που θα επέλθει ως αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς (Steel, 2007).

Πολλοί από τους φοιτητές λοιπόν, αναβάλλουν συνεχώς για μία άλλη μέρα τις υποχρεώσεις τους, με κάποιους από αυτούς να δρουν πιο συνετά ενώ κάποιοι να μην καταφέρνουν εν τέλει να φέρουν εις πέρας το φόρτο εργασίας. Παρόλο που δεν υπάρχει κοινώς αποδεκτός όρος, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μπορεί να οριστεί ως η αναβολή των ακαδημαϊκών στόχων στο σημείο όπου η άριστη απόδοση μοιάζει τόσο απίθανη, που οδηγεί το άτομο σε μία κατάσταση ψυχολογικής δυσφορίας (Ellis & Knaus, 1977· Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Επίσης σύμφωνα με τον Ferrari (2010), χαρακτηρίζεται από μία δυσκολία αυτορρύθμισης η οποία οδηγεί στην καθυστέρηση της έναρξης ή της ολοκλήρωσης κάθε είδους ακαδημαϊκής δραστηριότητας.

Οι Solomon, Rothblum και Murakmi (1986) προσπαθώντας να δώσουν νέα στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, αναφέρουν πως πρόκειται για την αναβολή των καθηκόντων που αρχικά συμβαίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα ή σε πιο μόνιμη βάση και κατά δεύτερον, σε μία βίωση, σε τακτά χρονικά διαστήματα ή σε μία πιο μόνιμη βάση, άγχους σε τέτοιο βαθμό όμως που δημιουργεί πρόβλημα στο άτομο, το οποίο όμως άγχος σχετίζεται με αυτή την αναβλητικότητα.

Όταν μιλάει κανείς για ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρεται λοιπόν στη δυσκολία να εκπληρώσει κανείς στον προβλεπόμενο χρόνο τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί αλλά και την αναβολή κάποιων ακόμη ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, όπως επί παραδείγματι να εγγραφεί στην ώρα του στο νέο εξάμηνο ή να επιστρέψει κάποιο βιβλίο που έχει δανειστεί από την βιβλιοθήκη εντός της προθεσμίας που προβλέπεται (Scher & Ferrari, 2000). Αντιθέτως έχει βρεθεί πως οι φοιτητές βρίσκουν εναλλακτικές και ίσως πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για εκείνους, όπως είναι η παρακολούθηση τηλεόρασης, η αφιέρωση χρόνου για ξεκούραση ή η συνομιλία με μέλη της οικογένειας και φίλους (Pychyl et al., 2000).

Συνήθως έχει βρεθεί πως οι νεότεροι φοιτητές τείνουν να αναβάλλουν πιο συχνά σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές (Kim & Seo, 2015). Αυτό ίσως να οφείλεται στο επίπεδο ωριμότητας των νέων φοιτητών λόγω της νέας κατάστασης που βιώνουν αλλά και στο γεγονός ότι δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα να

ανταπεξέρχονται με υπευθυνότητα στις νέες διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), οι προπτυχιακοί φοιτητές βρέθηκε πως κατά κύριο λόγο αναβάλλουν τη συγγραφή των εργασιών εξαμήνου (46%), την εκπλήρωση καθηκόντων και εργασιών σε εβδομαδιαία βάση (30%), το διάβασμα για τις εξετάσεις (28%). Σε μεγάλο ποσοστό φαίνεται πως αναβάλλουν και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές (Collins & Veal, 2004· Jiao, DaRos-Voseles, Collins, & Onwuegbuzie, 2011· Onwuegbuzie & Jiao, 2000) , για διαφορετικούς λόγους και σε διαφορετικά ποσοστά ανά περίπτωση.

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς τα ποσοστά που συναντώνται είναι ιδιαίτερος υψηλά. Υπολογίζεται πως οι φοιτητές αναβάλλουν συχνά, καθυστερώντας να ξεκινήσουν ή να ολοκληρώσουν κάποιο από τα καθήκοντα τους σε ένα ποσοστό της τάξεως του 70% (Ferrari, Parker, & Ware, 1992· Ellis & Knaus, 1977) ενώ το 50% αναβάλλει συνεχώς και τόσο ώστε να δημιουργείται πρόβλημα (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000· Ferrari, O' Callaghan, & Newbegin, 2005). Το ποσοστό επικράτησης της αναβλητικότητας στην Κίνα ωστόσο κυμαίνεται από 4-19% σύμφωνα με την έρευνα των Lowinger, He, Lin και Chang (2014). Όσον αφορά την Ελλάδα, τα αποτελέσματα έρευνας σε 865 φοιτητές έδειξαν πως το 40,5% χαρακτηρίστηκαν ως υψηλού επιπέδου αναβλητικοί (Argiropoulou, Kalantzi-Azizi, & Ferrari, 2014).

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές δηλώνουν πως η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα για εκείνους, το 23,7% δήλωσε πως η αναβλητικότητα στη συγγραφή εργασίας αποτελούσε πρόβλημα για εκείνους ενώ το 21,2% δήλωσε πως η αναβλητικότητα για τη μελέτη των εξετάσεων τους δημιουργούσε πρόβλημα. Όσον αφορά τα υπόλοιπα καθήκοντα και υποχρεώσεις, η αναβλητικότητα κυμαίνονταν σε πιο χαμηλά επίπεδα. Ένα ποσοστό της τάξεως του 65% αναφέρουν πως επιθυμούν να μειώσουν τα επίπεδα της αναβλητικότητας όταν καλούνται να γράψουν μία εργασία και το 62% θέλει να μειώσει τα επίπεδα της αναβλητικότητας όταν μελετά για τις εξετάσεις (Solomon & Rothblum, 1984).

1.1.4 Λόγοι αναβλητικότητας

Πληθώρα ερευνών υποστηρίζει πως η αναβλητικότητα αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα του χαρακτήρα αλλά ωστόσο υπάρχουν εξωτερικοί αλλά και εσωτερικοί παράγοντες ή καταστάσεις που ενδέχεται να “πυροδοτήσουν” την

πραγματική συμπεριφορά (Steel & Klingsieck, 2016, Van Eerde, 2003). Αρκετοί φοιτητές διαφόρων βαθμίδων αλλά και μαθητές έχουν ρωτηθεί για πιθανούς λόγους για τους οποίους αναβάλλουν κάποιο ακαδημαϊκό καθήκον τους. Οι λόγοι για τους οποίους μπορεί να αναβάλλει κανείς ποικίλουν και παρατίθενται ευρήματα από έρευνες σε φοιτητές, που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς με σκοπό να διερευνηθεί το φαινόμενο της αναβλητικότητας στο φοιτητικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα πρόκειται για μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση διαφορετικών στοιχείων, και πιο συγκεκριμένα γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών συστατικών. Ωστόσο, μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των λόγων για τους οποίους αναβάλλει κανείς σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, τους οδήγησε να καταλήξουν σε δύο κατηγορίες, τον *φόβο της αποτυχίας*, που περιλάμβανε ερωτήσεις για το άγχος της εξέτασης, την τάση για τελειομανία αλλά και τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ως δεύτερη κατηγορία ή παράγοντα υπέδειξαν την *απέχθεια για το έργο* που περιλάμβανε απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικές με την *απέχθεια που ένιωθαν για συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς* αλλά και ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους αποτύπωναν το επίπεδο της τεμπελιάς στο συγκεκριμένο έργο. Οι Solomon και Rothblum (1984), πιστεύουν ότι όσο πιο απεχθές θεωρεί κανείς το έργο που καλείται να ολοκληρώσει, τόσο πιο πιθανό είναι να παρουσιάσει υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας τα οποία θα συμβάλλουν στην μη ολοκλήρωση τους. Σύμφωνα λοιπόν με τους ερευνητές, αυτές είναι οι δυο πιο σημαντικές κατηγορίες λόγων αναβολής των ακαδημαϊκών καθηκόντων και όχι η μη απόκτηση συνηθειών μελέτης ή η έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου. Στους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω συγκλίνουν και τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών και ειδικότερα όσον αφορά την *απέχθεια του έργου*, διότι τα άτομα που φαίνεται πως αναβάλλουν αρκετά συχνά, βρίσκουν το έργο που πρέπει να φέρουν εις πέρας, είτε βαρετό, είτε δύσκολο, είτε χωρίς ενδιαφέρον, και για αυτό το λόγο θέλουν να το αποφύγουν (Wilson & Nguyen, 2012). Φαίνεται λοιπόν πως τα άτομα με αναβλητική συμπεριφορά πολύ εύκολα αποσπώνται από πιο ευχάριστες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, δίνοντας σε αυτές εν τέλει προτεραιότητα. Προτιμούν λοιπόν να κοιμούνται, να παρακολουθούν τηλεόραση ώστε να αποσπούν την προσοχή τους από τις ευθύνες.

Εν αντιθέσει, οι Sultan και Hussain (2010), υποστηρίζουν πως από τους πιο σημαντικούς λόγους που οφείλονται στην περίπτωση φαίνεται πως είναι ο φόρτος

εργασίας λόγω εργασιών που ανατίθενται στους φοιτητές αλλά και η αποτυχία στην διαχείριση του χρόνου.

Προσωπικοί λόγοι, σύμφωνα με έρευνες, που οδηγούν στην αναβλητικότητα, και σχετίζονται με το φόβο αποτυχίας είναι η κατάθλιψη και το άγχος (Chang, 2014· Milgram & Toubiana, 1999· Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995). Τα άτομα συνηθίζουν να αναβάλλουν σε έργα τα οποία τους προκαλούν άγχος με αποτέλεσμα να καθυστερούν ακόμη περισσότερο να ολοκληρώσουν το έργο τους. Επίσης, κάποιες ακόμη έρευνες έχουν δείξει ότι η αναβλητικότητα συνδέεται με τον φόβο της απόρριψης, το φόβο της επιτυχίας αλλά και το κοινωνικό άγχος (Ferrari, 1992), με το άγχος γενικότερα και την ικανοποίηση από τη ζωή (Aziz & Tariq, 2013).

1.1.5 Συνέπειες αναβλητικότητας

Η αναβλητικότητα μπορεί να επηρεάσει πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Η υγεία του ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής αλλά και της ψυχικής όσο και οι διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή οι σχέσεις με γονείς, φίλους, σχολείο αλλά και τομείς όπως ο εργασιακός και ο ακαδημαϊκός φαίνεται πως διαταράσσονται.

Οι αναφορές στις συνέπειες της αναβλητικότητας είναι εκτενείς και κατά κύριο λόγο οι επιπτώσεις είναι αρνητικές καθώς πολύ εύκολα μπορεί να καταλάβει κανείς πως όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου χαρακτηρίζεται από αναβλητικότητα αυξάνονται και τα αρνητικά συναισθήματα από τα οποία διακατέχεται το άτομο (Rosario et al., 2009). Κατά κύριο λόγο οι χαρακτηρισμοί που δίνονται, στο άκουσμα της αναβλητικότητας είναι πως πρόκειται για κάτι άσχημο και επίπονο (Briodi, 1980) και πάνω από το 95% των ατόμων που αναβάλλουν δηλώνουν ή καλύτερα εύχονται να καταφέρουν να τη μειώσουν (O'Brien, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες, η αναβλητική συμπεριφορά στα ακαδημαϊκά πλαίσια μπορεί να οδηγήσει σε σπατάλη χρόνου, αυξημένα επίπεδα άγχους, χαμηλούς βαθμούς, μειωμένη ικανότητα μακροπρόθεσμης μάθησης και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Thakkar, 2009). Όσον αφορά το άγχος, χαρακτηρίζεται ως περιττό για τους ανθρώπους όταν προσπαθούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους με βιασύνη μέχρι την τελευταία προθεσμία. Επιπρόσθετα, το αντιληπτό στρες, όπως προέκυψε από μια μακρόχρονη έρευνα σε φοιτητές από τους Tice και Baumeister (1997), παρουσιάζει αυξητική τάση

όσο πλησιάζει και το χρονικό περιθώριο στο οποίο θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί κάποια υποχρέωση. Τα αναβλητικά άτομα δηλαδή φαίνεται πως αρχικά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα άγχους σε σχέση με τους φοιτητές που δεν ήταν αναβλητικοί αλλά αυτό αλλάζει προς το τέλος του εξαμήνου ή όταν πρόκειται να λήξει κάποια προθεσμία καθώς παρατηρείται αισθητή αύξηση των επιπέδων άγχους. Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές βρέθηκε πως ενώ πολλοί πιστεύουν πως οι αναβλητικοί πιθανότατα να βιώνουν λιγότερο άγχος επειδή αναλαμβάνουν τελευταία στιγμή τα καθήκοντά τους οπότε χρονικά εκτίθενται λιγότερο σε συνθήκες άγχους από τους μη αναβλητικούς, εν τούτοις, οι αναβλητικοί βίωσαν περισσότερο άγχος και ασθένειες από τους μη αναβλητικούς. Άγχος, όπως φαίνεται και από την έρευνα των Ferrari, Johnson και McCown (1995), αποτυχία και θλίψη προκαλεί η συνεχόμενη αναβλητικότητα σε ακαδημαϊκά καθήκοντα.

Οι επιπτώσεις στην υγεία, σύμφωνα με το μοντέλο «αναβλητικότητας-υγείας» όπως παρουσιάστηκε από τους Sirois, Melia-Gordon, και Pychyl (2003), είναι άμεσες αλλά και έμμεσες. Άμεσα μπορεί να επηρεαστεί το άτομο που αναβάλλει λόγω άγχους, το οποίο προκύπτει από την καθυστέρηση ολοκλήρωσης των εργασιών ενώ έμμεσα επηρεάζεται η υγεία του ατόμου καθώς υιοθετεί μία συμπεριφορά και μία ρουτίνα που δεν βοηθά την διατήρηση της καλής υγείας, όπως επί παραδείγματι η αναβολή των καθιερωμένων ιατρικών προληπτικών εξετάσεων ή της μη υιοθέτησης μίας ισορροπημένης διατροφής σε συνδυασμό με άσκηση.

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η αναβλητικότητα συνδέεται με την εξασθένηση της συνολικής εικόνας της υγείας του ατόμου αλλά και της ευεξίας, επιβαρύνοντας και διαταράσσοντας για παράδειγμα την ποιότητα του ύπνου με αποτέλεσμα να δυσλειτουργεί το άτομο κατά τη διάρκεια της ημέρας καθώς δεν νιώθει αρκετά ξεκούραστος (Sirois, van Eerde, Argiropoulou, & Walla, 2015). Αρκετά συχνά, ωστόσο, η αναβλητικότητα συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές και αποτελέσματα όπως η καθυστέρηση υποβολής εργασιών με αποτέλεσμα το κοινωνικό άγχος, το φόβο της αποτυχίας, τη χρήση στρατηγικών υπονόμησης της απόδοσης και των δυνατοτήτων τους και όλα αυτά είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε καταστροφικά αποτελέσματα για την ψυχική υγεία όπως κατάθλιψη και άγχος (Dewitte & Schouwenburg, 2002· Ferrari & Scher, 2000· Fritzsche, Young, & Hickson, 2003· Lay & Schouwenburg, 1993· Lee, 2005· Midgley & Urda, 2001).

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, έχει αποδειχθεί ότι η αναβλητικότητα επηρεάζει αρνητικά τις εργασιακές σχέσεις με αντίκτυπο και στις επιδόσεις του ατόμου στον εργασιακό χώρο όπως επίσης έχει συνδεθεί και με κακές οικογενειακές σχέσεις αλλά και μη ικανοποιητικές σχέσεις στο κοινωνικό δίκτυο του ατόμου συνολικά (Tice & Baumeister, 1997· Kim & Seo, 2015· Ferrari, Harriot, & Zimmermann, 1999).

Επιπρόσθετα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει συσχετιστεί με παράλογες πεποιθήσεις, κοινωνικό άγχος, τελειομανία, συμπτώματα κατάθλιψης, χρήση στρατηγικών υπονόμησης των δυνατοτήτων του από το ίδιο το άτομο, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988· Lay & Burns, 1991· Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986). Από την άλλη μεριά, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει συνδεθεί με υψηλά επίπεδα άγχους, στρες αλλά και ασθενειών (Ferrari et. al., 2005 · Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006 · Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007 · Tice & Baumeister, 1997 · Wolters, 2003) όπως επίσης και με την μείωση της επίδοσης στα μαθήματα (Tice & Baumaister, 1997).

Σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα άτομα που παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας δεν ήταν επαρκώς ενήμερα για τις επιπτώσεις στην υγεία τους και μέσω της δυσλειτουργικής στάσης και συνηθειών που είχαν υιοθετήσει, έθεταν την υγεία τους σε κίνδυνο τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και σε βάθος χρόνου καθώς βρέθηκε ότι οι αναβλητικοί φοιτητές είχαν την τάση να υιοθετούν συνήθειες όπως η κατανάλωση ποτού όταν δεν ένιωθαν καλά , με σκοπό να ρυθμίσουν τα αρνητικά αυτά συναισθήματα. Επίσης οι αναβλητικοί φοιτητές δεν αρέσκονταν στην προώθηση της υγείας μέσω της άσκησης και τέλος ανέφεραν πως διακατέχονταν από αρνητικά συναισθήματα κάθε πρωί που ξυπνούσαν (Argiropoulou, Sofianopoulou, & Kalantzi-Azizi, 2016).

1.2 Οριοθέτηση της έννοιας αυτοαποτελεσματικότητα

1.2.1 Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοαποτελεσματικότητα»

Η αυτοαποτελεσματικότητα τα τελευταία χρόνια απασχολεί του ερευνητές πιο έντονα όσον αφορά το ρόλο που παίζει για την αξιολόγηση και εκτίμηση αλλά και τη διαχείριση και αντιμετώπιση καταστάσεων. Η ανάπτυξη της θεωρίας της

αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψε από μελέτες σε άτομα με ψυχολογικές διαταραχές, και στη συνέχεια ο Bandura (1986) επεσήμανε τη χρησιμότητα της αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης.

