



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ακαδημαϊκό άγχος και αυτορρύθμιση σε φοιτητές χωρίς και με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο».

Φυδάνογλου Νικόλαος

Θεσσαλονίκη, 2023



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ακαδημαϊκό άγχος και αυτορρύθμιση σε φοιτητές χωρίς και με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο»

“Academic procrastination, academic stress and self-regulation in university students without and with Mild Learning Disabilities: Impacts on academic progress”

Φυδάνογλου Νικόλαος

Εξεταστική Επιτροπή

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής, Επόπτης
Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Ειρήνη Γουλετά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2023

«Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.»

Φυδάνογλου Νικόλαος

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
1.1. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑ	12
1.1.1. Ορίζοντας την Αναβλητικότητα	12
1.1.2. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα	13
1.1.2.1. Ερμηνείες της Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας.....	15
1.1.2.2. Ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα	17
1.1.3. Αιτίες αναβλητικότητας	18
1.1.4. Οι συνέπειες της αναβλητικότητας	20
1.1.5. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	22
1.2. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΑΓΧΟΣ/ΣΤΡΕΣ	25
1.2.1. Ορισμοί και μορφές του άγχους/στρες.....	25
1.2.2. Ακαδημαϊκό άγχος/στρες.....	28
1.2.2.1. Πηγές ακαδημαϊκού στρες/άγχους.....	30
1.2.2.2. Ατομικά χαρακτηριστικά και ακαδημαϊκό άγχος	33
1.2.3. Οι συνέπειες του ακαδημαϊκού άγχους	35
1.2.4. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και ακαδημαϊκό άγχος/στρες.....	36
1.3. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ	39
1.3.1. Ορίζοντας την αυτορρύθμιση	39
1.3.2. Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.....	40
1.3.3. Μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης	42
1.3.3.1. Θεωρία κινήτρου επίτευξης και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	44
1.3.4. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	46
1.3.4.1. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στους φοιτητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες	47
1.3.4.2. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	49
1.3.5. Στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στους φοιτητές	51
1.4. ΣΧΕΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ	54

1.5. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ.....	58
2.2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	58
2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
2.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
3.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ.....	65
3.1.1. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα	65
3.1.2. Ακαδημαϊκό άγχος	66
3.1.3. Αυτορρύθμιση	67
3.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ	68
3.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία παραγόντων	68
3.2.2. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης μεταξύ φοιτητών/τριών με και φοιτητών/τριών χωρίς Η.Ε.Α.	70
3.2.3. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης ως προς το φύλο	71
3.2.4. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το τμήμα φοίτησης, την επίδοση και τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων.....	72
3.2.5. Σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης για φοιτητές/τριες με και χωρίς Η.Ε.Α.	77
3.2.6. Προβλεπτική ισχύς του ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	84
4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	84
4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	97
4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	100
4.4. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	101
4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	102
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137

Κατάλογος Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	59
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ CRONBACH' S ALPHA.....	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ Η.Ε.Α.	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ SPEARMAN ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΧΡΩΣΤΟΥΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ, ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ Μ.Ο. ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ.....	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	76
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΕΣΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ Η.Ε.Α.....	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ Η.Ε.Α.....	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΧΩΡΙΣ Η.Ε.Α.	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΝΑΒΛΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ Η.Ε.Α.	83

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό την μελέτη των επιπέδων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης στους φοιτητές χωρίς και με Ή.Ε.Α. Μελετήθηκε η επίδραση δημογραφικών στοιχείων (π.χ. φύλο, ηλικία, μέσος όρος, αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων κ.α.) στους παραπάνω παράγοντες, όπως και η πιθανότητα ύπαρξης σχέσης ανάμεσά τους. Τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν πρωτογενής και ποσοτική, ενώ το διερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε τρεις κλίμακες μέτρησης τύπου Likert, μία για κάθε παράγοντα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 156 φοιτητές και φοιτήτριες με και χωρίς Ή.Ε.Α. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και του ακαδημαϊκού άγχους είναι μέτρια, με τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. να συγκεντρώνουν υψηλότερο σωματικό άγχος. Τα επίπεδα της αυτορρύθμισης βρέθηκαν μέτρια, με τα υψηλότερα επίπεδα να συγκεντρώνονται στη διάσταση της «Δόμησης του περιβάλλοντος» γενικότερα, ενώ ειδικότερα οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση «Στρατηγικές εργασίας». Επιπλέον, βρέθηκε πως το φύλο επιδρά στις διαστάσεις των τριών παραγόντων, ενώ η ηλικία επιδρά μόνο στις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους. Ακόμη, βρέθηκε πως το τμήμα φοίτησης και το επίπεδο σπουδών επιδρούν σε διαστάσεις και των τριών παραγόντων. Φοιτητές με υψηλό μέσο όρο απόδοσης συγκέντρωσαν υψηλά επίπεδα σε διαστάσεις της αυτορρύθμισης, ενώ φοιτητές με αρκετά χρωστούμενα μαθήματα συγκέντρωσαν μεγαλύτερα επίπεδα αναβλητικότητας και συμπεριφορικού άγχους. Αναφορικά με τις σχέσεις των παραγόντων, τόσο σε φοιτητές με όσο και σε φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α τα υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικού, συμπεριφορικού, γνωστικού και σωματικού άγχους. Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες πρόβλεψης, φαίνεται πως κάποιες διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης μπορούν να προβλέψουν τις διαστάσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Ακαδημαϊκό Άγχος, Αυτορρύθμιση, Φοιτητές, Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Abstract

The main purpose of the present research was to study the levels of academic procrastination, academic stress and self-regulation in students without and with M.L.D. The influence of demographic data (e.g. gender, age, G.P.A., number of subject allotted, etc.) to the above factors was studied, as well as the likelihood of a relationship between them. The ultimate goal of the research was to investigate whether academic stress and self-regulation could predict academic procrastination. The research conducted was primary and quantitative, while the research tool included three Likert-type measurement scales, one for each factor. A total of 156 students with and without M.L.D. participated in the survey. The results of the research showed that the levels of academic procrastination and academic stress are medium, with students with M.L.D. may experience higher levels of physiological stress. In general, the levels of self-regulation were found to be medium, with the highest levels being concentrated in the dimension of “Environment structuring”, while, in particular, students with M.L.D. gathered higher levels of self-regulation in the dimension of “Task strategies”. In addition, gender was found to affect the dimensions of the three factors, whereas age only affects the dimensions of academic stress. Moreover, the faculty and the level of studies were found to influence the dimensions of all three factors. Students with higher G.P.A. gathered high levels in dimensions of self-regulation, while students with several indebted subjects gathered higher levels of procrastination and behavioral stress. Regarding the relationships of the factors, both in students with and without M.L.D. higher levels of procrastination were associated with higher levels of emotional, behavioral, cognitive and physiological stress. Finally, regarding the predicting factors, it seems that some of the dimensions of academic stress and self-regulation could predict the dimensions of academic procrastination.

Keywords: Academic Procrastination, Academic Stress, Self-Regulation, Students, Mild Learning Disabilities

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί κατακόρυφα οι έρευνες που περιστρέφονται γύρω από τον κλάδο της ειδικής αγωγής. Η αλήθεια είναι ότι στην Ελλάδα υπάρχει μία τάση να επικεντρώνονται αρκετοί ερευνητές γύρω από συγκεκριμένα θέματα, με αποτέλεσμα αυτά να καθίστανται κορεσμένα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν διάφορα σημεία τα οποία δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς ή και καθόλου. Έτσι, έπειτα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας αποφάσισα να στραφώ στο φοιτητικό πληθυσμό, και πιο συγκεκριμένα στους φοιτητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες καθώς και στην ακαδημαϊκή τους πορεία και σε κάποιους παράγοντες που τους επηρεάζουν. Έχοντας εμπειρία από συγγενικό πρόσωπο με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, ήξερα ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με Ε.Μ.Δ. συνεχίζονται στο πανεπιστήμιο. Το θέμα στο οποίο κατέληξα, δηλαδή «Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ακαδημαϊκό άγχος και αυτορρύθμιση σε φοιτητές χωρίς και με Ή.Ε.Α.: Επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πρόοδο» ευελπιστώ να είναι η αρχή μιας σειράς νέων ερευνών που θα στραφούν στο φοιτητικό πληθυσμό με Ή.Ε.Α. και που θα δώσουν λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αυτοί.

Στο σημείο αυτό θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη μου, Διευθυντή του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» και Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, με τον οποίο υπήρξε άψογη συνεργασία, εποικοδομητικοί διάλογοι που μου έμαθαν αρκετά πράγματα για την διεξαγωγή μιας ορθής επιστημονικής έρευνας, καθώς και αρκετή υπομονή από μέρους του, εφόσον για μεγάλο διάστημα λόγω της στρατιωτικής μου θητείας είχα παρατήσει την Μ.Δ.Ε. και δεν δέχθηκα καθόλου πίεση για αυτό. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα τη μητέρα μου Παναγιώτα Τριανταφύλλου, καθώς δεν σταμάτησε λεπτό να πιστεύει σε εμένα και να με στηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο. Ευχαριστώ ιδιαίτερα όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου αφιερώνοντας μέρος του πολύτιμου χρόνου τους. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους και φίλους, οι οποίοι πίστεψαν στις δυνατότητές μου και με ενθάρρυναν κάθε φορά που το χρειαζόμουν.

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες και αφορά την άσκοπη καθυστέρηση σε καθημερινές δραστηριότητες, συνοδευόμενη από αίσθημα δυσφορίας (Solomon & Rothblum, 1984). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αφορά τους μαθητές και τους φοιτητές και εκδηλώνεται με συνήθειες όπως η επιφανειακή μελέτη των μαθημάτων, η μη σωστή διαχείριση του χρόνου μελέτης και η οκνηρία (Beheshtifar, Hoseinifar & Moghadam, 2011· Zeenath & Orcullo, 2012). Συναντάται σε σχετικά υψηλά ποσοστά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με έρευνες, έως και το 50% των φοιτητών καθυστερούν στη μελέτη τους σταθερά και δυσλειτουργικά (Day, Mensink & O'Sullivan, 2000· Solomon & Rothblum, 1984). Όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., έχουν παρατηρηθεί υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας και πιο συγκεκριμένα στους φοιτητές με Ε.Μ.Δ., σε συνδυασμό με χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Hen & Goroshit, 2014· Klassen et al., 2008α).

Το ακαδημαϊκό άγχος αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό παράγοντα που παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την απόδοση φοιτητών αλλά και προσωπικού στα πανεπιστήμια (Ramachandiran & Dhanapal, 2018· Wani, Nagar & Buhroo, 2018). Συχνά ερμηνεύεται ως η αλληλεπίδραση μεταξύ του φοιτητή και των περιβαλλοντικών και άλλων στρεσογόνων παραγόντων, καθώς και της αντιμετώπισής τους, και η ψυχολογική η φυσιολογική ανταπόκριση στους παράγοντες αυτούς (Mire & McKean, 2000). Οι έρευνες δείχνουν ότι έως και το 35% των φοιτητών εκδηλώνουν μέτρια επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους (Chapell et al., 2005). Το ακαδημαϊκό στρες έχει αρνητικές συνέπειες σε ακαδημαϊκούς παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή απόδοση, οι απουσίες από τα μαθήματα και οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες, αλλά και σε προσωπικούς όπως η κοινωνική και σωματική ευεξία (Saqib & Rehman, 2018). Αναφορικά με τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., υπάρχει μια τάση να συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, και κυρίως οι φοιτητές με Ε.Μ.Δ. στην ανάγνωση ή στη γραφή (Caroll & Illes, 2006· Nelson, Lindstrom & Foels, 2015).

Ένας παράγοντας που συμβάλει στην μείωση των επιπέδων ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και ακαδημαϊκού άγχους αποτελεί η παρουσία δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η αυτορρύθμιση έχει να κάνει με την ικανότητα θέσπισης προσωπικών στόχων, την αναζήτηση στρατηγικών για την επίτευξη αυτών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των επιλογών από το ίδιο το άτομο (Bandura, 1986). Οι

αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές χαρακτηρίζονται από την συμμετοχή τους και την αποτελεσματικότητά τους να ελέγχουν τις μαθησιακές εμπειρίες και να οργανώνουν τις πληροφορίες (Schunk & Zimmerman, 1998). Επιπλέον, οι αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές σημειώνουν επιτυχίες στα ακαδημαϊκά καθήκοντα, ελέγχουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους μέσω της αυτό-παρακολούθησης και της ρύθμισης των στόχων τους (Schouwenburg et al., 2004). Ω προς τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., φαίνεται ότι λόγω των ιδιαιτέρων δυνατοτήτων και αδυναμιών τους καταφεύγουν σε ειδικές μεθόδους μελέτης για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους (Adelman & Vogel, 1993· Reis et al., 2000).

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως έχει δείξει η βιβλιογραφία, παρουσιάζουν κάποια συσχέτιση. Έτσι φαίνεται ότι υπάρχει μία τάση για αρνητική σχέση ανάμεσα στο ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση, όπως και αρνητική σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την αυτορρύθμιση (Wolters, 2003). Από την άλλη, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το ακαδημαϊκό άγχος τείνουν να παρουσιάζουν θετική σχέση, καθώς αποτελούν δύο ακαδημαϊκούς παράγοντες με αρνητικό πρόσημο, που εμποδίζουν τη σωστή και συστηματική μελέτη και την χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης των φοιτητών με και χωρίς Ή.Ε.Α.

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό να μελετήσει τα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης τόσο σε φοιτητές χωρίς όσο και σε φοιτητές με Ή.Ε.Α. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες, μία για κάθε παράγοντα. Για τη μελέτη της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αξιολόγησης της Αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό» των Solomon και Rothblum (1984). Για τη μελέτη του ακαδημαϊκού άγχους, χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Απόκρισης Ακαδημαϊκού Στρες της Lakaen» (2006). Για τη μελέτη της αυτορρύθμισης χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης» της Barnard και των συνεργατών της (2009).

Στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας παρατίθεται μια ανασκόπηση της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι ορισμοί αλλά και ερμηνευτικές προσεγγίσεις των παραπάνω εννοιών, οι συνέπειες που έχουν στο φοιτητή γενικά αλλά και στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Επιπλέον, παρατίθενται διάφορες έρευνες, ξένες αλλά και ελληνικές σχετικά με τα ποσοστά των παραπάνω παραγόντων στους φοιτητές. Τέλος, επισημάνονται οι σχέσεις που εκδηλώνουν οι τρεις παράγοντες μεταξύ τους.

Στο 2^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, εξηγείται η ερευνητική στρατηγική που ακολούθησε ο ερευνητής, παρουσιάζονται κάποια βασικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες της έρευνας, αναφέρονται οι διαδικασίες εκπόνησης της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και περιγράφονται οι στατιστικές αναλύσεις και μέθοδοι που πραγματοποιήθηκαν.

Στο 3^ο κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται σε πρώτο επίπεδο οι περιγραφικές αναλύσεις της έρευνας, δηλαδή οι Μέσοι όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις. Σε δεύτερο επίπεδο, παρουσιάζονται οι επαγωγικές αναλύσεις της έρευνας. Αναλυτικά, περιγράφονται η ανάλυση αξιοπιστίας και η δημιουργία παραγόντων, οι αναλύσεις παραμετρικού ελέγχου, οι αναλύσεις συσχετίσεων Spearman και Pearson, οι μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης και οι αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Στο 4^ο και τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου γίνεται συσχέτιση αυτών με τη βιβλιογραφία και προκύπτουν κάποια συγκεκριμένα συμπεράσματα. Επίσης, αναφέρονται κάποιοι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την έρευνα, καθώς και οι επιπτώσεις της παρούσας έρευνας στην ειδική αγωγή και την αποκατάσταση. Τέλος, γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, βάσει της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1.1. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

1.1.1. Ορίζοντας την Αναβλητικότητα

Έχει διαπιστωθεί πως πολλά άτομα κάποια στιγμή στην ζωή τους αναβάλλουν κάποια δραστηριότητα στην καθημερινότητά τους. Η αναβλητικότητα ξεκίνησε να απασχολεί την παγκόσμια έρευνα πριν από μερικές δεκαετίες (Solomon & Rothblum, 1984· Milgram, 1992). Υπάρχουν πολλές συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των ερευνητών για το πώς ορίζεται και ερμηνεύεται η αναβλητικότητα. Παρακάτω, θα γίνει ανάλυση μερικών ορισμών που έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές.

Αρχικά, στο Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας (Κριαράς, 1995), ως αναβλητικότητα ορίζεται η τάση ενός ατόμου να μεταθέτει κάτι για αργότερα και να μην το εκτελεί άμεσα. Η αναβλητικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως αποτυχία αποτελεσματικής προστασίας ενός εστιασμένου στόχου από εξωτερικούς πειρασμούς. Έτσι, τα αναβλητικά άτομα, όταν βρεθούν σε δίλημμα, θα επιλέξουν συνήθως την δραστηριότητα αναψυχής αντί του καθήκοντος (Dietz, Hofer & Fries, 2007).

Σύμφωνα με τον Steel (2007), οι διαφορετικές απόψεις πάνω στον ορισμό της αναβλητικότητας λειτουργούν συμπληρωματικά και, επομένως, πρέπει να λαμβάνονται όλες οι προσπάθειες των ερευνητών υπόψη. Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), η αναβλητικότητα θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως μια σύνθετη και πολύπλοκη έννοια, αποτελούμενη από συμπεριφορικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες. Οι ίδιοι όρισαν την αναβλητικότητα ως μια συμπεριφορά από άσκοπες καθυστερήσεις σε καθημερινές δραστηριότητες, κατά την οποία το άτομο βιώνει αυξημένη αίσθηση δυσφορίας. Ο Shah (2000) ορίζει την αναβλητικότητα ως μια κατάσταση αναποφασιστικότητας που οδηγεί το άτομο στην έλλειψη θέλησης να εκτελέσει ένα έργο. Παρομοίως, οι Ryan και Deci (2000) υποστηρίζουν ότι η αναβλητικότητα είναι η έλλειψη προθυμίας για την ανάληψη καθήκοντος ή δράσης.

Επιπλέον, η αναβλητικότητα συχνά ορίζεται ως η καθυστέρηση ολοκλήρωσης μιας εργασίας εντός ενός αναμενόμενου ή επιθυμητού χρονικού πλαισίου, η οποία οδηγεί σε μη ικανοποιητική απόδοση (Chu & Choi, 2005· Ferrari, Doroszko & Joseph, 2005). Άλλοι ερευνητές ορίζουν την αναβλητικότητα ως μια δυσλειτουργική μορφή καθυστέρησης που συνεπάγεται αρνητικές συνέπειες ή και αίσθημα υποκειμενικής δυσφορίας (Corkin, Yu &

Lindt, 2011· Ferrari, 1998· Simpson & Pychyl, 2009). Ωστόσο, φαίνεται πως από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς είναι εκείνος του Steel (2007), ο οποίος όρισε την αναβλητικότητα ως την εκούσια καθυστέρηση της ολοκλήρωσης υποχρεώσεων σε ένα άτομο, παρόλο που το ίδιο γνωρίζει ότι αυτή η καθυστέρηση θα έχει αρνητικές συνέπειες.

1.1.2. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Μια μορφή αναβλητικότητας που θεωρείται ο πιο κοινός τύπος αποτελεί η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, η οποία θα διερευνηθεί και στην παρούσα έρευνα. Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αφορά τόσο τους μαθητές, όσο και τους φοιτητές, μιας και αποτελεί ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα άτομα που σημειώνουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μελετούν τα μαθήματά τους σε επιφανειακό επίπεδο και δεν εκμεταλλεύονται σωστά το χρόνο τους για την προετοιμασία μιας εργασίας ή για την μελέτη των εξετάσεων (Beheshtifar, Hoseinifar & Moghadam, 2011· Lubbers, Van Der Werf, Kuypers & Hendriks, 2010· Zeenath & Orcullo, 2012).

Σύμφωνα με τον Ferrari (2001), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνιστά την τάση να καθυστερεί ένα άτομο μια σημαντική δραστηριότητα στον ακαδημαϊκό τομέα. Επιπλέον, ο Schouwenburg (2005) όρισε την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως την τάση ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου να μην μπορεί να αποφασίσει, να έχει έλλειψη όρεξης και θέλησης στην ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας σχετική με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα. Από την άλλη, οι Shraw, Watkins και Olafson (2007) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίζεται ως *«η σκόπιμη καθυστέρηση ή αναβολή εργασίας που πρέπει να ολοκληρωθεί»* (σελ 12). Σε πιο σύγχρονη έρευνα, οι Steel και Klingsieck (2016) ορίζουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως την τάση να καθυστερεί ένα άτομο εκούσια μια καθορισμένη πορεία δράσης που σχετίζεται με τη μελέτη, παρά τις αναπόφευκτες αρνητικές συνέπειες που θα επιφέρει αυτή η καθυστέρηση.

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συναντάται σε υψηλά ποσοστά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011). Έως και το 70% των φοιτητών πανεπιστημίων χαρακτηρίζονται αναβλητικοί (Schouwenburg, 2004) και το 50% καθυστερούν σταθερά και σε βαθμό δυσλειτουργικό (Day, Mensink & O'Sullivan, 2000· Solomon & Rothblum, 1984). Στην Βόρεια Αμερική, έχει βρεθεί πως πάνω από το 70% των φοιτητών εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004), ενώ σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι το 70% των φοιτητών κολεγίου και το 20% του γενικού πληθυσμού εμφάνισαν αναβλητική τάση στη ρουτίνα

τους (Goode, 2008, αναφορά στο Hussain & Sultan, 2010). Σε ελληνική έρευνα, η Αργυροπούλου (2014) αποκάλυψε ότι το 47% των φοιτητών αναγνωρίστηκαν ως χρόνια αναβλητικά άτομα, ενώ το 40,5% από αυτούς σημείωσαν αναβλητικότητα μόνο στα ακαδημαϊκά καθήκοντα. Συχνές δραστηριότητες που αντικαθιστούν τη μελέτη και οδηγούν σε αναβλητικότητα αποτελούν ο ύπνος και η παρακολούθηση τηλεόρασης (Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000).

Οι περισσότεροι φοιτητές που εκδηλώνουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρουν ότι βιώνουν αίσθημα δυσφορίας, ενώ άλλοι νιώθουν μία άμεση ανακούφιση που συνοδεύεται από συναισθήματα άγχους και θλίψης (Grunschel, Patrzek & Fries, 2013). Οι φοιτητές που αναφέρουν υψηλή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα σωματικής ασθένειας και άγχους και επισκέπτονται συχνότερα τα κέντρα υγείας (Glick, Millstein & Orsillo, 2014). Επιπλέον, έρευνα έδειξε ότι η αναβλητικότητα ήταν υψηλή σε άτομα με χαμηλή αντιληπτική ικανότητα, ενώ άτομα με υψηλή αντιληπτική ικανότητα είχαν πιθανότητες να έχουν ήδη ξεκινήσει τις εργασίες τους στην ώρα τους (Haghbin, McCaffrey & Pychyl, 2012).

Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι τα υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας επιδρούν αρνητικά στην ακαδημαϊκή απόδοση, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να σημειώνουν χαμηλούς βαθμούς και απουσίες από τα μαθήματα. Οι Solomon και Rothblum (1984) σε παλαιότερη έρευνα βρήκαν ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά αναβλητικότητας του φοιτητικού πληθυσμού εντοπίζονται στην εκπόνηση εργασιών εξαμήνου (46%), και στη μελέτη εβδομαδιαίων εργασιών (30.1%), ενώ υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας έχουν παρατηρηθεί και στη μελέτη των εξετάσεων (27.6%). Μάλιστα, οι φοιτητές δήλωσαν ότι τα συγκεκριμένα καθήκοντα τα κατατάσσουν ως τα πιο σημαντικά, η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα για αυτούς και επιθυμούσαν να μειώσουν αυτή την τάση. Πιο πρόσφατες έρευνες, έχουν αποκαλύψει επίσης υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε φοιτητές (>70%), τα οποία συνδέονται με χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση και υψηλά επίπεδα άγχους (Kim & Seo, 2015· Krause & Freund, 2014· Steel, 2007).

Υπάρχουν και ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η αναβλητικότητα δεν έχει απαραίτητα αρνητική χροιά, καθώς υπάρχουν μορφές της που γίνονται σκόπιμα από το άτομο και λειτουργεί ευεργετικά. Ειδικότερα, οι Chu και Choi (2005) διακρίνουν την αναβλητικότητα σε ενεργητική και παθητική. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα άτομα που αναβάλλουν με παθητικό τρόπο δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την αρνητική, αναποφάσιστη συμπεριφορά και αφήνονται, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν. Αντίθετα,

όσοι αναβάλλουν με ενεργητικό τρόπο, χρησιμοποιούν την αναβλητικότητα ως στρατηγική, καθώς προτιμούν να εργάζονται υπό πίεση, κάτι που τους επιτρέπει να έχουν καλύτερο αποτέλεσμα στην εργασία τους. Τα άτομα αυτά βιώνουν αίσθημα διέγερσης κατά την πίεση της τελευταίας στιγμής, πράγμα που λειτουργεί σαν κίνητρο για τα ίδια, εκτελώντας επιτυχώς και εγκαίρως τα καθήκοντά τους (Ferrari, Johnson & McGown, 1995).

Παρόλα αυτά, η αναβλητικότητα συσχετίζεται κυρίως με αρνητικά αποτελέσματα και χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η σχέση αυτή όμως είναι ασυνεπής και επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες ή από χαρακτηριστικά των φοιτητών (Kim & Seo, 2015). Οι Balkis, Duru και Bulus (2013) υποστήριξαν ότι η προτίμηση χρόνου για μελέτη στις εξετάσεις μεσολαβεί στη σχέση της αναβλητικότητας και της επιτυχίας. Οι Visser, Korthagen και Schoonenboom (2018) τόνισαν ότι οι φοιτητές με μεσαία και υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στην έναρξη και στη συμμετοχή των δραστηριοτήτων σχετιζόμενων με τη μελέτη και ανέφεραν χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Επιπλέον, ο Balkis (2013) αναφέρει ότι οι αναβλητικοί φοιτητές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα σημείωσαν και λιγότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Άλλοι παράγοντες όπως το άγχος αξιολόγησης, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η έλλειψη ακαδημαϊκών στρατηγικών και ο φόβος της αποτυχίας συσχετίστηκαν επίσης με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και την απόδοση (Kitsantas & Zimmerman, 2009· Klassen et al., 2009· Odaci, 2011· Yerdelen, McCaffrey & Klassen, 2016).

1.1.2.1. Ερμηνείες της Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ερμηνεύεται από τους ερευνητές διαφορετικά, ανάλογα με τα σημεία στα οποία εστιάζουν. Έτσι, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συχνά ερμηνεύεται ως 1) ένα πρότυπο συμπεριφοράς για την αποφυγή δύσκολων ή επίπονων εργασιών (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking, 2016), 2) ένα κίνητρο που απεικονίζει τις ατομικές διαφορές στις γενικές αξίες (Grund & Fries, 2018), 3) ένα πρόβλημα διαχείρισης χρόνου (Wolters, Won & Hussain, 2017) ή 4) μια μεταγνωστική αποτυχία αυτορρύθμισης (Fernie, Bharucha, Nikčević, Marino & Spada, 2017). Αυτή η ακατάλληλη συμπεριφορά συσχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά όπως τελειομανία, φόβος αποτυχίας, χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, χαμηλή αυτορρύθμιση και συμπεριφορική δυσλειτουργία (Dunn, 2014· Glick et al., 2014· Katz, Eliot & Nevo, 2014· Malatincova, 2015).

Οι φοιτητές που παρουσιάζουν αναβλητικότητα αναβάλλουν για άλλη χρονική στιγμή τις εργασίες ή το διάβασμα με κίνδυνο να οδηγηθούν σε αποτυχία και αυτή με τη σειρά της να επιφέρει συναισθηματική σύγχυση (Milgram, 1991). Η αναβλητικότητα σύμφωνα με τον Steel (2008· αναφορά στο Hussain & Sultan, 2010) επηρεάζει και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των φοιτητών και της μάθησής τους, όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αυτοπραγμάτωση, η προσοχή, η παρορμητικότητα, ο αυτοέλεγχος και η οργάνωση. Πλήθος πρωτογενών και δευτερογενών προβλημάτων σχετίζονται με την αναβλητικότητα, όπως η χαμηλή επίδοση και τα αυξημένα ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα (Ferrari & Pychyl, 2000), το άγχος (Lay, 1995· Onwuegbuzie, 2004), οι παρατυπίες, η ανευθυνότητα κ.α. (Rivait, 2007, αναφορά στο Hussain & Sultan, 2010).

Σύμφωνα με τον Pychyl (2008) οι παράλογες πεποιθήσεις των φοιτητών αναπτύσσονται σε αυτούς τάση αναβλητικότητας στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Η αναβλητικότητα εμφανίζεται ως συμπεριφορά ή χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που συνδέεται με την έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας, μη κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, χαμηλά επιτεύγματα κλπ. Η καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα δεν αποτελεί μία συνήθεια που συμβαίνει σταθερά, αλλά εξαρτάται από το πλαίσιο και τις συνθήκες που συμβαίνει (Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου και Σίμος, 2015). Οι φοιτητές σημειώνουν αναβλητικότητα όταν δεν μπορούν να ρυθμίσουν το ρυθμό της μάθησής τους για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες υψηλών επιδόσεων μέσα σε ένα χρονικό διάστημα (Ferrari, 2001· Ferrari & Pychyl, 2000). Ο Goode (2008, αναφορά στο Hussain & Sultan, 2010) υποστήριξε ότι μεγαλύτερα χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, ο άφθονος ελεύθερος χρόνος και εξωσχολικές δραστηριότητες είναι παράγοντες που ενισχύουν την αναβλητικότητα.

Υπάρχει μια θεωρία, στην οποία υποστηρίζεται ότι η αναβλητικότητα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ προτιμήσεων αξίας και επιλογής δραστηριοτήτων (Husman & Lens, 1999). Πιο αναλυτικά, οι φοιτητές που εστιάζουν σε μελλοντικούς στόχους όπως η προετοιμασία για μια εξέταση εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας συγκριτικά με τους φοιτητές που επικεντρώνονται σε άμεσες ανταμοιβές. Τα άτομα αυτά τείνουν να αναβάλλουν περισσότερο τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα για να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες χαλάρωσης. Όταν οι φοιτητές έρχονται σε σύγκρουση ανάμεσα στη μαθησιακή εργασία και σε μια ψυχαγωγική δραστηριότητα, υπάρχουν δύο επιλογές. Μπορούν να επιλέξουν την δραστηριότητα αναψυχής και να καθυστερήσουν τη μάθηση, με αποτέλεσμα να μειωθεί ο χρόνος ενασχόλησης με τα ακαδημαϊκά καθήκοντα καθώς και η ποιότητα έργου που θα παραχθεί. Από την άλλη, μπορούν να επιλέξουν να επιμείνουν

στον μαθησιακό στόχο και να παραμελήσουν την αναψυχή. Και σε αυτή την περίπτωση, υπάρχουν επιδράσεις στη μάθηση, καθώς οι φοιτητές παρουσιάζουν μειωμένη ρύθμιση μάθησης και χειρότερα αποτελέσματα (Fries & Dietz, 2007· Hofer et al., 2007).

Ωστόσο, μια άποψη που αποκτάει ολοένα και περισσότερο έδαφος αναφέρει ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί αποτυχία αυτορρύθμισης (Dewitte & Lens, 2000· Dietz et al., 2007· Wolters, 2003). Η αναβλητικότητα συνδέεται με περιορισμένη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης (Howell & Watson, 2007· Wolters, 2003). Οι φοιτητές που εμφανίζουν αναβλητικότητα δυσκολεύονται να μετατρέψουν τα κίνητρα ή τις προθέσεις τους σε δράσεις και δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης. Έτσι, λανθασμένα χαρακτηρίζονται από άλλα άτομα ως τεμπέληδες ή άτομα με χαμηλές φιλοδοξίες (Klingsieck, Fries, Horz & Hofer, 2012). Η δομημένη ρουτίνα παίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Οι φοιτητές που αναφέρουν καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου έχουν και καλύτερες συνήθειες μελέτης (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990).

1.1.2.2. Ο ρόλος της ηλικίας και του φύλου στην Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Δύο παράγοντες που έχουν προβληματίσει τους ερευνητές αναφορικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι η ηλικία και το φύλο. Μάλιστα, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει διάφορες πτυχές της αναβλητικότητας είτε εστιάζοντας σε μαθητές είτε σε φοιτητές. Ο Van Eerde (2003) ανέφερε ότι η ηλικία και η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση, με τους νεότερους να εμφανίζουν σαφώς μεγαλύτερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Στην ίδια λογική βρίσκεται και ο Steel (2007), θεωρώντας ότι τα άτομα όσο μεγαλώνουν καθυστερούν λιγότερο. Σε πιο σύγχρονες έρευνες, υποστηρίζεται επίσης η αρνητική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την ηλικία (Argiropoulou & Ferrari, 2015· Foutzoroulou & Μαυροειδής, 2020). Αυτό οφείλεται ίσως στην απόκτηση εμπειρίας και ωριμότητας από τα άτομα με το πέρασμα του χρόνου (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014· Steel, 2007). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια υψηλή τάση οι μεταπτυχιακοί φοιτητές να καθυστερούν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα με μεγαλύτερο ρυθμό σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές (Onwuegbuzie, 2004).

Στην Ελλάδα, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει μια μικρή αύξηση της τάσης των φοιτητών να αναβάλλουν κατά την μετάβαση από το 19^ο στο 20^ο έτος της ηλικίας, η οποία διατηρείται και σε μεγαλύτερη ηλικία (Αργυροπούλου, 2014). Παρόμοιο αποτέλεσμα έχει βρει στην έρευνά της και η Σιώζου (2020), η οποία διαπίστωσε μια αυξητική τάση των

φοιτητών να αναβάλλουν κατά το 21^ο και 22^ο έτος της ηλικίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε άλλες ελληνικές έρευνες (Ζιάκα, 2013· Σιάτης, 2012). Αυτά τα αποτελέσματα είναι αντίθετα με άλλες έρευνες κυρίως του εξωτερικού, ωστόσο πιθανό να παίζει ρόλο το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί σε κάθε χώρα.

Αναφορικά με το φύλο, σε πολλές έρευνες τόσο της Δύσης (Foutzouroulou & Μαυροειδής, 2020· Ozer, Demir & Ferrari, 2009· Steel & Ferrari, 2013) όσο και της Ανατολής (Khan et al., 2014) έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες τείνουν να σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας από τους άντρες. Τα ευρήματα αυτά προκάλεσαν απορία, καθώς οι γυναίκες έχουν πολλαπλούς ρόλους στην καθημερινότητά τους και πολλές υποχρεώσεις. Ωστόσο, οι ερευνητές εξηγούν ότι η ανάληψη πολλών καθηκόντων ταυτόχρονα οδηγεί τις γυναίκες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου και αυτορρύθμισης, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο αποδοτικές και να μην αναβάλλουν (Peters, 1999· Moss, 2004).

Από την άλλη, σε έρευνα έχουν βρεθεί ίσα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας μεταξύ μαθητών και μαθητριών, με σημαντική επίδραση στην απόδοση των μαθηματικών (Akinsola, Tella & Tella, 2007). Παρομοίως, στα ελληνικά δεδομένα, υποστηρίζεται στις περισσότερες έρευνες ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα ως προς τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Αργυροπούλου, 2014· Σιάτης, 2012· Σιώζου, 2020· Χατζηδήμου, 1994).

Επομένως, φαίνεται πως με την αύξηση της ηλικίας η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει μια τάση να μειώνεται, λόγω της σταδιακής ωρίμανσης των ατόμων και της απόκτησης εμπειρίας. Στην Ελλάδα όμως, υπάρχει μια τάση να αυξάνεται η αναβλητικότητα γύρω στο 20^ο έτος της ηλικίας και να διατηρείται αυξημένη. Επιπλέον, υπάρχει μια τάση να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αναβλητικότητας οι άντρες από τις γυναίκες, ενώ σε κάποιες έρευνες υποστηρίζεται ότι τα επίπεδα της αναβλητικότητας είναι παρόμοια για τα δύο φύλα. Στην παρούσα έρευνα, θα εξεταστούν αυτοί οι παράγοντες για να δοθούν περισσότερες ερμηνείες ως προς τα παραπάνω ζητήματα.

1.1.3. Αιτίες αναβλητικότητας

Πλήθος ερευνών υποστηρίζει πως υπάρχουν κάποιοι εξωτερικοί αλλά και εσωτερικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση της αναβλητικής συμπεριφοράς στους νέους (Steel & Klingsieck, 2016· Van Eerde, 2003). Σε αρκετές έρευνες που

μελέτησαν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φοιτητών, διερευνήθηκαν και οι λόγοι που τους οδήγησαν στην αναβολή των ακαδημαϊκών καθηκόντων.

Παλαιότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι αρκετά συνηθισμένοι λόγοι που οδηγούν σε αναβλητική συμπεριφορά αποτελούν το άγχος αξιολόγησης, η δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, η έλλειψη ισχυρισμού, ο φόβος των επιπτώσεων της επιτυχίας και η υιοθέτηση τελειοθρικών συμπεριφορών από τα άτομα (Burka & Yuen, 1982). Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν σε αναβλητικότητα αποτελούν ο φόβος της αποτυχίας, στον οποίο περιλαμβάνονται το άγχος της εξέτασης, η τάση για τελειοθρία και τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, και η απέχθεια για το έργο, που περιλαμβάνει την εμφάνιση δυσαρέσκειας κατά την εκτέλεση εργασιών και την έλλειψη ενέργειας.

Επιπλέον, ο Steel (2007) σε μετα-ανάλυση ερευνών για την αναβλητικότητα, διαπίστωσε πως ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της αναβλητικότητας αποτελούν η αποτροπή εργασιών, η καθυστέρηση εργασιών, η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και η παρορμητικότητα. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ως αιτίες της αναβλητικότητας τη μη σωστή εκτίμηση του χρόνου (Pychyl, Morin & Salmon, 2000), τις αρνητικές σκέψεις του ατόμου σχετικά με τις δυνατότητές του (Ferrari, 1991· Williams, Stark & Foster, 2008) και την χαμηλή αυτοεπάρκεια (Schraw, Watkins & Olafson, 2007· Senecal, Koestner & Vallerand, 1995).

Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις, που αιτιολογούν την εμφάνιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Η πρώτη προσέγγιση, αναφέρει ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συμβαίνει διότι οι φοιτητές έχουν αβεβαιότητα για τις ικανότητές τους και σημειώνουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Η προσέγγιση αυτή είναι γνωστή ως «στρατηγική αυτό-υπονόμευσης» και, σύμφωνα με αυτή, τα άτομα τείνουν να επιλέγουν δυσκολότερα καθήκοντα από αυτά που αναλογούν στις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να αποδίδουν σε αυτά την ημερήσια αναβλητικότητά τους (Garcia & Pintrich, 1994). Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η οποία αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα, τα άτομα αναβάλλουν διότι επηρεάζονται από τους κοινωνικούς πειρασμούς, παραμελώντας τα καθήκοντά τους για να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες που θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται «αποτυχία αυτορρύθμισης» και, σύμφωνα με αυτή, τα άτομα βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με το διάβασμα για τη σχολή, αναβάλλοντας έτσι τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Howell, Watson, Powell & Buro, 2006). Αυτές οι δύο προσεγγίσεις είναι αλληλένδετες και εξηγούν συνδυαστικά τη σχέση της αναβλητικότητας ως σταθερό

χαρακτηριστικό με την ημερήσια καταστασιακή αναβλητικότητα (Wohl, Pychyl & Bannett, 2010).

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, έχει υποστηριχτεί ότι η κοινωνική απομόνωση μπορεί να αποτελέσει αιτία ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, όπου οι φοιτητές σημειώνουν υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης λόγω της έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Klingsieck, Grund, Schmid & Fries, 2013). Επιπλέον, σε ελληνική έρευνα, η Αργυροπούλου (2014) διαπίστωσε ότι οι Έλληνες φοιτητές τείνουν να αναβάλλουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις λόγω α) του φόβου της αποτυχίας ή της αρνητικής αξιολόγησης, β) της απέχθειας καθήκοντος και της αντίδρασης σε εξωτερικά επιβεβλημένα καθήκοντα, γ) του φόβου της επιτυχίας και της επιρροής από συνομήλικους και δ) της δυσκολίας διεκδίκησης και διαχείρισης του χρόνου.

1.1.4. Οι συνέπειες της αναβλητικότητας

Η αναβλητικότητα μπορεί να επηρεάσει πολλούς τομείς στη ζωή του ατόμου. Τόσο η ψυχική όσο και η σωματική υγεία επηρεάζονται από τα επίπεδα αναβλητικότητας, όπως και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Υπάρχει πλήθος ερευνών που υποστηρίζει ότι αυτές οι επιπτώσεις της αναβλητικότητας είναι κατά κύριο λόγο αρνητικές για το άτομο. Λίγες είναι οι μελέτες που υποστηρίζουν την θετική επίδραση της αναβλητικότητας, όπως για παράδειγμα να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πρόοδο λόγω εστιασμένης μελέτης της τελευταίας στιγμής (Schraw et al., 2007· Senecal et al., 1995). Ωστόσο, οι Solomon και Rothblum (1984) θεωρούν απαραίτητη την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία.

Πιο αναλυτικά, φαίνεται πως τα άτομα που αναφέρουν υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας και αντιλαμβάνονται ότι η αναβλητικότητα αποτελεί πρόβλημα, αναφέρουν συμπτώματα κατάθλιψης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και παράλογες γνώσεις (Solomon & Rothblum, 1984). Τα αυξημένα επίπεδα αναβλητικότητας οδηγούν επίσης σε μειωμένο εγγενές κίνητρο για μάθηση και σε μειωμένη ρύθμιση της προσπάθειας (Rakes & Dunn, 2010). Η επίδραση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας είναι αρνητική στην ακαδημαϊκή πρόοδο και αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από την ποιότητα όσο και από την ποσότητα του παραγόμενου έργου ενός αναβλητικού φοιτητή. Η χαμηλή δέσμευση στόχου, το στενό χρονικό περιθώριο (Morford, 2008), η μείωση στην ολοκλήρωση μαθημάτων (Akinsola, Tella & Tella, 2007) και η μείωση στη μακροπρόθεσμη μάθηση

(Schouwenuberg, 1995) αποτελούν μερικά από τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Οι επιπτώσεις της αναβλητικότητας γίνονται αντιληπτές και στην υγεία του ατόμου. Από την βιβλιογραφία φανερώνεται η ισχυρή αρνητική σχέση μεταξύ της ψυχικής υγείας και της αναβλητικότητας, αφού έχει βρεθεί πως συμπτώματα όπως η κόπωση, το άγχος, τα αυξημένα επίπεδα ευερεθιστότητας και κάποια συμπτώματα κατάθλιψης δυσκολεύουν τους φοιτητές να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους (Blanchard, Gottry & Cooley, 2004· Schraw et al., 2007· Steel, 2007). Ακόμη, η αναβλητικότητα οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα, όπως η ενοχή για τον εαυτό (Fee & Tangney, 2000), ο φόβος, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα (Τζωτζου & Μπιγιάκη, 2013). Τα αναβλητικά άτομα δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή (Deniz, 2006).

Σε ελληνική έρευνα, βρέθηκε ότι οι φοιτητές που εμφάνισαν υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας υιοθέτησαν συνήθειες που έθεσαν σε κίνδυνο την υγεία τους τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροχρόνια. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι αναβλητικοί φοιτητές κατανάλωναν συχνά αλκοόλ, υιοθετούσαν κακές διατροφικές συνήθειες και δεν ασκούνταν συχνά, συγκριτικά με τους μη αναβλητικούς φοιτητές (Argiropoulou, Sofianopoulou & Kalantzi-Azizi, 2016). Σε άλλη ελληνική έρευνα, παρατηρήθηκε ότι η αναβλητικότητα οδήγησε σε έκπτωση της συνολικής υγείας των ατόμων, επιβαρύνοντας την ποιότητα του ύπνου (Sirois, Van Eerde & Argiropoulou, 2015).

Γενικότερα, οι συνέπειες της αναβλητικότητας περιλαμβάνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα, κακές διανοητικές και συμπεριφορικές καταστάσεις, κακή αυτό-εικόνα, κακή κοινωνική εντύπωση, άγχος και ασταθή επαγγελματική πορεία (Klingsieck et al., 2012· Levy & Ramim, 2012· Sirois, 2014). Από την άλλη, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα επιφέρει κακά μαθησιακά αποτελέσματα όπως χαμηλή απόδοση, χαμηλή ποιότητα ακαδημαϊκού έργου, έλλειψη γνώσεων, πίεση χρόνου και εγκατάλειψη ή παράταση σπουδών (Ferrari, 2010· Grunschel et al., 2013· Rice, Richardson & Clark, 2012). Έχει διαπιστωθεί ότι οι φοιτητές με υψηλή αναβλητικότητα αναφέρουν συχνά χαμηλό μέσο όρο και χαμηλές βαθμολογίες, καθυστερούν περισσότερες ώρες μέσα στη μέρα και χρειάζονται περισσότερο χρόνο να ξεκινήσουν τις εργασίες τους, ενώ δείχνουν και λιγότερη εμπιστοσύνη στο ρυθμίσουν τη μάθησή τους (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008β).

1.1.5. Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στην παρούσα έρευνα, ένα μέρος του δείγματος περιλαμβάνει φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο που κατηγοριοποιούνται οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ήπια νοητική αναπηρία, οι συναισθηματικές διαταραχές, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η διάσπαση ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και η διαταραχή του φάσματος αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (Gresham & MacMillan, 1997· Lerner & Johns, 2012· Lintner & Kumpriene, 2017). Ωστόσο, άλλες προσεγγίσεις που υιοθετούνται και από ελληνικά δεδομένα (Αγαλιώτης, Πλατσίδου & Καρτασίδου, 2011), καταλήγουν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών: α) τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, β) τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, γ) την ήπια νοητική αναπηρία και δ) τα προβλήματα συμπεριφοράς (Henley, Ramsey & Algozzine, 2002· Meese, 2001). Αυτή η προσέγγιση ακολουθείται και στην παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα κακής προσαρμογής συμπεριφορών που σχετίζονται με μαθησιακές αδυναμίες όπως η μειωμένη επιμονή, οι χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες και αρνητικές επιπτώσεις (Baird, Scott, Dearing & Hamill, 2009). Ακόμη, οι φοιτητές αυτοί αναφέρουν συχνά υψηλά επίπεδα στρες, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη έλλειψη αυτοπεποίθησης και υψηλά επίπεδα αυτοκριτικής σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Sparks & Lovett, 2009). Σημαντικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη κατάλληλων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή στρατηγικών, η εμφάνιση κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών, τα μειωμένα επιτεύγματα και η έλλειψη στρατηγικών διαχείρισης χρόνου (Frazier, Youngstrom, Glutting & Watkins, 2007· Reaser, Prevatt, Petscher & Proctor, 2007).

Υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιούν περισσότερο συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Kariv & Heiman, 2004). Οι Trainin και Swanson (2005) διαπίστωσαν ότι οι επιτυχημένοι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιστάθμισαν τις δυσκολίες ανάγνωσης με αυξημένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης και υψηλά επίπεδα αναζήτησης βοήθειας. Η κατοχή υψηλών μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αυτό-

αποτελεσματικότητας για αυτορρύθμιση και συμπεριφορών αναζήτησης βοήθειας σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας σε φοιτητές με Ε.Μ.Δ. (Klassen, Krawchuch, Lynch & Rajami, 2008).

Υπάρχει μία τάση οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνονται πιο ευάλωτοι στην καθυστέρηση των ακαδημαϊκών καθηκόντων από άλλους φοιτητές (Klassen & Welton, 2008). Ο Klassen και οι συνεργάτες του (2008α) μελέτησαν τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την αυτό-αποτελεσματικότητα για αυτορρύθμιση σε 208 προπτυχιακούς φοιτητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας σε φοιτητές με Ε.Μ.Δ., συνδυαστικά με χαμηλά επίπεδα μεταγνωστικής αυτορρύθμισης και αυτό-αποτελεσματικότητας για αυτορρύθμιση σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς Ε.Μ.Δ. Οι Hen και Goroshit (2014) αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα, με ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας από τους φοιτητές χωρίς.

Σε πιο σύγχρονη έρευνα, η Hen (2018) βρήκε ότι ως προς τη συνολική ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την καθυστέρηση χρόνου για μια εργασία και την αναβλητικότητα σε γραπτές εργασίες, οι φοιτητές με Ε.Μ.Δ. που λαμβάνουν υποστήριξη σημείωσαν παρόμοια επίπεδα αναβλητικότητας με τους φοιτητές χωρίς Ε.Μ.Δ. και σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από τους μη υποστηριζόμενους φοιτητές με Ε.Μ.Δ. Στην προετοιμασία για εξετάσεις, οι υποστηριζόμενοι φοιτητές με Ε.Μ.Δ. ανέφεραν παρόμοια επίπεδα αναβλητικότητας με εκείνα των μη υποστηριζόμενων φοιτητών με Ε.Μ.Δ. και σημαντικά υψηλότερα από αυτά των φοιτητών χωρίς Ε.Μ.Δ. Σε παρόμοια έρευνα, οι Goroshit και Hen (2021) διαπίστωσαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει σημαντική αρνητική επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών μετριάζουν αυτό το αποτέλεσμα, οδηγώντας τους σε χειρότερη απόδοση.

Η τάση των φοιτητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες να καθυστερούν και να αποφεύγουν τη δυσκολία αντιμετώπισης ή ολοκλήρωσης των ακαδημαϊκών καθηκόντων τους αυξάνει επιπλέον τα αρνητικά συναισθήματα, μειώνοντας τη μελλοντική αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων, οδηγούμενοι σε χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση (Klassen, Tze & Hannok, 2013· Troiano, Liefeld & Trachtenberg, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τις Goroshit και Hen (2021) οι φοιτητές χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες καθυστερούν μόνο σε ορισμένες εργασίες και έτσι μπορούν να αντισταθμίσουν το συνολικό επίτευγμα με καλύτερη απόδοση σε άλλες εργασίες. Ωστόσο, οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να καθυστερούν

και να αποδίδουν άσχημα συνολικά στα ακαδημαϊκά καθήκοντα και δυσκολεύονται να αντισταθμίσουν εστιαζόμενοι σε άλλες εργασίες. (Klassen et al., 2013).

1.2. Ακαδημαϊκό άγχος/στρες

1.2.1. Ορισμοί και μορφές του άγχους/στρες

Ο ελληνικός όρος «άγχος» προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα ἄγχω, που σημαίνει σφίγγω ή πνίγω. Στην ξένη ορολογία, συναντάται αντίστοιχα ο όρος «stress» (ή στρες στα ελληνικά), ο οποίος εντοπίζεται στη λατινική λέξη «stringere» και σημαίνει σφίγγω δυνατά (Hinkle, 1973). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην έννοια του πόνου, της δυσκολίας και της θλίψης (Dhanalakshimi & Murphy, 2018). Μετέπειτα, τη λατινική λέξη δανείστηκε η αγγλική γλώσσα με τον όρο «distress», η οποία στην συνέχεια απλουστεύτηκε και πλέον χρησιμοποιείται ως «stress». Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος «στρες» χρησιμοποιείται σαν συνώνυμο του άγχους και αναφέρεται στην ψυχολογική πίεση.

Παρόλο που στην καθημερινότητα οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τους όρους άγχος και στρες ως συνώνυμα, καθώς αποτελούν δύο έννοιες που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες (Αργυροπούλου, 1998). Σύμφωνα με το Λεξικό Ψυχολογίας, το άγχος ορίζεται ως *«κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας που συνοδεύεται από αίσθηση επικείμενου κινδύνου. Σχετίζεται με τον φόβο, αλλά το αντικείμενο άγχους είναι λιγότερο συγκεκριμένο από εκείνο του φόβου»* (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008, σελ 12). Από την άλλη, το στρες ορίζεται ως *«κατάσταση οργανικών ή ψυχολογικών αντιδράσεων που είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας του ατόμου να προσαρμοστεί ή να αντιμετωπίσει εσωτερικούς ή εξωτερικούς ψυχοπαιστικούς παράγοντες»* (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008, σελ 488). Όπως διαπιστώνεται από τους ορισμούς, η κύρια διαφορά στη διάκριση των όρων είναι ότι στο στρες το άτομο αντιλαμβάνεται τον επικείμενο κίνδυνο, προετοιμάζει τις δράσεις του και το αντιμετωπίζει, ενώ στο άγχος το άτομο βιώνει δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, σχετιζόμενη με το φόβο και η πηγή του κινδύνου παραμένει απροσδιόριστη (Μάνος, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, το θέμα αφορά το ακαδημαϊκό άγχος, ένας όρος που στην ξένη βιβλιογραφία συναντάται ως «academic stress». Για αυτό το λόγο, οι όροι «στρες» και «άγχος» θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, υπό την προϋπόθεση ότι αναφέρονται και οι δύο σε συναισθήματα που αφορούν κατά βάση μια ρεαλιστική κατάσταση κινδύνου που αφορά τα ακαδημαϊκά ή άλλα καθήκοντα.

Το στρες και το άγχος είναι δύο περίπλοκες έννοιες και η ένδειξή τους έχει αποτελέσει αντικείμενο αναζήτησης (Lazarus & Folkman, 1984). Το στρες περιγράφεται

ως η αντίληψη ενός ατόμου ότι μια κατάσταση υπερβαίνει τις ικανότητές του να το αντιμετωπίσει και θέτει σε κίνδυνο την ευημερία του. Οι υποστηρικτές που έθεσαν την επιστημονική βάση για το στρες, όπως ο Canon (1914), ο Mason (1971) και ο Selye (1965) βασίστηκαν στην κατάσταση της φυσιολογίας. Πιο πρόσφατοι ορισμοί του στρες επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση μεταξύ μιας κατάστασης και ενός ατόμου (Michie, 2002). Έτσι, σύμφωνα και με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία, το στρες περιγράφεται ως *«μία αίσθηση που κατακλύζεται από ανησυχία, καταστροφή, πίεση, εξάντληση και λήθαργο. Ως εκ τούτου το στρες μπορεί να επηρεάσει άτομα κάθε ηλικίας, φύλου, φυλής και κατάστασης και μπορεί να πλήξει τόσο τη σωματική όσο και τη ψυχική υγεία»* (APA, 2014).

Από την άλλη, το άγχος περιγράφεται ως σύνολο από διαφορετικά συναισθήματα που προκύπτουν από την αποτυχία αντιμετώπισης του στρες (Lazarus & Folkman, 1984). Χαρακτηρίζεται από σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία και μπορεί να συνοδεύεται από ψυχολογικό στρες. Το άγχος μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα του στρες και να επηρεάσει αρνητικά την μάθηση, τη μνήμη και γενικά την ακαδημαϊκή απόδοση (Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi & Uka, 2018). Ενώ οι δύο έννοιες διαφέρουν, είναι σαφές ότι αποτελούν δύο μεταβλητές που δημιουργούν προκλήσεις, ιδιαίτερα στους νέους.

Σύμφωνα με τον Selye (1965), τα εξωτερικά ή εσωτερικά περιστατικά που οδηγούν σε στρες ονομάστηκαν στρεσογόνοι παράγοντες (stressors). Η Elkin και οι συνεργάτες (1989) υποστηρίζουν ότι αναγνωρίζονται τρεις βασικές κατηγορίες στρεσογόνων παραγόντων: 1) το στρες της ρουτίνας, που σχετίζεται με τις καθημερινές πιέσεις όπως η εργασία ή οι ευθύνες, 2) το στρες που προκαλείται από σημαντικές αλλαγές στη ζωή, όπως μία ασθένεια ή μια μετακόμιση, και 3) το στρες που προκύπτει από ένα τραυματικό γεγονός, όπως ατύχημα ή φυσικές καταστροφές. Μάλιστα, το ίδιο γεγονός μπορεί να επηρεάσει τους ανθρώπους με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, το στρες μπορεί να οριστεί και ως οποιοδήποτε γεγονός, κατά το οποίο ένα άτομο χρειάζεται να διαθέσει περισσότερη γνωστική και συναισθηματική ρύθμιση από όση έχει διαθέσιμη εκείνο το διάστημα (Bluckburg, 2020).

Το στρες συχνά προκαλείται λόγω της ανικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιήσει έναν μηχανισμό αντιμετώπισης μιας πρόκλησης, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει η υγεία του (Adom, Chukwuere & Osei, 2020). Οι Saqib και Rehman (2018) περιέγραψαν το στρες με δύο τρόπους: το ψυχολογικό και το σωματικό. Το ψυχολογικό στρες συμβαίνει όταν ενεργοποιείται η απαίτηση για δράση και ασκείται πίεση για την

εκτέλεση συγκεκριμένων βημάτων. Το άτομο καταλήγει σε σωματικό στρες, αντιδρώντας στους φόβους των αποτελεσμάτων ή στην αντίληψη κινδύνου. Το στρες υπάρχει στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά εκδηλώνεται στο άτομο με τη μορφή άγχους, ανησυχίας, φόβου, τύψεων, αποθάρρυνσης, απώλειας ενδιαφέροντος ή χαμηλής αυτοεκτίμησης (Gulzhaina, Algerim, Ospan, Hans & Cox, 2018).

Στην βιβλιογραφία, υποστηρίζονται δύο κύριες μορφές άγχους ή στρες: το ευεργετικό ή παραγωγικό στρες, κατά το οποίο το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια προκλητική κατάσταση που το κινητοποιεί και προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του, και το δυσλειτουργικό στρες, που μπορεί να προκληθεί από την είδηση θανάτου ή ενός αρνητικού γεγονότος που θα προκαλέσει στο άτομο δυσφορία και αρνητικές επιπτώσεις (Αναγνωστοπούλου, 2010· Gulzhaina et al., 2018). Το ευεργετικό άγχος δεν διαρκεί πολύ, αν και βελτιώνει την στάση, τη συμπεριφορά και την απόδοση του ατόμου, δημιουργεί ενθουσιασμό και παρακινεί. Το δυσλειτουργικό στρες προκαλεί άγχος, διαρκεί πολύ, δημιουργεί φόβο και πανικό, ενοχλεί και μειώνει το ηθικό και την παραγωγικότητα του ατόμου (Gulzhaina et al., 2018).

Όταν το στρες διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε χαρακτηρίζεται ως χρόνιο στρες. Το χρόνιο στρες μπορεί να έχει αντίκτυπο στην ικανότητα ενός ατόμου να επιδεικνύει αποτελεσματική και παραγωγική συμπεριφορά, όπως η δουλειά που χρειάζεται για την επιτυχία σε μια σχολή (Murff, 2005). Οι Towbes και Cohen (1996) αξιολόγησαν την επίδραση του χρόνιου στρες σε φοιτητικό πληθυσμό και καθόρισαν δύο τύπους χρόνιου στρες. Ο πρώτος τύπος προκαλείται από ένα μεμονωμένο περιστατικό που μπορεί να δημιουργήσει δυσκολία πέρα από αυτό το χρονικό σημείο. Για παράδειγμα, η αποτυχία σε ένα τεστ και η προσπάθεια αύξησης του βαθμού για το υπόλοιπο εξάμηνο αποτελούν μία περίπτωση του πρώτου τύπου χρόνιου στρες. Ο δεύτερος τύπος χρόνιου στρες προκαλείται από μια συνεχή περίοδο έκθεσης του ατόμου σε αρνητικές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα ο χρόνιος πόνος.

Όσον αφορά το φοιτητικό πληθυσμό, το στρες και οι κακές ικανότητες αντιμετώπισης θέτουν αυτή την ομάδα του πληθυσμού σε κίνδυνο (Stallman & Hurst, 2016). Τα ψυχολογικά συμπτώματα του στρες συνοδεύονται συχνά από σωματικές ασθένειες όπως αυξημένη αρτηριακή πίεση, καθώς και συναισθήματα έντασης και νευρικές σκέψεις. Το φυσιολογικό στρες είναι η φυσική αντίδραση του ανθρώπινου σώματος που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες ή στρεσογόνους παράγοντες/ερεθίσματα (θερμότητα, κρύο). Το ψυχολογικό άγχος είναι μια ψυχική αντίδραση ή δημιουργία μέσω της αντίληψης, που επηρεάζει τη σκέψη και την αντιληπτή

πραγματικότητα με αποτέλεσμα την αλλαγή, είτε σωματική είτε ψυχική, στο ανθρώπινο σώμα. Το ακαδημαϊκό άγχος συνδέεται με το πανεπιστήμιο (Stevens, Schneider, Bederman-Miller & Arcangelo 2019).

1.2.2. Ακαδημαϊκό άγχος/στρες

Αν και η παρακολούθηση του πανεπιστημίου μπορεί να είναι μια εμπειρία που θα προσφέρει αρκετά σε έναν φοιτητή, ταυτόχρονα μπορεί να αποτελεί και μια περίοδο της ζωής του με σημαντικά υψηλά επίπεδα άγχους ή στρες (Dyson & Renk, 2006). Ο συνδυασμός πολλών στρεσογόνων παραγόντων της φοιτητικής ζωής, όπως ο προγραμματισμός για το μέλλον, η αντιμετώπιση των εξετάσεων και των αναθέσεων, η ικανοποίηση των προκλητικών απαιτήσεων των καθηγητών και η μετάβαση στην οικονομική και συναισθηματική ανεξαρτησία μπορεί να συντελέσει μια εξουθενωτική εμπειρία για αρκετούς φοιτητές. Λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες, η εμπειρία του άγχους ή του στρες των φοιτητών κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής μπορεί να είναι σημαντική για τη συνολική λειτουργία και την επίδοσή τους (Silva, Dorso, Azhar & Renk, 2007).

Το ακαδημαϊκό στρες θεωρείται ένας ιδιαίτερα ενοχλητικός παράγοντας στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ο οποίος μειώνει την ακαδημαϊκή απόδοση τόσο των φοιτητών όσο και του προσωπικού (Kadapatti & Vijayalaxmi, 2012· Wani, Nagar & Buhroo, 2018). Οι φοιτητές και οι καθηγητές καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον (Ramachandiran & Dhanapal, 2018). Επιπλέον, το ακαδημαϊκό άγχος έχει γίνει θέμα έρευνας και συζήτησης στον ακαδημαϊκό κόσμο λόγω της επίδρασής του στην καθημερινή κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών (Dimitrov, 2017). Αποτελεί ριζικό πρόβλημα για τους φοιτητές του 21^{ου} αιώνα και θεωρείται πρόκληση για την υγεία τους, καθώς έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με διαταραχή της ψυχικής υγείας που προκαλεί σωματική υπέρταση, πονοκέφαλο, θυμό, κατάθλιψη και άλλες διαταραχές (Aafreen, Priva & Gayathri, 2018· Gulzhaina et al., 2018).

Για τους Saqib και Rehman (2018), το ακαδημαϊκό στρες είναι το θεμελιώδες πρόβλημα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Οι Bakhsh και Sayed (2015) θεώρησαν ότι πρόκειται για μια έλλειψη ισορροπίας συναισθημάτων με πολλές αιτίες. Το ακαδημαϊκό στρες μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα της χαμηλής ακαδημαϊκής απόδοσης. Μπορεί να θεωρηθεί ως στρες που προκαλείται εξαιτίας της υπερφόρτωσης ενός ατόμου με ακαδημαϊκό έργο πέρα από τις ικανότητές του (Khan, Altaf & Kausar, 2013· Kiani, Latif,

Bibi, Rashid & Tariq, 2017). Σύμφωνα με τους ερευνητές, ως ακαδημαϊκό στρες θεωρείται κάθε μορφή αρνητικού στρες που προκαλείται από κάθε είδους στρεσογόνο παράγοντα, όπως διαπροσωπικό, ενδοπροσωπικό, κοινωνικό, εργασιακό, θεσμικό ή οικιακό, που εμποδίζει την ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών (Adom et al., 2020).

Το ακαδημαϊκό στρες μπορεί να ερμηνευθεί ως η αλληλεπίδραση μεταξύ του φοιτητή και των περιβαλλοντικών στρεσογόνων παραγόντων, της γνωστικής εκτίμησης των ακαδημαϊκών στρεσογόνων παραγόντων και της αντιμετώπισής τους, και η ψυχολογική ή φυσιολογική ανταπόκριση στους παράγοντες αυτούς (Mire & McKean, 2000). Παράγοντες όπως οι ακαδημαϊκές υπερφορτώσεις, απαιτητικά μαθήματα, ανεπαρκής χρόνος για σπουδές, φόρτος εργασίας σε ένα εξάμηνο, αποτελέσματα από εξετάσεις, χαμηλά κίνητρα και υψηλές οικογενειακές προσδοκίες δημιουργούν μέτρια επίπεδα άγχους στους φοιτητές. Η πίεση για καλή απόδοση στην εξέταση ή στα τεστ και ο χρόνος που διατίθεται για το σκοπό αυτό, καθιστά το ακαδημαϊκό περιβάλλον μάλλον αγχωτικό για τους φοιτητές.

Προηγούμενες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι ένα ποσοστό από 10 έως 35% των φοιτητών σημειώνουν μέτρια επίπεδα άγχους (Chapell et al., 2005). Οι Cohen, Kessler και Gordon (1997) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές συχνά βιώνουν αυξημένη απόκριση στρες όταν αισθάνονται καταπιεσμένοι από τις απαιτήσεις του χρόνου, τους βαθμούς, τις εξετάσεις και τον αυξημένο φόρτο εργασιών στο σπίτι. Επιπλέον, οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο υγιή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και πιο επιρρεπή στην υιοθέτηση μιας σειράς κακών συνηθειών για την υγεία (Gurchur, Borrego & Konduri, 2004). Σε άλλη έρευνα, έχει βρεθεί ότι το 42% των φοιτητών είχαν συχνές διαταραχές ύπνου που σχετίστηκε με την βίωση επιπέδων στρες. Σύμφωνα τους ερευνητές, οι διαταραχές ύπνου που συσχετίστηκαν με την ακαδημαϊκή μελέτη οδήγησαν σε σωματικό άγχος και έτσι το αυξημένο άγχος των φοιτητών προκλήθηκε από αυξημένη σωματική κόπωση (Farnill & Robertson, 1990).

Τα υπερβολικά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες μπορεί να ευθύνονται για τα υψηλά ποσοστά επιπολασμού ψυχολογικής δυσφορίας που εντοπίζονται σε πληθυσμούς του πανεπιστημίου (Eisenberg, Gollust, Golberstein & Hefner, 2007· Stallman, 2008· Stallman & Shochet, 2009). Μια ασθένεια που προκαλείται συχνά από το χρόνιο στρες είναι η κατάθλιψη. Σε σχετική έρευνα, το 43% των φοιτητών που βίωσαν επίπεδα ακαδημαϊκού στρες αισθάνθηκαν καταθλιπτικοί και το 16% έδειξε τάσεις αυτοκτονικότητας (Bhujade, 2017). Σε πιο σύγχρονη έρευνα, ο Stevens και οι συνεργάτες (2019) εντόπισαν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες στους φοιτητές, οι οποίοι κινδυνεύουν να βιώσουν και άλλες

σωματικές παθήσεις, συναισθηματική ένταση και νευρικές σκέψεις που ενδεχομένως επηρεάζουν την ικανότητα λειτουργίας και παραμονής στο περιβάλλον του πανεπιστημίου.

1.2.2.1. Πηγές ακαδημαϊκού στρες/άγχους

Πολλές έρευνες έχουν εξετάσει τις πηγές ακαδημαϊκού στρες σε φοιτητές κολεγίου και έχουν εστιάσει είτε σε ακαδημαϊκούς στρεσογόνους παράγοντες (Beck, Hackett, Srivastaya, McKim & Rockwell, 1997· Isaak, Graves & Mayers, 2006· Misra, McKean, West & Russo, 2000· Shipton, 2002) είτε σε προσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως η προσαρμογή στο κολέγιο (Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007· Gupchup et al., 2004) ή και στα δύο (Haack, 1988· Murphy & Archer, 1996). Οι Laney, Morris, Bernstein, Wakenfield και Loftus (2008) ορίζουν τις πηγές ακαδημαϊκού άγχους ως τα γεγονότα εκείνα που απειλούν να διαταράξουν την καθημερινότητα των ατόμων και ωθούνται στο να κάνουν προσαρμογές. Σε πολλές έρευνες, οι πηγές άγχους αναφέρονται ως στρεσογόνοι παράγοντες.

Οι φοιτητές στα πανεπιστήμια αναφέρουν πολλαπλούς στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, την εξισορρόπηση ανάμεσα στις σπουδές, την εργασία και τη ζωή και σε οικονομικές πιέσεις (Ryan, Shochet & Stallman, 2010). Αντιμετωπίζοντας στρεσογόνους παράγοντες όπως οι απαιτήσεις της σχολής, χωρίς ρεαλιστική αξιολόγηση ή επαρκείς δεξιότητες αντιμετώπισης, οι φοιτητές μπορεί να οδηγηθούν σε σημαντικά προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Hojat, Gonnella, Erdmann & Vogel, 2003· Patel, Flisher, Hetrick & McGorry, 2007). Οι Pohlmann, Jonas, Ruf και Harzer (2005) σημειώνουν ότι την πιο σημαντική πηγή άγχους αποτελούν οι ακαδημαϊκοί παράγοντες, ακολουθούν οι σωματικοί, οι κοινωνικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες.

Οι ακαδημαϊκοί στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να αποδοθούν στο μεγάλο ποσοστό των αξιολογήσεων, στον ανταγωνισμό μεταξύ φοιτητών, στην κακή σχέση και συνεργασία μεταξύ των φοιτητών και καθηγητών, στην προσαρμογή των φοιτητών στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, στην ανεξαρτησία, στις οικονομικές προκλήσεις, στη διαχείριση χρόνου και στην εξισορρόπηση των δραστηριοτήτων ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής (Bakhsh & Sayed, 2015· Lin & Huang, 2014· Mason, 2017· Nandamuri & Gowthami, 2011). Ο Dimitrov (2017) και οι Bedewy και Gabriel (2015) πρόσθεσαν ότι οι οικογενειακές, οικονομικές, μαθησιακές, σχολικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις και κοινωνικοπολιτισμικά και ψυχολογικά θέματα μπορούν να προκαλέσουν στρες ή ακαδημαϊκό στρες. Έρευνα έδειξε ότι οι

φοιτητές εκδήλωσαν ακαδημαϊκό στρες λόγω υπερφόρτωσης του προγράμματος σπουδών, αυξημένων αξιολογήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, προετοιμασίας για εξετάσεις, ανταγωνισμού με συνομήλικους, χαμηλών βαθμών και έλλειψης ελεύθερου χρόνου με φίλους (Bakhsh & Sayed, 2015· Gulzhaina et al., 2018).

Επιπλέον, τα ευρήματα δείχνουν ότι στις ανατολικές χώρες μία πολύ σημαντική πηγή άγχους αποτελούν οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τους φοιτητές (Struthers, Perry & Menec, 2000· Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997). Οι φοιτητές βρίσκουν την ανάγκη να υπερέχουν ακαδημαϊκά ως έντονη πηγή πίεσης και άγχους (Isralowitz & Ong, 1990· Lee & Larson, 2000). Σε αντίθεση με τις έρευνες που εστίασαν στους ασιάτες, άλλες έρευνες βρήκαν ότι το ακαδημαϊκό στρες συνδέεται συχνά με λήψη αξιολόγησης, με τις εξετάσεις, την πίεση χρόνου και τα μελλοντικά σχέδια, ενώ οι προσδοκίες των γονέων δεν αποτέλεσαν παράγοντα που προκαλεί στρες (Akgun & Ciarrochi, 2003· Schafer, 1996). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες που αφορούν το φοιτητικό πληθυσμό στις χώρες της δύσης τείνουν να εστιάζουν στις ιατρικές σχολές, γεγονός που πιθανώς να παίζει ρόλο στα αποτελέσματα των επιπέδων του ακαδημαϊκού στρες και το πώς μπορούν να ερμηνευτούν συγκριτικά με άλλες χώρες.

Οι εξεταστικές περιόδους αποτελούν μια ισχυρή πηγή άγχους για τους φοιτητές, επειδή η απόδοσή τους παρεμποδίζεται λόγω της έντονης ανησυχίας τους για τα αποτελέσματα. Το υπερβολικό άγχος για ένα τεστ αναφέρεται συνήθως ως άγχος αξιολόγησης και είναι κοινό στους φοιτητές. Το άγχος αξιολόγησης αποτελεί διάχυτο πρόβλημα των σύγχρονων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Είναι μια ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία τα άτομα βιώνουν έντονο άγχος, στρες και δυσφορία πριν από τη λήψη και κατά τη διάρκεια ενός τεστ. Το άγχος της αξιολόγησης επικρατεί στον πληθυσμό των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι φοιτητές που βιώνουν άγχος στις εξετάσεις τείνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα διάσπασης προσοχής κατά την διάρκεια ενός τεστ, δυσκολίες με απλές οδηγίες και έχουν πρόβλημα να οργανώσουν ή να ανακαλέσουν σχετικές πληροφορίες (Stankovska et al., 2018).

Αναφορικά με το στρες και το άγχος των εξεταστικών περιόδων, πολλές μελέτες αναφέρουν ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας των μαθημάτων, η έλλειψη σωματικής άσκησης και η μεγάλη διάρκεια των εξετάσεων αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση στρες και άγχους (Harikiran, Srinagesh, Nagesh & Sajudeen, 2012· Hashmat, Hashmat, Amanullah & Aziz, 2008· Shah, Hasan, Malik & Sreeramareddy, 2010). Επιπλέον, οι πιέσεις από τους γονείς και οι προσδοκίες των καθηγητών συνδέονται

με άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ή για την επιλογή συγκεκριμένης ακαδημαϊκής σχολής ή μελλοντικής καριέρας (Bedewy & Gabriel, 2015).

Η ακαδημαϊκή πίεση αποτελεί σημαντική πηγή άγχους για πολλούς φοιτητές (Hashim, 2003· Olpin, 1996). Οι αναγνωρισμένες πηγές άγχους που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον περιλαμβάνουν τον φόβο να μείνουν πίσω στα μαθήματα, να βρουν κίνητρο για σπουδές, την πίεση χρόνου, τις οικονομικές ανησυχίες και την ανησυχία για την ακαδημαϊκή ικανότητα (Tyrrell, 1992). Επιπλέον, οι φοιτητές αναφέρουν άγχος για τον αγώνα που κάνουν ώστε να ικανοποιήσουν τα ακαδημαϊκά πρότυπα, ανησυχίες για τη διαχείριση χρόνου και για τους βαθμούς (Olpin, 1996). Αυτές οι πηγές μπορεί να συναντηθούν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών των φοιτητών και να έχουν ως αποτέλεσμα τη βίωση αυξημένου άγχους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Επιπλέον, ο φόβος της αποτυχίας στα μαθήματα, η αβεβαιότητα για το μέλλον, οι κλινικές δυσκολίες κατάρτισης και η υπερφόρτωση της εργασίας αποτέλεσαν πηγές ακαδημαϊκού στρες σε φοιτητές οδοντιατρικών επιστημών (Acharya, 2003· Polychronopoulou & Divaris, 2005). Οι Morse και Dravo (2007) αποκάλυψαν ότι πηγές άγχους που αναφέρθηκαν από φοιτητές ιατρικών επιστημών ήταν ο αυξημένος φόρτος εργασίας μέσα στη μέρα, η κριτική των κλινικών προϊστάμενων μπροστά στους ασθενείς, η ποσότητα των εργασιών που τους είχε ανατεθεί, ο φόβος της αποτυχίας στα μαθήματα, στις εξετάσεις ή στους βαθμούς, οι οικονομικοί πόροι, ο φόβος τη μελλοντικής εργασιακής αποκατάστασης και ο φόβος της αντιμετώπισης των γονέων μετά την αποτυχία.

