



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ,
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ**

Πτυχιακή εργασία της

Ελένης Παπαδοπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αμαρυλλίς- Χρυσή Μαλεγιαννάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας

ΦΛΩΡΙΝΑ

Σεπτέμβριος, 2024

Πίνακας περιεχομένων	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1 Επαγγελματική Εξουθένωση.....	10
1.1.1 Ιστορική αναδρομή και εννοιολογική προσέγγιση	10
1.1.2 Το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson.....	11
1.2 Ακαδημαϊκή Εξουθένωση	12
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	12
1.2.2 Έρευνες για την ακαδημαϊκή εξουθένωση	13
1.3 Μεταγνωστική ενημερότητα	15
1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	15
1.3.2 Έρευνες για τη σχέση της μεταγνώσης με την εξουθένωση.....	16
1.4 Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα	17
1.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	17
1.4.2 Έρευνες για τη σχέση ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής εξουθένωσης	18
1.5 Εκτελεστικές λειτουργίες.....	19
1.5.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	19
1.5.2 Έρευνες για τη σχέση των εκτελεστικών λειτουργιών με την ακαδημαϊκή εξουθένωση.....	21
2. Λογική της παρούσας έρευνας	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	24
2.1 Δείγμα	24
2.2 Εργαλεία	26

2.2.1 Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών	26
2.2.2 Oldenburg Burnout Inventory- Students' version (OLBI- S)	26
2.2.3 Metacognitive Awareness Inventory (MAI).....	27
2.2.4 General Academic Self-Efficacy Scale (GASE).....	28
2.2.5 Delis Kaplan Executive Function System (D-KEFS)	29
2.2.6 Δοκιμασία Παρεμβολής Χρώματος- Λέξης (D-KEFS Color Word Interference Test)	29
2.2.7 Μνήμη Αριθμών (Digit Span).....	30
2.2.8 Δοκιμασία του Πύργου του D-KEFS	30
2.3 Διαδικασία	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	33
3.1 General Academic Self-Efficacy Scale (GASE).....	33
3.1.1 Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του GASE	33
3.1.2 Περιγραφικά στοιχεία του GASE	34
3.2 Oldenburg Burnout Inventory (OLBI-S).....	35
3.2.1 Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του OLBI-S.....	35
3.2.2 Περιγραφικά στοιχεία του OLBI-S.....	37
3.3 Metacognitive Awareness Inventory (MAI).....	37
3.3.1 Περιγραφικά στοιχεία του MAI.....	37
3.4 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων στο γνωστικό έργο Χρώματος-Λέξης του D-KEFS	39
3.5 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων για το γνωστικό έργο του Πύργου του D-KEFS	39
3.6 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων στο γνωστικό έργο της Μνήμης Αριθμών.....	40

3.7 Συσχετίσεις μεταξύ αντικειμενικών εκτιμήσεων των εκτελεστικών λειτουργιών και της Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης.....	44
3.7.1 Συσχετίσεις Δοκιμασίας Λέξης- Χρώματος με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση.....	44
3.7.2 Συσχετίσεις Δοκιμασίας Πύργου του D-KEFS με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση.....	44
3.7.3 Συσχετίσεις της Μνήμης Αριθμών με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση	44
3.8 Συσχετίσεις της Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα και τη Μεταγνωστική Ενημερότητα	45
3.8.1 Συσχετίσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα.....	45
3.8.2 Συσχετίσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	49
4.1 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα και την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα	50
4.1.1 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα	50
4.2 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα.....	51
4.3 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τις Εκτελεστικές Λειτουργίες	51
Περιορισμοί της έρευνας.....	53
Η συμβολή της έρευνας.....	54
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	54
Βιβλιογραφία.....	56
Παράρτημα.....	64

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή εργασία μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν σε αυτήν. Αρχικά, ευχαριστώ την επόπτρια καθηγήτρια κα. Αμαρυλλίς- Χρυσή Μαλεγιαννάκη και την ακαδημαϊκή υπότροφο κα. Παναγιώτα- Βασιλική Κουτσιμανή για την καθοδήγηση, την κατανόηση και την άρτια συνεργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες για την πολύτιμη βοήθειά τους. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια και τους φίλους μου που με στήριζαν έμπρακτα και ήταν διαρκώς δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Βεβαιώνω ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: Παπαδοπούλου Ελένη/ Papadopoulou Eleni

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, της μεταγνωστικής ενημερότητας, της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και των εκτελεστικών λειτουργιών σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών/τριών δημοσίων Πανεπιστημίων. Δευτερεύων στόχος της έρευνας αποτέλεσε η προσαρμογή στα ελληνικά και ο ψυχομετρικός έλεγχος της Κλίμακας της Γενικής Ακαδημαϊκής Αυτο-αποτελεσματικότητας (General Academic Self- Efficacy Scale, GASE) (Nielsen et al., 2018), με στόχο την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/τριών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 127 υγιείς προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες 22 ελληνικών δημοσίων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ηλικίας 19 έως 46 έτη (Μ.Ο. =22,58 έτη, Τ.Α.=3,68) . Στο δείγμα αυτό χορηγήθηκαν οι ακόλουθες κλίμακες: το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης του Oldenburg για Φοιτητές/φοιτήτριες (Oldenburg Burnout Inventory- Students' Version, OLBI-S), η κλίμακα Γενικής Ακαδημαϊκής Αυτο-αποτελεσματικότητας (General Academic Self- Efficacy Scale - GASE) και η Κλίμακα Αξιολόγησης της Μεταγνωστικής Επίγνωσης (Metacognitive Awareness Inventory- MAI). Παράλληλα, από το αρχικό δείγμα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο 60 άτομα στα οποία χορηγήθηκαν τα εξής γνωστικά έργα εκτελεστικής λειτουργίας: η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS και η Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS, καθώς και εργαζόμενη μνήμη, όπως η Υποδοκιμασία Αντίστροφης Επανάληψης Αριθμών. Συνεχίζοντας, η παραγοντική ανάλυση στο GASE ανέδειξε έναν συνολικό παράγοντα ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας με ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια. Αναφορικά με το OLBI-S προέκυψαν δύο παράγοντες, η «Αποδέσμευση» και η «Εξάντληση», με οριακή συνέπεια. Σε γενικές γραμμές, το δείγμα παρουσίασε μέτρια επίπεδα εξουθένωσης, υψηλή μεταγνωστική ενημερότητα και υψηλή αίσθηση ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Αναφορικά με τις συσχετίσεις των ερωτηματολογίων, η ακαδημαϊκή εξουθένωση παρουσίασε μέτρια αρνητικές συσχετίσεις με τη μεταγνωστική ενημερότητα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως η αυξημένη μεταγνωστική ενημερότητα σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή εξουθένωση φάνηκε ότι συσχετίστηκε χαμηλά αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Προχωρώντας με τις συσχετίσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και της εκτελεστικής λειτουργίας, παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις μόνο στην παραβίαση κανόνων του Πύργου του D-KEFS και στην υπο-δοκιμασία Αντίστροφης Επανάληψης της Μνήμης

Αριθμών. Η υπο-κλίμακα Αντίστροφη Επανάληψη συσχετίστηκε χαμηλά θετικά με τον πρώτο παράγοντα του OLBI-S (Αποδέσμευση), όπως και με το σύνολο της κλίμακας, γεγονός που μαρτυρά ότι όταν αυξάνεται η μνημονική ικανότητα, αυξάνονται τα επίπεδα εξουθένωσης. Ως προς τη Δοκιμασία του Πύργου, η μεταβλητή της παραβίασης κανόνων παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα Αποδέσμευση, γεγονός που υποδεικνύει ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα Αποδέσμευσης, τόσο αυξάνεται και ένα επίπεδο δυσκολίας του προγραμματισμού. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συσχετίσεις τόσο των γνωστικών έργων με την ακαδημαϊκή εξουθένωση, όσο και των ερωτηματολογίων ήταν χαμηλές έως μέτριες, οδηγώντας την ερευνήτρια να αποδεχτεί τις ερευνητικές υποθέσεις με επιφυλακτικότητα. Για τον λόγο αυτόν, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες με στόχο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: ακαδημαϊκή εξουθένωση, φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου, μεταγνωστική ενημερότητα, ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, εκτελεστικές λειτουργίες,

ABSTRACT

The primary aim of this study was to investigate the relationships between academic burnout, metacognitive awareness, academic self-efficacy, and executive functions in a sample of Greek university students from public universities. A secondary aim of the research was the adaptation into Greek and the psychometric validation of the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) (Nielsen et al., 2018), with the goal of assessing students' academic self-efficacy.

The research sample consisted of 127 healthy undergraduate and postgraduate students from 22 Greek public universities, aged 19 to 46 years ($M = 22.58$, $SD = 3.68$). The following scales were administered to the sample: the Oldenburg Burnout Inventory for Students (OLBI-S), the General Academic Self-Efficacy Scale (GASE), and the Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Additionally, 60 participants from the original sample were randomly selected and administered the following cognitive executive function tasks: the D-KEFS Color-Word Test and the D-KEFS Tower Test, along with working memory tasks such as the Reverse Digit Span subtest.

Further, the factor analysis of the GASE revealed a single factor of academic self-efficacy with satisfactory internal consistency. Regarding the OLBI-S, two factors emerged: "Disengagement" and "Exhaustion," with borderline consistency. Overall, the sample demonstrated moderate levels of burnout, high metacognitive awareness, and high academic self-efficacy.

Concerning the correlations between the questionnaires, academic burnout was moderately negatively correlated with metacognitive awareness. Specifically, the results indicated that increased metacognitive awareness was associated with lower levels of burnout. Additionally, academic burnout showed a weak negative correlation with academic self-efficacy.

In terms of the correlations between academic burnout and executive function, statistically significant relationships were found only in rule violations on the D-KEFS Tower Test and the Reverse Digit Span subtest of Number Memory. The Reverse Digit Span subscale was weakly positively correlated with the first factor of OLBI-S (Disengagement), as well as with the overall scale, indicating that as memory ability increases, burnout levels also increase. In the Tower Test, rule violations were

weakly positively correlated with the Disengagement factor, suggesting that as Disengagement levels increase, so does the difficulty of planning.

It is important to note that the correlations between cognitive tasks and academic burnout, as well as between the questionnaires, were low to moderate, leading the researcher to cautiously accept the research hypotheses. Consequently, recommendations are made for future research to overcome the challenges encountered in the present study.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Επαγγελματική Εξουθένωση

1.1.1 Ιστορική αναδρομή και εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της εξουθένωσης και συγκεκριμένα της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία διότι απασχολεί ιδιαίτερα μεταξύ άλλων και τους ψυχολόγους καθώς αναγνωρίζονται οι κομβικές επιπτώσεις της στο άτομο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η εξουθένωση παρουσιάζεται ως “burnout”. Ανατρέχοντας στην ιστορία της έννοιας της εξουθένωσης θα βρει κανείς μια πρώτη αναφορά σε αυτήν στο λεξικό του Partridge (1961) όπου η φράση “to burn oneself out” περιέγραφε, σε μεταφορικό επίπεδο, την εντατική εργασία και τον γρήγορο θάνατο μέσω απανθράκωσης. Στη συνέχεια, ως επιστημονικός όρος η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969) στην εργασία του για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας. Συγκεκριμένα, ο Bradley περιγράφοντας το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, υποστήριξε ότι αυτό παρατηρείται σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή βοήθειας (Bradley, 1969).

Το 1974 ο ψυχολόγος H. Freudenberg ανέλυσε την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης βασιζόμενος στην παρατήρηση των εθελοντών εργαζόμενων στην ψυχιατρική κλινική που δούλευε. Συγκεκριμένα όρισε την εξουθένωση ως μία κατάσταση στην οποία ο εργαζόμενος στον χώρο της ψυχικής υγείας και, γενικότερα, σε χώρους που αναπτύσσονται στενές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και πελατών, εξαντλείται για διάφορους λόγους που σχετίζονται με το επάγγελμά του, έχοντας ως αποτέλεσμα να είναι δυσλειτουργικός σε αυτό. Σύμφωνα με τον ίδιο, υπάρχουν τόσο φυσιολογικά όσο και συμπεριφορικά συμπτώματα στους εργαζόμενους που βιώνουν εξουθένωση (Freudenberg, 1974). Στα φυσιολογικά συμπτώματα εντάσσονται η κούραση και η σωματική εξουθένωση, δυσκολίες και διαταραχές στον ύπνο, συχνοί πονοκέφαλοι, γαστροοισοφαγικές διαταραχές και δυσκολίες στην αναπνοή (Freudenberg, 1974). Αντίστοιχα, στα συμπεριφορικά συμπτώματα συγκαταλέγονται η άμεση ενόχληση και ο εκνευρισμός σε ποικίλα ερεθίσματα εν ώρα εργασίας, η δυσκολία ρύθμισης των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι εξουθενωμένοι επαγγελματίες είναι πιθανό να κλάψουν, να φωνάζουν

και να παρουσιάσουν «παρανοϊκή» συμπεριφορά σε καταστάσεις που τους προκαλούν πίεση ενώ παράλληλα αισθάνονται πως όλοι θέλουν το κακό τους (Freudenberg, 1974). Σύμφωνα με τον Freudenberg (1974), οι εξουθενωμένοι επαγγελματίες είναι πιθανό στα πλαίσια της «παρανοϊκής συμπεριφοράς» να αισθανθούν παντοδυναμία και πολύ υψηλή αυτοπεποίθηση, παρουσιάζοντας επικίνδυνες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα χρήση ηρεμιστικών φαρμάκων. Μερικά ακόμα συμπτώματα που εμφανίζουν οι επαγγελματίες με σύνδρομο εξουθένωσης είναι αυτά της κατάθλιψης. Το άτομο κλείνεται στον εαυτό του, αποπροσωπείται από τους οικείους του ενώ παράλληλα παρουσιάζει μειωμένο κίνητρο και αρνητικές αντιδράσεις σε ό,τι αφορά νέες συνθήκες και αλλαγές (Freudenberg, 1974).

Για τη διερεύνηση του όρου της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρείται μείζονας σημασίας το έργο της Maslach (1976). Σε μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου, η Maslach (1976) συνέλεξε δεδομένα από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις ατόμων που ασκούσαν ανθρωπιστικά επαγγέλματα και προσανατολίστηκε σε πρώτο επίπεδο στην περιγραφή του όρου, αφού τα δεδομένα της ακολουθούσαν ποιοτικό χαρακτήρα. Έπειτα επήλθε η δεύτερη φάση διερεύνησης του φαινομένου, η οποία είχε περισσότερο ποσοτικό χαρακτήρα. Η ερευνήτρια συνεχίζει το έργο της με χορήγηση ερωτηματολογίων σε μεγάλα πληθυσμιακά δείγματα και κατ'αυτόν τον τρόπο προβαίνει στον ορισμό του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 1982). Ο ορισμός της Maslach (1982) περιλαμβάνει τη σωματική και την ψυχολογική- πνευματική εξάντληση που βιώνει κάθε επαγγελματίας που έρχεται συνεχώς σε επαφή με άλλους ανθρώπους. Ο/η επαγγελματίας απομακρύνεται συναισθηματικά από τους πελάτες ή τους ασθενείς τους καθώς παύουν τα συναισθήματα της εμπάθειας, του σεβασμού και του ενδιαφέροντος απέναντί τους (Maslach, 1982).