Ως ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή, η αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται στη βιβλιογραφία ως “αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα” (perceived self-efficacy) ή ως “πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα” (self-efficacy beliefs).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται κυρίως στην κρίση κάποιου για την ικανότητα του να καταφέρει να ολοκληρώσει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του αλλά και να επιτύχει στις δραστηριότητες του γενικότερα (Bandura, 1986, 1997). Σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να οργανώνει και στη συνέχεια να εκτελεί μία σειρά από δράσεις με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997). Αναφέρεται δηλαδή στην προσωπική πεποίθηση κάποιου όσον αφορά τις ικανότητες αυτοαποτελεσματικότητας που επιδεικνύει και οι οποίες είναι ικανές να οδηγήσουν στην παραγωγή συγκεκριμένης επίδοσης και όχι στο βαθμό που κάποιος είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του γενικά ή με το πόσο απολαμβάνει κανείς το έργο που έχει αναλάβει να εκπληρώσει. Πρόκειται για μία αξιολόγηση βασισμένη στην αυτοαντίληψη σχετικά με τις ικανότητες του και όχι στην αντικειμενική αξιολόγηση από την οπτική ενός εξωτερικού παρατηρητή (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2007) και αντικατοπτρίζει την εμπιστοσύνη που επιδεικνύει το άτομο στον εαυτό του και στις ικανότητες του, ώστε σε δεύτερο χρόνο να επιτευχθεί η ενεργοποίηση των κινήτρων και στη συνέχεια με τη βοήθεια των γνωστικών ικανοτήτων να εκτελεστούν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Wood, & Bandura, 1989). Επομένως, πρόκειται για μια έννοια η οποία ορίζεται σε σχέση με τις αντιλήψεις του ατόμου και όχι για μία αυτόνομη έννοια.

Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το επίπεδο αλλά και τη δύναμη της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura (1994) είναι τέσσερις και είναι:

1. Οι εμπειρίες κάθε ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των επιτυχιών και των αποτυχιών οι οποίες είτε ενδυναμώνουν, είτε αποδυναμώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου
2. Οι εμπειρίες μέσω των προτύπων, στην περίπτωση που θα ταυτιστεί με το άτομο του οποίου τη συμπεριφορά παρατηρεί, και αναμένοντας αντίστοιχες

συμπεριφορές, ανάλογα κυμαίνονται και τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας που επιδεικνύει

3. Η κοινωνική – λεκτική πειθώ, κατά την οποία το άτομο μπορεί να πειστεί ότι μπορεί να καταφέρει να ολοκληρώσει επιτυχώς μια ενέργεια
4. Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, στις οποίες βασίζεται σε κάποιο βαθμό για να κρίνει τις δυνατότητες του.

Η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη αντίληψη, στα κίνητρα αλλά και στο πρακτικό κομμάτι δράσης του ατόμου σύμφωνα και με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία η οποία αντιλαμβάνεται τα άτομα ως ενεργά, που προσαρμόζονται και δρουν παρά υφίστανται εμπειρίες (Bandura, 1986). Ανάλογα λοιπόν με το πώς αξιολογεί το κάθε άτομο τον εαυτό του, επηρεάζει άμεσα την συμπεριφορά όπως για παράδειγμα την επιλογή του έργου που θα αναλάβει, το επίπεδο της προσπάθειας που θα καταβάλλει αλλά και την επιμονή και ανθεκτικότητα που θα επιδείξει (Bandura, 2010). Η επιτυχής τέλεση του εκάστοτε στόχου ή καθήκοντος δεν είναι σύμφωνα με τον Bandura (1982, όπ,αναφ. στο Gecas & Schwalbe, 1983) ο παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά η ενίσχυση της επιτυγχάνεται από το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τις επιτυχίες τους.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως και σε ελληνικό δείγμα φαίνεται πως η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει καθοριστικά τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στη λειτουργικότητα του ατόμου (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και όχι τόσο αισιόδοξες σκέψεις και τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αποφεύγουν οτιδήποτε πιστεύουν πως υπερβαίνει αυτό που σύμφωνα με τους ίδιους μπορούν να καταφέρουν και επιπρόσθετα οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να αποδυναμώσουν τις μαθησιακές προσπάθειες (Bandura,1997· Locke & Latham, 1990· Bandura, 2010).

Από την άλλη μεριά, τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας δεν διστάζουν να προσπαθήσουν να φέρουν εις πέρας και πιο δύσκολες δραστηριότητες /καθήκοντα καθώς για εκείνους αποτελεί ένα είδος πρόκλησης (Bandura,1997· Locke & Latham, 1990) αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν πως έχουν την ικανότητα και τους πόρους να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει εν μέσω μίας δύσκολης κατάστασης (Bandura, 2010). Επιπρόσθετα, προηγούμενες έρευνες ισχυρίζονται πως οι φοιτητές με ισχυρή πεποίθηση ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργούν

μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ακαδημαϊκές δραστηριότητες καθώς θεσπίζουν απαιτητικούς στόχους και δρουν κατάλληλα ώστε να τους επιτύχουν (Fenollar, Roman, & Cuestas, 2007). Κάποια ακόμη χαρακτηριστικά των φοιτητών που η αυτοαποτελεσματικότητα τους είναι σε υψηλά επίπεδα είναι πως βιώνουν λιγότερο άγχος και κατά συνέπεια λιγότερα προβλήματα υγείας σε σχέση με τους φοιτητές με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και έχουν καλύτερη προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Chemers et al., 2001).

Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη ενός φοιτητή στις ικανότητες του να εκτελεί με επιτυχία ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε ένα επιθυμητό επίπεδο (Schunk, 1991) και αυτές οι πεποιθήσεις είναι συγκεκριμένες κατά περίπτωση, μπορούν δηλαδή οι πεποιθήσεις σε ένα τομέα να επηρεάσουν ή όχι τις πεποιθήσεις σε άλλους τομείς (Amitay & Gumpel, 2015). Έτσι λοιπόν η ταυτόχρονη μείωση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1993 · Klassen, 2002).

Επιπλέον, ο Bandura (2010), τονίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει άμεσα τις ενέργειες των ατόμων αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν και πως τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ο φόβος της αποτυχίας αποδυναμώνουν αυτή την προσπάθεια για μάθηση. Έτσι λοιπόν, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την αντίληψη του ατόμου για το έργο και πιθανώς ο φόβος της αποτυχίας σε επικείμενες ακαδημαϊκές εξετάσεις τους οδηγεί σε αναβολή της απόφασης για δραστηριότητες μελέτης. Επιπρόσθετα, για χάρη της υπεράσπισης της αυτοεκτίμησης, ο φοιτητής μπορεί να καθυστερήσει την έναρξη της μελέτης, οπότε η πιθανή αποτυχία να αποδοθεί στην έλλειψη χρόνου και όχι σε κάποιους εσωτερικούς παράγοντες (Krause & Freund, 2014). Τέλος, αν το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει να ολοκληρώσει επιτυχώς το συγκεκριμένο έργο, τότε μειώνεται η τάση για αναβλητικότητα.

Η επιλογή λοιπόν των δραστηριοτήτων ενός φοιτητή επηρεάζεται άμεσα από την αυτοαποτελεσματικότητα του. Σύμφωνα με τον Schunk (2011) όπως αναφέρεται στον Santrock (2011), μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να αποφεύγουν διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες και ειδικότερα εκείνες που παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Αντιθέτως, μαθητές που κατέχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται πως είναι θετικά προσκείμενοι σε αυτά τα

καθήκοντα και οι πιθανότητες επιμονής που επιδεικνύουν είναι περισσότερες σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Schunk & Pajares, 2009).

Όσον αφορά τις διαφορές βάσει φύλου, οι απόψεις δίστανται, με το γυναικείο φοιτητικό πληθυσμό να φαίνεται πως παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τον αντρικό πληθυσμό σε διάφορα θέματα σύμφωνα με την έρευνα του Wilson et al. (2007), ενώ τα ευρήματα του Huang (2013) δείχνουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και με τον Choi (2005) να ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα.

1.3 Οριοθέτηση της έννοιας συναισθηματική νοημοσύνη

1.3.1 Προσδιορισμός της έννοιας «συναισθηματική νοημοσύνη»

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από δυο λέξεις, οι οποίες είναι το “συναίσθημα” και η “νοημοσύνη”. Τα συναισθήματα αναφέρονται στα αισθήματα που έχει κανείς στις σχέσεις του ενώ η νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς κάτι με λογική (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Ως εκ τούτου, με τον όρο “συναισθηματική νοημοσύνη” αναφέρεται κανείς στην ικανότητα αντιμετώπισης των συναισθημάτων με λογική. Η απαρχή της μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζεται περίπου το 1920, όταν οι ψυχολόγοι εντόπισαν και κάποιον επιπλέον παράγοντα, εκτός της γνωστικής ικανότητας και του δείκτη διανοητικής ευφυΐας, ο οποίος σύμφωνα με τον Thorndike (1920) ονομάζεται *κοινωνική νοημοσύνη* και παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την συναισθηματική νοημοσύνη (Newsome, Day, & Catano, 2000). Σύμφωνα λοιπόν με τον Thorndike (1920), η νοημοσύνη αποτελείται από τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι :

1. Η ικανότητα να κατανοεί κανείς και να “διαχειρίζεται” τους ανθρώπους (κοινωνική)
2. Η ικανότητα να χειρίζεται κανείς καταστάσεις και μηχανισμούς (μηχανική)
3. Η ικανότητα να κατανοεί κανείς σύμβολα και ιδέες (αφηρημένη)

Η επικράτηση της άποψης και η παραδοχή ότι η συγκρότηση του ατόμου δομείται από τρεις παράγοντες οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται και καθορίζουν τις πράξεις του επήλθε μετά από πολλές μελέτες, καθώς αρχικά το ενδιαφέρον είχαν

μονοπωλήσει οι γνωστικές ικανότητες. Αυτοί οι παράγοντες είναι ο δείκτης νοημοσύνης, η προσωπικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη (Bradberry, & Greaves, 2006, σ.51).

Η αποτύπωση ενός ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως και κάθε φαινομένου που απασχολεί γενικότερα, εξαρτάται από την τοποθέτηση του εκάστοτε θεωρητικού. Έτσι, συναντά κανείς μία ποικιλομορφία η οποία δείχνει περισσότερο μία προσέγγιση από διαφορετική οπτική γωνία, που έχει ως σκοπό να συμπληρώσει την υπάρχουσα γνώση, παρά να αντικρούσει ή να ανταγωνιστεί τις απόψεις και τις τοποθετήσεις των υπόλοιπων θεωρητικών (Πλατσίδου, 2005).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνήθως αναφέρεται σε μία διαρκή ικανότητα του ατόμου να εκτιμά τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να είναι σε θέση να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται αυτές τις πληροφορίες για να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη σκέψη και τις ενέργειες του αλλά και στην προσαρμογή του ατόμου συναισθηματικά σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, ανησυχίες και απαιτήσεις (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Οι Salovey και Mayer (1990) ορίζουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την κατανόηση και τη διαχείριση από ένα άτομο συναισθημάτων δικών του αλλά και των άλλων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αρχικά και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, να είναι σε θέση να αφομοιώσει αλλά και να επεξεργαστεί συναισθηματικές πληροφορίες κατανοώντας παράλληλα τα συναισθήματα πιο σύνθετων συναισθηματικών αντιδράσεων και τέλος να είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002).

Ο όρος “Συναισθηματική Νοημοσύνη” έγινε ευρέως γνωστός από το Daniel Goleman και πιο συγκεκριμένα με το βιβλίο του με τίτλο “Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ?” (1995) αύξησε τα επίπεδα δημοφιλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης προς το κοινό, δηλώνοντας ότι αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό παράγοντα για μια επιτυχημένη ζωή. Ο Goleman (1995, 1998) ομαδοποίησε τις ιδιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πέντε διαστάσεις: την αυτογνωσία ή /ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων (self-awareness), την αυτορρύθμιση / αυτοέλεγχος (self-regulation), τα κίνητρα συμπεριφοράς / παρακίνηση (self-motivation) , την ενσυναίσθηση (empathy) και την ικανότητα στις σχέσεις με τους

άλλους / κοινωνικές δεξιότητες (people skills). Τα ανωτέρω δομικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman αποτελούν αποτέλεσμα μάθησης και μπορούν να διδαχθούν (Μπελεγρή, 2010 · Γιασεμή, 2008).

Αρκετές είναι οι μελέτες που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να εξελιχθεί μέχρι και την πέμπτη δεκαετία της ζωής ενός ανθρώπου (Bar-On, 2000 · Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

1.3.2 Μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Κατά τους Mayer, Salovey και Caruso (2000), υπάρχουν τα *μοντέλα ικανότητας*, τα οποία ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου, αντίστοιχη με τα άλλα είδη νοημοσύνης και τα *μικτά μοντέλα*, σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός των ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνα με τις θεωρίες που εκλαμβάνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του νου, και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη δομείται και οργανώνεται κατά αντιστοιχία με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση κυρίως στη σχέση γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τέσσερις τύπους ικανοτήτων, την συναισθηματική αντίληψη, τη χρήση ή ενσωμάτωση των συναισθημάτων, την κατανόηση και τη διαχείριση. Η αντίληψη των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει τα συναισθηματικά ερεθίσματα τόσο στους άλλους, όσο και στον εαυτό του. Η χρήση ή ενσωμάτωση των συναισθημάτων αφορά την ικανότητα που διαθέτει κανείς ούτως ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει τα συναισθήματά του ώστε να διευκολυνθούν γνωστικές διαδικασίες όπως η επίλυση προβλημάτων. Η κατανόηση από την άλλη, είναι αυτή η συγκεκριμένη ικανότητα που κατέχει κανείς, όπως επί παραδείγματι η κρίση που βοηθά το άτομο να επεξεργαστεί και να κατανοήσει συγκεκριμένα συναισθήματα. Τέλος, η διαχείριση συναισθημάτων είναι η ικανότητα οργάνωσης των συναισθημάτων και ο έλεγχος αυτών με σκοπό την επίτευξη στόχων, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στις σχέσεις με τους άλλους (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα, έχει ως πρότυπο τεστ παρόμοια με αυτά της νοημοσύνης.

Ο Bar-on (1997) αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο οποίος πίστευε πως η συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να βελτιωθεί με τη βοήθεια ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων. Σύμφωνα με τον Bar-on, το Bar-on Emotional Quotient Inventory (1997), που ανήκει στα μικτά μοντέλα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται από τις ικανότητες του ατόμου σε ενδο-προσωπικό επίπεδο (intrapersonal skills), τις διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal skills), την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται (adaptability) και να διαχειρίζεται το stress (stress management) αλλά και τη γενική διάθεση (general mood).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας από την άλλη, είναι γνωστή και ως συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα και αναφέρεται στη συνύπαρξη συμπεριφορών και προσωπικών αντιλήψεων σχετικά με την ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες οι οποίες είναι επιφορτισμένες συναισθηματικά (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Αναφέρεται κυρίως στην αυτοαντίληψη ενός ατόμου αναφορικά με τις ικανότητες των συναισθημάτων του και αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (Mavrouli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007). Αποτελεί στην ουσία την γνωστική ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του ανάλογα με τις καθημερινές ανάγκες που προκύπτουν από τις εκάστοτε περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (Bar-On, 2006) και στην ουσία σύμφωνα με τον Petrides (2009) η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό, μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για πολλές μεταβλητές σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα.

Οι Petrides και Furnham (2000a, 2000b, 2001) ήταν οι πρώτοι που κατάφεραν να διακρίνουν εννοιολογικά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ατομική ικανότητα (Ability EI) και σε Συναισθηματική Νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας (Trait EI). Πρόκειται στην ουσία για δυο εντελώς διαφορετικές θεωρίες, οι οποίες μετρούν διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου, χρησιμοποιώντας διαφορετικά όργανα. Διαφέρουν στον τρόπο μέτρησης , παρόλο που οι θεωρητικοί τους τομείς ενδέχεται να αλληλεπικαλύπτονται.

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα, είναι γνωστή ως γνωστική-συναισθηματική ικανότητα και αναφέρεται κυρίως στην πραγματική ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται αλλά και να χρησιμοποιεί τις

συναισθηματικές πληροφορίες που λαμβάνει και η μέτρηση της γίνεται με τεστ μέγιστης απόδοσης, με σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και αφορά κυρίως το πεδίο της γνωστικής ικανότητας (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004) επικεντρώθηκαν κυρίως στις προσωπικές εκτιμήσεις που έχει το κάθε άτομο για τη συναισθηματική του λειτουργικότητα και όχι στις ικανότητες του ατόμου και πιο συγκεκριμένα την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, εμπεριέχοντας λοιπόν το στοιχείο της προσωπικότητας. Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω μελετητές, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριφοράς αναφέρεται σε ένα συνδυασμό συμπεριφορών και αντιλήψεων για τον εαυτό που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται αλλά και να χρησιμοποιεί συναισθηματικά επιφορτισμένες πληροφορίες. Το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορεί να υποστεί μεταβολές ανάλογα με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή του κάθε ατόμου καθώς η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί μέρος των πτυχών της προσωπικότητας που στο μεγαλύτερο βαθμό έχουν κληρονομηθεί και εν μέρει αποτελούν αποτέλεσμα μάθησης.

Σύμφωνα με τον Petrides (2009), υπάρχουν 15 υποκλίμακες ή όψεις οι οποίες οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: την ευημερία, τον αυτοέλεγχο, την συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα. Η ευημερία περιλαμβάνει παράγοντες όπως η ευτυχία, η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία και τα κίνητρα. Ο αυτοέλεγχος περιλαμβάνει τη διαχείριση του άγχους και την προσαρμοστικότητα. Η συναισθηματικότητα περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την έκφραση, την αντίληψη και τη διαχείριση των συναισθημάτων ενώ η κοινωνικότητα, την κοινωνικοποίηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αυτοπεποίθηση.

Σύμφωνα με τους Petrides, Pita, & Kokkinaki (2007) τα άτομα που σκοράρουν υψηλά στις παρακάτω διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα, αντιλαμβάνονται ανάλογα και τον εαυτό τους.

