

# Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και οι συνέπειες της στην ημερήσια σχολική προετοιμασία και το άγχος: Μια έρευνα ποσοτικού ημερολογίου σε μαθητές Δημοτικού

Μαρία Πολάκη<sup>1</sup>, Ειρήνη Μαρκουλάκη<sup>1</sup>, Δέσποινα Ξανθοπούλου<sup>2</sup> & Παναγιώτης Γ. Σίμος<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, <sup>2</sup>Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <sup>3</sup>Σχολή Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ποσοτικού ημερολογίου εξετάζει αν η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ως σχετικά σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό, διαμορφώνει τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο σε ημερήσιο επίπεδο και εν συνεχεία, την εμφάνιση αναβλητικών συμπεριφορών σε σχέση με την προετοιμασία τους για το σχολείο. Αυτή η διαδικασία προτάθηκε ότι καθορίζει το βαθμό που οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο και κατ' επέκταση τα επίπεδα άγχους τους στο τέλος της ημέρας. Σαράντα-τέσσερις μαθητές Δημοτικού συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και ένα ημερολόγιο για πέντε διαδοχικές ημέρες κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας. Τα αποτελέσματα πολύ-επίπεδων αναλύσεων επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε θετική σχέση ανάμεσα στην αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό και ως ημερήσια κατάσταση, ενώ επιβεβαιώθηκε και ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ημερήσιου σχολικού φόρτου στη σχέση αυτή. Επίσης, βρέθηκε ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το ημερήσιο άγχος δια μέσου της αρνητικής της σχέσης με την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ακόμα και οι αναβλητικοί μαθητές εμφανίζουν ενδο-ατομικές διακυμάνσεις ως προς τα επίπεδα καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ικανοποίησης με την προετοιμασία τους για την επόμενη

ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. 23

μέρα στο σχολείο και άγχους στο τέλος της ημέρας. Αυτές οι διακυμάνσεις εξηγούνται από τα επίπεδα του ημερήσιου, αντιλαμβανόμενου σχολικού φόρτου.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα, Έρευνα Ποσοτικού Ημερολογίου, Ημερήσιο Άγχος, Ημερήσιος Σχολικός Φόρτος.

**Επικοινωνία:** Δέσποινα Ξανθοπούλου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54124, Θεσσαλονίκη. Email: [dxanthopoulou@psy.auth.gr](mailto:dxanthopoulou@psy.auth.gr), Τηλ.: 2310-997216.

# **Academic procrastination and its consequences for daily school preparation and anxiety: A diary study among elementary school students**

Maria Polaki<sup>1</sup>, Eirini Markoulaki<sup>1</sup>, Despoina Xanthopoulou<sup>2</sup>, and Panagiotis G. Simos<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Department of Psychology, University of Crete,* <sup>2</sup>*School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki,* <sup>3</sup>*Medical School, University of Crete*

## **Abstract**

The present quantitative diary study examines whether trait academic procrastination shapes the way students perceive their daily academic workload and, in turn, their state (i.e., daily) academic procrastination. This process was expected to determine the extent to which students are satisfied with their preparation for the next day at school and consequently, their anxiety levels at the end of the day. Forty-four elementary school students completed a questionnaire and a diary for five consecutive days over a school week. Results of multilevel analyses confirmed the study hypotheses. Specifically, the positive relationship between trait and state procrastination was supported, while academic workload was found to mediate this relationship. Additionally, daily academic procrastination associated positively to anxiety at the end of the day through its negative link with students' satisfaction with preparation for the next school day. These findings suggest that even students high in trait academic procrastination exhibit significant within-person variations in daily procrastination, satisfaction with their preparation for the next day at school and anxiety at the end of the day. These daily variations are explained by the daily level of perceived academic workload.

**Keywords:** Academic Procrastination, Daily Academic Workload, Daily Anxiety, Diary Study.

## **Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και οι συνέπειες της στην ημερήσια σχολική**

### **προετοιμασία και το άγχος: Μια έρευνα ποσοτικού ημερολογίου σε μαθητές Δημοτικού**

Η μελέτη στο σπίτι περιλαμβάνει εργασίες που ανατίθενται από τους δασκάλους προς ολοκλήρωση από τους μαθητές, εκτός τάξης (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001). Οι μαθητές δαπανούν αρκετό χρόνο στο σπίτι για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Επομένως, η δραστηριότητα αυτή αποτελεί βασική παράμετρο της καθημερινότητάς τους που αξίζει να μελετηθεί, γιατί είναι πιθανό να επηρεάζει το πώς νιώθουν και συμπεριφέρονται. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην προετοιμασία τους για το σχολείο (Cosden et al., 2001) και ότι η πίεση που συνδέεται με αυτές τις σχολικές απαιτήσεις σχετίζεται θετικά με το άγχος τους (De Anda, Baroni, Boskin, Buchwald, Morgan, Ow, Gold, & Weiss, 2000). Παρά το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σχέση ανάμεσα στην καθημερινή ενασχόληση των μαθητών με την προετοιμασία τους για το σχολείο και το άγχος που βιώνουν, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τις μεταβλητές αυτές σε ημερήσιο επίπεδο και μάλιστα σε πληθυσμό μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ποσοτικών ημερολογίων είναι να κατανοηθεί η ψυχολογική διεργασία που εξηγεί γιατί οι μαθητές βιώνουν άγχος σε σχέση με την καθημερινή προετοιμασία τους για το σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστεί ο ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (ως σταθερό χαρακτηριστικό και ως ημερήσια συμπεριφορά σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις), η οποία έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με το άγχος σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα (Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2008). Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί αν η αναβλητικότητα, ως σταθερό χαρακτηριστικό (χρόνια αναβλητικότητα), καθορίζει τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό φόρτο για την επόμενη μέρα και εν συνεχεία, την εμφάνιση ημερήσιων αναβλητικών συμπεριφορών σε σχέση με την προετοιμασία τους για το σχολείο. Αναμένεται ότι αυτή η διαδικασία θα καθορίζει το βαθμό

που οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, και άρα τα επίπεδα άγχους τους στο τέλος της ημέρας.

### **Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα**

Ως ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ορίζεται η στάση, η τάση ή η συμπεριφορά σύμφωνα με την οποία ένας μαθητής περιγράφεται ως αναποφάσιτος, χωρίς όρεξη και θέληση να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα που σχετίζεται με τα σχολικά του καθήκοντα (Schouwnberg, 2005). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρεται στην τάση των μαθητών να καθυστερούν αδικαιολόγητα την ολοκλήρωση μιας ακαδημαϊκής εργασίας -είτε πρόκειται για τη μελέτη στο σπίτι, είτε για την προετοιμασία για τις εξετάσεις- μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003). Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μελετούν τα μαθήματα τους επιφανειακά (Zeenath & Orcullo, 2012) και χάνουν χρόνο κάνοντας άλλα πράγματα, ενώ πρέπει να προετοιμαστούν για την επόμενη σχολική ημέρα ή για τις εξετάσεις (Beheshtifar, Hoseinifar, & Moghadam, 2011. Lubbers, Van Der Werf, Kuyper, & Hendriks, 2010).

Αν και αρχικά η αναβλητικότητα ορίστηκε ως ένα σχετικά σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό (trait), σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν θεωρητικά και εμπειρικά ότι μπορεί να προσδιοριστεί και ως καταστασιακή συμπεριφορά (state), καθώς εμφανίζει σημαντική μεταβλητότητα από τη μία συνθήκη στην άλλη ως απόκριση στις συνθήκες του περιβάλλοντος και στα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας (Strunk, Cho, Steele, & Bridges, 2013. Van Eerde, 2000). Όταν η αναβλητικότητα είναι χρόνια και μετατρέπεται σε συνήθεια, τότε θεωρείται σταθερό χαρακτηριστικό. Όταν όμως η αναβολή γίνεται απρογραμμάτιστα και χωρίς συγκεκριμένο στόχο, τότε μιλάμε για καταστασιακή αναβλητικότητα, η οποία μπορεί να μεταβάλλεται από τη μια μέρα ή στιγμή στην άλλη μέσα στο ίδιο άτομο (Schouwenburg, 2005).

