

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΥΓΕΙΑ»
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα: Οι σχέσεις της με την αυτο-
ρυθμιζόμενη μάθηση και με την αυτο-αποτελεσματικότητα
Ελλήνων μαθητών/τριών Δημοτικού**

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Μάνου Ευαγγελία

Μέλη Τριμελούς:

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ΠΤΠΕ
(επιβλέπουσα)

Λεονταρή Αγγελική, Ομότιμη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, ΠΤΠΕ
(επιβλέπουσα)

Κλεφτάρας Γεώργιος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας – Ψυχοπαθολογίας,
ΠΤΕΑ (επιβλέπων)

Βόλος, 2023

Περίληψη

Η αναβλητική συμπεριφορά και οι σχέσεις της με ψυχολογικούς παράγοντες της μάθησης χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερα στους νεότερους μαθητές και μαθήτριες, καθώς τα περισσότερα δεδομένα ως τώρα αφορούν κυρίως μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων της αναβλητικής συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών Στ' δημοτικού με πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, εξετάστηκε η σχέση της αναβλητικότητας με δύο πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης: την αναφερόμενη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και τη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 253 Έλληνες μαθητές/τριες της Στ' τάξης δημοτικού (142 αγόρια και 111 κορίτσια) από δημόσια δημοτικά σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς που εξέταζαν την αναβλητική τους συμπεριφορά, την χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, τη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση, και την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που αναφέρουν υψηλότερη αναβλητική συμπεριφορά αναφέρουν ταυτοχρόνως και αρνητικότερη ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλότερη αυτο-ρύθμιση της μάθησής τους, και το αντίστροφο. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι η αναβλητικότητα των μαθητών προβλέπεται σημαντικά και από τις τρεις παραπάνω μεταβλητές, ιδιαίτερα από την ρύθμιση της προσπάθειας. Επίσης, βρέθηκαν διαφορές φύλου στην αναβλητική συμπεριφορά, με τα αγόρια να αναφέρουν σημαντικά περισσότερη αναβλητικότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την έγκαιρη πρόληψη της αναβλητικής συμπεριφοράς των νεαρότερων μαθητών και μαθητριών, ώστε η μάθηση να αποτελεί μια θετική εμπειρία και μια προσαρμοστική διαδικασία για τους νεαρούς μαθητές και μαθήτριες.

Λέξεις κλειδιά: αναβλητικότητα, ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτο-ρύθμιση της μάθησης, μεταγνωστικές στρατηγικές, ρύθμιση προσπάθειας

Abstract

Procrastination in academic settings and its relationships with psychological factors of learning warrant further investigation, especially among younger students, as most of the data so far concern mainly high school and undergraduate students. The purpose of the present study was to investigate the relationships between procrastination of 6th grade students and aspects of self-regulated learning and academic self-efficacy. Specifically, the relationships of procrastination with two aspects of self-regulated learning were examined, that is, with the reported use of metacognitive strategies and the personal regulation of effort during learning. In the present study, the participants were 253 6th grade Greek school students (142 boys and 111 girls) from public primary schools in urban and semi-urban areas. Students completed self-report questionnaires regarding procrastination behaviors, use of metacognitive strategies during learning, regulation of effort during learning, and academic self-efficacy. Data analyses showed that students who report higher procrastination behaviors also report more negative academic self-efficacy, and less use of metacognitive strategies and of effort regulation during learning, and vice versa. Regression analysis showed that part of students' procrastination was significantly predicted by all the three variables above, especially by effort regulation. Also, gender differences in procrastination were found, with boys reporting significantly more procrastination behaviors in comparison to girls. The above findings can be used for the early prevention of the procrastination in younger students, so that learning could become a positive and adaptive experience for young students.