Πιο συγκεκριμένα,

α) Προσαρμοστικότητα: τα άτομα είναι ευέλικτα και προσαρμόζονται εύκολα σε νέες συνθήκες

- β) Διεκδικητικότητα: πρόκειται για άτομα αποφασιστικά, ειλικρινή και πρόθυμα να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους
- γ) Συναισθηματική αντίληψη (του εαυτού και των άλλων): άτομα ξεκάθαρα στην αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων
- δ) Συναισθηματική έκφραση: άτομα ικανά να εκφράσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους
- ε) Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων): άτομα ικανά να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων
- στ) Συναισθηματική ρύθμιση: τα άτομα αυτά είναι ικανά να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
- ζ) Χαμηλή παρορμητικότητα: άτομα στοχαστικά και άτομα τα οποία είναι λιγότερο πιθανό να ενδώσουν σε κάποια έντονη επιθυμία τους
- η) Διαπροσωπικές σχέσεις: άτομα τα οποία είναι ικανά να έχουν ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις
- θ) Αυτοεκτίμηση: πετυχημένα άτομα, με αυτοπεποίθηση
- ι) Παρακίνηση του εαυτού: άτομα με κίνητρα που είναι λιγότερο πιθανόν να παραιτηθούν λόγω κάποιας αντιξοότητας
- κ) Κοινωνική επίγνωση: άτομα που αναπτύσσουν με επιτυχία κοινωνικά δίκτυα και παρουσιάζουν εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες
- λ) Διαχείριση άγχους: άτομα που αντέχουν στην πίεση και ικανά να ρυθμίζουν το άγχος τους
- μ) Ενσυναίσθηση: άτομα ικανά να κατανοήσουν την προοπτική των άλλων
- ν) Ευτυχία: πρόκειται πρόσχαρα και ικανοποιημένα από τη ζωή τους άτομα
- ξ) Αισιοδοξία: άτομα τα οποία νιώθουν σίγουρα για τον εαυτό τους και έχουν την τάση να βλέπουν τη θετική πλευρά της ζωής.

1.4 Οριοθέτηση της έννοιας αυτοεκτίμηση

1.4.1 Προσδιορισμός της έννοιας «αυτοεκτίμηση»

Η αυτοεκτίμηση ενώ είναι μία έννοια η οποία έχει μελετηθεί αρκετά, εν τούτοις συνεχίζει να προκαλεί το ενδιαφέρον στους μελετητές και είναι ένας όρος δύσκολα προσδιορίσιμος και με περισσότερες από μία σημασίες. Πολλές είναι οι φορές που θέλοντας κανείς να αναφερθεί στην αυτοεκτίμηση χρησιμοποιεί εναλλακτικά κάποιους άλλους όρους όπως αυτοαντίληψη ή αυτοσυναίσθημα κλπ. Ωστόσο οι ερευνητές τη διαχωρίζουν από την έννοια της αυτοαντίληψης καθώς η αυτοαντίληψη έχει να κάνει με το τι πιστεύουμε για τον εαυτό μας ενώ η αυτοεκτίμηση με τον τρόπο που αξιολογούμε τον εαυτό μας αλλά συμπεριλαμβάνει και το πώς νιώθουμε για αυτό (Smith & Mackie, 2007). Ο όρος αυτοαντίληψη λοιπόν εμπεριέχει μια καθολικότητα, πρόκειται λοιπόν για μία σφαιρική αντίληψη που έχει σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από τις αυτοαξιολογήσεις στους διάφορους τομείς της ζωής του (Zimmerman, 2000) ενώ αντιθέτως η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία, αντιπροσωπεύοντας τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001 · Zimmerman & Cleary, 2006).

Αρχικά, ο Abraham Maslow (1954) ιεραρχώντας τις ανθρώπινες ανάγκες, συμπεριέλαβε στην πυραμίδα των αναγκών του και την αυτοεκτίμηση μεταξύ των βασικών αναγκών, προτείνοντας ότι οι άνθρωποι για να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση χρειάζονται τόσο την εκτίμηση από τους άλλους ανθρώπους, όσο και τον αυτοσεβασμό. Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την αυτοεκτίμηση ήταν ο William James (1890), ο οποίος την όρισε ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις προσωπικές φιλοδοξίες ή επιδιώξεις του ατόμου, άποψη που συμμερίζεται θα μπορούσε να πει κανείς και ο White (1963) στη θεωρία του, καθώς συνδέει την αυτοεκτίμηση με την επιτυχία.

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται επίσης ως η κρίση της συνολικής αυτό-αξίας από το άτομο (Rosenberg, 1965), η οποία έχει περιγραφεί και ως η συνειδητοποίηση των καλών που κατέχει ο εαυτός και αναφέρεται στη συνολική εκτίμηση της αξίας κάποιου ως άτομο (Harter, 2006).

Πιο συγκεκριμένα ο Rosenberg (1965 όπ. αναφ. στο Παπάνης, 2011) ανέφερε:

“ Η αυτοεκτίμηση είναι μία θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή τον εαυτό... Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος “είναι αρκετά καλός”. Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει . Σέβεται τον εαυτό του γι’ αυτό που είναι, αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, ούτε και περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο . Δε θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους (Rosenberg, 1965, σελ. 30-31).

Στην ουσία αυτό που υπογραμμίζει ο Rosenberg (1986) είναι πως το άτομο το οποίο παρουσιάζει υψηλή αυτοεκτίμηση δεν διακατέχεται από συναισθήματα ανωτερότητας ή τελειότητας αλλά έχει καταφέρει να αποδεχτεί τον εαυτό του και παράλληλα έχει κατακτήσει το συναίσθημα του αυτοσεβασμού. Την άποψη περί αυτοσεβασμού συμμερίζονται και ο Branden (1992) και ο Walz και Bleuer (1992), οι οποίοι θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση έχει δυο διαστάσεις , τον αυτοσεβασμό (self-respect) και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Ειδικότερα, ο αυτοσεβασμός ορίζεται ως η κατανόηση από το άτομο της αξίας του αλλά και πιο συγκεκριμένα η πίστη ότι αξίζει να επιτύχει στη ζωή του ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η εμπιστοσύνη που δείχνει το άτομο στον εαυτό του ότι μπορεί να σκέφτεται, να δρα, να επιλέγει , να παίρνει αποφάσεις και να κατανοεί τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του (Branden, 1992 · Walz & Bleuer, 1992).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση της αξίας του ατόμου με συναισθηματική βάση και πιστεύουν πως προκαλεί συναισθήματα και πιστεύω, όπως επί παραδείγματι πεποιθήσεις του τι είναι ικανός να κάνει κάποιος αλλά και συναισθήματα όπως η απόγνωση, η υπερηφάνεια και η ντροπή (Hewitt, 2009).

Ο Brown και οι συνεργάτες του (2001) προχωρούν σε μία διάκριση του όρου της αυτοεκτίμησης με βάση τον τρόπο που χρησιμοποιείται. Αρχικά λοιπόν η αυτοεκτίμηση μπορεί να αναφερθεί ως το αίσθημα αγάπης προς τον εαυτό, δεύτερον, ως η αξιολόγηση που κάνει το ίδιο το άτομο για τις προσωπικές του ικανότητες και χαρακτηριστικά και τέλος, ως το αποτέλεσμα που προκύπτει από κάποιο γεγονός ενώ σύμφωνα με τον Cooley (1902) ένα άτομο διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση του σύμφωνα με τις απόψεις αλλά και τις εκτιμήσεις των άλλων, αναφερόμενος στο φαινόμενο του «καθρεπτιζόμενου εαυτού».

1.4.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση

Αν προσπαθήσει κανείς να περιγράψει ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση πιθανόν να καταλήξει να περιγράψει τον ιδανικό άνθρωπο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς, αγαπητούς από τους γύρω τους και άξιους. Η αντίληψη αυτή του εαυτού τους συνεπάγεται μια σειρά χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και δεξιοτήτων που κάνει αυτά τα άτομα να ξεχωρίζουν σε διάφορους τομείς.

Ως γνωρίσματα λοιπόν ενός ατόμου με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν να χαρακτηριστούν η αυξημένη παραγωγικότητα που επιδεικνύει σε όλους τους τομείς αλλά και η δημιουργικότητα του. Επιπρόσθετα, ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση θέτει πιο εύκολα στόχους και διακατέχεται από προσαρμοστικότητα στις αλλαγές της ζωής ή σε περίπτωση αποτυχίας. Στην ουσία διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες της ζωής και δύσκολα καταλήγει σε καταστάσεις άγχους, ακόμη και κατάθλιψης. Κάποια ακόμη από τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσε να αποδώσει κανείς σε αυτά τα άτομα είναι ο αλτρουισμός, η ενσυναίσθηση, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και η αντιμετώπιση της ζωής και γενικότερα του μέλλοντος με αισιοδοξία.

Από την άλλη, άτομα τα οποία θα μπορούσε κανείς να πει ότι παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, συχνά πιστεύουν πως δεν αξίζουν την προσοχή των άλλων και όταν συμβαίνει αυτό, διστάζουν να το αποδεχτούν, όπως συμβαίνει και όταν κανείς τους επαινεί κανείς καθώς δυσκολεύονται να αξιολογήσουν σωστά τα δυνατά τους σημεία. Επίσης, διακατέχονται από τον φόβο της απόρριψης και συνηθίζουν να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες καθώς δεν αρέσκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις κατά τις οποίες θα αναγκαστούν να υπερασπιστούν τις απόψεις τους. Διακρίνονται επίσης για το χαμηλό επικοινωνιακό τους ταλέντο και για τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Παπάνης, 2011).

Όπως είναι προφανές και από τα παραπάνω, ο τρόπος με τον αξιολογεί κανείς τον εαυτό του καθορίζει πολλές πτυχές της ζωής του και της καθημερινότητας του και πολλές φορές οδηγεί το άτομο να αναμένει εμπειρίες ανάλογες με το βαθμό αυτοεκτίμησης που επιδεικνύει.

1.5 Ενδεικτικές σχετικές έρευνες οι οποίες έχουν αναφερθεί στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα, παρατίθενται σχετικές έρευνες με το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία, η οποία εξετάζει τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η αναβλητικότητα έχει χαρακτηριστεί και ως η στρατηγική που χρησιμοποιεί κάποιος με σκοπό να προστατεύσει τον εαυτό του και με απώτερο σκοπό να καλύψει την εύθραυστη αυτοεκτίμησή του. Θεωρείται λοιπόν πως τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούν ως μηχανισμό προστασίας, που λειτουργεί στην ουσία αμυντικά, την αναβλητικότητα (Burka & Yuen, 1983 · Tice, 1991). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Ferrari (1991) σε άτομα τα οποία παρουσίαζαν ισχυρές τάσεις αναβλητικής συμπεριφοράς και σε άτομα με πιο αδύναμες τάσεις αναβλητικής συμπεριφοράς, τα πρώτα, παρουσίασαν την τάση να μην αντιλαμβάνονται ή να αλλοιώνουν τις όποιες εμπειρίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση ώστε να την προστατεύσουν. Έτσι λοιπόν όταν οι φοιτητές καθυστερούν να ολοκληρώσουν κάποιο από τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ή υποχρεώσεις, όπως επί παραδείγματι την μελέτη και προετοιμασία για τις εξετάσεις, αυτό μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα και μείωση της αυτοεκτίμησης. Για το λόγο αυτό είναι πιθανό να προσπαθούν να μειώσουν την αναβλητική συμπεριφορά ώστε να αποφύγουν τα αρνητικά αποτελέσματα και κατά συνέπεια τη μείωση της αυτοεκτίμησης.

Σύμφωνα με τον Mehmet και τους συνεργάτες του (2014) η αυτοεκτίμηση προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αρνητικά και σε ουσιαστικό επίπεδο και τα ευρήματα της έρευνας του έδειξαν πως όταν οι φοιτητές πίστευαν ότι μπορούν να επιτύχουν και αυτή η πίστη αυξανόταν, τότε επήλθε μείωση της αναβλητικής συμπεριφοράς στον φοιτητικό πληθυσμό.

Η αυτοαποτελεσματικότητα από την άλλη, θεωρείται παράγοντας κλειδί στην αναβλητικότητα από πολλούς ερευνητές. Ο Bandura (1986) είναι εκείνος ο οποίος υποστηρίζει τη σύνδεση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Ειδικότερα πιστεύει πως η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα ρύθμισης της συμπεριφοράς και

πως οι μαθητές που έχουν τις δυνατότητες να ρυθμίζουν τις σκέψεις και τις ενέργειες τους αναλογιζόμενοι το αποτέλεσμα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπομονή και προσπάθεια και έρχονται σε αντίθεση με εκείνους τους μαθητές που είναι δύσπιστοι για τις ικανότητες τους να ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά τους και τείνουν να υπονομεύουν τις δικές τους προσπάθειες.

Οι Haycock, Mearthy και Skay (1998) υποστηρίζουν πως τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην υψηλή συμπεριφορά αναβλητικότητας. Σε έρευνα που διεξήχθη σε Τούρκους φοιτητές (Klassen & Kuzuku, 2009) βρέθηκε ότι η αναβλητικότητα συσχετίζεται έντονα με τα πιστεύω των φοιτητών για τους εαυτούς τους, όπως είναι και η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και πιο συγκεκριμένα βρέθηκε πως η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες όπου τη συσχέτιζαν με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, εμφανιζόταν περισσότερο στα κορίτσια παρά στα αγόρια.

Αρνητικά βρέθηκε, στη μετά-ανάλυση του Steel (2007), πως συσχετίζεται η αναβλητικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=-.38$), με την τελευταία να θεωρείται ένας ισχυρός και συνεπής δείκτης πρόβλεψης της αναβλητικότητας έπειτα από τη μελέτη 216 διαφορετικών ερευνών. Συσχέτιση ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες βρέθηκε και στις έρευνες του Wolters (2003) και στην έρευνα του Mehmet και των συνεργατών του (2014). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως όταν κάποιος φοιτητής/τρια πιστεύει πως κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες με τις οποίες θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που θα προκύψουν σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, τότε η αναβλητική συμπεριφορά μειώνεται αισθητά.

Πλήθος ερευνών δείχνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Klassen et al., 2007). Σε έρευνα των Haycock, McCarthy και Skay (1998), φοιτητές κλήθηκαν να φανταστούν κάποιες από τις στιγμές της φοιτητικής τους καθημερινότητας που είτε μπορούσε να τις χαρακτηρίσει κανείς πιο αγχωτικές, είτε πιο απαιτητικές όπως η στιγμή κατά την οποία ένας φοιτητής δίνει επί παραδείγματι εξετάσεις, και κλήθηκαν να βαθμολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους στο συγκεκριμένο έργο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσα άτομα παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, είχαν την τάση να αναβάλλουν περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης της Van Eerde (2003), η οποία μελέτησε 104 δημοσιευμένα άρθρα όπου διαπιστώθηκε ότι οι

πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν αρνητικά την αναβλητική συμπεριφορά. Ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε πως είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την αναβλητικότητα, καθώς ανάμεσα στους άλλους παράγοντες που μελετούσαν οι έρευνες, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε πως παρουσίασε ένα από τα μεγαλύτερα μεγέθη επίδρασης με συντελεστή συσχέτισης $r = -0.44$.

Τέλος, σε δείγμα 288 φοιτητών πανεπιστημίου, όπου χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο παλινδρόμησης για να διερευνήσει τη σχέση των μεταβλητών, βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών εξηγούν, μέσω της αρνητικής τους σχέσης, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Chow, 2011). Με τις ανωτέρω απόψεις συγκλίνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Cerino (2014), όπου φαίνεται πως τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους φοιτητές τείνουν να σχετίζονται με πιο σοβαρά δείγματα αναβλητικής συμπεριφοράς.

Παρόλο που η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρούνται διαφορετικές κατασκευές (Lane, Lane, & Kyrianiou, 2004), εν τούτοις φαίνεται πως συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και μάλιστα φαίνεται πως όταν κάποιος φοιτητής πιστεύει στον εαυτό του σε κάποιο συγκεκριμένο έργο, τότε υψηλότερες θα είναι και οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία τονίζει την άμεση, γραμμική σχέση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας ενώ σε κάποιες έρευνες ίσως φαίνεται πως η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζει άμεσα την αναβλητικότητα, αλλά αποδυναμώνει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αναβλητικότητας (Mone, Baker, & Jeffries, 1995). Στο ίδιο μοτίβο κυμαίνονται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Flett, Hewitt, Blankstein, & Koledin (1992) και των Batool, Khursheed, & Jahangir (2017) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση δεν οδηγεί άμεσα σε αναβλητική συμπεριφορά αλλά καθορίζει τις πεποιθήσεις μας για ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, οι οποίες οδηγούν σε ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Έρευνες επίσης, συσχετίζουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα με χαμηλά επίπεδα αυτορρύθμισης, ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, και αυτοεκτίμησης (Ferrari et al., 2005 · Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006, Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007, Tice & Baumeister, 1997, Wolters, 2003) αλλά συσχετισμός έχει βρεθεί και μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης. Υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Επίσης, η

αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται πως ίσως σχετίζεται και με την συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς η διάθεση σχετίζεται με τις κρίσεις των ατόμων για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα.

Στην αναβλητικότητα εξάλλου, το συναίσθημα χρησιμεύει ως σύνδεση μεταξύ της γνώσης και της συμπεριφοράς και είναι αναμφίβολα ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Η αναβλητικότητα περιλαμβάνει την ικανότητα των ανθρώπων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και αυτό στην ουσία είναι και η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking, 2016).

Έχει βρεθεί πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη συσχετίζεται αρνητικά με την αναβλητικότητα (Chow, 2011· Deniz, Tras, & Aydogan, 2009· Guo, Yin, Wang, Nie, & Wang, 2019· Heward, 2010). Πιο συγκεκριμένα, φοιτητές που σκόραραν χαμηλά στην κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τείνουν να αναβάλλουν περισσότερο (Chow, 2011).

Αντιθέτως, τα άτομα τα οποία έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν το κατάλληλο συναίσθημα, την κατάλληλη στιγμή ούτως ώστε να επιτύχουν τη μείωση του άγχους, φαίνεται πως παρουσιάζουν μειωμένη τάση για αναβλητικότητα σε ακαδημαϊκά καθήκοντα (Deniz et. al., 2009). Επιπρόσθετα, η έρευνα του Ouweneel, Blanc και Schaufeli (2013) έδειξε πως φοιτητές με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται, να ρυθμίζουν αλλά και να χρησιμοποιούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και αυτή η ικανότητα, τους δίνει τη δυνατότητα να διατηρούν την αισιοδοξία αλλά και τα θετικά συναισθήματα, σε συνδυασμό με γνωστική ευελιξία, δίνοντας τους έτσι περισσότερη πίστη στις δυνάμεις τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Φαίνεται λοιπόν πως τα συναισθηματικά ευφυή άτομα δεν αναλώνονται εστιάζοντας σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις αλλά καταφέρνουν να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα σε στρεσογόνες συνθήκες και γρήγορα ανακτούν και διατηρούν μια πιο αισιόδοξη στάση που τους καθιστά ικανούς να επιδεικνύουν σε μικρότερο βαθμό αναβλητική συμπεριφορά (Ruizaranda & Extremela, 2014).

Τα αναβλητικά άτομα λόγω της πίεσης του χρόνου και του άγχους είναι αδύνατο να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο καθώς προκαλεί επιδείνωση της απόδοσης στο συγκεκριμένο έργο που έχει ανατεθεί στο άτομο (Chu & Choi, 2005).

