



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ : «Αναβλητικότητα, κίνητρα και συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών-υποψήφιων δασκάλων»**

**Φοιτήτρια : Βλάχου Όλγα**

**ΑΕΜ : 4415**

**Επιβλέπουσα: Δρ.Βάσιου Αικατερίνη**

**Φλώρινα, 2021**

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	6
<b>1.Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα.....</b>	<b>7</b>
1.1 <i>Εννοιολογική προσέγγιση.....</i>	7
1.2 <i>Διαφορές ενεργητικής και παθητικής διάστασης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.....</i>	8
1.3 <i>Οι επιπτώσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.....</i>	9
1.4 <i>Προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.....</i>	10
<b>2. Ακαδημαϊκή Κινητοποίηση.....</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κίνητρο» στην εκπαίδευση.....</i>	11
2.2 <i>Συνοπτική περιγραφή του φάσματος κινήτρων.....</i>	11
2.3 <i>Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού.....</i>	12
2.4 <i>Το εσωτερικό κίνητρο.....</i>	14
2.4.1 <i>Εσωτερικό κίνητρο για τη γνώση.....</i>	14
2.4.2 <i>Εσωτερικό κίνητρο επίτευξης στόχων.....</i>	15
2.4.3 <i>Εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση θετικών συναισθημάτων.....</i>	15
2.5 <i>Εξωτερικά Κίνητρα.....</i>	15
2.6 <i>Απουσία κινήτρων.....</i>	16
<b>3. Συναισθηματική Νοημοσύνη.....</b>	<b>16</b>
3.1 <i>Εισαγωγή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....</i>	16
3.2 <i>Ιστορική επισκόπηση του όρου.....</i>	18
3.3 <i>Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....</i>	19
3.3.1 <i>Το μοντέλο ικανοτήτων.....</i>	19
3.3.2 <i>Το μοντέλο χαρακτηριστικών.....</i>	20
3.3.3 <i>Το μεικτό μοντέλο.....</i>	21
3.4 <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο.....</i>	22
3.5 <i>Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών.....</i>	22
<b>4. .... Η παρούσα έρευνα.....</b>	<b>24</b>
4.1 <i>Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....</i>	24
4.2 <i>Συμμετέχοντες.....</i>	25

Αλλαγή κωδικού πεδίου

<u>4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων .....</u>	<u>26</u>
<u>4.3.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη .....</u>	<u>26</u>
<u>4.3.2 Κλίμακα ακαδημαϊκού κινήτρου.....</u>	<u>27</u>
<u>4.3.3 Κλίμακα αξιολόγησης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας .....</u>	<u>27</u>
<u>4.4 Διαδικασία.....</u>	<u>28</u>
<u>4.5 Αποτελέσματα.....</u>	<u>28</u>
<u>4.6 Συζήτηση.....</u>	<u>31</u>
<u>4.7 Περιορισμοί, πρακτικές εφαρμογές και συμπέρασμα .....</u>	<u>33</u>
<u>Βιβλιογραφία .....</u>	<u>36</u>
<u>Ελληνική Βιβλιογραφία .....</u>	<u>36</u>
<u>Ξένη Βιβλιογραφία.....</u>	<u>36</u>
<u>Παράρτημα .....</u>	<u>46</u>

## Πρόλογος

Η συγκεκριμένη εργασία έγινε στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επέλεξα να ασχοληθώ με το θέμα «Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα φοιτητών-υποψήφιων δασκάλων: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής κινητοποίησης». Η εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021.

Η θεματική της εργασίας προέκυψε μετά από συζήτηση με την κ. Βάσιου και επιλέχθηκε στο Η' Εξάμηνο των σπουδών μου. Σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του θέματός μου ήταν το μάθημα «Το συναίσθημα στην παιδαγωγική διαδικασία», που με έκανε να καταλάβω πόσο σημαντική είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων, η διαχείριση και οι τεχνικές ρύθμισής τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε σχολικό επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω την πτυχιακή μου εργασία. Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας, Δρ. Αικατερίνη Βάσιου, που μου πρόσφερε απλόχερα επιστημονική καθοδήγηση και συνέβαλε καθοριστικά στην δημιουργική οργάνωση της εργασίας μου. Το πολύ ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας αποτέλεσε έναν επιπλέον σημαντικό παράγοντα στήριξής μου κατά τη συγγραφή της εργασίας. Την ευχαριστώ για τη διαρκή θετική της διάθεση να απαντήσει δημιουργικά και διεξοδικά στα ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κ. Γκιαούρη Στεργιανή, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης Φλώρινας, μέλος της εξεταστικής επιτροπής για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε στη μελέτη και αξιολόγηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω και τους κοντινούς μου ανθρώπους, την μητέρα μου, Χριστίνα, και τους φίλους μου, για την ανεκτίμητη ψυχολογική υποστήριξή τους, την υπομονή τους καθώς και την αδιάκοπη ενθάρρυνση που μου έδωσαν σε όλη τη διάρκεια ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη εργασία. Τέλος, δεν μπορώ να μην πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συμφοιτητές μου που αφιέρωσαν χρόνο συμμετέχοντας στην έρευνα. Χωρίς αυτούς η συγκεκριμένη εργασία δεν θα μπορούσε να είναι υπαρκτή σήμερα.

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία νιώθω ότι έχω αποκομίσει πολλά εφόδια για το μέλλον. Από τη συγγραφή της, απέκτησα πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο διαβάζοντας και μελετώντας έρευνες για το θέμα της εργασίας μου, αλλά και από την προσπάθειά μου να αποκτήσω μέθοδο στη συλλογή, την οργάνωση και τελικά την επεξεργασία των σχετικών με την εργασία συγκεντρωμένων πληροφοριών. Η μέθοδος αυτή με βοήθησε να αποκτήσω εποπτεία στα δεδομένα της εργασίας μου, ώστε να είμαι σε θέση να παρουσιάσω μία

επιστημονική ερμηνεία των δεδομένων της εργασίας μου. Η πορεία συγγραφής της εργασίας πολλές φορές ήταν απαιτητική, κουραστική και ίσως αβέβαιη σε κάποιες στιγμές της, ωστόσο η τελική έκβαση δικαίωσε και με το παραπάνω τους κόπους μου γιατί με έκανε να νιώσω προσωπική επιβεβαίωση και χαρά που υπερπήδησα τις δυσκολίες, ενώ παράλληλα ανανέωσε το ενδιαφέρον μου για την περαιτέρω επαγγελματική μου πορεία.

## Περίληψη

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών/τριών έχει διερευνηθεί κυρίως σε σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών/τριών, καθώς και κατά πόσο αυτή σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φοιτητών-υποψήφιων δασκάλων, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίησή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 φοιτητές και φοιτήτριες που φοιτούσαν στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται θετικά με την έλλειψη παρακίνησης. Επίσης, φάνηκε πως οι φοιτητές με υψηλά ποσοστά ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αρκετά κινητοποιημένοι και εμφάνιζαν χαμηλά ποσοστά αναβλητικότητας. Παρατηρήθηκαν ακόμη μικρές διαφορές της αναβλητικότητας, της έλλειψης κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των φύλων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικά για την τάση των φοιτητών να χρονοτριβούν στις πανεπιστημιακές υποχρεώσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ακαδημαϊκή κινητοποίηση, συναισθηματική νοημοσύνη, υποψήφιοι δάσκαλοι.

## **Job title: Teacher-Students' Procrastination, Motivation and Emotional Intelligence**

### **Abstract**

The academic procrastination of students / three has been investigated mainly in relation to lack of motivation. In addition, many researchers focus on the emotional intelligence of students / three, as well as whether it is related to their academic motivation. The purpose of this study was to examine the academic procrastination of student-teacher teachers, their emotional intelligence and their academic motivation. The research involved 108 students who studied at the pedagogical department of primary education of the University of Western Macedonia. The results showed that academic procrastination is positively associated with lack of motivation. It also showed that students with high rates of emotional intelligence were quite mobilized and had low rates of procrastination. Small differences in procrastination, lack of motivation, and emotional intelligence between the sexes were also observed. These results are important for the tendency of students to procrastinate in their university obligations.

Keywords: academic procrastination, academic mobilization, emotional intelligence, prospective teachers.

## Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρεται στις εργασίες και στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και τη μελέτη (Steel&Klingsieck, 2016). Ορίζεται ως η πράξη της εκούσιας καθυστέρησης των προβλεπόμενων υποχρεώσεων που σχετίζονται με τη μελέτη (Steel, 2007). Η έρευνα έχει διερευνήσει τις αιτίες και τις συνέπειες της αναβλητικότητας και εκτιμά την αναβλητικότητα ως μέσο πληροφόρησης για την ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στους φοιτητές. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο όρος αναβλητικότητα αναφέρεται συγκεκριμένα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Παρά την αυξημένη έρευνα σχετικά με τις συνέπειες της αναβλητικότητας, οι αιτίες και οι συσχετίσεις της αναβλητικότητας εξακολουθούν να είναι ελάχιστα κατανοητές. Προηγούμενη έρευνα έχει μελετήσει παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε φοιτητή, τους συναισθηματικούς του παράγοντες, τα λειτουργικά ελλείμματα του εκπαιδευτικού συστήματος και τα κίνητρα ως αιτίες που σχετίζονται με την αναβλητικότητα. Μία από τις σχετικές έρευνες, με την μεγαλύτερη απήχηση στον ακαδημαϊκό χώρο, έχει υποστηρίξει ότι «ο μυστηριώδης χαρακτήρας της αναβλητικότητας εξαφανίζεται όταν λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που συντελούν στην απουσία κινήτρων παρά οι εκούσιοι ατομικοί περιορισμοί (Grund&Fries, 2018). Η αναβλητικότητα θεωρείται ως ένα πρόβλημα παρακίνησης και όχι ως ένα χαρακτηριστικό ή ως ένα πρόβλημα συσχετιζόμενο με τις δεξιότητες του φοιτητή». (Senecal, Koestner&Vallerand, 1995)

Σύμφωνα με την παραπάνω προοπτική, όσοι έχουν κίνητρα υψηλότερης ποιότητας (πχ αυτόνομα) είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν αναβλητικές τάσεις από εκείνους με κίνητρα χαμηλής ποιότητας (πχ ελεγχόμενα). Αυτή η αντίληψη υποστηρίχθηκε από μία μελέτη των Klingsieck, Grund, Schmid και Fries(2013), στην οποία οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένιωθαν να χρονοτριβούν επειδή δεν έχουν εσωτερικά κίνητρα και δεν ενδιαφέρονται για τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Μία άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Vij και Lomash(2014) διαπίστωσε ότι η έλλειψη εσωτερικών ακαδημαϊκών κινήτρων αύξησε σημαντικά την πιθανότητα αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι όσοι εξέφραζαν πιο ελεγχόμενους τύπους κινήτρων (εξωτερική ρύθμιση) ή αδυναμία εύρεσης κινήτρων ήταν πιο πιθανό να χρονοτριβούν. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με άλλες μελέτες που έχουν επίσης βρει ότι τα χαμηλά εσωτερικά κίνητρα σε συνδυασμό με την απουσία

κινήτρων συμβάλλουν στην αναβλητικότητα. ( Cavusoglu&Karatas ,2015 ; Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000 ; Schrawet , 2007 ; Steel, 2007 ; Tuckman & Sexton, 1992).

Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και για την συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών και πώς αυτή μπορεί να έχει επίδραση στις αναβλητικές τάσεις αλλά και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Επίσης, πολλοί ερευνητές υποδηλώνουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός παράγοντας εύρεσης κατάλληλων κινήτρων για μία επιτυχή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. (Goleman, 1995) Στην παρούσα εργασία, έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την υιοθέτηση ακαδημαϊκών κινήτρων.

## **1.Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα**

### **1.1 Εννοιολογική προσέγγιση**

Στον φοιτητικό πληθυσμό, η αναβλητικότητα αγγίζει το 70% (Ferrari, Valle&Solano, 2009).Αυτή η έκφανση της αναβλητικότητας, δηλαδή η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ,σχετίζεται με την αναβολή ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, την καθυστέρηση εκπόνησης ακαδημαϊκών εργασιών και την ανικανότητα τήρησης χρονικών προθεσμιών (Ferrari, 2000).

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρεται στην αναβολή των ακαδημαϊκών στόχων στο σημείο που η βέλτιστη απόδοση κρίνεται αδύνατη (EllischKnaous, 1977). Συνήθως, η αναβλητικότητα αντιμετωπίζεται ως «η παράλογη τάση ορισμένων φοιτητών να καθυστερούν την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών εργασιών τους που γνωρίζουν ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν σε ένα προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο»(Solomon&Rothblum, 1984, σελ. 503). Απόρροια αυτής της τάσης είναι η δημιουργία μίας απόστασης μεταξύ της πρόθεσης και της συμπεριφοράς. Ουσιαστικά πρόκειται για την αδυναμία υλοποίησης των αρχικών προθέσεων. Σύμφωνα με τον Ferrari (2010), η αναβλητική τάση οδηγεί στην εύρεση δικαιολογιών, στη δημιουργία ενοχικού συνδρόμου και πιθανόν στην υιοθέτηση εναντιωματικής συμπεριφοράς στους άλλους. Ο Steel (2007) χαρακτήρισε την αναβλητικότητα ως την εκούσια καθυστέρηση ολοκλήρωσης εργασιών, ενώ το άτομο έχει επίγνωση πως θα υπάρξουν επιπτώσεις και ανεπιθύμητα αποτελέσματα.

Οι Solomon και Rothblum (1984) διαπίστωσαν σε σχετική έρευνά τους ότι το 46% των προπτυχιακών ερωτηθέντων φοιτητών καθυστερούν στην συγγραφή εργασιών με το 27,6% από αυτούς να τις κάνουν όταν προετοιμάζονται για τις εξετάσεις του εξαμήνου και το 30,1% όταν διαβάζουν για τις ανάγκες των εβδομαδιαίων εργασιών. Ο Onwuegbuzie (2004) ανέφερε παρόμοια υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε πτυχιούχους φοιτητές, όπου στις τρεις προαναφερθείσες εργασίες συγκεντρώνουν τα ποσοστά 41,7%, 39,3% και 60,0%, αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον Schouwnberg (2005),η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα περιγράφεται ως στάση, συμπεριφορά ή τάση, όπου ο φοιτητής παρουσιάζεται ως αναποφάσιστος και με έλλειψη κινήτρων, προκειμένου να διεκπεραιώσει μία δραστηριότητα που σχετίζεται με τα φοιτητικά του καθήκοντα. Επομένως, η αναβλητικότητα φαίνεται να

είναι μία προβληματική συμπεριφορά για πολλούς φοιτητές που δεν λειτουργεί προς όφελός τους.