1.1.2 Το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson

Η Maslach σε συνεργασία με την Jackson (1981) κατασκεύασαν το Maslach Burnout Inventory (MBI) το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την περαιτέρω περιγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς χαρακτήρισαν τις τρεις διαστάσεις της. Η πρώτη διάσταση αφορά την εξάντληση (emotional exhaustion), την ψυχική κούραση που αισθάνεται ο επαγγελματίας, η οποία τον εμποδίζει από το να ανταποκριθεί στα εργασιακά του καθήκοντα. Η δεύτερη διάσταση αφορά την αποπροσωποποίηση

(depersonalization) από τους πελάτες ή τους ασθενείς του η οποία παρουσιάζεται με αδιαφορία προς αυτούς και τα αιτήματά τους, έλλειψη εμπάθειας και κυνική αντιμετώπιση. Τέλος, η τρίτη διάσταση αφορά το αίσθημα μειωμένης αυτο-αποτελεσματικότητας στην εργασία (reduced sense of personal self-efficacy), που αναφέρεται στις αρνητικές πεποιθήσεις που έχει ο εργαζόμενος για ό,τι αφορά την εργασία του, συμπεριλαμβανομένης της επίδοσης, της ικανοποίησης και της επάρκειας σε αυτήν (Maslach & Jackson, 1986). Σύμφωνα με τους Maslach et al. (2001) υπάρχει πολύ έντονα θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο πρώτων διαστάσεων ενώ και οι δύο με τη σειρά τους επηρεάζουν την τρίτη διάσταση. Η συναισθηματική εξάντληση σε συνδυασμό με τον κυνισμό, συμβάλλουν στη χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα του εργαζομένου καθώς ο ίδιος σταματάει να είναι αποδοτικός είτε λόγω εξάντλησης είτε λόγω αρνητικών συναισθημάτων προς αυτούς που δέχονται τις υπηρεσίες του (Maslach et al., 2001), καθώς επίσης μειώνεται η ικανότητά του να λύνει αποδοτικά τα προβλήματα (Fowler, 2015). Βάσει του βασικού εννοιολογικού μοντέλου που προτείνουν οι Maslach et al. (2001), πρώτα εμφανίζεται η εξάντληση, έπειτα ο κυνισμός και τέλος η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι ίδιοι ερευνητές πλέον αναγνωρίζουν την ύπαρξη προφίλ επαγγελματικής εξουθένωσης και των διαφορετικών μοντέλων της (Maslach & Leiter, 2016).

1.2 Ακαδημαϊκή Εξουθένωση

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Οι φοιτητές/φοιτήτριες των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δεν θεωρούνται εργαζόμενοι με τον τρόπο που ορίζεται η έννοια του εργαζόμενου. Οι φοιτητές/φοιτήτριες δεν βιοπορίζονται από τις σπουδές τους, όπως ο εργαζόμενος βιοπορίζεται από την εργασία του, και ούτε εργάζονται υπό την εποπτεία εργοδότη. Ωστόσο, οι Cotton et al. (2002) προτείνουν ότι αν παρομοιάσει κανείς την εργασία των επί πληρωμή εργαζομένων με αυτήν των φοιτητών/τριών θα βρει πολλά κοινά σημεία. Οι φοιτητές/φοιτήτριες «εργάζονται» κάτω από συνθήκες ιεραρχίας, συνθήκες ελέγχου με συγκεκριμένες απαιτήσεις και προθεσμίες οι οποίες θα τους οδηγήσουν στον απώτερο σκοπό τους, τη λήψη πτυχίου για την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τους Cotton et al. (2002), ο φοιτητικός πληθυσμός είναι πιθανό να παρουσιάσει συμπτώματα που παρομοιάζουν με αυτά της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως χαμηλές επιδόσεις και αποδόσεις, και παραίτηση. Υπάρχουν

διάφορες απόψεις που υποστηρίζουν την παρομοίωση της ακαδημαϊκής και σχολικής εργασίας με την επί πληρωμή εργασία τόσο σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Leonard et al., 2000), δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Samdal, 1998) και σε φοιτητικό πληθυσμό (Winefield, 1993).

Το σύνδρομο της ακαδημαϊκής εξουθένωσης περιγράφεται από τους Salmela-Aro et al. (2009) ως μία ψυχολογική κατάσταση στην οποία οι φοιτητές/φοιτήτριες/τριες εμφανίζουν συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό ως προς τις σπουδές τους, αλλά και συναισθήματα ανεπάρκειας. Αρχικά, το σύνδρομο είχε περιγραφεί για τον εφηβικό σχολικό πληθυσμό από τους Salmela-Aro et al. (2009), αλλά στην πορεία διατυπώθηκε και για τους φοιτητές/φοιτήτριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θέτοντας την έννοια της εξουθένωσης στο σχολικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο υπό μία πιο ευρεία έννοια που αφορά γενικά τον φόρτο εργασίας (Salmela-Aro et al., 2017; Schaufeli et al., 2002).

Η μελέτη του συνδρόμου της ακαδημαϊκής εξουθένωσης βασίζεται στη μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Schaufeli et al., 2002). Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική εξάντληση αφορά το στρες και την κούραση που προκύπτει από τον φόρτο εργασίας των φοιτητών/τριών εξαιτίας των εργασιών, της μελέτης και των προθεσμιών που καλούνται να τηρούν. Ο κυνισμός σχετίζεται με αντιμετώπιση των σπουδών με απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος. Τέλος, η μειωμένη αίσθηση ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει τα συναισθήματα ανεπάρκειας των φοιτητών/τριών, την έλλειψη κινήτρου για την αποπεράτωση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων (Salmela-Aro et al., 2009; Salmela-Aro et al., 2017). Όπως και στην επαγγελματική εξουθένωση, οι διαστάσεις του κυνισμού και της συναισθηματικής εξάντλησης επηρεάζουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (Maslach et al., 2001). Ομοίως και στην περίπτωση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, οι Parker και Salmela-Aro (2011) τονίζουν τη σχέση επιρροής των δύο διαστάσεων στην τρίτη, καθώς υποστηρίζουν πως η συναισθηματική εξάντληση και ο κυνισμός αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τα συναισθήματα ανεπάρκειας (Salmela-Aro et al., 2017; Parker & Salmela-Aro, 2011).

1.2.2 Έρευνες για την ακαδημαϊκή εξουθένωση

Οι Salmela-Aro et al. (2017) πραγματοποίησαν έρευνα σε φινλανδικό πληθυσμό αναφορικά με την ακαδημαϊκή εξουθένωση και τη σχέση της με την

αφοσίωση στις σπουδές. Το δείγμα αποτελούνταν από 12.394 φοιτητές/τριες πανεπιστημίων και πολυτεχνικών σχολών της Φινλανδίας, οι οποίοι αξιολογήθηκαν σε διαφορετικές φάσεις των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης αυξάνονταν ανά τα έτη σπουδών, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό συμβαίνει διότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται πιο ανταγωνιστικά από τους άνδρες τις ακαδημαϊκές διεργασίες, γεγονός το οποίο συναρτάται με την έκθεση των γυναικών σε στρεσογόνες καταστάσεις γενικά στη ζωή τους. Σημαντικό σημείο της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τα δύο τρίτα του δείγματος ανέφεραν πως τους ταιριάζει το πεδίο των σπουδών τους και πως είναι ευχαριστημένοι με την επιλογή του πεδίου σπουδών τους. Ένα ακόμα σημείο που κατέδειξε η έρευνα είναι ότι το ένα τέταρτο των γυναικών και το ένα πέμπτο των ανδρών παρουσίασαν τέσσερα ή παραπάνω συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ από τη σύγκριση των εξουθενωμένων και των αφοσιωμένων στις σπουδές τους φοιτητών/τριών προέκυψε ότι οι πρώτοι εμφάνισαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Salmela-Aro et al., 2017).

Γενικά και όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εξουθένωση αυξάνει τις πιθανότητες για την εμφάνιση κατάθλιψης (Grover et al., 2018) αλλά και το αντίστροφο (Iacovides et al., 2003). Ωστόσο, όσον αφορά την ακαδημαϊκή εξουθένωση, γίνεται πιο ξεκάθαρη η σχέση της με την κατάθλιψη, καθώς υποστηρίζεται ότι οι εκφράσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης έχουν ως συνέπεια τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Salmela-Aro & Uradayaya, 2014; Cheng et al., 2019). Η έρευνα των Talih et al. (2016) μελέτησε την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε συνδυασμό με την εμφάνιση εξουθένωσης σε 118 ειδικευόμενους φοιτητές/φοιτήτριες ιατρικής στη Βηρυτό. Το 22% του δείγματος πληρούσε τα κριτήρια για μείζονα καταθλιπτική διαταραχή στην εμφάνιση της οποίας συνέβαλε η εξουθένωση των ειδικευόμενων φοιτητών/τριών (Talih et al., 2016).

Αναφορικά με τις δημογραφικές διαφορές, οι Costa et al. (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε 534 Βραζιλιάνους φοιτητές/φοιτήτριες ιατρικής με βασικό θέμα την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το ανδρικό φύλο είναι πιο πιθανό να εμφανίσει ακαδημαϊκή εξουθένωση από το γυναικείο, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες στις οποίες ο γυναικείος πληθυσμός είναι πιο πιθανό να εμφανίσει συμπτώματα εξουθένωσης (Costa et al., 2012). Αναφορικά με τον

παράγοντα της ηλικίας, οι ερευνητές δεν βρήκαν κάποια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα να είναι περισσότερο επιρρεπής στην ακαδημαϊκή εξουθένωση (Costa et al., 2012).

Οι Rico και Bunge (2020) διερεύνησαν την ακαδημαϊκή εξουθένωση και το ακαδημαϊκό άγχος σε 303 διδακτορικούς φοιτητές/φοιτήτριες κλινικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας σε πανεπιστήμιο της Αμερικής. Η εξουθένωση που βιώνουν οι διδακτορικοί φοιτητές/φοιτήτριες διαφέρει από αυτή των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, διότι στους διδακτορικούς προστίθεται ο παράγοντας της εργασίας. Στην έρευνα, οι φοιτητές/φοιτήτριες μεγαλύτερων ετών (τρίτο και τέταρτο) παρουσίαζαν υψηλότερο ακαδημαϊκό άγχος και εξουθένωση, από τους φοιτητές/φοιτήτριες μικρότερων ετών, ενώ οι ερευνητές υποθέτουν πως ενώ τα πρώτα έτη των διδακτορικών έχουν περισσότερες απαιτήσεις αναφορικά με το φόρτο εργασιών και διαβάσματος, τα τελευταία έτη απαιτούν κλινικές εφαρμογές, πρακτική άσκηση και διατριβή, υποχρεώσεις που αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες (Rico & Bunge, 2020).

1.3 Μεταγνωστική ενημερότητα

1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο ορισμός για τη μεταγνώση ή μεταγνωστική ενημερότητα δόθηκε το 1979 από τον Flavell και αναφέρεται στη γνώση και την κατανόηση που έχει το άτομο για τα δικά του γνωστικά φαινόμενα. Η μεταγνώση περιλαμβάνει τις διαδικασίες, τα φαινόμενα και τα γεγονότα που ρυθμίζουν, τροποποιούν και αξιολογούν τις γνωστικές λειτουργίες, ενεργώντας σαν μια γνωστική δομή (Saranci, 2023).

Ο Flavell (1979) διέκρινε τη μεταγνώση σε τέσσερις επιμέρους πτυχές: α) μεταγνωστική γνώση, β) μεταγνωστικές εμπειρίες, γ) στόχοι, δ) στρατηγικές. Η μεταγνωστική γνώση αφορά την επίγνωση που έχει να κάνει με τα άτομα ως γνωστικά όντα, αλλά και την επίγνωση για τις γνωστικές ικανότητες και καταστάσεις. Το παράδειγμα που δίνει ο Flavell (1979) είναι η πεποίθηση που έχει ένα παιδί ότι είναι καλύτερο στην αριθμητική σε σύγκριση με τους φίλους του που είναι καλύτεροι στην ορθογραφία. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες αφορούν όλες τις συνειδητές γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου που σχετίζονται με οποιαδήποτε πνευματική εργασία. Για παράδειγμα, μια μεταγνωστική εμπειρία είναι το συναίσθημα που βιώνει κάποιος όταν δεν κατανοεί αυτό που του λέει ο συνομιλητής του (Flavell, 1979). Τέλος,

οι στόχοι αναφέρονται στους στόχους μια γνωστικής κατάστασης, ενώ οι στρατηγικές αναφέρονται στον τρόπο ή τους τρόπους που θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί (Flavell, 1979).

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), η μεταγνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες όπως είναι η προφορική επικοινωνία, η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένου, η κατάκτηση της γλώσσας, ο εσωτερικός έλεγχος και η αυτο-ρύθμιση. Η μεταγνώση γίνεται αποδεκτή ως μια διαδικασία που επηρεάζει άμεσα τη μάθηση και περιλαμβάνει μεταγνωστικές δεξιότητες όπως ο σχεδιασμός, η ρύθμιση και η αξιολόγηση της μάθησης, αλλά και αξιολόγηση των στρατηγικών της μάθησης (Sarıçam et al., 2017). Αυτές οι μεταγνωστικές δεξιότητες με τη σειρά τους συμβάλλουν στο να αναγνωρίζουν τις διαδικασίες μάθησης και να διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά τους οι φοιτητές/φοιτήτριες και οι μαθητές (Sarıçam et al., 2017).

1.3.2 Έρευνες για τη σχέση της μεταγνώσης με την εξουθένωση

Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχει κενό αναφορικά με τη σχέση της μεταγνωστικής ενημερότητας και της ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έρευνα του Sarancı (2023) σε φοιτητικό πληθυσμό (N=301) σε πανεπιστήμιο της Τουρκίας, έδειξε πως οι πτωχές μεταγνωστικές δεξιότητες και μεταγνωστική γνώση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες που διευκολύνουν την εμφάνιση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι δυσλειτουργικές μεταγνωστικές πεποιθήσεις δημιουργούν στους φοιτητές/ φοιτήτριες μία τάση για δυσπροσαρμοστικές αντιδράσεις και συναισθηματικές προκλήσεις (Sarancı, 2023). Παράλληλα, στην έρευνα των Abasi et al. (2021) σε 45 μαθητές λυκείου στο Ιράν για την επίδραση της εκμάθησης μεταγνωστικών στρατηγικών και της θετικής ψυχολογίας στην ακαδημαϊκή εξουθένωση, την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές μάθησης, τα ευρήματα έδειξαν πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές επηρέασαν αρνητικά την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία στρατηγικών ενίσχυσης της μεταγνώσης όπως της ενθύμησης, της σκέψης και της μάθησης λειτούργησαν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την εξουθένωση στους μαθητές λυκείου, όταν αξιολογήθηκαν μετά από ένα χρόνο από το πρόγραμμα παρέμβασης (Abasi et al., 2021). Τέλος, μία τρίτη έρευνα των Sarıçam et al. (2017) σε 303 μαθητές 13-15 ετών στην Τουρκία για τη σχέση μεταγνώσης, ακαδημαϊκού άγχους και ακαδημαϊκής εξουθένωσης επισήμανε πως όσο

υψηλότερα ήταν τα επίπεδα μεταγνωστικής ενημερότητας στους μαθητές, τόσο χαμηλότερα εμφανίζονταν τα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης, υποδεικνύοντας ότι οι μεταγνωστικές πρακτικές και τα υψηλά επίπεδα μεταγνωστικής ενημερότητας λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

1.4 Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα

1.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι έννοια που προέρχεται από την κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura (1977), ο οποίος την όρισε ως «την κρίση των ατόμων για τις δυνατότητές τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν πράξεις που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων μορφών παραστάσεων». Σύμφωνα με τον Bandura (1977) η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις επικείμενες επιδόσεις του ατόμου αναφορικά με μια συγκεκριμένη εργασία, καθώς επίσης και στο τί τελικά αντιλαμβάνεται το άτομο για τις δυνατότητές του. Ο Bandura (1977) διαπίστωσε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με τις αλλαγές της συμπεριφοράς του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η επιρροή της αυτο-αποτελεσματικότητας στις ανθρώπινες εμπειρίες και συμπεριφορές εντοπίζεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τις επιλογές, για παράδειγμα, οι άνθρωποι τείνουν να επιλέγουν εργασίες στις οποίες αισθάνονται ικανοί να επιτεύξουν και αποφεύγουν εργασίες για τις οποίες έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση (Rahmati, 2015). Εν συνεχεία, η δεύτερη κατηγορία αφορά την κατανάλωση ενέργειας, προσπάθειας και επιμονής για την επίτευξη ενός έργου. Τα άτομα με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα, για παράδειγμα, τείνουν να προσπαθούν, να επιμένουν και να είναι περισσότερο ελαστικά στις αντιξοότητες που προκύπτουν προκειμένου να επιτεύξουν τον στόχο τους (Rahmati, 2015). Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά το είδος των σκέψεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των ατόμων: το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου όπως το άγχος και το στρες που βιώνουν όταν καταβάλλουν προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου (Rahmati, 2015).

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή στον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό χώρο καθώς έχει αναπτυχθεί μια περισσότερο

συγκεκριμένη έννοια, αυτή της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επιλογής σπουδών, η δεύτερη διάσταση υποδηλώνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά στον τρόπο και τις πρακτικές διδασκαλίας τους αλλά και στα αποτελέσματα των μαθητευόμενων τους και τέλος η τρίτη διάσταση αναφέρεται στο γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των μαθητευόμενων για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους (Rahmati, 2015).