Σε μελέτη σε φοιτητές νοσηλευτικής διαπιστώθηκε ότι οι πέντε βασικοί παράγοντες που προκαλούν άγχος στις εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν η λήψη τεστ, οι φιλοδοξίες του φοιτητή, οι μαθησιακές εργασίες, οι φιλοδοξίες του δασκάλου και οι φιλοδοξίες γονέων (Wang & Yeh, 2005). Στην έρευνα της Goff (2011), ακαδημαϊκοί στρεσογόνοι παράγοντες αναδείχθηκαν τα τεστ, οι προθεσμίες τήρησης, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και το άγχος για τη λήψη εξετάσεων. Αυτοί οι παράγοντες έχουν αναδειχθεί ως στρεσογόνοι για τους φοιτητές νοσηλευτικής και σε άλλες έρευνες τόσο της Αμερικής όσο και άλλων χωρών (Beck et al., 1997· Gadzella, Masten & Stacks, 1998· Robotham & Julian, 2006). Προσωπικοί στρεσογόνοι παράγοντες όπως η καθυστέρηση στην επίτευξη στόχων, καθημερινές ταλαιπωρίες και έλλειψη χρημάτων αναφέρθηκαν από τους φοιτητές.

1.2.2.2 Ατομικά χαρακτηριστικά και ακαδημαϊκό άγχος

Υπάρχουν ατομικά χαρακτηριστικά όπως η κουλτούρα, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία και οι πολιτικές πεποιθήσεις ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενός ατόμου που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό στρες (Kiani et al., 2017). Οι Sastry και Ross (1998) διαπίστωσαν ότι οι ασιατές φοιτητές σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες και κατάθλιψης από φοιτητές άλλων χωρών. Οι Abe και Zane (1990) βρήκαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες σε Ασιάτες φοιτητές σε σχέση με τους λευκούς αμερικανούς φοιτητές. Επιπλέον, τα μέλη των ασιατικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται το στρες ή οποιαδήποτε παρόμοια ψυχολογική κατάσταση που εξωτερικεύεται στο περιβάλλον ως διαταραχή της κοινωνικής ατμόσφαιρας (Wellenkamp, 1995). Οι Αμερικανοί αντιμετωπίζουν το στρες ως εμπόδιο στην επίτευξη στόχων ή επιθυμιών κι έτσι εκφράζουν το στρες που προκύπτει ως απογοήτευση (Mesquita, 2001). Από την άλλη, οι Ευρωπαίοι φοιτητές αντιλαμβάνονται το ακαδημαϊκό άγχος ως μία κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να ξεπεραστεί (Mesquita, 2001).

Επιπλέον, υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι οι γυναίκες, και ειδικότερα οι φοιτήτριες, μπορεί να δείξουν μειωμένη απόδοση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, λόγω ακαδημαϊκού άγχους (Ballen, Salehi & Cotner, 2017). Η Stankovska και οι συνεργάτες (2018) εντόπισαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους σε φοιτήτριες ιατρικών επιστημών σε σχέση με τους φοιτητές, εύρημα που δείχνει πιθανώς την αδυναμία τους να διαχειριστούν τις παρορμήσεις τους. Ωστόσο, σε άλλες μελέτες έχουν διαπιστωθεί υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες στους φοιτητές, σε ποσοστό μάλιστα 62,9%, σε σχέση με τις φοιτήτριες. Παρόλα αυτά, σε αυτές τις μελέτες οι γυναίκες συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων σε σχέση με τους άνδρες (Saxena, Srivastava & Singh, 2014· Tangade, Mathur, Gupta & Chaudhary, 2011). Σε σύγχρονη έρευνα, διαπιστώθηκαν και πάλι υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στις φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές (Stevens et al., 2019). Τέλος, σε άλλη έρευνα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα στρες ανάμεσα στα δύο φύλα (Renk & Smith, 2007).

Επιπλέον, η σχολή φοίτησης φαίνεται πως επηρεάζει τα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες. Στην βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές στις ιατρικές σχολές συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες, λόγω του ιδιαίτερα απαιτητικού προγράμματος σπουδών, της κλινικής εμπειρίας και των ειδικών δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι φοιτητές (Carmel & Berstein, 1989· Park et al., 2012· Walkiewicz, Tartas & Budzinski, 2012). Η Stankovska και οι συνεργάτες (2018)

εντόπισαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στην περίοδο της εξεταστικής σε φοιτητές ιατρικών επιστημών σε σχέση με φοιτητές από το τμήμα ψυχολογίας. Φοιτητές των οδοντιατρικών επιστημών αντιλαμβάνονται επίσης υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες (Morse & Dravo, 2007· Pau et al., 2007). Τόσο ακαδημαϊκοί, όσο και προσωπικοί στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν ακαδημαϊκό στρες σε φοιτητές νοσηλευτικής (Goff, 2011).

Η ηλικία και το έτος φοίτησης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα του ακαδημαϊκού άγχους στους φοιτητές. Σύμφωνα με μελέτες, οι νεότεροι ηλικιακά φοιτητές σε σχολές οδοντιατρικής αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντιληπτού ακαδημαϊκού στρες από τους υπόλοιπους φοιτητές (Morse & Dravo, 2007· Pau et al., 2007). Η Goff (2011) διαπίστωσε πως οι πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες και αντιλαμβάνονται διαφορετικούς στρεσογόνους παράγοντες από τους μεγαλύτερους. Οι Shipley, Jackson και Segrest (2010) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή εμπειρία βοηθάει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους φοιτητές, με αποτέλεσμα φοιτητές του 4^{ου} έτους και μεγαλύτερης ηλικίας να συγκεντρώνουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες. Από την άλλη, σε πρόσφατη μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές του τελευταίου έτους παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στρες (Tangade et al., 2011). Παρομοίως, ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει τάση για αύξηση των επιπέδων του ακαδημαϊκού στρες των φοιτητών με το πέρασμα των ετών στο πανεπιστήμιο (Misra et al., 2000).

Σε ελληνικές έρευνες, η Βάκρου (2019) εντόπισε ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο στρες από τους άνδρες, καθώς αντιλαμβάνονται περισσότερους στρεσογόνους, πιο απειλητικούς παράγοντες από τους άνδρες. Επιπλέον, οι φοιτητές των θετικών επιστημών βίωσαν μεγαλύτερα επίπεδα στρες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Από την άλλη, οι Παναγιωτοπούλου και Πασχάλη (2012) βρήκαν υψηλά επίπεδα στρες σε φοιτητές ιατρικών επιστημών. Σε συμφωνία με τον Argyropoulos και τους συνεργάτες (2017), τα αποτελέσματα της Βάκρου (2019) έδειξαν πως οι τελειόφοιτοι φοιτητές βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους συμφοιτητές μικρότερων ετών. Σε παρόμοια ελληνική έρευνα, η Σιδηροπούλου (2018) αποκάλυψε ότι οι φοιτήτριες είναι πιο επιρρεπείς σε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες, τα οποία μειώνονται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους καθηγητές στις γραπτές εργασίες.

1.2.3. Οι συνέπειες του ακαδημαϊκού άγχους

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα χαμηλά επίπεδα στρες προάγουν τα κίνητρα και βοηθάνε στην επίτευξη στόχων (Ng, Chiu & Fong, 2016· Saqib & Rehman, 2018· Yikealo, Tareke & Karyinen, 2018). Από την άλλη, το υπερβολικό στρες οδηγεί σε σοβαρά προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Azila-Gbetteor, Atatsi, Danku & Soglo, 2015· Essel & Owusu, 2017· Jain & Singhai, 2018).

Οι αρνητικές συνέπειες του ακαδημαϊκού στρες έχουν μελετηθεί εκτενέστερα στη βιβλιογραφία και αυτό που προκύπτει είναι ότι οδηγούν τους φοιτητές στην εμφάνιση υψηλών ποσοστών επαγγελματικής εξουθένωσης και εγκατάλειψης σπουδών (Watson, Deary, Thompson & Li, 2008). Οι επιδράσεις του στρες επεκτείνονται στην κοινωνική, συναισθηματική, οικονομική και φυσική συμπεριφορά των φοιτητών (Saqib & Rehman, 2018). Οι ερευνητές μιλούν για την αρνητική επίδραση του στρες και σε περαιτέρω παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή απόδοση, η κοινωνική και σωματική ευεξία, οι απουσίες από τα μαθήματα και οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Να σημειωθεί ότι οι επιδράσεις του ακαδημαϊκού άγχους είναι περισσότερες και πιο φανερές στο γυναικείο φοιτητικό πληθυσμό (Saqib & Rehman, 2018).

Οι επιπτώσεις του ακαδημαϊκού στρες στους φοιτητές ποικίλουν στις εκδηλώσεις τους και στην ένταση. Υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες έχουν βρεθεί να συσχετίζονται αρνητικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Akgun & Ciarrochi, 2003· Struthers et al., 2000). Το ακαδημαϊκό στρες επιδρά σε διάφορους τομείς της ζωής των φοιτητών πέρα του ακαδημαϊκού τομέα. Οι Weidner, Kohlmann, Dotzauer και Burns (1996) διαπίστωσαν ότι κατά την περίοδο της μεγάλης ακαδημαϊκής ζήτησης, παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα αρνητικού επηρεασμού και μειώσεις του θετικού επηρεασμού, ενώ οι θετικές συμπεριφορές υγείας μειώθηκαν σημαντικά. Η συμπεριφορά της άσκησης στην υγεία μειώθηκε περισσότερο κατά την περίοδο του ακαδημαϊκού στρες. Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το ακαδημαϊκό στρες μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς που σχετίζονται με την υγεία των φοιτητών και με τη σειρά τους με τη συνολική υγεία.

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και η πίεση για επιτυχία (ή φόβος της αποτυχίας) αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους στους φοιτητές. Το ακαδημαϊκό άγχος έχει συνδεθεί στενά με την κατάθλιψη και άλλες ψυχικές διαταραχές, καθώς και με σωματικές ασθένειες σε φοιτητές (Kumaraswamy, 2013· Mahmoud, Staten, Hall & Lennie, 2012· Rawson, Bloomer & Kendall, 1994). Οι συνέπειες του στρες

εκδηλώνονται συχνά με διαφορετικές μορφές, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης και των αρνητικών σκέψεων ή της αυτοκτονικότητας (Garlow et al., 2008). Επίσης, το άγχος των φοιτητών συχνά καθοδηγείται από τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης από συνομηλίκους και εκπαιδευτές (Downing, Cooper, Cala, Gin & Brownell, 2020· Weeks et al., 2005).

Τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους επιδρούν όχι μόνο στην σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου, αλλά και σε γνωστικές διεργασίες. Για παράδειγμα, οι Fernandez-Castillo και Caurcel (2015) αναφέρουν ότι το στρες παρεμβαίνει και επιδρά αρνητικά στη γνωστική απόδοση, στη μνήμη εργασίας, στη συγκέντρωση και στη διατήρηση της προσοχής. Το στρες της απόδοσης μπορεί να προκαλέσει σχετικό άγχος, συχνά με τη μορφή του άγχους της αξιολόγησης, κατά το οποίο ένα άτομο βιώνει το φόβο της αποτυχίας ή της αρνητικής αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά από μια εξέταση (Fernandez-Castillo & Caurcel, 2015). Τα υψηλά επίπεδα στρες στο κολέγιο μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες στην προσοχή, επιδρώντας στην ακαδημαϊκή λειτουργία (Hunt & Eisenburg, 2010).

Επιπλέον, υπάρχουν στρεσογόνοι παράγοντες όπως οι προθεσμίες εργασιών, η μελέτη για τις εξετάσεις και η μετακίνηση από το σπίτι στην πανεπιστημιούπολη που αναφέρονται συχνά από τους φοιτητές (Murphy & Archer, 1996). Αυτοί οι παράγοντες έχουν συνδεθεί με υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης ασθενειών, με φτωχότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, προβλήματα συναισθηματικής ρύθμισης και προβλήματα στην εκτέλεση διαδικασιών γνωστικής προσοχής που επιδρούν τη μνήμη και τη μαθησιακή επίδοση (Bouteyre, Maurel & Bernaud, 2007· Flaks et al., 2014· Lesko & Summerfield, 1989· Struthers et al., 2000).

1.2.4. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και ακαδημαϊκό άγχος/στρες

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις δυσκολίες των φοιτητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επιτυχή αποφοίτησή τους αποκαλύπτει ότι για την επιτυχία τους, τα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των ιδρυμάτων και να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Braxton, Milem & Sullivan, 2000· Parker, 1999· Wintre & Yaffe, 2000). Εξάλλου, η πλειοψηφία των φοιτητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που εντάσσονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν βαθμό νοημοσύνης στο μέσο όρο ή και ανώτερο, με τις

σημαντικότερες δυσκολίες να εντοπίζονται στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά και στην προσοχή (Heiman, 2006).

Οι φοιτητές μπορούν να αντιληφθούν την ακαδημαϊκή τους ζωή ως αγχωτική και απαιτητική και, από ακαδημαϊκή σκοπιά, η εγκατάλειψη και η μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης σχετίζονται με το στρες (Hammer, Grigsby & Woods, 1998· Michaels & Miethe, 1989). Ειδικότερα, οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βιώσουν αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους, αφού οι ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις προϋποθέτουν περισσότερο χρόνο, μεγαλύτερη προσπάθεια και συνεχή αυτορρύθμιση. Έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση για στρες και διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να αναπτύξουν χρόνιο στρες και συχνά παρουσιάζουν αρκετές ψυχολογικές δυσκολίες, με κυριότερο το στρες (Barton & Fuhrman, 1994· Cosden & McNamara, 1997). Επιπλέον, οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν χαμηλά επίπεδα διαχείρισης άγχους και χαμηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001). Η Heiman (2006) διαπίστωσε ότι οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ένα σημαντικό υψηλότερο επίπεδο συνολικού ακαδημαϊκού στρες σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γνωστικές ικανότητες όπως η νοημοσύνη και η μνήμη έχουν βρεθεί να συσχετίζονται αρνητικά με το άγχος αξιολόγησης (Hembree, 1988). Σε σύγκριση με τους ενήλικες χωρίς, οι ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης και χαμηλότερες βαθμολογίες λεκτικής μνήμης (Swanson & Hsieh, 2009). Κάποιες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους αξιολόγησης από τους συμφοιτητές τους χωρίς (Carroll & Pies, 2006· Kovach & Wilgosh, 1999). Σε μια μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερο άγχος, νευρικότητα και απογοήτευση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων στο κολέγιο από τους φοιτητές τους χωρίς (Heiman & Precel, 2003).

Ακόμη, έρευνες δείχνουν ότι υψηλά επίπεδα άγχους εντοπίζονται συχνά σε φοιτητές πανεπιστημίου που είχαν διαγνωσθεί με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ή στην γραφή, σε σύγκριση με άλλους φοιτητές (Carroll & Pies, 2006· Nelson, Lindstrom & Foels, 2015). Οι φοιτητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση βιώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες σύγχρονης μάθησης βάσει κειμένου που σχετίζονται με την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη δομή προτάσεων, τη μεταφορά, τη μνήμη, την οργάνωση και τη διαχείριση χρόνου. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, μπορεί κανείς να αναμένει ότι αυτοί οι

φοιτητές θα αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους άλλους όταν η διδασκαλία γίνεται εξ αποστάσεως (Woodfine, Nunes & Wright, 2008). Σε μελέτη που έγινε σε φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς κατά τη διάρκεια της πανδημίας, βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στους φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε εμπόδιο στη μάθησή τους (Zawadka et al., 2021).

Ωστόσο, οι Taylor, Dufy και Hughes (2007) επισημαίνουν ότι το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Επίσης, οι Beacham και Alty (2006) τονίζουν ότι διαφορετικοί φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ωφεληθούν από τη χρήση υλικών ηλεκτρονικής μάθησης εάν τα μέσα παρουσιάζουν πληροφορίες που αντιστοιχούν σε ένα συγκεκριμένο προτιμώμενο μαθησιακό στυλ. Η Heiman (2006) θεωρεί πως η ευελιξία που περιλαμβάνεται σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να είναι ευεργετική για τους φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να αποτελεί ένα πλαίσιο για ακαδημαϊκές σπουδές που είναι πιο κατάλληλο για τέτοιους φοιτητές.

Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πανεπιστήμιο είναι τεκμηριωμένες από πολλές έρευνες. Όσοι από αυτούς επιλέγουν να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρουν αρνητικά συναισθήματα λόγω του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος και της ζήτησης για κατοχή δεξιοτήτων υψηλού γραμματικού επιπέδου. Η έλλειψη των παραπάνω δεξιοτήτων από πολλούς φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά αποτελεί εμπόδιο στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους, ιδιαίτερα σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις (Carroll & Ples, 2006).

Εκτός από τους φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι φοιτητές με νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως η ΔΕΠΥ, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να διαχειριστούν καταστάσεις που απαιτείται συγκέντρωση της προσοχής (Hunt & Eisenberg, 2010). Αυτά τα άτομα, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες, επηρεάζοντας αρνητικά την γνωστική απόδοση και ιδιαίτερα τη συγκέντρωση, τη μνήμη εργασίας και τη διατήρηση της προσοχής (Blackburn, 2020).

1.3. Αυτορρύθμιση

1.3.1. Ορίζοντας την αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση αποτελεί μία έννοια που χρησιμοποιείται ευρέως στη γνωστική, εκπαιδευτική και αναπτυξιακή ψυχολογία, όπως επίσης και στις θεωρίες προσωπικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση έχει αναδειχθεί ως βασική μεταβλητή για την εξήγηση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας των ατόμων (Barga, 1996· Brinckerhoff, McGuire & Shaw, 2002· Gerber, Ginsberg & Reiff, 1992· Reis, McGuire & Neu, 2000). Υπάρχει πληθώρα ορισμών της αυτορρύθμισης στη βιβλιογραφία. Ο Bandura (1986) τονίζει πως τα βασικά στοιχεία όλων των ορισμών της αυτορρύθμισης αποτελούν η ικανότητα του ατόμου να θέτει προσωπικούς στόχους, να αναζητάει τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων και να αξιολογεί τα αποτελέσματα των επιλογών του.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Whitman (1990), η αυτορρύθμιση αποτελεί: *ένα περίπλοκο σύστημα απόκρισης που επιτρέπει στα άτομα να εξετάσουν το περιβάλλον τους και το σύνολο των απαντήσεών τους για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς θα ενεργήσουν, θα δράσουν και θα αξιολογήσουν τη σκοπιμότητα των αποτελεσμάτων της δράσης τους και θα αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους ανάλογα με τις ανάγκες* (σελ. 373).

Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές/ φοιτητές ενεργοποιούν και συγκρατούν τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις επιδράσεις που εστιάζουν στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Zimmerman, 1989, 1998α). Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση του Zimmerman (1989), η αυτορρύθμιση αναφέρεται στο βαθμό που τα άτομα μπορούν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή τους διαδικασία μέσω της μεταγνώσης, των κινήτρων και της συμπεριφοράς τους. Ο ίδιος τόνισε πως η διαχείριση χρόνου, η εξάσκηση, η επίγνωση για τις μαθησιακές μεθόδους, ο προσανατολισμός προς το στόχο και η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας του μαθητή αποτελούν μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτορρύθμισης. Υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο κατά τον οποίο τα άτομα αυτορρυθμίζονται τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό περιβάλλον, οι οποίες συνδέονται με την έννοια της δια βίου μάθησης και με τη σημασία της ανάπτυξης μίας ποικιλίας ακαδημαϊκών συμπεριφορών αυτορρύθμισης (Ruban, McCoach, McGuire & Reis, 2003).

Οι Singer και Bashir (1999) θεωρούν ότι η αυτορρύθμιση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ασκούν έλεγχο στις επιδόσεις τους, μέσω της καθοδήγησης και της αυτό-παρακολούθησης της συμπεριφοράς τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Επιπλέον, η αυτορρύθμιση βοηθάει το άτομο στο να διαχειριστεί τα συναισθήματά του σε στρεσογόνες καταστάσεις (Blackburn, 2020). Η ικανότητα αυτορρύθμισης επιτρέπει στο άτομο να επιτυγχάνει μία συναισθηματική ισορροπία στα γεγονότα ζωής, με τη διατήρηση της προσοχής χωρίς εγρήγορση, πράγμα που βοηθάει στον περιορισμό της αρνητικής επίδοσης του στρες στην ακαδημαϊκή απόδοση (Kristeller & Wolever, 2010).

1.3.2. Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Η αυτορρύθμιση επιδρά σε πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου, τόσο κοινωνικά όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που χρειάζονται για τη μάθηση. Σταδιακά, έχει αντικατασταθεί η παραδοσιακή μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή και έχει επικρατήσει ένα πρότυπο σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής είναι ο κυρίαρχος στη γνώση, με την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον προσανατολισμό στους δικούς του στόχους (Pintrich, 2004). Εδώ πλέον γίνεται λόγος για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Το ενδιαφέρον για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είχε αυξηθεί ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οδηγώντας σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και δημιουργώντας ένα μοντέλο μάθησης όπου κεντρικό ρόλο έχει ο ίδιος ο μαθητής και δίνεται έμφαση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθησή του (Reynolds & Miller, 2003· Zimmerman, 2001). Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο και μια πολυδιάστατη κατασκευή που αποτελεί αντικείμενο συζήτησης πολλών εκπαιδευτικών ψυχολόγων, δασκάλων και ερευνητών (Hrbackova & Hladik, 2011). Δεν υπάρχει κάποιος ξεκάθαρος ορισμός αυτής της κατασκευής λόγω των μεταβλητών και των λειτουργιών της, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη γνώση, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη μεταγνώση, το κίνητρο και τη βούληση (Boekaerts & Corno, 2005). Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει ότι η ικανότητα των μαθητών να κατευθύνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη των στόχων τους στο σχολείο αλλά και στο πανεπιστήμιο.

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1998β), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται ως μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μετατρέπουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Έτσι, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν αποτελεί μια νοητική ικανότητα όπως η ευφυΐα ή μια ακαδημαϊκή δεξιότητα όπως η ικανότητα ανάγνωσης. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στις ενεργητικές και βουλητικές συμπεριφορές των ατόμων που πρέπει να επιτύχουν στη μάθηση. Οι συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως ο καθορισμός στόχων, η διαχείριση

χρόνου, οι στρατηγικές εργασιών, η δόμηση του περιβάλλοντος και η αναζήτηση βοήθειας. Αυτές οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται τόσο για τις κοινωνικές σχέσεις όσο και για τη μάθηση (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Επιπλέον, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται και στη σχέση της επιδεξιότητας και της προθυμίας από την πλευρά των ατόμων (Woolfolk, Winne & Perry, 2000). Σύμφωνα με τον Schunk (2005, σελ. 85), «η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ερμηνεύεται ως ένας μηχανισμός που βοηθά στην εξήγηση των διαφορών επίδοσης μεταξύ των φοιτητών και ως μέσο για τη βελτίωση της επίδοσης». Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης επικεντρώνεται στον «εαυτό» ως παράγοντα που δρα στο περιβάλλον του/της. Τα άτομα που διαθέτουν ικανότητα αυτορρύθμισης μπορούν να ενεργούν αυτόνομα και αιτιολογικά, ώστε να επηρεάσουν τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες τους (Barnard-Brak, Paton & Lan, 2010).

Οι μελέτες για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν εστιάζουν αποκλειστικά στις πτυχές της μάθησης αλλά υπολογίζουν και άλλους παρακινητικούς, μεταγνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικό-συμπεριφορικούς παράγοντες που συνδυαστικά παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της έννοιας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2005). Πρόκειται για μια προσωπική διαδικασία με επιπτώσεις τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο περιβάλλον. Το εξωτερικό περιβάλλον διαδραματίζει είτε θετικό είτε αρνητικό ρόλο στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών.

Οι Vermunt και Verloop (1999) περιέγραψαν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη ρύθμιση ενός μαθητή και στη ρύθμιση ενός δασκάλου. Τα επίπεδα αυτορρύθμισης των μαθητών μπορεί να διαφέρουν όπως και ο έλεγχος της μάθησης του εκπαιδευτικού. Έτσι, στην περίπτωση που οι στρατηγικές μάθησης των μαθητών και οι στρατηγικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δεν είναι συμβατές, παρουσιάζεται τριβή. Αυτή η τριβή επιδρά αρνητικά στη μάθηση, αν το επίπεδο ρύθμισης της μάθησης του μαθητή είναι υψηλό ή μεσαίο προς υψηλό και ταυτόχρονα η ρύθμιση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι ισχυρή. Το ίδιο συμβαίνει και όταν το επίπεδο της αυτορρύθμισης του μαθητή είναι χαμηλό και η ρύθμιση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι χαλαρή. Στο πανεπιστήμιο, υπάρχει αφενός μεγαλύτερη ελευθερία στον καθορισμό των στόχων, των στρατηγικών διδασκαλίας και των μαθησιακών ρυθμίσεων, αλλά αφετέρου μπορεί να προσφέρεται επαρκής χρόνος για διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, για συζήτηση και συχνές ευκαιρίες για αυτό-αξιολόγηση (Hrbavkova & Hladik, 2011).

1.3.3. Μοντέλα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Σύμφωνα με τον Pintrich (2004), όλα τα μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης βασίζονται σε 4 βασικά στοιχεία. Πρώτον, οι μαθητές θεωρούνται ως κυρίαρχα άτομα στην κατασκευή της γνώσης και στη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας τους δικούς τους στόχους και ακολουθώντας τις δικές τους στρατηγικές. Δεύτερον, όλα τα μοντέλα δέχονται ότι ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει και ρυθμίζει τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, ορισμένες γνωστικές λειτουργίες και ίσως κάποια στοιχεία στο περιβάλλον τους. Τρίτον, οι μαθητές χρησιμοποιούν κάποια προσωπικά κριτήρια και προχωρούν σε συγκρίσεις για να αξιολογήσουν τη μαθησιακή τους διαδικασία και να την τροποποιήσουν αν χρειαστεί. Τέλος, τα μοντέλα τονίζουν ότι ο μαθητής διαθέτει προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που διαμεσολαβούν στη διαδικασία της αυτορρύθμισης, επιδρώντας στην απόδοσή του.

Ο Zimmerman (1989) ανέπτυξε το κυκλικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, προκειμένου να συνδυάσει την αυτορρύθμιση με τα κίνητρα. Ο ίδιος υπέθεσε ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελείται από τρεις κυκλικές φάσεις: την φάση του σχεδιασμού-προετοιμασίας (forethought), την φάση της εκτέλεσης (performance control) και τη φάση του αυτό-αναστοχασμού (self-reflection) (Zimmerman, 2000). Κάθε φάση αποτελείται από διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές. Το μοντέλο είναι κυκλικό, δηλαδή κάθε φάση επηρεάζει τις διαδικασίες της επόμενης φάσης και η τρίτη φάση, με τη σειρά της, επηρεάζει την πρώτη φάση. Αυτό συμβαίνει για να παρέχεται στον μαθητή συνεχής ανατροφοδότηση από προηγούμενες επιδόσεις και για τη δημιουργία νέων ευκαιριών μάθησης. Παρακάτω δίνεται μια περιγραφή των φάσεων του κυκλικού μοντέλου.

Στην πρώτη φάση, δηλαδή στην φάση του σχεδιασμού-προετοιμασίας, περιγράφονται οι διαδικασίες με τις οποίες ο μαθητής θα αρχίσει να σχεδιάζει ένα πλάνο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή για την επίτευξη ενός στόχου. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν τον καθορισμό των στόχων, την απόδοση, την αυτό-αποτελεσματικότητα και το εγγενές κίνητρο για την εκτέλεση της μαθησιακής εργασίας. Έτσι, ο μαθητής καλείται αρχικά να ενεργοποιήσει την ήδη υπάρχουσα γνώση του και τα κίνητρό του και έπειτα να θέσει τους δικούς του προσωπικούς μαθησιακούς στόχους, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές. Σημαντική κρίνεται και η συμβολή του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς είναι το άτομο που θα προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μαθητής να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους του (Zimmerman, 1998α).

Στην επόμενη φάση, τη φάση της εκτέλεσης, περιγράφονται οι διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές καθώς εργάζονται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή την επίτευξη ενός στόχου. Σημαντικό ρόλο στη φάση αυτή παίζουν η προσοχή, η επιρροή και η παρακολούθηση της δράσης. Οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η διαχείριση του χρόνου και η αναζήτηση βοήθειας, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δράσεις τους. Σε αυτή τη φάση, ο μαθητής δημιουργεί το μαθησιακό έργο, χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως η αυτοπαρατήρηση, η αυτοκαταγραφή και η αυτοπαρακολούθηση. Εάν χρειαστεί, τροποποιεί τις στρατηγικές του, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα. Ο εκπαιδευτικός παρέχει εξωτερική βοήθεια, όπως η κατεύθυνση του μαθητή προς τις σωστές διεργασίες για την παραγωγή του μαθησιακού έργου (Zimmerman, 1998α).

Τέλος, στην φάση του αυτό-αναστοχασμού, ο μαθητής αναλογίζεται την πρόοδο του αναφορικά με την εργασία ή το στόχο και ελέγχει αν κατάφερε να τα ολοκληρώσει επιτυχώς. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη φάση παίζει η αυτοαξιολόγηση, καθώς ο μαθητής θα αυτοαξιολογήσει το έργο του με βάση τις κοινωνικές συγκρίσεις και θα προσαρμόσει τις δεξιότητες και τις στρατηγικές του στις προηγούμενες φάσεις, προκειμένου να είναι προετοιμασμένος για τον επόμενο μαθησιακό στόχο. Επιπλέον, σε αυτή τη φάση ο μαθητής μέσω της αυτοαντίδρασης, επιδιώκει να μεταφέρει και να προσαρμόσει το μαθησιακό αποτέλεσμα σε άλλα περιβάλλοντα. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση καθοδηγεί το μαθητή στη φάση της αυτοαξιολόγησης και τον βοηθάει να γενικεύσει τη διαδικασία αυτή και σε άλλες καταστάσεις (Zimmerman, 1998α).

Σε αυτό το σημείο, υπογραμμίζεται ότι το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman (2000) αποτελεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης, καθώς ο μαθητής επαναλαμβάνει τη διαδικασία κάθε φορά που καλείται να επιτύχει έναν στόχο. Σε κάθε φάση του κυκλικού, επισημαίνονται κάποιες σημαντικές πτυχές της μάθησης. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006), οι μαθητές κατακτούν κάποιες σημαντικές δεξιότητες σε κάθε στάδιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Στη φάση του σχεδιασμού, ο μαθητής ενεργοποιεί την ανάλυση έργου που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία και την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών. Στη φάση της εκτέλεσης, ο μαθητής ενεργοποιεί τον αυτοέλεγχο, που περιλαμβάνει την αυτοδιδασκαλία, τα σχήματα λόγου, την συγκέντρωση της προσοχής και τις στρατηγικές έργου, και την αυτοπαρατήρηση στην οποία εμπεριέχονται η μεταγνωστική παρακολούθηση και η αυτοκαταγραφή. Στην τελευταία φάση, ο μαθητής ενεργοποιεί την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση.

Ο Boekaerts (2001) επισημάνει πως τα κίνητρα αποτελούν μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα σχετίζονται άμεσα με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Υπάρχουν κάποια βασικά συστατικά που συνδέουν την αυτορρύθμιση με τα κίνητρα. Σύμφωνα με τους Pintrich και De Groot (1990), το πρώτο συστατικό που συνδέει τις δύο έννοιες είναι η προσδοκία της επιτυχίας ή αποτυχίας, κατά πόσο δηλαδή ο μαθητής πιστεύει πως διαθέτει τις ικανότητες να ολοκληρώσει ένα μαθησιακό έργο (αυτό-αποτελεσματικότητα). Η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις απόψεις του μαθητή σχετικά με την ικανότητα να δημιουργεί και να εκτελεί μαθησιακά έργα. (Bandura, 1977). Το δεύτερο συστατικό είναι η αξία που προσδίδει ο μαθητής σε ένα μαθησιακό έργο. Η αξία αυτή αφορά τους στόχους του μαθητή για μια εργασία.

1.3.3.1. Θεωρία κινήτρου επίτευξης και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που περιλαμβάνεται στην θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελούν τα κίνητρα. Τα κίνητρα περιλαμβάνουν καθετί που οδηγεί το άτομο στην ανάληψη δράσης και στην ενεργοποίησή του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Το κίνητρο επίτευξης αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1950 και αρχές του 1960 από τους Atkinson (1957) και McClelland (1961). Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης θεμελιώνεται στο σημαντικό ρόλο που παίζει το περιβάλλον στη διαμόρφωση του ατόμου και στις θεωρίες σχετικά με τις εγγενείς ψυχολογικές ανάγκες.

Ο Atkinson (1953) εξηγεί ότι το κίνητρο επίτευξης διακρίνεται σε αυτό της προσπάθειας για επιτυχία και σε αυτό της αποφυγής της αποτυχίας. Ο κάθε μαθητής καταφεύγει σε διαφορετικά κίνητρα και έτσι προβάλλει διαφορετικά χαρακτηριστικά του. Η επίτευξη είναι το αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής σύγκρουσης του μαθητή ανάμεσα στην προσπάθεια να επιτύχει και στην αποφυγή της αποτυχίας. Αυτή η σύγκρουση είναι το κλειδί για τον καθορισμό της κατεύθυνσης, της έντασης και της ποιότητας της συμπεριφοράς αναφορικά με την επίτευξη. Το κίνητρο επίτευξης ενεργοποιείται όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται στο περιβάλλον του ότι υπάρχει η δυνατότητα ανταμοιβής για την επιτυχία ή ο κίνδυνος για αποτυχία.

Βασικός ισχυρισμός της παραπάνω θεωρίας είναι ότι ανάλογα με τους σκοπούς, οι στόχοι επίτευξης επιδρούν στη σχολική τάξη με διαφορετικά επίπεδα των γνωστικών διαδικασιών της αυτορρύθμισης (Pintrich, 1999· Zimmerman, 1990). Συνήθως, οι μαθητές που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης, συνεχίζουν να προσπαθούν για την ολοκλήρωση ενός έργου, παρά τις αποτυχίες τους, τις οποίες τις αποδίδουν στην έλλειψη προσπάθειας. Τα

κίνητρα των μαθητών αυτών αυξάνονται μετά από κάθε αποτυχία, πράγμα που δεν συμβαίνει με τους μαθητές που αποφεύγουν την αποτυχία (Slavin, 2002).

Σταδιακά, η θεωρία της επίτευξης κινήτρου έχει τροποποιηθεί και πλέον γίνεται λόγος για στόχους και όχι για κίνητρα, τα οποία ενεργοποιούν το μαθητή να προβεί σε δράση (Eliot & Dweck, 1988). Οι προσωπικοί στόχοι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Ο Boekaerts (1998) τονίζει ότι οι προσωπικοί στόχοι χρησιμεύουν ως σήματα ενεργοποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών και δεν πρέπει να οδηγούνται από επιθυμίες και προσδοκίες άλλων. Για αυτό το λόγο, κρίνεται σημαντικό οι στόχοι του μαθητή και του εκπαιδευτικού να ταυτίζονται.

Επιπλέον, ο Boekaerts (1997) αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της μάθησης παίζουν δύο βασικές προτεραιότητες στις οποίες βασίζονται οι μαθητές. Είτε μπορεί να εστιάζουν σε μαθησιακούς στόχους, που σχετίζονται με την ανάπτυξη και προσπαθούν να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για κάτι, είτε μπορεί να εστιάζουν στους στόχους που προσανατολίζονται στο «εγώ» και αποτελούν στόχους συναισθηματικής ευημερίας. Οι στόχοι ανάπτυξης αναφέρονται στη μάθηση και την κατανόηση και ευνοούν τις στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών (Ames, 2002). Από την άλλη, οι προσανατολισμένοι στο «εγώ» στόχοι αναφέρονται σε μια επιφανειακή επεξεργασία, στην προβολή των προσωπικών ικανοτήτων και στην ανάδειξη της επιτυχίας και των επιδόσεων. Στην περίπτωση των στόχων ανάπτυξης, ο μαθητής ενεργοποιείται από κίνητρα όπως το προσωπικό ενδιαφέρον, οι αξίες και η αναμενόμενη ικανοποίηση και η αυτορρύθμιση γίνεται από πάνω προς τα κάτω. Στην περίπτωση των στόχων επίδοσης, ο μαθητής επηρεάζεται από σήματα του περιβάλλοντος και έτσι η αυτορρύθμιση γίνεται από κάτω προς τα πάνω.

Κλείνοντας, οι Hrbackova και Hladik (2011) υποστηρίζουν ότι οι θετικές κινητήριες πεποιθήσεις και τα θετικά κίνητρα στόχου συνεπάγονται και βαθύτερη μεταγνωστική διαδικασία, που συνδέεται στενά με την διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η μεταγνώση θεωρείται ως γνώση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί ένα βασικό συστατικό της διαδικασίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Veenman, Van Hout-Wolter, Bernadette & Afflerbach, 2006). Οι επιτυχημένοι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους από τη μαθησιακή διαδικασία σε νέες καταστάσεις, να τις τροποποιήσουν και να τις επεκτείνουν στην πορεία. Σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν ο προγραμματισμός, η παρακολούθηση, η αξιολόγηση και η διόρθωση. Έτσι, υπάρχει η τάση οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις να πετυχαίνουν υψηλότερα επίπεδα

αυτορρυθμιζόμενης μάθησης συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτό αποδίδεται στα περισσότερα κίνητρα που διαθέτουν για το έργο που καλούνται να υλοποιήσουν και στα υψηλότερα επίπεδα μεταγνώσης (Hrbackova & Hladik, 2011).