Ως σταθερά, ατομικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνα τα οποία, αν και μπορεί να μεταβάλλονται σε βάθος χρόνου, τυπικά παραμένουν σταθερά για μεγάλες χρονικές περιόδους. Τα σταθερά χαρακτηριστικά παραμένουν αμετάβλητα εκτός αν οργανικοί, αναπτυξιακοί ή άλλοι παράγοντες δράσουν ώστε να τα αλλάξουν (Hertzog & Nesselroade, 1987). Τα χαρακτηριστικά αυτά μας επιτρέπουν να μελετήσουμε δια-ατομικές διαφορές, δηλαδή πώς το ένα άτομο διαφέρει από το άλλο. Στο πλαίσιο αυτό, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ως σταθερό χαρακτηριστικό, είναι η τάση του μαθητή να καθυστερεί στην εκτέλεση των καθηκόντων του ή στη λήψη αποφάσεων, ανεξάρτητα από το πλαίσιο δράσης και τις συνθήκες της κατάστασης (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009), με αποτέλεσμα να γίνεται δυσλειτουργικός (McCown & Johnson, 1991).

Αντίθετα, η καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι η μη συστηματική τάση να αναβάλλει ή να καθυστερεί κάποιος την εκτέλεση των καθηκόντων του (Deniz et al., 2009) και εξαρτάται από το πλαίσιο, τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Ως εκ τούτου, η καταστασιακή αναβλητικότητα μεταβάλλεται στο χρόνο μέσα στο ίδιο άτομο, όπως και το καταστασιακό άγχος (Hertzog & Nesselroade, 1987). Για παράδειγμα, ένας μαθητής, ο οποίος γενικά δεν είναι αναβλητικός, είναι πιθανό να δράσει αναβλητικά όταν έχει να κάνει μια βαρετή εργασία τη στιγμή που γνωρίζει ότι οι φίλοι του παίζουν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι, καθώς η έρευνά μας αφορά μαθητές δημοτικού, ο όρος 'χρόνια αναβλητικότητα' δεν αναφέρεται σε παγιωμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά σε γενικές, συστηματικές τάσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται από μη συστηματικές καταστάσεις αναβλητικής συμπεριφοράς (δηλ., την καταστασιακή αναβλητικότητα).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στη χρόνια και την (ημερήσια) καταστασιακή αναβλητικότητα σε μία προσπάθεια να εξηγηθεί γιατί οι μαθητές που είναι γενικά αναβλητικοί εμφανίζουν καταστασιακή αναβλητικότητα και ποια είναι τα αποτελέσματα των ημερήσιων αναβλητικών συμπεριφορών. Θεωρητικά, η αναβλητικότητα

έχει ειπωθεί είτε ως αυτο-υπονομευτική στρατηγική (π.χ., Midgley & Urdan, 2001), είτε ως αποτυχία αυτο-ρύθμισης (Baumeister & Heatherton, 1996. Dewitte & Schouwenburg, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, αυτό που ωθεί τα άτομα να αναβάλλουν είναι η αβεβαιότητά τους για τις ικανότητές τους και τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης που τους προκαλούν ανησυχία για το αν θα μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θέτουν εμπόδια στην επιτυχία τους για να διατηρήσουν την αυτο-αξία τους και τα θετικά σχήματα για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με την προσέγγιση που θέλει την αναβλητικότητα ως αποτυχία της διαδικασίας αυτο-ρύθμισης, τα αναβλητικά άτομα αδυνατούν να αντισταθούν στους κοινωνικούς πειρασμούς, ιδίως όταν τα οφέλη της ακαδημαϊκής προετοιμασίας δεν είναι σαφή και άμεσα (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006). Οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι αλληλοσυμπληρούμενες (Wohl, Pychyl, & Bennett, 2010) και μπορούν συνδυαστικά να εξηγήσουν με ποιον τρόπο η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται με την ημερήσια καταστασιακή αναβλητικότητα.

Σύμφωνα με την αναβλητικότητα ως στρατηγική αυτο-υπονόμευσης (Garcia & Pintrich, 1994), τα άτομα που είναι γενικά αναβλητικά είναι πιθανό να αναλαμβάνουν περισσότερα ή/και δυσκολότερα καθήκοντα από ό,τι μπορούν να διαχειριστούν, με αποτέλεσμα να αποδίδουν την ημερήσια αναβλητικότητά τους σε αυτά τα κατασκευασμένα εμπόδια. Σύμφωνα με την αναβλητικότητα ως αποτυχία αυτο-ρύθμισης, τα άτομα που είναι γενικά αναβλητικά είναι πιο πιθανό να εντοπίζουν σε ημερήσιο επίπεδο δραστηριότητες που τις βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσες από το διάβασμα, με αποτέλεσμα να αναβάλλουν την ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων. Και στις δύο περιπτώσεις, τα άτομα με χρόνια αναβλητικότητα είναι πιο πιθανό να χάνουν την εστίασή τους και να αναλώνονται σε μη παραγωγικές δραστηριότητες σε ημερήσιο επίπεδο. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν αναβλητικές συμπεριφορές σε ημερήσιο επίπεδο, καθώς δε χρησιμοποιούν το χρόνο τους αποτελεσματικά και νιώθουν πίεση (Owens, Bowman, & Dill,

2008). Αυτή η πρόταση είναι σύμφωνη και με τους Schouwenburg και Lay (1995), οι οποίοι προτείνουν ότι οι δύο εκφάνσεις της αναβλητικότητας σχετίζονται στενά μεταξύ τους και είναι συμπληρωματικές η μία της άλλης.

### **Ημερήσιος σχολικός φόρτος και καταστασιακή αναβλητικότητα**

Η εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς σε ημερήσιο επίπεδο δεν καθορίζεται μόνο από την τάση του κάθε ατόμου να αναβάλει (δηλ., από τη χρόνια αναβλητικότητα), αλλά και από τα χαρακτηριστικά (π.χ., δυσκολία, διάρκεια) συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που έχει να εκτελέσει το άτομο τη συγκεκριμένη στιγμή. Η αναβλητικότητα εκδηλώνεται κυρίως όταν ένα έργο φαίνεται δύσκολο, δυσάρεστο ή ακόμα και ακατόρθωτο (Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013). Επομένως, η σημασία της μελέτης της ημερήσιας αναβλητικότητας έγκειται στο γεγονός ότι ακόμα και άτομα που γενικά μπορεί να μην είναι αναβλητικά, είναι πιθανό να αναβάλλουν όταν έρχονται αντιμέτωπα με εργασίες που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά.

Στην περίπτωση των μαθητών, ένας τέτοιος καταστασιακός παράγοντας είναι ο ημερήσιος σχολικός φόρτος. Ο σχολικός φόρτος αναφέρεται στον αριθμό των μαθημάτων/εργασιών που πρέπει να προετοιμάσουν οι μαθητές για το σχολείο, στο χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν στη μελέτη, στην προσπάθεια που καταβάλλουν και στη δυσκολία των μαθημάτων αυτών (Darmody, Smyth, & Unger, 2008). Στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στις υποκειμενικές αξιολογήσεις των μαθητών για τον όγκο της δουλειάς που έχουν να προετοιμάσουν στο σπίτι για την επόμενη μέρα στο σχολείο σε αναλογία με το διαθέσιμο χρόνο (Reyes, Gallardo, Castaño, Alday, & Valdés, 2011). Αναμενόταν ότι ο αντιλαμβανόμενος φόρτος εργασίας θα σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς, καθώς οι μαθητές αναβάλλουν περισσότερο όταν ο φόρτος είναι μεγάλος, γιατί θεωρούν ότι όσο χρόνο και αν αφιερώσουν δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τα απαιτούμενα έργα (Hussain & Sultan, 2010. Sharma & Kaur, 2011. Warton, 2001).