## **1.2 Διαφορές ενεργητικής και παθητικής διάστασης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας**

Ο Ferrari (2010) διατυπώνοντας πως «όλοι έχει τύχει να αναβάλλουν κάτι, αλλά δεν είναι όλοι αναβλητικοί» τονίζει τον διαχωρισμό μεταξύ εκείνων των φοιτητών που χρονοτριβούν στο να κάνουν μία εργασία, επειδή επιθυμούν να έχουν πραγματευτεί πρώτα διεξοδικά το θέμα της εργασίας και εκείνων που απλά χρονοτριβούν αναίτια, γνωρίζοντας πως πρέπει να κάνουν την εργασία. Στην πρώτη κατηγορία φοιτητών, διαπιστώνεται η χρήση της αναβλητικότητας ως στρατηγικής μάθησης, ενώ στην δεύτερη κατηγορία, η αναβολή κρίνεται ως παράλογη και επιβλαβής για την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, καθώς κυριαρχούν οι αρνητικές επιπτώσεις και το αρνητικό συναίσθημα (Klingsieck, 2013).

Σύμφωνα με τους Chu&Choi (2005), υπάρχουν δύο είδη αναβλητικών φοιτητών. Η πρώτη περίπτωση περιγράφει τους «ενεργούς αναβλητικούς», οι οποίοι χρονοτριβούν σκόπιμα, προκειμένου να κινητοποιηθούν και να προετοιμαστούν καλύτερα. Αισθανόμενοι την πίεση του χρόνου, αυτοί οι φοιτητές σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις διαχειριζόμενοι ,αποδοτικά τις χρονικές προθεσμίες. Στην αντίθετη περίπτωση, σκιαγραφούνται οι «παθητικοί αναβλητικοί» ή αλλιώς «παραδοσιακοί», οι οποίοι εμφανίζουν ανικανότητα σωστής διαχείρισης των χρονικών περιθωρίων, διακατέχονται από αισθήματα απογοήτευσης και ενεργοποιούν την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», που οδηγεί στην αποτυχία.

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Chu&Choi (2005) σε φοιτητές Πανεπιστημίου ανέδειξε τα μειωμένα επίπεδα άγχους και την καλύτερη ψυχοσωματική υγεία των ενεργητικών αναβλητικών , όταν δεν υπήρχε κάποιος χρονικός περιορισμός, σε σχέση με τους μη-αναβλητικούς. Παρόλα αυτά, όταν πλησίαζαν στην χρονική προθεσμία, οι ενεργητικοί αναβλητικοί διακατέχονταν από μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους μη-αναβλητικούς.

Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για μία περαιτέρω έρευνα (Chu & Choi,2005) που εξέταζε την ύπαρξη διαφορών στους φοιτητές με ενεργητική, παθητική και μηδενική αναβλητικότητα, αξιοποιώντας ορισμένες μεταβλητές, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η διαχείριση χρόνου, οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τα κοινά χαρακτηριστικά των ενεργητικών και των μη-αναβλητικών φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές αυτοί διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα χρονικά περιθώρια σε σχέση με τους παθητικούς αναβλητικούς. Ακόμη, αποδείχτηκε ότι έχουν πιο υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, λιγότερα επίπεδα θλίψης και άγχους και διακατέχονται από το αίσθημα της ικανοποίησης. Συνεπώς, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως ορισμένοι φοιτητές δουλεύοντας με στενούς χρονικούς περιορισμούς εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας,



δημιουργικότητας και κινητοποίησης. Συμπέραναν, λοιπόν, πως η αναβλητικότητα δεν συσχετίζεται πάντα αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίθετα, σε παρόμοια έρευνα που υλοποιήθηκε από τον Ferrari και τους συνεργάτες του (2001) , συγκρίνοντας τις επιδόσεις και την ταχύτητα των αναβλητικών και μη-αναβλητικών, φάνηκε η λανθασμένη αντίληψη των φοιτητών για την επίδοσή τους. Η τάση των φοιτητών για να χρονοτριβούν την ολοκλήρωση των υποχρεώσεών τους μετρήθηκε με την βοήθεια της κλίμακας αξιολόγησης «AdultInventoryofProcrastination» (Ferrari, 1995). Τα ευρήματα φανέρωσαν πως οι αναβλητικοί φοιτητές ολοκλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το προβλεπόμενο και με χαμηλότερες επιδόσεις από τους μη-αναβλητικούς φοιτητές. Η έρευνα του Ferrari έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την πιο πρόσφατη έρευνα των Chu&Choi.

### **1.3 Οι επιπτώσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας**

Ορισμένοι μελετητές, έπειτα από διεξαγωγή έρευνας σε φοιτητικό πληθυσμό, υποστηρίζουν την αλληλένδετη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της υγείας. Ειδικότερα, υπογραμμίζονται τα αυξημένα επίπεδα άγχους κατά την περίοδο της εξεταστικής, τα οποία ενδέχεται να συνδράμουν θετικά στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, στην χαμηλή αυτοεκτίμηση, στις τύψεις, στις παράλογες πεποιθήσεις, στην χαμηλή επίδοση και στην τάση για αντιγραφή στις εξετάσεις (Ferrari, 2000, Solomon&Rothblum, 1984).

Ειδικά για τους φοιτητές, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει συσχετιστεί με την κατάθλιψη ( Solomon&Rothblum, 1984) , την ενοχή (Psychyl, Lee, Thibodeau&Blunt, 2000) ,την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Wesley, 1984) , το άγχος (Rothblum, Solomon&Murakami, 1986) , τον νευρωτισμό (Watchon, 2004) , την παράλογη σκέψη (Bridges&Roig, 1971) , την αντιγραφή στις εξετάσεις (Roig&DeTommaso, 1995) , και τέλος την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ferrari, 1992, 2000).

Ο Fries και οι συνεργάτες του (2015) εξέτασαν την σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την κακή ακαδημαϊκή διαγωγή, όπως είναι η αντιγραφή στις εξετάσεις, η λογοκλοπή, οι ψευδείς δικαιολογίες, η παραποίηση δεδομένων στις εξετάσεις και η χρήση ακατάλληλου λεξιλογίου. Τα ευρήματα φανέρωσαν την θετική συσχέτιση της αναβλητικότητας με την εμφάνιση συχνότητας συμπεριφορών κακής ακαδημαϊκής διαγωγής κυρίως σε φοιτητές μεγαλύτερων ετών. Το 75% των φοιτητών που συμμετείχε σε αυτή την έρευνα είχε εφαρμόσει κάποια από τις παραπάνω συμπεριφορές, με επικρατέστερη την αντιγραφή στις εξετάσεις με ποσοστό 36% του συνόλου.

Μελετήθηκε ακόμη η συσχέτιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Σύμφωνα με τον Balkis (2013), η αναβλητικότητα συσχετίζεται θετικά με την αδιαφορία για το μάθημα και την χαμηλή επίδοση. Οι χαμηλές βαθμολογίες είναι μία από τις αναπόφευκτες συνέπειες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

## **1.4 Προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας**

Σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, η αναβλητικότητα είναι μία πολύπλοκη και σύνθετη συμπεριφορά που συμπεριλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και κινητήρια χαρακτηριστικά. Μολονότι ερευνάται διεξοδικά η συχνότητα αναβλητικής τάσης, δεν καθίσταται σαφές ποιοι παράγοντες συντελούν στην εμφάνιση συγκεκριμένων στοιχείων την αναβλητικότητας.

Η αδυναμία πλήρους κατανόησης του φαινομένου ενισχύεται από τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, αναγνωρίζονται τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις, όπου η κάθε μία δίνει τη δική της οπτική για την αναβλητικότητα. Η πρώτη προσέγγιση θεωρεί την αναβλητικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Steel, 2007). Η δεύτερη συσχετίζει θετικά την έλλειψη κινήτρων με την αναβλητικότητα, ερμηνεύοντας έτσι την απόσταση ανάμεσα στην συμπεριφορά και την αρχική πρόθεση (Ferrari, 2010). Η τρίτη προσέγγιση διερευνά την επιρροή διαφορετικών στρεσογόνων παραγόντων στην ύπαρξη αναβλητικότητας (Schouwenburg, 2004). Τέλος, η τέταρτη προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα στοιχεία της εκάστοτε ακαδημαϊκής υποχρέωσης όπως είναι το χρονικό περιθώριο, το ενδιαφέρον, η δυσκολία και η ελκυστικότητα.

Ορισμένοι παράγοντες που ενδέχεται να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι η εσφαλμένη διαχείριση χρόνου, η απόσπαση προσοχής από εξωτερικούς παράγοντες, η επίδραση προηγούμενων αποτυχιών, η αδιαφορία για τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της αναβολής, η έλλειψη προσωπικής προσπάθειας και η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι πιο πολλές έρευνες παρουσιάζουν πως ένας από τους σημαντικότερους λόγους που οδηγούν στην αναβλητικότητα είναι η στρατηγική αποφυγής, όπου οι φοιτητές θεωρούν κάποια υποχρέωση βαρετή ή δύσκολη και προσπαθούν να την αποφύγουν (Wilson, 2012). Συνεπώς, ο κάθε φοιτητής εκλαμβάνει διαφορετικά την δυσκολία ή την ελκυστικότητα, με αποτέλεσμα κάποιοι φοιτητές να χρονοτριβούν λιγότερο σε σχέση με άλλους.

Άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς είναι οι υπέρμετρες προσδοκίες της οικογένειας, οι οποίες δημιουργούν ψυχολογική πίεση στους φοιτητές και τους οδηγούν στον φόβο και στην τελειομανία. Όσο αφορά την αναβλητικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, πολλές έρευνες συσχέτισαν θετικά την χαμηλή ενσυναίσθηση και την χαμηλή εξωστρέφεια με την τάση για αναβολή. Ο Lee (2005) αναφέρει την θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την έλλειψη κινήτρων, που αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο η ακαδημαϊκή κινητοποίηση.

## **2. Ακαδημαϊκή Κινητοποίηση**

## **2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κίνητρο» στην εκπαίδευση**

Ένα από τα πιο μελετημένα θέματα στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι το ακαδημαϊκό κίνητρο. Ενώ η έννοια των κινήτρων έχει μελετηθεί αναλυτικά από τον κλάδο της Οργανωτικής Ψυχολογίας, δεν έχει βρεθεί ακόμα ο μοναδικός ορισμός που να είναι ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Συνεπώς, υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Το κίνητρο μπορεί να οριστεί ως η παρόρμηση ή η ώθηση για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δράσης ή συμπεριφοράς. Ως ακαδημαϊκό κίνητρο περιγράφεται η συμπεριφορά ή η κατάσταση που ωθεί τον φοιτητή να προχωρήσει σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Εστιάζει στο «γιατί» διαπράττει κάτι ο φοιτητής και όχι στο «τι» ή στο «πώς». Σύμφωνα με τον Herzberg(1968)είναι η ικανοποιημένη ανάγκη που δημιουργεί μία κατάσταση έντασης ή ισορροπίας και αναγκάζει το άτομο να κινηθεί σε ένα μοτίβο στόχου προς αποκατάσταση μίας κατάστασης ισορροπίας ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες του.

Ένα άτομο δεν πρέπει απλώς να χαρακτηρίζεται ως κινητοποιημένο ή με έλλειψη κινήτρων σε μία μόνο διάσταση. Αντίθετα, υπάρχουν διάφοροι προσανατολισμοί του κινήτρου (όπως τα εσωτερικά κίνητρα, τα εξωτερικά κίνητρα και η απουσία τους), και καθένα από αυτά μπορούν να προσανατολιστούν σε διαφορετικό επίπεδο και βαθμό (Ryan&Deci, 2000). Η άμεση και η έμμεση επίδρασή τους στις μαθησιακές διαδικασίες έχει αποδεχτεί σε πολλές έρευνες. Οι περισσότερες συμπεριφορές ενός φοιτητή που υποδηλώνουν την ύπαρξη κινήτρου σχετίζονται με την διεκπεραίωση δύσκολων εργασιών, το απαιτητικό διάβασμα και την επιλογή εργασιών που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια (Abadi,2008).

Από τη μία πλευρά, το κίνητρο έχει συνδεθεί με την προσπάθεια και την επιμονή που επενδύθηκε στο βάθος της επεξεργασίας πληροφοριών και στη χρήση αυτορρυθμιζόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Mouratidis, Michou, &Vassiou,2017).. Από την άλλη πλευρά, επισημάνθηκε επανειλημμένα η στενή σχέση του κινήτρου με την αυτό-αποτελεσματικότητα, την αντίληψη, τη δημιουργία στόχων και των προσδοκιών επίτευξης. Προηγούμενες έρευνες είχαν σχολιάσει το πώς τα κίνητρα διαμορφώνουν την αξιοποίηση των ανατεθειμένων εργασιών και επισήμαναν τη σημασία της χρήσης εξωτερικών ανταμοιβών. Εκτός από αυτό, έχει προταθεί ότι η χαμηλή επίτευξη, η εγκατάλειψη και οι δυσκολίες στη μετάβαση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων αποτελούν συχνά ένδειξη προβλημάτων, που απαιτούν τον σχεδιασμό παρηγορητικών παρεμβάσεων στοχεύοντας στην ανάδειξη κινήτρων προοπτικής (Vassiou,Mouratidis, Andreou,&Kafetsios, 2016).

## **2.2 Συνοπτική περιγραφή του φάσματος κινήτρων**

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τέσσερις διαστάσεις των κινήτρων των φοιτητών είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής κινητοποίησης (Bandura, 1996 ; Dueck, 2010 ; Murray, 2011 ; Pintrich,2003 ; Ryan&Deci, 2000). Η πρώτη διάσταση είναι η ικανότητα, όπου ο φοιτητής πιστεύει στον εαυτό του και στις δεξιότητές του προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις υποχρεώσεις του. Άλλη μία διάσταση είναι

αυτή της αυτονομίας, δηλαδή της αίσθησης του σπουδαστή που έχει τον πλήρη έλεγχο της συμπεριφοράς του αντιλαμβανόμενος την αμφίδρομη σχέση της συμπεριφοράς με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην εκτιμώμενη αξία της κάθε ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Η τελευταία διάσταση κάνει λόγο για τη συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω των οποίων ο φοιτητής ανταμείβεται με το αίσθημα αποδοχής του κοινωνικού περιγύρου, μετά την επίτευξη μίας εργασίας.

Ως συνέπεια της πολυπλοκότητας του κινήτρου και του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προέκυψε η ανάγκη ανάπτυξης ικανών μέσω, επαγγελματικά έγκυρων και αξιόπιστων, να παρέχουν στους ερευνητές κλίμακες, βασιζόμενες σε διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις. Στο ένα άκρο του «φάσματος κινήτρων» είναι το εσωτερικό κίνητρο, που αντικατοπτρίζει τον υψηλότερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού, καθώς πραγματοποιούνται ενέργειες και συμπεριφορές που διενεργούνται εθελοντικά για αισθήματα προσωπικής ικανοποίησης και μπορεί ή όχι να παράγουν υλικές ανταμοιβές (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, Vallerand & Bissonnette 1992, Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallienes, 1992). Σε αντίθεση, οι ενέργειες και οι συμπεριφορές που έχουν εξωτερικά κίνητρα μάλλον αποτελούν το μέσο προς την επίτευξη ενός στόχου παρά τον αυτοσκοπό.