1.3.4. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση περιγράφεται ως μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν στόχους για τη μάθηση. Οι μαθητές παρακολουθούν, ρυθμίζουν και ελέγχουν τη γνώση και τα κίνητρά τους. Καθοδηγούνται από τους στόχους τους και από τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2005). Αναφορικά με τους φοιτητές, υπάρχουν υψηλότερες απαιτήσεις στον πληθυσμό αυτό, καθώς πρόκειται για ενήλικα άτομα τα οποία έχουν ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης. Οι αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές χαρακτηρίζονται ως αφοσιωμένοι συμμετέχοντες που ελέγχουν αποτελεσματικά τις μαθησιακές τους εμπειρίες και μπορούν να οργανώνουν τις πληροφορίες. Αναζητούν βοήθεια εάν το χρειαστούν και έχουν θετικές κινητήριες πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητες τους για την μάθηση (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000· Schunk & Zimmermna, 1998).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές μπορούν εύκολα να τροποποιήσουν τις στρατηγικές και τις δεξιότητες μάθησης βάσει της γνώσης τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Εκείνοι που παρουσιάζουν ελλείμματα αυτορρύθμισης, δυσκολεύονται στον σχεδιασμό, τον έλεγχο και την παρακολούθηση της συμπεριφοράς τους χωρίς να καταφύγουν σε βοήθεια από εξωτερικές πηγές. Ακόμη, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στον έλεγχο των παρορμήσεών τους στο να ξεκινήσουν ή να σταματήσουν κάτι (Janssen, 2015).

Οι αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές σημειώνουν αρκετές ακαδημαϊκές επιτυχίες. Κατέχουν γνώσεις αναφορικά με τις γνωστικές στρατηγικές και αντιλαμβάνονται ότι εάν τις χρησιμοποιήσουν κατάλληλα, ενισχύεται η μάθηση (Schunk & Ertmer, 2000). Διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες και μπορούν να ελέγχουν σημαντικές πτυχές της μαθησιακής συμπεριφοράς τους. Αυτοί οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα εργαλεία για την επίτευξη ενός στόχου και να αλλάξουν τις στρατηγικές τους ένα χρειαστεί, βασισμένη στη γνώση τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Wieber & Gollwitzer, 2010). Ως αποτέλεσμα, οι αυτορρυθμιζόμενοι φοιτητές επιτυγχάνουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, διότι μπορούν να ελέγξουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά

τους μέσω της αυτό-παρακολούθησης, της καθοδήγησης και της ρύθμισης των ενεργειών τους (Schouwenburg et al., 2004).

Μελέτη έχει δείξει ότι υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα αυτορρύθμισης στους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Από τη μία, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αναφέρουν μεγαλύτερη χρήση στρατηγικών κριτικής σκέψης. Από την άλλη, οι προπτυχιακοί φοιτητές αναφέρουν περισσότερο πεποιθήσεις για την αξία των εργασιών και μεγαλύτερο συνεχές κίνητρο για αυτές (Artino Jr & Stephens, 2009). Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές που χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη μπορούν να μεταθέτουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις και να αξιολογούν κριτικά τις νέες ιδέες, με αποτέλεσμα να αποδίδουν ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους προπτυχιακούς μαθητές (Schunk & Zimmerman, 2008). Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας στις εργασίες τους (Wolters, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα της Barnard-Brak και των συνεργατών (2010), προκύπτουν πέντε βασικές τάξεις στις οποίες ταξινομούνται οι φοιτητές ανάλογα με τις δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που διαθέτουν. Στην πρώτη τάξη, τοποθετούνται οι φοιτητές που δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης. Στην δεύτερη τάξη, συμπεριλαμβάνονται όσοι φοιτητές χρησιμοποιούν τον καθορισμό στόχων και τη δόμηση του περιβάλλοντος ως αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές και δεξιότητες μάθησης, ενώ στην τρίτη τάξη ανήκουν όσοι φοιτητές χρησιμοποιούν τις στρατηγικές έργου, τη διαχείριση του χρόνου, την αναζήτηση βοήθειας και την αυτό-αξιολόγηση ως βασικές αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης. Οι φοιτητές αυτών των δύο τάξεων περιγράφονται ως «αποδιοργανωμένοι», καθώς χρειάζονται βοήθεια για την σύνδεση των διαφόρων στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων. Στην τέταρτη τάξη, οι φοιτητές περιγράφονται ως άτομα με υψηλή αυτορρύθμιση, καθώς υποστηρίζουν όλες τις παραπάνω δεξιότητες και στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων. Τέλος, στην πέμπτη τάξη οι φοιτητές υποστηρίζουν επίσης όλες τις στρατηγικές, αλλά όχι στα επίπεδα των φοιτητών της τέταρτης, οπότε αναδεικνύονται ως άτομα με μέτρια επίπεδα αυτορρύθμισης.

1.3.4.1. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στους φοιτητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι δύσκολες πανεπιστημιακές ρυθμίσεις δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις στην αυτονομία και ανεξαρτησία των φοιτητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να απαιτούνται υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης από την πλευρά τους (Crux, 1991·

Hodge & Preston-Sabin, 1997). Οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολία με την διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Συγκεκριμένα, διαθέτουν λιγότερα ακαδημαϊκά κίνητρα, χρονοτριβούν περισσότερο, έχουν χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιούν λιγότερες μεταγνωστικές στρατηγικές και αντιλαμβάνονται την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως λιγότερο χρήσιμη σε σχέση με τους υπόλοιπους συμφοιτητές τους (Hen & Goroshit, 2014· Klassen et al., 2008α· Reaser et al., 2007· Sideridis, 2003). Όσοι καταφέρουν να πετύχουν ακαδημαϊκά, βασίζονται στη χρήση στρατηγικών για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και έτσι καταφέρουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Eissa, 2015· Heiman & Kariv, 2004· Reis et al., 2000).

Η αυτορρύθμιση, ως χαρακτηριστικό, υποστηρίζεται ότι παραμένει σχετικά σταθερή με την πάροδο του χρόνου, από την παιδική ηλικία ως την εφηβεία (Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Ωστόσο, δεν καταφέρνουν όλοι οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ να αναπτύξουν σταθερά επίπεδα αυτορρύθμισης. Πολλές φορές, οι φοιτητές αυτοί σχηματίζουν αρνητικές ακαδημαϊκές αντιλήψεις σχετικά με τον εαυτό τους, τα καθήκοντα και την απαιτούμενη προσπάθεια λόγω των συχνών και επαναλαμβανόμενων αποτυχιών (Butler, 1996· Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994). Ως αποτέλεσμα, εμφανίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποτυγχάνουν να μουν στη διαδικασία της αυτορρύθμισης (Klassen, 2010· Klassen et al., 2008α· Major, Martinussen & Wiener, 2013).

Επιπλέον, τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής αντίληψης σε συνδυασμό με την αυξημένη παρουσία αρνητικών συναισθημάτων, συνδέονται με μειωμένα κίνητρα σε φοιτητές με ΔΕΠΥ. Οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν επίσης υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας, δηλώνοντας ότι ο φόβος της αποτυχίας και η έλλειψη ορισμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ενισχύει αυτή την τάση (Klassen et al, 2008α). Οι φοιτητές με ΔΕΠΥ τείνουν να διατρέχουν κίνδυνο αυτοκριτικής, ο οποίος προέρχεται από την πίεση να βελτιωθούν ή από λάθη του παρελθόντος (Noble, 2017· Noble & Evans, 2013· Willoughby & Evans, 2019).

Σύμφωνα με τους Bursuck και Jayanthi (1993), έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα σε τουλάχιστον μία γνωστική περιοχή, καθιστώντας τους ανεπαρκείς ή μη αποτελεσματικούς στη διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Οι φοιτητές αυτοί συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε μία ποικιλία από στρατηγικές μάθησης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση (Brinckerhoff et al., 2002· Policastro, 1993). Καθώς κυριότερος στόχος για

αυτούς τους φοιτητές αποτελεί η ανεξαρτησία, η ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους αποτελεί σημαντική προοπτική για την επιτυχία τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, το οποίο διέπεται από αυξημένες απαιτήσεις (Butler, Elaschuk & Poole, 2000).

Λόγω των μοναδικών και ιδιαίτερων δυνατοτήτων και αδυναμιών τους, οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά καταφεύγουν σε ειδικές μεθόδους μελέτης και σε στρατηγικές αντιστάθμισης των δυσκολιών τους ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Adelman & Vogel, 1993· Barga, 1996· McGuire, 1998· Policastro, 1993· Reis et al, 2000). Όσο σοβαρότερη είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία του φοιτητή, τόσο περισσότερες στρατηγικές απαιτούνται να κατακτηθούν για να ισορροπήσει αυτή η δυσκολία και να αναπτύξει ο φοιτητής αυτορρύθμιση. Οι Vogel και Adelman (1992) αναφέρουν ότι οι νοητικές λειτουργίες, οι γλωσσικές ικανότητες και η απόκλιση της ικανότητας από την επίδοση αποτελούν δείκτες της σοβαρότητας των δυσκολιών στους φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες επιδρούν στα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά τους επίπεδα. Οι ανάγκες για σκληρότερη μελέτη από την πλευρά αυτών των ατόμων δημιουργεί εμπόδια, ιδιαίτερα σε εκείνους που δεν έχουν αναπτύξει ένα αποτελεσματικό σύστημα μελέτης. Έτσι, αδυνατούν να οργανώσουν το χρόνο τους και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις εργασίες τους (Hodge & Preston-Sabin, 1997).

1.3.4.2. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έκρηξη της διαδικτυακής μάθησης στη σύγχρονη εποχή έφτασε στο αποκορύφωμά της με το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 τα τελευταία δύο έτη. Πολλοί επαγγελματίες και ερευνητές υποστηρίζουν ότι για να επιτύχουν οι φοιτητές στα διαδικτυακά μαθήματα χρειάζεται η κατοχή υψηλών κινήτρων και υψηλών επιπέδων αυτορρύθμισης (Azevedo, 2005· Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005· Dabbagh & Kitsantas, 2004). Λόγω της φύσης των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, η ανάγκη για υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης και κινήτρων είναι ακόμη μεγαλύτερη σε σχέση με τα παραδοσιακά πλαίσια της τάξης. Ο εκπαιδευτικός στα διαδικτυακά μαθήματα δεν ασκεί πλέον τόσο έντονα το ρόλο του συντονιστή και δεν ελέγχει τις μαθησιακές δραστηριότητες, όποτε η ευθύνη πέφτει στον ίδιο τον φοιτητή που καλείται να ασκήσει υψηλότερες ικανότητες αυτορρύθμισης για να ανταποκριθεί στους στόχους (Dabbagh & Kitsantas, 2004).

Ο Bowen (1996) διαπίστωσε ότι το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης είναι ίσως περισσότερο ωφέλιμο για τους φοιτητές που κατέχουν εσωτερικό αυτοέλεγχο και μπορούν

να ασκήσουν έλεγχο σε γεγονότα και καταστάσεις της ζωής τους. Ακόμη, οι φοιτητές αυτοί παρουσιάζουν καλύτερες αποδόσεις σε σχέση με τους φοιτητές που χρησιμοποιούν τον εξωτερικό έλεγχο στα διαδικτυακά περιβάλλοντα. Καθώς τα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης χαρακτηρίζονται έντονα από την αυτονομία και την ανεξαρτησία, η αυτορρύθμιση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία των φοιτητών.

Σε αυτό το σημείο, υπογραμμίζεται ότι η αυτορρύθμιση είναι μια διαδικασία που εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει (Zimmerman, 1998α). Για αυτό το λόγο, υπάρχουν προβληματισμοί στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα ορισμένων εργαλείων που μετρούν την αυτορρύθμιση. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές, βρέθηκε ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτορρύθμισης συσχετίστηκαν με καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης. Αυτό πιθανώς συνέβη στη συγκεκριμένη έρευνα, διότι ενώ το περιβάλλον μάθησης ήταν διαδικτυακό, χρησιμοποιήθηκε κλίμακα μέτρησης που σχεδιάστηκε για τα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης (Barnard, Lan, To, Paton & Lai, 2009).

Για τους λόγους αυτούς, έχει σχεδιαστεί μια κλίμακα η οποία χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές για να υπολογιστούν τα επίπεδα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης τόσο σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, όσο και σε παραδοσιακές τάξεις (Lan, Bremer, Stevens & Mullen, 2004· Barnard, Paton & Lan, 2008· Barnard et al., 2009). Το «ερωτηματολόγιο διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης» (Online Self-Regulation Learning Questionnaire) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης σε μικτά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, ιδιαίτερα τη τελευταία διετία όπου τα πανεπιστήμια εναλλάσσουν ταχύτατα την διδασκαλία από εξ αποστάσεως σε διαζώσης και το αντίστροφο.

Ο Zimmerman (2008) σημειώνει ότι το πλήθος των ερευνών για τη μάθηση και τις επιδόσεις αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε οποιοδήποτε μαθησιακό πλαίσιο, είτε διαδικτυακά είτε μικτά είτε διαζώσης. Η ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι μια προληπτική διαδικασία και αναλόγως το πλαίσιο πρέπει να εξελίσσονται και οι μέθοδοι μέτρησης της αυτορρύθμισης. Ο Schraw (2007) προτείνει ότι οι δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορούν να βελτιωθούν μέσω της διαδικτυακής διδασκαλίας στα εξ αποστάσεως και μικτά περιβάλλοντα μάθησης.

Η έλλειψη ικανότητας αυτορρύθμισης αποτελεί έναν σημαντικό λόγο που οδηγεί σε αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης των φοιτητών από τα διαδικτυακά μαθήματα (Lee & Choi, 2011). Οι φοιτητές αυτοί συνήθως δεν αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την οργάνωση που χρειάζεται για να επιτύχουν στα διαδικτυακά μαθήματα. Όπως

επισημάνουν και οι Cho και Shen (2013), οι φοιτητές με υψηλότερες επιδόσεις τείνουν να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης στα διαδικτυακά μαθήματα από τους φοιτητές με χαμηλότερες επιδόσεις.

1.3.5. Στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στους φοιτητές

Ένα σημαντικό συστατικό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελούν οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Ο Zimmerman (1989) ορίζει τις στρατηγικές αυτές ως ενέργειες ή διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να αποκτήσει δεξιότητες όπως η ανάληψη δράσης και η χρήση μέσων αντίληψης. Επιπλέον, οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) στις στρατηγικές που επικεντρώνονται στην προσωπική λειτουργία, β) στις στρατηγικές που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή συμπεριφορική απόδοση και γ) στις στρατηγικές του μαθησιακού περιβάλλοντος (Bandura, 1986· Zimmerman, 1989). Ο ίδιος ο Zimmerman (1989) εξηγεί ότι οι εκπαιδευόμενοι συχνά καταφεύγουν σε στρατηγικές οργάνωσης και μετασχηματισμού αλλά και σε στρατηγικές για τον καθορισμό στόχων, ώστε να αυξήσουν τα επίπεδα της αυτορρύθμισης τους.

Όλοι οι φοιτητές διαθέτουν κάποια επίπεδα αυτορρύθμισης, ωστόσο δεν είναι σε όλους υψηλά (Zimmerman, 1990). Επίσης, δεν χρησιμοποιούν όλοι οι φοιτητές τις ίδιες στρατηγικές. Συνήθως, οι φοιτητές χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτοαξιολόγησης και αυτοσυνεκτίμησης, δηλαδή αξιολογούν την πρόδοό τους και επιβραβεύουν τον εαυτό τους για την καλή δουλειά, με σκοπό να βελτιώσουν τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Στρατηγικές όπως η αναζήτηση βοήθειας από συνομήλικους ή καθηγητές, η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη και η διατήρηση αρχείου με πληροφορίες βοηθάνε τους φοιτητές στη βελτιστοποίηση της μαθησιακής συμπεριφοράς (Ruban et al., 2003).

Μια σημαντική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης ονομάζεται «εξισορρόπηση ολοκλήρωσης έργων». Κατά τη στρατηγική αυτή, το άτομο παύει να ασχολείται με πολλές μικρές εργασίες και επικεντρώνεται σε μια εργασία, στην πιο σημαντική και εκτενή. Η στρατηγική αυτή αναδεικνύεται αποτελεσματική, καθώς ο φοιτητής θα διαθέσει περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην μεγάλη εργασία, αποδίδοντας καλύτερο αποτέλεσμα σε αυτή. Ως αποτέλεσμα, ο φοιτητής μεγιστοποιεί το χρόνο και την ενέργειά του, εστιάζοντας στην πιο σημαντική εργασία (Janssen, 2015). Η συγκεκριμένη στρατηγική έχει βρεθεί ότι βοηθάει τα άτομα να

αντιμετωπίσουν την αναβλητικότητα τους και να αποκτήσουν περισσότερη αυτορρύθμιση (Ariely & Wertenbroch, 2002).

Η εμπειρική έρευνα υποδεικνύει μια μεγάλη ποικιλία και άλλων στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που βοηθάνε στη δόμηση του διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης και όχι μόνο (Barnard-Brak et al., 2010· Ferla, Valcke & Schuyten, 2010). Οι στρατηγικές αυτές έχουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της πιο αυτόνομης φύσης των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης (Dabbagh & Kitsantas, 2004). Πιο αναλυτικά, η απαίτηση των καθηγητών από τους φοιτητές να καταγράφουν τις συνήθειες μελέτης και τους προβληματισμούς τους σχετικά με την πρόοδο των διαδικτυακών μαθημάτων προωθεί τη συμπεριφορά αυτορρύθμισης (Connor-Greene, 2000). Σύμφωνα με έρευνα, οι φοιτητές που χρησιμοποιούν τέτοια αρχεία καταγραφής για να παρατηρούν την πρόδό τους τείνουν να αυξάνουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και να διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο τους (Dignath-van Ewijk, Fabriz & Büttner, 2015).

Η συνεχής αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων μπορεί επίσης να συμβάλει στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στην απόδοση των φοιτητών (Goh, Seet & Chen, 2012). Η χρήση βίντεο που περιλαμβάνουν σημειώσεις, συμπληρωματικές πληροφορίες και ερωτήσεις για εξέταση έχει συσχετιστεί επίσης με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τα παραδοσιακά στατικά βίντεο (Delen, Liew & Willson, 2014). Στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, η αναζήτηση βοήθειας συνδέεται με υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης. Οι φοιτητές που αναζητούν βοήθεια έχει βρεθεί ότι παρουσιάζουν καλύτερο αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς, στοιχείο που συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης (Cheng, Liang & Tsai, 2013).

Όσον αφορά τους φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι έρευνες δείχνουν ότι η διάθεση στρατηγικών αυτορρύθμισης από αυτούς τους φοιτητές αποδίδουν σε υψηλά επίπεδα επιτυχίας στην ακαδημαϊκή τους καριέρα (Ruban et al., 2003). Στρατηγικές όπως ο προσανατολισμός στον στόχο, η αντιμετώπιση της αναπηρίας με θετική αντίληψη, η προσαρμογή μέσω της αναγνώρισης των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους, η πρόσβαση σε συστήματα κοινωνικής υποστήριξης συνδέονται με πολλές επιτυχίες στους φοιτητές αυτούς (Gerber & Reiff, 1994). Ακόμη και αν δεν διαθέτουν στρατηγικές αυτορρύθμισης, οι έρευνες δείχνουν ότι η διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών σε φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989). Η ανάπτυξη αντισταθμιστικών στρατηγικών για την εκτέλεση μιας εργασίας με

διαφορετικό τρόπο, όπως για παράδειγμα η συνοδεία ηχητικού βίντεο στο εκπαιδευτικό υλικό, ωφελεί ιδιαίτερα τους φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Adelman & Vogel, 1993· Barga, 1996· Reis, Neu & McGuire, 1997).

Ακόμη, οι φοιτητές πανεπιστημίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η μελέτη και οι δεξιότητες διαχείρισης, και πιο συγκεκριμένα η λήψη σημειώσεων, η χρήση τακτικών ημερολογίων σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και η επικέντρωση σε βασικά σημεία κατά τη μελέτη γραπτού υλικού. Σε μελέτη, φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι η διαχείριση χρόνου, ο προγραμματισμός και ο καθορισμός προτεραιοτήτων στις εργασίες βοήθησε στην καλύτερη απόδοσή τους (Reis et al., 2000). Στην ίδια μελέτη, πρόσθετες στρατηγικές όπως ο μειωμένος φόρτος μαθημάτων, η αίτηση για παράταση χρόνου στην εξεταστική, η χρήση Η/Υ στις εξετάσεις και η αίτηση για πρόσθετη βοήθεια από τον καθηγητή αποδείχθηκαν αποτελεσματικές.

1.4. Σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται έρευνες που αποδεικνύουν την ύπαρξη κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Σε κάποιες έρευνες έχουν μελετηθεί δύο από τις μεταβλητές, ενώ υπάρχουν και έρευνες που έχει μελετηθεί τυχόν ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα και στις τρεις μεταβλητές.

Από έρευνες, προκύπτει γενικά ότι υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στο ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, σε μελέτη όπου διερευνήθηκαν οι διαφορές στην αυτορρύθμιση της διαχείρισης άγχους σε φοιτητές, βρέθηκε ότι εκείνοι που βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες διαθέτουν περισσότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης (Winterbach, 2007). Επιπλέον, οι Ramli, Alavi, Mehrinezhad και Ahmadi (2018) εντόπισαν αρνητική σχέση μεταξύ του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης σε δείγμα φοιτητών στη Μαλαισία. Μάλιστα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι φοιτητές εμφάνισαν περιορισμούς στη χρήση δεξιοτήτων εκτελεστικής λειτουργίας, όπως στρατηγικές δράσεις για την εκτέλεση ενός καθορισμένου στόχου, λόγω των υψηλών επιπέδων ακαδημαϊκού στρες. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Orem, Petrac και Bedwell (2008).

Επιπλέον, αρκετές έρευνες αναφέρουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το ακαδημαϊκό άγχος. Οι Rahardjo, Juneman και Setiani (2013) αναφέρουν ότι το άγχος του υπολογιστή και το ακαδημαϊκό άγχος παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδραση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε φοιτητές κοινωνικών επιστημών. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τονίζουν ότι όσο υψηλότερο είναι το ακαδημαϊκό άγχος που βιώνουν οι φοιτητές, τόσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας που εκδηλώνουν. Στην ίδια έρευνα προέκυψε ότι και οι δύο μεταβλητές συσχετίστηκαν αρνητικά με τον μέσο όρο της σχολής.

Σε άλλη έρευνα, οι Niazov, Hen και Ferrari (2022) μελέτησαν την επίδραση του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην διαδικτυακή και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών με ΕΜΔ. Σύμφωνα με το μοντέλο τους, αποκαλύφθηκε ότι το υψηλό ακαδημαϊκό άγχος και η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προκάλεσαν την αναβολή των ακαδημαϊκών καθηκόντων στους φοιτητές με ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, το ακαδημαϊκό άγχος στους φοιτητές συνέβαλε στην τάση για διαδικτυακή αναβλητικότητα. Οι ίδιοι οι ερευνητές υποστήριξαν πως το ακαδημαϊκό στρες οδηγεί τους φοιτητές με ΕΜΔ σε μια διάσπαση της προσοχής κατά την διάρκεια των διαδικτυακών

μαθημάτων, ενώ τα χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίστηκαν περισσότερο με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Οι Yang, Asbury και Griffiths (2019) μελέτησαν τους συσχετισμούς της προβληματικής χρήσης Smartphone με το ακαδημαϊκό άγχος, την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, την αυτορρύθμιση και την υποκειμενική ευημερία σε Κινέζους φοιτητές. Τα αποτελέσματα τόνισαν ότι η αυτορρύθμιση προέβλεψε θετικά την υποκειμενική ευημερία και αρνητικά το ακαδημαϊκό άγχος και την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Σύμφωνα και με τους ερευνητές, ακαδημαϊκοί παράγοντες όπως το άγχος και η αναβλητικότητα μπορεί να αποτελούν συνέπεια της έλλειψης αυτοελέγχου στη χρήση του κινητού τηλεφώνου στους Κινέζους φοιτητές.

Αναφορικά με την προβληματική χρήση των κινητών σε φοιτητικό πληθυσμό, ο Akinçi (2021) πραγματοποίησε παρόμοια έρευνα με τον Yang και τους συνεργάτες του (2019) σε Τούρκους φοιτητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η αυτορρύθμιση αποτέλεσε θετικό προγνωστικό παράγοντα για το ακαδημαϊκό άγχος, ενώ για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτέλεσε αρνητικό προγνωστικό παράγοντα. Αυτό το εύρημα ήρθε σε αντίθεση με την έρευνα του Yang και των συνεργατών (2019), όπως επίσης και με άλλους ερευνητές (Ramli et al., 2018). Στην έρευνα του Akinçi (2021), οι φοιτητές με υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης παρουσίασαν και υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκού άγχους, παραμένοντας ωστόσο πιστοί στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Στην συγκεκριμένη έρευνα, το άγχος χαρακτηρίστηκε από θετικό πρόσημο και είχε λειτουργικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών. Εξάλλου, έχει τονιστεί και στην βιβλιογραφία ότι το άγχος μπορεί να είναι ευεργετικό και να βελτιώσει την απόδοση του ατόμου (Gulzhaina et al., 2018). Τέλος, ένα αρκετά ενδιαφέρον εύρημα στην έρευνα του Akinçi (2021) ήταν ότι δε βρέθηκε κάποια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στην αναβλητικότητα και το άγχος, σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου συνήθως οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν θετική συσχέτιση.

Αναφορικά με την σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και της αυτορρύθμισης, αυτή έχει ήδη φανεί από την θεμελίωση του θεωρητικού πλαισίου της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και η αυτορρύθμιση παρουσιάζουν αντίστροφη σχέση, καθώς η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίζεται ως η αποτυχία αυτορρύθμισης (Dewitte & Lens, 2000· Wolters, 2003). Οι φοιτητές που εμφανίζουν αναβλητικότητα δυσκολεύονται να μετατρέψουν τα κίνητρα ή τις προθέσεις τους σε δράσεις και δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης.

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει τόσο από τη θεωρία όσο και από την έρευνα, είναι ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το ακαδημαϊκό άγχος τείνουν να παρουσιάζουν δύο μεταβλητές με αρνητικό πρόσημο για την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών, είτε έχουν ΗΕΑ είτε δεν έχουν. Η αυτορρύθμιση αποτελεί έναν παράγοντα με θετικό πρόσημο, καθώς η ύπαρξη αυτορρύθμισης σχετίζεται με καλή ακαδημαϊκή πορεία και με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Παρόλο που υπάρχει έρευνα πάνω στη μελέτη της σχέσης αυτών των παραγόντων, στην Ελλάδα η έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη και δεν έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν κάποια έρευνα που να συσχετίζει την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα με τους υπόλοιπους παράγοντες. Επιπλέον, ελάχιστες είναι οι έρευνες που χρησιμοποιούν στο δείγμα τους φοιτητικό πληθυσμό με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.5. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην μελέτη των επιπέδων ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης ανάμεσα στους φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς. Επιπλέον, σκοπός είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με και χωρίς Ή.Ε.Α ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί η πιθανή προβλεπτική ιδιότητα των παραπάνω μεταβλητών σε σχέση με την αναβλητικότητα.

Προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης μεταξύ φοιτητών/τριών με και φοιτητών/τριών χωρίς Ή.Ε.Α.;

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες ως προς τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης;

Επιδρούν η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το τμήμα φοίτησης, ο μέσος όρος και ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση;

Υπάρχει σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης και αν ναι, διαφέρει μεταξύ φοιτητών/τριών με Ή.Ε.Α. και χωρίς;

Προβλέπουν το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα;

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης σε Έλληνες φοιτητές με Ή.Ε.Α. και χωρίς, καθώς και η πιθανότητα να υπάρχει σχέση ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές. Η έρευνα είναι ποσοτική και για να καλυφθούν πλήρως τα παραπάνω, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου, καθώς σε τέτοιες έρευνες το συγκεκριμένο εργαλείο περιγράφει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα φαινόμενα (Ζαφειρόπουλος, 2015). Τα ερευνητικά ερωτήματα επιδιώχθηκε να απαντηθούν μέσω αριθμητικών δεδομένων, καθώς οι έννοιες που μελετώνται μπορούν να μετρηθούν με αντικειμενικό τρόπο μέσω ερωτηματολογίου με κλίμακα Likert (Creswell, 2013). Η έρευνα είναι δειγματοληπτική και η δειγματοληψία είναι ευκολίας, καθώς τα άτομα επιλέχθηκαν με βάση την ευκολία προσέγγισης.

Το πρώτο κεφάλαιο της έρευνας προσεγγίστηκε με τη μέθοδο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, ώστε να αποσαφηνιστούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών της έρευνας. Ξεκινώντας από τα πιο γενικά στοιχεία σχετικά με τις μεταβλητές, η κάθε ενότητα έκλεισε με τις συνέπειες που προκαλεί η κάθε μεταβλητή στο άτομο και ειδικότερα στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία αποτελείται από την αναλυτική περιγραφή του δείγματος, τη μέθοδο, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και την περιγραφή της ανάλυσης των δεδομένων.

2.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 156 φοιτητές, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ανύπαντρες που βρίσκονται στο προπτυχιακό του 1^{ου} τους πτυχίου και με μέση ηλικία τα 23 περίπου έτη. Οι περισσότεροι φοιτητές έχουν καταγωγή από κάποια πόλη, φοιτούν σε πανεπιστήμια της Θεσσαλονίκης ή της Αθήνας, ενώ φοιτούν σε τμήματα σχετικά με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές και Νομικές επιστήμες ή σε Θετικές και Τεχνολογικές επιστήμες. Ο γενικός μέσος όρος των φοιτητών είναι περίπου στο 7,3, ενώ κατά μέσο όρο χρωστούν 4 περίπου μαθήματα. Αναφορικά, με τον αν έχουν διαγνωστεί επίσημα με κάποια ήπια εκπαιδευτική ανάγκη, η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε αρνητικά. Από όσους απάντησαν θετικά, η πλειονότητα τους δήλωσε πως εμφάνισε κατά

κύριο λόγο Ε.Μ.Δ. στην Γραφή ή έχουν απόσπαση, δυσορθογραφία, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσαριθμησία.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικά Στοιχεία	Κατηγορία	N(=156)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	39	25%
	Γυναίκα	115	73.7%
	Άλλο	2	1.3%
Επίπεδο σπουδών	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	76.3%
	Μεταπτυχιακό/Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)	37	23.7%
Τόπος καταγωγής	Πόλη	122	78.2%
	Κωμόπολη/Χωριό	34	21.8%
Σχολής φοίτησης	Πανεπιστήμια στην Αθήνα	39	25%
	Πανεπιστήμια στη Θεσσαλονίκη	54	34.6%
	Άλλα Πανεπιστήμια	63	40.4%
Τμήμα φοίτησης	Ανθρωπιστικές/ Κοινωνικές/ Νομικές Επιστήμες	69	44.2%
	Θετικές/ Τεχνολογικές Επιστήμες	54	34.6%
	Επιστήμες Οικονομίας/ Πληροφορικής	18	11.5%
	Επιστήμες Υγείας/ Ζωής	15	9.6%
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	140	89.7%
	Έγγαμος/η	16	10.3%
Διάγνωση Η.Ε.Α.	ΝΑΙ	45	28.8%
	ΟΧΙ	111	71.2%
Κατηγορίες Η.Ε.Α.	Ε.Μ.Δ. στην ανάγνωση	15	33.3%
	Ε.Μ.Δ. στη γραφή	24	53.3%
	Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά	9	20%
	Άλλη Ε.Μ.Δ. (απόσπαση, δυσορθογραφία, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, δυσγραφία)	20	44.4%
	Διάσπαση Προσοχής	17	37.8%
	ΔΕΠ-Υ	9	20%
	ΔΕΠ-Υ/ Παρορμητικότητα	6	13.3%
	Διαταραχές Συμπεριφοράς	1	2.2%
Ηλικία:		M.O.=23.40	
Χρωστούμενα μαθήματα:		M.O.=3.84	
Μέσος όρος γενικής βαθμολογίας μαθημάτων:		M.O.=7.32	

2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Όπως ήδη ειπώθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 156 φοιτητές και φοιτήτριες με Η.Ε.Α. και χωρίς. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε το Μάιο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2021. Λόγω της κατάστασης που επικρατούσε το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας σχετικά με την πανδημία του COVID-19, η συλλογή του δείγματος έγινε αποκλειστικά με ηλεκτρονικό τρόπο. Δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική φόρμα, σχεδόν πανομοιότυπη με το κανονικό εργαλείο και στάλθηκε ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος της φόρμας σε διάφορες φοιτητικές ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook).

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση τριών κλιμάκων. Για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η οικογενειακή κατάσταση, η καταγωγή, η σχολή, το τμήμα φοίτησης, ο γενικός μέσος όρος βαθμολογίας, ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων και η ύπαρξη ή μη Ή.Ε.Α., δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρειάστηκαν περίπου 15-20 λεπτά για να συμπληρώσουν ολόκληρο το εργαλείο. Οι κλίμακες του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης μεταφράστηκαν από τον ερευνητή σε συνεργασία με μια επαγγελματία μεταφράστρια με τη μέθοδο της Back-to-back μετάφρασης. Η κλίμακα της αναβλητικότητας σπουδών υπήρχε ελεύθερη στο διαδίκτυο μεταφρασμένη στα ελληνικά.

Όσον αφορά την διαδικασία της έρευνας, αφού πραγματοποιήθηκε η μετάφραση των δύο κλιμάκων, όλες οι κλίμακες ενώθηκαν σε ένα ερωτηματολόγιο και προστέθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία. Δημιουργήθηκε και ηλεκτρονική μορφή του εργαλείου μέσω των Google forms. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 5 άτομα, έναν φοιτητή με Ή.Ε.Α. και 4 φοιτητές και φοιτήτριες τυπικής ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες κατανόησαν πλήρως το εργαλείο και δεν χρειάστηκαν περαιτέρω αλλαγές. Μάλιστα, ο φοιτητής με Ή.Ε.Α. υποστήριξε ότι τόσο η γραμματοσειρά όσο και τα χρώματα που επιλέχτηκαν ήταν ξεκούραστα και προσβάσιμα για άτομα με Η.Ε.Α. Στην συνέχεια, ξεκίνησε ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου σε φοιτητικές ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καθώς και σε στενούς φίλους που είχαν δηλώσει ότι γνωρίζουν άτομα με Η.Ε.Α.

Όσον αφορά τις κλίμακες μέτρησης, χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 3 κλίμακες, μία για κάθε μεταβλητή. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα αξιολόγησης της Αναβλητικότητας σε φοιτητικό πληθυσμό» (Procrastination

Assessment Scale – Students/PASS), των Solomon και Rothblum (1984). Η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει τόσο τη συχνότητα εμφάνισης της αναβλητικότητας, όσο και τους λόγους για τους οποίους κάποιος αναβάλλει. Η κλίμακα μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από την Χατζηδημού (1994).

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

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 26 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αιτίες, σύμφωνα με τις οποίες μπορεί κάποιο άτομο να οδηγηθεί σε αναβλητική συμπεριφορά. Στην εκφώνηση της ερώτησης δίνεται μια φανταστική κατάσταση, σύμφωνα με την οποία ο συμμετέχων καλείται να δηλώσει αν κάποια από τις προτάσεις θα δικαιολογούσε την στάση του να μην έχει ξεκινήσει ακόμη τη συγγραφή της εργασίας που έχει να παραδώσει για το εξάμηνο, το οποίο έφτανε στο τέλος του. Στο τρίτο μέρος της κλίμακας, εξετάζεται η στάση και το ενδιαφέρον των φοιτητών να αντιμετωπίσουν την τάση τους να αναβάλλουν τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, μέσω της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας.

Η κλίμακα PASS μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, χωρίς να σταθμιστεί, από την Χατζηδημού (1994), προχωρώντας σε κάποιες τροποποιήσεις. Αρχικά, η ενότητα «keeping up with weekly reading assignments» αφαιρέθηκε, καθώς δεν συνάδει με τα ελληνικά δεδομένα που επικρατούν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η τελική μορφή του πρώτου μέρους της κλίμακας περιελάμβανε πέντε βασικά ακαδημαϊκά καθήκοντα και αποδόθηκε ως εξής: α) συγγραφή εργασιών, β) μελέτη για τις εξετάσεις, γ) ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα: συμπλήρωση αιτήσεων, δηλώσεις μαθημάτων κλπ., δ) παρακολούθηση των παραδόσεων του μαθήματος και ε) ακαδημαϊκές δραστηριότητες γενικά. Η μορφή αυτή χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Όσον αφορά το τρίτο μέρος της κλίμακας, δεν χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν θεωρήθηκε τόσο σχετικό με το σκοπό της έρευνας.

Όσον αφορά την αξιοπιστία της κλίμακας, στα ελληνικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε από τον Πιστεύο (2012) σε ένα πρόγραμμα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τη μείωση της αναβλητικότητας και ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας αποτυπώθηκε ως εξής: $\alpha=.90$ κατά το Pre test και κατά το Post test $\alpha=.86$. Σε ελληνικό δείγμα άλλης έρευνας, η Αργυροπούλου (2014) βρήκε ικανοποιητική αξιοπιστία στον πρώτο έλεγχο (Cronbach's $\alpha=.86$), ενώ και στην εφαρμογή ενός μονοπαραγοντικού μοντέλου η αξιοπιστία διατηρήθηκε ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha=.76$). Επίσης, στην έρευνα της Σιώζου (2020) η κλίμακα παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=.89$, ενώ η συχνότητα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας επέδειξε υψηλό επίσης επίπεδο αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=.82$). Στο δεύτερο μέρος που αναφέρεται στις αιτίες της αναβλητικότητας, ο φόβος της αποτυχίας απέδωσε δείκτη $\alpha=.76$, ενώ η διάσταση της απέχθειας για το έργο έδειξε Cronbach $\alpha=.63$.