1.4.2 Έρευνες για τη σχέση ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής εξουθένωσης

Είναι γεγονός ότι η μειωμένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί την τρίτη διάσταση της ακαδημαϊκής αλλά και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Salmela- Aro et al., 2009). Στο πλαίσιο αυτό, παλαιότερες έρευνες όπως αυτή των Schaufeli et al. (1993) συσχέτισαν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας με την έννοια της εξουθένωσης και κατέβαλλαν προσπάθειες να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο η αυτο-αποτελεσματικότητα ασκεί επιρροή στην ακαδημαϊκή εξουθένωση. Σε ό,τι αφορά τον ακαδημαϊκό χώρο, η έρευνα της Rahmati (2015) υποδεικνύει πως τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζονται σημαντικά με τα μειωμένα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Επιπλέον, η έρευνα των Safarzaie et al. (2017) μελετά και την επίδραση που είχε η ακαδημαϊκή εξουθένωση στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών, με τα αυξημένα ποσοστά εξουθένωσης να οδηγούν σε χαμηλά ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας. Τέλος, η έρευνα των Ugwu et al. (2013) σε φοιτητές/φοιτήτριες ιατρικής αφρικανικών πανεπιστημίων επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγεί σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Η έρευνα των Sharififard et al. (2020) σε φοιτητές/φοιτήτριες νοσηλευτικής και παραϊατρικών επιστημών, ανέδειξε μια πολύ ενδιαφέρουσα πτυχή στη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Οι ερευνητές μελέτησαν την επίδραση διάφορων μεταβλητών στην ακαδημαϊκή εξουθένωση και μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης προέκυψε ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα έχει προστατευτικό ρόλο

(Sharififard et al., 2020). Εν ολίγοις, όσο υψηλότερη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα σημειώνουν οι φοιτητές/φοιτήτριες στις αυτο-αναφορικές κλίμακες, τόσο χαμηλότερα εμφανίζονται τα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν στην έρευνα των Molero Jurado et al. (2018), ωστόσο σε μη φοιτητικό πληθυσμό. Οι ερευνητές χορήγησαν μεταξύ άλλων το General Self- Efficacy Scale, ομοίως με την παρούσα έρευνα, και οι συσχετίσεις αυτής της κλίμακας με την εξουθένωση ανέδειξε το γεγονός ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα λειτουργεί προστατευτικά στην εξουθένωση (Molero Jurado et al., 2018)

1.5 Εκτελεστικές λειτουργίες

1.5.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν έναν όρο που περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές διεργασίες και ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενός στόχου και τη διεκπεραίωση σύνθετων καταστάσεων (Cristofori et al., 2019). Όσον αφορά την καθημερινότητα του ατόμου, οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι βαρύνουσας σημασίας διότι είναι υπεύθυνες για την κοινωνική λειτουργικότητα και την επίτευξη καθημερινών στόχων (Cristofori et al., 2019). Σύμφωνα με τον Luria (1973) οι εκτελεστικές λειτουργίες βασίζονται στην ορθή λειτουργικότητα των μετωπιαίων λοβών. Πιο συγκεκριμένα, για τον Luria (1973) οι μετωπιαίοι λοβοί ευθύνονται για τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παράλληλα, η Lezak (1995) χαρακτήρισε τις εκτελεστικές λειτουργίες απαραίτητες για τη διαμόρφωση, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επίτευξη στόχων. Οι εκτελεστικές λειτουργίες ενεργούν όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μία σύνθετη κατάσταση και εκφράζονται μέσα από τη διεργασία της μετατόπισης ή της αλλαγή της προσοχής μεταξύ διαφορετικών εργασιών ή νοητικών συνόλων, την αναστολή άσχετων αυτόματων απαντήσεων και την ενημέρωση των νοητικών αναπαραστάσεων που διατηρούνται στην εργαζόμενη μνήμη (Cristofori et al., 2019).

Πιο συγκεκριμένα, οι Miyake et al. (2000) προτείνουν ένα μοντέλο τριών εκτελεστικών λειτουργιών που θεωρούν σημαντικές, διότι εμπλέκονται και αλληλεξαρτώνται για την εκτέλεση περίπλοκων εκτελεστικών δοκιμασιών. Η πρώτη εκτελεστική λειτουργία που μελέτησαν είναι αυτή της μετατόπισης της προσοχής ανάμεσα σε διαφορετικές γνωστικές δοκιμασίες (Miyake et al., 2000). Συγκεκριμένα,

κατά τη διάρκεια της μετατόπισης, το άτομο απεμπλέκεται από ένα σύνολο άσχετων πληροφοριών και εστιάζει την προσοχή του σε σχετικές με τη δοκιμασία-εργασία πληροφορίες, σύμφωνα με τις διαφορετικές απαιτήσεις των δοκιμασιών που του ανατίθενται. Η μετατόπιση δεν αφορά την ακούσια εναλλαγή της προσοχής σε οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα που κινητοποιούνται από τους βρεγματικούς λοβούς, αλλά αφορά την εκούσια μετατόπιση της προσοχής σε περισσότερο εκτελεστικά προσανατολισμένη απόκριση σε εντολές, η οποία κινητοποιείται από τους μετωπιαίους λοβούς (Miyake et al., 2000).

Η ικανότητα της ενημέρωσης από τη δεύτερη εκτελεστική λειτουργία. Συγκεκριμένα, η ενημέρωση των αναπαραστάσεων της εργαζόμενης μνήμης συνδέεται στενά με την έννοια της εργαζόμενης μνήμης (Baddeley, 1986) και περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και τον έλεγχο νέων εισερχόμενων πληροφοριών σχετικών με μία δοκιμασία και στη συνέχεια την αξιολόγησή τους και την αντικατάσταση στην εργαζόμενη μνήμη των παλιών, μη σχετικών πληροφοριών, με τις καινούριες (Miyake et al., 2000). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι αυτός ο εκτελεστικός μηχανισμός δεν λειτουργεί παθητικά με τη συγκέντρωση πολλών νέων πληροφοριών, αντιθέτως πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί τη διευθέτηση του περιεχομένου της εργαζόμενης μνήμης (Miyake et al., 2000). Για την εκτίμηση της εργαζόμενης μνήμης και της ενημέρωσης των αναπαραστάσεων της χρησιμοποιείται η δοκιμασία Μνήμης Αριθμών και η δοκιμασία Ακολουθίας Γράμματος- Αριθμού που ανήκουν στο τεστ νοημοσύνης του WAIS-IV (Egeland, 2015).

Η τρίτη εκτελεστική λειτουργία είναι η λειτουργία της αναστολής, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναστέλλει και να ελέγχει τις αυτόματες ή ανεπιθύμητες απαντήσεις και περιλαμβάνει την αναστολή απόκρισης και τον έλεγχο παρεμβολών (Friedman & Miyake, 2004). Η πρώτη πτυχή της έννοιας της αναστολής, η αναστολή απόκρισης, αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταστέλλει και να διακόπτει συνειδητά αποκρίσεις και συμπεριφορές που είναι αντανάκλαστικές ή ισχυρές (Pauls & Archibald, 2016). Η ικανότητα αυτή είναι δυνατό να μετρηθεί μέσω δοκιμασιών που απαιτούν τη διακοπή αναμενόμενων απαντήσεων, όπως το Stroop και η Δοκιμασία Λέξης- Χρώματος του D-KEFS (Pauls & Archibald, 2016; Stroop, 1935). Η δεύτερη πτυχή, ο έλεγχος παρεμβολών, αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται σε παράγοντες που διασπούν την προσοχή του (Pauls & Archibald, 2016). Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι σκέψεις, αναμνήσεις και μαθημένες αποκρίσεις

που καλούνται να αντικατασταθούν από νέες (Pauls & Archibald, 2016). Η ικανότητα αυτή εκτιμάται με δοκιμασίες στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν αγνοώντας περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενεργοποιώντας τη διεργασία της επιλεκτικής προσοχής (Pauls & Archibald, 2016).

Τέλος, μια ακόμα εκτελεστική λειτουργία, η οποία όμως δε συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο των Miyake et al. (2000), είναι αυτή του σχεδιασμού (Luria, 1978). Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός χαρακτηρίζεται από τον Luria (1978) ως η ικανότητα του ατόμου να οργανώνει τη δράση του ούτως ώστε να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος μπορεί να αποτελείται από επιμέρους μικρότερους στόχους ή βήματα. Η συγκεκριμένη εκτελεστική λειτουργία μπορεί να διαιρεθεί σε δύο λειτουργίες: την προσαρμοστική (από κάτω προς τα πάνω δραστηριότητα) για τη διατύπωση στόχων και την αφομοιωτική (από πάνω προς τα κάτω δραστηριότητα) για την επίτευξη των στόχων (Sorel & Pennequin, 2008). Η πρώτη λειτουργία ενεργοποιεί τις στρατηγικές επίλυσης ενός προβλήματος του ατόμου ενώ αντίστοιχα η δεύτερη αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών (Sorel & Pennequin, 2008). Επιπλέον, στη λειτουργία του σχεδιασμού υπάρχουν τέσσερις πτυχές: πρώτα πρέπει να καθοριστεί ο στόχος, έπειτα πρέπει να αναπτυχθούν επιμέρους μέρη για την επίτευξη του στόχου, ύστερα να αξιολογηθούν οι επιπτώσεις και τέλος να καθοριστούν οι αναγκαίοι πόροι για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας (Hung et al., 2013). Για την εκτίμηση της λειτουργίας του σχεδιασμού χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο τα νευροψυχολογικά εργαλεία του Πύργου του Λονδίνου, του Πύργου του Ανόι και του Πύργου του D-KEFS (Hung et al., 2013).

1.5.2 Έρευνες για τη σχέση των εκτελεστικών λειτουργιών με την ακαδημαϊκή εξουθένωση

Η εξουθένωση είναι γνωστό ότι επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής ενός ατόμου, ωστόσο οι επιπτώσεις της στις γνωστικές διεργασίες και πιο συγκεκριμένα στις εκτελεστικές λειτουργίες παρουσιάζονται περιορισμένα στη βιβλιογραφία. Ακόμα περισσότερο σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή εξουθένωση, οι έρευνες είναι ακόμα περισσότερο περιορισμένες. Οι Deligkaris et al. (2014) πραγματοποίησαν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για να μελετήσουν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις γνωστικές διεργασίες. Από την ανασκόπηση προέκυψε ότι πέντε στις επτά έρευνες για τις εκτελεστικές λειτουργίες και την εξουθένωση κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν μειωμένη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και

δυσκολίες στην προσοχή, όταν τα επίπεδα της εξουθένωσης ήταν υψηλά. Γενικά, οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν είτε ότι τα ελλείματα στις εκτελεστικές λειτουργίες λειτουργούν ως απόρροια της εξουθένωσης, είτε ότι ωθούν στην εξουθένωση, διότι τα άτομα με εκτελεστικά ελλείματα είναι πιο πιθανό να δυσκολευτούν στη λήψη αποφάσεων, στη συγκέντρωση σε έναν στόχο και στη ρύθμιση του χρόνου (Koutsimani & Montgomery, 2022).

Ωστόσο, η έρευνα των Castaneda et al. (2010) παρουσίασε διαφορετικά ευρήματα. Οι ερευνητές μελέτησαν τη σχέση των εκτελεστικών λειτουργιών με τα συμπτώματα εξουθένωσης σε 225 νεαρούς ενήλικες, ηλικίας 22-35 ετών στη Φινλανδία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι εκτελεστικές λειτουργίες δεν πλήττονται από την εξουθένωση, ενώ μάλιστα η λεκτική εργαζόμενη μνήμη φάνηκε πως λειτουργούσε πιο αποτελεσματικά σε συμμετέχοντες με συμπτώματα εξουθένωσης. Ωστόσο, οι ερευνητές επισήμαναν ότι τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να ευθύνονται σε χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς αναφέρουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπασχαν από ήπια έως και μέτρια εξουθένωση και ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε αποχωρήσει από το εργασιακό πλαίσιο χρησιμοποιώντας ως δικαιολογία την αναρρωτική άδεια, σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα των Van der Linden et al. (2005). Τέλος, επισημαίνουν ότι εξαιτίας της ήπιας μορφής εξουθένωσης των συμμετεχόντων είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν μειωμένες επιδόσεις στις γνωστικές τους λειτουργίες διότι οι μειωμένες επιδόσεις σχετίζονται με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Castaneda et al., 2010).

2. Λογική της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με τα δεδομένα που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί η σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με την έννοια της μεταγνώσης, της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς και με τις εκτελεστικές λειτουργίες. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν να εμπλουτιστεί η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, αλλά η διεθνής αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών αυτών στους σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, η έρευνα αποσκοπούσε, πρώτον, στη διερεύνηση της σχέσης των εννοιών με υποκειμενικές εκτιμήσεις, δηλαδή με αυτο-αναφορικά ερωτηματολόγια που αντλούν πληροφορίες από τους συμμετέχοντες για το πώς κατανοούν οι ίδιοι τα συναισθήματά τους και δεύτερον με αντικειμενικές εκτιμήσεις, δηλαδή με δεδομένα που προέρχονται από τη χορήγηση γνωστικών έργων που αξιολογούν τις εκτελεστικές λειτουργίες.

Τελευταίος στόχος της έρευνας, αποτελεί η μετάφραση, η προσαρμογή και ο ψυχομετρικός έλεγχος του εργαλείου General Academic Self- Efficacy Scale για τον ελληνικό πληθυσμό, ως προς την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και τον έλεγχο δομικής εγκυρότητάς του.

Βάσει των προηγούμενων ερευνών οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: ότι θα υπάρξει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο OLBI-S που αξιολογεί την ακαδημαϊκή εξουθένωση σε φοιτητές/φοιτήτριες και των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο MAI που αξιολογεί τη μεταγνωστική ενημερότητα (**Υπόθεση 1**). Επίσης, προβλέπεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο OLBI-S για την ακαδημαϊκή εξουθένωση και των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο GASE για την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (**Υπόθεση 2**). Τέλος, προβλέπεται αρνητική συσχέτιση των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο OLBI-S με τις επιδόσεις στα γνωστικά έργα που αξιολογούν τις εκτελεστικές λειτουργίες (**Υπόθεση 3**). Με άλλα λόγια, οι αυξημένες επιδόσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες, θα σχετίζονται με μειωμένα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης, ενώ αντίστοιχα, όσο περισσότερο αυξημένη είναι η αίσθηση ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας αλλά και η μεταγνωστική ενημερότητα, τόσο χαμηλότερα θα παρουσιαστούν τα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Δείγμα

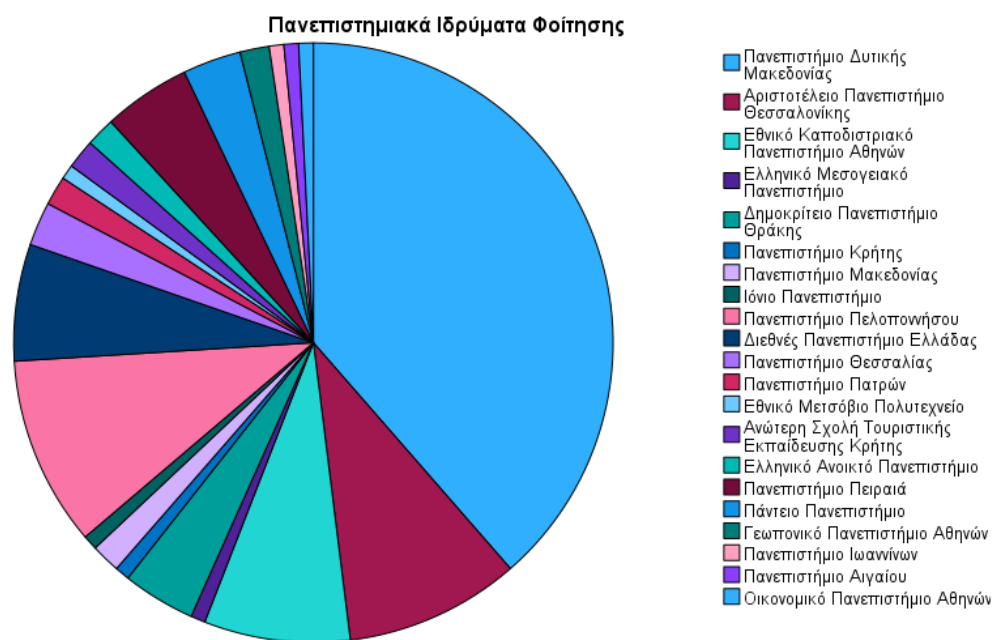
Στην έρευνα έλαβαν μέρος 133 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες, 22 πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Ελλάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν η φοίτηση σε ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο, για τον λόγο αυτόν αποκλείστηκε ένα άτομο που φοιτούσε σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Δεν υπήρχαν κριτήρια αποκλεισμού που να αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τον τόπο διαμονής και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων, ωστόσο ένα κριτήριο αποκλεισμού από την έρευνα αποτελούσε η ύπαρξη διάγνωσης ψυχιατρικής και νευρολογικής διαταραχής ή οποιασδήποτε πάθησης που θα εμπόδιζε την ορθή λειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συνεπώς, αποκλείστηκαν τρεις συμμετέχοντες, οι δύο με διάγνωση αγχώδους διαταραχής και ο ένας με διάγνωση κατάθλιψης. Ακόμη, αποκλείστηκε ένας συμμετέχοντας που δήλωσε ότι είναι διδακτορικός φοιτητής. Τέλος, αφαιρέθηκε από το δείγμα ένας συμμετέχοντας που συμπλήρωνε μη ορθολογικές απαντήσεις (π.χ. ηλικία 522 έτη).