Στο εξωτερικό κίνητρο, ο επιδιωκόμενος στόχος αποτελεί την κύρια κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς, η οποία χωρίζεται σε τέσσερις υποκατηγορίες, που θα αναλυθούν εκτενώς στη συνέχεια. Στο αντίθετο άκρο από το εσωτερικό κίνητρο είναι η απουσία κινήτρων, όπου το άτομο είναι απλά «μη-κινητοποιημένο» και δεν υπάρχει κάποια ανταμοιβή, υλική ή άλλης μορφής, για τη συνέχιση αυτής της συμπεριφοράς και συνεπώς αυτή η δράση θα σταματήσει σύντομα (Deci & Ryan 1985, Deci 1991, Vallerand & Bissonnette 1992). Οι Deci και Ryan (1985) το ορίζουν ως τη στιγμή που το άτομο δεν διακρίνει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και του αποτελέσματος, καθώς πιστεύουν πως οι συμπεριφορές τους είναι «απρόσωπες».

Ο Fortier και οι συνεργάτες του (1995) επισημαίνουν, επίσης, ότι οι λιγότερο καθορισμένες μορφές κινήτρου ή η απουσία εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Ο Fortier (1995) πρότεινε ένα «κινητήριο μοντέλο ακαδημαϊκής επίδοσης», που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα των Deci και Ryan (1985). Το μοντέλο δηλώνει ότι η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα και ο αυτοπροσδιορισμός επηρεάζουν τα επίπεδα αυτόνομων ακαδημαϊκών κινήτρων, και αυτά τα επίπεδα, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

### **2.3 Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού**

Πολλές μελέτες για το ακαδημαϊκό κίνητρο έχουν βασιστεί στα δόγματα της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού, η οποία είναι μία μακροθεωρία που σχετίζεται με την ανθρώπινη ανάπτυξη και τη λειτουργία της προσωπικότητας σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Πρωτεργάτες της θεωρίας είναι οι Deci και Ryan, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στο

διαπροσωπικό περιβάλλον και στην επίδρασή του στην αυτονομία και στην εύρεση κινήτρων. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού είναι η ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης. Ο αυτοπροσδιορισμός περιγράφει την κατάσταση στην οποία τα άτομα επιλέγουν εκούσια την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που τους είναι ευχάριστες (Deci&Ryan,2000). Θεωρεί ότι το κίνητρο μπορεί να εκφραστεί μέσω ενός συνεχούς αύξησης της αυτοδιάθεσης με τρεις θεμελιώδεις θέσεις που αντικατοπτρίζουν το βαθμό της αυτονομίας στην οποία βασίζονται οι συμπεριφορές (έλλειψη κινήτρων, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα). Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, ως μία ευρεία έννοια που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, βασίζεται στην προώθηση του ενδιαφέροντος των ατόμων για μάθηση, στην εκτίμηση του μορφωτικού αγαθού και στην εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες και χαρακτηριστικά (Deci, 1991). Η συγκεκριμένη θεωρία κάνει μία βασική διάκριση μεταξύ των αυτοπροσδιορισμένων και των ελεγχόμενων τύπων ρυθμισμένης συμπεριφοράς : «Κίνητρα είναι οι αυτοπροσδιορισμένες ενέργειες στο βαθμό που εμπλέκονται εξολοκλήρου οικειοθελώς και υποστηρίζονται από την αίσθηση του εαυτού, ενώ οι ενέργειες ελέγχονται εάν εξαναγκάζονται από κάποια εσωτερική ψυχική δύναμη» (Deci,1991). Με άλλα λόγια, μια αυτό-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά διεξάγεται αποκλειστικά με τη βούληση και την προσωπική επιλογή ενός ατόμου, καθώς μία συμπεριφορά μπορεί να υποκινηθεί από μία εξωτερική πηγή ως απάντηση σε μία εξωτερική επιρροή.

Με βάση τις κλασικές οργανωτικές θεωρίες (Piaget 1952,1971, Werner 1948,1953, White 1959,1960), η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού επικεντρώνεται σε τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, δηλαδή την ικανότητα, το σχετιζέσθαι και την αυτονομία, οι οποίες επηρεάζουν όλες το βαθμό που το άτομο καθορίζει τα κίνητρά του (Deci 1991, Faye&Sharpe,2008). Εν συντομία, η ικανότητα αναφέρεται στην κατανόηση του πώς να επιτύχει κανείς διαφορετικά αποτελέσματα, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, το σχετιζέσθαι αναφέρεται στις σταθερές και ουσιαστικές σχέσεις που δημιουργεί με συνομηλίκους και η αυτονομία αναφέρεται στο βαθμό που το ίδιο το άτομο ρυθμίζει τις δικές του συμπεριφορές (Deci, 1991).

Μία μεταθεωρητική ερμηνεία της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού φανερώνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα εσωτερικεύουν τις επιταγές του κοινωνικού συνόλου (Deci, 1991). Η εσωτερίκευση στοχεύει στην ένταξη των εξωτερικών ρυθμίσεων σε έναν ενοποιημένο εαυτό. Διακρίνονται οι παρακάτω μορφές εξωτερίκευσης: η εξωτερική ρύθμιση, η εσωτερική ρύθμιση, η ρύθμιση μέσω ταύτισης και η ολοκληρωμένη ρύθμιση. Συγκεκριμένα, κατά την εξωτερική ρύθμιση, οι ενέργειες καθορίζονται αποκλειστικά από το σύνολο, πραγματοποιούνται δηλαδή για την ικανοποίηση εξωτερικών απαιτήσεων, για την απόκτηση κάθε μορφής εξωτερικών ανταμοιβών και για την αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων. Αντίθετα, με την εσωτερική ρύθμιση οι ενέργειες απορρέουν από την εσωτερική πίεση και την αίσθηση υποχρέωσης, ουσιαστικά από εσωτερικούς λόγους που σχετίζονται με την διατήρηση της αξίας του εαυτού, την αποφυγή και την επιδοκιμασία των άλλων. Η ρύθμιση μέσω ταύτισης επιτυγχάνεται με ενέργειες που πραγματοποιούνται με γνώμονα τη συνειδητή σε αυτές αντικειμενική αξία και αποδίδονται εν μέρει στην ύπαρξη εσωτερικών παραγόντων. Τέλος, η ολοκληρωμένη ρύθμιση επιτυγχάνεται με ενέργειες που καθορίζονται

από τις αξίες και τους στόχους, προωθώντας την εσωτερική και αυθόρμητη έκφραση του εαυτού.

## **2.4 Το εσωτερικό κίνητρο**

Σε γενικές γραμμές, το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στο γεγονός πως κάποιος εκτελεί μια δραστηριότητα για τον εαυτό του και την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που προκύπτει από τη συμμετοχή σε αυτή (Deci 1975, Deci&Ryan 1985). Ένα παράδειγμα εσωτερικού κινήτρου είναι όταν ο φοιτητής πηγαίνει στην αίθουσα επειδή το θεωρεί ενδιαφέρον και ικανοποιητικό να μάθει περισσότερα για ορισμένα θέματα. Οι Deci και Ryan υποστηρίζουν ότι το εσωτερικό κίνητρο προέρχεται από τις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας και της αυτοδιάθεσης. Συνεπώς, οι δραστηριότητες που επιτρέπουν στους φοιτητές να βιώσουν τέτοια συναισθήματα, θα εμπλακούν ξανά με τη δική τους επιλογή ελεύθερα από το εσωτερικό κίνητρο. Τη στιγμή της εκτέλεσης της συμπεριφοράς δεν υπάρχει κάποια εξωτερική πίεση, δεδομένου ότι η συμπεριφορά είναι ευθυγραμμισμένη με τις αξίες του ατόμου (Fortier, 1995).

Ενώ οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν την παρουσία μίας παγκόσμιας προσέγγισης του εσωτερικού κινήτρου, ορισμένοι θεωρητικοί (Deci, 1975) έχουν προτείνει ότι το εσωτερικό κίνητρο μπορεί να διαφοροποιηθεί σε πιο συγκεκριμένα κίνητρα. Δυστυχώς, αυτοί οι ερευνητές δεν έχουν υποδείξει ποιους τύπους εσωτερικών κινήτρων ακολουθούν τη γενικότερη δομή. Πιο πρόσφατα, διατυπώθηκε μια τριμερής ταξινόμηση εσωτερικών κινήτρων (Vallerand, Blais, Briere&Pelletier, 1989). Αυτή η ταξινόμηση βασίζεται στη βιβλιογραφία εγγενών κινήτρων, που αποκαλύπτει την παρουσία τριών τύπων εσωτερικών κινήτρων που έχουν ερευνηθεί σε ανεξάρτητη βάση. Αυτοί οι τρεις τύποι εσωτερικών κινήτρων μπορούν να αναγνωριστούν ως εσωτερικά κίνητρα για τη γνώση, για την επίτευξη στόχων και για τη βίωση των αισθημάτων της ικανοποίησης. Αυτοί οι τύποι εσωτερικών κινήτρων περιγράφονται πληρέστερα παρακάτω.

### **2.4.1 Εσωτερικό κίνητρο για τη γνώση**

Αυτός ο τύπος εσωτερικού κινήτρου έχει μία τεράστια παράδοση στην εκπαιδευτική έρευνα. Συσχετίζεται με πολλούς άλλους όρους, όπως η εξερεύνηση, η περιέργεια, οι μαθησιακοί στόχοι, η εγγενής πνευματικότητα και τέλος το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση (Gottfried, 1985, Harter, 1981). Στις παραπάνω προοπτικές, που είναι πιο συγκεκριμένες στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορούν να προστεθούν και άλλες που είναι πιο σφαιρικές, όπως αυτή της αναζήτησης νοήματος (Vallerand, 1989). Έτσι, το εσωτερικό κίνητρο της γνώσης μπορεί να οριστεί ως το γεγονός της εκτέλεσης μιας δραστηριότητας για την απόλαυση και την ικανοποίηση που βιώνει κάποιος ενώ μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να καταλάβει το καινούργιο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, οι μαθητές έχουν κινητοποιηθεί εσωτερικά προς τη γνώση όταν διαβάζουν ένα βιβλίο για την απόλυτη ευχαρίστηση που βιώνουν ενώ μαθαίνουν κάτι καινούργιο. Το άτομο γίνεται πιο αναπτυγμένο καθώς κινείται σε αυτά τα επίπεδα κινήτρου (Deci 1991, Ryan&Deci 2000).

#### **2.4.2 Εσωτερικό κίνητρο επίτευξης στόχων**

Αυτός ο δεύτερος τύπος εσωτερικού κινήτρου έχει μελετηθεί τόσο στην αναπτυξιακή ψυχολογία όσο και στην εκπαιδευτική έρευνα με έννοιες όπως το κίνητρο της κυριαρχίας (Harter, 1981). Επιπλέον, άλλοι συγγραφείς ισχυρίστηκαν ότι τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον για να αισθάνονται ικανά και για να δημιουργήσουν μοναδικά επιτεύγματα (Deci, 1975, Deci&Ryan 1985,1991). Τέλος, στο βαθμό που τα άτομα επικεντρώνονται στη διαδικασία επίτευξης παρά στο αποτέλεσμα, το κίνητρο επίτευξης μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο εσωτερικό κίνητρο για να πετύχει πράγματα. Έτσι, το εσωτερικό κίνητρο για την επίτευξη στόχων μπορεί να οριστεί ως το γεγονός της συμμετοχής σε μία δραστηριότητα για την απόλαυση και την ικανοποίηση που βιώνει κάποιος όταν προσπαθεί να ολοκληρώσει ή να δημιουργήσει κάτι. Οι φοιτητές που επεκτείνουν τη δουλειά τους πέρα από τις απαιτήσεις των εργασιών προκειμένου να βιώσουν την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση, ενώ προσπαθούν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους εμφανίζουν εσωτερικό κίνητρο προς την επίτευξη .

#### **2.4.3 Εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση θετικών συναισθημάτων**

Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση ικανοποίησης είναι λειτουργικό όταν κάποιος ασχολείται με μία δραστηριότητα για να βιώσει διεγερτικές αισθήσεις (αισθητηριακή απόλαυση, αισθητικές εμπειρίες καθώς και διασκέδαση και ενθουσιασμό) που προέρχονται από την εμπλοκή κάποιου στη δραστηριότητα. Έρευνα για τη δυναμική ολιστική αίσθηση ροής, για συναισθήματα ενθουσιασμού στο εσωτερικό κίνητρο, για αισθητικές διεγερτικές εμπειρίες και κορυφαίες εμπειρίες επικεντρώνονται σε αυτήν τη μορφή εσωτερικού κινήτρου (Csikszentmihalyi, 1975). Οι φοιτητές που πηγαίνουν για συζήτηση στο αμφιθέατρο ή που διαβάζουν ένα βιβλίο για έντονα συναισθήματα γνωστικής ευχαρίστησης που προέρχονται από παθιασμένα και συναρπαστικά μονοπάτια αντιπροσωπεύουν παραδείγματα ατόμων που είναι εσωτερικά παρακινημένα να βιώνουν ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **2.5 Εξωτερικά Κίνητρα**

Σε αντίθεση με το εσωτερικό κίνητρο , το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε μία ευρεία ποικιλία συμπεριφορών που εμπλέκονται ως μέσο για τον σκοπό (Deci 1975). Πρόσφατα, οι Deci, Ryan και οι συνάδελφοί τους (Deci&Ryan 1985,1991) πρότειναν τρεις τύπους εξωτερικών κινήτρων σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό . Από χαμηλότερα σε υψηλότερα επίπεδα αυτοδιάθεσης είναι: η εξωτερική ρύθμιση, η ενδοσκοπική ρύθμιση και η ρύθμιση μέσω ταύτισης. Στην πρώτη από αυτές, οι συμπεριφορές επιβάλλονται από άλλους και πραγματοποιούνται για την αποφυγή τιμωρίας ή την απόκτηση ανταμοιβών. Στην ενδοσκοπική ρύθμιση, οι συμπεριφορές εκτελούνται προκειμένου να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση κάποιου ή να αποφευχθεί το άγχος και η ενοχή που μπορεί να προκύψουν για τη μη-εκτέλεσή τους. Στην κατηγορία της ρύθμισης μέσω ταύτισης, το άτομο επιλέγει τις δραστηριότητες με εξωγενείς ειδοποιήσεις (κοινωνικές αξίες που σχετίζονται με την εγγραφή σε ανώτερες σπουδές).