Για την μέτρηση του ακαδημαϊκού στρες των συμμετεχόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Απόκρισης Ακαδημαϊκού Στρες της Lakaen» (LASRS, 2006). Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε σχετικά πρόσφατα από την κλινική ψυχολόγο Lakaen, προκειμένου να μελετηθούν τα επίπεδα στρες των φοιτητών ποσοτικά σε τέσσερις διαστάσεις: στην Φυσιολογική, στη Συμπεριφορική, στη Γνωστική και στη Συναισθηματική. Τα στοιχεία για την κλίμακα προέκυψαν ύστερα από μια ανασκόπηση της γενικής βιβλιογραφίας του στρες και του ακαδημαϊκού στρες. Αρχικά, η κλίμακα περιελάμβανε 27 στοιχεία, τα οποία δόθηκαν πιλοτικά από την Lakaen σε δείγμα 45 φοιτητών. Ύστερα από τις αναλύσεις, απορρίφθηκαν 6 στοιχεία και διατηρήθηκαν 21, τα οποία απέδωσαν αποδεκτή έως εξαιρετική συνοχή, από .63 έως .92.

Η πρώτη αυτή έκδοση της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές μεταγενέστερες έρευνες. Η Lakaen (2009) βρήκε σχετικά υψηλή αξιοπιστία για τις τέσσερις διαστάσεις του ακαδημαϊκού στρες, και συγκεκριμένα $\alpha=.82$ για την Συναισθηματική διάσταση, $\alpha=.82$ για τη Συμπεριφορική, $\alpha=.85$ για τη Φυσιολογική διάσταση και $\alpha=.89$ για τη Γνωστική. Επίσης, στην έρευνα των Le Roux και Parry (2022) η κλίμακα απέδωσε υψηλή αξιοπιστία, με $\alpha=.91$.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη κλίμακα αναθεωρήθηκε πρόσφατα από τη δημιουργό. Έτσι, η αναθεωρημένη κλίμακα αποτελείται, πλέον, από 26 στοιχεία, καθένα από τα οποία ο συμμετέχων καλείται να βαθμολογήσει σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert, από το 1 (καθόλου) έως το 5 (συνέχεια). Οι αποκρίσεις στα επιμέρους στοιχεία του εργαλείου αθροίζονται για να αποδώσουν βαθμολογίες για τις υποκλίμακες και, στη συνέχεια, οι υποκλίμακες αθροίζονται για να δώσουν μία συνολική βαθμολογία ανταπόκρισης στρες.

Όσο υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνει ένας φοιτητής, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα στρες δείχνει ότι εκδηλώνει. Στην έρευνα του Javaheri (2017), η συνολική αξιοπιστία της αναθεωρημένης κλίμακας βρέθηκε υψηλή, με $\alpha=.94$. Η αναθεωρημένη κλίμακα της Lakaen (2016, 2020) δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικές έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να διατηρηθούν οι διαστάσεις της παλιάς κλίμακας, καθώς η πλειοψηφία των ερευνών που χρησιμοποίησε την συγκεκριμένη κλίμακα βασίστηκε στην έρευνα της Lakaen που έγινε το 2009. Έτσι οι διαστάσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 6 ερωτήσεις (5, 7, 14, 22, 23 και 24) περιλαμβάνονται στο Συναισθηματικό άγχος, 9 ερωτήσεις (1, 2, 3, 4, 9, 10, 13, 19 και 21) στο Συμπεριφορικό άγχος, 7 ερωτήσεις (8, 11, 12, 17, 18, 25 και 26) στο Σωματικό άγχος και 4 ερωτήσεις (6, 15, 16 και 20) στο Γνωστικό άγχος.

Τέλος, για τη μέτρηση της αυτορρύθμισης χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης» (Online Self-Regulated Learning Questionnaire), της Barnard και των συνεργατών της (2009). Πρόκειται για μια κλίμακα 24 στοιχείων, τα οποία ο συμμετέχων καλείται να βαθμολογήσει σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert, από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Όσο υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνει ο φοιτητής, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα αυτορρύθμισης δείχνει ότι διαθέτει. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 6 υποκλίμακες, οι οποίες χωρίζονται ως εξής: α) καθορισμός στόχων (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 5), β) δόμηση περιβάλλοντος (ερωτήσεις 6, 7, 8 και 9), γ) στρατηγικές στόχων (10, 11, 12 και 13), δ) διαχείριση χρόνου (ερωτήσεις 14, 15 και 16), ε) αναζήτηση βοήθειας (ερωτήσεις 17, 18, 19 και 20) και στ) αυτό-αξιολόγηση (ερωτήσεις 21, 22, 23 και 24).

Σύμφωνα με έρευνες, η κλίμακα έχει δείξει αρκετά υψηλή αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, σε έρευνα φοιτητών η κλίμακα απέδωσε συνολική αξιοπιστία με δείκτη Cronbach $\alpha=.90$, ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων από .85 έως .92, δείχνοντας υψηλή αξιοπιστία (Barnard-Brak et al., 2010). Επιπλέον, σε σύγχρονη έρευνα η αξιοπιστία των διαστάσεων της κλίμακας απέδωσε υψηλούς δείκτες, που κυμάνθηκαν από $\alpha=.87$ έως $\alpha=.94$ (Swafford, 2018). Σε παρόμοια έρευνα, η συνολική κλίμακα απέδωσε καλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=.88$) και οι διαστάσεις απέδωσαν επίσης αποδεκτούς δείκτες αξιοπιστίας, με $\alpha=.65$ έως $\alpha=.84$ (Handoko, Gronseth, McNeil, Bonk & Robin, 2019).

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS version 20 και 24.0 (Statistical Package for Social Sciences – Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για Κοινωνικές Επιστήμες). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, και συγκεκριμένα, έγιναν αναλύσεις συχνοτήτων για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και μετρήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι επαγωγικές αναλύσεις. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, δείχνοντας ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με εξαίρεση μια διάσταση τη κλίμακα της αυτορρύθμισης που έδωσε τιμή μικρότερη του 0.6. Ωστόσο, θεωρήθηκε οριακά αποδεκτή καθώς ήταν πολύ κοντά στην οριακή τιμή, η οποία είναι το 0.6 (Γαλάνης, 2013). Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independentsamplest-test, για να βρεθεί η επίδραση της διάγνωσης H.E.A., του φύλου και του επιπέδου σπουδών στους παράγοντες της έρευνας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (Oneway ANOVA) και ο μη παραμετρικός έλεγχος για να ελεγχθεί η επίδραση του τμήματος φοίτησης στους παράγοντες της έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων Spearman και Pearson, ώστε να βρεθούν: α) τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης με τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων, τον γενικό M.O. και την ηλικία και β) τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις των τριών μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της αναβλητικότητας και ανεξάρτητες μεταβλητές τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης, προκειμένου να βρεθεί αν μπορεί να προβλεφθεί η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών.

Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφικές αναλύσεις

3.1.1. Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίστηκε από τους παράγοντες της αναβλητικότητας συγγραφής εργασιών, μελέτης για τις εξετάσεις, ακαδημαϊκών διοικητικών καθηκόντων, παρακολούθησης παραδόσεων μαθημάτων και ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων γενικά. Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε κάθε καθήκον (5 καθήκοντα) υπολογίστηκε χρήση του μέσου όρου των 2 πρώτων ερωτήσεων του κάθε καθήκοντος και στη συνέχεια για την συνολική ακαδημαϊκή αναβλητικότητα υπολογίστηκε ο μέσος όρος αυτών των 10 ερωτήσεων (Solomon & Rothblum, 1984). Τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων παρουσιάστηκαν με χρήση μέσου όρου (Μ.Ο.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.).

Για τις αιτίες της αναβλητικότητας, δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση, καθώς το δείγμα ήταν μικρότερο των 300 ατόμων (Καρλής, 2005) και για αυτό τον λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι αιτίες που δημιουργήθηκαν από την παραγοντική ανάλυση της Αργυροπούλου (2014), καθώς είναι η πιο έγκυρη έρευνα στην Ελλάδα. Ωστόσο, και σε άλλες ελληνικές έρευνες χρησιμοποιήθηκε η ίδια κατηγοριοποίηση (Σιώζου, 2020· Χατζηδήμου, 1994), ενώ οι ξένες έρευνες είχαν άλλη κατηγοριοποίηση. Σε αρκετές ξένες έρευνες προέκυψαν δύο βασικές αιτίες αναβλητικότητας, ο φόβος της αποτυχίας και η απέχθεια καθήκοντος (Solomon & Rothblum, 1984· Steel, 2007). Παρόλα αυτά, στις ελληνικές έρευνες προέκυψαν τέσσερις αιτίες της αναβλητικότητας που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα: Φόβος της αποτυχίας, Απέχθεια καθήκοντος, Επιρροή συνομηλίκων και Δυσκολία διαχείρισης χρόνου. Τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων παρουσιάστηκαν με χρήση μέσου όρου (Μ.Ο.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.).

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας των συμμετεχόντων και των αιτιών της. Όπως παρατηρείται, και με βάση την κλίμακα 1-5, μέτρια προς υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας συγκεντρώνονται στο καθήκον που αφορά τη «Μελέτη για τις εξετάσεις» (Μ.Ο.=3.48, Τ.Α.=1.16), ενώ αμέσως μετά βαθμολογήθηκε το καθήκον που αφορά τη «Συγγραφή εργασιών» (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=1.11). Τα καθήκοντα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας «Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων γενικά» (Μ.Ο.=2.68, Τ.Α.=1.10), «Αναβλητικότητα παρακολούθησης παραδόσεων μαθημάτων» (Μ.Ο.=2.66, Τ.Α.=1.32), βαθμολογήθηκαν σε

επίπεδο κάτω του μετρίου ενώ χαμηλά βαθμολογήθηκε το καθήκον «Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών διοικητικών καθηκόντων» (Μ.Ο.= 2.10, Τ.Α.=1.19).

Όσον αφορά τις αιτίες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, και με βάση την κλίμακα 1-5 αυτές υποστηρίχθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η «Απέχθεια του καθήκοντος» αποτελεί την πιο πιθανή αιτία να αναβάλλουν, καθώς συγκεντρώνει τα υψηλότερα επίπεδα ως αιτία της αναβλητικότητας (Μ.Ο.=3.08, Τ.Α.=.75), ωστόσο και ο «Φόβος της αποτυχίας» αποτελεί μια εξίσου σημαντική αιτία αναβλητικότητας σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων (Μ.Ο.=2.91, Τ.Α.=.93). Η «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» βαθμολογήθηκε μέτρια προς χαμηλά (Μ.Ο.=2.49, Τ.Α.=.88) και η «Επιρροή Συνομηλίκων» χαμηλά (Μ.Ο.=1.56, Τ.Α.=.72).

Αναφορικά με τα συνολικά επίπεδα αναβλητικότητας, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες του δείγματος δηλώνουν μέτρια επίπεδα αναβλητικότητας, με μια μέτρια προς υψηλή τάση να θέλουν να μειώσουν αυτά τα επίπεδα αναβλητικότητας.

Πίνακας 2: Επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αναβλητικότητα συγγραφής εργασιών	3.30	1.11
Αναβλητικότητα μελέτης για τις εξετάσεις	3.48	1.16
Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών διοικητικών καθηκόντων	2.10	1.19
Αναβλητικότητα παρακολούθησης παραδόσεων μαθημάτων	2.66	1.32
Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων γενικά	2.68	1.10
Φόβος Αποτυχίας	2.91	.93
Απέχθεια Καθήκοντος	3.08	.75
Επιρροή Συνομηλίκων	1.56	.72
Δυσκολία διαχείρισης χρόνου	2.49	.88
Συνολική Αναβλητικότητα	2.85	.79
Τάση για μείωση αναβλητικότητας	3.40	.96

3.1.2. Ακαδημαϊκό άγχος

Το ακαδημαϊκό άγχος ορίστηκε από τους παράγοντες του συναισθηματικού, συμπεριφορικού, σωματικού και γνωστικού άγχους. Το ακαδημαϊκό άγχος υπολογίστηκε με χρήση του μέσου όρου του συνόλου των ερωτήσεων. Για τον υπολογισμό του κάθε παράγοντα του άγχους, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων που τις απαρτίζουν.

Τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων παρουσιάστηκαν με χρήση μέσου όρου (Μ.Ο.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.).

Με βάση την κλίμακα 1-5, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα του ακαδημαϊκού άγχους των φοιτητών κυμαίνονται μάλλον σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, τα υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους συγκεντρώθηκαν στην διάσταση του «Συναισθηματικό άγχος» (Μ.Ο.= 3.08, Τ.Α.=1.00), ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα συγκεντρώθηκαν στη διάσταση «Σωματικό άγχος» (Μ.Ο.=2.24, Τ.Α.=1.05). Σε γενικές γραμμές, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, δεν διαφαίνονται υψηλές τιμές άγχους και, μάλιστα, στη διάσταση του Σωματικού άγχους, οι τιμές κυμαίνονται κάτω του μετρίου. Όσον αφορά το συνολικό άγχος, φαίνεται πως κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=2.75, Τ.Α.=.84), όπως και στις διαστάσεις του.

Πίνακας 3: Επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συναισθηματικό άγχος	3.08	1.00
Συμπεριφορικό άγχος	2.85	.93
Σωματικό άγχος	2.24	1.05
Γνωστικό άγχος	2.89	1.04
Συνολικό άγχος	2.75	.84

3.1.3. Αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση ορίστηκε μέσω των παραγόντων «Καθορισμός στόχων», «Δόμηση περιβάλλοντος», «Στρατηγικές εργασίας», «Διαχείριση χρόνου», «Αναζήτηση βοήθειας» και «Αυτό-αξιολόγηση».

Συνεπώς, υπολογίστηκαν οι παράγοντες της διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συνολικά. Για τον υπολογισμό του κάθε παράγοντα χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κάθε μία, ενώ για τον υπολογισμό συνολικά της αυτορρύθμισης χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι του συνόλου των ερωτήσεων.

Ειδικότερα, και με βάση την κλίμακα 1-5, προέκυψε ότι ο παράγοντας «Δόμηση περιβάλλοντος» συγκέντρωσε τα υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης (Μ.Ο.=3.77, Τ.Α.=1.01), δηλώνοντας ότι τα επίπεδα αυτορρύθμισης είναι υψηλά. Ακολούθησαν οι παράγοντες «Καθορισμός στόχων» (Μ.Ο.=3.28, Τ.Α.=.85) και «Αναζήτηση βοήθειας» (Μ.Ο.=3.06, Τ.Α.=.92) όπου τα επίπεδα αυτορρύθμισης ήταν μέτρια. Σε επίπεδο κάτω του

μετρίου βαθμολογήθηκε ο παράγοντας «Στρατηγικές εργασίας» (Μ.Ο.=2.78, Τ.Α.=.96) και μέτρια προς χαμηλά η «Αυτό-αξιολόγηση» (Μ.Ο.=2.57, Τ.Α.=1.05).

Τα χαμηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης φαίνεται πως συγκεντρώθηκαν στον παράγοντα «Διαχείριση χρόνου» (Μ.Ο.=2.39, Τ.Α.=1.12), όπου τα επίπεδα ήταν χαμηλά. Όσον αφορά τα συνολικά επίπεδα της διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, αυτά κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=3.01, Τ.Α.=.67). Τα αποτελέσματα της αυτορρύθμισης φαίνονται και στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Επίπεδα διαδικτυακής αυτορρύθμισης

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Καθορισμός στόχων	3.28	1.28
Δόμηση περιβάλλοντος	3.77	1.01
Στρατηγικές εργασίας	2.78	.96
Διαχείριση χρόνου	2.39	1.12
Αναζήτηση βοήθειας	3.06	.92
Αυτό-αξιολόγηση	2.57	1.05
Συνολική διαδικτυακή αυτορρύθμιση	3.01	.67

3.2. Επαγωγικές αναλύσεις

3.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία παραγόντων

Ένα σημαντικό σημείο κατά την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας των μεταβλητών της έρευνας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach' s Alpha. Να σημειωθεί εδώ ότι δεν πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων, καθώς το δείγμα ήταν μικρό και δεν επέτρεπε την διεξαγωγή μιας τέτοιας ανάλυσης. Για αυτό το λόγο, οι παράγοντες της κάθε μεταβλητής βασίστηκαν στην παραγοντική ανάλυση άλλων ερευνών. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, αξιοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση της Αργυροπούλου (2014), για το ακαδημαϊκό άγχος χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση της Lakaen (2009), ενώ για την αυτορρύθμιση αξιοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση της Barnard και των συνεργατών της (2009).

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 5, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, αφού σε όλους τους παράγοντες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από 0.6 (Γαλάνης 2013), με εξαίρεση τη διάσταση «Στρατηγικές εργασίας»

από την αυτορρύθμιση, όπου η τιμή Cronbach' s Alpha ήταν κάτω από 0.6 ($\alpha=.58$). Παρόλα αυτά, η τιμή θεωρήθηκε αποδεκτή γιατί είναι πολύ κοντά στο 0.6. Σημειώνεται, ότι όσον αφορά την μεταβλητή της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ο παράγοντας «Τάση μείωσης αναβλητικότητας» δεν χρησιμοποιήθηκε στις αναλύσεις της έρευνας, τηρώντας την τακτική των προηγούμενων ερευνών. Επιπλέον η αναβλητικότητα μελετήθηκε ως ενιαίο σύνολο καθώς είναι η βασική μεταβλητή της έρευνας, ενώ το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση με τους επιμέρους παράγοντες προκειμένου να υπάρξει βαθύτερη ανάλυση.

Πίνακας 5: Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
Αναβλητικότητα	10	.82
Αναβλητικότητα συγγραφής εργασιών	2	.79
Αναβλητικότητα μελέτης για εξετάσεις	2	.81
Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών διοικητικών καθηκόντων	2	.79
Αναβλητικότητα παρακολούθησης παραδόσεων μαθημάτων	2	.86
Αναβλητικότητα ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων γενικά	2	.71
Τάση μείωσης αναβλητικότητας	5	.69
Φόβος Αποτυχίας	7	.82
Απέχθεια Καθήκοντος	9	.71
Επιρροή Συνομηλίκων	5	.73
Δυσκολία Διαχείρισης Χρόνου	5	.65
Ακαδημαϊκό άγχος	26	.93
Συναισθηματικό άγχος	6	.83
Συμπεριφορικό άγχος	9	.84
Σωματικό άγχος	7	.87
Γνωστικό άγχος	4	.69
Συνολική διαδικτυακή αυτορρύθμιση	24	.87
Καθορισμός στόχων	5	.73
Δόμηση περιβάλλοντος	4	.85
Στρατηγικές εργασίας	4	.58
Διαχείριση χρόνου	3	.78
Αναζήτηση βοήθειας	4	.60
Αυτοαξιολόγηση	4	.75

3.2.2. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης μεταξύ φοιτητών/τριών με και φοιτητών/τριών χωρίς Ή.Ε.Α.

Στο σημείο αυτό, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων των παραγόντων ως προς το αν οι φοιτητές έχουν διαγνωστεί ή όχι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independentsamplest-test καθώς τα συγκρινόμενα δείγματα είναι άνω των 30 και ισχύει το κεντρικό οριακό θεώρημα δηλαδή ότι οι μέσες τιμές ακολουθούν την κανονική κατανομή (Field, 2017).

Από τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι ως προς τους παράγοντες «Φόβος της αποτυχίας» από την αναβλητικότητα, «Σωματικό άγχος» από το ακαδημαϊκό άγχος και «Στρατηγικές εργασίας» από την αυτορρύθμιση, οι φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο από τους φοιτητές χωρίς διάγνωση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

Στον παράγοντα «Φόβος Αποτυχίας», ο μέσος όρος των φοιτητών με Ή.Ε.Α. (Μ.Ο.=3.16) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(154)=2.168, p=.032$) από τον αντίστοιχο των ατόμων χωρίς Ή.Ε.Α. (Μ.Ο.=2.81).

Στον παράγοντα «Σωματικό άγχος», ο μέσος όρος των φοιτητών με Η.Ε.Α. (Μ.Ο.=2.71) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(154)=3.711, p<.001$) από τον αντίστοιχο των ατόμων χωρίς Ή.Ε.Α. (Μ.Ο.=2.05).

Στον παράγοντα «Στρατηγικές εργασίας», ο μέσος όρος των φοιτητών με Η.Ε.Α. (Μ.Ο.=3.11) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(69.21)=2.538, p=.013$) από τον αντίστοιχο των ατόμων χωρίς Ή.Ε.Α. (Μ.Ο.=2.65).

Όσον αφορά τους υπόλοιπους παράγοντες, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρακάτω, στον πίνακα 6 φαίνονται αναλυτικά οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα των τριών παραγόντων ως προς τους φοιτητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς.

Πίνακας 6: Διαφορές των μεταβλητών ως προς την επίδραση της διάγνωσης Η.Ε.Α.

Παράγοντας	Η.Ε.Α.	N	M.O.	t	df	p
Φόβος Αποτυχίας	Ναι	45	3.16	2.168	154	.032
	Όχι	111	2.81			
Σωματικό άγχος	Ναι	45	2.71	3.711	154	<.001
	Όχι	111	2.05			
Στρατηγικές εργασίας	Ναι	45	3.11	2.538	69.21	.013
	Όχι	111	2.65			

3.2.3. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης ως προς το φύλο

Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε για ακόμη μια φορά έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων για να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο φύλο των συμμετεχόντων ως προς τα επίπεδα των διαστάσεων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης (Πίνακας 7). Χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independentsamplest-test καθώς τα συγκρινόμενα δείγματα είναι άνω των 30 και ισχύει το κεντρικό οριακό θεώρημα δηλαδή ότι οι μέσες τιμές ακολουθούν την κανονική κατανομή (Field, 2017).

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, βρέθηκε πως ο μέσος όρος των αντρών (M.O.=2.63) ήταν στατιστικά μικρότερος από εκείνο των γυναικών (M.O.=3.00), ως προς την διάσταση «Φόβος της αποτυχίας» ($t(1,152)=-2.134, p=.034 <.05$).

Στο ακαδημαϊκό άγχος υπήρξαν περισσότερες διαφορές. Στον παράγοντα «Συναισθηματικό άγχος» ο μέσος όρος των αντρών (M.O.=2.53) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(152)=-4.018, p<.001$) από τον αντίστοιχο των γυναικών (M.O.=3.25).

Στον παράγοντα «Συμπεριφορικό άγχος» ο μέσος όρος των αντρών (M.O.=2.55) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(152)=-2.313, p=.022$) από τον αντίστοιχο των γυναικών (M.O.=2.94).

Στον παράγοντα «Σωματικό άγχος» ο μέσος όρος των αντρών (M.O.=1.92) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(152)=-2.180, p=.031$) από τον αντίστοιχο των γυναικών (M.O.=2.34).

Στον παράγοντα «Γνωστικό άγχος» ο μέσος όρος των αντρών (M.O.=2.51) ήταν στατιστικά μικρότερος ($t(152)=-2.669, p=.008$) από τον αντίστοιχο των γυναικών (M.O.=3.02).

Τέλος, στην αυτορρύθμιση οι άντρες συγκέντρωσαν μεγαλύτερα επίπεδα διαδικτυακής αυτορρύθμισης (M.O.=3.06) στον παράγοντα «Αυτό-αξιολόγηση» ($t(152)=3.474, p=.001 <.01$) συγκριτικά με τις γυναίκες (M.O.=2.41).

Πίνακας 7: Ατομικές διαφορές των μεταβλητών ως προς την επίδραση του φύλου

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Φόβος Αποτυχίας	Ανδρας	39	2.63	-2.134	152	.034
	Γυναίκα	115	3.00			
Συναισθηματικό άγχος	Ανδρας	39	2.53	-4.018	152	<.001
	Γυναίκα	115	3.25			
Συμπεριφορικό άγχος	Ανδρας	39	2.55	-2.313	152	.022
	Γυναίκα	115	2.94			
Σωματικό άγχος	Ανδρας	39	1.92	-2.180	152	.031
	Γυναίκα	115	2.34			
Γνωστικό άγχος	Ανδρας	39	2.51	-2.669	152	.008
	Γυναίκα	115	3.02			
Αυτοαξιολόγηση	Ανδρας	39	3.06	3.474	152	.001
	Γυναίκα	115	2.41			

3.2.4. Σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το τμήμα φοίτησης, την επίδοση και τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούσε την επίδραση των διάφορων ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το τμήμα φοίτησης, ο γενικός M.O. και ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων στους παράγοντες της έρευνας. Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων και διακύμανσης σε όλες τις διαστάσεις των μεταβλητών.

Αρχικά, σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων (Spearman) στις διαστάσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης με τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων, τον γενικό M.O. και την ηλικία των συμμετεχόντων (Πίνακας 8). Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman χρησιμοποιήθηκε γιατί οι ποσοτικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (Field, 2017).

Αναφορικά με τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων βρέθηκε μια χαμηλή θετική συσχέτιση με την «Αναβλητικότητα» των φοιτητών ($r=.293, p<.05$) και με το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.225, p<.01$), ενώ βρέθηκε και μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τη διάσταση «Καθορισμός στόχων» της αυτορρύθμισης ($r=.178, p<.05$). Επιπλέον, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον γενικό μέσο όρο των φοιτητών και στις διαστάσεις της αυτορρύθμισης, και συγκεκριμένα χαμηλές θετικές συσχετίσεις με τον

«Καθορισμό στόχων» ($r=.241, p<.01$), τη «Δόμηση περιβάλλοντος» ($p=.192, p<.05$) και τις «Στρατηγικές εργασίας» ($p=.174, p<.05$). Επίσης, βρέθηκε μία μέτρια αρνητική συσχέτιση του γενικού μέσου όρου με την «Αναβλητικότητα» ($r=-.353, p<.01$) και χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις με την «Απέχθεια καθήκοντος» ($r=-.223, p<.01$) και το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=-.184, p<.05$). Τέλος, βρέθηκε μία χαμηλή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=-.158, p<.05$).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων ως προς τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων, το γενικό Μ.Ο. και την ηλικία

Παράγοντες	Αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων	Γενικός Μ.Ο.	Ηλικία
Αναβλητικότητα	.293**	-.353**	-.037
Φόβος Αποτυχίας	-.041	-.003	.020
Απέχθεια Καθήκοντος	.126	-.223**	-.074
Επιρροή Συνομηλίκων	.010	-.050	.104
Δυσκολία Διαχείρισης Χρόνου	-.037	-.029	.013
Συναισθηματικό άγχος	.029	.042	.003
Συμπεριφορικό άγχος	.225**	-.184*	-.158*
Σωματικό άγχος	-.007	.022	-.003
Γνωστικό άγχος	.070	-.046	.067
Καθορισμός στόχων	-.178*	.241**	.094
Δόμηση περιβάλλοντος	-.129	.192*	.073
Στρατηγικές εργασίας	-.040	.174*	.116
Διαχείριση χρόνου	-.070	.125	.074
Αναζήτηση βοήθειας	-.006	.009	.122
Αυτοαξιολόγηση	.010	-.027	.118

Σημείωση: οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .05$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$.

Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων των παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independentsamplest-test καθώς τα συγκρινόμενα δείγματα είναι άνω των 30 και ισχύει το κεντρικό οριακό θεώρημα δηλαδή ότι οι μέσες τιμές ακολουθούν την κανονική κατανομή (Field, 2017).

Στον παράγοντα «Αναβλητικότητα», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (Μ.Ο.=2.95) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(154)= 3.052, p=.003 < .01$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (Μ.Ο.=2.51).

Στον παράγοντα «Απέχθεια Καθήκοντος», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (Μ.Ο.=3.19) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(154)= 3.152, p=.002 < .01$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (Μ.Ο.=2.75).

Στον παράγοντα «Συμπεριφορικό άγχος», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (M.O.=3.03) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(154)= 4.463, p<.001$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (M.O.=2.29).

Στον παράγοντα «Καθορισμός στόχων», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (M.O.=3.20) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(154)= -2.266, p=.025<.05$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (M.O.=3.56).

Στον παράγοντα «Δόμηση περιβάλλοντος», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (M.O.=3.67) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(154)= -2.135, p=.034<.05$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (M.O.=4.07).

Στον παράγοντα «Διαχείριση χρόνου», ο μέσος όρος όσων είναι προπτυχιακοί στο 1^ο πτυχίο (M.O.=2.26) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(154)= -2.652, p=.009<.01$) από τον μέσο όρο των μεταπτυχιακών ή όσων είναι σε προπτυχιακό 2^ο πτυχίου (M.O.=2.81).

Στον πίνακα 9, φαίνονται αναλυτικά οι διαφορές που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα ως προς το επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 9: Ατομικές διαφορές των παραγόντων ως προς την επίδραση του επιπέδου σπουδών

Παράγοντας	Επίπεδο σπουδών	N	M.O.	t	df	p
Αναβλητικότητα	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	2,95	3.052	154	.003
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/Μεταπτυχιακό	37	2,51			
Απέχθεια Καθήκοντος	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	3,19	3.152	154	.002
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/ Μεταπτυχιακό	37	2,75			
Συμπεριφορικό άγχος	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	3,03	4.463	154	<.001
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/ Μεταπτυχιακό	37	2,29			
Καθορισμός στόχων	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	3,20	-2.266	154	.025
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/ Μεταπτυχιακό	37	3,56			
Δόμηση περιβάλλοντος	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	3,67	-2.135	154	.034
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/ Μεταπτυχιακό	37	4,07			
Διαχείριση χρόνου	Προπτυχιακό (1ο πτυχίο)	119	2,26	-2.652	154	.009
	Προπτυχιακό (2ο πτυχίο)/ Μεταπτυχιακό	37	2,81			

Για την σύγκριση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης ως προς το τμήμα φοίτησης, χρησιμοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (OnewayAnalysisOfVariance) για δείγματα κανονικών κατανομών και ο μη παραμετρικός έλεγχος KruskalWallis για δείγματα μη κανονικών κατανομών (Field, 2017). Στον παρακάτω πίνακα 10 φαίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις διακυμάνσεις ANOVA των παραγόντων της έρευνας ως προς το τμήμα φοίτησης.

Στον παράγοντα «Απέχθεια Καθήκοντος», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.O.=3.53) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.O.=2.90) ($p=.001$) και Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες (M.O.=3.10) ($p=.033$). Επίσης, ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.O.=3.32) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.O.=2.90) ($p=.045$).

Στον παράγοντα «Δυσκολία Διαχείρισης Χρόνου», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.O.=3.53) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.O.=2.45) ($p=.029$) και Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.O.=2.11) ($p=.006$).

Στον παράγοντα «Συμπεριφορικό άγχος», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.O.=2.59) είναι στατιστικά μικρότερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες (M.O.=2.98) ($p=.019$), Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.O.=3.22) ($p=.016$) και Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.O.=3.15) ($p=.022$).

Στον παράγοντα «Στρατηγικές εργασίας», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.O.=3.03) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες (M.O.=2.69) ($p=.042$), Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.O.=2.48) ($p=.040$) και Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.O.=2.35) ($p=.006$).

Πίνακας 10: Ατομικές διαφορές των παραγόντων ως προς την επίδραση του τμήματος φοίτησης

Παράγοντας	Τμήμα Φοίτησης	N	M.O.	df1	df2	F	p
Απέχθεια Καθήκοντος	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	2,90	3	152	4.263	.006
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	3,10				
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	3,32				
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	3,53				
Δυσκολία Διαχείρισης Χρόνου	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	2,45	3	152	2.738	.045
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	2,50				
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	2,11				
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	2,96				
Συμπεριφορικό άγχος	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	2,59	3	152	3.758	.012
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	2,98				
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	3,22				
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	3,15				
Στρατηγικές εργασίας	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	3,03	3	152	3.668	.014
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	2,69				
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	2,48				
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	2,35				

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των ελέγχων KruskalWallis των παραγόντων της έρευνας ως προς το τμήμα φοίτησης. Στον παράγοντα «Φόβος Αποτυχίας», η μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.B.=51.07) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.B.=81.12) ($p=.019<.05$) και Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.B.=97.50) ($adj. p=.019<.05$).

Στον παράγοντα «Δόμηση περιβάλλοντος», η μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.B.=52.39) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.B.=88.33) ($adj. p=.015<.05$).

Στον παράγοντα «Διαχείριση χρόνου», η μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες (M.B.=90.17) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων που φοιτούν σε τμήμα σχετικό με Επιστήμες Υγείας ή Ζωής (M.B.=53.83) ($adj. p=.027<.05$) και Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής (M.B.=54.89) ($adj. p=.018<.05$).

Πίνακας 11: Επίπεδα μέσων βαθμίδων των παραγόντων ως προς το τμήμα φοίτησης

Παράγοντας	Τμήμα Φοίτησης	N	M.B.	df	H	p
Φόβος Αποτυχίας	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	81.12	3	9.086	.028
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	76.44			
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	51.07			
Δόμηση περιβάλλοντος	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	97.50			
	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	88.33	3	9.688	.021
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	75.40			
Διαχείριση χρόνου	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	75.77			
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	52.39			
	Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές ή Νομικές επιστήμες	69	90.17	3	14.219	.003
	Θετικές ή Τεχνολογικές επιστήμες	54	78.31			
	Επιστήμες Υγείας ή Ζωής	15	53.83			
	Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής	18	54.89			

3.2.5. Σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης για φοιτητές/τριες με και χωρίς Ή.Ε.Α.

Σε αυτό το σημείο, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων Spearman και Pearson, προκειμένου να βρεθούν συσχετίσεις των παραγόντων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης τόσο στους φοιτητές χωρίς διάγνωση Ή.Ε.Α, όσο και στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson χρησιμοποιήθηκε για ζεύγος κανονικών ποσοτικών μεταβλητών ενώ ο συντελεστής συσχέτισης Spearman όταν τουλάχιστον μία μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (Field, 2017). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες της αναβλητικότητας για να συσχετιστούν με τους παράγοντες των άλλων δύο μεταβλητών αρχικά στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 12, φαίνεται πως η αναβλητικότητα των φοιτητών χωρίς Ή.Ε.Α. συσχετίστηκε θετικά με όλους τους παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους και συγκεκριμένα εμφάνισε μέτρια συσχέτιση με το «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.307$, $p<.01$), ισχυρή με το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.654$, $p<.01$) και χαμηλή με το «Σωματικό άγχος» ($r=.187$, $p<.05$) και το «Γνωστικό άγχος» ($r=.293$, $p<.01$). Επίσης η αναβλητικότητα των φοιτητών εμφάνισε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες «Καθορισμός στόχων» ($r=-.483$, $p<.01$) και «Διαχείριση χρόνου» ($r=-.367$, $p<.01$) και χαμηλή αρνητική με τους παράγοντες «Δόμηση περιβάλλοντος» ($r=-.244$, $p<.01$) και «Στρατηγικές εργασίας» ($r=-.287$, $p<.01$).

Ο «Φόβος Αποτυχίας» παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και συγκεκριμένα με το «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.516$,

$p < .01$), «Συμπεριφορικό άγχος» ($r = .322, p < .01$), «Σωματικό άγχος» ($r = .454, p < .01$) και «Γνωστικό άγχος» ($r = .507, p < .01$).

Η «Απέχθεια καθήκοντος» συσχετίστηκε θετικά με όλες τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους, εκτός από το «Σωματικό άγχος» και συγκεκριμένα εμφάνισε μέτρια θετική συσχέτιση με «Συναισθηματικό άγχος» ($r = .419, p < .01$), «Συμπεριφορικό άγχος» ($r = .558, p < .01$) και το «Γνωστικό άγχος» ($r = .441, p < .01$). Επίσης η «Απέχθεια καθήκοντος» συσχετίστηκε μέτρια αρνητικά με τους παράγοντες «Καθορισμός στόχων» ($r = -.379, p < .01$) και «Διαχείριση χρόνου» ($r = -.355, p < .01$) και χαμηλά αρνητικά με τη «Δόμηση περιβάλλοντος» ($r = -.246, p < .01$) και «Στρατηγικές εργασίας» ($r = -.241, p < .05$) από την κλίμακα της αυτορρύθμισης.

Όσον αφορά την «Επιρροή συνομηλίκων», αυτή παρουσίασε μόνο μία χαμηλή θετική συσχέτιση με την διάσταση «Γνωστικό άγχος» ($r = .295, p < .01$) από την κλίμακα του ακαδημαϊκού άγχους.

Τέλος, η «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» συσχετίστηκε θετικά με όλες τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και συγκεκριμένα εμφάνισε μέτρια θετική σχέση με το «Συναισθηματικό άγχος» ($r = .353, p < .01$) και το «Γνωστικό άγχος» ($r = .445, p < .01$) και χαμηλή θετική σχέση με το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r = .294, p < .01$) και το «Σωματικό άγχος» ($r = .287, p < .01$).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι διαστάσεις της αναβλητικότητας παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και αρνητικές συσχετίσεις με τις διαστάσεις της αυτορρύθμισης.

Πίνακας 12: Συσχετίσεις παραγόντων ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης με τους παράγοντες αναβλητικότητας στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α.

Συσχετίσεις Spearman	Αναβλητικότητα	Φόβος αποτυχίας	Απέχθεια καθήκοντος	Επιρροή συνομηλίκων	Δυσκολία διαχείρισης χρόνου
Συναισθηματικό άγχος	.307**	.516**	.419**	.144	.353**
Συμπεριφορικό άγχος	.654**	.322**	.558**	.175	.294**
Σωματικό άγχος	.187*	.454**	.109	.135	.287**
Γνωστικό άγχος	.293**	.507**	.441**	.295**	.445**
Καθορισμός στόχων	-.483**	-.044	-.379**	-.074	-.172
Δόμηση περιβάλλοντος	-.244**	-.085	-.246**	-.124	-.128
Στρατηγικές εργασίας	-.287**	.079	-.241*	.080	.062
Διαχείριση χρόνου	-.367**	.094	-.335**	.173	.130
Αναζήτηση βοήθειας	-.135	.143	.022	.136	.092
Αυτοαξιολόγηση	-.185	.073	-.099	.171	.137

Σημείωση: οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .05$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$.

Στον πίνακα 13, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των διαστάσεων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με τους παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα, η «Αναβλητικότητα» παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τους παράγοντες «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.506, p<.01$) και «Γνωστικό άγχος» ($r=.420, p<.01$) και ισχυρή θετική συσχέτιση με το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.765, p<.01$).

Ο παράγοντας «Φόβος Αποτυχίας» παρουσιάζει επίσης μέτρια θετική συσχέτιση με τους παραπάνω παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους, δηλαδή με τους παράγοντες «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.519, p<.01$), «Γνωστικό άγχος» ($r=.467, p<.01$) και «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.377, p<.01$) αλλά και με τον παράγοντα «Στρατηγικές εργασίας» ($r=.440, p<.01$) της αυτορρύθμισης.