Keywords: procrastination, academic self-efficacy, self-regulated learning, metacognitive strategies, effort regulation

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Μάνου Ευαγγελία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα: Οι σχέσεις της με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και με την αυτο-αποτελεσματικότητα Ελλήνων μαθητών/τριών Δημοτικού» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μάνου Ευαγγελία

Εκτενής Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων της αναβλητικής συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών δημοτικού με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς και με πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αποτελεί πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο που, στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει εξεταστεί κυρίως σε φοιτητικούς πληθυσμούς και εφήβους, ωστόσο, δεν έχει εξεταστεί επαρκώς σε μικρότερους μαθητές και μαθήτριες. Η αναβλητικότητα αναφέρεται σε σημαντικές δυσκολίες του ατόμου να ρυθμίσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα την συμπεριφορά του με αποτέλεσμα να μην διαχειρίζεται ορθά τον χρόνο του, να μην θέτει επαρκείς στόχους, να καθυστερεί την υποβολή εργασιών, να αποφεύγει να εμπλακεί σε αναγκαίες δραστηριότητες και να τις μεταθέτει για αργότερα. Περαιτέρω, ως προς τους μαθητές/τριες, η αναβλητικότητα συνδέεται με σημαντικές δυσκολίες στα κίνητρά τους και σε πτυχές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, όπως στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών για να επιτύχει το άτομο τους μαθησιακούς στόχους του και για να διαχειριστεί το χρόνο και την προσπάθεια κατά τη μάθηση.

Με τον όρο ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα εννοούνται οι πεποιθήσεις που έχει το παιδί για τον εαυτό του, για την ικανότητά του να φέρει εις πέρας ένα μαθησιακό έργο και να ασκήσει έλεγχο σε ορισμένες πτυχές της ζωής του. Αποτελεί σημαντική πλευρά της έννοιας του εαυτού με σημαντική αξία κινήτρου για τη συμπεριφορά. Προηγούμενες έρευνες σε φοιτητικούς πληθυσμούς έδειξαν ότι οι χαμηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται σημαντικά με υψηλή συχνότητα αναβλητικών συμπεριφορών.

Ως προς την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, η χρήση στρατηγικών παρακολούθησης και ελέγχου της μάθησης (δηλαδή, μεταγνωστικών στρατηγικών) και η επαρκής ρύθμιση της προσπάθειας από την πλευρά του ατόμου αποτελούν δύο κεντρικές πλευρές της. Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αναφέρεται σε διαδικασίες ή στρατηγικές που εφαρμόζονται σκόπιμα, για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας της δράσης ή της συμπεριφοράς ενώ η ρύθμιση της προσπάθειας σε τεχνικές που εφαρμόζει το άτομο για να συνεχίσει να καταβάλλει προσπάθεια ακόμα και όταν οι εργασίες θεωρούνται πολύ απαιτητικές, κουραστικές ή μη ενδιαφέρουσες για το ίδιο. Στις υπάρχουσες μελέτες υποστηρίζεται ότι η αναβλητική

συμπεριφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδέεται στενά με ανεπαρκή αυτο-ρύθμιση της μάθησης από την πλευρά των μαθητών.

Με βάση την προηγούμενη βιβλιογραφία, όπως συνοπτικά αναφέρεται παραπάνω, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Η αναβλητικότητα θα σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (1α), με την αναφερόμενη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές/τριες (1β), και με την αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας (1γ).

Υπόθεση 2: Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (2α), η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (2β) και η αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση (2γ) θα αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της αναβλητικότητας των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών.

Ως προς τις διαφορές φύλου μεταξύ των μαθητών και μαθητριών με αναφορά στο φαινόμενο της αναβλητικής συμπεριφοράς, τίθεται ως ερώτημα: Θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών Στ' δημοτικού στην αναφερόμενη αναβλητικότητα; Στις υπάρχουσες έρευνες αναφέρονται ασυνεπή ευρήματα, με μερίδα των ερευνών να βρίσκει διαφορές με τα αγόρια να εμφανίζονται ως περισσότερο αναβλητικά από τα κορίτσια, ενώ άλλες έρευνες δεν αναφέρουν διαφορές μεταξύ των φύλων.