Έπειτα από τις αφαιρέσεις από τη βάση δεδομένων των συμμετεχόντων που δεν πληρούσαν τα κριτήρια, προέκυψε το τελικό δείγμα των 127 φοιτητών/τριών, ηλικίας 19 έως 46 έτη (Μ.Ο.=22,58 έτη, Τ.Α.=3,68). Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν προπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες (89,8%), ηλικίας 19 έως 29 έτη (Μ.Ο.=21,84, Τ.Α.=1,56), ενώ αρκετά μικρότερο ποσοστό (10,2%) αποτελούσαν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες, ηλικίας 21 έως 46 έτη (Μ.Ο.=29,08, Τ.Α.=8,231).

Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες αποτελούσαν παραπάνω από το μισό δείγμα, με ποσοστό 65,4% (83 απαντήσεις), ενώ παρουσιάζονται σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες που είχαν ποσοστό 34,6% (44 απαντήσεις). Πιο αναλυτικά, στον πληθυσμό των προπτυχιακών φοιτητών/τριών (n= 114) οι γυναίκες κατέλαβαν το ποσοστό του 64,9% έναντι των ανδρών με ποσοστό 35,1%, ενώ αντίστοιχα για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές/φοιτήτριες (n=13), οι γυναίκες αποτελούσαν το 69,2% του δείγματος και οι άντρες το 30,8% αντίστοιχα.

Όσον αφορά τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που φοιτούν οι συμμετέχοντες, παρατηρείται σημαντική αντιπροσωπευτικότητα, καθώς σημειώθηκαν 22 ιδρύματα. Πρώτο σε αντιπροσωπευτικότητα έρχεται το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με

ποσοστό 38,9%, ακολουθεί το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου με ποσοστό 10,2% και στην τρίτη θέση βρίσκεται το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με ποσοστό 9,4%. Έπειτα ακολουθεί το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με 7,9% και το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος με 6,3%. Επιπλέον, το Πανεπιστήμιο Πειραιώς καταλαμβάνει το ποσοστό του 4,7% και ακολουθεί το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Πάντειο Πανεπιστήμιο με 3,9% και 3,1% αντίστοιχα. Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας καταλαμβάνει μικρότερο ποσοστό του 2,4 ενώ το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Πατρών, η Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Κρήτης, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών κατέγραψαν ποσοστό 0,8%. Τέλος, το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών αντιπροσωπεύτηκαν εξίσου από 0,8% του δείγματος.



Γράφημα 1. Πανεπιστημιακά Ιδρύματα Φοίτησης του δείγματος

2.2 Εργαλεία

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών, το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI-S), το General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) και το Assessing Metacognitive Awareness (MAI). Επιπρόσθετα, ένα μέρος του δείγματος επιλέχθηκε και πραγματοποιήθηκε σε αυτό επιμέρους χορήγηση των γνωστικών έργων: Μνήμη Αριθμών, Δοκιμασία Παρεμβολής Χρώματος- Λέξης και Δοκιμασία του Πύργου που ανήκουν στη συστοιχία του Delis-Kaplan Executive Functions Scale.

2.2.1 Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών

Στην πρώτη φάση χορήγησης των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν πληροφορίες αναφορικά με τα κοινωνικά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Το ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών συνέλεξε πληροφορίες για φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, τη σχολή και τα έτη φοίτησης των συμμετεχόντων, τις ώρες που μελετούν καθώς επίσης για πιθανή ψυχιατρική/ ψυχολογική ή νευρολογική πάθηση.

2.2.2 Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης του Oldenburg για Φοιτητές/φοιτήτριες (Oldenburg Burnout Inventory- Students' version- OLBI- S)

Το Oldenburg Burnout Inventory- Students' version αναπτύχθηκε από τους Demerouti & Nachreiner (1998) ως ένα εναλλακτικό εργαλείο μέτρησης της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, σε σύγκριση με το ευρέως γνωστό MBI. Στο εργαλείο, η εξουθένωση μετρά τη σωματική, συναισθηματική και γνωστική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση, ενώ η μεταβλητή της προσωπικής επίτευξης παραλείπεται, καθώς θεωρείται πιθανή συνέπεια της εξουθένωσης και δεν λαμβάνεται ως βασικό χαρακτηριστικό της (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020). Αντίθετα από το OLBI, το MBI περιλαμβάνει μόνο τη συναισθηματική διάσταση της εξάντλησης (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020). Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε το OLBI εξαιτίας της εστίασής του στο γνωστικό παράγοντα της εξουθένωσης. Αναφορικά με τη δομή του, το OLBI αποτελείται από 16 ερωτήματα τα οποία είναι διατυπωμένα είτε καταφατικά είτε αρνητικά διερευνώντας τις δύο πτυχές της εξουθένωσης και διαφωτίζοντας ότι αυτές οι πτυχές μπορούν να ερμηνευθούν ως όροι ενός συνεχούς που κυμαίνεται από την εξάντληση στη διάθεση για επίτευξη έργων και από την αδιαφορία στην αφοσίωση (Reis et al., 2014). Οι απαντήσεις δίνονται μέσω της τετραβάθμιας κλίμακας Likert η

οποία κυμαίνεται από το «Συμφωνώ απόλυτα» (1), στο «Διαφωνώ απόλυτα» (2). Για την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, είναι απαραίτητη η αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων ερωτημάτων. Το εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τους Reis et al. (2014) για τον ελληνικό πληθυσμό, στην έρευνά τους για τις παραγοντικές αλλοιώσεις του OLBI-S ανάμεσα σε δύο πληθυσμιακές ομάδες, Γερμανούς και Έλληνες φοιτητές/φοιτήτριες. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 560 Γερμανούς φοιτητές/ φοιτήτριες και 303 Έλληνες φοιτητές/φοιτήτριες. Αναφορικά με την παραγοντική δομή του εργαλείου, προτάθηκαν δύο παράγοντες: ο παράγοντας της Αποδέσμευσης (ένα τυπικό παράδειγμα «Μου συμβαίνει όλο και συχνότερα να εκφράζομαι υποτιμητικά για τις σπουδές μου») και ο παράγοντας της Εξάντλησης (ένα τυπικό παράδειγμα «Υπάρχουν μέρες που νιώθω κουρασμένος/η πριν ακόμα αρχίσω τη μελέτη ή πάω στο μάθημα»).

2.2.3 Κλίμακα Αξιολόγησης της Μεταγνωστικής Επίγνωσης (Metacognitive Awareness Inventory- MAI)

Η Αξιολόγηση της Μεταγνωστικής Επίγνωσης (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) κατασκευάστηκε αποκλειστικά για ενήλικες από τους Schraw & Dennison (1994) και μελετά τα επίπεδα μεταγνωστικής ενημερότητας, ενώ για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Κοντοπούλου και συν. (2012). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 52 ερωτήσεις, ενώ οι απαντήσεις δίνονται μέσω της δεκαβάθμιας κλίμακας Likert η οποία κυμαίνεται από το «Διαφωνώ απόλυτα» (1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (10). Ένα παράδειγμα του εργαλείου αποτελεί η πρόταση «Αναρωτιέμαι περιοδικά αν επιτυγχάνω τους στόχους μου».

Για τον ελληνικό πληθυσμό, η κλίμακα MAI εφαρμόστηκε σε φοιτητικό πληθυσμό σε προηγούμενη πτυχιακή εργασία (Παρωτίδης, 2024). Η κλίμακα τροποποιήθηκε και μέσω της παραγοντικής ανάλυσης περιέλαβε τελικά 28 από τα 52 ερωτήματα, διότι 24 ερωτήματα δεν λειτούργησαν ικανοποιητικά στο ελληνικό δείγμα ομοίως με τη μεταπτυχιακή εργασία της Κοντοπούλου (2012). Οι παράγοντες που εξήλθαν είναι δύο και αφορούν τη Ρύθμιση (ένα τυπικό παράδειγμα «Έχω έλεγχο πάνω στο πόσο καλά μαθαίνω») και τη Γνώση (ένα τυπικό παράδειγμα «Αναρωτιέμαι αν έμαθα όσα θα μπορούσα αφού τελειώσω μια εργασία») (Παρωτίδης, 2024).

Για την ανάλυση των αυτο-αναφορικών απαντήσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στο MAI, έγινε χρήση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου που προέκυψε στην έρευνα του Παρωτίδη (2024), η οποία επίσης πραγματοποιήθηκε σε φοιτητικό πληθυσμό των Ελληνικών Δημόσιων Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στην ελληνική εκδοχή της κλίμακας MAI (Παρωτίδης, 2024) κρίθηκε απαραίτητο να αφαιρεθούν 24 από τα 52 ερωτήματα, καθώς δεν προσαρμόστηκαν ικανοποιητικά στον ελληνικό πληθυσμό (Παρωτίδης, 2024). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα προηγούμενης ερευνητικής εργασίας της Κοντοπούλου (2012), σε δείγμα 137 Ελλήνων ατόμων που φοιτούσαν σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης, όπου χρειάστηκε επίσης να αφαιρεθούν 24 ερωτήματα. Σύμφωνα με τον Παρωτίδη (2024), από τις 28 εναπομείνουσες ερωτήσεις προέκυψαν δύο παράγοντες, αυτοί της «Ρύθμισης» και της «Γνώσης» αντίστοιχα. Στον παράγοντα της Ρύθμισης εντάσσονται τα ερωτήματα 20, 5, 7, 14, 33, 13, 12, 4, 10, 16, 32, 45, 17, 29, 18, με φορτίσεις από 0.75 έως 0.51 και στον παράγοντα της Γνώσης εντάσσονται τα ερωτήματα 50, 38, 44, 36, 49, 34, 39, 47, 31, 42, 41, 51, 37, με φορτίσεις από 0.69 έως 0.47 (Παρωτίδης, 2024).

Αναφορικά με το δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α , παρουσιάζεται εξαιρετικά υψηλός τόσο στο σύνολο της κλίμακας, όσο και στους παράγοντες μεμονωμένα. Συγκεκριμένα, η ελληνική προσαρμογή του MAI παρουσιάζει συνολικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0.92$, με τον παράγοντα της Ρύθμισης να σημειώνει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0.92$ και τον παράγοντα της Γνώσης να σημειώνει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0.86$ (Παρωτίδης, 2024).

2.2.4 Κλίμακα Γενικής Ακαδημαϊκής Αυτο-αποτελεσματικότητας (*General Academic Self-Efficacy Scale- GASE*)

Το General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) κατασκευάστηκε από τους Nielsen et al. (2018) για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Αποτελείται από πέντε προτάσεις αυτο-αναφοράς που οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν μέσω της πενταβάθμιας κλίμακας Likert η οποία κυμαίνεται από το «Διαφωνώ απόλυτα» (1), έως το «Συμφωνώ απόλυτα» (5). Ένα παράδειγμα του ερωτηματολογίου αποτελεί η πρόταση « Ξέρω ότι μπορώ να περάσω την εξέταση εάν προσπαθήσω αρκετά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου». Το εργαλείο έχει περιοριστεί

αναφορικά με τη στάθμισή του στις Σκανδιναβικές χώρες, στις ΗΠΑ και σε συγκεκριμένες χώρες της Δυτικής Ευρώπης και ως εκ τούτου, μεταφράστηκε από την ερευνήτρια για τον ελληνικό πληθυσμό και σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα. Το γεγονός αυτό αποτελεί περιορισμό για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του στην ελληνική βιβλιογραφία. Ένα παράδειγμα το GASE αποτελεί το ερώτημα «Ξέρω ότι μπορώ να επιμείνω στους σκοπούς μου και να επιτύχω τους στόχους μου στο πεδίο των σπουδών μου».

2.2.5 *Delis Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*

Το Delis Kaplan Executive Function System (D-KEFS) αναπτύχθηκε από τους Delis et al. (2001) και αποτελείται από μια σειρά δοκιμασιών που ερευνούν τις ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες. Η συστοιχία D-KEFS αξιολογεί την ακεραιότητα του μετωπιαίου λοβού του εγκεφάλου και περιλαμβάνει εννέα δοκιμασίες που εξετάζουν επιμέρους κάθε εκτελεστική λειτουργία (Delis et al., 2001). Κάθε μια από τις δοκιμασίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξεχωριστά, ενώ στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της συνθήκης Παρεμβολής Χρώματος- Λέξης και της συνθήκης του Πύργου.

2.2.6 *Δοκιμασία Παρεμβολής Χρώματος- Λέξης (D-KEFS Color Word Interference Test)*

Η δοκιμασία Παρεμβολής Χρώματος- Λέξης του D-KEFS αποτελείται από τέσσερις επιμέρους συνθήκες. Κάθε συνθήκη χρονομετρείται σύμφωνα με τους κανόνες και περιλαμβάνει δοκιμασίες που σχετίζονται με τρία χρώματα: πράσινο, κόκκινο, μπλε. Στην πρώτη συνθήκη, ο συμμετέχοντας καλείται να ονομάσει τρία χρώματα που παρουσιάζονται στο χαρτί μέσα σε τετράγωνα (πράσινο, κόκκινο, μπλε). Στη δεύτερη συνθήκη καλείται να αναγνώσει σειρές χρωμάτων (πράσινο, κόκκινο, μπλε), τα οποία είναι τυπωμένα με ασπρόμαυρο μελάνι. Εν συνεχεία, στην τρίτη συνθήκη καλείται να αναφέρει το χρώμα της μελάνης με το οποίο είναι τυπωμένη η λέξη, χωρίς όμως να διαβάσει την τυπωμένη λέξη. Τέλος, στην τέταρτη δοκιμασία ο συμμετέχοντας πρέπει να ονομάσει το χρώμα του μελανιού που είναι τυπωμένη η λέξη, με την ιδιαιτερότητα όταν η λέξη βρίσκεται μέσα σε παραλληλόγραμμο ο συμμετέχοντας πρέπει να αναγνώσει την τυπωμένη λέξη κανονικά. Οι πρώτες δύο συνθήκες εξετάζουν την εργαζόμενη μνήμη και την προσοχή των συμμετεχόντων, η τρίτη συνθήκη εξετάζει την ικανότητα αναστολής ενώ η τέταρτη συνθήκη εξετάζει τόσο την ικανότητα αναστολής όσο και αυτή της

εναλλαγής- μετατόπισης της προσοχής. Καταληκτικά, για τη βαθμολόγηση των επιδόσεων στο εργαλείο είναι απαραίτητη η συγκέντρωση, σε κάθε συνθήκη, των σωστών απαντήσεων, των διορθωμένων ή μη λαθών καθώς επίσης και τον χρόνο ολοκλήρωσης της συνθήκης, αυτές αποτελούν και τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων στο γνωστικό έργο του Πύργου (Fine & Delis, 2018).