Επιπλέον, η «Απέχθεια καθήκοντος» παρουσίασε θετική συσχέτιση με τους τρεις παραπάνω παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση με το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.625, p<.01$) και μέτρια θετική σχέση με το «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.442, p<.01$) και το «Γνωστικό άγχος» ($r=.546, p<.01$).

Όσον αφορά την «Επιρροή συνομηλίκων», αυτή παρουσιάζει μόλις μία μέτρια θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Γνωστικό άγχος» ($r=.322, p<.05$).

Η τελευταία διάσταση της αναβλητικότητας, η «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου», παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους και συγκεκριμένα με το «Συναισθηματικό άγχος» ($r=.367, p<.05$), το «Συμπεριφορικό άγχος» ($r=.355, p<.05$), το «Σωματικό άγχος» ($r=.375, p<.05$) και το «Γνωστικό άγχος»

($r=.343, p<.05$). Επίσης η «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» εμφάνισε μέτρια θετική συσχέτιση με τους παράγοντες «Στρατηγικές εργασίας», ($r=.411, p<.01$) και «Αυτο-αξιολόγηση» ($r=.383, p<.01$) και χαμηλή θετική με τον παράγοντα «Διαχείριση χρόνου» ($r=.295, p<.05$).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πως οι παράγοντες της αναβλητικότητας παρουσίασαν θετική συσχέτιση τόσο με τους παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους όσο και με εκείνους της αυτορρύθμισης όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., εύρημα που διαφέρει από εκείνο των φοιτητών χωρίς διάγνωση Ή.Ε.Α.

Πίνακας 13: Συσχετίσεις παραγόντων ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης με τους παράγοντες αναβλητικότητας στους φοιτητές με Ή.Ε.Α.

Συσχετίσεις Spearman	Αναβλητικότητα	Φόβος αποτυχίας	Απέχθεια καθήκοντος	Επιρροή συνομήλικων	Δυσκολία διαχείρισης χρόνου
Συναισθηματικό άγχος	.506**	.519**	.442**	.283	.367*
Συμπεριφορικό άγχος	.765**	.377*	.625**	.282	.355*
Σωματικό άγχος	.278	.595**	.187	.187	.375*
Γνωστικό άγχος	.420**	.467**	.546**	.322*	.343*
Καθορισμός στόχων	-.166	.174	-.004	-.090	.088
Δόμηση περιβάλλοντος	-.109	.153	.025	-.085	.216
Στρατηγικές εργασίας	.070	.440**	.079	.054	.411**
Διαχείριση χρόνου	-.208	.233	-.034	.018	.295*
Αναζήτηση βοήθειας	-.006	.018	.186	-.137	.197
Αυτοαξιολόγηση	-.109	.252	.233	-.149	.383**

Σημείωση: οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<.05$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<.01$.

3.2.6. Προβλεπτική ισχύς του ακαδημαϊκού άγχους και αυτορρύθμισης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Ο τελευταίος σημαντικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση μπορούν να προβλέψουν την αναβλητικότητα των φοιτητών. Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένες μεταβλητές κάθε φορά τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και ανεξάρτητες μεταβλητές της διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης. Το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε δύο φορές για την κάθε διάσταση, μία για τους φοιτητές χωρίς διάγνωση Ή.Ε.Α. και μία για αυτούς με διάγνωση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι παράγοντες συσχέτισης.

Όσον αφορά τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., σύμφωνα και με τον πίνακα 14 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

Παρατηρήθηκε υψηλή προσαρμογή του μοντέλου όσον αφορά τον παράγοντα της «Αναβλητικότητας» ($F(8,102)=12.458$, $p<.01$, $AdjR^2=.455$). Θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική η επίδραση των παραγόντων «Συμπεριφορικό άγχος» ($Beta=.650$, $p<.01$) και «Καθορισμός στόχων» ($Beta=.186$, $p<.05$). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι δύο αυτοί παράγοντες ερμήνευσαν κατά 45,5% την αναβλητικότητα στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. ($R^2=.455$), με τον παράγοντα του «Συμπεριφορικού άγχους» να αποτελεί ένα πολύ ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα.

Παρατηρήθηκε ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου αναφορικά με τον παράγοντα «Φόβος Αποτυχίας» ($F(4,106)=11.783$, $p<.01$, $AdjR^2=.282$). Κανένας παράγοντας δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα ($p\geq.083$).

Παρατηρήθηκε ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου στον παράγοντα «Απέχθεια καθήκοντος» ($F(7,103)=10.805$, $p<.01$, $AdjR^2=.384$). Στατιστικά σημαντικά θεωρήθηκε η επίδραση των μεταβλητών «Γνωστικό άγχος» ($Beta=.375$, $p<.01$) και «Διαχείριση χρόνου» ($Beta=-.231$, $p<.05$). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως αυτοί οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν κατά 38,4% την «Απέχθεια καθήκοντος» ως αιτία αναβλητικότητας ($R^2=.384$), δείχνοντας ότι τα αυξημένα επίπεδα γνωστικού άγχους μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στο να αρχίσει να νιώθει δυσφορία με το έργο που έχει να εκτελέσει, κάτι που μπορεί να προκαλέσει αντίστοιχα και η έλλειψη στρατηγικών αυτορρύθμισης που αφορούν τη σωστή διαχείριση χρόνου.

Παρατηρήθηκε χαμηλή προσαρμογή του μοντέλου στον παράγοντα «Επιρροή συνομηλίκων» ($F(1,109)=9.736$, $p=.002$, $AdjR^2=.074$). Ωστόσο, θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική η επίδραση του «Γνωστικού άγχους» ($Beta=.286$, $p<.01$).

Παρατηρήθηκε μέτρια προσαρμογή του μοντέλου όσον αφορά τον παράγοντα «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» ($F(4,106)=7.104$, $p<.01$, $AdjR^2=.182$). Στατιστικά σημαντική βρέθηκε η επίδραση του «Γνωστικού άγχους» ($Beta=.402$, $p<.01$), ερμηνεύοντας κατά 18,2% της διασποράς της «Δυσκολίας διαχείρισης χρόνου» ως αιτία αναβλητικότητας. Αυτό πρακτικά δείχνει ότι και πάλι τα υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. μπορούν να οδηγήσουν στην αποδιοργάνωση του ατόμου, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να διαχειριστεί το χρόνο μελέτης του και να οδηγείται σε εκδήλωση αναβλητικότητας.

Πίνακας 14: Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης των μεταβλητών της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στις μεταβλητές του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α.

Παράγοντες	Αναβλητικότητα	Φόβος αποτυχίας	Απέχθεια καθήκοντος	Επιρροή συνομηλίκων	Δυσκολία διαχείρισης χρόνου
Συναισθηματικό άγχος	-.248	.284	-.041	-	-.186
Συμπεριφορικό άγχος	.650**	-.058	.227	-	.188
Σωματικό άγχος	-.046	.162	-	-	.124
Γνωστικό άγχος	.147	.215	.375**	.286**	.402**
Καθορισμός στόχων	-.186*	-	-.130	-	-
Δόμηση περιβάλλοντος	.026	-	.012	-	-
Στρατηγικές εργασίας	.070	-	-.029	-	-
Διαχείριση χρόνου	-.125	-	-.231*	-	-
Αναζήτηση βοήθειας	-	-	-	-	-
Αυτοαξιολόγηση	-	-	-	-	-

Σημείωση: οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .05$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$.

Όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., σύμφωνα και με τον πίνακα 15 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

Παρατηρήθηκε υψηλή προσαρμογή του μοντέλου αναφορικά με τον παράγοντα της «Αναβλητικότητας» ($F(3,41)=22.077$, $p < .01$, $AdjR^2=.590$). Θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική η επίδραση του «Συμπεριφορικού άγχους» ($Beta=.968$, $p < .01$). Έτσι, φαίνεται πως το «Συμπεριφορικό άγχος» ερμήνευσε κατά 59% την αναβλητικότητα στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. ($R^2=.590$), δείχνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα συμπεριφορικού άγχους σε αυτή την κατηγορία φοιτητών μπορεί να προκαλέσει εκδήλωση αναβλητικότητας σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Παρατηρήθηκε ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου αναφορικά με τον παράγοντα «Φόβος Αποτυχίας» ($F(5,39)=4.854$, $p=.002$, $AdjR^2=.305$). Κανένας παράγοντας δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα ($p \geq .102$).

Παρατηρήθηκε ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου στον παράγοντα «Απέχθεια καθήκοντος» ($F(3,41)=10.025$, $p < .01$, $AdjR^2=.386$). Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση του «Συμπεριφορικού άγχους» ($Beta=.560$, $p < .01$), ερμηνεύοντας κατά 38,6% την «Απέχθεια καθήκοντος» ως αιτία αναβλητικότητας ($R^2=.386$). Αυτό πρακτικά τονίζει ότι οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. που αναφέρουν υψηλά επίπεδα

συμπεριφορικού άγχους μπορούν να οδηγηθούν στην εγκατάλειψη ενασχόλησης με ένα καθήκον που πρέπει να ολοκληρώσουν.

Παρατηρήθηκε μέτρια προσαρμογή του μοντέλου στον παράγοντα «Επιρροή συνομηλίκων» ($F(1,43)=7.819$, $p=.008$, $AdjR^2=.134$). Υπήρξε στατιστικά σημαντική η επίδραση του «Γνωστικού άγχους» ($Beta=.392$, $p<.01$). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η διασπορά της «Επιρροής συνομηλίκων» ως αιτία αναβλητικότητας ερμηνεύτηκε από το «Γνωστικό άγχος» κατά 13,4% ($R^2=.134$), τονίζοντας ότι οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. που σημείωσαν υψηλά επίπεδα άγχους σε καταστάσεις που αφορούν τις εργασίες και τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα κατέφυγαν στην αφιέρωση χρόνου στους φίλους και στους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε αναβλητικότητα.

Παρατηρήθηκε μέτρια προσαρμογή του μοντέλου όσον αφορά τον παράγοντα «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» ($F(7,37)=2.706$, $p=.023$, $AdjR^2=.213$). Δεν υπήρξε προβλεπτικός παράγοντας ($p\geq.094$).

Πίνακας 15: Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης των μεταβλητών της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας στις μεταβλητές του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης στους φοιτητές με Η.Ε.Α.

Παράγοντες	Αναβλητικότητα	Φόβος αποτυχίας	Απέχθεια καθήκοντος	Επιρροή συνομηλίκων	Δυσκολία διαχείρισης χρόνου
Συναισθηματικό άγχος	-.048	-.017	-.265	-	-.092
Συμπεριφορικό άγχος	.968**	.036	.560**	-	.409
Σωματικό άγχος	-	.433	-	-	.095
Γνωστικό άγχος	-.230	.187	.356	.394**	-.093
Καθορισμός στόχων	-	-	-	-	-
Δόμηση περιβάλλοντος	-	-	-	-	-
Στρατηγικές εργασίας	-	.077	-	-	.098
Διαχείριση χρόνου	-	-	-	-	.177
Αναζήτηση βοήθειας	-	-	-	-	-
Αυτοαξιολόγηση	-	-	-	-	.281

Σημείωση: οι συσχετίσεις που αναφέρονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<.05$, ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται με ** είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<.01$.

4.1. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης φοιτητών με Ή.Ε.Α. και χωρίς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές, οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα συγκέντρωσαν μέτρια επίπεδα σε όλες τις μεταβλητές. Ωστόσο, σε κάποιες διαστάσεις τόσο της αναβλητικότητας σπουδών και του ακαδημαϊκού άγχους, όσο και της αυτορρύθμισης συγκεντρώθηκαν υψηλά επίπεδα από τους φοιτητές της έρευνας.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την αναβλητικότητα σπουδών, αξιοσημείωτα επίπεδα σημειώθηκαν στα καθήκοντα που αφορούν τη «Μελέτη για τις εξετάσεις» και τη «Συγγραφή εργασιών». Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, καθώς και σε άλλες έρευνες για την αναβλητικότητα σπουδών αναφέρονται υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε δραστηριότητες που αφορούν μελέτη για την εξεταστική ή εργασίες της σχολής (Αργυροπούλου, 2014· Niazov et al., 2022). Σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), τα συγκεκριμένα καθήκοντα συγκεντρώνουν μεγαλύτερα επίπεδα αναβλητικότητας, διότι πιθανώς οι φοιτητές τα θεωρούν μεγαλύτερης επίδρασης τόσο στην ακαδημαϊκή τους ζωή όσο και στην επιτυχία τους. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα των υπόλοιπων ερευνών.

Όσον αφορά τις αιτίες της αναβλητικότητας, η «Απέχθεια καθήκοντος» συγκέντρωσε τα υψηλότερα επίπεδα, δείχνοντας ότι οι συμμετέχοντες τη θεωρούν ως τη σημαντικότερη αιτία που τους οδηγεί σε αναβολή καθηκόντων και ακολουθεί ο «Φόβος Αποτυχίας». Τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν από εκείνα της Αργυροπούλου (2014), η οποία διαπίστωσε ως σημαντικότερες αιτίες αναβλητικότητας το φόβο της αποτυχίας και την απέχθεια καθήκοντος. Αξίζει να τονιστεί πως το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να αιτιολογηθεί με την προσέγγιση της «αποτυχίας αυτορρύθμισης». Σύμφωνα με αυτή, οι φοιτητές επηρεάζονται από τους κοινωνικούς πειρασμούς, εστιάζοντας περισσότερο στην ενασχόληση με δραστηριότητες που θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες (Howell et al., 2006). Έτσι, δείχνουν μια απέχθεια για το καθήκον που καλούνται να εκπληρώσουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν μάλλον μέτρια επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους διαστάσεις του. Συγκεκριμένα, τα πιο

υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους εντοπίστηκαν στο «Συναισθηματικό άγχος», ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα εντοπίστηκαν στο «Σωματικό άγχος». Σύμφωνα με τους Bakhsh και Sayed (2015), το ακαδημαϊκό άγχος μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εξισορρόπησης των συναισθημάτων. Έτσι, στην παρούσα έρευνα τόσο οι φοιτητές χωρίς όσο και οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. υποστηρίζουν ότι συναισθηματικοί παράγοντες που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας της σχολής και τη σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο είναι πιθανώς αυτοί που προκαλούν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες. Σε άλλες ελληνικές έρευνες, υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις με την οικογένεια και τους συμμαθητές, τα οικονομικά προβλήματα, ο αυξημένος φόρτος εργασίας στη σχολή και η αναμονή για εύρεση εργασίας είναι μερικοί από τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν αυξημένο ακαδημαϊκό άγχος και να διαταράξουν την ψυχοφυσιολογική ζωή του φοιτητή (Βάκρου, 2019· Χανιώτης & Χανιώτης, 2010). Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με άλλα ευρήματα.

Η τελευταία μεταβλητή που μελετήθηκε ήταν η αυτορρύθμιση. Αν και οι φοιτητές συνολικά ανέφεραν μέτρια επίπεδα διαδικτυακής αυτορρύθμισης, οι διαστάσεις «Δόμηση περιβάλλοντος» και «Καθορισμός στόχων» συγκέντρωσαν σχετικά υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης. Ο Swafford (2018) εντόπισε μέτρια προς υψηλά επίπεδα διαδικτυακής αυτορρύθμισης, με τα υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης να συγκεντρώνει η διάσταση του καθορισμού στόχων. Παρόμοιο αποτέλεσμα βρήκαν και ο Handoko και οι συνεργάτες του (2019), καθώς οι φοιτητές σημείωσαν υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης στη διάσταση του καθορισμού στόχων, ενώ οι Chumbley, Haynes και Hainline (2015) βρήκαν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης στη δόμηση περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο καθορισμός στόχων συνδέεται με τον καθορισμό βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι βοηθάνε το άτομο να καθορίσει τη μάθησή του (Pintrich, Smith, Garcia & McKeathie, 1991). Όπως υποστηρίζει και ο Zimmerman (1989), ο προσανατολισμός του ατόμου προς το στόχο αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτορρύθμισης, ενώ και το εξωτερικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των φοιτητών. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προκαλούν απορία, καθώς επιβεβαιώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Όσον αφορά τις διαφορές στα επίπεδα των τριών μεταβλητών της έρευνας ανάμεσα σε φοιτητές χωρίς και με Ή.Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν πως ως προς τους παράγοντες «Φόβος Αποτυχίας» της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, «Σωματικό άγχος» του ακαδημαϊκού άγχους και «Στρατηγικές εργασίας» της αυτορρύθμισης, οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα από τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α.

Όσον αφορά τον «Φόβο Αποτυχίας», το εύρημα αυτό δεν προκαλεί απορία, καθώς στην βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, και συνεπώς και των διαστάσεών της, τείνουν να είναι μεγαλύτερα στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς (Goroshit & Hen, 2021· Hen, 2018· Hen & Goroshit, 2014). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές με Ε.Μ.Δ. συχνά παρουσιάζουν αρκετές ψυχολογικές δυσκολίες, με σημαντικότερη το στρες (Cosden & McNamara, 1997). Έτσι, τα υψηλότερα επίπεδα σωματικού στρες αποτελούν ένα αρκετά λογικό εύρημα, δεδομένου ότι οι φοιτητές με Η.Ε.Α. αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους και προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (Carroll & Ples, 2006).

Ωστόσο, ένα εύρημα που δημιουργεί απορία είναι τα υψηλά επίπεδα «Στρατηγικών εργασίας» της αυτορρύθμισης των φοιτητών με Η.Ε.Α., σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. Συνήθως οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. συγκεντρώνουν χαμηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, καθώς δεν διαθέτουν στρατηγικές αυτορρύθμισης, υψηλά ακαδημαϊκά κίνητρα και χρονοτριβούν περισσότερο από τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. (Klassen et al., 2008· Sideridis, 2003). Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, φαίνεται πως τουλάχιστον ως προς τον παράγοντα των «Στρατηγικών εργασίας», οι φοιτητές με Ή.Ε.Α., παρουσιάζουν υψηλή αυτορρύθμιση. Έτσι, οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα διαδικτυακής αυτορρύθμισης σε προτάσεις που σχετίζονται με τη συγκέντρωση σημειώσεων στα διαδικτυακά μαθήματα, στην φωναχτή ανάγνωση του υλικού των οδηγιών μιας εργασίας για την αποφυγή της διάσπασης από εξωτερικούς παράγοντες, στην προετοιμασία ερωτήσεων πριν τη συζήτηση με τον καθηγητή και στην ανάπτυξη επιπλέον ερωτήσεων στα μαθήματα για την περαιτέρω κατανόηση μιας εργασίας.

Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί στην επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς το διάστημα που διεξήχθη η έρευνα ακόμη εφαρμοζόταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας COVID-19. Όπως υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία, η ευελιξία που παρέχεται σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον μπορεί να αποβεί ενεργητική για τους φοιτητές με Ε.Μ.Δ. (Heiman, 2006), ενώ και το εκπαιδευτικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε αυτούς τους φοιτητές να ολοκληρώσουν γρηγορότερα τις ακαδημαϊκές εργασίες, λόγω της παροχής εναλλακτικών τρόπων παρουσιάσής του (Taylor et al., 2007). Επιπλέον, η απόδοση των φοιτητών βελτιώνεται όταν οι φοιτητές με Η.Ε.Α. χρησιμοποιούν στρατηγικές σχετικές με τον καθορισμό προτεραιοτήτων στις εργασίες τους (Reis et al., 2000). Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται πως είχε θετική επίδραση στους φοιτητές με Ή.Ε.Α., καθώς μπόρεσαν να εφαρμόσουν κάποιες στρατηγικές αυτορρύθμισης που τους διευκόλυναν να

κατανοήσουν το υλικό, να χρησιμοποιήσουν τους εναλλακτικούς τρόπους παρουσίασης του υλικού και να προετοιμάσουν τις ερωτήσεις τους όπως ήθελαν.

Επίσης προέκυψε ότι, ως προς την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, οι γυναίκες συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα, και συγκεκριμένα ως προς τον παράγοντα «Φόβος Αποτυχίας». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Foutzouroulou & Μαυροειδής, 2020· Steel & Ferrari, 2013). Σε πολλές ελληνικές έρευνες δεν έχουν εντοπιστεί διαφορές στα επίπεδα της αναβλητικότητας στα δύο φύλα, κάτι που δεν συνέβη στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα και με τους Solomon και Rothblom (1984), στον φόβο της αποτυχίας ανήκουν το άγχος της εξέτασης, η τάση για τελειοθρία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι, θα μπορούσε να υποθεθεί ότι οι γυναίκες στην παρούσα έρευνα εμφανίζουν μία τάση να υιοθετούν τελειοθηρικά πρότυπα, τα οποία τις εμποδίζουν στο να αποδώσουν ικανοποιητικά με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση τόσο με την ελληνική όσο και με τη διεθνή βιβλιογραφία, δίνοντας προβάδισμα στο αντρικό φύλο. Ωστόσο, η διαφορά των δύο φύλων εντοπίστηκε μόνο στο συγκεκριμένο παράγοντα, οπότε η γενίκευση των αποτελεσμάτων συνολικά στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι επισφαλής και δε μπορεί να θεωρηθεί τεκμήριο.

Επιπλέον, φαίνεται πως σε όλες τις διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους συγκεντρώθηκαν υψηλότερα επίπεδα στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία, καθώς οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Ballen et al., 2017· Stankonska et al., 2018). Η Βάκρου (2019) εντόπισε σε ελληνική έρευνα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες στις γυναίκες σε παράγοντες που σχετίζονται με τη συνεργασία και τον αυξημένο φόρτο εργασίας σε σχέση με τους άντρες. Φαίνεται πως οι γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς στα υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους, πιθανώς λόγω του αυξημένου ανταγωνισμού και των συναισθηματικών εκφράσεών τους κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των ακαδημαϊκών καθηκόντων τους. Ωστόσο, σύμφωνα και με τους Gadzella, Carvalho και Masten (2008), οι γυναίκες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες οποιασδήποτε μορφής, καθώς αντιλαμβάνονται πιο απειλητικά τους στρεσογόνους παράγοντες από τους άντρες. Ακόμη, το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι γυναίκες πιθανώς να παίζει κάποιο ρόλο στα υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στις γυναίκες.

Τέλος, εντοπίστηκαν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης ως προς τον παράγοντα «Αυτό-άξιολόγηση» στους άντρες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι

αρκετά πρωτοπόρο, καθώς δεν υπάρχουν ελληνικές έρευνες που να έχουν μελετήσει εις βάθος τις διαστάσεις της αυτορρύθμισης και, ειδικότερα, ανάμεσα στα δύο φύλα. Σύμφωνα λοιπόν και με τη θεωρία, το αποτέλεσμα αυτό εκφράζει την σημασία που δίνεται από τους άντρες συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας στην αυτό-αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στην κρίση του αποτελέσματος, στη σύγκριση της επίδοσης και στην εξέταση της προόδου από την μεριά των φοιτητών. Στη συνέχεια, προσαρμόζουν τις στρατηγικές που θα εφαρμόσουν για να κατακτήσουν τους στόχους τους (Buttler, 1994). Έτσι, οι άντρες που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα θεωρούν πολύ σημαντική την αυτό-αξιολόγηση ως στρατηγική αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η οποία τους κατευθύνει ώστε να θέσουν σωστούς στόχους για την ολοκλήρωση εργασιών και την οργάνωση της μελέτης τους, προσαρμόζοντας τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας του μαθησιακού έργου.

Σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στις μεταβλητές της έρευνας, η ηλικία παρουσίασε χαμηλή αρνητική συσχέτιση μόνο με τη διάσταση του «Συμπεριφορικού άγχους» και καμία συσχέτιση με τις άλλες δύο μεταβλητές. Ουσιαστικά, αυτό σημαίνει πως η αύξηση της ηλικίας οδηγεί στη μείωση των επιπέδων του συμπεριφορικού άγχους, πράγμα που δεν δημιουργεί απορία καθώς η αύξηση της ηλικίας και η κατάκτηση πιθανώς δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ακαδημαϊκής ωριμότητας να επιφέρουν σταδιακά τη μείωση του άγχους. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τις ξένες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι φοιτητές μικρότερης ηλικίας συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους (Morse & Dravo, 2007· Pau et al., 2007). Σε ελληνικές έρευνες, αντίθετα, οι φοιτητές μεγαλύτερης ηλικίας έχει βρεθεί ότι σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους από τους μικρότερους φοιτητές. Υπάρχουν ωστόσο πολλές ερμηνείες πάνω σε αυτό το θέμα, αλλά στην παρούσα έρευνα τα στοιχεία μάλλον συμβαδίζουν περισσότερο με τα ευρήματα των ξένων ερευνών. Έτσι, όπως υποστηρίζουν και ο Shipley και οι συνεργάτες (2010), φαίνεται πως στην παρούσα έρευνα οι μεγαλύτεροι φοιτητές, λόγω προηγούμενης ακαδημαϊκής εμπειρίας, έχουν αναπτύξει επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που συμβάλουν στο να αντιμετωπίσουν το στρες.

Ωστόσο, διαπιστώνονται διαφορές στα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Όπως αναφέρει και ο Van Eerde (2003), η ηλικία τείνει να παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και αυτό υποστηρίζεται τόσο από ξένες (Argiropoulou & Ferrari, 2015· Steel, 2007) όσο και από ελληνικές έρευνες (Foutzopoulou & Μαυροειδής, 2020). Επιπλέον, η γνώση και οι στρατηγικές των ατόμων αναπτύσσονται με το πέρασμα του χρόνου και βοηθάνε στην αύξηση των επιπέδων

αυτορρύθμισης (Pintrich & Zusho, 2002). Στην παρούσα έρευνα, δεν υποστηρίζεται κάτι τέτοιο, καθώς η ηλικία δεν επιδρά ούτε στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ούτε στην αυτορρύθμιση.

Ο μέσος όρος αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επιδρά στις μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την «Αναβλητικότητα» και την «Απέχθεια καθήκοντος» από την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η αναβλητικότητα σχετίζεται με την χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών (Ferrari & Pychyl, 2000). Η επιλογή της «Απέχθειας καθήκοντος» ως βασικής αιτίας αναβλητικότητας επιπλέον ενισχύει περισσότερο την άποψη ότι το καθήκον που καλούνται να εκτελέσουν οι φοιτητές δεν είναι ιδιαίτερης σημασίας και έτσι καταλήγουν να σημειώνουν χαμηλότερο μέσο όρο. Επιπλέον, ο μέσος όρος παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με το «Συμπεριφορικό άγχος», εύρημα που επίσης συμφωνεί με τη βιβλιογραφία καθώς το αυξημένο ακαδημαϊκό άγχος μειώνει την ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών (Kadapatti & Vijayalaxmi, 2012· Wani, Nagar & Buhroo, 2018). Αναφορικά με την αυτορρύθμιση, φαίνεται πως ο μέσος όρος παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον «Καθορισμό στόχων», τη «Δόμηση περιβάλλοντος» και τις «Στρατηγικές εργασίας». Αυτές οι διαστάσεις της αυτορρύθμισης φαίνεται πως παίζουν καθοριστικό ρόλο για την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στις βουλητικές ικανότητες και στην κατοχή στρατηγικών από τη μεριά των φοιτητών, με τις οποίες θα επιτύχουν στη μάθηση. Στρατηγικές όπως η δόμηση περιβάλλοντος, οι στρατηγικές εργασίας, ο καθορισμός στόχων και η αναζήτηση βοήθειας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους φοιτητές τόσο για τη σημείωση μαθησιακών επιτυχιών, όσο και για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Επιπλέον, ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων φαίνεται πως παρουσίασε κάποιες συσχετίσεις με τις μεταβλητές της έρευνας. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Αναβλητικότητα» και τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων. Έτσι, η αυξημένη τάση για αναβλητικότητα συνδέεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα με μεγαλύτερο αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων. Παρόμοιο αποτέλεσμα φαίνεται πως βρήκε και η Αργυροπούλου (2014). Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, τα αυξημένα επίπεδα αναβλητικότητας οδηγούν σε χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και επιδρούν αρνητικά στην απόδοση, ωθώντας τους φοιτητές να σημειώνουν απουσίες από τα μαθήματα και να εγκαταλείπουν τη σχολή (Kim & Seo, 2015· Steel, 2007). Ακόμη, βρέθηκε θετική συσχέτιση του «Συμπεριφορικού άγχους» με την αριθμό χρωστούμενων

μαθημάτων. Οι αρνητικές συνέπειες του ακαδημαϊκού άγχους οδηγούν σε υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών και επαγγελματικής εξουθένωσης (Watson et al., 2008). Επομένως, το συγκεκριμένο εύρημα δεν προκαλεί απορία. Όσον αφορά την αυτορρύθμιση, ο καθορισμός στόχων παρουσίασε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων, υπογραμμίζοντας ότι η ανάπτυξη της συγκεκριμένης στρατηγικής αυτορρύθμισης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών, βοηθώντας τους να αποφύγουν την εγκατάλειψη και την συγκέντρωση μεγάλου αριθμού χρωστούμενων μαθημάτων.

Ακόμη, μελετήθηκε αν το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων επιδρά στις μεταβλητές της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται πως ο μέσος όρος των προπτυχιακών φοιτητών 1^{ου} πτυχίου είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των φοιτητών μεταπτυχιακού επιπέδου ή 2^{ου} πτυχίου ως προς τους παράγοντες «Αναβλητικότητα», «Φόβος Αποτυχίας» και «Συμπεριφορικό άγχος». Ανατρέχοντας και στη βιβλιογραφία, οι φοιτητές μικρότερης ηλικίας και συνεπώς από μικρότερα ακαδημαϊκά έτη συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, καθώς δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες σχετικές με τα εργασιακά μοτίβα και τη λήψη πρωτοβουλιών, δίνοντας περισσότερη βάση στην κοινωνικοποίησή τους και στην ψυχαγωγία (Σιώζου, 2020). Ωστόσο, ως προς το ακαδημαϊκό άγχος, τα ευρήματα στη βιβλιογραφία διαφέρουν. Η Βάκρου (2019) εντόπισε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους σε τελειόφοιτους φοιτητές, ενώ και η Σιδηροπούλου (2018) εντόπισε σχετικά υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στους μεταπτυχιακούς φοιτητές, κάτι που δεν συμβαίνει στην παρούσα έρευνα. Ως προς την αυτορρύθμιση, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι μεταπτυχιακοί ή 2^{ου} πτυχίου φοιτητές συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα ως προς τις διαστάσεις «Καθορισμός στόχων», «Δόμηση περιβάλλοντος» και «Διαχείριση χρόνου». Οι συγκεκριμένες στρατηγικές είναι περισσότερο ανεπτυγμένες στους φοιτητές που έχουν ήδη ακαδημαϊκή εμπειρία. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές μεταπτυχιακού επιπέδου τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές κριτικής σκέψης, πράγμα που τους βοηθάει να μεταθέτουν τις γνώσεις σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα και καταστάσεις, αποδίδοντας ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Schunk & Zimmerman, 2008). Οι παραπάνω στρατηγικές αποτελούν προϋπόθεση για την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να αναπτυχθούν μαθησιακά οι φοιτητές.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που μελετήθηκε ήταν το τμήμα φοίτησης των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες που φοιτούν στις Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο ως προς την

«Απέχθεια καθήκοντος» συγκριτικά με τους φοιτητές από Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές και Νομικές Επιστήμες και τους φοιτητές από Θετικές ή Τεχνολογικές Επιστήμες. Επίσης, οι ίδιοι φοιτητές σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο ως προς τη «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» σε σύγκριση με τους φοιτητές Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών ή Νομικών Επιστημών και τους φοιτητές Επιστημών Ζωής. Τα παραπάνω αποτελέσματα δίνουν κάποιες σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που λειτουργούν οι φοιτητές ανάλογα με το επιστημονικό τους πεδίο. Έτσι, οι φοιτητές που φοιτούν στα Οικονομικά ή την Πληροφορική συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας, και μάλιστα δείχνουν μια απέχθεια για τα καθήκοντα της σχολής τους και δεν μπορούν να διαχειριστούν εύκολα το χρόνο τους, σε αντίθεση με τους φοιτητές από Παιδαγωγικές ή σχολές Κοινωνικών Επιστημών ή φοιτητές άλλων επιστημονικών πεδίων. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί ίσως από το γεγονός ότι ο φόρτος εργασίας στις σχολές Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών δεν είναι τόσο μεγάλος όσο στα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία, ενώ οι Επιστήμες Ζωής συνήθως επιλέγονται από φοιτητές που είναι περισσότερο σίγουροι για το αντικείμενο το οποίο θέλουν να μελετήσουν. Ακόμη, σε αυτά τα επιστημονικά πεδία τείνουν να συσσωρεύονται άτομα, στα οποία ενδιαφέρει περισσότερο η επαγγελματική αποκατάσταση και σε συνδυασμό με την ευκολία στο να κατακτήσουν υψηλούς βαθμούς, προκύπτει ότι δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες απαιτήσεις και τον ίδιο κόπο με τους φοιτητές από τα πεδία της Πληροφορικής, των Μαθηματικών, των Οικονομικών και άλλων. Από την άλλη, οι οικονομικές σχολές είναι περισσότερο απαιτητικές και πολλές φορές δεν είναι στις πρώτες επιλογές των φοιτητών. Ωστόσο, αυτή η άποψη είναι επισφαλής, καθώς δεν υπάρχουν άλλες έρευνες που να έχουν εστιάσει στην επίδραση των επιστημονικών κλάδων στα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Από την άλλη, όσον αφορά το ακαδημαϊκό άγχος, τα υψηλότερα επίπεδα συγκεντρώθηκαν στις Επιστήμες Υγείας ή Ζωής, κάτι το οποίο γενικά είναι τεκμηριωμένο στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, ως προς το «Συμπεριφορικό άγχος», τα υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσαν οι φοιτητές από Επιστήμες Υγείας ή ζωής και αμέσως μετά οι φοιτητές από Επιστήμες Οικονομίας ή Πληροφορικής. Υποστηρίζεται ότι ιδιαίτερα οι φοιτητές από ιατρικές και παραϊατρικές σχολές τείνουν να συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα στρες, λόγω του απαιτητικού προγράμματος σπουδών αλλά και της έκθεσής τους σε περιβάλλοντα που έχουν να κάνουν με ασθενείς που υποφέρουν ή πεθαίνουν (Carmel & Bernstein, 2007· Παναγιωτοπούλου & Πασχάλη, 2012· Park et al., 2012). Ωστόσο, η Βάκρου (2019) εντόπισε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού στρες στους φοιτητές Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών. Μάλιστα, οι περισσότεροι παράγοντες που οδηγούν τους

φοιτητές αυτών των σχολών στα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους αποτελούν τόσο οι επαγγελματικοί όσο και οι ακαδημαϊκοί παράγοντες, γεγονός που τονίζει την επαγγελματική αβεβαιότητα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αυτοί. Παρόλα αυτά, αξίζει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα δεν γίνεται να γενικευτούν και να γίνουν συγκρίσεις με άλλες έρευνες, καθώς οι περισσότερες εστιάζουν στη μελέτη των επιπέδων του ακαδημαϊκού άγχους σε φοιτητές κυρίως ιατρικών σχολών, μη επιτρέποντας τη σύγκριση με τα επίπεδα από άλλες σχολές που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Ως προς την αυτορρύθμιση, οι φοιτητές Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών ή Νομικών Επιστημών συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο στον παράγοντα «Στρατηγικές εργασίας» από τους φοιτητές των υπόλοιπων επιστημών. Το αποτέλεσμα αυτό δίνει νέα στοιχεία στη βιβλιογραφία, καθώς δεν έχει μελετηθεί ξανά η επίδραση του επιστημονικού κλάδου στην αυτορρύθμιση φοιτητών. Έτσι, μία πιθανή ερμηνεία του αποτελέσματος είναι πιθανώς ο τρόπος που είναι δομημένο το πρόγραμμα σπουδών στις σχολές θεωρητικών επιστημών, καθώς οι φοιτητές έχουν την ευχέρεια να επιλέγουν μαθήματα που είναι οργανωμένα με μικρές εργασίες ή με απαλλακτικές εργασίες, βοηθώντας τους να εκμεταλλευτούν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης που πιθανώς διαθέτουν και να τις εξελίσσουν ακόμη περισσότερο και μειώνοντας τον φόρτο εργασίας που θα έχουν κατά τις εξεταστικές περιόδους.

Όσον αφορά την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές και αν αυτές διαφέρουν μεταξύ των φοιτητών με και χωρίς Η.Ε.Α, προέκυψε ότι τα υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας συνδέονται με υψηλά επίπεδα «Συναισθηματικού», «Γνωστικού» και «Συμπεριφορικού» άγχους, τόσο για τους φοιτητές με όσο και για τους φοιτητές χωρίς Η.Ε.Α. Επίσης, και για τις δύο κατηγορίες φοιτητών, τα υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας στον παράγοντα «Απέχθεια καθήκοντος» συνδέθηκαν με υψηλά επίπεδα «Συμπεριφορικού», «Συναισθηματικού» και «Γνωστικού» άγχους. Οι φοιτητές με υψηλότερα επίπεδα «Συμπεριφορικού», «Συναισθηματικού», «Σωματικού» και «Γνωστικού» άγχους παρουσίασαν υψηλά επίπεδα στη «Δυσκολία διαχείρισης χρόνου» ως αιτία αναβλητικότητας. Έτσι, οι μεταβλητές της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και του ακαδημαϊκού άγχους φαίνεται πως συμβαδίζουν στους συμμετέχοντες της έρευνας, καθώς η αύξηση της μιας συνεπάγεται αύξηση της άλλης. Εξάλλου, και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία ως δύο παράγοντες με αρνητικό πρόσημο, καθώς επιφέρουν περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση και στην εξέλιξη των φοιτητών.