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω, αποφασίστηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, μέσω της χρήσης ανώνυμων ερωτηματολογίων. Ειδικότερα συμμετείχαν 253 μαθητές/τριες Στ' δημοτικού από τυχαία επιλεγμένα δημόσια δημοτικά σχολεία από αστικές και ημιαστικές περιοχές. Κανένα μέλος δεν είχε διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από επίσημο φορέα. Έχοντας πραγματοποιηθεί η ανάλογη ενημέρωση και διασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη του/της Διευθυντή/τριας της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, και των εκπαιδευτικών, όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τα παιδιά εντός της τάξης, παρουσία του εκπαιδευτικού, εφόσον το επιθυμούσε.

Τα εργαλεία που αξιοποιήσαμε ήταν τα εξής. Για την μέτρηση της αναβλητικής συμπεριφοράς, χορηγήθηκε το *Procrastination Scale for Student Population* (Lay, 1988, μτφρ. Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου & Σίμος, 2015). Για τις υπόλοιπες τρεις έννοιες της εργασίας, αντλήθηκαν τρεις υποκλίμακες από το *Motivated Strategies and Learning Question-*

naire (Pintrich et al, 1991). Συγκεκριμένα, χορηγήθηκαν οι υποκλίμακες που αφορούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα, την χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και την ρύθμιση της προσπάθειας. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5 βαθμια κλίμακα τύπου Likert, ενώ για την ανάλυση αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Αναφορικά με τα ευρήματα, όπως φάνηκε μετά την διεξαγωγή ανάλυσης συσχέτισης Pearson r μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών, η αναβλητικότητα σχετιζόταν σημαντικά και αρνητικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, τη ρύθμιση της προσπάθειας και την χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Όσο αυξάνεται η αυτο-ρύθμιση της μάθησης και το αίσθημα του/της μαθητή/τριας πως είναι αποτελεσματικός/η και επαρκής στο σχολείο τόσο μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Σε συνέχεια του παραπάνω ευρήματος, υλοποιήθηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος Enter) ώστε να ελεγχθεί αν η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας προβλέπουν σημαντικά την αναφερόμενη αναβλητικότητα των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η ρύθμιση της προσπάθειας προβλέπουν σημαντικά την αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών που συμμετείχαν. Τέλος, για το ερευνητικό ερώτημα της επίδρασης φύλου στην εκδήλωση αναβλητικής συμπεριφοράς, πραγματοποιήθηκε μια μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης, η οποία ανέδειξε ότι τα αγόρια εκδηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα αναβλητική συμπεριφορά σε σχέση με τα κορίτσια.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα άλλων ερευνών που εφαρμόστηκαν σε μεγαλύτερους μαθητές και φοιτητές. Καταδεικνύεται έτσι η ανάγκη περαιτέρω μελέτης του φαινομένου και σε μαθητές/τριες Δημοτικού με στόχο την κατανόηση του ίδιου του φαινομένου πρωτίστως, ενώ, κατόπιν, την ανάπτυξη πρακτικών που θα προωθούν την αποτελεσματική μάθηση, την αυτο-ρύθμισή της και την προσωπική ευημερία στις νεαρές ηλικίες μαθητών και μαθητριών. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, εκτός από την παροχή γνώσεων, θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που συμβάλλουν στην διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτά νόημα για τον ίδιο τον μαθητή και να λειτουργεί υποστηρικτικά στην ομαλή ένταξή του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

σελ. 10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

- 1.1. Η έννοια της Αναβλητικότητας σελ. 12
- 1.2. Αναβλητικότητα και ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα σελ.20
- 1.3. Αναβλητικότητα και αυτο-ρύθμιση της μάθησης σελ.23
- 1.3.1 Αναβλητικότητα και μεταγνωστικές στρατηγικές σελ.27
- 1.3.2 Αναβλητικότητα και ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση. σελ.30
- 1.4. Αναβλητικότητα και φύλο σελ.32
- 1.5. Στόχοι, συμβολή και υποθέσεις της έρευνας σελ.33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