2.2.7 Μνήμη Αριθμών (*Digit Span*)

Η δοκιμασία Μνήμης Αριθμών ανήκει στη δοκιμασία μέτρησης νοημοσύνης *Weschler's Adults Intelligence Scale- IV (WAIS-IV)* και εξετάζει τη λεκτική βραχύχρονη και εργαζόμενη μνήμη καθώς και την προσοχή (Bowden et al., 2012). Η πρώτη υπο-δοκιμασία ονομάζεται Ευθεία Επανάληψη (*Digit Span Forward*) και περιλαμβάνει συστοιχίες αριθμών τις οποίες ο συμμετέχοντας καλείται να επαναλάβει μετά τον εξεταστή ακριβώς με τη σειρά που ακούει τους αριθμούς. Η δεύτερη υπο-δοκιμασία ονομάζεται Αντίστροφη Επανάληψη (*Digit Span Backward*) στην οποία ο συμμετέχοντας πρέπει να επαναλάβει τις συστοιχίες αριθμών αυτή τη φορά ανάποδα, από τον τελευταίο στον πρώτο. Τελευταία υπο-δοκιμασία είναι η Αύξουσα Επανάληψη (*Digit Span Sequencing*) όπου ο συμμετέχοντας επαναλαμβάνει τους αριθμούς σε αύξουσα σειρά, από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο. Για τη βαθμολόγηση των επιδόσεων στη δοκιμασία αθροίζονται οι επιτυχημένες προσπάθειες, οι οποίες κυμαίνονται από ελάχιστη βαθμολογία το 0 και μέγιστη το 16 και εξάγεται συνολική βαθμολογία και για τις τρεις συνθήκες, όπου το ελάχιστο είναι το 0 και το μέγιστο το 48. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων στο γνωστικό έργο Μνήμης Αριθμών είναι οι εξής: Ευθεία Επανάληψη, Αντίστροφη Επανάληψη, Αύξουσα Επανάληψη και Συνολικό Σκορ.

2.2.8 Δοκιμασία του Πύργου του *D-KEFS*

Η δοκιμασία του Πύργου πρόκειται για μία εκδοχή των δοκιμασιών του Πύργου του Ανόι και του Πύργου του Λονδίνου και βρίσκεται στη συστοιχία του *Delis-Karlan Executive Function System (D-KEFS)* (Trakoshis et al., 2020). Βασισμένος στα προαναφερθέντα εργαλεία, ο πύργος του *D-KEFS* αξιολογεί τις εκτελεστικές λειτουργίες του σχεδιασμού, της αναστολής και της εργαζόμενης μνήμης, καθώς και

την εκμάθηση κανόνων (Trakoshis et al., 2020). Στόχος του εργαλείου είναι να κατασκευαστούν πύργοι από δίσκους διαφορετικών μεγεθών με όσο το δυνατόν λιγότερες κινήσεις. Οι δίσκοι είναι πέντε, έχουν διαφορετικά μεγέθη και ο κάθε πύργος μπορεί να περιλαμβάνει ανάλογα με τη δυσκολία του, από δύο έως πέντε πύργους. Οι κανόνες που πρέπει να τηρεί ο συμμετέχοντας είναι να μετακινεί έναν μόνο δίσκο σε κάθε κίνηση και να μην τοποθετεί μεγαλύτερους δίσκους πάνω από μικρότερους. Ο εξεταστής κατά τη διάρκεια της χορήγησης, καταγράφει τον χρόνο πρώτης κίνησης, ο οποίος εξετάζει την παρορμητικότητα, τις παραβιάσεις κανόνων, που μετράνε τη δυσκολία αναστολής, τον αριθμό των κινήσεων, ο οποίος μετρά την ακρίβεια αλλά και τη δυσκολία προγραμματισμού (Trakoshis et al., 2020). Στο τέλος ο εξεταστής καταγράφει τις εξής μεταβλητές για την επίδοση στη δοκιμασία: τους μέσους όρους πρώτης κίνησης και χρόνους σε σχέση με κάθε κίνηση, τις συνολικές κινήσεις σε σχέση με τις λιγότερες επιτρεπόμενες κινήσεις με τις οποίες θα μπορούσε να ολοκληρώσει τον πύργο, τις παραβιάσεις του κανόνα σε σχέση με τον κάθε πύργο, τον χρόνο ολοκλήρωσης και εάν ήταν σωστός ή όχι ο πύργος.

2.3 Διαδικασία

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας μελέτης κατατέθηκε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας (ΕΗΔΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με αριθμό εγκριτικής απόφασης 84/2024.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας διήρκησε τρεις μήνες (Ιανουάριος 2024 – Μάρτιος 2024) και πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο. Αρχικά, δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα συλλογής δεδομένων μέσω του Google Forms στην οποία συμπεριλήφθηκε το Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης και όλα τα αυτο-αναφορικά ερωτηματολόγια: το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό- δημογραφικών Χαρακτηριστικών, το General Academic Self-Efficacy Scale, το Olbenburg Burnout Inventory Student's Version και το Assessing Metacognitive Awareness. Επιπλέον, η πλατφόρμα περιλάμβανε ένα πεδίο στο οποίο ο συμμετέχοντας καταχωρούσε έναν προσωπικό κωδικό αποτελούμενο από δύο γράμματα και τρεις αριθμούς ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία του. Το έγγραφο αυτό κοινοποιήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τη μορφή συνδέσμου με στόχο να απαντήσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες από όλα τα γεωγραφικά μέρη και πανεπιστημιακά ιδρύματα, ανεξαρτήτως φύλου, οικογενειακής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Τέλος, κατέστη σαφές ότι οι συμμετέχοντες έχουν δικαίωμα απόσυρσης της

συμμετοχής τους από την έρευνα, στέλνοντας e-mail με τον προσωπικό τους κωδικό στην ερευνήτρια, όπως επίσης ότι δεν θα υπάρξει οποιουδήποτε είδους αμοιβή ή κέρδος από τη διαδικασία.

Όσον αφορά τη δια ζώσης χορήγηση των γνωστικών έργων, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν προαιρετικά να δηλώσουν ενδιαφέρον για περαιτέρω συμμετοχή στην έρευνα, με μοναδικό περιορισμό να μπορούν να συναντηθούν δια ζώσης με την ερευνήτρια. Από αυτούς, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο 60 άτομα από το αρχικό δείγμα. Τα εργαλεία που χορηγήθηκαν δια ζώσης ήταν η Δοκιμασία Χρώματος – Λέξης του D-KEFS, η Μνήμη Αριθμών και η Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS. Οι συναντήσεις για τη χορήγηση των εργαλείων πραγματοποιήθηκαν σε χώρο ουδέτερο, χωρίς φασαρία και εξωτερικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να διαστρεβλώσουν τη διαδικασία χορήγησης ή να επηρεάσουν τις επιδόσεις του συμμετέχοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 29.0.1.0.

3.1 General Academic Self-Efficacy Scale (GASE)

3.1.1 Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του GASE

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του GASE ελέγχθηκαν μέσω της διερεύνησης της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με ανάλυση κυρίων συνιστωσών με τη μέθοδο Varimax στις 5 δηλώσεις του ερωτηματολογίου και αντίστοιχα, η μέτρηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας έγινε με τη χρήση του συντελεστή α του Cronbach.

Τα αποτελέσματα των ιδιοτιμών υπέδειξαν έναν μοναδικό παράγοντα, τον παράγοντα της Ακαδημαϊκής Αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει προγενέστερες έρευνες που υπέδειξαν με τη σειρά τους έναν παράγοντα (van Zyl et al., 2022).

Τα ερωτήματα παρουσιάζουν σημαντικές φορτίσεις από 0.38 έως 0.78. Πιο αναλυτικά, το πρώτο ερώτημα είχε φόρτιση 0.38, το δεύτερο 0.78, το τρίτο 0.69, το τέταρτο 0.76 και το πέμπτο 0.55 (βλ. Πίνακας 1).

Συνεχίζοντας στη μέτρηση αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, η ελληνική εκδοχή του GASE που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας παρουσίασε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0.59$. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως η κλίμακα έχει οριακή αξιοπιστία καθώς $\alpha < 0.70$ (Kline, 2000). Η χαμηλή αξιοπιστία πιθανώς υποδεικνύει πως η κλίμακα δε λειτουργεί επαρκώς στο ελληνικό δείγμα, ή προκύπτουν εσωτερικά προβλήματα στο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, ο χαμηλός δείκτης μπορεί να οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από λίγα ερωτήματα.

Πίνακας 1. Παραγοντικές φορτίσεις για την ελληνική εκδοχή του GASE

Ερώτηση	Παράγοντας 1
1. Γενικά, καταφέρνω να επιλύσω δύσκολα ακαδημαϊκά προβλήματα, εάν προσπαθήσω αρκετά.	.386
2. Ξέρω ότι μπορώ να επιμείνω στους σκοπούς μου και να επιτύχω τους στόχους μου στο πεδίο των σπουδών μου.	.786
3. Θα παραμείνω ψύχραιμος/η κατά την εξέτασή μου διότι ξέρω ότι θα έχω τις γνώσεις για να επιλύσω τα προβλήματα.	.629
4. Ξέρω ότι μπορώ να πετύχω στην εξέταση εάν εργαστώ αρκετά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.	.761
5. Το μότο « Εάν μπορούν άλλοι άνθρωποι, μπορώ και εγώ» ισχύει για εμένα όταν πρόκειται για το πεδίο των σπουδών μου.	.555

3.1.2 Περιγραφικά στοιχεία του GASE

Αναφορικά με τα περιγραφικά στοιχεία των αυτο-αναφορικών απαντήσεων του GASE, διαφαίνεται πως οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο ερώτημα 4 («Ξέρω ότι μπορώ να πετύχω στην εξέταση εάν εργαστώ αρκετά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου»), με M.O. = 4.28 και T. A.= 0.72 και χαμηλότερες βαθμολογίες στο ερώτημα 3 («Θα παραμείνω ψύχραιμος/η κατά την εξέτασή μου διότι ξέρω ότι θα έχω τις γνώσεις για να επιλύσω τα προβλήματα») με M.O.= 3.69 και T.A.=0.88. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες

σημείωσαν υψηλούς μέσους όρους οι οποίοι κυμαίνονται από 3.69 έως 4.28, δεδομένης της αξιολόγησης του GASE σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία του GASE

Ερώτηση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
1	1	5	3.98	0.77
2	2	5	4.26	.62
3	2	5	3.69	.88
4	2	5	4.28	.72
5	1	5	3.91	.106

3.2 Oldenburg Burnout Inventory (OLBI-S)

3.2.1 Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του OLBI-S

Όμοια με το GASE, οι ψυχομετρικές ιδιότητες του OLBI-S ελέγχθηκαν μέσω της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με παραγοντική ανάλυση και αντίστοιχα, η μέτρηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας έγινε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's α .

Για τον έλεγχο δομικής εγκυρότητας του εργαλείου πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis) στις 16 δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες όπως και προηγούμενες έρευνες για το OLBI (Demerouti et al., 2003, Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020, Reis et al., 2014). Ο πρώτος παράγοντας ήταν η «Αποδέσμευση», αποτελούμενος από τα ερωτήματα 1 έως 8 και ο δεύτερος παράγοντας ήταν η «Εξάντληση», αποτελούμενος από τα ερωτήματα 8 έως 16. Έπειτα από ενδελεχή ανάλυση των τιμών φόρτισης, αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις (5, 8) οι οποίες έδειχναν χαμηλές φορτίσεις. Επιπλέον, το ερώτημα 3 φάνηκε ότι δε λειτούργησε στο ελληνικό δείγμα, διότι παρουσίασε φορτίσεις και στους δύο παράγοντες, οπότε αφαιρέθηκε.

Τα 14 ερωτήματα που αποτέλεσαν την ελληνική προσαρμογή του OLBI-S σε φοιτητές/φοιτήτριες, παρουσίασαν φορτίσεις που κυμαίνονται από 0.41 έως 0.81. Πιο συγκεκριμένα, στον πρώτο παράγοντα της Αποδέσμευσης, τα ερωτήματα παρουσίασαν φορτίσεις από 0.47 έως 0.81 ενώ αντίστοιχα στον δεύτερο παράγοντα της Εξάντλησης οι φορτίσεις παρουσιάστηκαν με τιμές που κυμαίνονται από 0.41 έως 0.77. Ως προς τις ιδιοτιμές, η υπο-κλίμακα της Αποδέσμευσης με ιδιοτιμή 3.16 εξηγεί το 22.28% της διακύμανσης ενώ η υπο-κλίμακα της Εξάντλησης με ιδιοτιμή 2.78 εξηγεί το 19.85% της συνολικής διακύμανσης (βλ. Πίνακας 3)

Περνώντας στην αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του OLBI-S , πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος του δείκτη Cronbach α , ο οποίος ήταν υψηλός ($\alpha = 0.80$) συνολικά για την κλίμακα, γεγονός που αποδεικνύει ότι η κλίμακα είναι αρκετά αξιόπιστη, καθώς $\alpha > 0.7$ (Kline, 2000). Ειδικότερα, ο παράγοντας της Αποδέσμευσης παρουσίασε δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας $\alpha = 0.72$ και ο παράγοντας της Εξάντλησης παρουσίασε δείκτη $\alpha = 0.76$. Επομένως, τόσο συνολικά όσο και μεμονωμένα, οι παράγοντες εμφάνισαν καλή αξιοπιστία (βλ. Πίνακας 3)

Πίνακας 3. Παραγοντικές φορτίσεις, ιδιοτιμές, ποσοστά εξηγούμενης διακύμανσης και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για το OLBI-S

Ερώτηση	Αποδέσμευση	Εξάντληση	Σύνολο
1		.672	
2		.760	
3		.484	
4		.548	
6		.818	
7		.476	
9	.687		
10	.721		
11	.412		
12	.629		
13	.547		
14	.778		
15	.361		
16	.541		
Ιδιοτιμή	3.16	2.78	
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	22.28%	19.85%	
Cronbach's α	.72	.76	.80

3.2.2 Περιγραφικά στοιχεία του OLBI-S

Στο παρακάτω γράφημα φαίνονται τα περιγραφικά στοιχεία των βαθμολογιών των οι συμμετεχόντων/ουσών στην κλίμακα OLBI-S, με υψηλότερες βαθμολογίες στον παράγοντα της Εξάντλησης Μ.Ο.=19.26 και Τ.Α.=3.83 ενώ δεύτερος έρχεται ο παράγοντας της Αποδέσμευσης με Μ.Ο.=11.9 και Τ.Α.=3.34 (βλ. Πίνακας 4). Λαμβάνοντας υπόψιν την αξιολόγηση του OLBI σε τετραβάθμια κλίμακα Likert, σε γενικές γραμμές σημειώθηκαν μέτριοι μέσοι όροι σε όλα τα ερωτήματα, με αυτούς να κυμαίνονται από 1.62 στην ερώτηση 6 («Μερικές φορές αισθάνομαι απόλυτη απέχθεια για τις σπουδές μου») έως 3.16 στην ερώτηση 9 («Υπάρχουν μέρες που νιώθω κουρασμένος/η πριν ακόμα αρχίσω τη μελέτη ή πάω στο μάθημα»).

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία του OLBI-S

Ερώτηση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
1	1	4	1.76	.74
2	1	4	1.8	.89
3	1	4	2.31	.85
4	1	4	1.7	.68
6	1	4	1.62	.86
7	1	4	2.72	1.06
9	1	4	3.16	.78
10	1	4	2.57	.92
11	1	3	2.10	.66
12	1	4	2.24	.88
13	1	4	2.04	.76
14	1	4	2.57	.80
15	1	4	1.88	.61
16	1	4	2.69	.78
Αποδέσμευση	6	22	11.9	3.34
Εξάντληση	8	30	19.26	3.83

3.3 Metacognitive Awareness Inventory (MAI)

3.3.1 Περιγραφικά στοιχεία του MAI

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στοιχεία της κλίμακας MAI, συμπεριλαμβανομένων του μέσου όρου, του μέγιστου και του

ελάχιστου και της τυπικής απόκλισης. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σημείωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες στον πρώτο παράγοντα της Ρύθμισης, με Μ.Ο.= 102 και Τ.Α.= 16.16. Για τον δεύτερο παράγοντα της Γνώσης, σημείωσαν ελαφρώς χαμηλότερες βαθμολογίες, με Μ.Ο.= 95.72 και Τ.Α.=15.33 (βλ. Πίνακας 5). Δεδομένου του γεγονότος ότι το ερωτηματολόγιο αξιολογείται με δεκαβάθμια κλίμακα Likert, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες κατέγραψαν μέτριες έως υψηλές βαθμολογίες, καθώς όλοι οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 6.65 στο ερώτημα 37 («Σχεδιάζω εικόνες ή διαγράμματα για να με βοηθήσουν να καταλάβω καθώς μαθαίνω») έως 8.13 στο ερώτημα 42 («Διαβάζω προσεκτικά τις οδηγίες πριν ξεκινήσω μια εργασία»).