Τα συναισθηματικά ευφυή άτομα είναι σε θέση να ρυθμίζουν, να μοιράζονται, να διακρίνουν τα συναισθήματά τους αλλά και να χρησιμοποιούν την γνώση των συναισθημάτων τους στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους και αυτό βοηθά στη συναισθηματική και τη διανοητική ανάπτυξη (Ferrari, 2010) και σύμφωνα με έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προγνωστικό παράγοντα επιτυχημένης ακαδημαϊκής επίδοσης (Duran et al., 2006 · Bachman, Stern, Campbell, Sitarenios, 2000). Από την άλλη, σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίαζαν τάση καθυστέρησης και αναβλητικότητας (Chow, 2011) και σύμφωνα με τον Goleman (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν το σχηματισμό της αναβλητικότητας και πιο συγκεκριμένα έχει βρεθεί πως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι ο παράγοντας της κοινωνικότητας (Doctorova, Masar, & Baranovska, 2020).

Τέλος, σύμφωνα με τους Deniz, Tras, & Ayodan (2009), εάν ένα άτομο συναισθηματικά ευφύες βρεθεί αντιμέτωπο με μία κατάσταση, έργο ή καθήκον το οποίο δεν βρίσκει και τόσο ελκυστικό, δεν θα το αναβάλλει καθώς κατέχει την ικανότητα της διαχείρισης καταστάσεων και μπορεί να ξεπερνά πιθανά εμπόδια.

Κάποιες έρευνες διερευνούν τη σχέση της αναβλητικότητας με κάποιες υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Deniz, Tras και Ayodan (2009), στην έρευνα τους βρήκαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε δύο υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, την προσαρμοστικότητα και την αντιμετώπιση του στρες, και της τάσης για ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ($p < .05$). Σημαντική αρνητική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την υποκλίμακα της ευημερίας και του αυτοελέγχου (Heward, 2010). Σε έρευνα που διενεργήθηκε σε 112 φοιτήτριες ανθρωπιστικών σπουδών με σκοπό τη διερεύνηση πιθανής σχέσης ανάμεσα στην αναβλητικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και κατά πόσο οι διαφορετικοί παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπουν την αναβλητικότητα, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και επιπρόσθετα βρέθηκε ότι η κοινωνικότητα είναι ο κύριος παράγοντας ο οποίος προβλέπει την αναβλητικότητα (Doktorova, Masar, & Baranovska, 2020).

Ωστόσο δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες να στοχεύουν στη διερεύνηση τη σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης, ενώ όσες έχουν διεξαχθεί καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση των δυο μεταβλητών

(Τσιρογιαννίδου, 2010 · Extremela & Fernandez-Berrocal, 2005). Έχει βρεθεί λοιπόν ότι τα άτομα τα οποία έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσιάζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007).

1.6 Ερευνητικό πρόβλημα

Η αναβλητικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο με γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986· Steel, 2007) και με τις περισσότερες έρευνες να καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι συνέπειες της αναβλητικότητας είναι κατά κύριο λόγο αρνητικές. Ειδικότερα, η παθητική διάσταση της αναβλητικότητας θεωρείται δυσπροσαρμοστική, με το άτομο που παρουσιάζει αναβλητική συμπεριφορά να νιώθει δυσάρεστα και παράλληλα να δυσκολεύεται να ολοκληρώσει το έργο του (Chu & Choi, 2005). Επιπρόσθετα, το 95% των φοιτητών δηλώνει πως θέλει να μειώσει την αναβλητικότητα (Ο' Brien, όπ.αναφ. στο Steel, 2007), και σε συνδυασμό με τα παραπάνω, θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι σημαντικό να γίνει πιο ξεκάθαρο πρώτη φάση, γιατί αναβάλλουν οι φοιτητές ώστε να μπορέσουν είτε οι ίδιοι να βοηθήσουν τον εαυτό τους είτε οι γύρω τους να γνωρίζουν περισσότερα στοιχεία για αυτό το φαινόμενο.

Παράγοντες της προσωπικότητας των αναβλητικών ατόμων έχουν εξεταστεί αρκετά διεθνώς, αλλά στον ελλαδικό χώρο η μελέτη των παραγόντων αυτών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιορισμένη ή θα μπορούσε να πει κανείς πως θα μπορούσαν να φωτιστούν περισσότερο οι πτυχές κάποιων από αυτών των παραγόντων και του φαινομένου συνολικά.

Η συμβολή τέτοιου είδους ερευνών, στην αναβλητικότητα των φοιτητών, κρίνεται πολύτιμη, γιατί θα μπορούσαν μελλοντικά να δημιουργηθούν επιπλέον προγράμματα παρέμβασης και ψυχοεκπαίδευσης σε φοιτητικό πληθυσμό για την αποφυγή ή μείωση της αναβλητικότητας. Επιπλέον τέτοιες έρευνες προτρέπουν τα άτομα να γνωρίσουν καλύτερα πτυχές της προσωπικότητάς τους και να διαχειρίζονται καλύτερα δύσκολες καταστάσεις σε καθημερινό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ζήτημα το οποίο και πραγματεύεται η έρευνά μας, σε συνδυασμό με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη,

δεν έχουν εξεταστεί συνολικά σε ελληνικό δείγμα και ευελπιστούμε να καταφέρουμε να συμβάλλουμε με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας να καταλάβουμε περισσότερο το φαινόμενο της αναβλητικότητας, προσθέτοντας νέα στοιχεία στη βιβλιογραφία.

1.7 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί συχνό φαινόμενο, το οποίο σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Ferrari, Parker, & Ware, 1992 · Rosario et al., 2009) εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό του φοιτητικού πληθυσμού.

Η έρευνα στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της αναβλητικότητας, των παραγόντων που οδηγούν σε αυτή τη συμπεριφορά αλλά και εκείνων που λειτουργούν αποτρεπτικά. Η παρούσα έρευνα θα εστιάσει σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη.

Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση τυχόν σχέσης μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, η έρευνα στοχεύει στην εξέταση των επίπεδων των ανωτέρω μεταβλητών στο δείγμα των Ελλήνων φοιτητών. Τέλος, θα γίνει μία προσπάθεια διερεύνησης πιθανής προβλεπτικής ιδιότητας των παραπάνω μεταβλητών σε σχέση με την αναβλητικότητα σπουδών.

Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα:

1. Μελέτη της αναβλητικότητας σπουδών ως προς το φύλο και την ηλικία.
2. Μελέτη ύπαρξης τυχόν σχέσης μεταξύ της αναβλητικότητας σπουδών των Ελλήνων φοιτητών, της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

3. Προβλέπουν οι παραπάνω μεταβλητές την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα;

4. Προβλέπουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα κάποιοι από τους διαφορετικούς παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Ερευνητικές υποθέσεις

1. Υποθέτουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αναβλητικότητας.
2. Υποθέτουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας.
3. Υποθέτουμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.
4. Υποθέτουμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της αυτοεκτίμησης.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

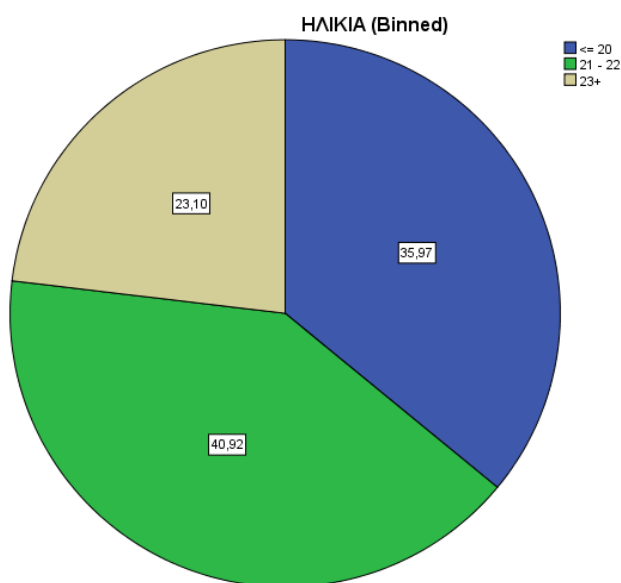
2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 303 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (77 άνδρες και 226 γυναίκες, ηλικία μ.ό.=22,2 έτη, τ.α=4,29) από τους οποίους οι 282 είναι φοιτητές προπτυχιακού ενώ μόλις 21 μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Οι γυναίκες κατείχαν το μεγαλύτερο ποσοστό (74,6% γυναίκες, 25,4% άνδρες). Το σύνολο των φοιτητών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν προπτυχιακοί φοιτητές (93,1%) ενώ 6,3% του δείγματος δήλωσε ως επίπεδο σπουδών το μεταπτυχιακό επίπεδο και μόλις 0,6% δήλωσε διδακτορικό και μεταδιδακτορικό επίπεδο.

Η ηλικία των φοιτητών κυμαίνονταν από 19 έως 43 ετών ($M.O.=22.20$, $T.A.=4.294$). Το 36% των φοιτητών είναι ηλικίας 19-20 ετών, το 41% είναι 21-22 ετών, το 14% είναι από 23 έως 25 ετών ενώ από 26-30 ετών είναι το 1,7%. Τέλος, από 30 έως 40 ετών είναι το 5% ενώ από 40 έως 43 ετών είναι το 2,3%. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της έρευνας ανήκει στο πρώτο (37%) και στο τέταρτο έτος σπουδών (39,3%).



Κυκλικό διάγραμμα 1. Απεικόνιση ηλικιακών ομάδων του δείγματος της έρευνας

Οι φοιτητές δήλωσαν ως τόπο καταγωγής κυρίως πόλη (44,9%) και με τους υπόλοιπους να κατάγονται από χωριό (37%) ή κωμόπολη (18,1%).

Για λόγους ευκολίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κατηγοριοποιήθηκε σε *χαμηλό*, για τους γονείς που ολοκλήρωσαν μέχρι και το δημοτικό, σε *μεσαίο*, για τους γονείς με απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου και σε *υψηλό*, για τους γονείς με πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό τίτλο ή διδακτορικό. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ήταν μεσαίο προς υψηλό ενώ για τη μητέρα το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Όσον αφορά τα χρωστούμενα μαθήματα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών δήλωσε πως δεν χρωστάει κανένα μάθημα (66,3%), ενώ από 1-5 χρωστούμενα μαθήματα δήλωσε το 21,4%, έως 10 μαθήματα το 5,7% ενώ περισσότερα από 10 το 6,6%.

Τέλος, φαίνεται πως το Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης ήταν από τις σχολές που ανήκαν στις πρώτες επιλογές τους (94,4%).

2.2 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες αρχικά ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και στη συνέχεια χορηγήθηκαν, η κλίμακα αξιολόγησης της αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό (Solomon & Rothblum, 1984, προσαρμογή Χατζηδήμου 1994), η κλίμακα μέτρησης της γενικού τύπου αυτό-αποτελεσματικότητας (Schwarzer & Jerusalem, 1995, προσαρμογή Glynou, Schwarzer & Jerusalem, 1994), η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, 1965, προσαρμογή Τσαγκαράκης, Καφέτσιος & Σταλίκας, 2012) και η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2006). Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα.

2.2.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως ερωτήσεις που δίνουν δυο επιλογές απάντησης στον συμμετέχοντα (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ) και κάποιες ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αφορούν τη

συμπλήρωση ατομικών στοιχείων όπως το φύλο και την ηλικία αλλά και ερωτήσεις που σχετίζονται με κάποια ακαδημαϊκά στοιχεία.

2.2.2 Κλίμακα αξιολόγησης της αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό - Procrastination Assessment Scale – Students (PASS) των Solomon & Rothblum, 1984 (Προσαρμογή Χατζηδήμου, 1994).

Η κλίμακα αξιολόγησης της αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό χορηγείται με σκοπό να μετρήσει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και πιο συγκεκριμένα τη συχνότητα της εμφάνισης της αναβλητικότητας αλλά και τους λόγους για τους οποίους κάποιος αναβάλλει.

Η κλίμακα χωρίζεται σε τρία μέρη , όπου στο πρώτο μετρά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα χωρίζοντας την σε έξι διαφορετικά ακαδημαϊκά καθήκοντα: α) συγγραφή εργασιών, β) μελέτη για εξετάσεις, γ) εκπλήρωση καθηκόντων μελέτης σε εβδομαδιαία βάση, δ) ακαδημαϊκά καθήκοντα διοικητικής φύσεως: συμπλήρωση αιτήσεων, εγγραφή σε μαθήματα, παραλαβή ακαδημαϊκής ταυτότητας, ε) παρακολούθηση συναντήσεων είτε με σύμβουλο είτε με καθηγητές, στ) ακαδημαϊκές δραστηριότητες (γενικά). Για κάθε ένα από τα παραπάνω καθήκοντα υπάρχουν τρεις ερωτήσεις σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το 1=ποτέ δεν αναβάλλω/ δεν θέλω να μειώσω την τάση αυτή έως 5=πάντα αναβάλλω/ οπωσδήποτε θέλω να μειώσω αυτή την τάση και στη συνολική βαθμολογία υπολογίζεται το άθροισμα των δύο πρώτων ερωτήσεων κάθε καθήκοντος.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 26 προτάσεις στις οποίες καλείται ο φοιτητής να απαντήσει ώστε να διερευνηθούν οι αιτίες για τις οποίες αναβάλλει να εκπληρώσει τα καθήκοντα του και τέλος στο τρίτο μέρος εξετάζεται η στάση και το ενδιαφέρον των φοιτητών ως προς την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας μέσω ενός προγράμματος παρέμβασης.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί χωρίς όμως να έχει σταθμιστεί, από την Χατζηδήμου (1994), κρίνοντας μη απαραίτητη την ενότητα “keeping up with weekly reading assignments” καθώς δεν ανταποκρίνεται στα προγράμματα σπουδών και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι λοιπόν, στην ελληνική εκδοχή, η οποία και χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, τα ακαδημαϊκά καθήκοντα στα οποία οι φοιτητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν το βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα είναι τα εξής πέντε : α) συγγραφή

εργασιών, β) μελέτη για τις εξετάσεις, γ) ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα: συμπλήρωση αιτήσεων, εγγραφή στο επόμενο εξάμηνο, δηλώσεις μαθημάτων, παραλαβή πάσο κλπ., δ) παρακολούθηση των παραδόσεων του μαθήματος, ε) ακαδημαϊκές δραστηριότητες γενικά.

Πρόκειται για ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, από ξένους αλλά και Έλληνες ερευνητές με την κλίμακα αξιοπιστίας να βρίσκεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα. Ενδεικτικά, έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα των Howell και Watson (2007), σε δείγμα 170 φοιτητών ψυχολογίας πρώτου έτους σε πανεπιστήμιο του Καναδά.

Σε ελληνικό δείγμα χρησιμοποιήθηκε από τον Πιστεύο (2012) σε ένα πρόγραμμα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τη διεύρυνση /μείωση της αναβλητικότητας σε φοιτητές πανεπιστημίου, με το δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας, στο πρώτο μέρος, να αποτυπώνεται ως εξής: $\alpha=.90$ κατά το Pre test και κατά Post test $\alpha=.86$. Επίσης, σε ελληνικό δείγμα χρησιμοποιήθηκε το 2014 από την Αργυροπούλου, με την αξιοπιστία της κλίμακας να παρουσιάζεται ικανοποιητική στον πρώτο έλεγχο (Cronbach's $\alpha=.86$) αλλά και στη συνέχεια που εφαρμόστηκε ένα μονοπαραγοντικό μοντέλο, η αξιοπιστία της κλίμακας παρέμεινε ικανοποιητική, $\alpha=.76$. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η Αργυροπούλου (2014) χρησιμοποίησε ένα μονοπαραγοντικό μοντέλο κατά το οποίο η συνολική βαθμολογία που θα αποτύπωνε την αναβλητικότητα του δείγματος υπολογίστηκε από το πρώτο ερώτημα κάθε καθήκοντος, σύμφωνα με τις συστάσεις του Milgram και συν. (1993) αλλά και του Ferrari και συν. (1995), οι οποίοι προχώρησαν σε αυτό τον τρόπο βαθμολόγησης γιατί υποστηρίζουν πως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές μεταβλητές η συχνότητα και το αντιλαμβανόμενο πρόβλημα που προκαλεί η αναβλητικότητα στα ακαδημαϊκά καθήκοντα.

Στην παρούσα έρευνα η συνολική κλίμακα παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία, με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=.89$, ενώ η συχνότητα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας που χρησιμοποιήθηκε επέδειξε υψηλό επίσης επίπεδο αξιοπιστίας (Cronbach $\alpha=.82$) ενώ και στο δεύτερο μέρος όπου εξετάζονται οι λόγοι/ αιτίες της αναβλητικότητας είχαμε στην παρούσα έρευνα για το φόβο αποτυχίας Cronbach $\alpha=.76$ ενώ για την υποκλίμακα της απέχθειας για το έργο Cronbach $\alpha=.63$.

2.2.3 Κλίμακα μέτρησης της γενικού τύπου αυτοαποτελεσματικότητας (Schwarzer & Jerusalem, 1995, προσαρμογή Glynou, Schwarzer, & Jerusalem, 1994).

Πρόκειται για μία κλίμακα η οποία έχει σχεδιαστεί με σκοπό να μετρήσει την έννοια της αντιλαμβανόμενης, από το ίδιο το άτομο, αυτοαποτελεσματικότητας όπως επίσης έχει ως σκοπό να προβλέψει σε ποιο βαθμό το άτομο δύναται να χειριστεί δυσκολίες της καθημερινότητας αλλά και εάν δύναται να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα που προκύπτουν από στρεσογόνες καταστάσεις.

Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 προτάσεις που δείχνουν τη θετική αντίληψη του ατόμου για τη δυνατότητα του να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα καταστάσεις ή προβλήματα. Ο συμμετέχοντας καλείται να δηλώσει σε τετράβαθμη κλίμακα κατά πόσο αυτές οι προτάσεις είναι αληθείς για τον εαυτό τους. Η μεταβλητή που εκφράζει την αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου προκύπτει από το μέσο όρο των δέκα απαντήσεων.

Η κλίμακα των Schwarzer και Jerusalem (1995) έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και έχει μεταφραστεί σε 26 γλώσσες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η ελληνική. Οι δείκτες αξιοπιστίας σε πληθώρα ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν, κυμαίνονται από .75- .91 (Schwarzer & Scholz, 2000). Στα ελληνικά δεδομένα έχει προσαρμοστεί από τους Glynou, Jerusalem και Schwarzer (1994) όπου κρίθηκαν ως απαραίτητες ελάχιστες αλλαγές φραστικού τύπου. Επιπλέον προσαρμογή έχει γίνει από τις Μπρουσκέλη και Λουμάκου (2012) σε ελληνικό δείγμα καπνιστών που αποτελούνταν από 195 γυναίκες και 206 άνδρες.