Στο σημείο αυτό, τονίζεται πως η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το ακαδημαϊκό άγχος είναι τεκμηριωμένη στη βιβλιογραφία. Ο Rahardjo και οι συνεργάτες του (2013) αναφέρουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους στους φοιτητές συνδέονται με μεγαλύτερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επιπλέον, ο Yang και οι συνεργάτες του (2019) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το ακαδημαϊκό άγχος αποτελούν συνέπεια της έλλειψης αυτοελέγχου στη χρήση του κινητού τηλεφώνου στους Κινέζους φοιτητές. Από την άλλη, η Νιάζον και οι συνεργάτες (2022) αποκαλύπτουν ότι το ακαδημαϊκό άγχος και η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προκαλούν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών με ΕΜΔ.

Όσον αφορά τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας και «Απέχθειας καθήκοντος» συνδέθηκαν με υψηλότερο «Σωματικό άγχος» και χαμηλότερα επίπεδα «Καθορισμού στόχων», «Δόμησης περιβάλλοντος», «Στρατηγικών εργασίας» και «Σωστής διαχείρισης χρόνου». Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που δεν έχουν διάγνωση Ή.Ε.Α., όσο υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας συγκεντρώνουν, τόσο υψηλότερο σωματικό άγχος σημειώνουν και ταυτόχρονα τόσο χαμηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης συγκεντρώνουν στις περισσότερες διαστάσεις της. Όπως υποστηρίζει και ο Wolters (2003), η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα παρουσιάζει αντίστροφη σχέση με την αυτορρύθμιση, ενώ οι φοιτητές με υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις στρατηγικές μάθησης με αποτελεσματικότητα. Έτσι, το μοτίβο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα αναφορικά με τη σχέση που επικρατεί ανάμεσα στις μεταβλητές δε διαφέρει από εκείνο που έχει τεκμηριωθεί στη βιβλιογραφία. Η εκδήλωση υψηλότερων επιπέδων σωματικού άγχους συνδυαστικά με την υψηλή αναβλητικότητα είναι επίσης ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, τονίζοντας ότι οι φοιτητές αυτοί εκδηλώνουν με σωματικά συμπτώματα τα αρνητικά αποτελέσματα του άγχους που βιώνουν αλλά και την πίεση που υφίστανται.

Όπως προέκυψε και στα αποτελέσματα, οι διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους παρουσίασαν θετική συσχέτιση με όλους σχεδόν τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, με εξαίρεση τον παράγοντα της επιρροής συνομηλίκων. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει την σημαντική επίδραση που έχει το ακαδημαϊκό άγχος στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., οδηγώντας τους σε υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας, σε φόβο επικείμενης αποτυχίας, στην απέχθεια για τα καθήκοντα που έχουν να ολοκληρώσουν για τη σχολή και στη δυσκολία να διαχειριστούν το χρόνο μελέτης τους. Το γνωστικό άγχος παρουσίασε θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες της αναβλητικότητας, τονίζοντας

τη σημαντικότητα που έχουν τα ακαδημαϊκά καθήκοντα, η μελέτη και τα μαθήματα για τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., καθώς αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που προκαλούν άγχος στους φοιτητές αυτούς.

Όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τόσο το ακαδημαϊκό άγχος όσο και η αυτορρύθμιση παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις των παραγόντων της αναβλητικότητας σχεδόν με όλους τους παράγοντες του ακαδημαϊκού άγχους εκτός του «Σωματικού άγχους» και με τους παράγοντες «Στρατηγικές εργασίας», «Διαχείριση χρόνου» και «Αυτό-αξιολόγηση» της αυτορρύθμισης. Το αποτέλεσμα αυτό δίνει νέα δεδομένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, δίνοντας θετικό πρόσημο στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα για τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Έτσι λοιπόν, φαίνεται πως οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται ως ενεργητικοί αναβλητικοί, χρησιμοποιώντας την αναβλητικότητά τους ως στρατηγική και αποδίδοντας καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία υπό πίεση (Chu & Choi, 2005). Σε αυτό παίζει ρόλο και το γεγονός ότι η κλίμακα της αυτορρύθμισης της παρούσας έρευνας εστιάζει όχι μόνο στη διαζώηση διδασκαλία αλλά και στην οργάνωση των φοιτητών σε μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία, οι δεξιότητες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορούν να βελτιωθούν μέσω της ηλεκτρονικής διδασκαλίας τόσο σε εξ αποστάσεως όσο και σε μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα (Schraw, 2007). Έτσι, φαίνεται πως οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. της έρευνας έχουν επωφεληθεί από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και χρησιμοποιούν την αναβλητικότητα ως στρατηγική για να μπορέσουν να επιτύχουν καλύτερα στον στόχο που έχουν επικεντρωθεί. Από την άλλη, η θετική συσχέτιση του ακαδημαϊκού άγχους με την αναβλητικότητα δεν αποτελεί κάτι πρωτότυπο, καθώς έχει ήδη υπογραμμιστεί η σχέση που παρουσιάζουν οι δύο μεταβλητές.

Επιπλέον, όπως και στους φοιτητές χωρίς Η.Ε.Α., έτσι και στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. τονίζεται η σημαντικότητα της συσχέτισης του γνωστικού άγχους με όλους τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Κα για αυτή την κατηγορία φοιτητών, καταστάσεις που αφορούν τα ακαδημαϊκά καθήκοντα, τη μελέτη και τα μαθήματα είναι εκείνα που προκαλούν το περισσότερο άγχος. Ωστόσο, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν στην συγκεκριμένη κατηγορία φοιτητών πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το ιδιαίτερα μικρό δείγμα, οπότε όλες αυτές οι ερμηνείες είναι επισφαλείς και χρειάζεται πολλή περισσότερη έρευνα για να δοθούν γενικευμένα συμπεράσματα.

Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας ήταν αυτό σχετικά με το αν το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής

αναβλητικότητας. Στα μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης, εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι διαστάσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους και της αυτορρύθμισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές με μεγαλύτερα επίπεδα «Συμπεριφορικού άγχους» αναμένεται να εμφανίσουν μεγαλύτερα επίπεδα αναβλητικότητας, ενώ τα υψηλότερα επίπεδα «Γνωστικού άγχους» αυξάνουν τα επίπεδα της «Επιρροής συνομηλίκων» ως αιτία αναβλητικότητας. Αυτό το μοτίβο τονίζει την σημαντικότητα του ακαδημαϊκού άγχους ως προβλεπτικό παράγοντα της αναβλητικότητας, καθώς τα αυξημένα επίπεδα στις διάφορες διαστάσεις του μπορούν να οδηγήσουν και σε αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Πιο αναλυτικά, ως προς τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η χρήση της στρατηγικής «Καθορισμού στόχων» της αυτορρύθμισης αναμένεται να μειώσει τα επίπεδα αναβλητικότητας. Από την άλλη, η «Απέχθεια καθήκοντος» τείνει να αυξάνεται λόγω του αυξημένου «Συμπεριφορικού άγχους», ενώ η «Διαχείριση χρόνου» ως στρατηγική αυτορρύθμισης μπορεί να μειώσει τα επίπεδα της αναβλητικότητας. Επίσης, το «Γνωστικό άγχος» αναμένεται να δημιουργήσει προβλήματα στη διαχείριση χρόνου. Το μοτίβο αυτό δείχνει πως τόσο το συμπεριφορικό όσο και το γνωστικό άγχος μπορούν να προκαλέσουν αύξηση της αναβλητικότητας, ενώ η διαχείριση χρόνου αποτελεί την πιο σημαντική στρατηγική αυτορρύθμισης που μπορεί να μειώσει τα επίπεδα της αναβλητικότητας, όσον αφορά τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. Τα παραπάνω δείχνουν πως το ακαδημαϊκό άγχος μπορεί να αποδιοργανώσει τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., επηρεάζοντας αρνητικά την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ωστόσο, όπως τονίζεται και στη βιβλιογραφία, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές στη δόμηση του διαδικτυακού και όχι μόνο περιβάλλοντος (Ferla et al, 2010). Στην διαχείριση του χρόνου, ανήκει η στρατηγική της καταγραφής αρχείων που αφορούν τις συνήθειες μελέτης, μέσω των οποίων οι φοιτητές παρατηρούν την πρόοδό τους και μπορούν να αυξήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Dignath-van Ewijk et al., 2015).

Τέλος, αναφορικά με τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., το «Συμπεριφορικό άγχος» αναμένεται να αυξήσει την «Απέχθεια καθήκοντος» και το «Γνωστικό άγχος» αναμένεται να αυξήσει την «Επιρροή συνομηλίκων» ως αιτία αναβλητικότητας. Οι διαστάσεις της αυτορρύθμισης δεν αποτέλεσαν προβλεπτικό παράγοντα της αναβλητικότητας στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Έτσι, το συγκεκριμένο μοτίβο δείχνει ότι τα αυξημένα επίπεδα αναβλητικότητας μπορεί να οφείλονται στα αυξημένα επίπεδα συμπεριφορικού και γνωστικού άγχους. Ωστόσο, η έλλειψη πρόβλεψης της αναβλητικότητας από την αυτορρύθμιση θα μπορούσε να συνδέεται με το αποτέλεσμα που βρέθηκε στο 4^ο

ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο έδειξε ότι η αναβλητικότητα και η αυτορρύθμιση παρουσιάζουν θετική συσχέτιση για τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, καθώς υποστηρίζεται ότι τα άτομα τείνουν να επηρεάζονται από κοινωνικούς πειρασμούς, παραμελώντας τα καθήκοντά τους και αποτυγχάνοντας να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αυτορρύθμισης (Howell et al., 2006), με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αναβλητικότητα. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες της έρευνας με Ή.Ε.Α. δεν φαίνεται να οδηγούνται σε μείωση της αναβλητικότητας με τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης, αλλά πιθανώς να χρησιμοποιούν την ίδια την αναβλητικότητα ως στρατηγική, για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα, βιώνοντας το αίσθημα της διέγερσης της τελευταίας στιγμής και χρησιμοποιώντας το αυτό σαν κίνητρο (Ferrari et al., 1995).

4.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση σε φοιτητές με διάγνωση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και χωρίς. Συνολικά έλαβαν μέρος 156 φοιτητές και φοιτήτριες, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ανύπαντρες και κατά κύριο λόγο στο προπτυχιακό του 1^{ου} πτυχίου τους. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 23 έτη και οι περισσότεροι φοιτητές έχουν καταγωγή από κάποια πόλη, φοιτούν κυρίως σε Πανεπιστήμια της Αθήνας ή της Θεσσαλονίκης και σπουδάζουν σε σχολές Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών και Νομικών Επιστημών ή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση, ο γενικός μέσος όρος μαθημάτων του δείγματος κυμαίνεται στο 7,3 και κατά μέσο όρο χρωστούν 4 μαθήματα. Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με την διάγνωση Ή.Ε.Α., η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις 45 άτομα δήλωσαν ότι έχουν διάγνωση. Από αυτούς, οι περισσότεροι απάντησαν ότι έχουν ΕΜΔ στην Γραφή ή έχουν Διάσπαση προσοχής, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία ή δυσαριθμησία.

Όσον αφορά τις μεταβλητές της έρευνας, τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας αναδείχθηκαν μέτρια στους φοιτητές της έρευνας, με τα υψηλότερα επίπεδα να παρατηρούνται στη μελέτη για τις εξετάσεις. Ωστόσο, αναφέρθηκε μέτρια προς υψηλή τάση για μείωση της αναβλητικότητας κυρίως στις εξετάσεις και στη συγγραφή εργασιών. Ως κυριότερη αιτία αναβλητικότητας αναδείχθηκε η απέχθεια καθήκοντος και οι φοιτητές δήλωσαν ότι δεν είχαν όρεξη να αρχίσουν μια εργασία, τεμπέλιαζαν ένιωθαν «πελαγωμένοι» με το καθήκον και αισθάνθηκαν ότι θα πρέπει να αφιερώσουν πολύ χρόνο για να γράψουν μια εργασία. Ο φόβος της αποτυχίας σημείωσε μέτρια επίπεδα, ενώ οι άλλες αιτία χαμηλότερα επίπεδα.

Τα επίπεδα του ακαδημαϊκού άγχους φαίνεται πως κυμάνθηκαν μέτρια, και πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές δείχνουν να έχουν μέτριο συναισθηματικό, συμπεριφορικό και γνωστικό άγχος και χαμηλό σωματικό άγχος. Επιπλέον, οι φοιτητές δήλωσαν ότι είναι πιεσμένοι από τις απαιτήσεις της σχολής και ότι συμβαίνουν πολλά που δεν μπορούν να τα διαχειριστούν, πράγμα που τους οδηγεί σε εκδήλωση περισσότερου ακαδημαϊκού άγχος.

Τα επίπεδα της διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Μάλιστα, η διάσταση της «Δόμησης του περιβάλλοντος» συγκέντρωσε υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης, υποστηρίζοντας ότι βρίσκουν ένα άνετο μέρος να μελετήσουν και επιλέγουν ένα χρονικό διάστημα που δεν έχει πολλούς περισπασμούς. Ο «Καθορισμός στόχων», η «Αναζήτηση βοήθειας» και οι «Στρατηγικές εργασίας» συγκέντρωσαν μέτρια

επίπεδα στους συμμετέχοντες, ενώ μέτρια προς χαμηλά επίπεδα συγκέντρωσε η «Αυτο-αξιολόγηση» και χαμηλά επίπεδα αυτορρύθμισης συγκεντρώθηκαν στη «Διαχείριση χρόνου».

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι διαφορές στα επίπεδα των τριών μεταβλητών μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών με και χωρίς Ή.Ε.Α. Αυτό που προέκυψε είναι ότι οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον φόβο της αποτυχίας σαν αιτία αναβλητικότητας, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σωματικό άγχος αλλά ακολουθούν στρατηγικές εργασίας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες ως προς τα επίπεδα των τριών μεταβλητών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον φόβο της αποτυχίας ως αιτία της αναβλητικότητας σε σχέση με τους άνδρες, ενώ εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικού, συμπεριφορικού, σωματικού και γνωστικού άγχους. Από την άλλη, οι άνδρες φοιτητές χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση σαν στρατηγική αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες στα διαδικτυακά μαθήματα.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε αν η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το τμήμα φοίτησης, ο μέσος όρος και ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων επιδρούν στις μεταβλητές της έρευνας. Αρχικά, αναφορικά με την ηλικία, οι φοιτητές μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορικού άγχους. Ως προς το επίπεδο σπουδών, οι φοιτητές του προπτυχιακού επιπέδου 1^{ου} πτυχίου εμφάνισαν μεγαλύτερα επίπεδα αναβλητικότητας, θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την απέχθεια καθήκοντος ως αιτία αναβλητικότητας και παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικού άγχους από όσους είναι στο 2^ο προπτυχιακό ή στο μεταπτυχιακό επίπεδο. Από την άλλη, οι φοιτητές 2^{ου} προπτυχιακού πτυχίου ή μεταπτυχιακού επιπέδου συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης στον καθορισμό στόχων, στη δόμηση περιβάλλοντος και στη σωστή διαχείριση χρόνου από τους φοιτητές που είναι στο 1^ο πτυχίο τους.

Ακόμη, σχετικά με το τμήμα φοίτησης, αναδείχθηκε πως οι φοιτητές που φοιτούν σε σχολές Ανθρωπιστικών, Κοινωνικών και Νομικών επιστημών εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα στην απέχθεια καθήκοντος ως αιτία αναβλητικότητας και χαμηλότερο συμπεριφορικό άγχος, ενώ παράλληλα συγκέντρωσαν υψηλότερη αυτορρύθμιση ως προς τις στρατηγικές εργασίας, τη δόμηση περιβάλλοντος και τη σωστή διαχείριση χρόνου. Οι φοιτητές Επιστημών Οικονομίας ή Πληροφορικής υποστήριξαν σε μικρότερο βαθμό τη δυσκολία διαχείρισης χρόνου ως αιτία αναβλητικότητας και αντίστοιχα ο φόβος της αποτυχίας υποστηρίχθηκε σε μικρότερο βαθμό από τους φοιτητές Επιστημών Υγείας ή

Ζωής. Αναφορικά με την επίδοση των φοιτητών, παρατηρήθηκε πως φοιτητές με υψηλό Μ.Ο. συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης στον καθορισμό στόχων, στη δόμηση περιβάλλοντος και στις στρατηγικές εργασίας στα διαδικτυακά μαθήματα, ενώ εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές αυτοί θεωρούν σε μικρότερο βαθμό την απέχθεια καθήκοντος ως αιτία αναβλητικότητας και συγκεντρώνουν λιγότερο συμπεριφορικό άγχος. Ακόμη, όσο περισσότερα μαθήματα χρωστάνε οι φοιτητές, τόσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα της αναβλητικότητας και του συμπεριφορικού άγχους και τόσο χαμηλότερα επίπεδα συγκεντρώνουν στον καθορισμό στόχο ως προς την αυτορρύθμιση.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα ερευνήθηκε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και αν όντως υπάρχει αν διαφέρει μεταξύ φοιτητών/τριών με Ή.Ε.Α. και χωρίς. Φαίνεται πως τόσο για τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. όσο και για τους φοιτητές χωρίς, τα υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας και απέχθειας καθήκοντος συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικού, συμπεριφορικού και γνωστικού άγχους. Υψηλότερα επίπεδα φόβου αποτυχίας συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικού, συμπεριφορικού, σωματικού και γνωστικού άγχους. Επιπλέον, οι φοιτητές που επηρεάζονται περισσότερο από συνομηλίκους στην αναβολή καθηκόντων συγκεντρώνουν και μεγαλύτερα επίπεδα σωματικού άγχους. Μεγαλύτερη συμφωνία για τη δυσκολία διαχείρισης χρόνου ως αιτία αναβλητικότητας εμφανίστηκε σε φοιτητές με περισσότερο συμπεριφορικό, συναισθηματικό, γνωστικό και σωματικό άγχος.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α., τα υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας συνδέθηκαν με υψηλότερο σωματικό άγχος και χαμηλότερα επίπεδα καθορισμού στόχων, δόμησης περιβάλλοντος, χρήσης στρατηγικών εργασίας και σωστής διαχείρισης χρόνου. Ακόμη, υψηλά επίπεδα απέχθειας καθήκοντος συνδέθηκαν με χαμηλότερα επίπεδα καθορισμού στόχου, δόμησης περιβάλλοντος, χρήσης στρατηγικών εργασίας και σωστής διαχείρισης χρόνου. Όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., αξιοσημείωτο είναι πως τα υψηλότερα επίπεδα φόβου αποτυχίας συνδέθηκαν και με υψηλότερα επίπεδα χρήσης στρατηγικών εργασίας. Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας διαχείρισης χρόνου συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα στρατηγικών εργασίας, αυτοαξιολόγησης και σωστής διαχείρισης χρόνου.

Κλείνοντας, στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε αν το ακαδημαϊκό άγχος και η αυτορρύθμιση αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Έτσι, προέκυψε ότι οι φοιτητές με μεγαλύτερο συμπεριφορικό άγχος αναμένεται να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας. Το γνωστικό άγχος

αναμένεται να αυξήσει την επιρροή συνομηλίκων ως αιτία αναβλητικότητας. Ειδικότερα, στους φοιτητές χωρίς Ή.Ε.Α. αναμένεται ότι ο καθορισμός στόχων μπορεί να μειώσει τα επίπεδα αναβλητικότητας και η απέχθεια καθήκοντος αναμένεται να αυξηθεί μέσω του γνωστικού άγχους και να μειωθεί με τη σωστή διαχείριση χρόνου. Το γνωστικό άγχος μπορεί επίσης να δημιουργήσει προβλήματα στη διαχείριση χρόνου. Τέλος, στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. το συμπεριφορικό άγχος μπορεί να αυξήσει την απέχθεια καθήκοντος.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, παρατηρήθηκαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι καλό είναι να ληφθούν υπόψη ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, ο αριθμός των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν ήταν τόσο ικανοποιητικός ώστε να αντιπροσωπεύει μεγάλο μέρος των φοιτητών των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Ειδικότερα, όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. δεν μπόρεσαν να βρεθούν εύκολα άτομα που να πληρούν όλα τα κριτήρια ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα. Για παράδειγμα, κατά την εύρεση συμμετεχόντων υπήρξαν άτομα με Ή.Ε.Α. που είτε δεν είχαν επίσημη διάγνωση είτε δεν φοιτούσαν σε κάποια σχολή είτε αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα για προσωπικούς λόγους. Επιπλέον, πολλά κέντρα προσβασιμότητας από τα ελληνικά πανεπιστήμια δεν δέχτηκαν να προωθήσουν στους φοιτητές που ήταν εγγεγραμμένοι σε αυτά το εργαλείο, λόγω του νόμου περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Πιθανώς, εάν είχαν σταλεί, να μιλούσαμε για διπλάσιο ή και τριπλάσιο αριθμό φοιτητών με Ή.Ε.Α. και για άλλα αποτελέσματα. Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός ανδρικού πληθυσμού ήταν ακόμη ένα πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε στην παρούσα έρευνα. Το εργαλείο της έρευνας προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις των εξελίξεων της περιόδου της πανδημίας COVID-19, κατά την οποία επικράτησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έτσι στάλθηκε μέσω Google Forms. Με αυτό τον τρόπο, δεν υπήρξε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες, ωστόσο όσον αφορά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α., με τους περισσότερους υπήρξε μια συζήτηση μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με τον ερευνητή, ώστε να λυθούν τυχόν απορίες. Οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί από αρκετές έρευνες, ωστόσο μόνο η κλίμακα της αναβλητικότητας σπουδών είναι σταθμισμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα. Οι υπόλοιπες κλίμακες μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από τον ερευνητή, ωστόσο δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος της στάθμισης. Τέλος, λόγω του μικρού σχετικά δείγματος, δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση σε καμία από τις

κλίμακες της έρευνας. Ειδικότερα, όσον αφορά την κλίμακα της αναβλητικότητας σπουδών όλες οι αναλύσεις βασίστηκαν στις αιτίες που προέκυψαν στην παραγοντική ανάλυση της Αργυροπούλου (2014), οπότε όσα υποστηρίζονται για τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι υπό την αίρεση της ισχύος των κατηγοριών της Αργυροπούλου.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση

Τα δεδομένα της παρούσα έρευνας αποτελούν μια αρχή για να διαπιστωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών των ελληνικών Πανεπιστημίων είτε έχουν είτε δεν έχουν διάγνωση Ή.Ε.Α. Όπως διαπιστώθηκε, τα επίπεδα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, του ακαδημαϊκού άγχους και της διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθηση κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Αυτό που δημιούργησε εντύπωση είναι τα υψηλά επίπεδα διαδικτυακής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε κάποιες διαστάσεις της σε φοιτητές με Ή.Ε.Α., πράγμα που δείχνει ότι σε ορισμένα μαθήματα που πραγματοποιούνται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν καλύτερα το χώρο και το χρόνο της μελέτης τους. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν τη σημασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους φοιτητές με Ή.Ε.Α, υπογραμμίζοντας ότι η παροχή εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορες μορφές μπορεί να συνδράμει στην προώθηση της μάθησης και της εξέλιξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των φοιτητών αυτών. Έτσι, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τα ελληνικά πανεπιστήμια η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθήματα που έχουν μεγάλο όγκο εργασιών και μελέτης.

Όλα τα παραπάνω θα βελτιώσουν την ποιότητα επικοινωνίας και θα προωθήσουν τη δημιουργία σχέσεων με τους καθηγητές των Πανεπιστημίων, καθώς οι φοιτητές με Ή.Ε.Α. θα επιδιώκουν περισσότερο την επαφή μαζί τους και θα μπορέσουν να συμβουλευόμαστε από αυτούς για ακαδημαϊκά θέματα. Ωστόσο, δεν αρκούν μόνο αυτά. Κάτι που θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη είναι να εφαρμοστούν περισσότερα σεμινάρια διαχείρισης άγχους, καθώς τα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους σε κάποιες διαστάσεις ήταν σχετικά υψηλά. Η δημιουργία εργαστηριακών σεμιναρίων με ασκήσεις διαχείρισης άγχους και πανικού και η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτά μπορούν να περιορίσουν τα επίπεδα άγχους των φοιτητών. Μάλιστα, για να υπάρξει περισσότερο κίνητρο για τη συμμετοχή σε αυτά θα μπορούσαν οι καθηγητές να ορίσουν ότι η συμμετοχή σε αυτά τα εργαστήρια θα προσέφερε και έξτρα βαθμό σε κάποια μαθήματα.

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο στην επιστημονική κοινότητα να ασχοληθεί περισσότερο με τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. τόσο για ακαδημαϊκά θέματα όσο και για δεξιότητες. Έτσι λοιπόν, προτείνεται να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα η οποία θα εστιάσει αποκλειστικά στους φοιτητές με Ή.Ε.Α. και, μάλιστα, να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες Ή.Ε.Α., όπως οι ΕΜΔ, η ΔΕΠΥ και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να γίνουν δύο συγκριτικές έρευνες, εκ των οποίων η μία θα εστιάσει αποκλειστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η άλλη στη διαζώσης διδασκαλία, ώστε να διαπιστωθεί αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ευνοεί πραγματικά τους φοιτητές με Ή.Ε.Α. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια έρευνα με περιορισμένο αριθμό φοιτητών με Ή.Ε.Α., όπου θα δώσουν συνέντευξη σχετικά με την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ταυτόχρονα να διερευνηθούν τα επίπεδα αναβλητικότητας και άγχους.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι., Πλατσίδου, Μ., & Καρτασίδου, Λ. (2011). Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη: απόψεις, πρακτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Α/βάθμιου σχολείου. Στο Β. Δ. Οικονομίδη (επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 990-1002). Αθήνα: Πεδίο.
- Αναγνωστοπούλου, Θ. (2010). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική ικανοποίηση αστυνομικών υπαλλήλων: Μια πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή εργασία στο ΠΜΣ «Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός».
- Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-104.
- Αργυροπούλου, Μ. Ι. (2014). *Γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στον φοιτητικό πληθυσμό: εντοπισμός προβλεπτικών παραγόντων και διερεύνηση πρόθεσης φοιτητών για αναζήτηση βοήθειας* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαθέσιμο στη βάση δεδομένων Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 35221).
- Βάκρου, Α. (2019). *Παράγοντες στρες, ακαδημαϊκής επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) σε φοιτητές και στρατηγικές διαχείρισης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζιάκα, Ε. (2013). *Η σχέση της αναβλητικότητας με τις συμπεριφορές υγείας*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Κολιάδης, Ε., (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Β΄: *Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Διάθεση: Ελληνικά Γράμματα & Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Κριαράς, Ε. (1995). *Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/Πεδίο.
- Λιόρας, Ν. (2017). *Αυτορρύθμιση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα των μαθηματικών: στοχοθεσία και οι επιπτώσεις της στη διδασκαλία*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής).
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παναγιωτοπούλου, Α. & Πασχάλη, Α. (2012). Άγχος και κατάθλιψη στους φοιτητές Νοσηλευτικής: εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. *Ψυχολογία*, 19(1), 281-295.
- Παρουσάκη, Δ. Α. (2017). *Αυτορρύθμιση και κίνητρα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης).
- Πιστεύος, Σ. (2012). *Πρόγραμμα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης για την διερεύνηση/μείωση της αναβλητικότητας σε φοιτητές πανεπιστημίου* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Πολάκη, Μ., Μαρκουλάκη, Ε., Ξανθοπούλου, Δ., & Σίμος, Π. Γ. (2015). Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και οι συνέπειες της στην ημερήσια σχολική προετοιμασία και το άγχος: Μια έρευνα ποσοτικού ημερολογίου σε μαθητές Δημοτικού. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH*, 11(IKEEART-2019-055), 23-60.
- Σιάτης, Α. (2012). *Η γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε σχέση με την ψυχική υγεία των φοιτητών*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Σιδηροπούλου, Μ. Α. (2018). *Ανατροφοδότηση, Ακαδημαϊκό Στρες και Κοινωνική Παρουσία: Πώς συνδέονται στους Μεταπτυχιακούς φοιτητές του Προγράμματος "Εκπαίδευση Ενηλίκων" του ΕΑΠ*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).
- Σιώζου, Σ. (2020). *Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: ο ρόλος της αυτοεκτίμησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης*.

- (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Τζώτζου, Μ., & Μπιγλάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ – Μία μελέτη περίπτωσης. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 75-93.
- Φαραζά, Σ. Δ. (2017). *Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα σε φοιτητικό πληθυσμό: Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας).
- Foutzouroulou, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2020). Συσχέτιση της αυτονομίας των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σπουδές τους. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 109-131.
- Χατζηδήμου, Σ., Β. (1994). *Αναβλητικότητα στα σχολικά και φοιτητικά καθήκοντα σε μαθητές και φοιτητές*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα).
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aafreen, M. M., Priya, V. V., & Gayathri, R. (2018). Effects of stress on academic performance of students in different streams. *Drug Intervention Today*, 10(9), 1776-1780.
- Abe, J. S., & Zane, N. W. (1990). Psychological maladjustment among Asian and White American college students: Controlling for confounds. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), 437-444.
- Acharya, S. (2003). Factors affecting stress among Indian dental students. *Journal of dental education*, 67(10), 1140-1148.
- Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1993). Issues in program evaluation. In S. A. Vogel & P. B. Adelman (Eds.), *Success for college students with learning disabilities* (pp. 323-343). New York: Springer Verlag.
- Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M. (2020). Academic Stress among Faculty and Students in Higher Institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(2), 1055-1064.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished dissertation. University of Pittsburgh.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, 3(4), 363-370.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Argiropoulou, M. I., & Ferrari, J. R. (2015). Chronic procrastination among emerging adults: Factor structure of the Greek version of the general procrastination scale. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(2), 85-104.

- Argiropoulou, M. I., Sofianopoulou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2016). The Relation Between General Procrastination and Health Behaviors: What Can We Learn from Greek Students?. In *Procrastination, health, and well-being* (pp. 143-160). Academic Press.
- Argyropoulos, K., Giourou, E., Dimopoulou, M., Argyropoulou, A. Gourzis, P. & Jelastopulu, E. (2017). Anxiety and Depression among Greek undergraduate students in the University of Patras. *Global Journal of Medicine and Public Health*, 6(5), 1-9.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological science*, 13(3), 219-224.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3/4), 146-151.
- Atkinson, J. W. (1953). The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology*, 46(6), 381-390. <https://doi.org/10.1037/h0057286>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.
- Azila-Gbettor, E. M., Atatsi, E. A., Danku, L. S., & Soglo, N. Y. (2015). Stress and academic achievement: Empirical evidence of business students in a Ghanaian Polytechnic. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 2(4), 78-98.
- Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning versus performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
- Bakhsh, M. M., & Sayed, S. A. (2015). Sources of academic stress: Stress management among regular and executive MBA students. *International Journal of Endorsing Health Science Research*, 3(1), 17-22.
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 68-78.

- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 825-839.
- Ballen, C. J., Salehi, S., & Cotner, S. (2017). Exams disadvantage women in introductory biology. *PLoS One, 12*(10), e0186419.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of learning disabilities, 29*(4), 413-421.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education, 12*(1), 1-6.
- Barnard, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 9*(2), 1-11.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11*(1), 61-80.
- Barton, R.S., & Fuhrman, B.S. (1994). Counseling and psychotherapy for adults with learning disabilities. In P.J. Gerber & H.B. Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* (pp. 82-92). Austin, TX: PRO-ED.
- Beacham, N. A., & Alty, J. L. (2006). An investigation into the effects that digital media can have on the learning outcomes of individuals who have dyslexia. *Computers and Education, 47*(1), 74-93.
- Beck, D. L., Hackett, M. B., Srivastava, R., McKim, E., & Rockwell, B. (1997). Perceived level and sources of stress in university professional schools. *Journal of Nursing Education, 36*(4), 180-186.

- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health psychology open*, 2(2), 2055102915596714.
- Beheshtifar, M., Hoseinifar, H., & Moghadam, M. (2011). Effect procrastination on work-related stress. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 38(38), 59-64.
- Bhujade, V. M. (2017). Depression, anxiety and academic stress among college students: A brief review. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(7), 748-751.
- Blackburn, T. (2020). *The relationship between mindfulness, academic stress, and attention* (Doctoral dissertation, Utah State University).
- Blanchard, K., Gottry, S., & Cooley, K. J. (2004). The On-Time, On-Target Manager. *Leadership and Management in Engineering*, 4(3), 92.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 171-186.
- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over.. *Educational Psychologist*, 33(2), 87-108.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 17-32). Pergamon Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic.
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health*, 23(2), 93-99.
- Bowen, V. S. (1996). The relationship of locus of control and cognitive style to self instructional strategies, sequencing, and outcomes in a learner-controlled

- multimedia environment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 56(10-A), 3922.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590.
- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities* (2nd Ed). Austin, TX: PRO-ED.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 16(1), 32-34.
- Bursuck, W. D., & Jayanthi, M. (1993). Strategy instruction: programming for independent study skill usage. In S.A. Vogel & P. B. Adelman (Eds.), *Success for college students with learning disabilities* (pp. 177-205). New York: Springer Verlag.
- Butler, D. L. (1996). Promoting strategic content learning by adolescents with learning disabilities. *Exceptionality Education Canada*, 6, 131-157.
- Butler, D. L., Elaschuk, C. L., & Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 196-213.
- Canon, W. B. (1914). The interrelations of emotions as suggested by recent physiological researches. *American Journal of Psychology*, 25(2), 256-282.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.
- Carmel, S. & Bernstein, J. (1989). Trait anxiety, sense of coherence and medical school stressors: Observations at three stages. *Anxiety Research: An International Journal*, 3(1), 51-60.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2013). University students' online academic help seeking: The role of self-regulation and information commitments. *The Internet and Higher Education*, 16, 70-77.

- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance education, 34*(3), 290-301.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitude and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245-264.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior, 24*, 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (Eds.). (1997). *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Conard, M. A., & Matthews, R. A. (2008). Modeling the stress process: Personality eclipses dysfunctional cognitions and workload in predicting stress. *Personality and Individual Differences, 44*(1), 171-181.
- Connor-Greene, P. A. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology, 27*(1), 44-46.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602-606.
- Cosden, M. A., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning disability quarterly, 20*(1), 2-12.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Crux, S. C. (1991). *Learning strategies for adults: Compensations for learning disabilities*. Middletown, OH: Wall & Emerson.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning, 3*(1), 40-47.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*(2), 120-134.
- Delen, E., Liew, J., & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education, 78*, 312-320.

- Deniz, M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1161-1170.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14(2), 121-140.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality*, 16(6), 469-489.
- Dhanalakshmi, K., & Murty, K. V. S. N. (2018). Relationship between study habits and academic stress of B. Ed. trainees. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 6, 7851-7856.
- Dignath-van Ewijk, C., Fabriz, S., & Büttner, G. (2015). Fostering self-regulated learning among students by means of an electronic learning diary: A training experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 77-97.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Dimitrov, B. E. G. (2017). A study on the impact of academic stress among college students in India. *Deal Research, An International Multidisciplinary e-Journal*, 2(4), 21-35.
- Downing, V. R., Cooper, K. M., Cala, J. M., Gin, L. E., & Brownell, S. E. (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE – Life Sciences Education*, 19(2), ar20.
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of clinical psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.

- Eissa, M. A. (2015). The Effectiveness of a Self Regulated Learning-Based Training Program on Improving Cognitive and Metacognitive EFL Reading Comprehension of 9th Graders with Reading Disabilities. *Online Submission*, 4(3), 49-59.
- Elkin, I., Shea, M. T., Watkins, J. T., Imber, S. D., Sotsky, S. M., Collins, J. F., Glass, D. R., Pilkonis, P. A., Leber, W. R., Docherty, J. P., Fiester, S. J., & Parloff, M. B. (1989). National Institute of Mental Health treatment of depression collaborative research program: General effectiveness of treatments. *Archives of General Psychiatry*, 46(11), 971-982.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elvers, G. C., Polzella, D. J., & Graetz, K. (2003). Procrastination in Online Courses: Performance and Attitudinal Differences. *Teaching of Psychology*, 30(2), 159-162.
- Essel, G., & Owusu, P. (2017). *Causes of students' stress, its effects on their academic success and stress management by students-case study at Seinajoki University of Applied Sciences, Finland* (Bachelor's thesis), Faculty of Business Administration, Seinajoki, Finland.
- Farnill, D., & Robertson, M. F. (1990). Sleep disturbance, tertiary-transition stress, and psychological symptoms among young first-year Australian college students. *Australian Psychologist*, 25(2), 178-188.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 519-536.
- Fernandez-Castillo, A., & Caurcel, M. J. (2015). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 50(4), 265-271.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C., & Spada, M. M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203.
- Ferrari, J. R. (1991). Self handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and Perfect Behavior: An Exploratory Factor Analysis of Self-Presentation, Self-Awareness, and Self Handicapping Components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84.

- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Vol. 3, pp. 281-287). San Diego, CA: Academic Press.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European journal of Personality*, *15*(5), 391-406.
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Ferrari, J. R., Doroszko, E., & Joseph, N. (2005). Exploring procrastination in corporate settings: Sex, status and settings for arousal and avoidance types. *Individual Differences Research*, *3*, 140-149.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McGown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R., O' Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, *7*(1), 1-6.
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (Eds.). (2000). *Procrastination: Current Issues and New Directions*. Select Press.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Flaks, M. K., Malta, S. M., Almeida, P. P., Bueno, O. F. A., Pupo, M. C., Andreoli, S. B., Mello, M. F., Lacerda, A. L. T., Mari J. J., & Bressan, R. A. (2014). Attentional and executive functions are differentially affected by post-traumatic stress disorder and trauma. *Journal of Psychiatric Research*, *48*(1), 32-39.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(1), 49-65.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, *48*(3), 259-274.
- Fries, S., & Dietz, F. (2007). Learning in the face of temptation: The case of motivational interference. *The Journal of Experimental Education*, *76*(1), 93-112.

- Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology, 28*(2), 84-94.
- Gadzella, B., Carvalho, C. & Masten, G. (2008). Stress differences among university female students. *American Journal of Psychological Research, 2*(1), 21-27.
- Gadzella, B. M., Masten, W., & Stacks, J. (1998). Students' stress and their learning strategies, test anxiety, and attributions. *College Student Journal, 32*(3), 416-422.
- Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garlow, S. J., Rosenberg, J., Moore, J. D., Haas, A. P., Koestner, B., Hendin, H., & Nemeroff, C. B. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Depression and anxiety, 25*(6), 482-488.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 25*(8), 475-487.
- Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1994). *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues*. Boston: Andover.
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3*(2), 81-88.
- Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 8*(1), 1-18.
- Goh, T. T., Seet, B. C., & Chen, N. S. (2012). The impact of persuasive SMS on students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 624-640.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46*(2), 131-142.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology, 40*(5), 2490-2498.