Πίνακας 5. Περιγραφικά στοιχεία του ΜΑΙ

Ερώτηση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
4	2	10	6.85	2.07
5	2	10	7.54	1.65
7	1	10	7.21	1.83
10	2	10	7.8	1.56
12	2	10	7.6	1.79
13	3	10	7.83	1.56
14	3	10	7.11	1.76
16	1	10	6.79	1.82
17	1	10	6.94	2.11
18	1	10	7.02	2.0
20	2	10	7.09	1.65
29	3	10	7.26	1.58
31	3	10	7.8	1.88
32	3	10	7.5	1.61
33	2	10	7.17	1.71
34	2	10	7.17	1.71
36	1	10	7.32	1.59
37	1	10	6.65	2.71
38	1	10	6.75	1.88
39	1	10	7.92	1.84
41	1	10	6.91	2.11
42	2	10	8.13	1.84
44	4	10	7.8	1.57
45	1	10	7.09	2.08
47	2	10	7.76	1.82
49	2	10	7.12	1.71
50	1	10	7.03	1.94
51	1	10	7.21	1.83
Ρύθμιση	58	140	102.0	16.16

Γνώση	61	128	95.72	15.33
--------------	----	-----	-------	-------

3.4 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων στο γνωστικό έργο Χρώματος-Λέξης του D-KEFS

Αναφορικά με τις επιδόσεις στο γνωστικό έργο Χρώματος- Λέξης του D-KEFS, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα είχε υψηλότερες επιδόσεις στη δεύτερη υπο-δοκιμασία (M.O.= 50 και T.A.=.0) και χαμηλότερες επιδόσεις στην τέταρτη (M.O.=48.02 και T.A.= 1.61). Ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών παρατηρήθηκε στην τέταρτη υπο-δοκιμασία, τόσο για τα διορθωμένα λάθη (M.O.= 1.07 και T.A.=1.56), όσο και για τα μη διορθωμένα (M.O.=.92 και T.A.=.90). Αναφορικά με την ταχύτητα ολοκλήρωσης των δοκιμασιών, παρατηρήθηκε ότι στη δεύτερη δοκιμασία οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες απάντησαν ταχύτερα (M.O.=25.3 και T.A.=9.99), ενώ στην τέταρτη δοκιμασία παρατηρήθηκε ότι χρειάστηκε περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωσή της (M.O.=66.95 και T.A.=30.52) (βλ. Πίνακας 6)

3.5 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων για το γνωστικό έργο του Πύργου του D-KEFS

Όσον αφορά τη δοκιμασία του Πύργου, οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες σημείωσαν σχετικά χαμηλούς μέσους όρους στην ταχύτητα κατά την οποία πραγματοποίησαν την πρώτη τους κίνηση (M.O.= 4.27 και T.A.=2.66) αλλά και στον μέσο όρο της ταχύτητας πραγματοποίησης κάθε κίνησης (M.O.=3.7 και T.A.=1.59). Επιπλέον, φάνηκε ότι το δείγμα πραγματοποίησε περισσότερες συνολικές κινήσεις για την ολοκλήρωση των πύργων σε σχέση με τις ελάχιστες επιτρεπόμενες, καθώς ο μέσος όρος μειώθηκε αισθητά (M.O.=1.63 και T.A.=0.41). Οι παραβιάσεις των κανόνων σε σχέση με το σύνολο των πύργων ήταν ελάχιστες, σημειώνοντας M.O.= 0.42 και T.A.= 1.72, ενώ ο μέσος όρος των σωστών πύργων, δηλαδή η ακρίβεια στην ολοκλήρωση των έργων, ήταν M.O.= 8.33, με μέγιστο το 9, με T.A.= 0.83. Ακόμη, ο μέσος όρος της ολοκλήρωσης του συνόλου της δοκιμασίας παρουσιάστηκε υψηλός ενώ ανέρχεται στα 506.68 δευτερόλεπτα, δεδομένου του γεγονότος ότι το ελάχιστο ήταν 143 και το μέγιστο 857 δευτερόλεπτα. Τέλος, σημειώθηκε υψηλός μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας στη δοκιμασία του Πύργου (M.O.=17.83 και T.A.=3.2) , με την ελάχιστη βαθμολογία να είναι 12 και την υψηλότερη 25 (βλ. Πίνακας 6).

3.6 Περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων στο γνωστικό έργο της Μνήμης Αριθμών

Σχετικά με τη δοκιμασία Μνήμης Αριθμών, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στην τρίτη κατά σειρά υπο-δοκιμασία, αυτή της Αύξουσας Επανάληψης (Μ.Ο.=10.48 και Τ.Α.=3.04), δεύτερη έρχεται η υπο-δοκιμασία της Αντίστροφης Επανάληψης (Μ.Ο.=9.23 και Τ.Α.=1.81) και τελευταία με ελάχιστη διαφορά έρχεται η υπο-δοκιμασία της Ευθείας Επανάληψης (Μ.Ο.=9.18 και Τ.Α.=1.5). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της Ευθείας Επανάληψης είναι χαμηλός, καθώς η ελάχιστη βαθμολογία ήταν 7 και η μέγιστη 15. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος της Αντίστροφης Επανάληψης είναι και αυτός χαμηλός, διότι η ελάχιστη βαθμολογία ήταν 6 και η μέγιστη 16. Αντιθέτως, στην Αύξουσα Επανάληψη ο μέσος όρος θεωρείται μέτριος, διότι η ελάχιστη βαθμολογία ήταν 5 αλλά η μέγιστη είναι 24. Τέλος, όσον αφορά το συνολικό σκορ, ο μέσος όρος είναι Μ.Ο.= 28.62 με Τ.Α.=5.15, ελάχιστο συνολικό σκορ 13 και μέγιστο συνολικό σκορ 44 (βλ. Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιγραφικά στοιχεία των γνωστικών έργων: Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS, Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS και της Μνήμης Αριθμών

Συνθήκη	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
1 ^η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Σωστά)	40	50	49.82	.46
1 ^η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Μη Διορθωμένα Λάθη)	0	2	.08	.38
1 ^η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Διορθωμένα Λάθη)	0	1	.10	.3

1 ^η	Δοκιμασία	23	60	34.1	10.92
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Χρόνος)				
2 ^η	Δοκιμασία	50	50	50	.0
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Σωστά)				
2 ^η	Δοκιμασία	0	0	.0	.0
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Μη Διορθωμένα Λάθη)				
2 ^η	Δοκιμασία	0	0	.0	.0
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Διορθωμένα Λάθη)				
2 ^η	Δοκιμασία	14	70	25.3	9.99
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Χρόνος)				
3 ^η	Δοκιμασία	44	50	49.32	1.09
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Σωστά)				
3 ^η	Δοκιμασία	0	3	.2	.54
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Μη Διορθωμένα Λάθη)				
3 ^η	Δοκιμασία	0	3	.48	.81
	Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Διορθωμένα Λάθη)				
3 ^η	Δοκιμασία	32	111	59.43	22.81
	Χρώματος- Λέξης				

του D-KEFS (Χρόνος)					
4η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Σωστά)	40	40	48.02	1.61	
4η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Μη Διορθωμένα Λάθη)	0	3	.92	.9	
4η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Διορθωμένα Λάθη)	0	3	.48	.81	
4η Δοκιμασία Χρώματος- Λέξης του D-KEFS (Χρόνος)	40	240	66.95	30.52	
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Μέσος Όρος Πρώτης Κίνησης)	1.11	10.77	4.27	2.66	
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Μέσος Όρος Χρόνου για Κάθε Κίνηση)	1.08	10.43	3.7	1.59	
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Συνολικές Κινήσεις σε Σχέση με τις Ελάχιστες)	.11	2.71	1.63	.41	
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Παραβίαση	.0	11	.42	1.72	

Κανόνων σε Σχέση
με τα Συνολικά
Προβλήματα)

Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Σωστοί Πύργοι)	5	9	8.33	.83
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Χρόνος Συμπλήρωσης)	143	857	506.68	159.8
Δοκιμασία Πύργου του D-KEFS (Συνολικό Σκορ)	12	25	17.83	3.2
Δοκιμασία Μνήμης Αριθμών- Ευθεία Επανάληψη	7	15	9.18	1.5
Δοκιμασία Μνήμης Αριθμών- Αντίστροφη Επανάληψη	6	16	9.23	1.81
Δοκιμασία Μνήμης Αριθμών- Αύξουσα Επανάληψη	5	24	10.48	3.04
Δοκιμασία Μνήμης Αριθμών- Συνολικό Σκορ	13	44	28.62	5.15

3.7 Συσχετίσεις μεταξύ αντικειμενικών εκτιμήσεων των εκτελεστικών λειτουργιών και της Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης

3.7.1 Συσχετίσεις Δοκιμασίας Λέξης- Χρώματος με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση

Για την ανεύρεση πιθανών συσχετίσεων των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων r του Pearson μεταξύ του γνωστικού έργου που μετράει την αναστολή και την στροφή της προσοχής (Δοκιμασία Χρώματος-Λέξης του D-KEFS) με το ερωτηματολόγιο OLBI-S. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση συσχέτισης Pearson r είναι στατιστικώς μη σημαντικά, διότι οι συσχετίσεις παρουσίασαν δείκτη $p > 0.05$.

3.7.2 Συσχετίσεις Δοκιμασίας Πύργου του D-KEFS με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση

Η ανάλυση συσχέτισης Pearson r για το γνωστικό έργο του σχεδιασμού (Πύργος του D-KEFS) και για την αυτο-αναφορική κλίμακα OLBI-S που αξιολογεί την ακαδημαϊκή εξουθένωση παρουσίασε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, η μεταβλητή της παραβίασης των κανόνων στο έργο του Πύργου παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τον πρώτο παράγοντα «Αποδέσμευση» του OLBI-S ($r=.264$ και $p=0.041$), γεγονός που υποδεικνύει ότι όσο αυξάνεται η Ακαδημαϊκή Εξουθένωση και συγκεκριμένα ο παράγοντας της Αποδέσμευσης, τόσο αυξάνεται το συνολικό σκορ παραβιάσεων κανόνων του έργου του Πύργου και αντιστρόφως, γεγονός που δηλώνει έλλειμα στο κομμάτι του προγραμματισμού.

3.7.3 Συσχετίσεις της Μνήμης Αριθμών με την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση

Όσον αφορά την κλίμακα για την Ακαδημαϊκή Εξουθένωση (OLBI-S), φαίνεται ότι η υπο-κλίμακα της Αντίστροφης Επανάληψης της Μνήμης Αριθμών συσχετίστηκε μετρίως θετικά με τον δεύτερο παράγοντα «Εξουθένωση» του OLBI-S ($r=0.30$ και $p=0.018$) αλλά και με το σύνολο του OLBI-S ($r=0.278$ και $p=0.032$). Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν πως όσο καλύτερες επιδόσεις εργαζόμενης μνήμης είχαν οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες στην υπο-κλίμακα Αντίστροφης Επανάληψης, τόσο χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης παρουσιάζουν.

3.8 Συσχετίσεις της Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα και τη Μεταγνωστική Ενημερότητα

3.8.1 Συσχετίσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα

Για την εύρεση πιθανών σχέσεων ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή Εξουθένωση και την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα, υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας r του Pearson, μεταξύ των βαθμολογιών στους δύο παράγοντες της κλίμακας OLBI-S (Αποδέσμευση, Εξουθένωση) και τη βαθμολογία στον έναν παράγοντα της κλίμακας GASE (Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα). Παρακάτω παρουσιάζονται στον πίνακα αναλυτικά τα ευρήματα (βλ. Πίνακας 7).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι δύο μεταβλητές παρουσίασαν στατιστικά χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας «Αποδέσμευση» του OLBI-S παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση $r=-0.202$ ($p=0.023$) με τον παράγοντα του GASE. Ομοίως, ο δεύτερος παράγοντας «Εξάντληση» του OLBI-S παρουσίασε επίσης χαμηλή συσχέτιση $r=-0.241$ ($p=0.006$). Επιπρόσθετα, η συνολική βαθμολογία του OLBI-S παρουσίασε χαμηλά αρνητική συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία του GASE, με $r=-0.265$ ($p=0.003$). Οι ενδείξεις αυτές δηλώνουν πως όσο περισσότερο αυξημένη είναι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών, τόσο μειώνεται η ακαδημαϊκή εξουθένωση και, επομένως η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα ενδεχομένως να λειτουργεί προστατευτικά ως προς την ακαδημαϊκή εξουθένωση.

3.8.2 Συσχετίσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης και Μεταγνωστικής Ενημερότητας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης r του Pearson. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας του OLBI-S «Αποδέσμευση» με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση» παρουσίασαν μη στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r=-0.176$, $p=0.048$). Ομοίως, ο δεύτερος παράγοντας του OLBI-S «Εξάντληση» με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση» και με το συνολικό σκορ του MAI παρουσίασαν μη στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r=-0.68$ και $p=0.44$ και $r=-0.196$, $p=0.027$). Τέλος, μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρουσίασε

το σύνολο του OLBI-S με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση», με $r=-0.141$ ($p=0.11$).

Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας της Αποδέσμευσης του OLBI-S συσχετίστηκε μετρίως αρνητικά με τον παράγοντα της Γνώσης του MAI με $r=-0.357$ και $p<0.001$, όπως επίσης και με τη συνολική βαθμολογία του MAI ($r=-0.302$ και $p<0.001$). Συνεχίζοντας, ο παράγοντας της Εξάντλησης του OLBI-S φαίνεται ότι συσχετίστηκε ελαφρώς αρνητικά με τον παράγοντα της Γνώσης του MAI ($r=-0.279$ και $p=0.002$), ενώ τέλος, η συνολική βαθμολογία του OLBI-S συσχετίστηκε μετρίως αρνητικά με τον πρώτο παράγοντα «Ρύθμιση» του MAI ($r=-0.385$ και $p<0.001$) και με τη συνολική βαθμολογία του MAI ($r=-0.292$ και $p<0.001$). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσο καλύτερη μεταγνωστική ενημερότητα σημείωσαν οι φοιτητές/φοιτήτριες, τόσο λιγότερη παρουσιάστηκε η ακαδημαϊκή εξουθένωση. Επομένως, η αυξημένη μεταγνωστική ενημερότητα έχει προστατευτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή εξουθένωση.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις της Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα και τη μεταγνωστική Ενημερότητα

		GASE_Σύνολο	OLBI_Αποδέσμευση	OLBI_Εξάντληση	OLBI_Σύνολο
	Pearson Correlation	,202*	-		
OLBI_Αποδέσμευση	Sig. (2-tailed)	023	0,		
	Pearson Correlation	,241**	-		
OLBI_Εξάντληση	Sig. (2-tailed)	006	0,		
	Pearson Correlation	,265**	-		
OLBI_Σύνολο	Sig. (2-tailed)	003	0,		
	Pearson Correlation		,375**	-	,385**
MAI_Ρύθμιση	Sig. (2-tailed)		001	<,001	0,001

	Pearson Correlation	,176*	-	0,068	-	0,141	-
MAI_Γνώση	Sig. (2-tailed)	48	0,0	445	0,	114	0,
	Pearson Correlation	,302**	-	,196*	-	,292**	-
MAI_Σύνολο	Sig. (2-tailed)	001	<,	027	0,	001	<,

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε, πρώτον, η σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με αντικειμενικές εκτιμήσεις των εκτελεστικών λειτουργιών, δηλαδή με τη χορήγηση γνωστικών έργων που αξιολογούν την αναστολή, τη στροφή της προσοχής και τον σχεδιασμό. Δεύτερον, διερευνήθηκε η σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και τη μεταγνωστική ενημερότητα μέσω αυτο-αναφορικών ερωτηματολογίων. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε προσαρμογή, μετάφραση και ψυχομετρικός έλεγχος της κλίμακας General Academic Self- Efficacy Scale (GASE) αλλά και ψυχομετρικός έλεγχος του Olbenburg Burnout Inventory- Students' Version (OLBI-S) για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Η παραγοντική ανάλυση στο GASE ανέδειξε έναν μόνο παράγοντα, επιβεβαιώνοντας την προηγούμενη βιβλιογραφία (van Zyl et al., 2022). Ταυτόχρονα, ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας που διενεργήθηκε παρουσιάστηκε μέτριος ($\alpha = 0.69$), ωστόσο αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η κλίμακα απαρτίζεται από πέντε μόνο ερωτήματα. Σε γενικές γραμμές, το δείγμα σημείωσε υψηλούς μέσους όρους στην κλίμακα, γεγονός που αποδεικνύει ότι έχει αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, η παραγοντική ανάλυση για το OLBI-S ανέδειξε δύο παράγοντες (Αποδέσμευση, Εξάντληση), όπως υπέδειξαν και προηγούμενες έρευνες για το OLBI-S (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020 και Reis et al., 2014). Ήταν απαραίτητο να αφαιρεθούν ωστόσο δύο ερωτήματα, το 3^ο και το 5^ο, καθώς παρουσίαζαν αρνητικές τιμές. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι και τα δύο ερωτήματα είναι μέρος του παράγοντα της Αποδέσμευσης. Υποθέτουμε, ότι ενδεχομένως δεν έγινε ορθή κατανόηση της έννοιας της αποδέσμευσης από το δείγμα. Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας, τόσο για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, όσο και της κλίμακας στο σύνολό της παρουσιάστηκε υψηλός. Αναφορικά με τα περιγραφικά στοιχεία της κλίμακας, το δείγμα σημείωσε μέτριο μέσο όρο στο σύνολο της κλίμακας, ενώ ο μέσος όρος του παράγοντα της Εξάντλησης ήταν υψηλότερος από αυτόν της Αποδέσμευσης. Όπως φαίνεται, στο παρόν δείγμα παρουσιάστηκαν μέτρια επίπεδα εξουθένωσης και

,ειδικότερα, οι φοιτητές/φοιτήτριες ήταν περισσότερο εξουθενωμένοι παρά αποδεδειγμένοι από τις σπουδές τους.