Η εξωτερική ρύθμιση αντιστοιχεί στο εξωτερικό κίνητρο όπως φαίνεται γενικά στη βιβλιογραφία. Δηλαδή, η συμπεριφορά ρυθμίζεται μέσω εξωτερικών μέσων όπως ανταμοιβές και περιορισμοί. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να πει: «Μελετώ το βράδυ πριν από τις εξετάσεις γιατί με αναγκάζουν οι γονείς μου». Με την εσωτερική ρύθμιση, το άτομο αρχίζει να εσωτερικεύει τους λόγους για τις ενέργειές του. Ωστόσο, αυτή η μορφή εσωτερίκευσης, ενώ είναι εσωτερική για το άτομο, δεν είναι πραγματικά αυτοπροσδιορισμένη, δεδομένου ότι περιορίζεται στην εσωτερίκευση προηγούμενων εξωτερικών παραγόντων. Συνεπώς, το άτομο μπορεί να πει «διαβάζω το βράδυ πριν από τις εξετάσεις γιατί αυτό πρέπει να κάνουν οι καλοί μαθητές». Στο βαθμό που η συμπεριφορά καθίσταται πολύτιμη και κρίνεται σημαντική για το άτομο, και, ειδικά, γίνεται αντιληπτή από τον εαυτό του, τότε η εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων ρυθμίζεται μέσω της ταύτισης. Το άτομο μπορεί να πει, για παράδειγμα: «επέλεξα να διαβάσω απόψε γιατί είναι κάτι σημαντικό για μένα».

## **2.6 Απουσία κινήτρων**

Εκτός από τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, οι Decik και Ryan (1985) έχουν ισχυριστεί ότι ένας τρίτος τύπος κινήτρων είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως η ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα άτομα χάνουν το κίνητρό τους όταν δεν αντιλαμβάνονται τις συνέπειες μεταξύ των αποτελεσμάτων και των δικών τους ενεργειών. Δεν έχουν ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά κίνητρα. Ως έλλειψη κινήτρων χαρακτηρίζεται η παντελής απουσία ενδιαφέροντος για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και η αποφυγή αντιμετώπισής τους. Όταν οι φοιτητές βιώνουν συναισθήματα ανικανότητας και ανεξέλεγκτων προσδοκιών, αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους ως προκληθείσα από δυνάμεις εκτός του ελέγχου τους. Αισθάνονται ανεπιθύμητοι και αρχίζουν να αναρωτιούνται γιατί φοιτούν στο Πανεπιστήμιο. Τελικά ενδέχεται να σταματήσουν να συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

## **3. Συναισθηματική Νοημοσύνη**

### **3.1 Εισαγωγή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Τα τελευταία είκοσι χρόνια απασχολεί την επιστημονική κοινότητα η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ή αλλιώς της συναισθηματικής ευφυΐας, που αποτελεί ένα καινοφανές πεδίο έρευνας και διερεύνησης. Ορόσημο στη γέννηση του παραπάνω όρου ήταν



η δημοσίευση του άρθρου «*Why it can matter more than IQ*», μέρος του βιβλίου «*Emotional Intelligence*» του Daniel Goleman (1995). Ο πρώτος επίσημος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης διατυπώθηκε από τους Mayer και Salovey, το 1990, οι οποίοι την προσδιόρισαν ως την «ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει και να μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις γνώσεις, ώστε να κατευθύνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του».

Φυσικά, με την ενασχόληση και άλλων ερευνητών με τη συγκεκριμένη έννοια έχουν προκύψει και άλλοι ορισμοί. Ο Goleman (1995), ψυχολόγος και ερευνητής του Πανεπιστημίου του Harvard, υποστήριξε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας (*self-awareness*) και ταυτόχρονα να τα ελέγχουμε (*self-regulation*), να δημιουργούμε προσωπικά κίνητρα συμπεριφοράς (*self-motivation*), να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (*emotion perception*) και να διαχειριζόμαστε σωστά τις διαπροσωπικές σχέσεις μας (*people skills*). Η E. Otioli θεωρεί πως είναι «ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιλαμβάνουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος υπό πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους». Ο Martinez, το 1997, προχώρησε στην εξής διατύπωση: «η συναισθηματική νοημοσύνη καθιστά ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να είναι σε θέση να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του». Σύμφωνα με τον Handley, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και παράλληλα να δύνασαι να παρεμβαίνεις στα συναισθήματά του αυτά με τον πιο κατάλληλο τρόπο». Με βάση του T. Sparrow είναι «η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία αλλά και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου, όταν είναι να λάβεις αποφάσεις». Τέλος, αναφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη πραγματοποιήθηκε και από τον Bar-On (2000), ειδικότερα, την ορίζει ως: «ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και ταυτόχρονα στις πιέσεις του περιβάλλοντός του».

Μέσα από μία πληθώρα ευρημάτων (Dweck, 2000) καταδεικνύεται ο ευεργετικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην μείωση των αναβλητικών τάσεων. Οι φοιτητές που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα για το Πανεπιστήμιο, να σκέφτονται παθητικά, να αποφεύγουν υποχρεώσεις που κρίνουν δύσκολες και χρονοβόρες, να είναι φυγόπονοι και να μειώνουν την ποιότητα της απόδοσής τους. Από την άλλη πλευρά, αυτοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αναμένεται να εμμένουν σε έναν ακαδημαϊκό στόχο μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωσή του, να εκφράζουν θετικά συναισθήματα, να είναι πρόθυμοι απέναντι στις ακαδημαϊκές προκλήσεις, να είναι περισσότερο εσωτερικά κινητοποιημένοι, να αισθάνονται καλύτερα και να επιτυγχάνουν υψηλότερη απόδοση (Bandura, 1993).

Κατά τον Bandura (1997), η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών σχετίζεται με υψηλότερες επιδόσεις στον ακαδημαϊκό χώρο. Φοιτητές με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, ενδιαφέρονται πραγματικά για τα ακαδημαϊκά καθήκοντα και κινητοποιούνται καλύτερα από άλλους φοιτητές. Απόρροια αυτών είναι η επιτυχία υψηλότερων πνευματικών επιτευγμάτων. Αντιθέτως, φοιτητές με μειωμένη συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν να ασχοληθούν μόνο με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα που απαιτούν ελάχιστη προσπάθεια για την ολοκλήρωσή τους. Ακόμη, πολλοί φοιτητές τείνουν να αποφεύγουν εντελώς την καταβολή προσπάθειας για οποιαδήποτε ακαδημαϊκή υποχρέωση. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται συχνά να είναι καταλυτικός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των ακαδημαϊκών έχει αποτελέσει πεδίο ερευνών (Butler & Shibaz, 2008), καθώς επηρεάζει άμεσα τον φοιτητικό πληθυσμό και έμμεσα τις πρακτικές, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους πορείας. Πρόσφατη έρευνα της Βάσιου (2018) ανέδειξε την αμφίδρομη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Πανεπιστημιακών και του συναισθήματος στην εργασία. Συγκεκριμένα, το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά με όλες τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των Πανεπιστημιακών, ενώ το αρνητικό συναίσθημα συνδέεται αρνητικά. Οι καθηγητές με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με τους φοιτητές τους και την αποτελεσματική επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από προγενέστερη έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του (2000) που έδειξε πως η καλύτερη διδασκαλία επιτυγχάνεται από συναισθηματικά νοήμονες ακαδημαϊκούς.

### **3.2 Ιστορική επισκόπηση του όρου**

Παρότι, σήμερα η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία έννοια που είναι ευρέως γνωστή, οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν με ακρίβεια τι είναι, πώς προσδιορίζεται ο βαθμός της ή πώς μπορεί να αναπτυχθεί. Με τα σημαντικά δεδομένα, είναι γνωστό πως η σύνθεση του ατόμου αποτελείται από τρεις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την προσωπικότητα, την συναισθηματική νοημοσύνη και το δείκτη νοημοσύνης. Το κάθε άτομο διαθέτει τις παραπάνω ικανότητες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν αρμονικά, σε διαφορετικό βαθμό, καθορίζοντας αρχικά τις σκέψεις και στη συνέχεια τις πράξεις του κάθε ατόμου.

Αρχικά, οι επιστήμονες μελετούσαν την έννοια της ευφυΐας, με μετρήσεις του IQ, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου όπως η επίλυση προβλημάτων, η αναγνώριση μοτίβων και οι ικανότητες μνήμης. Από το 1920, εστιάζοντας σε θεωρίες και εικασίες, οι επιστήμονες θεώρησαν πως υπάρχει κάτι παραπέρα από τον δείκτη γνωστικών ικανοτήτων. Ο RobertThornbike (1937) εισήγαγε τον πρόγονο της σύγχρονης έννοιας της

συναισθηματικής νοημοσύνης, την λεγόμενη κοινωνική νοημοσύνη. Μετέπειτα, ο David Wechsler (1940), συνδυάζοντας τα γνωστικά με τα μη-διανοητικά στοιχεία, τα οποία χαρακτήρισε ως κοινωνικούς, προσωπικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, θεώρησε πως τα παραπάνω στοιχεία κρίνονται ως μετρήσιμης σημασίας. Συνεπώς, για να μπορεί να γίνει πρόβλεψη για την ικανότητα του ατόμου να πετύχει, πρέπει να συμπεριληφθούν (Goleman, 1995). Ασχολούμενοι οι μελετητές με τη θεωρία, κατάφεραν να την αναπτύξουν περαιτέρω και συγκεκριμένα ο Gardner (1983) συνέθεσε την θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, τονίζοντας τη σημασία δύο διαφορετικών, διακριτών τύπων νοημοσύνης: της κοινωνικής και της γνωστικής προσαρμοστικότητας.

Ήδη από τη δεκαετία του '70, μετά από πολλές έρευνες και μελέτες, εδραιώθηκε η επικρατούσα άποψη, που υποστηρίζει πως οι μετρήσεις του IQ είναι μικρής προγνωστικής αξίας σε σχέση με την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει ακαδημαϊκά. Κατά τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόγνωση της επιτυχίας, αφήνοντας σε δευτερεύοντα ρόλο την γνωστική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, καταλαμβάνοντας ένα σημαντικό ποσοστό έως και το 60% της ακαδημαϊκής επίδοσης, είναι πασιφανές πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για το σημαντικό στοιχείο πρόβλεψης των επιδόσεων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και ενδεχομένως τον ισχυρότερο οδηγό ικανότητας και ακαδημαϊκής υπεροχής.

### **3.3 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης**

Ποικίλα μοντέλα και όργανα μέτρησης έχουν αναπτυχθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, με το κάθε ένα να διαθέτει ξεχωριστές διαδικασίες μέτρησης και εργαλεία προσδιορισμού. Αρχικά, ο προσδιορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης διακρινόταν ως γνώρισμα και ως ικανότητα. Απόρροια αυτού ήταν η μέτρηση της έννοιας με δύο διαφορετικούς τρόπους, είτε ως απόδοση είτε ως αυτοαπολογισμός. Σύμφωνα με τα τρέχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα, έχουν επικρατήσει τρία βασικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης: το μοντέλο ικανότητας (Mayer & Salovey), το μοντέλο χαρακτηριστικών (Πετρίδης) και το μεικτό μοντέλο (Goleman).

#### **3.3.1 Το μοντέλο ικανοτήτων**

Το μοντέλο των ικανοτήτων στηρίζεται στη διατύπωση των Mayer και Salovey πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία ψυχολογική ικανότητα, που σχετίζεται με την κατανόηση, τον προσδιορισμό, την επεξεργασία, τη διαχείριση και τη χρήση συναισθηματικών πληροφοριών. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης μπορεί να μετρηθεί αξιόπιστα και αντικειμενικά. Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer: «η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι το αντίθετο της νοημοσύνης, δεν είναι η επικράτηση του μυαλού πάνω στην καρδιά, είναι η μοναδική διασταύρωση και των δύο. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζει το συναίσθημα με την νοημοσύνη». Ουσιαστικά, η θεώρηση της ως ικανότητα σχετίζεται με την πραγματική ικανότητα του ατόμου, όπως αυτή εμπερικλείεται στα σχετικά μέτρα

απόδοσης. Τα μέτρα αυτά προέρχονται από τον προσδιορισμό των συναισθημάτων , για παράδειγμα σε εικόνες συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου. Η καλύτερη κατανόηση του μοντέλου ικανοτήτων στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς τύπους ικανοτήτων : την αντίληψη, τη χρήση , την κατανόηση και τη διαχείριση συναισθημάτων. Αρχικά, η αντίληψη συναισθημάτων χαρακτηρίζεται ως βάση για τις υπόλοιπες διαδικασίες διερεύνησης των συναισθημάτων, καθώς η αναγνώριση των συναισθημάτων , μέσω της φωνής , των εικόνων και των εκφράσεων του προσώπου, λειτουργεί ως το θεμέλιο της συναισθηματικής ικανότητας. Η χρήση συναισθημάτων αποτελεί βασική ικανότητα για την ανάπτυξη διάφορων γνωστικών δραστηριοτήτων , όπως η κριτική ικανότητα και η διαχείριση των προβλημάτων. Ως κατανόηση συναισθημάτων ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθηματικά ερεθίσματα, να προσδιορίζει τις περίπλοκες σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων και να προσαρμόζεται αναλόγως. Τέλος, η διαχείριση συναισθημάτων είναι η δεξιότητα του ατόμου να ρυθμίζει όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων. Στην προκειμένη περίπτωση, ένας συναισθηματικά ευφυής φοιτητής διαθέτει την ικανότητα διαχείρισης θετικών και παράλληλα αρνητικών συναισθημάτων από το εκάστοτε περιβάλλον του , προκειμένου να επιτύχει ακαδημαϊκά.

Υπάρχουν αρκετές διαδικασίες που αφορούν την αξιολόγηση των συναισθημάτων μίας ακαδημαϊκής κοινότητας. Η πιο κοινή διαδικασία είναι η αξιολόγηση της λεγόμενης «κοινής γνώμης» , όπου λαμβάνονται οι παρατηρήσεις από ένα μεγάλο τυχαίο δείγμα φοιτητών. Η πιο «κοινή» απάντηση του δείγματος θεωρείται και η επικρατούσα. Η συναισθηματική νοημοσύνη μετρείται και αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμών με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Ορισμένοι ερευνητές , προσεγγίζοντας την συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα, θεωρούν πως ως μία μορφή νοημοσύνης διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με άλλα είδη νοημοσύνης όπως η αριθμητική-λογική νοημοσύνη και μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικά τεστ αντίστοιχα του τεστ IQ.