## **Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ημερήσιου σχολικού φόρτου**

Η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται με διαστρεβλωμένη αντίληψη του ημερήσιου φόρτου εργασίας με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναβάλλουν τα μαθήματα προς μελέτη (Kember & Leung, 2006). Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα αναβλητικά άτομα έχουν χειρότερη απόδοση σε διάφορες δραστηριότητες καθώς αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα φόρτου και πίεσης (Conard & Matthews, 2008). Από αυτά προκύπτει ότι η σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και ημερήσιας καταστασιακής αναβλητικότητας σε σχέση με την προετοιμασία των μαθημάτων μπορεί να εξηγηθεί από τον αντιλαμβανόμενο ημερήσιο σχολικό φόρτο: οι αναβλητικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν περισσότερες δραστηριότητες προς ολοκλήρωση, δε χρησιμοποιούν το χρόνο τους αποτελεσματικά, νιώθουν πίεση και καταλήγουν να αναβάλλουν την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους σε ημερήσιο επίπεδο (Ruiz-Gallardo, Castaño, Gómez-Alday, & Valdés, 2011).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της αναβλητικότητας ως στρατηγικής αυτο-υπονόμευσης (Midgley & Urdan, 2001), ο αντιλαμβανόμενος σχολικός φόρτος φαίνεται να λειτουργεί ως εμπόδιο που θέτουν οι (γενικά) αναβλητικοί μαθητές για να προστατεύσουν τη θετική αυτο-εικόνα τους. Συγκεκριμένα, οι αναβλητικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τον εργασιακό τους φόρτο ως πιο υψηλό έτσι ώστε να θεωρούν ότι είναι αδύνατο να ανταπεξέλθουν (Garcia & Pintrich, 1994). Αυτό οδηγεί σε χαμηλή προσπάθεια και υψηλή καταστασιακή αναβλητικότητα, δηλαδή ελλιπή διαδικασία αυτο-ρύθμισης (Baumeister & Heatherton, 1996). Με άλλα λόγια η χρόνια αναβλητικότητα, μέσω διαδικασιών αυτο-υπονόμευσης, εξηγεί την καταστασιακή αναβλητικότητα, ως ένδειξη ελλιπούς αυτο-ρύθμισης.

## **Συνέπειες της καταστασιακής αναβλητικότητας**

Η αναβλητικότητα έχει αρνητικές συνέπειες, τόσο συναισθηματικές όσο και συμπεριφορικές. Για παράδειγμα, η αναβλητικότητα ως σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται

αρνητικά με την ικανότητα των ατόμων να ολοκληρώσουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και την ικανοποίηση τους από την προετοιμασία των εργασιών (Gustavsson, Weinry, Giiiransson, Pedersen, & Asberg, 1997. Steel, Brothen, & Wambach, 2001). Επίσης, η αναβλητικότητα σχετίζεται με φτωχή σχολική επίδοση (Steel, 2007).

Η αναβλητικότητα δεν καθορίζει μόνο τη συμπεριφορική αναποτελεσματικότητα ενός ατόμου αλλά και τη συναισθηματική του κατάσταση, η οποία εκδηλώνεται κυρίως με έντονο άγχος (Scher & Osterman, 2002. Solomon & Rothblum, 1984). Μάλιστα υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την αναβλητικότητα με το άγχος και σε μαθητές (Ackerman & Cross, 2005). Μία ερμηνεία της παραπάνω σχέσης βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα που αναβάλλουν υποτιμούν το χρόνο που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν μια εργασία με συνέπεια να ξεκινούν τη μελέτη τους με καθυστέρηση. Επειδή ξεκινούν τελευταία στιγμή, δεν έχουν επαρκή χρόνο να προετοιμαστούν ικανοποιητικά με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθήματα πίεσης και δυσφορίας (Hussain & Sultan, 2010. Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010). Μία άλλη πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι η κακής ποιότητας προετοιμασία έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη ικανοποίηση των μαθητών από τη μελέτη τους για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, γεγονός που εντείνει το άγχος τους (Hamaker, Nesselroade, & Molenaar, 2007). Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αναβάλλει μία μέρα τη μελέτη των μαθημάτων του και ξεκινά με καθυστέρηση, ολοκληρώνει τις εργασίες του τελευταία στιγμή και το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικής ποιότητας (Van Eerde, 2000). Ο μαθητής, νιώθοντας φόβο ότι έχει αποτύχει εξαιτίας των δικών του ενεργειών, βιώνει έντονο άγχος στο τέλος της ημέρας.

### **Η παρούσα μελέτη**

Στην παρούσα έρευνα ποσοτικών ημερολογίων εξετάστηκαν δύο βασικές συνέπειες της (χρόνιας) ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε μαθητές Δημοτικού: η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα στο σχολείο, η οποία οδηγεί σε άγχος

στο τέλος της ημέρας. Η βασική υπόθεση της μελέτης προβλέπει ότι οι παραπάνω σχέσεις διαμεσολαβούνται αρχικά από τον αντιλαμβανόμενο φόρτο εργασίας για την επόμενη ημέρα και εν συνεχεία το βαθμό που εκδηλώνεται ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σε καθημερινή βάση. Οι έρευνες ημερολογίων επιτρέπουν την καταγραφή ενδο-ατομικών διακυμάνσεων από τη μία μέρα στην άλλη, τόσο στις διαμεσολαβητικές όσο και στις εξαρτημένες μεταβλητές. Αυτό το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου σε συνδυασμό με τη χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης δίνει τη δυνατότητα να κατανοηθεί, για παράδειγμα, εάν τις μέρες που οι μαθητές θεωρούν ότι έχουν περισσότερα μαθήματα να διαβάσουν, αναβάλλουν περισσότερο την εκτέλεση των εργασιών τους, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την προετοιμασία τους και, τελικά, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό επιτρέπει να κατανοήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ψυχολογικές διεργασίες που εξηγούν γιατί οι μαθητές αναβάλλουν σε ημερήσιο επίπεδο και ποιες είναι οι άμεσες συνέπειες αυτής της αναβλητικότητας (Xanthoroulou, Bakker, & Piess, 2012). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική ανάλυση, διερευνώνται οι ακόλουθες υποθέσεις:

**Υπόθεση 1:** Η (χρόνια) ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό σχετίζεται θετικά με την ημερήσια (καταστασιακή) ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

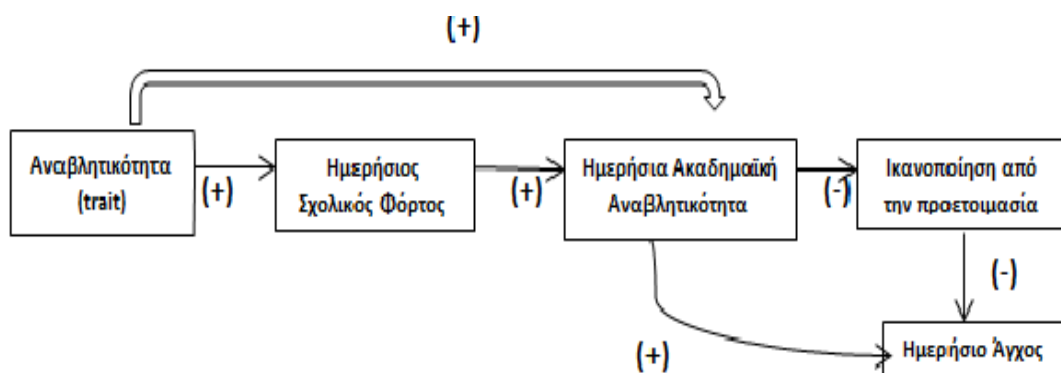
**Υπόθεση 2:** Ο αντιλαμβανόμενος ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί στη θετική σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής αναβλητικότητας.

**Υπόθεση 3:** Η ημερήσια αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα στο σχολείο.

**Υπόθεση 4:** Η ημερήσια αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας.

**Υπόθεση 5:** Η ημερήσια ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων διαμεσολαβεί στη θετική σχέση μεταξύ ημερήσιας αναβλητικότητας και άγχους των μαθητών στο τέλος της μέρας.

Το μοντέλο που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Το μοντέλο της παρούσας μελέτης.

## Μέθοδος

### Διαδικασία και συμμετέχοντες

Μετά τη λήψη άδειας από τη Διεύθυνση Έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι ερευνητές ενημέρωσαν και έλαβαν τη συγκατάθεση των διευθυντών των επιλεγθέντων δημόσιων σχολείων των Νομών Χανίων και Ρεθύμνης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Ακολούθησε τυχαία επιλογή τμημάτων της ΣΤ΄ και Ε΄ τάξης και στάλθηκε στους γονείς των μαθητών ένα έντυπο συγκατάθεσης για την έρευνα. Η αίτηση συγκατάθεσης προς τους γονείς εξηγούσε το βασικό σκοπό της έρευνας και την ερευνητική διαδικασία. Στάλθηκαν 60 αιτήσεις, από τις οποίες επιστράφηκαν 46 υπογεγραμμένες. Η έρευνα αποτελούνταν από δύο τμήματα: τη συμπλήρωση ενός γενικού ερωτηματολογίου και ενός ημερήσιου ημερολογίου από τους μαθητές. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το γενικό ερωτηματολόγιο αμέσως μόλις επιστρέψουν στο σπίτι τους την ίδια

ημέρα και να συμπληρώσουν το (ποσοτικό) ημερολόγιο για 5 διαδοχικές μέρες (Δευτέρα-Παρασκευή) πριν κοιμηθούν.

Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 44 μαθητές (31 κορίτσια, ποσοστό απόκρισης 73%). Από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 12 φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού και οι 32 στην ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 11,6 έτη ( $T.A. = ,62$ ). Συμμετείχαν 12 μαθητές από ένα σχολείο του Ρεθύμνου, 11 μαθητές από ένα σχολείο της περιφέρειας Ρεθύμνης, και 22 μαθητές ένα σχολείο των Χανίων. Το μέγεθος του τελικού δείγματος θεωρείται ικανοποιητικό για μελέτες ποσοτικού ημερολογίου καθώς υπερβαίνει τον ελάχιστο συνιστώμενο αριθμό των 30 ατόμων στο ανώτερο επίπεδο ανάλυσης (Hox & Maas, 2005).

## **Εργαλεία**

### *Γενικό ερωτηματολόγιο*

*Χρόνια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα.* Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας ως σταθερό χαρακτηριστικό χρησιμοποιήθηκαν 18 στοιχεία από την κλίμακα αναβλητικότητας για μαθητικό πληθυσμό (Procrastination Scale for Student Populations) του Lay (1986, 1988). Ένα παράδειγμα στοιχείου είναι: «Κάνω τις εργασίες μου τελευταία στιγμή». Δε χρησιμοποιήθηκαν δύο στοιχεία από την αρχική κλίμακα («Ένα γράμμα μπορεί να περιμένει μέρες πριν το ταχυδρομήσω» και «Γενικά, επιστρέφω τηλεφωνήματα αμέσως») λόγω χαμηλής επιφανειακής εγκυρότητας (face validity) για το δείγμα της έρευνάς μας. Τα στοιχεία βαθμολογήθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα (1 = Ποτέ έως 5 = Πάντα). Η κλίμακα περιέχει 10 ερωτήσεις αντίστροφης βαθμολόγησης, όπως «Συνήθως ξεκινάω μια εργασία αμέσως μόλις μου ανατεθεί», οι οποίες κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε υψηλές τιμές να δηλώνουν υψηλή αναβλητικότητα. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν ικανοποιητικός (Cronbach's  $\alpha = ,73$ ).

### *Ημερολόγιο*

*Ημερήσια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα.* Για τη μέτρηση της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας προσαρμόστηκαν τέσσερις προτάσεις από την κλίμακα αναβλητικότητας του Lay (1986, 1988), με τρόπο ώστε να αξιολογούν αναβλητικές συμπεριφορές των μαθητών τη συγκεκριμένη μέρα μετά το σχολείο (π.χ., «Σήμερα, όταν γύρισα από το σχολείο, καθυστέρησα να αρχίσω το διάβασμα», «Την ώρα που διάβαζα ασχολήθηκα και με άλλα πράγματα (π.χ., τηλεόραση, υπολογιστής, παιχνίδι)»). Συμπεριλήφθηκαν και δύο προτάσεις αντίστροφης βαθμολόγησης (π.χ., «Σήμερα, τελείωσα τα μαθήματα μου νωρίτερα από ό,τι υπολόγιζα» και «Κατάφερα να τελειώσω αυτά που ήθελα για σήμερα»). Τα στοιχεία αυτά επιλέχθηκαν από τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της χρόνιας αναβλητικότητας στη βάση της επιφανειακής τους εγκυρότητας. Δηλαδή, επιλέξαμε τα στοιχεία εκείνα, τα οποία μπορούσαν να καταγράψουν ημερήσιες διακυμάνσεις σε συμπεριφορές αναβλητικότητας. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα (1 = Καθόλου, 5 = Πάρα πολύ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας κυμάνθηκε από  $\alpha = ,41$  έως  $\alpha = ,64$  κατά τη διάρκεια των πέντε ημερών που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σημειώνεται ότι για τις σύντομες κλίμακες που χρησιμοποιούνται στις έρευνες ημερολογίων δεν είναι ασυνήθιστοι δείκτες αξιοπιστίας χαμηλότεροι του ,70 (Shrout & Lane, 2012).

*Ημερήσιος Φόρτος Εργασίας.* Η υποκειμενική αντίληψη του φόρτου εργασίας των μαθητών μετρήθηκε μέσω τριών ερωτήσεων που προσαρμόστηκαν από την κλίμακα εργασιακού φόρτου των Bakker, Demerouti, και Schaufeli (2003). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «Σήμερα, είχες πολλά πράγματα να διαβάσεις για το σχολείο;», «Σήμερα, χρειάστηκε να διαβάσεις με γρήγορο ρυθμό;», «Χρειάστηκε να δουλέψεις πολύ σκληρά για να προλάβεις να τελειώσεις τα μαθήματά σου;». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας κυμάνθηκε από  $\alpha = ,84$  έως  $\alpha = ,90$  κατά τη διάρκεια των πέντε ημερών.

*Ικανοποίηση.* Η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων μετρήθηκε με δύο ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας: (1) «Είσαι καλά προετοιμασμένος/ή για την αυριανή μέρα στο σχολείο;» και (2) «Πόσο ικανοποιημένος είσαι με την προετοιμασία σου για αύριο;». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα (1= Καθόλου, 5 = Πάρα πολύ). Ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο ερωτήσεων κυμάνθηκε από  $r = ,74$  έως  $r = ,87$  κατά τη διάρκεια των πέντε ημερών.

*Άγχος.* Τα επίπεδα άγχους των μαθητών εκτιμήθηκαν με την ελληνική προσαρμογή της κλίμακας State Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973. Ψυχουντάκη, 1995). Για τις ανάγκες των ημερήσιων καταγραφών επιλέχθηκαν εννέα ερωτήσεις (π.χ., «Αυτή τη στιγμή νιώθω ήρεμος/ αναστατωμένος/ νευρικός/ ταραγμένος/ χαλαρός/ ικανοποιημένος/ σίγουρος/ μπερδεμένος/ καλά»). Οι ερωτώμενοι καλούνταν να βαθμολογήσουν κάθε στοιχείο χρησιμοποιώντας μια κλίμακα, η οποία κυμαινόταν από το (1) = Πολύ μέχρι το (3) = Καθόλου. Οι τιμές κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε υψηλά σκορ να δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας κυμάνθηκε από  $\alpha = ,75$  έως  $\alpha = ,92$  κατά τη διάρκεια των 5 ημερών.

### **Στρατηγική στατιστικών αναλύσεων**

Τα δεδομένα των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μπορούν να θεωρηθούν δεδομένα πολλαπλών επιπέδων, με τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις να είναι «ενφωλευμένες» (nested) εντός των ατόμων. Αυτό οδηγεί σε ένα μοντέλο δύο επιπέδων με τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις να εντάσσονται στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης (Επίπεδο 1 = Ημέρες,  $N = 220$ ) και τα άτομα στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης (Επίπεδο 2 = Μαθητές,  $N = 44$ ). Για την ανάλυση ενφωλευμένων δεδομένων συνίσταται η χρήση πολυ-επίπεδων αναλύσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο επίπεδα ανάλυσης.

Για να επιβεβαιωθεί η αναγκαιότητα της χρήσης πολυ-επίπεδων αναλύσεων εξετάστηκαν δύο μοντέλα για κάθε μεταβλητή, η οποία μετρήθηκε σε ημερήσιο επίπεδο. Στο πρώτο μοντέλο, ορίστηκε ένα επίπεδο ανάλυσης (Επίπεδο 1 = Ημέρες), ενώ στο δεύτερο λήφθηκαν υπόψη και τα δύο επίπεδα ανάλυσης (Επίπεδο 1 = Ημέρες, Επίπεδο 2 = Μαθητές). Το μοντέλο με τη χαμηλότερη απόκλιση (deviance) θεωρείται ότι έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα. Από τη σύγκριση των δύο μοντέλων για την ημερήσια αναβλητικότητα προέκυψε ότι το μοντέλο που λαμβάνει υπόψη και τα δύο επίπεδα ανάλυσης είχε καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα από το μοντέλο ενός επιπέδου [ $\Delta\chi^2(1) = 80,36, p < ,001$ ]. Η καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα του μοντέλου που λάμβανε υπόψη και τα δύο επίπεδα ανάλυσης επιβεβαιώθηκε και για όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο [για το φόρτο εργασίας:  $\Delta\chi^2(1) = 39,23, p < ,001$ ], για την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων:  $\Delta\chi^2(1) = 103,05, p < ,001$ , και για το άγχος:  $\Delta\chi^2(1) = 126,27, p < ,001$ ]. Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητη η χρήση πολυ-επίπεδων αναλύσεων για την εξέταση των υποθέσεων της έρευνας.