Συνεχίζοντας με την τρίτη κλίμακα της έρευνας, το MAI, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας παρουσίασαν υψηλούς μέσους όρους στο σύνολο της κλίμακας, με τον παράγοντα της Ρύθμισης να υπερέχει έναντι του παράγοντα της Γνώσης. Με άλλα λόγια, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι το δείγμα είχε ιδιαίτερα αυξημένη μεταγνωστική επίγνωση και, πιο στοχευμένα, ιδιαίτερα αυξημένη την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τη ρύθμιση των συναισθημάτων του.

4.1 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα και την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των αυτο-αναφορικών κλιμάκων για την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και τη μεταγνωστική ενημερότητα, διαφάνηκε μέσα από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, επιβεβαιώνοντας τόσο την **Ερευνητική Υπόθεση 1**, όσο και την **Ερευνητική Υπόθεση 2**.

4.1.1 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τη Μεταγνωστική Ενημερότητα

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά τη συσχέτιση των βαθμολογιών στην κλίμακα για την ακαδημαϊκή εξουθένωση και των βαθμολογιών στην κλίμακα για τη μεταγνώση, οι συσχετίσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές για όλους τους παράγοντες. Αναλυτικότερα, και οι δύο παράγοντες του OLBI-S (Αποδέσμευση και Εξάντληση) συσχετίστηκαν αρνητικά με τον παράγοντα «Γνώση» του MAI, με τον παράγοντα «Αποδέσμευση» να παρουσιάζει μεγαλύτερη συσχέτιση, ενώ ταυτόχρονα η «Αποδέσμευση» συσχετίστηκε αρνητικά και με τη συνολική βαθμολογία του MAI. Επιπρόσθετα, η συνολική βαθμολογία του OLBI-S συσχετίστηκε μετρίως αρνητικά με τον πρώτο παράγοντα «Ρύθμιση» του MAI και με τη συνολική βαθμολογία του MAI. Οι παράγοντες που δε συσχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά είναι ο πρώτος παράγοντας του OLBI-S «Αποδέσμευση» με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση», ο δεύτερος παράγοντας του OLBI-S «Εξάντληση» με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση» και με το συνολικό σκορ του MAI και τέλος, το σύνολο του OLBI-S με το δεύτερο παράγοντα του MAI «Γνώση». Παρόλα αυτά, οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις υπέδειξαν τον προστατευτικό ρόλο που έλαβε σε αυτήν την εργασία η μεταγνωστική ενημερότητα ως

προς την ακαδημαϊκή εξουθένωση, επιβεβαιώνοντας την **Ερευνητική Υπόθεση 1**, καθώς και την προαναφερόμενη βιβλιογραφία (Abasi et al., 2021, Sariçam et al., 2017).

4.2 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με την Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα

Όσον αφορά τη συσχέτιση των βαθμολογιών στην κλίμακα για την ακαδημαϊκή εξουθένωση και των βαθμολογιών στην κλίμακα για την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, και οι δύο παράγοντες του OLBI-S (Αποδέσμευση και Εξάντληση) παρουσίασαν χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις με το μονοπαραγοντικό ερωτηματολόγιο GASE για την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα αυτά μαρτυρούν τον προστατευτικό ρόλο που έχει η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς την ακαδημαϊκή εξουθένωση, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Rahmati, 2015, Sharififard et al., 2020). Κατ' αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται και η **Ερευνητική Υπόθεση 2** της παρούσας εργασίας.

4.3 Σχέσεις Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης με τις Εκτελεστικές Λειτουργίες

Αναφορικά με τη δοκιμασία Λέξης- Χρώματος του D-KEFS, οι φοιτητές/φοιτήτριες σημείωσαν κατά μέσο όρο υψηλές επιδόσεις, δηλαδή μικρά ποσοστά λαθών, ενώ η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή λαθών είχε μικρή διακύμανση. Αυτό υποδεικνύει ότι σε γενικές γραμμές το δείγμα παρουσίασε υψηλή ικανότητα αναστολής και στροφής της προσοχής. Ωστόσο, οι μέσοι όροι που αφορούν τον χρόνο ήταν αυξημένοι, αν και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κάθε υπο-δοκιμασία παρείχε μεγάλο χρονικό περιθώριο ολοκλήρωσής της στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.

Συνεχίζοντας με το γνωστικό έργο αξιολόγησης της εκτελεστικής λειτουργίας του σχεδιασμού, Πύργος του D-KEFS, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα σημείωσε ελάχιστες παραβιάσεις στους κανόνες του έργου και ως συνέπεια μεγάλη ακρίβεια ολοκλήρωσης των δοκιμασιών, μαρτυρώντας καλή ικανότητα του σχεδιασμού. Ως προς τον χρόνο ολοκλήρωσης, παρατηρήθηκε ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες ολοκλήρωναν τις δοκιμασίες σε σύντομο χρονικό διάστημα αλλά και ότι υπήρχε μεγάλη διακύμανση στις τιμές.

Τέλος, στο γνωστικό έργο της Μνήμης Αριθμών, το οποίο αξιολογεί την εργαζόμενη μνήμη, το δείγμα παρουσίασε υψηλό μέσο όρο στη βαθμολογία του

συνολικού έργου, αλλά και στην υπο-δοκιμασία Αύξουσας Επανάληψης. Αντίθετα, στις πρώτες δύο υπο-δοκιμασίες (Ευθεία και Αντίστροφη Επανάληψη) ο μέσος όρος ήταν χαμηλός. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι υπήρχε μεγάλη διακύμανση στους μέσους όρους των δοκιμασιών, στις ελάχιστες και στις μέγιστες τιμές τους. Ενώ στις δύο πρώτες υπο-δοκιμασίες οι φοιτητές/φοιτήτριες είχαν χαμηλές επιδόσεις, η συνολική βαθμολογία του έργου ήταν υψηλή διότι η διαφορά αυτή αντισταθμίζεται από τις υψηλές επιδόσεις στη τελευταία υπο-δοκιμασία. Επομένως, διακρίνεται ότι το δείγμα είχε αυξημένες μνημονικές ικανότητες εργαζόμενης μνήμης.

Συνεχίζοντας με τις συσχετίσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και των αντικειμενικών εκτιμήσεων των εκτελεστικών λειτουργιών, αξίζει να σημειωθεί ότι η δοκιμασία για την αξιολόγηση της αναστολής (Δοκιμασία Λέξης-Χρώματος) δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Αντίθετα, η δοκιμασία του Πύργου και συγκεκριμένα η μεταβλητή της παραβίασης κανόνων παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση με την ακαδημαϊκή εξουθένωση γεγονός που υποδεικνύει ότι όσο αυτή αυξάνεται και συγκεκριμένα όσο αυξάνεται ο παράγοντας της Αποδέσμευσης, τόσο αυξάνονται η δυσκολία αναστολής του δείγματος, την οποία αξιολογεί η μεταβλητή παραβίασης κανόνων.

Επιπλέον, η εργαζόμενη μνήμη φαίνεται ότι σχετίστηκε με την ακαδημαϊκή εξουθένωση, διότι ανευρέθηκαν χαμηλές προς μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Ειδικότερα, η Αντίστροφη Επανάληψη της Μνήμης Αριθμών συσχέτιστηκε χαμηλά θετικά με τον πρώτο παράγοντα του OLBI-S (Αποδέσμευση), όπως και με το σύνολο της κλίμακας, γεγονός που μαρτυρά ότι όταν αυξάνονται τα επίπεδα εξουθένωσης, αυξάνεται και η μνημονική ικανότητα. Το εύρημα σύμφωνα με την προηγούμενη βιβλιογραφία είναι απόλυτα αντιφατικό (Deligkaris et al., 2014), διότι τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις σε μνημονικά έργα. Ωστόσο, το δείγμα παρουσίασε χαμηλούς μέσους όρους ακαδημαϊκής εξουθένωσης, που σημαίνει ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες δεν ήταν πολύ εξουθενωμένοι από τις σπουδές τους και επομένως δεν είναι δυνατόν να παρουσιάσουν σημαντικά ελλείματα σε γνωστικά έργα εργαζόμενης μνήμης. Επιπλέον, έχει αναλυθεί παραπάνω μία μοναδική βιβλιογραφική πηγή που συμφωνεί με αυτό το εύρημα και συγκεκριμένα η έρευνα των Castaneda et al. (2010), που ανέδειξε ότι η λεκτική εργαζόμενη μνήμη των συμμετεχόντων όχι μόνο δεν είχε παρουσιάσει χαμηλά επίπεδα εξαιτίας της

ακαδημαϊκής εξουθένωσης, αλλά μάλιστα παρουσίασε αυξημένα επίπεδα. Το εύρημα αυτό, χρήζει περισσότερης διερεύνησης. Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά απορρίπτουν την **Ερευνητική Υπόθεση 3**, διότι αναμενόταν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην εργαζόμενη μνήμη και την ακαδημαϊκή εξουθένωση, όπου οι υψηλές επιδόσεις στο γνωστικό έργο αξιολόγησης της εργαζόμενης μνήμης θα υποδείκνυε χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλο που καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια για τον ορθό σχεδιασμό και την ορθή διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν. Αρχικά, παρατηρεί κανείς ότι το δείγμα είναι περιορισμένο σε σχέση με τον κατά πολύ μεγαλύτερο πληθυσμό φοιτητών/τριών σε ελληνικά δημόσια ιδρύματα στη χώρα, περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο γενικό πληθυσμό. Συνεχίζοντας με το δείγμα, δεν παρατηρείται ομοιομορφία ως προς το δείγμα, διότι οι γυναίκες υπερείχαν έναντι των ανδρών. Συνεχίζοντας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούνταν από φοιτητές/φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από φοιτητές/φοιτήτριες ψυχολογίας, γεγονός που οφείλεται στην ευκολία διαμοιρασμού των ερωτηματολογίων μέσα στα πλαίσια του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος της ερευνήτριας. Ακόμη, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλίμακες αυτο-αναφοράς, οι οποίες μάλιστα διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά αποτελεί ακόμη έναν περιορισμό της έρευνας, διότι υπάρχει κίνδυνος μεροληψίας ως προς τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ενώ ταυτόχρονα καθίσταται αδύνατη η εξακρίβωση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

Περνώντας στα κεντρικά σημεία της έρευνας, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τον περιορισμό που αφορά τα γνωστικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν. Οι μη στατιστικώς σημαντικές αλλά και οι χαμηλές συσχετίσεις των γνωστικών έργων με τις κλίμακες αυτο-αναφοράς, πιθανώς υποδηλώνουν πως το επίπεδο δυσκολίας των γνωστικών έργων να ήταν χαμηλό για τη χορήγηση τους σε υγιή πληθυσμό. Επομένως, δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο τα χορηγούμενα γνωστικά εργαλεία να μην μπόρεσαν να εντοπίσουν πιθανές γνωστικές δυσκολίες. Επιπλέον, παρόλο που παρουσιάστηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι όλες κυμαίνονταν από χαμηλά έως μέτρια επίπεδα, οδηγώντας την ερευνήτρια να αποδεχτεί τις υποθέσεις με επιφυλακτικότητα. Σημαντικός περιορισμός της έρευνας

αποτελεί το αντιφατικό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εύρημα για τη θετική συσχέτιση της εργαζόμενης μνήμης με την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Τέλος, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο εργαλείο για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, δεδομένου του γεγονότος ότι το GASE χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά για τον ελληνικό πληθυσμό.

Η συμβολή της έρευνας

Με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διαφωτίστηκαν πλευρές του ζητήματος της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, τόσο για την ελληνική, όσο και για τη διεθνή βιβλιογραφία. Όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, παρατηρείται σημαντική έλλειψη βιβλιογραφίας που να αφορά τη σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης των φοιτητών/τριών, και πιο συγκεκριμένα των Ελλήνων φοιτητών/τριών, με τη μεταγνωστική ενημερότητα και την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει την ελληνική βιβλιογραφία για τη σχέση αυτών των λειτουργιών. Επιπλέον, εμπλουτίζει και τη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης των Ελλήνων φοιτητών/τριών με τις εκτελεστικές λειτουργίες: της μετατόπισης της προσοχής, της αναστολής της προσοχής, της εργαζόμενης μνήμης και του σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, το General Academic Self- Efficacy Scale (GASE) μεταφράστηκε, προσαρμόστηκε και ελέγχθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό πρώτη φορά, προσφέροντας στους Έλληνες ερευνητές ένα εργαλείο αξιολόγησης της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, το οποίο ωστόσο θα χρειαστεί να επανελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του σε μεγαλύτερο δείγμα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Για να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και για την περαιτέρω εξέλιξη της θεματικής της έρευνας, προτείνονται μελλοντικές έρευνες για τον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, θα άξιζε να διερευνηθεί η σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με τη μεταγνωστική ενημερότητα, την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και τις εκτελεστικές λειτουργίες σε μεγαλύτερο δείγμα Ελλήνων φοιτητών/τριών. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν ξεχωριστά οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές/ φοιτήτριες, διότι παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως ο φόρτος εργασίας και η παράλληλη εργασία. Ομοίως, θα μπορούσαν να ερευνηθούν οι σχέσεις

αυτές σε διαφορετικά δείγματα όπως για παράδειγμα σε διδακτορικούς φοιτητές/φοιτήτριες. Μία άλλη πρόταση αποτελεί ο η χρήση διαφορετικών έργων εκτελεστικής λειτουργίας, ώστε να εκτιμηθούν εκφάνσεις που δεν αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Abbasi, M., Davoodi, H., Heidari, H., & Pirani, Z. (2021). The Effects of Cognitive-metacognitive. Strategies training and positive psychology training on academic self-efficacy, academic burnout, and learning Strategies. *Journal of School Psychology, 9*(4), 106-119. <https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.9>
- Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science, 255*(5044), 556–559. <http://www.jstor.org/stable/2876819>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Berg, W. K., & Byrd, D. L. (2002). The Tower of London spatial problem-solving task: Enhancing clinical and research implementation. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 24*(5), 586-604. <https://doi.org/10.1076/jcen.24.5.586.1006>
- Bradley, H. B. (1969). Community-based Treatment for Young Adult Offenders. *Crime & Delinquency, 15*(3), 359–370. <http://doi.org/10.1177/001112876901500307>
- Castaneda, A. E., Suvisaari, J., Marttunen, M., Perälä, J., Saarni, S. I., Aalto-Setälä, T., Tuulio-Henriksson, A. (2010). Cognitive functioning in relation to burnout symptoms and social and occupational functioning in a population-based sample of young adults. *Nordic Journal of Psychiatry, 65*(1), 32–39. <https://doi.org/10.3109/08039488.2010.485328>
- Cheng, J., Zhao, Y. Y., Wang, J., & Sun, Y. H. (2019). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychology, Health & Mreicine, 25*(9), 1094-1105. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1709651>
- Costa, E. F., Santos, S. A., Santos, A. T., Melo, E. V., & Andrade, T. M. (2012). Burnout Syndrome and associated factors among medical students: a cross-sectional study. *Clinics, 67*(6), 573–580. [https://doi.org/10.6061/clinics/2012\(06\)05](https://doi.org/10.6061/clinics/2012(06)05)

- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of Clinical Neurology*, 163, 197–219. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-804281-6.00011-2>
- Deligkaris, P., Panagopoulou, E., Montgomery, A. J., & Masoura, E. (2014). Job burnout and cognitive functioning: A systematic review. *Work & stress*, 28(2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.909545>
- Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t15082-000>
- Demerouti, E., & Nachreiner, F. (1998). Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt [The specificity of burnout for human services: Fact or artefact]. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52(2), 82–89.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*, 65(7), 1-25.
- Demerouti, E., Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The Convergent Validity of Two Burnout Instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.19.1.12>
- Egeland, J. (2015). Measuring Working Memory With Digit Span and the Letter-Number Sequencing Subtests From the WAIS-IV: Too Low Manipulation Load and Risk for Underestimating Modality Effects. *Applied Neuropsychology: Adult*, 22(6), 445–451. <https://doi.org/10.1080/23279095.2014.992069>
- Fine, E. M., & Delis, D. C. (2018). *Delis-Kaplan Executive Functioning System*. Springer EBooks. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57111-9_1539
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, *133*(1), 101–135. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Fowler, S. (2015). Burnout and depression in academia: A look at the discourse of the university. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, *6*(2), 155–167. https://doi.org/10.1386/ejpc.6.2.155_1
- Grover, S., Sahoo, S., Bhalla, A., & Avasthi, A. (2018). Psychological problems and burnout among medical professionals of a tertiary care hospital of North India: A cross-sectional study. *Indian Journal of Psychiatry*, *60*(2), 175–188. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_254_17
- Hung, T.-M., Tsai, C.-L., Chen, F.-T., Wang, C.-C., & Chang, Y.-K. (2013). The immediate and sustained effects of acute exercise on planning aspect of executive function. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(5), 728–736. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.05>
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, *75*(3), 209–22. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00101-5)
- Kline, P. (2000). *A Psychometrics Primer*. Free Association Books.
- Κοντοπούλου, Φ. (2012). *Η μεταγνωστική ενημερότητα των συμμετεχόντων σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και οι διευκολυντικοί και αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].
- Koutsimani, P., & Montgomery, A. (2022). Cognitive functioning in non-clinical burnout: Using cognitive tasks to disentangle the relationship in a three-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.978566>
- Leonard, C. A. R., Bourke, S., & Schofield, N. J. (2000, December). Student stress and absenteeism in primary schools. *Annual Conference of the Australian*

Association for Research in Education, November, Melbourne.
<http://www.aare.edu.au/99pap/leo9954>.

- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(2-3), 281-297.
<https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Luria, A. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. Basic Books.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
<https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Molero Jurado, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez Linares, J., Simón Márquez, M., & Martos Martínez, Á. (2018). Burnout Risk and Protection Factors in Certified Nursing Aides. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061116>
- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-efficacy scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 664–681. <http://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>

- Partridge, E. A. (1961). Burnout. In Dictionary of Slang and Unconventional English [5th ed., pp. 111]. Routledge & Kegan Paul. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.460523>
- Παρωτίδης, Β. (2024). Σχέσεις μεταγνωστικής ενημερότητας και εκτελεστικής λειτουργίας με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα σε προπτυχιακούς φοιτητές/φοιτήτριες πανεπιστημίου. [Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].
- Pauls, L. J., & Archibald, L. M. D. (2016). Executive Functions in Children With Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 59(5), 1074. http://doi.org/10.1044/2016_jslhr-1-15-0174
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout research*, 2(1), 8-18. <http://doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001>
- Rico, Y., & Bunge, E. L. (2020). Stress and burnout in psychology doctoral students. *Psychology, Health & Medicine*, 26(2), 177–183. <http://doi.org/10.1080/13548506.2020.1842471>
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental review*, 45, 31-51. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- Safarzaie, H., Nastiezaie, N., & Jenaabadi, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The New Educational Review*, 49(3), 65-76. <http://doi.org/110.15804/tner.2017.49.3.05>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <http://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI) – Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48–57. <http://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <http://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being*. [Ph.D. Dissertation. University of Bergen, Norway]. <https://search.worldcat.org/title/488863514>
- Sapancı, A. (2023). From metacognition to academic burnout in university students: The mediating role of mindfulness. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 356-368. <https://doi.org/10.33902/JPR.202313708>
- SARIÇAM, H., ÇELİK, İ., & SAKIZ, H. (2017). Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship between Educational Stress and School Burnout among Adolescents. *Journal of Education and Future* 6(11), 159-175.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (Ed.) (1993). *Professional Burnout: Recent Development in Theory and Research*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Meta-cognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 298 (1089), 199-209. <https://doi.org/10.1098/rstb.1982.0082>
- Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, M. H. M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7(2), 88-93.

<https://link.gale.com/apps/doc/A634850518/AONE?u=anon~6575e10&sid=googleScholar&xid=fe72cfe7>

- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *121* (1), 643–662. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.121.1.15>
- Talih, F., Warakian, R., Ajaltouni, J., Shehab, A. A. S., & Tamim, H. (2016). Correlates of depression and burnout among residents in a Lebanese academic medical center: a cross-sectional study. *Academic Psychiatry*, *40*(1), 38-45. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0400-3>
- Trakoshis, S., Ioannou, M., & Fanti, K. (2022). The factorial structure of the tower test from the Delis–Kaplan Executive Function System: A confirmatory factor analysis study. *Assessment*, *29*(2), 317-331. <https://doi.org/10.1177/1073191120960812>
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium* *13*(2), 37-45.
- van der Linden, D., Keijsers, G. P. J., Eling, P., & van Schaijk, R. (2005). Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive failures. *Work & Stress*, *19*(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/02678370500065275>
- van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric Properties, Longitudinal Invariance, and Criterion Validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *40*(6), 777-789. <https://doi.org/10.1177/07342829221097174>
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Psychology*, *4*(3), 199-230. <https://doi.org/10.1080/87565648809540405>
- Winefield, H. R. (1993). Study work satisfaction and psychological distress in older university students. *Work and Stress*, *7*(3), 221–228. <https://doi.org/10.1080/02678379308257063>

Ζωγόπουλος, Κ., Μπαντούνα, Μ. (2020). Αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος* 8(3), 307-322.

Παράρτημα

Έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης

Η έρευνα στην οποία πρόκειται να λάβετε μέρος διεξάγεται από προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ) στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας κ. Αμαρυλλίδος Μαλεγιαννάκη (amalegiannaki@uowm.gr) και της διδάσκουσας κ. Παναγιώτας Κουτσιμανή (aff01696@uowm.gr).

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η σχέση μεταξύ της γνωστικής και της μεταγνωστικής λειτουργίας με την ακαδημαϊκή εξουθένωση και έχει λάβει άδεια από την Επιτροπή Ηθικής & Δεοντολογίας Έρευνας του ΠΔΜ. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στη διερεύνηση και κατανόηση των σχέσεων μεταξύ αυτών των διαστάσεων με στόχο τόσο τη μελλοντική ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών αλλά και τη δημιουργία βέλτιστων συνθηκών επίδοσής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο πλήρης τίτλος της εργασίας είναι ο εξής: Σχέσεις μεταγνωστικής ενημερότητας, ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και εκτελεστικής λειτουργίας με την ακαδημαϊκή εξουθένωση σε προπτυχιακούς φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου. (Παπαδοπούλου Ελένη, ΑΕΜ 1550-249, psy00249@uowm.gr, αριθμός εγκριτικής απόφασης ΕΗΔΕ: 84/2024)

Η συμμετοχή σας στην έρευνα περιλαμβάνει τη συμπλήρωση των εξής πολύ σύντομων ερωτηματολογίων:

Κλίμακα Γενικής Ακαδημαϊκής Αυτο-αποτελεσματικότητας, Κλίμακα Oldenburg για την Εξουθένωση, Αξιολόγηση Μεταγνωστικής Ενημερότητας.

Προτού συμπληρώσετε τις απαντήσεις σας στα Ερωτηματολόγια, θα κληθείτε να συμπληρώσετε ορισμένες προσωπικές και δημογραφικές πληροφορίες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το Τμήμα και το έτος σπουδών φοίτησης, αλλά και αναφορά σε ενδεχόμενες νευρολογικές ή ψυχιατρικές διαγνώσεις και αχρωματοψία. Οι τελευταίες πληροφορίες είναι σημαντικές διότι μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματά σας. **Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ανέρχεται περίπου στα 5-10 λεπτά.**

Οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια θα έχουν τον προσωπικό κωδικό που εσείς θα έχετε δημιουργήσει ο οποίος θα αποτελείται από δύο γράμματα και τρεις αριθμούς.

Οι δημογραφικές σας πληροφορίες και οι βαθμολογίες που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα καταχωρηθούν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων με τον κωδικό που θα δηλώσετε. Τα δεδομένα σας δεν θα παρουσιαστούν

πουθενά μεμονωμένα, παρά μόνο σε στατιστικές αναλύσεις μαζί με τα δεδομένα όλων των άλλων συμμετεχόντων στη μελέτη.

Σε οποιαδήποτε φάση της μελέτης, πριν ή μετά τη ολοκλήρωσή της, έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε, εφόσον αποστείλετε σχετικό e-mail στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της φοιτήτριας που αναφέρθηκε παραπάνω. Σε αυτή την περίπτωση, τα δεδομένα σας θα αφαιρεθούν από τη βάση δεδομένων. Όμως, αν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης – που περιλαμβάνουν και τα δικά σας δεδομένα – έχουν ήδη δημοσιευτεί σε επιστημονικό περιοδικό ή παρουσιαστεί σε συνέδριο, δυστυχώς δεν θα υπάρχει η δυνατότητα απόσυρσης τους σ' αυτή τη χρονική στιγμή.

Η απόσυρση της συμμετοχής σας δεν επισύρει καμίας φύσεως επίπτωση σε εσάς. Ομοίως, η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται με κάποιου είδους αμοιβή, χρηματική ή άλλης μορφής. Αν έχετε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη ή παράπονα σχετικά με τη συμμετοχή σας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις προαναφερθείσες διευθύνσεις.

Η καταχώρηση του προσωπικού σας κωδικού (αποτελούμενου από δύο γράμματα και τρεις αριθμούς) στο παρακάτω πεδίο δηλώνει ότι έχετε διαβάσει και κατανοήσει το παρόν έντυπο ενημέρης συγκατάθεσης, 'ότι έχουν λυθεί τυχόν απορίες σχετικά με την παρούσα έρευνα και δέχεστε να συμμετέχετε εθελοντικά σε αυτήν.

Σας ευχαριστούμε θερμά για το ενδιαφέρον να συμμετέχετε!

Παρακαλώ συμπληρώστε στο παραπάνω πλαίσιο τον προσωπικό σας κωδικό, αποτελούμενο από δύο γράμματα και τρεις αριθμούς (όχι τον αριθμό μητρώου σας, αλλά έναν τυχαίο προσωπικό σας κωδικό πχ. ΒΠ12.):

Σε περίπτωση που θα ήθελες να συμμετέχεις περαιτέρω στην έρευνα και να κάνεις τεστ εκτελεστικών λειτουργιών, παρακαλώ συμπλήρωσε το email και τον προσωπικό σου κωδικό στο παρακάτω πλαίσιο και θα επικοινωνήσουμε μαζί σου για να κλείσουμε ραντεβού δια ζώσης.

Ερωτηματολόγιο Κοινωνικοδημογραφικών Χαρακτηριστικών

Φύλλο

Άνδρας Γυναίκα Άλλο

Ηλικία (σε έτη):

Είστε φοιτητής/-τρια;

Προπτυχιακός Μεταπτυχιακός

Σχολή Φοίτησης (π.χ. Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών σπουδών):.....

Ίδρυμα Φοίτησης (π.χ. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας):.....

Έτος σπουδών

1^ο 2^ο 3^ο 4^ο 5^ο 6^ο

Κατά μέσο όρο πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώνω στην παρακολούθηση των διαλέξεων/εργαστηρίων των μαθημάτων;

Κατά μέσο όρο πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώνω στην προσωπική μελέτη;

Το Τμήμα στο οποίο φοιτώ ήταν αυτό που ήθελα να περάσω;

Ναι Όχι

Πόσο ενδιαφέρον μου φαίνεται το αντικείμενο των σπουδών μου;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Εργάζομαι παράλληλα με τις σπουδές μου (αν ναι πόσες ώρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο;)

Έχετε κάποια νευρολογική, ψυχιατρική διάγνωση ή άλλη ιατρική διάγνωση;

Ναι Όχι

Εάν ναι, σας παρακαλούμε σημειώστε τη διάγνωση:.....

Υπάρχει περίπτωση να έχετε αχρωματοψία;

Ναι Όχι

General Academic Self- Efficacy Scale (GASE)

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο διερευνά την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχουν οι φοιτητές/φοιτήτριες/ριες αναφορικά με τις σπουδές τους και την επίδοσή τους σε αυτές. Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε για κάθε ερώτηση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα (από το 1 = διαφωνώ απόλυτα έως το 5 = συμφωνώ απόλυτα).

GASE_1 Γενικά, καταφέρνω να επιλύσω δύσκολα ακαδημαϊκά προβλήματα, εάν προσπαθήσω αρκετά.

GASE_2 Ξέρω ότι μπορώ να επιμείνω στους σκοπούς μου και να επιτύχω τους στόχους μου στο πεδίο των σπουδών μου.

GASE_3 Θα παραμείνω ψύχραιμος/η στην εξέτασή μου διότι ξέρω ότι θα έχω τις γνώσεις για να επιλύσω τα προβλήματα.

GASE_4 Ξέρω ότι μπορώ να πετύχω στην εξέταση εάν εργαστώ αρκετά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

GASE_5 Το μότο « Εάν μπορούν άλλοι άνθρωποι, μπορώ και εγώ» ισχύει για εμένα όταν πρόκειται για το πεδίο των σπουδών μου.

Oldenburg Burnout Inventory- Students' Version (OLBI-S)

Παρακάτω θα βρείτε μια σειρά από καταστάσεις με τις οποίες μπορείτε να συμφωνήσετε ή να διαφωνήσετε. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα, παρακαλούμε υποδείξτε το βαθμό συμφωνίας σας επιλέγοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε κατάσταση (από 1= διαφωνώ απόλυτα έως 4 = συμφωνώ απόλυτα).

1. Ανακαλύπτω συνεχώς νέες ενδιαφέρουσες πλευρές στις σπουδές μου.

2. Μου συμβαίνει όλο και συχνότερα να εκφράζομαι υποτιμητικά για τις σπουδές μου.
3. Τελευταία, έχω την τάση να σκέφτομαι λιγότερο για τα ακαδημαϊκά μου καθήκοντα και να τα διεκπεραιώνω σχεδόν μηχανικά.
4. Θεωρώ ότι οι σπουδές μου είναι μια θετική πρόκληση.
5. Με την πάροδο του χρόνου χάνει κανείς το αρχικό ενδιαφέρον για αυτές τις σπουδές.
6. Μερικές φορές αισθάνομαι απόλυτη απέχθεια για τις σπουδές μου.
7. Αυτό είναι το μόνο αντικείμενο που θα φανταζόμουν τον εαυτό μου να σπουδάζει.
8. Με την πάροδο του χρόνου αισθάνομαι όλο και περισσότερο δεσμευμένος/η με τις σπουδές μου.
9. Υπάρχουν μέρες που νιώθω κουρασμένος/η πριν ακόμα αρχίσω τη μελέτη ή πάω στο μάθημα.
10. Μετά το μάθημα ή τη μελέτη, χρειάζομαι συχνά περισσότερες ώρες ξεκούρασης από ότι παλιότερα για να έρθω σε φόρμα.
11. Η πίεση από τις σπουδές μου είναι αρκετά υποφερτή.
12. Έχω όλο και συχνότερα την αίσθηση ότι οι σπουδές μου με εξαντλούν συναισθηματικά.
13. Μετά το μάθημα ή τη μελέτη, έχω γενικά διάθεση να ασχοληθώ με τις άλλες μου δραστηριότητες.
14. Μετά το μάθημα ή τη μελέτη, αισθάνομαι γενικά εξουθενωμένος/η και εξαντλημένος/η.
15. Συνήθως μπορώ να καταφέρω τον φόρτο εργασίας των σπουδών μου
16. Όταν μελετώ, αισθάνομαι συνήθως γεμάτος/η ενέργεια.

Αξιολόγηση Μεταγνωστικής Επίγνωσης (Metacognitive Awareness Inventory- MAI)

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας ένα από τα νούμερα (1-10) που δείχνουν τη διαβάθμιση ανάμεσα στο 'Δεν συμφωνώ καθόλου' και το 'Συμφωνώ απόλυτα' ανάλογα με το τι σας εκφράζει καλύτερα.