### **3.3.2 Το μοντέλο χαρακτηριστικών**

Τέλος, το μοντέλο χαρακτηριστικών προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Σύμφωνα με τον Πετρίδη (2007), το μοντέλο χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης ορίζεται ως «ένας σχηματισμός συναισθηματικών αυτό-αντιλήψεων που τοποθετείται στα κατώτερα επίπεδα της προσωπικότητας». Με αυτήν τη θεώρηση ενισχύονται οι συμπεριφορικές διαθέσεις και οι αυτό-αντιλαμβανόμενες ικανότητες, οι οποίες υπολογίζονται μέσω της αυτοαναφοράς, στον αντίποδα με το πρώτο μοντέλο που υπάγεται σε πραγματικές ικανότητες και επιστημονικές μετρήσεις. Κατά τον Mayer(2008), στα μοντέλα που προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα, οι τάσεις προσεγγίζονται και μετριούνται μέσω της αυτό-αξιολόγησης , που σχετίζεται θετικά με την ευθύτητα και την εξωστρέφεια και αρνητικά με το νευρωτισμό. Ο Πετρίδης (2001) θεωρεί πως το μοντέλο χαρακτηριστικών πρέπει να ερευνηθεί υπό το πρίσμα της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Σε νεότερη μελέτη του Πετρίδη (2007), δίνεται η εναλλακτική ονομασία «Συναισθηματική χαρακτηριστική αυτό-αποτελεσματικότητα». Οι υποστηρικτές του μοντέλου γνωρισμάτων θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προδιάθεση της προσωπικότητας, η οποία στοχεύει στη

συστηματοποίηση της βασικής διάστασης της προσωπικότητας , συσχετιζόμενη με τα αισθήματα σε ένα απλό πλαίσιο αντίληψης (Πετρίδης, 2007). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις προσωπικές ικανότητες και τα προσόντα που χαρακτηρίζουν το άτομο, ώστε η συναισθηματική νοημοσύνη να βρίσκει ουσιαστική εφαρμογή στην πραγματική ζωή. Στην προσέγγιση αυτή, εκτιμώνται οι μεταβλητές της προσωπικότητας, οι τάσεις και εμπεριέχονται οι έννοιες της ενσυναίσθησης, του συναισθηματικού ελέγχου , της προσαρμοστικότητας και της αυτοενηθάρρυνσης. Οι επικριτές του παραπάνω μοντέλου το χαρακτήρισαν ως γενικό και υποταγμένο στο μεικτό μοντέλο του Goleman. Σχετικά με το μοντέλο αυτό, η λειτουργικότητα της δομής , των θεωριών και των αρχικών υποθέσεων που είχαν δημιουργηθεί , αποτελούν τη βάση διάκρισης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας , το οποίο καθίσταται ως ένα ξεχωριστό «κατασκευάσμα» από την ανθρώπινη γνωστική ικανότητα.

### **3.3.3 Το μεικτό μοντέλο**

Το μεικτό μοντέλο στηρίζεται στη μελέτη του Goleman (2002) , όπου διαχωρίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις κατηγορίες , οι οποίες είναι ανεξάρτητες από κληρονομικούς παράγοντες και τυχόν ταλέντα, καθώς βασίζονται σε επίκτητες δεξιότητες , υπεύθυνες για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Συγκεκριμένα είναι η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση , η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων. Αρχικά , η αυτοεπίγνωση εμπεριέχει ως υποκατηγορίες της , την συναισθηματική επίγνωση, την αυτοπεποίθηση και την αυτοαξιολόγηση. Ακόμη, η αυτοδιαχείριση συσχετίζεται άμεσα με την προσαρμοστικότητα , τον προσανατολισμό στους ακαδημαϊκούς στόχους, την θετικότητα και τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο. Η κοινωνική επίγνωση περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση. Τέλος, η διαχείριση των σχέσεων προσδιορίζεται από την παρακίνηση , την δεξιότητα διαχείρισης των συγκρούσεων , τη σφυρηλάτηση των σχέσεων, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Σύμφωνα με τους Πετρίδη και Furnhaum (2001) , τα μικτά μοντέλα περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντα που συνδυάζει μη γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες , με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του κάθε φοιτητή. Μεικτά χαρακτηρίζονται από τους Mayer, Salovey και Caruso (2008) , καθώς δεν περιλαμβάνουν μόνο συναισθηματικές δεξιότητες , αλλά ταυτόχρονα και άλλες δεξιότητες , όπως η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Κατά τον Mayer (2008), το μεικτό μοντέλο έχει δεχτεί κριτική στην ερευνητική βιβλιογραφία, ως «*pop psychology*», όπου περιγράφεται ως θεωρία για την ανθρώπινη ζωή και συμπεριφορά, που παρότι δεν έχει ουσιαστική και αποδεδειγμένη βάση στην επιστήμη της Ψυχολογίας, έχει μεγάλη αποδοχή στον γενικό φοιτητικό πληθυσμό. Στο μεικτό μοντέλο , η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σύνθεση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και μετριέται με τεστ αυτοαναφοράς και αναφορές άλλων.

### **3.4 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο**

Σε έρευνες των Ciarrochi (2000) και Shutte (1998) με τη μέθοδο των αυτοαναφορών βρέθηκαν διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, κατέδειξαν πως οι φοιτήτριες υπερέχουν από τους φοιτητές στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην κοινωνική προσαρμογή, στην διαπροσωπική επικοινωνία και στην ενσυναίσθηση. Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα στο άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και γενικά είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ό,τι οι φοιτήτριες (Mayer 1999, Bar-On 2000). Οι διαφορές αφορούν κατά βάση τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητριών από τους φοιτητές αποδίδεται στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των γυναικών, που βασίζεται στην σφυρηλάτηση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στα συναισθήματα (Πετρίδης & Furnham 2000, Shutte 1998, Bar-On 2000).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες που φανερώνουν την μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των φοιτητριών στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Ciarrochi 2000, Mayer & Geher, 1996). Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν πως οι φοιτήτριες υπερείχαν όχι μόνο ως προς τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη αλλά ταυτόχρονα και ως προς όλες τις ικανότητες (McIntyre, 2010), ενώ άλλοι εντόπισαν διαφορές στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων μεταξύ των δύο φύλων (Farrelly & Austion, 2007). Παρόλα αυτά, σε έρευνα των Kafetsios και Zampetakis που πραγματοποιήθηκε το 2008 σε Έλληνες φοιτητές δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

### **3.50 ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών**

Ποικίλες έρευνες έχουν, πλέον, αποδείξει πως ένας από τους κύριους παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι η ολική ή μερική απουσία κινήτρων και ειδικότερα έχει διαπιστωθεί πως το κίνητρο του κάθε φοιτητή συσχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα, τη διάθεση, την προσωπικότητά του και τις σχέσεις του με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές του. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία και τη χρησιμότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ο ρόλος που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στον ακαδημαϊκό χώρο απασχόλησε τους ερευνητές από την αρχή της πραγμάτευσης με την έννοια.

Σύμφωνα με την έρευνα των Περάκη και Ψυχά (2015) με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη και αναβλητικότητα στον ακαδημαϊκό χώρο» παρατηρείται πως οι φοιτητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους

συναισθήματα , όσο και των άλλων ατόμων που συμμετέχουν στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Η ικανότητα αυτή είναι σημαντική , γιατί μέσω αυτής μπορούν οι φοιτητές να επηρεάσουν τις μαθησιακές καταστάσεις αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους , όπως τους καθηγητές τους, προκειμένου χάρη στη σωστή επικοινωνία επιτυγχάνουν τη μείωση της χρονοτριβής των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων και επιδιώκουν τα βέλτιστα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα αρνητικά συναισθήματα πρέπει να ελέγχονται. Ο θυμός , το άγχος και η αίσθηση της ματαιότητας μπορούν να οδηγήσουν σε τάσεις ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, καθώς στερούν την εστίαση στην ακαδημαϊκή εργασία που πρέπει να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Απόρροια αυτών είναι η αμφίδρομη διάβρωση των νοητικών ικανοτήτων των φοιτητών και της συναισθηματικής τους ευφυΐας , η οποία θυσιάζεται ακαλλιέργητη στο βωμό της αναβλητικότητας. Ένας αναβλητικός φοιτητής συνήθως δεν διακατέχεται από ενσυναίσθηση , καθώς δεν αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των συμμαθητών του σε περίπτωση ομαδικών υποχρεώσεων είτε τα αρνητικά συναισθήματα απαξίωσης που μπορεί να βιώνει ο καθηγητής βλέποντας την αδιαφορία του φοιτητή. Αντιθέτως, τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν ανασταλτικά στην ύπαρξη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας , διότι ωθούν τους φοιτητές στην ανάδειξη της καλύτερης πλευράς του εαυτού τους. Επιπρόσθετα, διακατέχονται από συναισθήματα σιγουριάς σε σχέση με την ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τον εκάστοτε στόχο. Κατ' επέκταση τα θετικά συναισθήματα οδηγούν τους φοιτητές στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και στην πάταξη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Για τη μείωση του βαθμού της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας απαιτείται ο συνδυασμός υψηλού επιπέδου τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής νοημοσύνης. Ιδιαίτερης μνείας χρήζει η διαπίστωση πως τα επαγγέλματα που έλκουν κάποιον με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτά που σχετίζονται με την εκπαίδευση-διδασκαλία και την συμβουλευτική.

Σε δημοσίευση άρθρου του Parker και των συνεργατών του (2004) με τίτλο «Emotional intelligence and academic success : examining the transition from high school to university» αναφέρονται στα ευρήματα του Wong και της ομάδας του (1995) , όπου διατυπώνεται πως και η κοινωνική αντίληψη είχε μέτρια συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία στους φοιτητές. Η ίδια δημοσίευση αναφέρεται στην έρευνα του Newsome και των συνεργατών του (2000) , όπου εντοπίζεται μία μικρή συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συναισθηματικής και κοινωνικής ικανότητας. Σε άλλη έρευνα, των Parker και των συνεργατών του, διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μία μικρή συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία , αλλά οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (για παράδειγμα η διαχείριση άγχους και η προσαρμοστικότητα) μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες βαρύτητας στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κρίθηκαν ότι σχετίζονται κυρίως με την απόδοση των πρωτοετών φοιτητών. Σε μεταγενέστερή τους έρευνα, με σκοπό την επέκταση της προϋπάρχουσας μελέτης, με τίτλο «Academic achievement in university: does emotional intelligence matter ?» (Parker) , που αναφέρεται στην έρευνα των Finn και Rock (1997) , διαπιστώθηκε η ύπαρξη σαφών εμπειρικών ενδείξεων που συνιστούν πως οι φοιτητές που παρουσιάζουν συμπεριφορές ανεπτυγμένης κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο Πανεπιστήμιο.

Ακόμη, ο Parker και οι συνεργάτες του εντόπισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό κριτήριο βαρύτητας στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Ο βαθμός της συσχέτισης βρέθηκε πως είναι υψηλότερος από αυτόν που ανέφεραν στην προηγούμενη τους έρευνα, στους φοιτητές που βρίσκονται στη μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Στην πρώτη έρευνα, οι παράγοντες βρέθηκαν να προβλέπουν το 16% με 20% της μεταβλητότητας της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των φοιτητών των μεγαλύτερων ετών, ενώ στη δεύτερη βρέθηκαν να προβλέπουν σχεδόν το μισό ποσοστό στους πρωτοετής φοιτητές. Όταν σύγκριναν φοιτητές με διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (υψηλά 20%, μεσαία 60% και χαμηλά 20%), διαπίστωσαν πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται άμεσα με τις επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, οι φοιτητές με χαμηλή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είχαν υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικής επαφής, προσαρμοστικότητας και ικανότητας διαχείρισης άγχους σχετικά με τις άλλες δύο ομάδες. Επίσης, οι φοιτητές στη μεσαία ομάδα αναβλητικότητας είχαν περισσότερες τάσεις αναβλητικότητας, συγκριτικά με τους φοιτητές χαμηλής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα συνολικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν από τον Πετριδίδη και την επιστημονική του ομάδα (2004), οι οποίοι ανέδειξαν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της συνολικής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Ακόμη, τα αποτελέσματα που ανέδειξε η τελευταία έρευνα του Parker συμφωνούν με αυτά των προγενέστερων ερευνών. Οι διάφορες επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρήθηκαν πως είναι παράγοντες βαρύτητας στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Διαπιστώθηκε ακόμη, η μη-συσχέτιση του βαθμού απολυτηρίου του Λυκείου, της ηλικίας και του φόρτου εργασίας με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, αποτέλεσμα που είχε ήδη αναφερθεί σε προϋπάρχουσες μελέτες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι μελέτες του επικεντρώθηκαν σε ένα ομοιογενές δείγμα φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή φοιτητές πλήρους φοίτησης στο πρώτο έτος σπουδών και εντός εικοσιτεσσάρων μηνών από την αποφοίτησή τους από το Λύκειο.

Ο Νεοφύτου και η ομάδα του (2005) υλοποίησαν έρευνα σε δείγμα διακοσίων τεσσάρων φοιτητών του Πανεπιστημίου Κύπρου, αξιοποιώντας το μοντέλο του Bar-On (Emotional Quotient Inventory) που αφορά τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση άγχους, τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες και τη γενικότερη διάθεση, διαπίστωσαν πως οι επιμέρους κλίμακες διαχείρισης άγχους συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και μπορούν να προβλέψουν έως και το 4% της διακύμανσης του γενικού μέσου όρου του δείγματος του φοιτητικού πληθυσμού.

## **4. Η παρούσα έρευνα**

### **4.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα**



Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η σχετικά καινοφανής έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης χαίρει το ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Πεδίο πολλών ερευνητικών αναζητήσεων αποτέλεσε οι εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Οι μέχρι σήμερα έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης καταδεικνύουν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό παράγοντα πρόβλεψης των αναβλητικών τάσεων. Στην καλύτερη ερμηνεία του φαινομένου της αναβλητικότητας συμβάλλει και η διερεύνηση όχι μόνο της ύπαρξης αλλά ταυτόχρονα και του τύπου κινήτρων των φοιτητών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ουσιαστική και βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ρόλου που διαδραματίζουν τα κίνητρα ως προς αυτή την συμπεριφορά, αλλά και της επιρροής της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης σε φοιτητικό πληθυσμό για την μείωση της αναβλητικότητας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση του επιπέδου των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών, της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και των ακαδημαϊκών τους κινήτρων.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει πώς η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών-υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και αν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο.