Οι τιμές των ανεξάρτητων μεταβλητών στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης (δηλ. την ημέρα) κεντροποιήθηκαν στο συνολικό μέσο όρο, όπως έχει προταθεί για την εξέταση έμμεσων σχέσεων, όπου μεταβλητές από ανώτερο επίπεδο ανάλυσης (π.χ., χρόνια αναβλητικότητα) αναμένεται να σχετίζονται έμμεσα με μεταβλητές στο κατώτερο επίπεδο ανάλυσης (Mathieu & Taylor, 2007). Η κεντροποίηση στον ατομικό μέσο όρο, όπως προκύπτει από τις πέντε ημέρες που διήρκεσε η έρευνα, δε κρίνεται κατάλληλη γιατί θα αφαιρούσε όλη τη διατομική διακύμανση από τις μεταβλητές πρώτου επιπέδου, ακυρώνοντας έτσι τις υπό εξέταση, έμμεσες σχέσεις. Οι σχέσεις διαμεσολάβησης αξιολογήθηκαν με το Sobel test.<sup>1</sup>

### Αποτελέσματα

---

<sup>1</sup> Για αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα της μεθόδου των ποσοτικών ημερολογίων, οι αναγνώστες μπορούν να μελετήσουν το έργο των Ohly, Sonnentag, Niessen, και Zapf (2010). Επίσης, η στρατηγική ανάλυσης που ακολουθήθηκε, περιγράφεται από τους Σιδερίδη και Καφέτσιο (2010).



## Προκαταρκτικές αναλύσεις

Πριν πραγματοποιηθούν οι κύριες αναλύσεις για την εξέταση των υποθέσεων ήταν σημαντικό να προσδιοριστεί το ποσοστό της διακύμανσης, το οποίο αποδίδεται σε ενδο-ατομικές διακυμάνσεις στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο. Προκειμένου να διαχωριστεί το ποσοστό της διακύμανσης στα δύο επίπεδα ανάλυσης, υπολογίστηκε η ενδο-κατηγοριακή συσχέτιση (intra-class correlation)  $\rho$  με τον τύπο  $\rho = \sigma_{uo}^2 / (\sigma_e^2 + \sigma_{uo}^2)$  (Hox, 2002) για κάθε μεταβλητή που μετρήθηκε σε ημερήσιο επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 53% της διακύμανσης στην ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, το 36% στον ημερήσιο σχολικό φόρτο, το 60% στην ικανοποίηση από τη μελέτη και το 66% της διακύμανσης στο ημερήσιο άγχος μπορούσε να εξηγηθεί από διαφορές μεταξύ ατόμων. Οι αναλύσεις αυτές δείχνουν ότι τα υπολειπόμενα, σημαντικά ποσοστά της διακύμανσης στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν σε ημερήσιο επίπεδο μπορούν να αποδοθούν σε διακυμάνσεις εντός των ατόμων, κάτι που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της χρήσης πολυεπίπεδων αναλύσεων.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, καθώς και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, τόσο σε διατομικό όσο και σε ενδο-ατομικό επίπεδο ανάλυσης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές ήταν προς την αναμενόμενη κατεύθυνση.

## Έλεγχος υποθέσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 1, αναμενόταν ότι η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Για να εξεταστεί η Υπόθεση 1 αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα: α) το κενό (null) ή μηδενικό μοντέλο, το οποίο περιελάμβανε μόνο τη σταθερά (intercept) και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκε η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (Μοντέλο 1) επαληθεύουν την Υπόθεση 1, καθώς βρέθηκε

ότι η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ( $\gamma = ,69, t = 4,48, p < ,05$ ). Μάλιστα, η διαφορά στο δείκτη απόκλισης ( $\Delta - 2 \times \log$ ) έδειξε ότι το μοντέλο, στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η χρόνια αναβλητικότητα, έχει καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα από ό,τι το μηδενικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 2, ο ημερήσιος σχολικός φόρτος αναμενόταν να διαμεσολαβεί στη θετική σχέση ανάμεσα στη χρόνια και την καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιβεβαίωση της διαμεσολάβησης είναι οι εξής: α) Η ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή, β) η ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη διαμεσολαβητική μεταβλητή, γ) η διαμεσολαβητική μεταβλητή πρέπει να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη και δ) το σθένος της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής περιορίζεται σημαντικά (μερική διαμεσολάβηση) ή παύει να είναι στατιστικά σημαντικό (πλήρης διαμεσολάβηση), όταν λαμβάνεται υπόψη ο διαμεσολαβητής.

Η πρώτη προϋπόθεση επιβεβαιώθηκε κατά την εξέταση της Υπόθεσης 1. Για την εξέταση της δεύτερης προϋπόθεσης εξετάστηκαν δύο μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή τον ημερήσιο σχολικό φόρτο: α) το Μηδενικό Μοντέλο και β) το Μοντέλο 1, όπου στο Μηδενικό Μοντέλο προστέθηκε και η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δεύτερη προϋπόθεση για την εξέταση της διαμεσολάβησης, καθώς η χρόνια αναβλητικότητα βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο ( $\gamma = ,832, t = 4,05, p < ,001$ ).

## Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας ( $N = 44$  μαθητές και  $N = 220$  ημερήσιες παρατηρήσεις)

Μεταβλητές	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	1	2	3	4	5
1.Χρόνια Αναβλητικότητα	2,44	0,51	-	0,47**	0,36**	-0,40**	0,40**
2.Ημερήσια Αναβλητικότητα	2,20	0,74	0,47**	-	0,40**	-0,55**	0,56**
3. Ημερήσιος Φόρτος εργασίας	2,48	1,13	0,38**	0,43**	-	-0,39**	0,30**
4.Ημερήσια Ικανοποίηση με την προετοιμασία	4,16	0,83	-0,40**	-0,51**	-0,37**	-	-0,71**
5. Ημερήσιο Άγχος	1,44	0,40	0,41**	0,56**	0,34**	-0,68**	-

*Σημείωση.* Οι συσχετίσεις μεταξύ των συνολικών σκορ των μεταβλητών παρουσιάζονται κάτω από τη διαγώνιο και οι συσχετίσεις των μεταβλητών σε ενδο-ατομικό επίπεδο παρουσιάζονται πάνω από τη διαγώνιο .\*\*  $p < 0,01$

## Πίνακας 2

Πολυεπίπεδες αναλύσεις για την ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα ως εξαρτημένη μεταβλητή ( $N = 44$  μαθητές και  $N = 220$  ημερήσιες παρατηρήσεις)

Μοντέλο:	0			1			2		
Μεταβλητές	$\gamma$	$SE$	$t$	$\gamma$	$SE$	$t$	$\gamma$	$SE$	$t$
Σταθερά	2,206	,088	25,068***	2,183	,079	27,63***	2,181	,073	29,87***
Χρόνια Ακαδημαϊκή Αναβλητικότητα				,690	,154	4,48***	,613	,148	4,14**
Ημερήσιος Σχολικός Φόρτος							,104	,043	2,41*
- 2 x log	401,547			323,550			315,591		
$\Delta - 2 \times \log$				77,99**			7,95*		
$\Delta df$				1			1		
						$R^2$			$R^2$
Διακύμανση 1 <sup>ου</sup> Επιπέδου (ημέρα)	,259	,028		,263	,031	0%	,261	,031	0%
Διακύμανση 2 <sup>ου</sup> Επιπέδου (άτομο)	,288	,073		,174	,054	40%	,144	,046	50%

Σημείωση.- 2 x log = δείκτης απόκλισης.  $\Delta - 2 \times \log$  = διαφορά στο δείκτη απόκλισης.  $\Delta df$  = διαφορά στους βαθμούς ελευθερίας.

Τα ποσοστά  $R^2$  έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση. \* $p < ,05$ , \*\* $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ .

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και την τρίτη προϋπόθεση για την εξέταση της διαμεσολάβησης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 (Μοντέλο 2), όταν προστέθηκε στην εξίσωση ο ημερήσιος σχολικός φόρτος, η προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα βελτιώθηκε, ενώ ο ημερήσιος σχολικός φόρτος βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με την ημερήσια αναβλητικότητα ( $\gamma = ,104, t = 2,42, p < ,05$ ). Στον Πίνακα 2 (Μοντέλο 2) φαίνεται ότι μετά την προσθήκη του ημερήσιου σχολικού φόρτου στο μοντέλο, το σθένος της σχέσης μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας περιορίστηκε από  $\gamma = ,690$  σε  $\gamma = ,613$ . Το Sobel test ( $z = 2,07, p < ,05$ ) έδειξε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 2.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 3, αναμενόταν ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα θα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων. Για να εξεταστεί η υπόθεση αυτή αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση με την προετοιμασία των μαθημάτων: α) το Μηδενικό μοντέλο, και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκε η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ο ημερήσιος σχολικός φόρτος και η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στην εξίσωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων ( $\gamma = -,213, t = -2,80, p < ,05$ ), επαληθεύοντας την Υπόθεση 3.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 4, η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναμενόταν να σχετίζεται θετικά με το άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας. Για να εξεταστεί η Υπόθεση 4 αξιολογήθηκαν δύο μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή το ημερήσιο άγχος: α) το Μηδενικό μοντέλο και β) το Μοντέλο 1, στο οποίο προστέθηκαν η χρόνια αναβλητικότητα, ο ημερήσιος σχολικός φόρτος και η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στην εξίσωση. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 (Μοντέλο 1) επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 4, καθώς βρέθηκε θετική σχέση ανάμεσα στην ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το

άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας ( $\gamma = ,133, t = 4,16, p < ,001$ ) πέρα και πάνω από την επίδραση της χρόνιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας.

Σύμφωνα με την Υπόθεση 5, η ικανοποίηση από την προετοιμασία των μαθημάτων αναμενόταν να διαμεσολαβεί στη θετική σχέση ανάμεσα στην ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και το άγχος των μαθητών στο τέλος της μέρας. Σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986), η πρώτη και η δεύτερη προϋπόθεση επιβεβαιώθηκαν κατά την εξέταση της Υπόθεσης 3 και 4, αντίστοιχα. Στον Πίνακα 3 (Μοντέλο 2) φαίνεται ότι η ικανοποίηση με την προετοιμασία είχε στατιστικώς σημαντική και αρνητική σχέση με το άγχος ( $\gamma = -,202, t = -6,96, p < ,001$ ). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, μετά την προσθήκη του διαμεσολαβητή στο μοντέλο, το σθένος της σχέσης μεταξύ ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και άγχους περιορίστηκε από  $\gamma = ,133$  σε  $\gamma = ,099$ . Μάλιστα, το Sobel test ( $z = 2,60, p < ,05$ ) επιβεβαίωσε την Υπόθεση 5.

Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο σχέσεις διαμεσολάβησης που επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα, οι αναλύσεις δείχνουν ότι η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται έμμεσα και θετικά με το ημερήσιο άγχος μέσω, αρχικά, του ημερήσιου σχολικού φόρτου, εν συνεχεία της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και, τέλος, της ικανοποίησης με την προετοιμασία για το σχολείο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αντίστοιχα ακόμα και όταν συμπεριλάβαμε τον παράγοντα «φύλο» (0 = αγόρι, 1 = κορίτσι) ως μεταβλητή ελέγχου σε όλες τις αναλύσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μεταβλητή «φύλο» δε σχετιζόταν στατιστικώς σημαντικά με καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές (ημερήσια αναβλητικότητα:  $\gamma = -,024, SE = ,174, t = -,138, p > ,05$ , ικανοποίηση:  $\gamma = -,251, SE = ,209, t = 1,201, p > ,05$  και άγχος:  $\gamma = ,121, SE = ,084, t = 1,440, p > ,05$ ).

### Πίνακας 3

Πολυεπίπεδες αναλύσεις για το ημερήσιο άγχος ως εξαρτημένη μεταβλητή ( $N = 44$  μαθητές και  $N = 220$  ημερήσιες παρατηρήσεις)

Μοντέλο:	0			1			2		
Μεταβλητές	$\gamma$	$SE$	$t$	$\gamma$	$SE$	$t$	$\gamma$	$SE$	$t$
Σταθερά	1,445	,052	27,79***	1,428	,047	30,38***	1,430	,036	39,72***
Χρόνια Ακαδημ. Αναβλητικότητα				,244	,094	2,60**	,138	,074	1,86
Ημερήσιος Σχολικός Φόρτος				,018	,019	,95	,034	,017	2,00*
Ημερήσια Ακαδημ.Αναβλητικότητα				,133	,032	4,16***	,099	,030	3,30***
Ικανοποίηση με την Προετοιμασία							-,202	,029	-6,96***
- 2 x log	82,308			23,420			15,222		
$\Delta - 2 \times \log$				58,89***			8,20**		
$\Delta df$				3			1		
				$R^2$			$R^2$		
Διακύμανση 1ου Επιπέδου (ημέρα)	,053	,006		,043	,005	19%	,037	,004	30%
Διακύμανση 2ου Επιπέδου (άτομο)	,104	,025		,069	,019	34%	,038	,011	63%

Σημείωση. - 2 x log = δείκτης απόκλισης.  $\Delta - 2 \times \log$  = διαφορά στο δείκτη απόκλισης.  $\Delta df$  = διαφορά στους βαθμούς

ελευθερίας. Τα ποσοστά  $R^2$  έχουν υπολογιστεί κατά προσέγγιση. \* $p < ,05$ , \*\* $p < ,01$ , \*\*\*  $p < ,001$ .

## Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη ποσοτικών ημερολογίων διερευνήθηκε ο ρόλος της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, ως σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό και ως κατάσταση, για την προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο και το άγχος που βιώνουν σχετικά, σε ημερήσιο επίπεδο. Ειδικότερος στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος υποθέσεων σχετικά με τις διεργασίες που εξηγούν την εκδήλωση ημερήσιων αναβλητικών συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της χρόνιας αναβλητικότητας των μαθητών. Τα αποτελέσματα πολυ-επίπεδων αναλύσεων επιβεβαίωσαν τη θετική σχέση ανάμεσα στους δύο τύπους ακαδημαϊκής αναβλητικότητας: οι μαθητές που εμφανίζουν χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναβάλλουν την ολοκλήρωση των μαθημάτων τους σε ημερήσιο επίπεδο. Επίσης, βρέθηκε ότι ο αντιλαμβανόμενος ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ημερήσια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται θετικά με το ημερήσιο άγχος των μαθητών στο τέλος της ημέρας και ότι η σχέση αυτή διαμεσολαβείται από τη μειωμένη ικανοποίησή τους με την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα στο σχολείο.

### **Χρόνια και καταστασιακή αναβλητικότητα**

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, διερευνώντας παράγοντες που ερμηνεύουν ενδο-ατομικές, ημερήσιες διακυμάνσεις στις αναβλητικές συμπεριφορές των μαθητών (Cervone, 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ακόμα και ένας μαθητής, ο οποίος σε γενικές γραμμές είναι εξαιρετικά αναβλητικός, είναι πιθανό κάποιες μέρες να αναβάλλει λιγότερο από άλλες. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά των αναβλητικών μαθητών διαφοροποιείται, ως ένα βαθμό, από μέρα σε μέρα. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι τα (σχετικά) σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την



εμφάνιση αντίστοιχων καταστασιακών συμπεριφορών (Dewitte & Lens, 2000) χωρίς, όμως, να εξηγούν πλήρως το σύνολο των ενδο-ατομικών διακυμάνσεων στις συμπεριφορές αυτές. Μάλιστα, το γεγονός ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν μαθητές Δημοτικού, στους οποίους δεν έχουν παγιωθεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενισχύει την εγκυρότητα της διάκρισης ανάμεσα στη χρόνια και την καταστασιακή, ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

### **Ημερήσια αναβλητικότητα**

Οι περισσότερες μελέτες αφορούν δια-ατομικές διαφοροποιήσεις της αναβλητικής συμπεριφοράς των μαθητών (Scher & Osterman, 2002). Η εξέταση ενδο-ατομικών διαφοροποιήσεων στην εμφάνιση αναβλητικών συμπεριφορών δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των ψυχολογικών διεργασιών που πιθανώς επηρεάζουν αλλά και εκκινούνται από τέτοιες συμπεριφορές (Cervone, 2005).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των μαθητών μπορεί να μεταβάλλεται σε ημερήσιο επίπεδο ανάλογα με τον ημερήσιο σχολικό φόρτο. Συγκεκριμένα, τις μέρες που οι μαθητές αξιολογούν ότι έχουν πολύ δουλειά για το σπίτι (δηλ., υψηλότερο ημερήσιο σχολικό φόρτο), είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν αναβλητικές συμπεριφορές. Εν συνεχεία, τις μέρες που οι μαθητές αναβάλλουν περισσότερο, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με την προετοιμασία τους για το σχολείο και ως συνέπεια βιώνουν υψηλότερο άγχος στο τέλος της μέρας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται την εργασία του ως ιδιαίτερα απαιτητική, δύσκολη ή δυσάρεστη τότε είναι πιο πιθανό να αναβάλλει την ολοκλήρωσή της (Klingsieck et al., 2013).