- Gresham, F. M., & MacMillan, D.L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences, 121*, 120-130.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841-861.
- Gulzhaina, K. K., Algerim, K. N., Ospan, S. S., Hans, S. J., & Cox, N. B. C. (2018). Stress management techniques for students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 198*(1), 47-56.
- Gupchup, G. V., Borrego, M. E., & Konduri, N. (2004). The impact of student life stress on health related quality of life among doctor of pharmacy students. *College Student Journal, 38*(2), 292-301.
- Gustavsson, J. P., Weinryb, R. M., Göransson, S., Pedersen, N. L., & Åsberg, M. (1997). Stability and predictive ability of personality traits across 9 years. *Personality and individual differences, 22*(6), 783-791.
- Haack, M. R. (1988). Stress and impairment among nursing students. *Research in Nursing & Health, 11*(2), 125-134.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies, 40*(3), 352-360.
- Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 249-263.
- Hammer, L.B., Grigsby, D.T., & Woods, S.P. (1998). The conflicting demands of work, family and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology, 132*(2), 220-226.
- Handoko, E., Gronseth, S. L., McNeil, S. G., Bonk, C. J., & Robin, B. R. (2019). Goal setting and MOOC completion: A study on the role of self-regulated learning in student performance in massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 20*(3), 39-58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4270>.

- Harikiran, A., Srinagesh, J., Nagesh, K. S., & Sajudeen, N. (2012). Perceived sources of stress amongst final year dental under graduate students in a dental teaching institution at Bangalore, India: A cross sectional study. *Indian Journal of Dental Research*, 23(3), 331-336.
- Hashim, I. H. (2003). Cultural and gender differences in perceptions of stressors and coping skills: A study of Western and African college students in China. *School Psychology International*, 24(2), 182-203.
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association*, 58(4), 167-170.
- Hen, M. (2018). Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 199-212.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social psychology of education*, 9(4), 461-478.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2004). Manifestations of learning disabilities in university students: Implications for coping and adjustment. *Education*, 125(2), 313-324.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 248-258.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
- Henley, M., Ramsey, R. & Algozzine, R. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hinkle Jr, L. E. (1973). The concept of "stress" in the biological and social sciences. *Science, medicine and man*, 1(1), 31-48.
- Hodge, B. M., & Preston-Sabin, J. (Eds.). (1997). *Accommodations – or Just Good Teaching?: Strategies for Teaching College Students with Disabilities*. Greenwood Publishing Group.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17-28.

- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 35*(1), 219-235.
- Holmes, I. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal Of Psychosomatic Research, 11*, 213-218.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1519-1530.
- Hrbáčková, K., & Hladík, J. (2011). Domain-Specific Context of Students' Self-Regulated Learning in the Preparation of Helping Professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 330-340.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist, 34*(2), 113-125.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 1897-1904.
- Isaak, M. I., Graves, K. M., & Mayers, B. O. (2006). Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy. *Journal of College Student Retention, 8*(2), 171-183.
- Isralowitz, R. E., & Hong, O. T. (1990). Singapore youth: The impact of social status on perceptions of adolescent problems. *Adolescence, 25*(98), 357-362.
- Jain, G., & Singhai, M. (2018). Academic stress among students: A review of literature. *Prestige e-Journal of Management and Research, 4*(2), 58-67.
- Janssen, J. (2015). *Academic procrastination: Prévalence among high school and undergraduate students and relationship to academic achievement* (Dissertation). Georgia State University.
- Javaheri, A. (2017). Psychological capital: An internal resource for counseling students coping with academic and clinical stress. *Dissertations, Theses, and Masters Projects*. Paper1499450019. <http://doi.org/10.21220/W4DT0B>.

- Kadapatti, M. G., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of academic stress-a study of preuniversity students. *Indian Journal of Science Resources*, 3(1), 171-175.
- Katz, I., Eliot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Khan, M. J., Altaf, S., & Kausar, H. (2013). Effect of perceived academic stress on students' performance. *FWU Journal of Social Sciences*, 7(2), 146-151.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.
- Kiani, Z. S., Latif, R., Bibi, A., Rashid, S., & Tariq, A. (2017). Effect of academic stress on mental health among college and university students. *Proceedings of the 3rd Multi-Disciplinary Student Research Conference (MDSRC) (pp. 4-14)*. Punjab, Pakistan: Wah Engineering College.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97-110.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2009). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008 α). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-Methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008 β). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klassen, R. M., Tze, V., & Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 317-327.

- Klassen, R. M., & Welton, C. (2008). Self-efficacy and procrastination in the writing of individuals with learning disabilities. In *Writing instruction and assessment for struggling writers: From theory to evidence-based practices* (pp. 51-74). The Guilford Press.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education, 33*(3), 295-310.
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development, 54*(4), 397-412.
- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological reports, 59*(2), 415-426.
- Kovach, K., & Wilgosh, L. (1999). Learning and study strategies, and performance anxiety in postsecondary students with learning disabilities: A preliminary study. *Developmental Disabilities Bulletin, 27*, 47-57.
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination – A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences, 63*, 75-80.
- Kristeller, J. L., & Wolever, R. Q. (2010). Mindfulness-based eating awareness training for treating binge eating disorder: The conceptual foundation. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention, 19*(1), 49-61.
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students – A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities, 5*(1), 135-143.
- Lakaev, N. (2006). *Development of a stress response inventory for university students*. Unpublished manuscript. Queensland University of Technology, Australia.
- Lakaev, N. (2009). Validation of an Australian academic stress questionnaire. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 19*(1), 56-70.
- Lakaev, N. (2016). *Refinement of the Lakaev Academic Stress Response Scale (LASRS) for educational and clinical application*. Unpublished manuscript.
- Lakaev, N. (2020). *Refinement of the Lakaev Academic Stress Response Scale (LASRS-2) using Rasch analysis for clinical & educational application*. Monash University: 30 Unpublished manuscript.
- Lan, W.Y., Bremer, R., Stevens, T., & Mullen, G. (2004). *Self-regulated learning in the online environment*. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association, San Diego, California.

- Laney, C., Morris, E. K., Bernstein, D. M., Wakefield, B. M., & Loftus, E. F. (2008). Asparagus, a love story: healthier eating could be just a false memory away. *Experimental Psychology*, *55*(5), 291-300.
- Lay, C. (1995). Trait Procrastination, Agitation, Dejection And Self-Discrepancy. In Ferrari, J., Johnson, J. & Mc Cown, W. (Eds), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research And Treatment* (pp.97-112), NewYork. Plenum Publications.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Le Roux, D.B. & Parry, D.A. (2022). An exploratory investigation of the use and effects of academic instant messaging groups among university students. *Educational and Informational Technologies*, *27*, 1055-1080.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, *59*(5), 593-618.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean ‘examination hell’: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(2), 249-271.
- Lerner, J. W. & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions* (12th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Lesko, W.A., & Summerfield, L. (1989). Academic stress and health changes in female college students. *Health Education*, *20*(1), 18-21.
- Levy, Y., & Ramim, M. M. (2012). A study of online exams procrastination using data analytics techniques. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, *8*(1), 97-113.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, *15*(1), 77-90.
- Lin, X. J., Zhang, C. Y., Yang, S., Hsu, M. L., Cheng, H., Chen, J., & Yu, H. (2020). Stress and its association with academic performance among dental undergraduate students in Fujian, China: a cross-sectional online questionnaire survey. *BMC medical education*, *20*(1), 1-9.
- Lintner, T., & Kumpiene, G. (2017). Social studies instruction for students with mild disabilities: An (updated) progress report. *The Journal of Social Studies Research*, *41*(4), 303-310.

- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Kuyper, H., & Hendriks, A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance?. *Learning and Individual Differences, 20*(3), 203-208.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of educational psychology, 82*(4), 760.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing, 33*(3), 149-156.
- Malatincová, T. (2015). The mystery of “should”: Procrastination, delay, and reactance in academic settings. *Personality and Individual Differences, 72*, 52-58.
- Malik, M., & Javed, S. (2021). Perceived stress among university students in Oman during COVID-19-induced e-learning. *Middle East Current Psychiatry, 28*(1), 1-8.
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: A commentary. *Australian Psychologist, 51*(1), 47-51.
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D. & Ferini-Strambi, L. (2021). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of neurology, 268*(1), 8-15.
- Mason, J. W. (1971). A reevaluation of the concept of ‘non-specificity’ in stress theory. *Journal of Psychiatric Research, 8*, 323-333.
- Mason, H. D. (2017). Stress-management strategies among first-year students at a South African University: A qualitative study. *Journal of Student Affairs in Africa, 5*(2), 131-149.
- Major, A., Martinussen, R., & Wiener, J. (2013). Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Learning and Individual Differences, 27*, 149-156.
- McClelland D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McGuire, J. M. (1998). Educational accommodations: A university administrator's view. In M. Gordon & S. Keiser (Eds.), *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA)* (pp. 20-45). New York: Guilford Press.
- Meese, R. (2001). *Teaching learners with mild disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), 68-74.

- Michaels, J. W., & Miethe, T. D. (1989). Academic effort and college grades. *Social Forces*, 68(1), 309-319.
- Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occupational and Environmental Medicine*, 59(1), 67-72.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252.
- Milgram, M. (1991). Procrastination: In Dulbecco, R. (Ed) *Encyclopedia Of Human Biology* (Vol.6, pp.149-155) New York. Academic Press.
- Milgram, N. A. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tempos modernos [Procrastination: A malady of modern time]. *Boletin de Psicologia*, 35, 83-102.
- Mire, R. & McKean, M. (2000). College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 120(1), 41-51.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-245.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study*. Unpublished masters thesis, Georgia Institute of Technology.
- Morris, C. G. (1990). *Contemporary psychology and effective behavior* (7th ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Morse, Z., & Dravo, U. (2007). Stress levels of dental students at the Fiji School of Medicine. *European Journal of Dental Education*, 11(2), 99-103.
- Moss, D. (2004). Creating space for learning: conceptualizing women and higher education through space and time. *Gender and Education*, 16(3), 283-302.
- Murff, S. H. (2005). The impact of stress on academic success in college students. *The ABNF Journal: Official Journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education, Inc*, 16(5), 102-104.
- Murphy, M. C., & Archer, J., Jr. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985 and 1993. *Journal of College Student Development*, 37(1), 20-28.

- Nandamuri, P., & Gowthami, C. (2011). Sources of academic stress – A study on management students. *Journal of Management and Science, 1*(2), 31-42.
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia) nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 422-432.
- Ng, K. C., Chiu, W. K., & Fong, B. Y. F. (2016). A review of academic stress among Hong Kong undergraduate students. *Journal of Modern Education Review, 6*(8), 531-540.
- Ngampornchai, A., & Adams, J. (2016). Students' acceptance and readiness for E-learning in Northeastern Thailand. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*(1), 1-13.
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports, 125*(2), 890-912.
- Noble, K. (2017). *The social and emotional experience of having a learning disability in high school* (Doctoral dissertation, University of Guelph).
- Noble, K., & Evans, M. A. (2013). *How students describe their experience of having a learning disability in high school and university*. Poster presented at the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington, DC.
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education, 57*(1), 1109-1113.
- Olpin, M. N. (1996). Perceived stress levels and sources of stress among college students: Methods, frequency, and effectiveness of managing stress by college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 57*, 4279.
- Orem, D. M., Petrac, D. C., & Bedwell, J. S. (2008). Chronic self-perceived stress and set-shifting performance in undergraduate students. *Stress, 11*(1), 73-78.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, *30*, 450-462.
- Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S. Y. & Kim, K. S. (2012). A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry investigation*, *9*(2), 143-149.
- Parker, V. (1999). Personal assistance for students with disabilities in HE: The experience of the University of East London. *Disability & Society*, *14*(4), 483-504.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, *369*(9569), 1302-1313.
- Pau, A., Rowland, M. L., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R. & Croucher, R. (2007). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates: a multinational survey. *Journal of dental education*, *71*(2), 197-204.
- Peacock, E. J., & Wong, P. T. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress medicine*, *6*(3), 227-236.
- Peters, B. G. (1999). *Institutional Theory in Political Science: The 'New Institutionalism*. London and New York: Continuum.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, *31*(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*, 385-407.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *27*(6), 360-370.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pöhlmann, K., Jonas, I., Ruf, S., & Harzer, W. (2005). Stress, burnout and health in the clinical period of dental education. *European journal of dental education*, *9*(2), 78-84.
- Policastro, M. M. (1993). Assessing and developing metacognitive attributes in college students with learning disabilities. In S. A. Vogel & P. B. Adelman (Eds.), *Success*

for college students with learning disabilities (pp. 151-176). New York: Springer Verlag.

- Polychronopoulou, A., & Divaris, K. (2005). Perceived sources of stress among Greek dental students. *Journal of dental education*, 69(6), 687-692.
- Pychyl, T. (2008). *Worry helps me cope: A metacognitive belief linked to procrastination*. Carleton University Ottawa, Canada.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of social Behavior and personality*, 15(5), 239-254.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., & Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135-150.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166(1), 54-76.
- Rahardjo, W., Juneman, J., & Setiani, Y. (2013). Computer anxiety, academic stress, and academic procrastination on college students. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 147-152.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactive online learning*, 9(1), 78-93.
- Ramachandiran, M., & Dhanapal, S. (2018). Academic stress among university students: A quantitative study of generation Y and Z's perception. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(3), 2115-212.
- Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12. <http://dx.doi.org/10.3390/bs8010012>
- Rawson, H. E., Bloomer, K., & Kendall, A. (1994). Stress, anxiety, depression, and physical illness in college students. *Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 321-330.

- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*(6), 627-638.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional children, 63*(4), 463-479.
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly, 44*(2), 123-134.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of learning disabilities, 34*(1), 66-78.
- Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *Naspa Journal, 44*(3), 405-431.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 59*(2), 288-302.
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: A critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education, 30*(2), 107-117.
- Ross, S., Niebling, B. & Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal, 33*(2), 312-318.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 36*(3), 270-286.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online resilience interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health, 9*(1), 73-83.
- Samarawickrema, R. G. (2005). Determinants of student readiness for flexible learning: Some preliminary findings. *Distance Education, 26*(1), 49-67.

- Saqib, M., & Rehman, K. U. (2018). Impact of stress on students' academic performance at secondary school level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, 8(1), 84-93.
- Saracoglu, B., Minden, H., & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 590-592.
- Sarason, I. G., Johnson, J. H., & Siegel, J. M. (1978). Assessing the impact of life changes: development of the Life Experiences Survey. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46(5), 932-936.
- Sarid, M., & Peled, Y. (2010). The effect of procrastination on multi-drafting in a web-based learning content management environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 345-354.
- Sastry, J., & Ross, C. E. (1998). Asian ethnicity and the sense of personal control. *Social Psychology Quarterly*, 61, 101-120.
- Saxena, Y., Shrivastava, A., & Singh, P. (2014). Medical education gender correlation of stress levels and sources of stress among first year students in a medical college. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 58(2), 147-151.
- Schafer, W. (1996). Passing the test of college stress. In W. Schafer (Ed.), *Stress management for wellness* (pp. 543-563). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71-96). New York: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. (2005). Procrastination, motivation, and personality: towards a motivational theory of procrastination. In *4th Biennial International Conference of Procrastination* (Vol. 25, p. 27).
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.

- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (Eds.). (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Schraw, G. (2007). The use of computer-based environments for understanding and improving self-regulation. *Metacognition and Learning*, 2(2), 169-176.
- Schraw, G., Wadkins, Th., & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selye H. (1974). *Stress Without Distress*. J.B. Lippincott Co., Philadelphia, PA.
- Selye, H. (1965). The stress concept: Past, present, and future. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress research: Issues for the eighties*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shah, A. S. (2000). Exploring the world of English: A practical course in composition. *Lahore: Markazi Kutub Khana*.
- Shah, M., Hasan, S., Malik, S., & Sreeramareddy, C. T. (2010). Perceived stress, sources and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani medical school. *BMC medical education*, 10(1), 1-8.
- ShIPLEY, N. L., JACKSON, M. J., SEGREST, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education*, 9, 1-8.

- Shipton, S. P. (2002). The process of seeking stress-care: Coping as experienced by senior baccalaureate nursing students in response to appraised clinical stress. *Journal of Nursing Education, 41*(6), 243-256.
- Shraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12-25.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*(4/5), 497-517.
- Silva, M., Dorso, E., Azhar, A., & Renk, K. (2007). The relationship among parenting styles experienced during childhood, anxiety, motivation, and academic success in college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(2), 149-167.
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about motivations. *Personality and Individual Differences, 47*, 906-911.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(3), 265-273.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity, 13*(2), 128-145.
- Sirois, F. M., van Eerde, W., & Argiropoulou, M. I. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an application of the procrastination–health model. *Cogent Psychology, 2*(1), 1074776.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research, 22*(9), e21279.
- Sparks, R. L., & Lovett, B. J. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform? *Journal of Learning Disabilities, 42*(6), 494-510.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research of anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp.3-20). New York: Academic Press.
- Stallman, H. M. (2008). Prevalence of psychological distress in university students: Implications for service delivery. *Australian Family Physician, 37*(8), 673-677.
- Stallman, H. M., & Shochet, I. M. (2009). Prevalence of mental health problems in Australian university health services. *Australian Psychologist, 44*(2), 122-127.
- Stallman, H. M., & Hurst, C. P. (2016). The university stress scale: measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist, 51*(2), 128-134.
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and individual differences, 49*(3), 175-180.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences, 30*(1), 95-106.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators’ Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality, 27*(1), 51-58.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46.
- Stevens, C., Schneider, E., Bederman-Miller, P., & Arcangelo, K. (2019). Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Academic Stress among Students at a Small, Private College. *Contemporary Issues in Education Research, 12*(4), 93-102.
- Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A.-M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education, 41*(11), 2028-2043.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2x2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and individual differences, 25*, 35-44.

- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education, 41*(5), 581-592.
- Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of educational Research, 79*(4), 1362-1390.
- Tangade, P. S., Mathur, A., Gupta, R., & Chaudhary, S. (2011). Assessment of stress level among dental school students: an Indian outlook. *Dental research journal, 8*(2), 95-101.
- Taylor, M., Dufy, S., & Hughes, G. (2007). The use of animation in higher education teaching to support students with dyslexia. *Education + Training, 49*(1), 25-35.
- Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of youth and adolescence, 25*(2), 199-217.
- Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(4), 261-272.
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning, 40*(2), 35-44.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement, 51*(2), 473-480.
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education, 49*(2), 414-422.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology, 13*(2), 184-192.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology, 49*(3), 372-389.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences, 35*(6), 1401-1418.
- Veenman, M. V., Hout-Wolters, V., Bernadette, H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning, 1*(1), 3-14.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction, 9*(3), 257-280.

- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in psychology, 9*, 808.
- Vogel, S. A., & Adelman, P. B. (1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of learning disabilities, 25*(7), 430-441.
- Vonderwell, S., & Turner, S. (2005). Active learning and preservice teachers' experiences in an online course: A case study. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(1), 65-85.
- Walkiewicz, M., Tartas, M., Majkovicz, M., & Budzinski, W. (2012). Academic achievement, depression and anxiety during medical education predict the styles of success in a medical career: a 10-year longitudinal study. *Medical teacher, 34*(9), 611-619.
- Wang, H., & Yeh, M. C. (2005). Stress, coping, and psychological health of vocational high school nursing students associated with a competitive entrance exam. *Journal of Nursing Research, 13*(2), 106-116.
- Wani, S. A., Nagar, D., & Buhroo, A. A. (2018). Impact of academic stress on academic achievement: A systematic review of literature. In *2nd International Conference on Research Developments in Arts, Social Science and Humanities. Indian Council of Social Science Research (ICSSR)* (pp. 107-114). Chandigarh, India: Panjab University.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D. & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 45*(10), 1534-1542.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Hart, T. A., Turk, C. L., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the brief fear of negative evaluation scale in patients with social anxiety disorder. *Psychological Assessment, 17*(2), 179-190.
- Weidner, G., Kohlmann, C. W., Dotzauer, E., & Burns, L. R. (1996). The effects of academic stress on health behaviors in young adults. *Anxiety, Stress, and Coping, 9*, 123-133.

- Wellenkamp, J.C. (1995). Everyday conceptions of distress. In J.A. Russell, J.M. FernandezDols, S.R. Manstead & J.C. Wellenkamp (Eds.), *Everyday conceptions of emotion* (pp. 267–280). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *The journal of early adolescence, 17*(2), 129-151.
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 94*, 347-362.
- Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2010). Overcoming procrastination through implementation intentions. In C. Andreou & M. D. White (Eds.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination*, (pp. 185-205). New York, NY: Oxford University Press.
- Williams, J., G., Stark, S. K., & Foster, E., E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships Among Self-Compassion, Motivation, and Procrastination. *American Journal of Psychological Research, 4*(1), 37-44.
- Willoughby, D., & Evans, M. A. (2019). Self-processes of acceptance, compassion, and regulation of learning in university students with learning disabilities and/or ADHD. *Learning Disabilities Research & Practice, 34*(4), 175-184.
- Winterbach, L. (2007). *Self-regulation and stress management in undergraduate students* (Doctoral dissertation, North-West University).
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of adolescent research, 15*(1), 9-37.
- Wohl, M. J., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and individual differences, 48*(7), 803-808.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic selfregulated learning. In K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds). *What do children need to flourish?* (pp. 251-270). New York: Springer.
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of selfregulated learning. *Metacognition and Learning, 12*(3), 381-399.

- Woodfine, B. P., Nunes, M. B., & Wright, D. J. (2008). Text-based synchronous e-learning and dyslexia: Not necessarily the perfect match! *Computers and Education*, *50*(3), 703-717.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). *Educational psychology*. Scarborough, Ontario, Canada: Allyn and Bacon.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *17*(3), 596-614.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *16*(1), 5-22.
- Yikealo, D., Tareke, W., & Karvinen, I. (2018). The level of stress among college students: A case in the college of education, Eritrea Institute of Technology. *Open Science Journal*, *3*(4), 1-18.
- Zawadka, J., Miękisz, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., & Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, *26*(6), 6973-6994.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. J. C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development & Research*, *47*(9), 42-46.
- Zimbardo, P. G., & Boniwell, I. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice*, *3*, 105-168.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology review*, *2*(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. (1998 α). Academic studying and the development of personal skill: a selfregulatory perspective. *Educational psychologist*, *33*, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1998 β). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.),

- Self-regulated learning: From teaching to selfreflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Επιστολή προς συμμετέχοντες

Αγαπητέ φοιτητή/ αγαπητή φοιτήτρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας του ΠΜΣ «Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και διερευνά την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το ακαδημαϊκό άγχος και την αυτορρύθμιση σε φοιτητές χωρίς και με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη.

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου εξυπηρετούν αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τηρείται η προστασία του ιδιωτικού απορρήτου. Παρακαλώ πολύ, απαντήστε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το συσχετισμό απαντήσεων με το πρόσωπό σας.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Φυδάνογλου Νικόλαος

Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

e-mail: mea20018@uom.edu.gr

1. Η Κλίμακα Αναβλητικότητας Σπουδών

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Παρακαλώ να σημειώσετε τον βαθμό στον οποίο καθυστερείτε ή αναβάλλετε καθεμιά από τις παρακάτω δραστηριότητες. Βαθμολογήστε κάθε ερώτηση σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 σύμφωνα με το πόσο συχνά περιμένετε την τελευταία στιγμή για να εκτελέσετε τη δραστηριότητα. Έπειτα, δείξτε σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 τον βαθμό στον οποίο αισθάνεστε ότι η αναβλητικότητα στο συγκεκριμένο έργο αποτελεί πρόβλημα. Τέλος, δείξτε σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 το βαθμό στον οποίο θα επιθυμούσατε να μειώσετε την τάση να αναβάλλετε σε καθένα από αυτά τα έργα.

- ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

A. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις να γράψεις μια εργασία με βάση την οποία θα αξιολογηθείς σε κάποιο μάθημα του εξαμήνου;

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

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

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

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

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

- ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

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

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

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

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

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

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

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

Α. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις στα παραπάνω καθήκοντα;

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

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

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

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

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

- ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Α. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις την παρακολούθηση των παραδόσεων των μαθημάτων;

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

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

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

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

Δεν θέλω να μειώσω αυτή		Μάλλον θέλω να μειώσω αυτή		Οπωσδήποτε θέλω να
-------------------------	--	----------------------------	--	--------------------

την τάση		την τάση		μειώσω αυτή την τάση
1	2	3	4	5

- ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΑ (Π.Χ. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ, ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ Κ.Λ.Π.)

Α. Σε ποιο βαθμό αναβάλλεις σε αυτές τις δραστηριότητες;

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

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

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

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

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

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Σκεφτείτε την τελευταία φορά που σας συνέβη το ακόλουθο γεγονός: Το τέλος του εξαμήνου πλησίαζε. Η εργασία που σας είχε ανατεθεί στην αρχή του εξαμήνου έπρεπε να παραδοθεί πολύ σύντομα. Εσείς δεν είχατε αρχίσει ακόμη αυτή την εργασία. Υπάρχουν κάποιες αιτίες για τις οποίες αναβάλλατε το καθήκον.

Βαθμολογήστε κάθε μια από τις ακόλουθες αιτίες σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 βάζοντας ένα τικ (✓), ανάλογα με το πόσο αυτή η αιτία δείχνει τον λόγο που σας οδήγησε στην αναβολή.

		Δεν ήταν αυτή η αιτία που ανέβαλλα		Μάλλον αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλα		Οπωσδήποτε αυτή ήταν η αιτία που ανέβαλλα
		1	2	3	4	5
1	Ανησυχούσες ότι δεν θα άρесе η εργασία στον/στην καθηγητή/-τρια					
2	Είχες δυσκολία να αποφασίσεις τι να συμπεριλάβεις και τι όχι στην εργασία σου					
3	Περίμενες μέχρι να κάνει τη δική του εργασία κάποιος συμφοιτητής, -τρια σου, ώστε να σου δώσει κάποιες συμβουλές					
4	Είχες πάρα πολλά άλλα πράγματα να κάνεις					
5	Είχες την ανάγκη να ρωτήσεις τον/την καθηγητή/ -τρια μερικές πληροφορίες, αλλά δεν αισθανόσουν άνετα να τον/την πλησιάσεις					
6	Ανησυχούσες ότι θα έπαιρνες κακό βαθμό					
7	Δυσανασχετούσες ως προς το ότι έχεις να κάνεις πράγματα που σου καθορίζουν άλλοι					
8	Δεν πίστευες ότι ήξερες αρκετά για να γράψεις την εργασία					
9	Πραγματικά, δεν σου άρесе να κάνεις εργασίες στα μαθήματα					

10	Ένοιωθες «πελαγωμένος, -η» με αυτό το καθήκον					
11	Είχες δυσκολία στο να ζητήσεις πληροφορίες από άλλους ανθρώπους					
12	Προσπαθούσες να δοκιμάσεις τη συγκίνηση που έχει κανείς όταν αφήνει κάτι την τελευταία στιγμή					
13	Δεν μπορούσες να διαλέξεις ανάμεσα στα θέματα για εργασία					
14	Ανησυχούσες ότι αν τα πήγαινες καλά οι συμφοιτητές σου θα σε αντιπαθούσαν					
15	Δεν πίστευες ότι θα κάνεις μια καλή εργασία					
16	Δεν είχες αρκετή ενέργεια για να αρχίσεις το καθήκον					
17	Αισθανόσουν ότι πρέπει να αφιερώσεις πάρα πολύ χρόνο για να γράψεις μια εργασία					
18	Σου άρεσε η πρόκληση να περιμένεις μέχρι την τελευταία στιγμή της προθεσμίας					
19	Γνώριζες ότι και οι συμφοιτητές σου δεν είχαν αρχίσει την εργασία					
20	Απεχθανόσουν να σου βάζουν προθεσμίες					
21	Ανησυχούσες ότι η εργασία σου δεν θα ανταποκρινόταν στις προσδοκίες σου					
22	Ανησυχούσες ότι αν έπαιρνες έναν καλό βαθμό στην εργασία, οι άλλοι θα είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες από σένα στο μέλλον					
23	Περίμενες μήπως ο καθηγητής σου σου έδινε περισσότερες πληροφορίες-οδηγίες για την εργασία					

24	Είχες πολύ υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό σου και ανησυχούσες ότι δεν θα κατάφερνες να ανταποκριθείς σε αυτές τις απαιτήσεις					
25	Οι φίλοι σου σε πίεζαν να κάνεις άλλα πράγματα					
26	Απλώς τεμπελιάζες και δεν έκανες την εργασία					

2. Κλίμακα απόκρισης ακαδημαϊκού άγχους της Lakaen (LASRS)

Οδηγίες:

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τη δική σας αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών καθηκόντων **κατά τις τελευταίες 7 ημέρες**. Σε κάθε ερώτηση σημειώστε την επιλογή-απάντηση που αντιστοιχεί καλύτερα στο χρονικό διάστημα που νιώσατε με τον συγκεκριμένο τρόπο (της ερώτησης) ως προς τις ακαδημαϊκές σπουδές σας.

Ερώτηση		Καθόλου	Ελάχιστο διάστημα	Λίγο διάστημα	Το περισσότερο διάστημα	Συνέχεια
1	Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ στην τάξη	1	2	3	4	5
2	Έκανα χρήση αλκοόλ, ναρκωτικών ή κοινωνικοποίησης για να αποφύγω το άγχος/στρες	1	2	3	4	5
3	Ήθελα να κοιμάμαι συνέχεια ή κοιμόμουν όλη την ημέρα	1	2	3	4	5
4	Ένιωθα τεμπελιά όταν έπρεπε να ασχοληθώ με εργασίες για το πανεπιστήμιο	1	2	3	4	5
5	Ένιωθα φορτωμένος/η από τις απαιτήσεις της μελέτης	1	2	3	4	5
6	Συμβαίνουν τόσα πολλά που δεν μπορώ να σκεφτώ καθαρά	1	2	3	4	5
7	Τα συναισθήματά μου με σταματούσαν από τη μελέτη	1	2	3	4	5
8	Ένιωθα δυσφορία στο στομάχι	1	2	3	4	5
9	Δυσκολεύομαι να θυμηθώ τις σημειώσεις μου	1	2	3	4	5
10	Απέφευγα τα μαθήματα	1	2	3	4	5
11	Δεν μπορούσα να αναπνεύσω	1	2	3	4	5

12	Είχα πονοκεφάλους	1	2	3	4	5
13	Λειτουργούσα αναβλητικά στις εργασίες μου	1	2	3	4	5
14	Φώναζα στην οικογένεια ή στους φίλους μου	1	2	3	4	5
15	Ανησυχούσα πώς θα τα βγάλω πέρα με τις σπουδές μου	1	2	3	4	5
16	Έμενα μακριά από φίλους ή/και οικογένεια	1	2	3	4	5
17	Τα χέρια μου ιδρώναν ή/και έτρεμαν	1	2	3	4	5
18	Είχα δυσκολία στον ύπνο	1	2	3	4	5
19	Δεν μπορούσα να μελετήσω	1	2	3	4	5
20	Ένιωθα θυμό για τις παράλογες απαιτήσεις που είχαν από μέρους μου	1	2	3	4	5
21	Είχα περισπασμούς στην τάξη	1	2	3	4	5
22	Ένιωθα συναισθηματική εξουθένωση από το πανεπιστήμιο	1	2	3	4	5
23	Ένιωθα αγχωμένος/η, νευρικός/ή από το πανεπιστήμιο	1	2	3	4	5
24	Μαζεύτηκε τόση δουλειά που ήθελα να κλάψω	1	2	3	4	5
25	Δυσκολευόμουν να φάω	1	2	3	4	5
26	Η καρδιά μου χτυπούσε δυνατά	1	2	3	4	5

3. Ηλεκτρονικό (online) ερωτηματολόγιο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις, θα πρέπει να υποδείξετε τον βαθμό συμφωνίας σας σε μια κλίμακα Likert 5 στοιχείων με τη μέγιστη ένδειξη «Συμφωνώ απολύτως» και την ελάχιστη ένδειξη «Διαφωνώ απολύτως». Το ερωτηματολόγιο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

		Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Αβέβαιος/ Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1	Ορίζω προδιαγραφές (κριτήρια ποιότητας) για τις εργασίες μου στα διαδικτυακά μαθήματα.	1	2	3	4	5
2	Θέτω βραχυπρόθεσμους (καθημερινούς ή εβδομαδιαίους) στόχους όπως επίσης και μακροπρόθεσμους στόχους (μηνιαίους ή για το εξάμηνο).	1	2	3	4	5
3	Διατηρώ υψηλές προδιαγραφές (κριτήρια ποιότητας) για τη μάθηση που αποκομίζω από τα διαδικτυακά μαθήματα.	1	2	3	4	5
4	Θέτω στόχους για να με βοηθήσουν να διαχειριστώ τον χρόνο μελέτης μου για τα διαδικτυακά μαθήματα.	1	2	3	4	5
5	Δεν κάνω συμβιβασμούς στην ποιότητα της δουλειάς μου επειδή πρόκειται για διαδικτυακό μάθημα.	1	2	3	4	5
6	Επιλέγω την τοποθεσία όπου μελετώ για να αποφύγω πολλούς περισπασμούς.	1	2	3	4	5
7	Βρίσκω ένα άνετο μέρος για να μελετήσω.	1	2	3	4	5
8	Ξέρω πού μπορώ να διαβάσω πιο αποτελεσματικά για τα διαδικτυακά μαθήματα.	1	2	3	4	5
9	Επιλέγω ένα χρονικό διάστημα με λίγους περισπασμούς για τη μελέτη μου για τα	1	2	3	4	5

	διαδικτυακά μαθήματα.					
10	Προσπαθώ να κρατάω όσο το δυνατόν πιο πλήρεις σημειώσεις για τα διαδικτυακά μαθήματα, διότι οι σημειώσεις είναι ακόμη πιο σημαντικές στη διαδικτυακή μάθηση απ' ό,τι σε μία κανονική αίθουσα.	1	2	3	4	5
11	Διαβάζω δυνατά το υλικό των οδηγιών που αναρτάται στο διαδίκτυο για να απωθήσω τους περισπασμούς.	1	2	3	4	5
12	Προετοιμάζω τις ερωτήσεις προτού συμμετάσχω στο chat room και στη συζήτηση.	1	2	3	4	5
13	Δουλεύω σε επιπλέον ερωτήσεις στα διαδικτυακά μαθήματα εκτός από τις δοθείσες, για να κατανοήσω πλήρως το περιεχόμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5
14	Αφιερώνω επιπλέον χρόνο για τα διαδικτυακά μαθήματα γιατί γνωρίζω ότι απαιτούν περισσότερη μελέτη.	1	2	3	4	5
15	Προσπαθώ να προγραμματίσω την ίδια ώρα κάθε ημέρα ή κάθε εβδομάδα για να μελετώ για τα διαδικτυακά μαθήματα και τηρώ το πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
16	Παρόλο που δεν χρειάζεται να παρακολουθούμε καθημερινά μαθήματα, προσπαθώ και πάλι να κατανέμω τον χρόνο μελέτης μου ομοιόμορφα κάθε ημέρα.	1	2	3	4	5
17	Βρίσκω κάποιον που είναι γνώστης του περιεχομένου του μαθήματος ώστε να μπορώ να τον/την	1	2	3	4	5

	συμβουλευόμαι όταν χρειάζομαι βοήθεια.					
18	Μοιράζομαι τα προβλήματά μου με τους συμμαθητές μου διαδικτυακά ώστε να γνωρίζουμε τι αντιμετωπίζουμε και πώς να λύσουμε τα προβλήματά μας.	1	2	3	4	5
19	Αν απαιτείται, προσπαθώ να συναντώ τους συμμαθητές μου με φυσική παρουσία.	1	2	3	4	5
20	Προσπαθώ με συνέπεια να λαμβάνω βοήθεια από τον διδάσκοντα μέσω email.	1	2	3	4	5
21	Κάνω περίληψη της μάθησής μου στα διαδικτυακά μαθήματα για να εξετάσω την κατανόησή μου σε όσα έχω μάθει.	1	2	3	4	5
22	Κάνω πολλές ερωτήσεις στον εαυτό μου σχετικά με το υλικό του μαθήματος κατά τη διάρκεια της μελέτης μου για το διαδικτυακό μάθημα.	1	2	3	4	5
23	Επικοινωνώ με τους συμμαθητές μου για να διαπιστώσω πώς τα πηγαίνω στα διαδικτυακά μαθήματα.	1	2	3	4	5
24	Επικοινωνώ με τους συμμαθητές μου για να διαπιστώσω τι διαφορετικό μαθαίνω σε σύγκριση με όσα μαθαίνουν εκείνοι.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή!

4. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα
- Άλλο

Ηλικία (σε έτη): _____

Επίπεδο Σπουδών:

- Προπτυχιακό (1^ο πτυχίο)
- Προπτυχιακό (2^ο πτυχίο)
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Τόπος Καταγωγής: Χωριό Κομόπολη Πόλη

Σχολή φοίτησης (Πανεπιστημιακό ίδρυμα/φορέας, π.χ. ΑΠΘ):

Τμήμα φοίτησης: _____

Γενικός μέσος όρος μαθημάτων (π.χ. 7,4): _____

Αριθμός μαθημάτων που χρωστάτε κατά το τρέχον εξάμηνο: _____

Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Άλλο

Έχετε επίσημη διάγνωση με κάποια ήπια εκπαιδευτική ανάγκη; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, διευκρινίστε ποια, επιλέγοντας ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω:

1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Ανάγνωση
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Γραφή
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα Μαθηματικά
- Άλλο (διευκρινίστε): _____

2. Διάσπαση ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας:

- Διάσπαση προσοχής
- Διάσπαση προσοχής – Υπερκινητικότητα
- Διάσπαση προσοχής – Υπερκινητικότητα – Παρορμητικότητα

3. Ήπια Νοητική αναπηρία

4. Διαταραχές συμπεριφοράς