Με βάση την θεωρητική διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποια είναι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, ακαδημαϊκών κινήτρων και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των φοιτητών/τριών;
2. Υπάρχει σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, των ακαδημαϊκών κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών/τριών;
3. Υπάρχει διαφορά των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς το φύλο;

## 4.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 108 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, οι 88 ήταν γυναίκες (ποσοστό 81,5%) και 20 άνδρες (ποσοστό 18,5%). Από αυτούς, 6 φοιτητές (ποσοστό 5,6%) βρίσκονται στο 1<sup>ο</sup> έτος σπουδών, 28 φοιτητές (ποσοστό 25,9%) φοιτούν στο 2<sup>ο</sup> έτος, 11 φοιτητές (ποσοστό

10,2%) βρίσκονται στο 3<sup>ο</sup> έτος , 48 φοιτητές (ποσοστό 44,4%) είναι στο 4<sup>ο</sup> έτος και τέλος, 15 φοιτητές (ποσοστό 13,9%) βρίσκονται επί πτυχίω, δηλαδή στο 5<sup>ο</sup> έτος των σπουδών τους.

### 4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο με τέσσερα μέρη. Αρχικά , υπάρχουν 2 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, σχετικές με το φύλο και το έτος σπουδών των φοιτητών. Στην συνέχεια, υπάρχει ένα ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων που μελετά την συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών. Στο τρίτο μέρος, υπάρχουν 20 ερωτήσεις σχετικές με το ακαδημαϊκό κίνητρο. Στο τέταρτο μέρος μελετώνται οι αναβλητικές τάσεις των φοιτητών σε διάφορες δραστηριότητες του Πανεπιστημίου μέσα από 3 ερωτήσεις (ανά δραστηριότητα).

Σε αυτήν την έρευνα, το κίνητρο λειτουργεί ως το βασικό «γιατί» της συμπεριφοράς και επικεντρώνεται στους αντιληπτικούς λόγους συμμετοχής στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Έτσι, στην ερώτηση «Γιατί φοιτάτε στο Πανεπιστήμιο;» καλούνται να επιλέξουν ποια επιλογή τους αντιπροσωπεύει περισσότερο, αντικατοπτρίζοντας έτσι τους διαφορετικούς τύπους κινήτρων. Ορισμένα παραδείγματα των υποκατηγοριών της κλίμακας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας αναφέρονται στη συνέχεια. Με την επιλογή της απάντησης «*Ειλικρινά δεν ξέρω, πραγματικά νιώθω ότι χάνω το χρόνο μου στο Πανεπιστήμιο*» καταδεικνύεται η έλλειψη κινήτρων. Η εξωτερική ρύθμιση φανερώνεται με την διαθέσιμη επιλογή «*Για να αποκτήσω μια πιο κοινωνικά αναγνωρίσιμη δουλειά αργότερα*». Για παράδειγμα, η επιλογή της απάντησης «*Για να αποδείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ να κάνω κάτι καλύτερο από ένα απολυτήριο Λυκείου*» εναπόκειται στους ενδοσκοπικούς μηχανισμούς. Οι αναγνωρισμένοι κανονισμοί αντιπροσωπεύονται στην απάντηση «*Γιατί τελικά θα μου επιτρέψει να μπω στην αγορά εργασίας σε ένα πεδίο που μου αρέσει*». Το εσωτερικό κίνητρο αναγνωρίζεται μέσα από τις εξής επιλογή «*Γιατί νιώθω ευχαρίστηση και ικανοποίηση ενώ μαθαίνω νέα πράγματα*». Με την απάντηση «*Για την απόλαυση που βιώνω ενώ ξεπερνάω τον εαυτό μου σε ακαδημαϊκό επίπεδο*» αναγνωρίζεται το εσωτερικό κίνητρο για την επίτευξη στόχων. Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση συναισθημάτων ικανοποίησης φανερώνεται στην απάντηση «*Για την υψηλή αίσθηση ικανοποίησης που βιώνω ενώ διαβάζω διάφορα ενδιαφέροντα θέματα*».

#### 4.3.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για την μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης αξιοποιήθηκε η κλίμακα WongLawEmotionalIntelligenceScale (WLEIS; Wong&Law,2002, προσαρμογή στα ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios&Zampetakis, 2008). Έχει τη μορφή της κλίμακας Likert και περιέχει 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα μορφοποιείται με βάση τις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997).

Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες : η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (Self-EmotionAppraisal-SEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του ( πχ. Έχω μία καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου) , η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Others' emotionalappraisal-OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (πχ. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων), η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (UseofEmotion, UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων για να διευκολύνει την επίδοσή του (πχ. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (RegulationofEmotion, ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (πχ. Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου).

#### **4.3.2 Κλίμακα ακαδημαϊκού κινήτρου**

Η κλίμακα ακαδημαϊκού κινήτρου είναι μία 20-ερωτημάτων κλίμακα που αναπτύχθηκε για να μετρήσει τις διάφορες διαστάσεις του κινήτρου στον μεταδευτεροβάθμιο πληθυσμό. Η κλίμακα αποτελείται από 7 υποκατηγορίες που μετρούν τρεις τύπους εσωτερικών κινήτρων (δηλαδή, μάθησης, εμπειρίας, δεξιοτήτων), τρεις τύπους εξωτερικών κινήτρων (δηλαδή, μιμητικές, εσωτερικές και εξωτερικές ρυθμίσεις) και την ενθάρρυνση. Παραδείγματα των παραπάνω περιλαμβάνουν , «Για την ευχαρίστηση που νιώθω καθώς ξεπερνάω τον εαυτό μου σε ένα από τα προσωπικά επιτεύγματά μου», «Προκειμένου να αποκτήσω μία πιο αναγνωρισμένη δουλειά αργότερα» και «Δεν ξέρω. Δεν καταλαβαίνω τι κάνω στο Πανεπιστήμιο». Κάθε μία από τις υποκατηγορίες αποτελείται από 4 στοιχεία, τα οποία αντιστοιχούν σε 7-σημείων κλίμακα Likert, που κυμαίνεται από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (Συμφωνώ απόλυτα). Οι υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκατηγορίες υποδηλώνουν υψηλή επιδοκμασία αυτού του συγκεκριμένου τύπου ακαδημαϊκού κινήτρου.

#### **4.3.3 Κλίμακα αξιολόγησης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας**

Η κλίμακα αξιολόγησης αναβλητικότητας είναι μία κλίμακα αυτό-αναφοράς δύο μερών 44-στοιχείων που αξιολογεί την αναβλητικότητα των φοιτητών.

Στο πρώτο μέρος , υπάρχουν 18 στοιχεία στα οποία οι φοιτητές βαθμολογούν το εύρος στο οποίο καθυστερούν σε έξι ακαδημαϊκούς τομείς (γράφοντας μία εργασία, εβδομαδιαίες εργασίες μελέτης, ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα, υποχρεώσεις παρουσιών , και γενικότερα ακαδημαϊκές δραστηριότητες) , ο βαθμός στον οποίο η αναβλητικότητα στην εργασία είναι πρόβλημα και ο βαθμός στον οποίο θέλουν να μειώσουν την τάση να καθυστερούν την εργασία. Κάθε ένα μέρος περιλαμβάνει τρία στοιχεία που βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων. Το πρώτο στοιχείο για κάθε εργασία χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της συχνότητας της αναβλητικότητας (πχ. Σε ποιο βαθμό αναβάλλετε τη συγγραφή μίας εργασίας;) και κυμαίνεται από το 1 (Ποτέ δεν καθυστερώ) μέχρι το 5 (Πάντα καθυστερώ). Το δεύτερο στοιχείο για κάθε εργασία χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο η αναβλητικότητα σε αυτήν την εργασία αποτελεί πρόβλημα (πχ. Σε ποιο

βαθμό είναι η αναβλητικότητα της συγγραφής μίας εργασίας πρόβλημα για εσένα;) και κυμαίνεται από το 1 (καθόλου πρόβλημα) έως το 5 (πάντα ένα πρόβλημα). Τέλος, η τρίτη κλίμακα μετράει το βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί στη συγγραφή μίας εργασίας (Πχ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την αναβλητική σου τάση στη συγγραφή μίας εργασίας; ) που κυμαίνεται από το 1 (Δεν θέλω να τη μειώσω) μέχρι και το 3 (Σίγουρα, θέλω να τη μειώσω).

#### 4.4 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (*googleforms*) και προωθήθηκε στους φοιτητές μέσω των κοινωνικών δικτύων. Η συγκεκριμένη επιλογή επιλέχθηκε, ώστε να συλλεχθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων, καθώς και να υπάρχει μία ποικιλομορφία από φοιτητές ποικίλων ετών σπουδών. Στην ανάρτηση διατυπώθηκε ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκε ότι τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ πληροφορήθηκαν ότι η συμπλήρωση γινόταν ανώνυμα.

#### 4.5 Αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση του επιπέδου των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών, της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και των ακαδημαϊκών τους κινήτρων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει πώς η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών-υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετίζεται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και αν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο.

Αρχικά, ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών. Στην ανάλυση φάνηκε ότι : Στην μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 7. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο μέσος όρος της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης (4,94) είναι αρκετά υψηλός σε αντίθεση με την μέση τιμή της συνολικής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας που ήταν πολύ χαμηλή (2,44). Στις ερωτήσεις για την κλίμακα ακαδημαϊκού κινήτρου, οι φοιτητές απάντησαν σε μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 7. Σύμφωνα με τις αναλύσεις, το μεγαλύτερο μέσο όρο είχε η εξωτερική ρύθμιση (5,18). Με ελάχιστη διαφορά, ακολουθεί η ρύθμιση μέσω ταύτισης (5,15), κάτι που είναι εξίσου ενδιαφέρον καθώς θεωρείται υψηλός ο μέσος όρος. Έπειτα, βρίσκεται η εσωτερική ρύθμιση (4,84). Η ενδοσκοπική ρύθμιση έχει σχετικά υψηλό μέσο όρο (4,44). Τέλος, η έλλειψη παρακίνησης έχει αρκετά χαμηλή τιμή μέσου όρου (2,57).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

N= 108	M.O	T.A
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	4,94	0,81
Συνολική αναβλητικότητα	2,44	0,67
Έλλειψη παρακίνησης	2,57	1,58
Εξωτερική ρύθμιση	5,18	1,68
Ενδοσκοπική ρύθμιση	4,44	1,62
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	5,15	1,52
Εσωτερική ρύθμιση	4,84	1,66

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητας (βλ. Πίνακα).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται αρνητικά με την συνολική αναβλητικότητα ( $r = ,519$ ,  $p < 0.01$ ) και με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = ,475$ ,  $p < 0.01$ ). Ακόμη, η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την ενδοσκοπική ρύθμιση ( $r = ,237$ ,  $p < 0.05$ ), με την ρύθμιση μέσω ταύτισης ( $r = ,456$ ,  $p < 0.01$ ) και με την εσωτερική ρύθμιση ( $r = ,561$ ,  $p < 0.01$ ). Η συνολική αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = ,597$ ,  $p < 0.01$ ). Επιπλέον, η συνολική αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ρύθμιση μέσω ταύτισης ( $r = ,311$ ,  $p < 0.01$ ) και με την εσωτερική ρύθμιση ( $r = ,614$ ,  $p < 0.01$ ). Η έλλειψη παρακίνησης συσχετίζεται θετικά με την εξωτερική ρύθμιση ( $r = ,208$ ,  $p < 0.05$ ). Αντίθετα, η έλλειψη παρακίνησης συσχετίζεται αρνητικά με την ρύθμιση μέσω ταύτισης ( $r = ,379$ ,  $p < 0.01$ ) και με την εσωτερική ρύθμιση ( $r = ,511$ ,  $p < 0.05$ ). Η εξωτερική ρύθμιση σχετίζεται θετικά με την ενδοσκοπική ρύθμιση ( $r = ,497$ ,  $p < 0.01$ ) και με την ρύθμιση μέσω ταύτισης ( $r = ,202$ ,  $p < 0.05$ ). Η ενδοσκοπική ρύθμιση συσχετίζεται θετικά με την ρύθμιση μέσω ταύτισης ( $r = ,525$ ,  $p < 0.01$ ) και με την εσωτερική ρύθμιση ( $r = ,379$ ,  $p < 0.01$ ). Τέλος, η ρύθμιση μέσω ταύτισης σχετίζεται θετικά με την εσωτερική ρύθμιση ( $r = ,611$ ,  $p < 0.01$ ).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	1					

Συνολική αναβλητικότητα	<b>-,519**</b>	1				
Έλλειψη παρακίνησης	<b>-,475**</b>	<b>,597**</b>	1			
Εξωτερική ρύθμιση	,022	,166	<b>,208*</b>	1		
Ενδοσκοπική ρύθμιση	<b>,237*</b>	-,075	-,065	<b>,497**</b>	1	
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	<b>,456**</b>	<b>-,311**</b>	<b>-,379**</b>	<b>,202*</b>	<b>,525**</b>	1
Εσωτερική ρύθμιση	<b>,561**</b>	<b>-,614**</b>	<b>-,511**</b>	-,101	<b>,379**</b>	<b>,611**</b>

P\* < 0.05 , p\*\* < 0.01

1= Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, 2= Συνολική αναβλητικότητα, 3= Έλλειψη παρακίνησης, 4= Εξωτερική ρύθμιση, 5= Ενδοσκοπική ρύθμιση, 6= Ρύθμιση μέσω ταύτισης

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις διαφορές των ακαδημαϊκών κινήτρων ως προς το φύλο των φοιτητών. Στην κλίμακα ερωτήσεων , που απάντησαν οι φοιτητές, από το 1 μέχρι το 7, παρατηρείται πως οι άνδρες εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στις παραπάνω μεταβλητές από ότι οι γυναίκες. Συγκεκριμένα, έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή στην συνολική αναβλητικότητα (2,55) με μικρή διαφορά από τις γυναίκες (2,41). Όσο αφορά την έλλειψη παρακίνησης εμφανίζουν πάλι μεγαλύτερη τιμή (3,13) έναντι των γυναικών (2,44). Στην ρύθμιση μέσω ταύτισης, οι άντρες έχουν αρκετά υψηλό μέσο όρο (5,25) , με τις γυναίκες να ακολουθούν (5,13). Τέλος, και στην εσωτερική ρύθμιση οι άνδρες εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (5,07) σε σχέση με τις γυναίκες (4,78).

Πίνακας 3: Διαφορές ως προς το φύλο

	Φύλο	Μέγεθος δείγματος	M.O.	T.A.
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	Άνδρες	20	4,98	0,97
	Γυναίκες	88	4,93	0,78
Συνολική αναβλητικότητα	Άνδρες	20	2,55	0,92
	Γυναίκες	88	2,41	0,60
Έλλειψη παρακίνησης	Άνδρες	20	3,13	2,07
	Γυναίκες	88	2,44	1,43
Εξωτερική ρύθμιση	Άνδρες	20	5,01	1,74
	Γυναίκες	88	5,22	1,67
Ενδοσκοπική ρύθμιση	Άνδρες	20	5,16	1,77
	Γυναίκες	88	4,28	1,54
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	Άνδρες	20	5,25	1,90
	Γυναίκες	88	5,13	1,43

Εσωτερική ρύθμιση	Ανδρες	20	5,07	2,07
	Γυναίκες	88	4,78	1,57

#### 4.6 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, των ακαδημαϊκών κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης φοιτητών-υποψηφίων δασκάλων.