Στην παρούσα έρευνα, παρουσίασε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και πιο συγκεκριμένα Cronbach $\alpha = .80$.

2.2.4 Κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg, 1965, προσαρμογή Τσαγκαράκης, Καφέτσιος & Σταλίκας, 2012)

Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) αποτελεί μία κλίμακα αυτοαναφοράς η οποία έχει ως σκοπό την μέτρηση την αντιλαμβανόμενης αυτοεκτίμησης των ατόμων. Περιλαμβάνει 10 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στις ιδιότητες αλλά και τα συναισθήματα του ατόμου (πχ. Πιστεύω ότι έχω αρκετά θετικά στοιχεία ή κάποιες στιγμές αισθάνομαι τελείως άχρηστος). Η κλίμακα των απαντήσεων είναι τύπου Likert, 4 βαθμών, και είναι ως εξής: 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ, 3=διαφωνώ, 4=διαφωνώ απόλυτα.

Η βαθμολόγηση πραγματοποιείται με το άθροισμα των απαντήσεων των δέκα προτάσεων. Οι μισές προτάσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες και κατά συνέπεια στη βαθμολόγηση γίνεται με αντιστροφή των συγκεκριμένων προτάσεων για το σκοράρισμα. Γενικότερα ισχύει ότι όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων, τόσο υψηλότερο θεωρείται και το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Βορδώνη (2017), αν το άθροισμα των απαντήσεων του ατόμου κυμαίνεται κοντά στο 40, τότε η αυτοεκτίμηση του ατόμου κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, ενώ αν η βαθμολογία του ατόμου βρίσκεται κοντά στο 10 τότε η αυτοεκτίμηση του κυμαίνεται σε χαμηλό επίπεδο αντίστοιχα.

Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στη βιβλιογραφία και σε μακροχρόνια βάση αποδεικνύοντας χωρίς αμφισβήτηση, τα υψηλά επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας με τις τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α να κυμαίνονται από .72 έως .87 (Omolayo και συν., 2013). Όσον αφορά τις έρευνες της χώρας μας, έχουν δείξει ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Chronbach's α) είναι 0,85 ενώ στην μελέτη των Kalpidou και συνεργάτες (2013), ο δείκτης αξιοπιστίας είναι .87. Τέλος, η κλίμακα προσαρμόστηκε σε δείγμα 282 ελλήνων φοιτητών, αστικός και ημιαστικός πληθυσμός, με μέσο όρο ηλικίας τα 21 έτη, με συμμετοχή κατά 75% από γυναίκες. Η μετάφραση των προτάσεων ελέγχθηκε σε δείγμα 30 δίγλωσσων φοιτητών και η συσχέτιση μεταξύ της αγγλικής και της ελληνικής κλίμακας ήταν $r = 0,94$ (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2012, σ.574). Έχει σταθμιστεί επίσης από την Γαλανού (2013) στα ελληνικά δεδομένα. Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκε και ο δείκτης αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα, όπου Cronbach $\alpha = .87$.

2.2.5 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας – σύντομη εκδοχή (TeiQue-sf), (Petrides & Furnham, 2006).

Το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Γνώρισμα -σύντομη εκδοχή, είναι βασισμένο στην πλήρη μορφή του TEIQue (Petrides & Furnham, 2003), στο οποίο μπορεί να έχει πρόσβαση ο καθένας, καθώς διατίθεται δωρεάν για ακαδημαϊκή και κλινική έρευνα. Χρησιμοποιείται παγκοσμίως και είναι διαθέσιμο σε πολλές διαφορετικές γλώσσες.

Η σύντομη μορφή του TEIQue (Petrides & Furnham, 2006) περιέχει δυο στοιχεία από κάθε μια από τις 15 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, οι οποίες

οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: την ευημερία, τον αυτοέλεγχο, την συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα. Τα συγκεκριμένα στοιχεία επιλέχθηκαν βάσει των συσχετίσεων τους με τα αντίστοιχα συνολικά αποτελέσματα (Cooper & Petrides, 2010). Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του είναι μόλις 5-10 λεπτά. Συνολικά περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις, όπου το άτομο μπορεί να δώσει απαντήσεις σε 7-βαθμη κλίμακα, από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως το 7 =συμφωνώ απόλυτα. Έτσι λοιπόν, οι επιμέρους παράγοντες δέχονται τιμές από το 1 έως το 7 και οι υψηλότερες τιμές δηλώνουν μεγαλύτερη ευημερία, αυτοέλεγχο, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Κάποιος λοιπόν μπορεί να αθροίσει τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα και διαιρώντας με το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων που απαρτίζουν το συγκεκριμένο παράγοντα, να προκύψει η βαθμολογία. Ωστόσο, στη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που δεν αντιστοιχούν σε κάποιο παράγοντα και συγκεκριμένα πρόκειται για τις εξής ερωτήσεις: 3, 14, 18 και 29. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρόλο που δεν ανήκουν σε κάποια υποκλίμακα, μπορούν να συμβάλλουν στη συνολική βαθμολογία, αποτυπώνοντας μία γενική τιμή για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως γνώρισμα.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες σε αρκετά σύνολα δεδομένων από πολλές χώρες, έδειξαν ότι τα αποτελέσματα παραμένουν αξιόπιστα σε ένα ευρύ φάσμα περιβαλλόντων. Όσον αφορά τη σύντομη μορφή του TEIQue που χρησιμοποιήθηκε και στη συγκεκριμένη εργασία, σύμφωνα με τον Petrides (2009), μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που έχουν περιορισμένο χρόνο πειραματικού σταδίου αλλά και σε έρευνες όπου η συναισθηματική νοημοσύνη, ως γνώρισμα, λαμβάνεται υπόψιν ως περιφερειακή μεταβλητή. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, μπορεί εκτός από την βαθμολογία που προκύπτει για τη γενική τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης, να προκύψει και βαθμολογία για τους τέσσερις επιμέρους παράγοντες, ωστόσο τα αποτελέσματα από έρευνες που διεξήχθησαν δείχνουν ότι η βαθμολογία σε αυτούς τους επιμέρους παράγοντες τείνει να παρουσιάζει χαμηλότερη εσωτερική συνέπεια (.69), από ότι στην πλήρη μορφή του ερωτηματολογίου.

Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη κλίμακα έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες όπως και στα ελληνικά από τον Πετρίδη και τους συνεργάτες του (2007). Επίσης, σε ελληνικό πληθυσμό έχει γίνει προσπάθεια στάθμισης της σύντομης μορφής του ερωτηματολογίου για την εκτίμηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που επιδεικνύει η κλίμακα (Σταματοπούλου, 2014) με τα αποτελέσματα να είναι

ενθαρρυντικά καθώς το ερωτηματολόγιο παρουσίασε αποδεκτή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο επέδειξε αρκετά καλή εσωτερική συνέπεια κατά την αρχική μέτρηση (Cronbach's $\alpha = .83$) αλλά και κατά την επαναληπτική μέτρηση όπου Cronbach $\alpha = .88$. Ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης ήταν εξαιρετικά υψηλός ($>0,89$) αλλά και οι συντελεστές συσχέτισης Spearman που εφαρμόστηκαν και για τα 30 στοιχεία εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα ($p < 0,001$), όπου μας φανερώνει την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Επίσης, σε ελληνικά δεδομένα έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην εκτεταμένη του έκδοση σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών με δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach alpha $.89$ (Petrides et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α ήταν $.86$ ενώ για τους επιμέρους παράγοντες είχαμε τα εξής αποτελέσματα: α) παράγοντας ευημερίας: $.81$, β) παράγοντας αυτοέλεγχος: $.49$, γ) παράγοντας συναισθηματικότητα: $.54$ και δ) παράγοντας κοινωνικότητα: $.65$.

2.2.6 Εγκυρότητα

Όσον αφορά την ανάλυση της εγκυρότητας ενός ερευνητικού εργαλείου, η Κουλάκογλου (2017) αναφέρει ότι «η ανάλυση της εγκυρότητας χρησιμεύει στον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο η πραγματική τιμή αποδίδεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι σχετικά με το σκοπό του τεστ» (σ. 115). Στην έρευνα μας, τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν αφού συζητήθηκαν προσεκτικά με τον υπεύθυνο καθηγητή πριν τη χορήγησή τους και αφότου έγινε συνειδητή επιλογή δείγματος. Επιπρόσθετα, πρόκειται για ερωτηματολόγια τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε πολλές έρευνες διεθνώς και σε ελληνικό δείγμα, επανειλημμένως, προσδίδοντας ένα ακόμη πλεονέκτημα. Τέλος, όλα τα ερωτηματολόγια της έρευνας έχουν χρησιμοποιηθεί, με επιτυχία, σε πληθυσμό για τον οποίο έχουν σχεδιαστεί ερευνητικά.

2.3 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τον Νοέμβριο του 2019 και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δείγμα ευκολίας καθώς συμμετείχαν όσοι επιθυμούσαν και βρίσκονταν στο αμφιθέατρο, τις ημέρες που έγινε η συλλογή των δεδομένων. Είχε προηγηθεί ενημέρωση και έγκριση του διδάσκοντα και στη συνέχεια πραγματοποιούνταν η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές, οι

οποίοι ενημερώνονταν για το ερευνητικό σχέδιο, τους στόχους και την εθελοντική τους συμμετοχή καθώς επίσης και για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων ώστε να διασφαλιστεί η προστασία του ιδιωτικού απορρήτου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές γινόταν τα 15-20 πρώτα λεπτά της διδακτικής ώρας.

2.4 Στατιστική ανάλυση

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.22. Αρχικά έγιναν περιγραφικές αναλύσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δημογραφικών ερωτήσεων και του ερωτηματολογίου της αναβλητικότητας για να διαπιστωθούν οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και τα επιμέρους επίπεδα αναβλητικότητας.

Στη συνέχεια, για τον έλεγχο των μέσων όρων μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και της ανεξάρτητης, με δυο επίπεδα σύγκρισης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα ενώ διενεργήθηκε και ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA).

Για τη διερεύνηση τυχόν σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης (Pearson Correlation), και προκειμένου να προβλεφθεί η αναβλητικότητα των φοιτητών με τη βοήθεια ενός συνόλου μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis).

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος).

Όσον αφορά την κλίμακα της αναβλητικότητας σπουδών, οι αναβλητικοί φοιτητές, όσοι δηλαδή συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα αναβλητικότητας σπουδών και οι μη αναβλητικοί φοιτητές, όσοι δηλαδή συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα, διαχωρίστηκαν μέσω της διαμέσου, σύμφωνα με την πρακτική προηγούμενων ερευνητών (Konig & Kleinmann, 2004 · Van Eerde, 2003).

Έτσι λοιπόν για την κλίμακα της αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό, όσοι συμπλήρωσαν βαθμολογία μικρότερη ή ίση του 25, χαρακτηρίστηκαν ως μη αναβλητικοί, ενώ όσοι φοιτητές συγκέντρωσαν βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση του 26 χαρακτηρίστηκαν ως αναβλητικοί. Ο υπολογισμός της βαθμολογίας επιτεύχθηκε με την προσμέτρηση των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στις δυο πρώτες ερωτήσεις για κάθε ακαδημαϊκό καθήκον όπως προτείνουν οι κατασκευαστές και οι οποίες αφορούσαν το βαθμό στον οποίο αναβάλλει το άτομο και το βαθμό κατά τον οποίο αυτή η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα για το άτομο.

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, ο συνολικός Μ.Ο της κλίμακας αναβλητικότητας των σπουδών ήταν 24.86 (Τ.Α. = 6.82) με εύρος 10 έως 44. Ειδικότερα, ως μη αναβλητικοί χαρακτηρίστηκαν το 53,1% των φοιτητών ενώ ως αναβλητικοί το 46,9% των φοιτητών.

Όσον αφορά τα επιμέρους καθήκοντα και τις υποχρεώσεις, η βαθμολόγηση επιτεύχθηκε μέσω της άθροισης των δυο πρώτων ερωτήσεων για κάθε καθήκον ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν του τύπου, σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να γράψεις μία εργασία για να αξιολογηθείς σε κάποιο μάθημα του εξαμήνου και σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτό το καθήκον είναι πρόβλημα για σένα. Με τον τρόπο αυτό εξάχθηκαν αποτελέσματα για το κάθε καθήκον και πιο συγκεκριμένα σε τι ποσοστό τείνουν να αναβάλλουν οι φοιτητές. Οι βαθμολογίες κυμαίνονταν από 2 έως 10, με βαθμολογίες 2 έως 7 να χαρακτηρίζονται ως μη αναβλητικοί οι φοιτητές στο συγκεκριμένο καθήκον ενώ με βαθμολογίες 8 έως 10 χαρακτηρίζονταν ως αναβλητικοί. Έτσι λοιπόν όσοι φοιτητές ανέφεραν ότι σχεδόν πάντα ή πάντα ανέβαλλαν κάθε

καθήκον αλλά και ότι αυτή η αναβλητική συμπεριφορά αποτελούσε πρόβλημα για τους ίδιους, χαρακτηρίζονταν ως αναβλητικοί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές τείνουν να αναβάλλουν πιο συχνά στη μελέτη για τις εξετάσεις (13,2%) και στη συγγραφή εργασιών (9,9%). Με ποσοστό 6,6% τείνουν να αναβάλλουν οι φοιτητές στα ακαδημαϊκά και διοικητικά καθήκοντα όπως δηλώσεις μαθημάτων, παραλαβή πάσο κ.ά ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται πως αναβάλλουν οι φοιτητές τις ακαδημαϊκές δραστηριότητές τους γενικά (5%), όπως επί παραδείγματι παρακολούθηση σεμιναρίων και την παρακολούθηση μαθημάτων (4,3%).

Όσον αφορά τις αιτίες και τους λόγους της αναβλητικότητας, όπου σύμφωνα με τους κατασκευαστές συνοψίζονται στον φόβο αποτυχίας και στην απέχθεια για το έργο, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως όσον αφορά το φόβο αποτυχίας που αποτελούνταν από πέντε ερωτήσεις με βαθμολογία που κυμαίνονταν από 5 έως 25, ο μέσος όρος ήταν 10.68 (T.A. =4.49) ενώ για την απέχθεια προς το έργο, με τρεις ερωτήσεις και βαθμολογία που κυμαίνονταν από 3 έως 15, επέδειξε μέσο όρο βαθμολογίας 7.4 (T.A.= 2,95), δείχνοντας πως σκόραραν μέτρια προς υψηλά σε αυτό τον παράγοντα.

Από την άλλη, για την εκτίμηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 10 δηλώσεων της κλίμακας μέτρησης της γενικού τύπου αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος της βαθμολογίας στη συγκεκριμένη κλίμακα αποτυπώθηκε στο 28.60 (T.A. = 4,096) με εύρος 15-40. Από τα αποτελέσματα της μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται πως χαμηλή προς μέτρια αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύει το 50,8% ενώ αντιθέτως πιο ικανοποιητική έως υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δήλωσε το 49,2% των φοιτητών.

Για την εκτίμηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης για κάθε συμμετέχοντα, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων του στις 10 δηλώσεις της κλίμακας αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965), μετά και την αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων. Η μεταβλητή της αυτοεκτίμησης του δείγματος φαίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα πως κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα παρουσίασε μέσο όρο 30.62 (T.A. =5.34) και εύρος τιμών 12-40. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές και την Βορδώνη (2017), όσο πιο κοντά στο 40 κυμαίνεται η βαθμολογία ενός υποκειμένου τόσο πιο υψηλή θεωρείται και η αυτοεκτίμησή του ενώ όσο πιο κοντά κυμαίνεται στο 10 θεωρείται χαμηλή.

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη σημείωσε μέσο όρο σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων 4.84 (T.A.= 0.72) και εύρος τιμών 3 έως 7. Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκε, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η βαθμολογία στους επιμέρους παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ποσοστά αρκετά ικανοποιητικά έως υψηλά για το δείγμα μας.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος βαθμολογίας των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	Μ.Ο	T.A	Εύρος
Αναβλητικότητα σπουδών	24.86	6.82	10-44
<i>Συγγραφή εργασιών</i>	5.41	1.71	2-10
<i>Μελέτη για εξετάσεις</i>	5.46	1.92	2-10
<i>Ακαδημαϊκά διοικητικά Καθήκοντα</i>	4.31	2.06	2-10
<i>Παρακολούθηση παραδόσεων</i>	4.76	1.81	2-9
<i>Ακαδημαϊκές δραστηριότητες γενικά</i>	4.93	1.72	2-10
<i>Φόβος αποτυχίας</i>	10.68	4.49	5-25
<i>Απέχθεια για το έργο</i>	7.4	2.95	3-15
Αυτοαποτελεσματικότητα	28.60	4.10	15-40
Αυτοεκτίμηση	30.62	5.34	12-40
Συναισθηματική Νοημοσύνη	4.84	0.72	3-7
<i>Ενημερία</i>	4.97	0.97	2-7
<i>Κοινωνικότητα</i>	4.54	0.99	1-7
<i>Αυτοέλεγχος</i>	4.24	0.92	2-7
<i>Συναισθηματικότητα</i>	4.96	0.81	2-7

3.2 Αναβλητικότητα και φύλο

Προκειμένου να ελεγχθούν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και τυχόν διαφορές συναρτήσει του φύλου, διενεργήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Αρχικά λήφθησαν υπόψιν οι προϋποθέσεις του ελέγχου όσον αφορά την κανονική κατανομή του πληθυσμού και την ίση ή σχεδόν ίση διακύμανση τους καθώς και την τυχαία δειγματοληψία. Ειδικότερα, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα του ελέγχου μας έδειξαν ότι οι άντρες είχαν μέσο όρο 26.10 ($T.A.=6.74$) ενώ οι γυναίκες παρουσίασαν μέσο όρο 24.44 ($T.A.=6.82$). Η τιμή του κριτηρίου $t(301)=0.32 > p=.05$, οπότε το συμπέρασμα σύμφωνα με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που θέσαμε (5%) είναι ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ανδρών στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δεν είναι μεγαλύτερος από των γυναικών.