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι ο αντιλαμβανόμενος ημερήσιος σχολικός φόρτος διαμεσολαβεί στη θετική σχέση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Έρευνα των Kember και Leung (2006) σε

φοιτητές έδειξε ότι όσοι έχουν την τάση να αναβάλλουν (ως ατομικό χαρακτηριστικό) αντιλαμβάνονται τον ακαδημαϊκό τους φόρτο ως μεγαλύτερο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναβάλλουν τις δραστηριότητες τους. Η παρούσα έρευνα επεκτείνει αυτά τα αποτελέσματα δείχνοντας ότι τα άτομα που είναι γενικά αναβλητικά έχουν την τάση αντιλαμβάνονται τον ημερήσιο σχολικό τους φόρτο ως υψηλότερο (ως στρατηγική αυτο-υπονόμευσης. Midgley & Urdan, 2001) έτσι ώστε να αποδώσουν σε αυτό το εμπόδιο κάθε πιθανή αποτυχία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν αναβλητικές συμπεριφορές σε ημερήσιο επίπεδο και υψηλότερα επίπεδα άγχους στο τέλος της ημέρας, εξαιτίας της ελλιπούς διαδικασίας αυτο-ρύθμισης (Baumeister & Heatherton, 1996). Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής εμπρόθετα θέτει εμπόδια στον εαυτό του είναι πιο πιθανό να βρίσκει άλλες δραστηριότητες που δεν έχουν σχέση με τα εμπόδια αυτά ως πιο θελκτικές και άρα να αναβάλλει σε ημερήσιο επίπεδο. Τα αποτελέσματα δείχνουν πώς η προσέγγιση της αναβλητικότητας ως στρατηγικής αυτο-υπονόμευσης και ως ελλιπούς αυτο-ρύθμισης συνδυάζονται για να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στη χρόνια και τη καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Η μελέτη υπογραμμίζει, επίσης, την αρνητική σχέση ημερήσιας αναβλητικότητας και ικανοποίησης από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα. Παρόμοιες έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει ότι τα άτομα που αφήνουν την προετοιμασία των δραστηριοτήτων τους για τη τελευταία στιγμή έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να τις ολοκληρώσουν με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ποιότητα της εργασίας τους (Steel, Brothen, & Wambach, 2001). Αυτό συνεπάγεται τη μειωμένη ικανοποίησή τους από την προετοιμασία της δραστηριότητας.

Ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης αποτελεί η ημερήσια διακύμανση των επιπέδων άγχους των μαθητών ως συνέπεια της εκδήλωσης αναβλητικών συμπεριφορών, του αντιλαμβανόμενου φόρτου εργασίας, αλλά και της ικανοποίησής από την προετοιμασία των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την έρευνα των Stead, Shanahan, και

Neufeld (2010) που έδειξε ότι οι φοιτητές αναφέρουν την αναβλητικότητα ως μία από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Επιπλέον, η χρόνια ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν σε ημερήσια αναβλητικότητα και, κατ' επέκταση, σε άγχος (Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2008).

Τέλος, επιβεβαιώθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ικανοποίησης με την προετοιμασία των μαθημάτων στη σχέση αναβλητικότητας και άγχους: η μειωμένη ικανοποίηση από την προετοιμασία εντείνει το συναίσθημα άγχους που νιώθουν οι μαθητές που έχουν αναβάλει την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η αναβλητικότητα οδηγεί άμεσα σε φτωχή επίδοση και μειωμένη ικανοποίηση (Hussain & Sultan, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό των αναβλητικών ατόμων είναι ότι, παρόλο που γνωρίζουν ότι αναβάλλοντας τις εργασίες τους θα έχουν χειρότερη επίδοση και υψηλότερο άγχος, συνεχίζουν να αναβάλλουν. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι ένας λόγος για τον οποίο η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα οδηγεί σε άγχος στο τέλος της ημέρας είναι γιατί περιορίζει το αίσθημα της ικανοποίησης από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα στο σχολείο.

### **Πλεονεκτήματα, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία καθώς μελετά με ποιόν τρόπο η αναβλητικότητα ως σχετικά σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό εξηγεί ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις στις αναβλητικές συμπεριφορές, από τη μία μέρα στην άλλη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ποσοτικού ημερολογίου. Ένα βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι περιορίζεται η μεροληψία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων επειδή οι αυτο-αναφορές συλλέγονται σε χρονική εγγύτητα με την εκδήλωση των πραγματικών συμπεριφορών (Merz & Roesch, 2011). Τα δεδομένα συλλέγονται στο φυσικό περιβάλλον του ατόμου, δίνοντας τη δυνατότητα να εξεταστεί ένα φαινόμενο την ώρα (ή πολύ κοντά στη στιγμή) που αυτό

διαδραματίζεται (Bolger, Davis, & Rafaeli, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι άμεσες αιτίες και τα αποτελέσματα του φαινομένου μπορούν να αποτυπωθούν με μεγάλη ακρίβεια. Τέλος, σημαντικό πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι ότι αφορά μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μέχρι τώρα έρευνες για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχουν περιοριστεί κυρίως σε ενήλικες φοιτητές.

Παρόλα αυτά, η παρούσα έρευνα έχει και κάποιους περιορισμούς. Η αξιολόγηση της αναβλητικότητας, του φόρτου εργασίας και του άγχους βασίστηκε σε αυτο-αναφορές των μαθητών, οι οποίες θέτουν θέματα μεροληπιών παρά τη χρήση ποσοτικού ημερολογίου. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με την αναβλητικότητα των μαθητών τόσο από τους ίδιους όσο και από τους γονείς τους. Επίσης, η κλίμακα της ημερήσιας αναβλητικότητας εμφάνισε χαμηλή αξιοπιστία σε κάποιες από τις ημέρες της έρευνας. Αν και αυτό μπορεί να αποδοθεί στο μικρό αριθμό των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν, είναι επίσης πιθανό τα τέσσερα στοιχεία που επιλέχθηκαν να μην καλύπτουν επαρκώς όλες τις πτυχές του φαινομένου της ημερήσιας ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Shrout & Lane, 2012). Για το λόγο αυτό η μέτρηση της ημερήσιας αναβλητικότητας θα πρέπει να αναθεωρηθεί σε μελλοντικές έρευνες.

Άλλος ένας περιορισμός της μελέτης είναι το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αν και το ελάχιστο ικανοποιητικό δείγμα για τις έρευνες ημερολογίου είναι τα 30 άτομα στο ανώτερο επίπεδο ανάλυσης (Maas & Hox, 2005), η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων θα ενισχυόταν με τη χρήση μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο διαθέσιμος χρόνος είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την εκδήλωση της αναβλητικής συμπεριφοράς (Warton, 2001). Κατά τον ελεύθερό τους χρόνο, οι μαθητές πέρα από την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα έχουν να ασχοληθούν με εξωσχολικές και άλλες δραστηριότητες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν

να εξετάσουν πως επηρεάζεται η εμφάνιση της αναβλητικής συμπεριφοράς από το διαθέσιμο χρόνο για τη σχολική προετοιμασία.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα δε λήφθηκαν υπόψη διαφορετικοί ατομικοί παράγοντες (π.χ., αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα, φόβος αποτυχίας, βλ. Steel, 2007. Van Eerde, 2003), κίνητρα, καθώς και παράγοντες πλαισίου (π.χ., χαρακτηριστικά του δασκάλου, βλ. Ackerman & Gross, 2005) που πιθανώς να επηρεάζουν την καταστασιακή αναβλητικότητα. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να λάβουν υπόψη περισσότερους παράγοντες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται μόνο στην αξιολόγηση της ικανοποίησης από την προετοιμασία και το άγχος των μαθητών ως αποτελέσματα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε ημερήσιο επίπεδο. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουν και άλλες συνέπειες της αναβλητικότητας, όπως το βαθμό συγκέντρωσης, καθώς τα αναβλητικά άτομα συνήθως δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους στη ζητούμενη δραστηριότητα και για αυτό οδηγούνται σε χαμηλή επίδοση (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008).