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι φοιτητές έχουν υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ακόμη εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αναβλητικών συμπεριφορών. Ακόμα, οι φοιτητές επιλέγουν κυρίως εξωτερικά ρυθμιζόμενα κίνητρα και ρυθμιζόμενα μέσω ταύτισης. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα πως οι φοιτητές παρουσιάζουν χαμηλή έλλειψη παρακίνησης.

Αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα για την συσχέτιση των ακαδημαϊκών κινήτρων με τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ύπαρξη αναβλητικών τάσεων ήταν αναμενόμενα. Η έρευνα αποκάλυψε την αρνητική συσχέτιση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την συνολική αναβλητικότητα και την έλλειψη παρακίνησης. Αντιθέτως, συσχετίζεται θετικά με την ενδοσκοπική ρύθμιση, την ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση. Όπως έχει προαναφερθεί, τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν στη μείωση της αναβλητικότητας. Ακόμη, η θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με ορισμένους τύπους κινήτρων εξηγεί την αρνητική συσχέτισή της με την έλλειψη παρακίνησης. Αυτό είναι λογικό, διότι ο φοιτητής που διαθέτει κίνητρα έχει πιθανώς αναπτύξει μηχανισμούς παρακίνησης για την επιτυχή του ακαδημαϊκή πορεία.

Άλλο ένα εύρημα δείχνει τη θετική συσχέτιση της συνολικής αναβλητικότητας με την έλλειψη παρακίνησης και την αρνητική της συσχέτιση με τη ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, η απουσία κινήτρων των φοιτητών οδηγεί στην καθυστέρηση εκτέλεσης των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων. Συνεπώς, εφόσον υπάρχει χαμηλή κινητοποίηση δεν αναπτύσσονται ορισμένα κίνητρα, πόσο μάλλον αυτά των εσωτερικών τύπων, που σχετίζονται άμεσα με το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση από την μάθηση και την αυτοδιάθεση των φοιτητών.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η έλλειψη παρακίνησης σχετίζεται θετικά με την εξωτερική ρύθμιση και αρνητικά με την ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση. Η θετική συσχέτιση της εξωτερικής ρύθμισης με την μειωμένη κινητοποίηση εξηγείται αναλογιστεί κανείς πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά καθορίζεται πλήρως από εξωτερικές απαιτήσεις. Επομένως, αν ο φοιτητής εκτελεί κάποιες δραστηριότητες το κάνει για τις εξωτερικές ανταμοιβές και την αποφυγή των επιπτώσεων. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως δεν διαθέτει κάποιο αυθόρμητο κίνητρο αμιγώς για τη μάθηση. Αυτή η διαπίστωση εξηγεί και την αρνητική συσχέτιση της έλλειψης παρακίνησης με την ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση. Ο σπουδαστής με χαμηλά επίπεδα παρακίνησης δεν δύναται να

εμφανίζει τα κίνητρα υψηλότερης ποιότητας όπως είναι αυτά της ρύθμισης μέσω ταύτισης και τα εσωτερικά ρυθμιζόμενα. Τα δύο αυτά κίνητρα εκδηλώνονται σε φοιτητές που διακατέχονται από μία αυθόρμητη προαίρεση προς τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Η εξωτερική ρύθμιση συσχετίζεται θετικά με την ενδοσκοπική ρύθμιση και τη ρύθμιση μέσω ταύτισης. Αυτό το αποτέλεσμα είναι κατανοητό, καθώς όταν οι ενέργειες ενός φοιτητή υποκινούνται από εξωτερικές απαιτήσεις (εξωτερική ρύθμιση) εξυπηρετούν την αποφυγή ενοχών, την αίσθηση της υποχρέωσης, την διατήρηση της αυτοαξίας και την ανάγκη για την επιδοκιμασία των άλλων, που είναι χαρακτηριστικές συμπεριφορές της ενδοσκοπικής ρύθμισης. Η θετική συσχέτισή της με την ρύθμιση μέσω ταύτισης αποδίδεται στον προσδιορισμό της αντικειμενικής αξίας κάποιας ακαδημαϊκής υποχρέωσης που συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες, άρα με συμπεριφορές που απορρέουν από την εξωτερική ρύθμιση.

Διακρίνεται, επίσης, η θετική συσχέτιση της ενδοσκοπικής ρύθμισης με τη ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση. Οι τρεις παραπάνω ρυθμίσεις αποτελούν τύπους εσωτερικών κινήτρων, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν κοινό σύστημα καθορισμού συμπεριφορών που διαμορφώνονται από τους εσωτερικούς λόγους του κάθε φοιτητή.

Τέλος, η ρύθμιση μέσω ταύτισης συσχετίζεται θετικά με την εσωτερική ρύθμιση. Είναι φανερό πως αυτοί οι δύο τύποι εσωτερικών κινήτρων είναι οι πιο ποιοτικοί για την ακαδημαϊκή επιτυχία και συνεπώς οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται χάρη σε αυτά τα κίνητρα αποδίδονται συνειδητά, αβίαστα και ελεύθερα από ισχυρούς εσωτερικούς παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι ανεπτυγμένες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται αρνητικά με την αναβλητικότητα και την απουσία παρακίνησης. Οι φοιτητές, δηλαδή που διακατέχονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να μην χρονοτριβούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και μάλιστα εμφανίζονται ιδιαίτερα κινητοποιημένοι. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν πλήρως με προγενέστερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών (Newsome, 2000 ; Parker, 2004 ; Chu&Choi, 2005). Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως όσο περισσότερο έχει ένας φοιτητής καλλιεργημένες συναισθηματικές ικανότητες, τόσο περισσότερο ενισχύεται η κινητοποίηση για την ακαδημαϊκή επιτυχία και μειώνεται σημαντικά η αναβλητική συμπεριφορά. Συμπεραίνω, λοιπόν, την ανάλογη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση και την αντιστρόφως ανάλογη σχέση της με την αναβλητικότητα.

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή κινητοποίηση προκύπτει πως η πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποιεί διάφορους τύπους κινήτρων, οι οποίοι συσχετίζονται θετικά με την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως οι φοιτητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν πολλούς τύπους κινήτρων με επικρατέστερους αυτούς της εξωτερικής ρύθμισης και της ρύθμισης μέσω ταύτισης. Με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί η εσωτερική ρύθμιση. Πιθανή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν στην έρευνα είναι ότι τα υψηλά ποσοστά της εξωτερικής ρύθμισης και της ρύθμισης μέσω ταύτισης, φανερώνουν την κυριαρχία των εξωτερικών κινήτρων που σχετίζονται με τα χαμηλά επίπεδα



της αξίας της αναβλητικής συμπεριφοράς και με μία χρησιμοθηρική οπτική της σημαντικότητας της κάθε ακαδημαϊκής δραστηριότητας που επιλέγει να ασχοληθεί ο κάθε φοιτητής. Το γεγονός πως η εσωτερική ρύθμιση, τύπος εσωτερικών κινήτρων, βρίσκεται στην τρίτη θέση δείχνει πως αρκετοί φοιτητές του δείγματος δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες και ανταμοιβές, καθώς τρέφουν πραγματικό ενδιαφέρον για τη σχολή τους, τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη έρευνα των Hou και Liu, το 2017, που ανέδειξαν τη συμβολή των εσωτερικών κινήτρων στην πάταξη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Όσο αφορά το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, στα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει μία μικρή διαφορά στην συνολική αναβλητικότητα, στην έλλειψη παρακίνησης και στην επιλογή ορισμένων κινήτρων σε σχέση με το φύλο. Από την έρευνα απορρέει η ελάχιστη υπεροχή των ανδρών στην έλλειψη παρακίνησης, συνεπώς και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται άμεσα από άλλες έρευνες, καθώς οι μελετητές δεν έχουν οδηγηθεί σε κάποιο ασφαλές και γενικό συμπέρασμα. Έμμεσα, όμως, μπορεί το εύρημα αυτό να αιτιολογηθεί με βάση μία έρευνα που υποστηρίζει πως οι γυναίκες παρουσιάζουν γενικά καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη (Petridis&Furnhaum,2000 ; Shutte, 1998 ; Bar-On,2000). Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών συνεπάγονται με καλύτερα επίπεδα ακαδημαϊκής κινητοποίησης και συνεπώς με μικρότερη τάση για αναβλητική συμπεριφορά. Αυτό αποτελεί και την ερμηνεία για τα μεγαλύτερα ποσοστά της έλλειψης παρακίνησης και της αναβλητικότητας των ανδρών συγκριτικά με αυτά των γυναικών.

Από τα αποτελέσματα αυτό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η εμφάνιση υψηλότερης μέσης τιμής της ρύθμισης μέσω ταύτισης και της εσωτερικής ρύθμισης των φοιτητών σε σύγκριση με αυτές των φοιτητριών, ενώ οι άνδρες έχουν υψηλότερη μέση τιμή στην μειωμένη παρακίνηση και στην αναβλητικότητα. Αυτή η αντίθεση μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη πως μπορεί οι άνδρες με αυξημένο εσωτερικό ενδιαφέρον για τη μάθηση να οδηγούνται σε αναβλητική συμπεριφορά, γιατί ενδέχεται να μετάνιωσαν την επιλογή σχολής που έκαναν σε προγενέστερη ηλικία, να άλλαξαν τα ενδιαφέροντά τους ή να μην τους απασχολεί πλέον ο συγκεκριμένος κλάδος. Επίσης, ενδέχεται να μην είχαν επικοινωνητική συνεργασία με τους καθηγητές του τμήματος και τη γραμματεία καθώς και να συντρέχουν άλλοι προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες που καλούνται να διαχειριστούν.

#### **4.7 Περιορισμοί, πρακτικές εφαρμογές και συμπέρασμα**

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά, καθώς αναδεικνύουν πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μπορεί να σχετίζεται σημαντικά με την κινητοποίηση των φοιτητών καθώς και με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την ισχυρή κινητοποίηση και με την συναισθηματική νοημοσύνη. Ως εκ τούτου, η μείωση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας μπορεί να επιτευχθεί με το συνδυασμό του

υψηλού επιπέδου συναισθηματικής ικανότητας και της ύπαρξης ουσιαστικής παρακίνησης. Ενδεχομένως, να επηρεάζουν την εμφάνιση αναβλητικών τάσεων κάποιοι ατομικοί προβλεπτικοί παράγοντες.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα που προέκυψαν να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα γινόταν, οπότε θεωρητικά ο στόχος επιτεύχθηκε κατά το μέγιστο δυνατό βαθμό. Παρόλα αυτά, όμως μετά το πέρας της επεξεργασίας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί-προβληματισμοί. Αρχικά, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιητικός, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε φοιτητές άλλων παιδαγωγικών σχολών, προκειμένου να επιτευχθεί η ασφαλής γενίκευση των συμπερασμάτων για τον φοιτητικό πληθυσμό. Στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζονται οι τάσεις που υπάρχουν στα δεδομένα του συγκεκριμένου δείγματος. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση των παραγόντων που μελετήθηκαν και για φοιτητές άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, για να διαπιστωθούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των φοιτητών. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει και η μορφή των ερωτηματολογίων που περιέχει πολλά ερωτήματα, με αποτέλεσμα κατά τη συμπλήρωση ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα να κουράστηκε και να μην τα διάβασε προσεκτικά. Θα μπορούσε μελλοντικά να εξεταστεί ο τρόπος που η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών μπορεί να επηρεαστεί συνδυαστικά με άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η οικονομική κατάσταση του φοιτητή και η τρέχουσα ψυχολογική του κατάσταση.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη αποβλέπει στην καλύτερη κατανόηση του πολυσχιδούς φαινομένου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των φοιτητών και μπορεί να λειτουργεί ως αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές εργασίες, ενώ παράλληλα να παρακινήσει τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση των αναβλητικών τάσεων των φοιτητών/τριών.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Βάσιου, Α., Ανδρέου, Ε., & Καφέτσιος, Κ. (2011). Η σχέση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα και το συναίσθημα των μαθητών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 5-36.

Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11, 1-47.

Καφέτσιος, Κ. , & Πετράκου , Α. (2005) Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής, *Ελευθέρα : Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας , Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 129-150

Νεοφύτου, Λ., Κουτσελίνη, Μ., Κυριακίδης, Λ., 2008 Κοινωνική συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών , *Λευκωσία, Κύπρος 6-7 Ιουνίου 2018, Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία*

Πλατσίδου, Μ. (2004) Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας , *Επιστήμες της Αγωγής*, 1 ,27-39

Πλατσίδου, Μ. (2010) Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα , τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση, *Αθήνα: Gutenberg*

Σιδερίδης, Γ.Δ., & Καφέτσιος , Κ. (2010) Εφαρμογή πολύ-επίπεδης μοντελοποίησης στην εκπαιδευτική και κοινωνική ψυχολογία , *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας* ,8, 157-195

### Ξένη Βιβλιογραφία

Andreou, C. (2007) Understanding procrastination, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 37, 183-193

Balkis, M. (2013) Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement, *Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13, 57-74

Balkis, M. & Duru, E. (2015) Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction and affective well-being: underregulation or misregulation form, *European Journal of Psychology of Education*

Barchard, B. (2003) Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? , *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858

- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*, Toronto, Canada: Multi-health Systems, Inc
- Bar-On, R. (2000) *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*, In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Wiley, 363-388
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. & Salovey, P. (2011) *Emotion intelligence: Implications for personal, social, academic and academic success*, *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103
- Bridges, K.R. & Roig, M. (1997) *Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled*, *Personality and Individual Differences*, 22, 941-944
- Brislin, R.W. (1986) *The wording and translation of research instruments*, In W.Lonner and J.Berry (Eds.), *Field methods incross-cultural research*, Beverly Hills, CA:Stage, 137-164
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). *Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions for instructional practice and students' help seeking and cheating*. *Learning and Instruction*, 18, 453-467
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989) *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283
- Chang, E.C. (1998) *Hope, problem-solving ability and coping in a college student population: Some implications for theory and practice*, *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962
- Chu, A.H.C. & Choi, J.N. (2005) *Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performances*, *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264
- Chu, A.H.C. & Choi, J.N. (2005) *Rethinking procrastination: Positive Effects on "Active" Procrastination Behavior on attitudes and performance*, *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264
- Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond procrastination and boredom*, San Francisco: Jossey-Bass
- Daoust, H., Vallerand, R.J. & Blais, M.R. (1988) *Motivation and education: A look at some important consequences*, *Canadian Psychology*, 29, 172 (abstract)
- Day, A.L. & Carroll, S.A. (2004) *Using an ability based measure of emotional intelligence to predict individual performance*, *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991) A motivational approach to self: Integration in personality, In R.Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on motivation: Vol.38, Perspectives on motivation, Lincoln NE: University of Nebraska Press, 237-288