3.3 Σχέση αναβλητικότητας και ηλικίας

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη σχέσης ανάμεσα στην αναβλητικότητα και την ηλικία, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), αφού πρώτα εντάχθηκαν οι συμμετέχοντες σε τρεις ηλικιακές ομάδες, θέτοντας ως κριτήριο η καθεμία να αντιπροσωπεύει το 33% της κατανομής της μεταβλητής ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν τα άτομα ηλικίας έως και 20 ετών, στη δεύτερη ομάδα, άτομα ηλικίας 21-22, και τέλος στην τρίτη ομάδα, άτομα άνω των 23 ετών. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται οι μέσοι όροι της αναβλητικότητας σπουδών στις τρεις ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας
ως προς τις τρεις ηλικιακές ομάδες

Ηλικία	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
<=20	109	24,04	6,54
21-22	124	25,55	6,06
23 και άνω	70	24,94	8,33

Όσον αφορά τον έλεγχο διασπορών, διαπιστώνουμε ότι η διασπορά είναι ίδια για όλους τους πληθυσμούς, χρησιμοποιώντας το Levene's Test, $F(2, 300)=.00<0,05$. Στη συνέχεια, διαπιστώνουμε ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων σε σχέση με την αναβλητικότητα, όπου $F(2,300)= 1.433$, $p=.24$, παρά μόνο μία αύξηση του μέσου όρου της βαθμολογίας στην αναβλητικότητα κατά τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα.

3.4 Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας

Για να εκτιμηθεί η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές που ερευνώνται στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson's r . Με την ανάλυση συσχέτισης ερευνάται η ύπαρξη τυχόν σχέσης μεταξύ των μεταβλητών που είναι υπό εξέταση αλλά και στην περίπτωση που υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών, διερευνάται ποια είναι και η κατεύθυνση αυτής της σχέσης (Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010).

Για την ανάλυση συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε ο ανωτέρω παραμετρικός στατιστικός δείκτης, αφού πρώτα ελέγχθηκε η κανονικότητα του δείγματος και η ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και με τους επιμέρους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης .

Η κύρια μεταβλητή μας, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, αξίζει να σημειωθεί ότι συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης (βλ. Πίνακα 3). Αναλυτικότερα, με την αυτοεκτίμηση ($r=-.199, p<.01$) διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση ενώ με την συναισθηματική νοημοσύνη ($r=-.317, p<.01$) και την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=-.276, p<.01$) διαπιστώθηκε μικρή σχέση. Επιπρόσθετα, οι αιτίες της αναβλητικότητας, οι οποίες αποτελούν τον παράγοντα φόβο αποτυχίας και απέχθεια έργου, βλέπουμε ότι συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά αρνητικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας, με την πρώτη να παρουσιάζει πιο ισχυρές σχέσεις.

Η αυτοεκτίμηση από την άλλη, συσχετίζεται θετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r=.659, p<.01$) και μέτρια σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=.562, p<.01$).

Όσον αφορά τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας, διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση και συγκεκριμένα μία ισχυρή σχέση ($r=.647, p<.01$).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταβλητών της έρευνας

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Αναβλητικότητα	-									
2.Φόβος αποτυχίας	,293**	-								
3.Απέχθεια έργου	,284**	,278**	-							
4.Αυτοεκτίμηση	-,199**	-,269**	-,089	-						
5.Συναισθηματική νοημοσύνη	-,317**	-,331**	-,209**	,659**	-					
6.Ευημερία	-,195**	-,234**	-,077	,702**	,794**	-				

7.Αυτοέλεγχος	-,210**	-,293**	-,179**	,468**	,708**	,454**	-		
8.Συναισθηματικότη ητα	-,228**	-,230**	-,186**	,422**	,767**	,511**	,397**	-	
9.Κοινωνικότητα	-,238**	-,227**	-,221**	,407**	,702**	,410**	,393**	,385**	-
10.Αυτοαποτελεσ ματικότητα	-,276**	-,303**	-,171**	,562**	,647**	,492**	,418**	,446**	,518**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Επιπρόσθετα διενεργήθηκε έλεγχος ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα, την ευημερία και την κοινωνικότητα. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι οι παράγοντες συσχετίζονται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, με μέτριες σχέσεις.

Ο αυτοέλεγχος συσχετίζεται μέτρια με την αυτοεκτίμηση ($r=.468, p<0,01$), την ευημερία ($r=.454, p<0,01$) και την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=.418, p<0,01$). Η συναισθηματικότητα βρέθηκε πως συσχετίζεται μέτρια με την αυτοεκτίμηση ($r=.422, p<0,01$) και την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=.446, p<0,01$). Από την άλλη, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα της ευημερίας και την αυτοεκτίμηση ($r=.702, p<0,01$) ενώ η ευημερία συσχετίζεται μέτρια με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=.492, p<0,01$). Τέλος, η κοινωνικότητα βρέθηκε πως συσχετίζεται μέτρια με την αυτοεκτίμηση ($r=.407, p<0,01$) και με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r=.518, p<0,01$).

3.5 Προβλεπτικοί παράγοντες αναβλητικότητας

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή προβλεπτική αξία: (α) της αυτοεκτίμησης, (β) της αυτοαποτελεσματικότητας, (γ) της συναισθηματικής νοημοσύνης και (δ) των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή της ευημερίας, του αυτοελέγχου, της κοινωνικότητας και της συναισθηματικότητας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε την αναβλητικότητα και ως ανεξάρτητες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Σύμφωνα με τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2) το ποσοστό διακύμανσης της αναβλητικότητας που ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι 11,1% και έστω και ένας συντελεστής είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν και $F(3,299)= 12,409$ $p=.000<0.05$. Πιο συγκεκριμένα, από την παλινδρόμηση φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί στατιστικώς σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της αναβλητικότητας ($b= -2.503$, $p= .001$). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι θετική τιμή του B ερμηνεύεται ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας ο οποίος και αντιστοιχεί σε αντίστοιχη αύξηση της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ η αρνητική τιμή του B, ερμηνεύεται ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας και κατά συνέπεια αντιστοιχεί σε αντίστοιχη μείωση της εξαρτημένης μεταβλητής (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η αναβλητικότητα σπουδών δεν φάνηκε να επηρεάζεται από την αυτοεκτίμηση ($b=.063$, $p=.508$) και την αυτοαποτελεσματικότητα ($b=-.222$, $p=.071$).

Όσον αφορά τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, και πιο συγκεκριμένα την ευημερία, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα, βρέθηκε πως το ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι 8,7% και έστω και ένας συντελεστής είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από το μηδέν και $F(4,298)= 7,087$.

Από την παλινδρόμηση επίσης φάνηκε ότι ο μόνο ο παράγοντας της κοινωνικότητας αποτελεί στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της αναβλητικότητας

Πίνακας 4. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και εξαρτημένη την αναβλητικότητα σπουδών

Μεταβλητή	B	SE	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ευημερία</i>	-,246	,489	-,035	-,502	,616
<i>Αυτοέλεγχος</i>	-,677	,485	-,091	-1,395	,164
<i>Συναισθηματικότητα</i>	-,996	,561	-,119	-1,774	,077
<i>Κοινωνικότητα</i>	-,982	,440	-,142	-2,232	,026

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση τυχόν σχέσεων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, και πιο συγκεκριμένα με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, εξετάστηκε αν κάποια από τις παραπάνω μεταβλητές αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επιπρόσθετος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό, συναρτήσει του φύλου και της ηλικίας. Στην παρούσα λοιπόν ενότητα θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που έχει προταθεί αλλά και θα παρουσιαστεί η σημασία που έχουν τα ευρήματα μας.

Ξεκινώντας λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τυχόν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την αναβλητικότητα σπουδών δεν βρέθηκαν. Σύμφωνα με τον Steel (2007), η αναμενόμενη επιρροή του φύλου στην αναβλητικότητα είναι δύσκολο να προβλεφθεί. Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, υπάρχει αντικρουόμενη έρευνα για το θέμα. Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας μας έρχονται τα ευρήματα διεθνών ερευνών (Ferrari, 1989 · Frost, Martin, Lobart, & Rosenblate, 1990). Οι Solomon και Rothblum (1984), δεν βρήκαν σημαντικές διαφυλικές διαφορές σε κανέναν από τους τομείς της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ούτε για τη συνολική αναβλητικότητα σπουδών. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Ferrari (1992), έπειτα από έλεγχο που πραγματοποίησε συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμολογιών ανδρών και γυναικών στις κλίμακες της αναβλητικότητας, και πιο συγκεκριμένα στην συχνότητα της αναβλητικότητας, τους λόγους αλλά και τον φόβο αποτυχίας και την απέχθεια και για το έργο. Ωστόσο, στην μετά-ανάλυση του ο Steel (2007), βρήκε μία μικρή διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, με τους πρώτους να τείνουν να αναβάλλουν περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες. Στα ίδια συμπεράσματα με τον Steel (2007) κατέληξε και η έρευνα της Van Eerde (2003) αλλά και οι Ozer και Ferrari (2011), με τους τελευταίους να αναφέρουν ότι παρόλο που βρήκαν κάποιες διαφορές, προτείνεται ότι η μεγαλύτερη πιθανότητα εύρεσης διαφορών έγκειται στις κολεκτιβιστικές κουλτούρες. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία και με έρευνες που διεξήχθησαν σε Έλληνες φοιτητές και εξέταζαν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Χατζηδήμου, 1994 · Σιάτης, 2012 · Μαθιουδάκης, 2012 · Αργυροπούλου, 2014).

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αναβλητικότητα σπουδών και την ηλικία. Από τον έλεγχο των μέσων όρων που διενεργήθηκε, δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων, οι οποίες και εξετάστηκαν, παρά μόνο βρέθηκε πως σύμφωνα με το μέσο όρο των απαντήσεων στην κλίμακα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, τα άτομα ηλικίας 21 έως 22 ετών παρουσίασαν κάποια μικρή αύξηση σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες που απαρτίζονταν από άτομα έως και 20 ετών και 23 και άνω αντίστοιχα.

Όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης των διαφορών, έρχεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Haycock, McCarthy και Skay (1998), θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα νεότερα ηλικιακά άτομα θα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αναβλητικής συμπεριφοράς, λόγω των περιορισμένων ευκαιριών που τους έχουν δοθεί ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες ή εργασιακά μοτίβα. Ωστόσο στην έρευνα τους, στην οποία το ηλικιακό εύρος κυμαίνονταν από τα 18 έως και τα 54 έτη, δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά η αναβλητικότητα με την ηλικία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Harriot και Ferrari (1996), με μέσο όρο ηλικίας συμμετεχόντων τα 47,6 χρόνια, όπου εξετάστηκαν διάφορες μορφές αναβλητικότητας, βρέθηκε πως τα άτομα που φοιτούν στο Λύκειο, ή μικρότερα ηλικιακά άτομα παρουσίαζαν υψηλότερο μέσο όρο στη βαθμολογία για την εξέταση της αναβλητικότητας που σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους φοιτητές. Η εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι πως οι φοιτητές, λόγω των περισσότερων χρόνων εκπαίδευσης μαθαίνουν να είναι πιο αποφασιστικοί σε υποχρεώσεις και καθήκοντα που τους ανατίθενται ενώ οι νεότεροι φοιτητές ίσως σπαταλούν περισσότερο χρόνο έξω με σκοπό να κοινωνικοποιηθούν παρά να ασχολούνται με τη δουλειά που τους ανατίθεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Από τα παραπάνω λοιπόν φαίνεται πως παρόλο που δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών, αυτό που φαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι πως η αναβλητικότητα μειώνεται με την πάροδο των ετών ενώ στην παρούσα έρευνα αυτό που παρατηρείται είναι μία μικρή αύξηση σε σχέση με την μικρότερη ηλικιακή ομάδα που εξετάστηκε. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ωστόσο πως το ηλικιακό εύρος της παρούσας έρευνας ήταν πιο περιορισμένο σε σχέση με τις έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, όπως επίσης ότι δεν αφορούσαν μόνο φοιτητές αλλά εξέταζαν σε ένα πιο ευρύ ηλικιακό φάσμα την αναβλητικότητα.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία και με άλλες ελληνικές έρευνες που εξέταζαν είτε την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Σιάτης, 2012), είτε τη χρόνια αναβλητικότητα (Ζιάκα, 2013), είτε τη γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Αργυροπούλου, 2014), με την κατεύθυνση της σχέσης να είναι επίσης θετική. Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2014), αυτή η διαφορά των ελληνικών αποτελεσμάτων, σε σχέση με τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών, ίσως να οφείλεται σε κάποιο βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι φοιτητές εισέρχονται στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργώντας ακόμη βάσει του προτύπου με το οποίο λειτουργούσαν στο σχολείο και στη συνέχεια λόγω διαφόρων παραγόντων όπως η επερχόμενη ανεργία, η πιο χαλαρή πανεπιστημιακή δομή, οι μη υποχρεωτικές παρακολουθήσεις των μαθημάτων, σε συνδυασμό με την μειωμένο γονικό έλεγχο, πιθανολογείται ότι σχετίζονται με την αύξηση της αναβλητικότητας στους μεγαλύτερους ηλικιακά φοιτητές.

Στη συνέχεια στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η εν δυνάμει σχέση της αναβλητικότητας με κάποιους παράγοντες της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της αναβλητικότητας σπουδών με τις παραπάνω μεταβλητές. Η συσχέτιση της αναβλητικότητας σπουδών βρέθηκε λοιπόν πως συσχετίζεται με τις υπόλοιπες μεταβλητές αρνητικά, δείχνοντας λοιπόν η κατεύθυνση της σχέσης, ότι όταν η μία μεταβλητή αυξάνεται, η άλλη μειώνεται.

Η πιο ισχυρή, αρνητική, συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αναβλητικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη, υποστηρίζοντας έτσι την υπόθεση της έρευνας μας. Πρακτικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι φοιτητές οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν συναισθηματικά ευφυείς, παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό αναβλητική συμπεριφορά σε σχέση με τους φοιτητές οι οποίοι επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε παρόμοια συμπεράσματα φαίνεται πως κατέληξαν αρκετές έρευνες κατά τις οποίες τα συναισθηματικώς ευφυή άτομα, τείνουν να μην αναβάλλουν (Deiz, Traz, & Ayodan, 2009 · Chow, 2011 · Doktorova, Masar, & Baranovska, 2020). Σε αντίθεση έρχονται τα ευρήματά μας μόνο με την έρευνα των Kamran και Fatima (2013), στην οποία δεν βρέθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τους Nelson και Low (1999, 2003), η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ως μία δεξιότητα που κατακτά κανείς και με την οποία μπορεί να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να εκφράζει συναισθήματα με υγιείς και παραγωγικούς τρόπους (όπ.αναφ. στο Chow, 2011). Μπορεί λοιπόν κανείς να συμπεράνει κανείς ότι άτομα τα οποία σκοράρουν χαμηλά στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι και αναμενόμενο ότι θα τείνουν περισσότερο να αναβάλλουν (Deiz, Traz, & Ayodan, 2009 · Pychyl, 2009, όπ.αναφ. στο Chow, 2011). Σύμφωνα με τον Goleman (1997), ένα συναισθηματικά ευφυές άτομο μπορεί εύκολα να παρακινηθεί και σε περίπτωση πιθανής αποτυχίας σε κάποιο καθήκον ή υποχρέωση δεν απογοητεύεται αλλά πιστεύει ότι μπορεί να χειριστεί την κατάσταση. Στην ουσία αυτό σημαίνει πως όταν ένα άτομο συναισθηματικά ευφυές βρεθεί αντιμέτωπο με ένα απαιτητικό καθήκον, δεν αναβάλλει τη διεκπεραίωση του αλλά άμεσα προσπαθεί να φέρει εις πέρας το καθήκον του και να αντιμετωπίσει τα όποια εμπόδια προκύψουν.

Στα ελληνικά δεδομένα, βρέθηκε ότι η αναβλητικότητα, είτε ενεργητική είτε παθητική, σχετίζεται με την έλλειψη δεξιοτήτων και στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (Φαραζά, 2017). Δεδομένου ότι η αναβλητική συμπεριφορά συνδέεται με το αρνητικό συναίσθημα, οπότε και χρειάζεται το άτομο να κατέχει δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, βρέθηκε ότι τάση αναβλητικής συμπεριφοράς παρουσίασαν οι φοιτητές εκείνοι οι οποίοι παρουσίαζαν ελλείμματα στη διαχείριση δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων, στην έλλειψη ανεκτικότητας ως προς τα αρνητικά συναισθήματα και στην προσήλωση στο στόχο, όπως επίσης και όσοι παρουσίαζαν έλλειψη ενημερότητας και σαφήνειας σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν.

Τα άτομα τα οποία κατέχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν το κατάλληλο συναίσθημα, την κατάλληλη στιγμή ούτως ώστε να επιτύχουν τη μείωση του άγχους, φαίνεται πως παρουσιάζουν μειωμένη τάση για αναβλητικότητα σε ακαδημαϊκά καθήκοντα (Deniz et. al., 2009). Οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται, να ρυθμίζουν αλλά και να χρησιμοποιούν καλύτερα τα συναισθήματα τους και αυτή η ικανότητα, τους δίνει τη δυνατότητα να διατηρούν την αισιοδοξία αλλά και τα θετικά συναισθήματα, σε συνδυασμό με γνωστική ευελιξία, δίνοντας τους έτσι περισσότερη πίστη στις δυνάμεις τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες (Ouweneel, Blanc, & Schaufeli, 2013). Φαίνεται λοιπόν πως τα συναισθηματικά ευφυή άτομα δεν αναλώνονται εστιάζοντας σε αρνητικές

συναισθηματικές αντιδράσεις αλλά καταφέρνουν να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα σε στρεσογόνες συνθήκες και γρήγορα ανακτούν και διατηρούν μια πιο αισιόδοξη στάση που τους καθιστά ικανούς να επιδεικνύουν σε μικρότερο βαθμό αναβλητική συμπεριφορά (Ruizaranda & Extremela, 2014).