### **Πρακτικές εφαρμογές**

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε προγράμματα παρέμβασης με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών στην οργάνωση και ορθή διαχείριση της μελέτης για το σπίτι έτσι ώστε να αποφεύγονται αναβλητικές συμπεριφορές. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών για τη καλύτερη οργάνωση της μελέτης με τη χρήση σχεδιαγράμματος, στο οποίο θα αναγράφονται τα μαθήματα προς μελέτη, οι εργασίες προς ολοκλήρωση, η ημερομηνία παράδοσης και, τέλος, ο έλεγχος ολοκλήρωσης. Τεχνικές όπως η υπογράμμιση των κύριων σημείων, η τήρηση σημειώσεων και η χρήση σχεδιαγραμμάτων βοηθούν σημαντικά στην οργάνωση της μελέτης (Britton & Tesser, 1991). Συνακόλουθα, οι εργασίες που ανατίθενται από τον

εκπαιδευτικό για το σπίτι θα πρέπει να είναι όσο πιο ενδιαφέρουσες γίνεται έτσι να ώστε αποτρέπουν την αναβλητικότητα (Ferrari & Scher, 2000).

Τέλος, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη μείωση της αναβλητικής συμπεριφοράς με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία για την επόμενη μέρα και, κατ' επέκταση, τη μείωση του άγχους μπορεί να γίνουν πιο αποτελεσματικές, εάν ληφθούν υπόψη οι ενδο-ατομικές διαφοροποιήσεις των μαθητών από τη μία μέρα στην άλλη. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το αν θα αναβάλλει ένας μαθητής σε ημερήσιο επίπεδο δεν εξαρτάται μόνο από το πόσο αναβλητικός είναι γενικά, αλλά και από τα χαρακτηριστικά της κάθε κατάστασης. Επομένως, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στον περιορισμό της αναβλητικότητας θα μπορούσαν να δώσουν έμφαση όχι μόνο στην αλλαγή του ατόμου, αλλά κυρίως στη διαμόρφωση ημερήσιων εμπειριών που αποτρέπουν την αναβλητικότητα. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα και βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα, καθώς θα αποφευχθεί η παγίωση αναβλητικών χαρακτηριστικών.

### **Γενικό συμπέρασμα**

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε τη σχέση μεταξύ σταθερών και καταστασιακών χαρακτηριστικών των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, τη σχέση της χρόνιας αναβλητικότητας με τη καταστασιακή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν αρκεί να έχει ένας μαθητής ένα σταθερό χαρακτηριστικό, όπως είναι η αναβλητικότητα για να εμφανίσει αναβλητική συμπεριφορά. Αντίθετα, η εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να διαφοροποιείται εξαιτίας καταστασιακών παραγόντων όπως ο ημερήσιος σχολικός φόρτος και να έχει αρνητικές συνέπειες για την ψυχική υγεία των μαθητών σε καθημερινή βάση. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ακόμα και σε ηλικίες που δεν έχουν παγιωθεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ισχύει η διάκριση μεταξύ σταθερών

και καταστασιακών ατομικών χαρακτηριστικών, ενισχύοντας την εξωτερική εγκυρότητα αυτής της διάκρισης.

## Βιβλιογραφία

- Ackerman, D., & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education, 27*, 5-13.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call center: An application of the job demands–resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*, 393–417.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173- 1182.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1–15.
- Beheshtifar, M, Hoseinifar, H., & Moghadam, M. (2011). Effect procrastination on work-related stress. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 38*, 58-64.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology, 54*, 579–616.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology, 83*, 405-410.
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structures and processes. *Annual Review of Psychology, 56*, 423–452.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology, 29*, 493–507.



- Conard, M., & Matthews, R. (2008). Modeling the stress process: Personality eclipses dysfunctional cognitions and workload in predicting stress. *Personality and Individual Differences, 44*, 171–181.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist, 36*, 211–221.
- Darmody, M., Smyth, E., & Unger, M. (2008). Field of study and students' workload in higher education. *International Journal of Comparative Sociology, 49*, 329–346.
- De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review, 22*, 441 – 463.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). Procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*, 623-632.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research, 33*, 733-750.
- 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*, 469–489.
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychological Schools, 37*, 359-366.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14*, 49–66.

- 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.
- Gustavsson, J., Weinryb, R. M., Giiransson, S., Pedersen, N. L., & Asberg, M. (1997). Stability and predictive ability of personality traits across 9 years. *Personality and Individual Differences*, 22, 783-791.
- Hamaker, E. L., Nesselroade, J. R., & Molenaar, P. C. M. (2007). The integrated trait–state model. *Journal of Research in Personality*, 41, 295–315.
- Hertzog, C., & Nesselroade, J. R. (1987). Beyond autoregressive models: Some implications of the trait-state distinction for the structural modeling of developmental change. *Child Development*, 58, 93-109.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New Jersey: Erlbaum.
- Howell, A., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
- Kember, D., & Leung, D. (2006). Characterizing a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31, 185–198.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915- 931.

- Klingsieck, K., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development, 54*, 397-412.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Lay, C. (1988). The relation of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 91-103.
- Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 647-662.
- Lubbers, M., Van Der Werf, M., Kuyper, H., & Hendriks, J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences, 20*, 203–208.
- Maas, C., & Hox, J. (2005). Multilevel analysis. *Encyclopedia of Social Measurement, 2*, 785-193.
- Mathieu, J. E., & Taylor, S. R. (2007). A framework for testing meso-mediational relationships in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 28*, 141–172.
- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period. *Personality and Individual Differences, 12*, 413-415.
- McCown, W.G., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper, 94-98*.
- Merz, E., & Roesch, S. (2011). Modeling trait and state variation using multilevel factor analysis with PANAS daily diary data. *Journal of Research in Personality, 45*, 2–9.

- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research: An introduction and some practical recommendations. *Journal of Personnel Psychology, 9*, 79-93.
- Owens, S. C., Bowman, C. G., & Dill, C. A. (2008). Overcoming procrastination: The effect of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology, 38*, 366–384.
- Reyes, J., Gallardo, R., Castaño, S., Alday, J. G., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education, 27*, 619-627.
- Ruiz-Gallardo, J., Castaño, S., Gómez-Alday, J. J., & Valdés, A. (2011). Assessing student workload in problem based learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education, 27*, 619- 627.
- Scher, S., & Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385–398.
- Schouwenburg, H. (2005). *On counseling the procrastinator in academic settings*. Εισήγηση στο FEDORA PSYCHE Conference. Groningen, The Netherlands.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*, 481–490.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8*, 122-127.
- Shrout, P. E., & Lane, S. P. (2012). Psychometrics. In M. R. Mehl, & T. S. Conner (Eds.), *Handbook of research methods for studying daily life* (pp. 302-320). New York: Guilford.

- Σιδερίδης, Γ. Δ., & Καφέτσιος, Κ. (2010). Εφαρμογή πολυ-επίπεδης μοντελοποίησης στην εκπαιδευτική και κοινωνική ψυχολογία. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 8, 157-195.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Spielberger, C. D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for children ("How I Feel Questionnaire")*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175–180.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95- 106.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372–389.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality & Individual Differences*, 35, 1401-1418.

- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*, 155–165.
- Wohl, M., Pychyl, T., & Bennett, S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality & Individual Differences, 48*, 803–808.
- Ψυχουντάκη, Μ. (1995). *Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης και Προδιάθεσης για Παιδιά (STAIC): Προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό*. Εκπαίδευση Ψυχολογικών Αξιολογήσεων: Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Piies, R. (2012). Everyday working life: Explaining within-person fluctuations in employee well-being. *Human Relations, 65*, 1051-1069.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development & Research, 47*, 42.