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991) Motivation in education: The self-determination perspective, *The Educational Psychologist*, 26, 325-346

Dhani, P., Sharma, T. (2016) Emotional intelligence: History, Models and Measures , *International Journal of Science* , 5, 189-201

Ellis, A. & Knaous, W.J. (1977) *Overcoming procrastination*, New York: Institute for Rational Living

Farrelly, D. & Austin, E. (2007) Ability EL as an intelligence? Associations on emotion processing with cognitive ability, *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063

Faye, C. & Sharpe, D. (2008) Academic motivation in University: The role of basic psychological needs and identity formation, *Canadian Journal of Behavior Science*, 40, 189-199

Ferrari, J.R. (1992) Procrastinators and perfect behaviors: an exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness and self-handicapping components, *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84

Ferrari, J.R. (2000) Procrastination and attention: Factors analysis of attention deficit, boredom, intelligence, self-esteem and task delay frequencies, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 186-196

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

Ferrari, J.R. & Emmons, R. (1995) Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study, *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 135-142

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

Ferrari, J.R. (1991) A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks, *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237

Ferrari, J.R., Johnson, J.L. & McCown, W.G. (1995) *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*, New York: Plenum Press

Fiori & Antonakis (2011) *The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures*

- Flett, G.L., Blankstein, K.R. & Martin, T.R. (1995) Procrastination, negative self-evaluation and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model, In J.R. Ferrari, J.L. Johnson & W.G. Mc.Cown (Eds.) , *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*, New York: Plenum Press, 137-167
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., Tugade, M. (2000) The undoing effects of positive emotions, *Motivation and Emotion*, 24, 237-257
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Books
- Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence*, New York: Bantam Books
- Gottfried, A.E. (1985) Academic intrinsic motivation in high school students, *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645
- Gross, J.J. (1998) *Antecedent and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for experience and expression*, Stanford University
- Gross, J.J. (2002) Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences, *Psychophysiology*, 39, 281-291
- Harter, S. (1981) A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components, *Developmental Psychology*, 17, 300-312
- Husman, J. & Lens, W. (1999) The role of the future in student motivation, *Educational Psychologist*, 34, 113-125
- Howell, A., Watchon, D.C., Powell, R.A. & Buro, K. (2006) Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement, *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530
- Howell, A.J. & Watson, D.C. (2007) Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies, *Personality & Individual Differences*, 43, 167-178
- Jackson, T., Weiss, K.E. & Lundquist, J.J. (2000) Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? , *Journal of Social Behavior and Personality*, 16, 203-212
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T. & Pope, L. (2003) Procrastination and perceptions of past, present and future, *Individual Differences Research*, 1, 17-28
- Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1984) *LISREL VI*. Chicago, IL: National Educational Resources
- Kim, S. Fernandez, S. & Terrier, L. (2017) Procrastination, personality traits and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story, *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157

Klingsieck, K.B. (2013) When good things don't come to those who wait, *European Psychology*, 18, 24-34

Klingsieck, K., Grund, A., Schmid, S. & Fries, S. (2013) Why students procrastinate: A qualitative approach, *Journal of College Student Development*, 54, 397-412

Lay, C. (1986) At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495

Lay, C. (1988) The relation of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks, *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 91-103, 201-204

Lay, C.H. & Schouwenberg, H.C. (1993) Trait procrastination, time management and academic behavior, *Journal of Social Behavior and Personality*, 8 647-662

Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and Adaption*, Oxford: Oxford University Press

Lazarus, R.S. (2003) Does the positive psychology movement have legs? , *Psychological Inquiry*, 14, 93-109

Lee, E. (2005) The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students, *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York: Basic Books

Mayer, J.D., Canuso, D. & Salovey, P. (1999) Emotional Intelligence meets traditional standards for intelligence, *Intelligence*, 27, 267-298

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008) Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits, *American Psychologist*, 63, 503-517

Mayer, J.D., Roberts, R.D. & Barsade, S.G. (2008) Human abilities: Emotional intelligence, *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536

McCown, W. & Johnson, J. (1991) Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period, *Personality and Individual Differences*, 12, 413-415

McCown, W.G. & Roberts, R. (1999) A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior, *Integra technical Paper*, 94-98

McIntyre, M. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher order resonality factors to trait and ability emotional in the personality and individual differences, 48, 617-622



- Mouratidis, A., Michou, A. & Vassiou, A. (2017). Adolescents' Autonomous Functioning and Implicit Theories of Ability as Predictors of their School Achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56-66
- Newsome, S., Day, A.L. & Catavo, V.M. (2000) Assessing the predictive validity of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016
- Onwuegbuzie, A.J. & Snyder, C.R. (2000) Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination taking, *Psychological Reports*, 86, 803-806
- Onwuegbuzie, A.J. (2004) Academic procrastination and statistics anxiety, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 3-19
- Owens, S.C, Bowman, C.G. & Dill, C.A. (2008) Overcoming procrastination: The effect of implementation intentions, *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 366-384
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000) Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence, *Sex Roles*, 42, 449-461
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000) 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
- Parker, J.D.A., Summerfield, L.J., Hogan, M.J., Sarah, A. & Majeski, S.A. (2004) Emotional Intelligence and academic success: examining transition from high school to university, *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172
- Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007) The location of the trait emotional intelligence in personality factor space, *British Journal of Psychology*, 98, 273-289
- Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence*, New York: International Universities Press
- Piaget, J. (1971) *Biology and knowledge*, Chicago: University of Chicago Press
- 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, 232-254
- Pychyl, T.A., Morin, R.W. & Salmon, B.R. (2000) Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 135-150
- Pychyl, T.A. & Flett, G.L. (2012) Procrastination and self-regulatory failure: An Introduction to the special issue, *Journal of Rational-motive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 30, 203-212

Qualler, P., Gardner, K. & Whitely, H.E. (2007) Emotional intelligence: Review of research and emotional implications, *Pastoral Care*, 11-20

Roig, M. & DeTommaso, L. (1995) Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? , *Psychological Reports*, 77, 691-698

Rothblum, E.D., Solomon, L.J. & Murakami, J. (1986) Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators, *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394

Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989) Perceived locus of casualty and internalization: Examining reasons for acting in two domains, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 450-461

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence: Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211

Salovey, P., Sluyter, D.J. (1997) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, New York, NY, US: Basic Books

Schouwenburg, H.C. & Lay, C.H. (1995) Trait procrastination and the Big Five Factors of personality, *Personality and Individual Differences*, 18, 481-490

Schouwenburg, H.C. (1995) Academic procrastination: Theoretical notions, measurement and research, In J.R. Ferrari. J.L. Johnson & W.G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*, New York: Plenum Press, 71-96

Schouwenburg, H. (2005) On counseling the procrastination in academic settings, Εισήγηση στο Fedora Psyche Conference, Groningen, The Netherlands

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.L., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177

Shi, J. & Wang, L. (2007) Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students, *Personality and Individual Differences*, 43, 377-387

Solomon, L.J. & Rothblum, E.P. (1984) Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509

Specter, M.H. & Ferrari, J.R. (2000) Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present or future? , *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 197-202

Steel, P., Brother, T. & Wambach, C. (2001) Procrastination and personality, performance and mood, *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106

Steel, P. (2007) The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*, 133, 65-94

Strunk, K.K., Cho, Y., Stecle, M.R. & Bridges, S.L. (2013) Development and validation of a 2x2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement, *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44

Thompson, R.A. (1994) Emotion regulation: a theme in search of definition, *Monographs of the society for Research in Child Development*, 59, 25-52

Tsaousis, I., Nikolaou, I. (2001) The stability of the Five-Factor Model of personality in personnel selection and assessment , *International Journal of selection and assessment*, 9, 290-301

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N.M. & Pelletier, L.G. (1989) Construction and validation of the Echelle de Motivation en Education (EME) [ Construction and validation of the Echelle de Motivation en Education (EME)], *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323-349

Vallerand, R.J. & Bissonette, R. (1992) (in press) Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study, *Journal of Personality*, 60, 599-620

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R. & Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E. (1992) The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017

Vallerand, R.J., Pelletier, L.C., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1993) On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale, *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172

Van Eerde, W. (2000) Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals, *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372-389

Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E. & Kafetsios, K. (2010). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination, *International Psychology*, 36, 879-897

Watchon, D.C. (2001) Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis, *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158

Wesley, J.C. (1994) Effects of ability, high school achievement and procrastinatory behavior on college performance, *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408

White, R.W. (1959) Motivation reconsidered: The concepted competence, *Psychological Review*, 66, 297-333

Wong, C.S. & Law, K.S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study, *The Leadership Quarterly*, 13, 243-247

Zeenath, S. & Orcullo, D. (2012) Exploring academic procrastination among undergraduates, *International Proceedings of Economics Development & Research*, 47, 42-62

Zimmerman, B.J. (2003) The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL



## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**A. ΦΥΛΟ**                    **1. ΑΝΔΡΑΣ**    **2. ΓΥΝΑΙΚΑ**

**B. ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ**    **1<sup>ο</sup>**    **2<sup>ο</sup>**    **3<sup>ο</sup>**    **4<sup>ο</sup>**    **Επί πτυχίω**

**Γ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε πόσο σας εκφράζουν από το 1 έως το 7 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 7= Συμφωνώ απόλυτα).**

		<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

**Δ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τα ακαδημαϊκά σας κίνητρα. Σημειώστε πόσο σας εκφράζουν από το 1 έως το 7 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 7= Συμφωνώ απόλυτα).**

1. Αισθάνομαι πραγματικά ότι χάνω το χρόνο μου στο πανεπιστήμιο.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2. Κάποτε είχα λόγους για να σπουδάσω. Ωστόσο, τώρα αναρωτιέμαι αν πρέπει να συνεχίσω.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3. Δεν καταλαβαίνω γιατί φοιτώ στο πανεπιστήμιο, ειλικρινά δεν με νοιάζει.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4. Δεν καταλαβαίνω τι κάνω στο πανεπιστήμιο.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή χρειάζομαι το πτυχίο για να βρω μία υψηλά αμειβόμενη δουλειά αργότερα.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, για να αποκτήσω μία πιο αναγνωρισμένη δουλειά αργότερα.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή θέλω να έχω μια «καλή ζωή» αργότερα.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, για να έχω έναν καλύτερο μισθό αργότερα.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, για να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/ή να πάρω το πτυχίο μου.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, γιατί αισθάνομαι σημαντικός/ή.  
1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, για να δείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ένας έξυπνος άνθρωπος.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

12. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή θέλω να δείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ να επιτύχω στις σπουδές μου.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

13. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή αυτό θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

14. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή τελικά θα μου επιτρέψει να μπω στον τομέα της αγοράς εργασίας που μου αρέσει.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

15. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να προετοιμαστώ καλύτερα για την καριέρα που έχω επιλέξει.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

16. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή πιστεύω ότι θα ενισχύσει τα επαγγελματικά μου προσόντα.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

17. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή αισθάνομαι ευχαρίστηση και ικανοποίηση, καθώς μαθαίνω νέα πράγματα.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

18. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, για την απόλαυση που αισθάνομαι, όταν ανακαλύπτω νέα πράγματα που δεν γνωρίζω.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

19. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, γιατί απολαμβάνω να διευρύνω τις γνώσεις μου, σε σχέση με θέματα που με ενδιαφέρουν.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

20. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή οι σπουδές μου επιτρέπουν να συνεχίσω να μαθαίνω για πράγματα που με ενδιαφέρουν.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

**Ε) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις ακαδημαϊκές σας υποχρεώσεις. Σημειώστε τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς τις διεκπεραιώνετε.**

**I. Όταν γράφετε μία εργασία στο πανεπιστήμιο**

1) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία ;



α. Ποτέ δεν καθυστερώ

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα καθυστερώ

2) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση σε αυτή την εργασία αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

α. Καθόλου πρόβλημα

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα ένα πρόβλημα

3) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;

α. Δεν θέλω να τη μειώσω

β. Κάπως

γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

## II. Όταν διαβάζετε για τις εξετάσεις

4) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία ;

α. Ποτέ δεν καθυστερώ

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα καθυστερώ

5) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση αυτής της εργασίας αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

α. Καθόλου πρόβλημα

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα ένα πρόβλημα

6) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;

- α. Δεν θέλω να τη μειώσω
- β. Κάπως
- γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

### **III. Όταν ετοιμάζετε ομαδικές ή/και ατομικές εργασίες**

7) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία;

- α. Ποτέ δεν καθυστερώ
- β. Σχεδόν ποτέ
- γ. Μερικές φορές
- δ. Σχεδόν πάντα
- ε. Πάντα καθυστερώ

8) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση αυτής της εργασίας αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

- α. Καθόλου πρόβλημα
- β. Σχεδόν ποτέ
- γ. Μερικές φορές
- δ. Σχεδόν πάντα
- ε. Πάντα ένα πρόβλημα

9) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;

- α. Δεν θέλω να τη μειώσω
- β. Κάπως
- γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

### **IV. Όταν έχετε ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα : Συμπλήρωμα εντύπων, εγγραφή σε μαθήματα, λήψη πανεπιστημιακής ταυτότητας κ.α.**

10) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία;

- α. Ποτέ δεν καθυστερώ
- β. Σχεδόν ποτέ
- γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα καθυστερώ

11) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση αυτής της εργασίας αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

α. Καθόλου πρόβλημα

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα ένα πρόβλημα

12) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;

α. Δεν θέλω να τη μειώσω

β. Κάπως

γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

#### **V. Όταν έχετε συνάντηση εργασίας με έναν καθηγητή σας**

13) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία;

α. Ποτέ δεν καθυστερώ

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα καθυστερώ

14) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση αυτής της εργασίας αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

α. Καθόλου πρόβλημα

β. Σχεδόν πάντα

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα ένα πρόβλημα

15) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;

α. Δεν θέλω να τη μειώσω

β. Κάπως

γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

**VI. Όταν εμπλέκεστε σε άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες (π.χ. συνέδρια, ημερίδες κλπ)**

*16) Σε ποιο βαθμό χρονοτριβείτε σε αυτήν την εργασία;*

α. Ποτέ δεν καθυστερώ

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα καθυστερώ

*17) Σε ποιο βαθμό η καθυστέρηση αυτής της εργασίας αποτελεί πρόβλημα για εσάς;*

α. Καθόλου πρόβλημα

β. Σχεδόν ποτέ

γ. Μερικές φορές

δ. Σχεδόν πάντα

ε. Πάντα ένα πρόβλημα

*18) Σε ποιο βαθμό θέλετε να μειώσετε την τάση σας να καθυστερείτε αυτήν την εργασία;*

α. Δεν θέλω να τη μειώσω

β. Κάπως

γ. Σίγουρα θέλω να την μειώσω