Όσον αφορά τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο συγκεκριμένα την κοινωνικότητα, την συναισθηματικότητα, τον αυτοέλεγχο και την ευημερία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση με την αναβλητικότητα σπουδών, συμφωνώντας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Doktorova, Masar, & Baranovska, 2020). Πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν προδιαθέσεις της προσωπικότητας (ευημερία), χαρακτηριστικά που αφορούν τον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεων (αυτοέλεγχος), χαρακτηριστικά που αφορούν την αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων (συναισθηματικότητα) και χαρακτηριστικά που αφορούν τις διαπροσωπικές ικανότητες και τη διαχείριση συναισθημάτων (κοινωνικότητα), συσχετίζονται, όπως διαπιστώνεται, με την αναβλητικότητα σπουδών. Όπως αναφέρουν οι Petrides, Pita, & Kokkinaki (2007), όταν κάποιος σκοράρει υψηλά στην ευημερία, νιώθει επιτυχημένος και βλέπει τη θετική πλευρά των πραγμάτων, όποιος σκοράρει υψηλά στον αυτοέλεγχο μπορεί πιο εύκολα να ρυθμίσει τα συναισθήματα του ακόμη και κάτω από πιεστικές συνθήκες, όποιος σκοράρει υψηλά στην συναισθηματικότητα μπορεί να επικοινωνήσει καλύτερα τα συναισθήματά τους με του άλλους και λειτουργεί με ενσυναίσθηση, ενώ όποιος σκοράρει υψηλά στην κοινωνικότητα φαίνεται πως κατέχει κοινωνικές δεξιότητες, είναι ειλικρινής και αποφασιστικός. Σύμφωνα με τα ευρήματα μας η αναβλητικότητα συσχετίζεται αρνητικά με τους παραπάνω παράγοντες, οπότε μπορεί να καταλάβει κανείς πως τα άτομα που αναβάλλουν πολύ πιθανό σύμφωνα με την έρευνα μας να αποτυγχάνουν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους που δημιουργούνται σε έντονες περιόδους της ακαδημαϊκής τους πορείας και να μην καταφέρνουν να χρησιμοποιούν τις παραπάνω δεξιότητες οι οποίες

Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Klassen & Kuzuku, 2009), η αυτοαποτελεσματικότητα αποτέλεσε επίσης έναν παράγοντα με τον οποίο συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά, με αρνητική σχέση, η αναβλητικότητα σπουδών. Επομένως, η αρχική μας υπόθεση ότι θα υπήρχε αρνητική συσχέτιση επιβεβαιώθηκε και δεν μας εξέπληξε άλλωστε. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), οι ισχυρές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν στην έναρξη εργασιών με επιμονή, ενώ οι αδύναμες

προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας προκαλούν αποφυγή εργασιών και λιγότερη επιμονή. Η αναβλητικότητα θεωρείται ένας τύπος αποφυγής συμπεριφοράς. Το εύρημα μας έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που συσχετίζουν τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας με την αναβλητικότητα σπουδών (Blunt & Pychyl, 2000 · Dash & Ramaprabou, 2017 · Ferrari, 2004) και με τα ευρήματα που υποστηρίζουν πως εάν κάποιος δεν πιστεύει πως μπορεί να φέρει εις πέρας με επιτυχία ένα καθήκον ή δεν πιστεύει πως μπορεί να επιτύχει σε κάποιο τομέα, τότε αυτή η πεποίθησή του μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση έναρξης ή ολοκλήρωσης εργασιών (Ferrari, Parker, & Ware, 1992 · Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2007 · Steel, 2007 · Seo, 2008 · Tan et al., 2008 · Chow, 2011). Συσχέτιση ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες βρέθηκε και στις έρευνες του Wolters (2003) και στην έρευνα του Mehmet και των συνεργατών του (2014). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως όταν κάποιος φοιτητής/τρια πιστεύει πως κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες με τις οποίες θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που θα προκύψουν σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, τότε η αναβλητική συμπεριφορά μειώνεται αισθητά.

Όπως μπορεί να αντιληφθεί κανείς, τα παραπάνω έχουν νόημα, καθώς όσο πιο πολύ πιστεύει ένας μαθητής ότι μπορεί να φέρει εις πέρας ένα έργο, τόσο περισσότερη προσπάθεια θα καταβάλλει ώστε να επιτύχει.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Chow (2011), που πραγματοποιήθηκε σε 288 φοιτητές, σύμφωνα με το μοντέλο παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών εξηγεί αρνητικά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Η αυτοεκτίμηση επίσης συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά αρνητικά με την αναβλητικότητα σπουδών, επιβεβαιώνοντας έτσι την υπόθεση της έρευνας μας και βρίσκοντας στήριξη στη βιβλιογραφία (Beswick et. al., 1988 · Effert & Ferrari, 1989). Ο Ferrari (1991), εξετάζοντας και συγκρίνοντας άτομα που παρουσίαζαν ισχυρές τάσεις αναβλητικής συμπεριφοράς και άτομα που δεν έτειναν να αναβάλλουν, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με ισχυρές τάσεις αναβλητικής συμπεριφοράς είχαν την τάση να μην αντιλαμβάνονται ή και να απωθούν τις εμπειρίες εκείνες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμησή τους με σκοπό να την προστατεύσουν. Σύμφωνα με αυτό θα μπορούσε να πει κανείς πως όταν οι φοιτητές αναβάλλουν τη μελέτη για τις εξετάσεις ή κάποιο άλλο ακαδημαϊκό καθήκον, μπορεί αυτή η αναβολή να επιφέρει κάποια αρνητικά αποτελέσματα τα οποία και θα μειώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Στην

παρούσα έρευνα βρέθηκε επίσης ισχυρή συσχέτιση του φόβου αποτυχίας, που αποτελεί παράγοντα της αναβλητικότητας σπουδών, με την αυτοεκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα λοιπόν είναι δύο παράγοντες της προσωπικότητας που έχει βρεθεί ότι συσχετίζονται αρνητικά με την αναβλητικότητα σπουδών (Hen & Goroshit, 2014 · Steel, 2007 · Tan et al., 2008 · van Eerde, 2003).

Επιπρόσθετα, στην έρευνα μας βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με την αυτοαποτελεσματικότητα, που δείχνει όπως και στη διεθνή βιβλιογραφία πως ενώ πρόκειται για διαφορετικές εννοιολογικά κατασκευές, εν τούτοις, τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Batool, Khursheed, & Jahangir, 2017 · Pahlavami, Nezhad, & Nezhad, 2015). Σύμφωνα με τους Berry (1975) και Burka και Yuen (1983), η αναβλητικότητα είναι μία στρατηγική που χρησιμοποιείται για την προστασία της εύθραυστης αίσθησης αυτοεκτίμησης, ειδικά για εκείνα τα άτομα που βασίζουν την εκτίμηση προς τον εαυτό τους ανάλογα με τα επιτεύγματά τους. Κατά τον Bandura (1997), άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση και κάνουν απαισιόδοξες σκέψεις για τα επιτεύγματά τους και την προσωπική τους ανάπτυξη ενώ τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση θα πρέπει να έχουν και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αφού αναλαμβάνουν πιο απαιτητικούς στόχους από αυτούς με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες της αναβλητικότητας σπουδών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας φάνηκε πως η *συναισθηματική νοημοσύνη* αποτελεί στατιστικώς σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα και πιο συγκεκριμένα από τους παράγοντες της, βρέθηκε πως μόνο η *κοινωνικότητα* αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Αντιθέτως, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της αναβλητικότητας σπουδών σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπως στην έρευνα των Malkoc & Mutlu (2018) όπου βρέθηκε πως η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα.

Στην έρευνα των Doktorova, Masar και Baranovska (2020), βρέθηκε πως η κοινωνικότητα προβλέπει την αναβλητικότητα σπουδών, σε αντίθεση με τους Deniz, Traz και Ayodan (2009) οι οποίοι ισχυρίζονται πως ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας της αναβλητικότητας είναι η προσαρμοστικότητα. Τέλος, ο αυτοέλεγχος

βρέθηκε επίσης πως προβλέπει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, τη γενική αναβλητικότητα και την αναβλητικότητα σε συνδυασμό με τη χρήση του διαδικτύου (Heward, 2010).

Αναφορικά με την κοινωνικότητα, έχει αναφερθεί πως τα άτομα που κατέχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας ακούν τους άλλους ανθρώπους με μεγαλύτερη ευκολία, ανεξαρτήτως της κατάστασης (Kaliska & Salbot, 2011, όπ.αναφ. στο Doktorova, Masar, & Baranovska, 2020), συμπέρασμα που μπορεί να δικαιολογείται λόγω του ότι περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που αφορούν στις διαπροσωπικές ικανότητες και στη διαχείριση των συναισθημάτων (Petrides & Furnham, 2001 · Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Όπως αναφέρει ο Petrides (2009), ο παράγοντας της κοινωνικότητας δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις αλλά και την κοινωνική επιρροή. Επίσης, η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα της κοινωνικότητας δείχνει ότι τα άτομα κατέχουν καλές δεξιότητες ακρόασης και επικοινωνίας με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα, ενώ η χαμηλή βαθμολογία δείχνει πως είναι λιγότερο πιθανό τα άτομα αυτά να είναι καλοί διαπραγματευτές και συχνά εμφανίζονται ως ντροπαλοί και επιφυλακτικοί. Οι θετικοί κοινωνικοί δεσμοί και η κοινωνική υποστήριξη επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμόζεται καλύτερα σε δυσμενείς συνθήκες και να ανταποκρίνεται καλύτερα σε στρεσογόνες καταστάσεις (Vasina, 1999, όπ.αναφ. στο Doktorova, Masar, & Baranovska, 2020). Η κοινωνικότητα θα μπορούσε να είναι και η δεξιότητα εκείνη που βοηθάει το άτομο να μην κάνει την αρχή στην αναβλητικότητα και σύμφωνα με τη Doktorova et. al. (2020), τα άτομα που κατέχουν τη δεξιότητα της κοινωνικότητας μπορούν σε στιγμές που δυσκολεύονται να φέρουν εις πέρας κάποιο ακαδημαϊκό καθήκον, αντί να το μεταφέρουν για κάποια άλλη στιγμή, εν τούτοις είναι σε θέση να ζητήσει βοήθεια από άτομα που βρίσκονται κοντά του, να έρθει σε επαφή μαζί τους ή ακόμη και να μείνει μαζί τους μέχρι να επιτελέσει το έργο του.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας, αναφέρονται οι περιορισμοί καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση στο συγκεκριμένο τομέα.

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανέδειξε τις ισχυρές αρνητικές σχέσεις της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας αλλά κυρίως της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Αναδείχθηκε επίσης ο προβλεπτικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης απέναντι στην αναβλητικότητα. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε ότι ο παράγοντας της κοινωνικότητας σχετίζεται με την αναβλητικότητα και αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ή όπως χαρακτηρίζεται «συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας». Επιπρόσθετα υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η εικόνα που έχουμε μέσω των συναισθημάτων για τον εαυτό μας αλλά και η πίστη του καθενός ότι μπορεί να καταφέρει επιτυχώς οτιδήποτε θελήσει, όπως και η αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε σχέση με την αναβλητική συμπεριφορά σε ακαδημαϊκές περιστάσεις.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά για πολλούς λόγους. Η έρευνα δείχνει τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και ειδικά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, δεν έχει εξεταστεί αρκετά διεθνώς σε σχέση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και ειδικά στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες να φωτίζουν τις πτυχές αυτών των μεταβλητών. Πέραν της καλύτερης κατανόησης των λόγων για τους οποίους αναβάλλει κανείς, ενδέχεται να βρεθούν σημαντικές μέθοδοι για την αποθάρρυνση της αναβλητικότητας. Επιπλέον, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν προληπτικά ή θεραπευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τέτοιες μεθόδους με στόχο την καταπολέμηση της αναβλητικότητας στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ή και για την κατανόηση από το άτομο των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτής στην συμπεριφοράς. Η προσπάθεια ανάπτυξης ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ελαχιστοποίηση της

αναβλητικότητας μεταξύ φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες που να στοχεύουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας αλλά της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία δεν έχει συμπεριληφθεί ιδιαίτερος σε τέτοιου είδους προγράμματα, είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν τα ευρήματα της έρευνας μας να βοηθήσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς αλλά και σε όσους εκπαιδεύουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Θα ήταν λοιπόν ωφέλιμο να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και ένα ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα δίνει έμφαση σε έννοιες όπως είναι η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία αυτών των εννοιών και να αναπτύξουν στρατηγικές για τις αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους ζωή ως εκπαιδευτικοί πλέον.

5.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα πρέπει να αποδεχτούμε την παραδοχή ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να τύχουν γενικής αποδοχής, ούτε μπορούν να έχουν καθολικό χαρακτήρα παρά μόνον κάτω από περιορισμούς, και πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν οι κατωτέρω περιορισμοί.

Ένας από τους πιο βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι πως βασίστηκε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και κατ'επέκταση δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε κατά πόσο οι απαντήσεις οι οποίες και δόθηκαν, αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα. Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας, όσον αφορά το δείγμα της, έγκειται στον περιορισμένο αριθμό ανδρών, με αποτέλεσμα τα ευρήματα μας να μην είναι αντιπροσωπευτικά για τους άνδρες φοιτητές αλλά και στο περιορισμένο εύρος των σχολών από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφορίες. Επίσης, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν δείγμα ευκολίας, καθώς συμπεριλήφθησαν όλοι όσοι βρίσκονταν στο αμφιθέατρο ή τις αίθουσες όπου πραγματοποιούνταν οι παραδόσεις των μαθημάτων, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχει πιθανότητα να μην παρευρίσκονται οι φοιτητές οι οποίοι παρουσιάζουν αναβλητική συμπεριφορά.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον τρόπο δειγματοληψίας, θα μπορούσε ίσως να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους που ίσως θα ήταν πιο απαιτητικές για τους φοιτητές, καθώς όσον αφορά τους πρωτοετείς ειδικά φοιτητές, βρίσκονταν στην αρχή του εξαμήνου χωρίς να έχουν βιώσει ακόμη το άγχος της πρώτης εξεταστικής περιόδου. Επίσης, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας διαρκούσε 15- 20 λεπτά, γεγονός που ίσως κούρασε τους συμμετέχοντες. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στην χαμηλή αξιοπιστία που επέδειξαν, δύο από τους τέσσερις συνολικά παράγοντες από την σύντομη μορφή της κλίμακας που μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Αυτό που θα μπορούσε να προταθεί σαν μελλοντική έρευνα είναι η περαιτέρω μελέτη και εξέταση των παραγόντων που χρησιμοποιήσαμε. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποια κλίμακα που να εξετάζει τις προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας και όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη θα προτείναμε να διερευνηθούν και κάποιες δεξιότητες ή στρατηγικές που ενδεχομένως να σχετίζονται με τη διαχείριση του συναισθήματος ή με την επίλυση προβλημάτων.

Επιπρόσθετα, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνει μια διαχρονική μελέτη ώστε να συμπεριληφθούν και άλλοι παράγοντες αλλά και να προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τυχόν διαφορές που προκύπτουν σε βάθος χρόνου και με τους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

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). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 35221).

Βορδώνη, Π. (2017). *Η προσαρμογή στην αναπηρία και η αυτοεκτίμηση ως παράμετροι της ευτυχίας ατόμων με αναπηρία: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

Γαλανού, Χ. (2013). *Στάθμιση του ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης Rosenberg Self Esteem Scale στα ελληνικά δεδομένα*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα).

Γιασεμή, Σ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα.

Ζιάκα, Ε. (2013). *Η σχέση της αναβλητικότητας με τις συμπεριφορές υγείας*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Κριαράς, Ε. (1995). *Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.

Μαθιουδάκης, Κ. (2012). *Διερεύνηση του φαινομένου της προβληματικής χρήσης του διαδικτύου και η συσχέτιση του με τη ροή-απορρόφηση στο διαδίκτυο και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στους Έλληνες φοιτητές*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπελεγρής, Κ. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα.

Μπρουσκέλη, Β., & Λουμάκου, Μ. (2012). Γενική Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας. Στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (επιμ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση- θεωρία και αξιολόγηση*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πιστεύος, Σ. (2012). *Πρόγραμμα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης για την διερεύνηση/ μείωση της αναβλητικότητας σε φοιτητές πανεπιστημίου*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών).

Σιάτης, Α. (2012). *Η γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε σχέση με την ψυχική υγεία των φοιτητών*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Τσιρογιαννίδου, Ε. (2010). *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Φαραζά, Σ. (2017). *Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Χατζηδήμου, Σ., Β. (1994). *Αναβλητικότητα στα σχολικά και φοιτητικά καθήκοντα σε μαθητές και φοιτητές*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 202-227.
- Anderson, C. J. (2003). The psychology of doing nothing: Forms of decision avoidance result from reason and emotion. *Psychological Bulletin*, 129, 139-167.
- 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.
- Argiropoulou, M. I., Sofianopoulou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2016). The relation Between General Procrastination and Health Behaviors: What Can We Learn From Greek Students? *Procrastination , Health, and Well-Being*, 143-160.
- Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., & McGue, M. (2003). *The determinants of leadership: The role of genetics and personality*. Paper presented at the 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Orlando, FL.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2010). Self- efficacy. *United Nations Institute for Training and Research*.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada. Multi-Health Systems, Inc.

Bar- On, R. (2006). *BarOn Emotional Quotient-Inventory (BarOn EQ-i®)*. United-States: High Performing Systems, Inc.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic Procrastination as a Product of Low Self-Esteem: A Mediation Role of Academic Self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211.

Bernstein, P. (1998). *Against the gods: The remarkable story of risk*. New York: Wiley.

Berry, R. G. (1975). Fear of failure in the student experience. *The Personnel and Guidance Journal*, 54, 190-203.

Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents to student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality & Individual Differences*, 28, 153-167.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο* (Μτφ.: Ε. Μαρκαζάνε). Αθήνα: Κριτική.

Branden, N. (1992). *The power of self esteem*. Florida: Health Communications.

Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives, *Higher Education*, 58(2), 157-172.

Briodi, R. (1980). An explanatory study of procrastination (Doctoral dissertation, Brandeis University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 590.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Cerino, E. D. (2014). Relationships between academic motivation , self- efficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.

- Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students (Master Thesis). *Electronic Thesis, Projects and Dissertations*, 28.
- Chemers, M., Hu, L., & Gracia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- 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, 195-212.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance, *Psychology in Schools*, 42(2), 197-205.
- Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self- evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 234-240.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student, *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitude and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (β' εκδ.), μτφρ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Collins, K. M. T., & Veal, R. E. (2004). Off-campus adult learners' levels of library anxiety as a predictor of attitudes toward the Internet. *Library & Information Science Research*, 26(1), 5-14.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and Social Order*. New York: Scribner's.

- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment, 92*, 449-457
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Dash, S. K., & Ramaprabou, V. (2017). Academic procrastination and self-efficacy among college students. *International Journal of Recent Scientific Research, 9*(3), 25029-25031.
- Day, V., Mensink, D., & O'Salivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*, 120-134.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control and emotional intelligence. *Spring, 9*, 623-632.
- Dewitt, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*, 469-489.
- Doktorova, D., Masar, M., & Baranovska, A. (2020). The research study of emotional intelligence between academic procrastination and emotional intelligence among female university students of humanities. *Journal of Interdisciplinary Research, 10*(1), 55-59.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning & Individual Differences, 52*, 10-18. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.001.
- Effert, B., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*, 151-156.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet.
- Elliot, R. (2002). *A ten-year study of procrastination stability*. Unpublished master's thesis. University of Louisiana, Monroe.

Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.

Kamran, W., & Fatima, I. (2013). Emotional Intelligence, Anxiety and Procrastination in Intermediate Science Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(2), 3-6.

Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P. (2007). University students' academic performance: an integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891.

Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058.

Ferrari, J. R. (1991). Self-Handicapping by Procrastinators: Protecting Self-Esteem, Social Esteem, or Both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.

Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Adults and avoidance measures. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 14 (2), 97-110.

Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research and treatment* (pp. 265-276). Washington, DC: American Psychological Association.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredom, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 185-196.

Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenberg, C. Lay, T. Pychl, & J. Ferrari (Eds.), *counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating: The no regrets guide to getting it done*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McGown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Harriot, J. S., & Zimmermann, M. (1999). The social support networks of procrastinators: friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, *26*, 321-331. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00141-X.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, *7*, 2-6.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality Correlates with Myers-Briggs Types, Self-Efficacy, and Academic Locus of Control. *Journal of social behavior and personality*, *7* (3), 495-502.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, *37*, 359-366.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, *20*, 85-95.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual Differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1549- 1557.
- Frost, R. O., Martin, P., Lobart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfection of perfection. *Cognitive Therapy and research*, *14*, 449-468.
- Gecas, V. & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, *46* (2), 77-88.
- Gibney, A., Moore, N., Murhy, F., & O'Salivan, S. (2011). The first semester of of university life; 'will I be able to manage it all?', *Higher education*, *62*(3), 351-366.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Trivila, S. (2010). Assessment of Greek University Students' Counselling Needs and Attitudes: An Explanatory Study. *International Journal for the Advancement of Counselling*.

Glynou, E., Schwarzer, R. & M Jerusalem, M. (1994). *Greek Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Available at: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm>.

Goleman, D. (1995). *Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence and academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710-2718.

Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of Procrastination among Samples of Adults. *Psychological Reports*, 78(2), 611-616. doi: 10.2466/pr0.1996.78.2.611.

Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1993). *Dissertation Abstracts International*, 54, 2261.

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76 (3), 317-324.

Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic self efficacy, emotional intelligence, GPA, and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.

Heward, E. (2010). *An examination of the relations between emotional intelligence and procrastination* (Thesis dissertation). Ottawa: Carleton University. doi: 10.22215/etd/2010-09038.

Hewitt, J. P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp217-224). Oxford: Oxford University Press.

- Howell, A., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Howell, A., Watson, D. C., & Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences, 40*, 1519-1530.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(2), 155-164.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Quoted in Mruk, C. (1999). *Self esteem research, theory and practice*. Free Association Books London.
- Jiao, Q. G., Da-Ros-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(1), 119-138.
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences, 37*, 1033-1043.
- 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: 10.1016/j.paid.2015.02.038.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review, 14*(2), 173-203.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajami, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.
- Klassen, R. M., & Kuzuku, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology, 29*(1), 69-81.

- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32 (2), 175-185. Doi: 10.1007/s12144-013-9171-8.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- König, C. J., & Kleinmann, M. (2004). Business before pleasure: no strategy for procrastinators?. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1045-1057.
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). How to beat procrastination: The role of goal focus. *European Psychologist*, 19, 132-144.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem, and their impact on academic performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 32(3), , 247-256.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20 (4), 474-495.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8, 647-662.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-52.

Malkoc, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. In: Sternberg R, editors. *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396-420.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 263-275.

Mehmet, K., Tahsin, I., Ahmet, R. O., & Mehmet, P. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Academic Journals*, 9(5), 146-152.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

Milgram, N. A. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tempos modernos [Procrastination: A malady of modern time]. *Boletin de Psicologia*, 35, 83-102.

Milgram, N., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 31, 487-500.

Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination and parental involvement in students and their parents. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361. Doi: 10.1348/000709999157761.

Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716-727.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.

- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Omolayo, B. O., Balogun, S. K., & Omole, O. C. (2013). Influence of Exposure to Facebook on Self-Esteem. *European Scientific Journal*, 9(11), 148-159.
- Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library tomorrow: The role of procrastination in library anxiety. *College and Research Library*, 61(1), 45-54.
- Ouweneel, E., Blanc, P. M. L., & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, 18(2), 173-195. doi: 10.1108/CDI-10-2012-0102.
- Ozer, B. U., & Ferarri, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9, 33-40.
- Pahlavani, M., Nezhad, F. N., & Nezhad, N. N. (2015). Relationship between self-esteem with procrastination and self-efficacy among employees of professional and technical organization of Zahedan. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5, 4882-4889.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 227-293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552-569.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*(2), 273-289.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education, 25*(1), 11-20.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. Z., Gonzalez-Pieda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with personal, school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 118-127.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In Leitenberg, M. (Ed). *Handbook of social and evaluation anxiety*. New York: Plenum Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 387-394.
- Ruizaranda, D., & Extremela, N. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing, 21*(2), 106-113.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 239-254.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pieda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with personal, school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 118-127.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*, 607-619.

Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality, 36*, 753-764.

Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology* (5th ed.). New York: McGraw Hill.

Scher, S. J. & Ferrari, J. R. (2000). The Recall of Completed and Noncompleted Tasks Through Daily Logs to Measure Procrastination. *Journal of social behavior and personality, 15*, 255-265.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction In. H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.) *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.

Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences, 30*, 229-240.

Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 42*, 921-933.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastination in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*, 12-25.

Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology, 26*(3/4), 207-231.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER- NELSON.
- 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.
- Sirois, F. M., van Eerde, W., Argiropoulou, M. I., and Walla, P. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an application of the procrastination-health model. *Cogent Psychology*, 2:1, 1074776, doi: 10.1080/23311908.2015.1074776.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology*. New York: Psychology Press.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173.
- Sultan, S., & Hussain, I. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144.
- Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: An investigation of the Root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 4(2).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement: Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Tice, D. M., and Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6): 454-458.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 1401-1418.
- Walz, G. R., & Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan: Counseling and Personal Services.
- Watson, D.C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- White, R. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues*, 3, 125-150.
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 211-217.
- Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387-406.
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Education Psychology*, 95, 179-187.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-regulatory Skill. In Pajares & T. Urdan, (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. United States : Information Age Publishing.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιστολή προς τους συμμετέχοντες



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Αγαπητέ φοιτητή / αγαπητή φοιτήτρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας σχετικά με τη διερεύνηση του φαινομένου της αναβλητικότητας στον φοιτητικό πληθυσμό. Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές προκειμένου να φωτισθούν πτυχές της έρευνας. Η συμμετοχή σας, επομένως, στην έρευνα αυτή είναι **απαραίτητη** και ως εκ τούτου **πολύτιμη**.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση της προστασίας του ιδιωτικού απορρήτου το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**.

Μπορείτε να απαντάτε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το συσχετισμό των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, αφού αυτό είναι αδύνατο.

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με πληρότητα και ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Σιώζου Σεβαστή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

e-mail: sevi.siozou@gmail.com

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Φύλο :

- Άνδρας
 Γυναίκα

Ημερομηνία γέννησης: _____

Τόπος καταγωγής : 1.Χωριό 2. Κωμόπολη 3.Πόλη

Οικογενειακή κατάσταση:

1. Άγαμος/η χωρίς σχέση 2. Άγαμος/η με σχέση 3. Έγγαμος/η 4.
Διαζευγμένος/η

Μορφωτικό επίπεδο γονέων : **Πατέρας** **Μητέρα**

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Τριτοβάθμια εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Άλλο : _____ | | |

Σχολή φοίτησης :

Τμήμα φοίτησης :

Επίπεδο Σπουδών : 1. Προπτυχιακό 2. Μεταπτυχιακό 3. Διδακτορικό 4.
Μεταδιδακτορικό

Πόλη φοίτησης: _____

Εξάμηνο Σπουδών: _____

Αριθμός μαθημάτων που χρωστάτε κατά το τρέχον εξάμηνο: _____

Η σχολή στην οποία φοιτάτε ήταν ανάμεσα στις πρώτες επιλογές σας;

Ναι, ήταν.

Όχι, δεν ήταν ανάμεσα στις πρώτες επιλογές μου

1. Κλίμακα Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Για κάθε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες, παρακαλούμε να σημειώσεις τον βαθμό στον οποίο καθυστερείς ή αναβάλλεις.

Βαθμολόγησε κάθε ερώτηση σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 αναλόγως με το πόσο συχνά περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή για να κάνεις μια δραστηριότητα.

Στη συνέχεια, βαθμολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5, το βαθμό στον οποίο αισθάνεσαι ότι η αναβλητικότητα στο συγκεκριμένο έργο είναι πρόβλημα.

Τέλος, βαθμολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 το βαθμό στον οποίο θα ήθελες να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε καθένα από τα έργα.

Επίλεξε μόνο μία απάντηση. Μην ξεχνάς ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

1. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να γράψεις μια εργασία για να αξιολογηθείς σε κάποιο μάθημα του εξαμήνου;

Ποτέ δεν αναβάλλω	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα αναβάλλω
------------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------	---------------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτή την υποχρέωση είναι πρόβλημα για σένα;

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

3. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτή την υποχρέωση;

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

2. ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

1. 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

2. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτή την υποχρέωση είναι πρόβλημα για σένα;

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

3. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτή την υποχρέωση;

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. ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ: ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΑΙΤΗΣΕΩΝ, ΕΓΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ, ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, ΠΑΡΑΛΑΒΗ ΠΑΣΟ Κ. ΛΠ.

1. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις σε αυτές τις υποχρεώσεις;

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

2. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτές τις υποχρεώσεις είναι πρόβλημα για σένα;

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

3. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτές τις υποχρεώσεις;

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 ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

1. 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

2. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτή την υποχρέωση είναι πρόβλημα για σένα;

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

3. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις να παρακολουθείς τις παραδόσεις των μαθημάτων;

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

5. ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΑ

1. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις σε αυτές τις δραστηριότητες;

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

2. Σε ποιο βαθμό η αναβλητικότητα σε αυτές τις δραστηριότητες είναι πρόβλημα για σένα;

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

3. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την τάση σου να αναβάλλεις σε αυτές τις δραστηριότητες;

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

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 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 ακόμη αυτή την εργασία. Υπάρχουν κάποιες αιτίες για τις οποίες ανέβαλες αυτή την υποχρέωση.

Βαθμολόγησε κάθε μια από τις ακόλουθες αιτίες σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 ανάλογα με το πόσο αυτή η αιτία δείχνει γιατί ανέβαλες εκείνη τη φορά.

		Δεν ήταν αυτή η αιτία που ανέβαλλε		Μάλλον αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλε		Οποσδήποτε αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλε
		1	2	3	4	5
1	Ανησυχούσες ότι δεν θα άρεσε η εργασία στον/ στην καθηγητή/-τρια;					
2	Είχες δυσκολία να αποφασίσεις τι να συμπεριλάβεις και τι όχι στην εργασία σου;					
3	Περίμενες μέχρι να κάνει τη δική του εργασία κάποιος συμφοιτητής, -τρια σου, ώστε να σου δώσει κάποιες συμβουλές;					
4	Είχες πάρα πολλά άλλα πράγματα να					

	κάνεις;					
5	Είχες την ανάγκη να ρωτήσεις τον/την καθηγητή/ -τρια μερικές πληροφορίες, αλλά δεν αισθανόσουν άνετα να τον/την πλησιάσεις;					
6	Ανησυχούσες ότι θα έπαιρνες κακό βαθμό;					
7	Δυσανασχετούσες με το να έχεις να κάνεις πράγματα που σου καθορίζουν άλλοι;					
8	Δεν πίστευες ότι ήξερες αρκετά για να γράψεις την εργασία;					
9	Πραγματικά, δεν σου άρεσε να κάνεις εργασίες στα μαθήματα.					
10	Ένοιωθες «πελαγωμένος, -η» με αυτή την υποχρέωση;					
11	Είχες δυσκολία στο να ζητήσεις πληροφορίες από άλλους ανθρώπους;					
12	Προτιμούσες να δοκιμάσεις τη συγκίνηση που έχει κανείς όταν αφήνει να κάνει κάτι την τελευταία στιγμή;					
13	Δεν μπορούσες να διαλέξεις ανάμεσα στα θέματα για εργασία;					
14	Ανησυχούσες ότι αν τα πήγαινες καλά οι συμφοιτητές σου θα σε αντιπαθούσαν;					
15	Δεν πίστευες ότι θα κάνεις μια καλή εργασία;					
16	Δεν είχες αρκετή ενέργεια για να αρχίσεις το καθήκον;					
17	Αισθανόσουν ότι πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο για να γράψεις μια εργασία;					

18	Σου άρεσε η πρόκληση να περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή της προθεσμίας;					
19	Γνώριζες ότι και οι συμφοιτητές σου δεν είχαν αρχίσει την εργασία;					
20	Απεχθανόσουν να σου βάζουν προθεσμίες;					
21	Ανησυχούσες ότι η εργασία σου δεν θα ανταποκρινόταν στις προσδοκίες σου;					
22	Ανησυχούσες ότι αν έπαιρνες ένα καλό βαθμό στην εργασία, οι άλλοι θα είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από σένα στο μέλλον;					
23	Περίμενες μήπως ο καθηγητής/τρια σου έδινε περισσότερες πληροφορίες-οδηγίες για την εργασία;					
24	Είχες πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό σου και ανησυχούσες ότι δεν θα κατάφερνες να ανταποκριθείς σε αυτές τις απαιτήσεις;					
25	Οι φίλοι/ες σου σε πίεζαν να κάνεις άλλα πράγματα;					
26	Απλώς τεμπέλιαζες και δεν έκανες την εργασία;					

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Κύκλωσε την απάντηση που ταιριάζει με την άποψή σου. Επίλεξε μόνο μία απάντηση .

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

α. Ναι

β. Όχι

2. Πόσες φορές συνολικά θα ήσουν πρόθυμος/η να παρακολουθήσεις ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας, εάν ένα τέτοιο πρόγραμμα προσφερόταν στο επόμενο εξάμηνο;

α. Καμία

β. Λιγότερες από πέντε

γ. Πέντε έως δέκα

δ. Περισσότερες από δέκα

3. Πόσες φορές την εβδομάδα θα ήσουν πρόθυμος/η να παρακολουθήσεις ένα τέτοιο πρόγραμμα ;

α. Καμία

β. Μία

γ. Δύο

δ. Τρείς

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

α. Κανένα

β. Πρωί

γ. Μεσημέρι

δ. Απόγευμα

ε. Βράδυ

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

α. Καμία μέρα δεν είναι κατάλληλη

β. Καθημερινές

γ. Σαββατοκύριακα

6. Πόσα μέλη θα προτιμούσες να έχει η ομάδα ενός τέτοιου προγράμματος;
- α. Δεν ενδιαφέρομαι για ένα τέτοιο πρόγραμμα
 - β. Λιγότερο από 10 άτομα σε μία ομάδα
 - γ. 10- 20 άτομα σε μια ομάδα
 - δ. Δεν με ενδιαφέρει πόσο μεγάλη είναι η ομάδα
7. Πιστεύω ότι ένα πρόγραμμα που έχει ως σκοπό την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας θα ήταν:
- α. Περιττό
 - β. Μάλλον χρήσιμο
 - γ. Πολύ χρήσιμο
 - δ. Χρήσιμο, αλλά όχι για μένα
8. Ποια μορφή θα ήθελες να έχει ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της αναβλητικότητας;
- α. Δεν ενδιαφέρομαι για ένα τέτοιο πρόγραμμα
 - β. Ομαδική συζήτηση
 - γ. Διάλεξη
 - δ. Μελέτη ενός εγχειριδίου για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας
 - ε. Συνδυασμός όλων των παραπάνω

2. Κλίμακα μέτρησης της γενικού τύπου αυτοαποτελεσματικότητας

Παρακαλούμε επιλέξτε κατά πόσο ισχύουν για σας προσωπικά οι παρακάτω προτάσεις:

1. Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

2. Εάν κάποιος μου αντιτίθεται μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω εγώ.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

4. Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

5. Ευτυχώς, λόγω της επινοητικότητάς μου, ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόοπτες καταστάσεις.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

6. Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

7. Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες παραμένω ήρεμος επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

8. Όταν βρεθώ αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.
 Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

9. Εάν είμαι αναγκασμένος να αντιμετωπίσω μια κατάσταση συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω.

Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

10. Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Καθόλου αληθές Ελάχιστα αληθές Αρκετά αληθές Απολύτως Αληθές

3.Κλίμακα Αυτοεκτίμησης

Κάθε μια από τις δέκα παρακάτω προτάσεις ακολουθείται από 4 πιθανές απαντήσεις:

ΣΑ= Συμφωνώ απόλυτα

Σ = Συμφωνώ

Δ = Διαφωνώ

ΔΑ= Διαφωνώ απόλυτα

Διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τον πως αισθάνεσαι για τον εαυτό σου αυτή τη στιγμή.

1. Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστο στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους.

ΣΑ Σ Δ ΔΑ

1 2 3 4

2. Πιστεύω ότι έχω αρκετά θετικά στοιχεία.

ΣΑ Σ Δ ΔΑ

1 2 3 4

3. Σε γενικές γραμμές τείνω να αισθάνομαι αποτυχημένος

ΣΑ Σ Δ ΔΑ

1 2 3 4

4. Μπορώ να κάνω τα πράγματα το ίδιο καλά όσο οι περισσότεροι άλλοι.

ΣΑ Σ Δ ΔΑ

1 2 3 4

5. Αισθάνομαι ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στην ζωή μου για τα οποία μπορώ να είμαι περήφανος.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

6. Έχω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

7. Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

8. Θα ήθελα να είχα περισσότερο αυτοσεβασμό.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

9. Κάποιες στιγμές αισθάνομαι τελείως άχρηστος.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

10. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τίποτα καλό επάνω μου.

ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1	2	3	4

4.Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας – σύντομη εκδοχή

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ Απόλυτα 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
Συμφωνώ Απόλυτα

1	Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2	Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3	Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4	Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6	Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7	Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9	Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10	Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11	Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12	Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13	Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7

14	Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15	Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16	Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17	Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18	Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19	Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου, όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20	Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21	Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22	Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23	Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24	Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25	Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26	Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27	Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28	Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29	Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούργια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30	Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7