- 2.1. Συμμετέχοντες σελ.35
- 2.2. Εργαλεία σελ.35

| | | |
|---------|---|--------|
| 2.2.1. | Αναβλητικότητα | σελ.35 |
| 2.2.2. | Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτο-ρύθμιση της μάθησης | σελ.36 |
| 2.2.2.1 | <i>Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα</i> | σελ.37 |
| 2.2.2.2 | <i>Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση.</i> | σελ.37 |
| 2.2.2.3 | <i>Ρύθμιση της προσπάθειας.</i> | σελ.38 |
| 2.3. | Διαδικασία | σελ.39 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

| | | |
|------|---|--------|
| 3.1. | Αξιοπιστία ερωτηματολογίων και περιγραφική στατιστική | σελ.40 |
| 3.2. | Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών | σελ.41 |
| 3.3. | Διαφορές φύλου στην αναβλητική συμπεριφορά | σελ.43 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

σελ.44

| | |
|--------------|--------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | σελ.50 |
|--------------|--------|

| | |
|-----------|--------|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | σελ.67 |
|-----------|--------|

«Όλοι αναβάλλουν, αλλά δεν είναι όλοι αναβλητικοί»

Ferrari, (2010)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί την βασικότερη αποστολή ενός κράτους καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ελεύθερων, υπευθύνων και ολοκληρωμένων πολιτών. Το σύγχρονο σχολείο μέσα από την ίδια του την λειτουργία και τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ΥΠΑΙΘ, 2003) προϋποθέτει για τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες μια σειρά από δεξιότητες, όπως επαρκή ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις που τίθενται, για παράδειγμα, προφορική ή/και γραπτή εξέταση, εργασίες ή σχέδια εργασίας (project) που πρέπει να ολοκληρωθούν εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου, συστηματική συμμετοχή και ενδιαφέρον, τήρηση των οδηγιών όπως και ανάπτυξη μαθησιακών και νοητικών δεξιοτήτων με στόχο την αυτόνομη εφαρμογή τους.

Στόχος των παραπάνω δεν είναι αποκλειστικά η γνώση, ταυτόχρονα είναι η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και αυτονομίας του/της μαθητή/τριας. Ο/η μαθητής/τρια αξιολογείται ως προς την προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον που δείχνει, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, την δημιουργικότητα του, και την συνεργασία με τους συμμαθητές του/της.

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της αναβλητικότητας έχει εγείρει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, ερευνητών, και όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση. Αναφέρεται ότι περίπου το 70-95% των φοιτητών/τριών παρουσιάζουν αναβλητική συμπεριφορά, με το 50% να δηλώνουν ότι το κάνουν συστηματικά και για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των έξι μηνών (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008. Senecal, Koestner & Vallerand, 1995. Steel, 2007). Ωστόσο, σχετικά στοιχεία για τον μαθητικό πληθυσμό και ιδιαίτερα για τους νεότερους μαθητές και μαθήτριες δεν είναι επαρκή καθώς η σχετική έρευνα συνεχίζεται.

Η τυποποιημένη μαθησιακή διαδικασία, που έχει ως στόχο την υλοποίηση

προαποφασισμένων μαθησιακών στόχων, που μπορεί να απέχουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, οδηγεί σε μορφές εκπαίδευσης όπου κυριαρχεί η μετάδοση γνώσεων αποκλειστικά και οι υψηλές προσδοκίες. Υποστηρίζεται ότι μια από τις αιτίες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας μπορεί να είναι και η φιλοσοφία της διδασκαλίας που θέλει ο «αδαής» μαθητής παθητικά να δέχεται την πληροφορία, να «αποταμιεύει» την κατάθεση που του προσφέρει απλόχερα ως «δώρο» ο δάσκαλος, ο κάτοχος της γνώσης (Freire, 1974, σελ.79). Όταν ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται μια στατική και προβλέψιμη πραγματικότητα, αποκλείοντας την ουσιαστική επικοινωνία με το παιδί μέσα από το μοίρασμα, την συνδιαμόρφωση της μάθησης και την κριτική σκέψη που κινητοποιεί και προάγει την δράση, τότε ίσως αναδύονται φαινόμενα όπως η αναβλητικότητα (Freire, 1974, σελ. 82). Τα βερμπαλιστικά μαθήματα, οι βιβλιογραφικές υποδείξεις, οι μέθοδοι αξιολόγησης της «γνώσης», η απόσταση ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή, τα κριτήρια για τις προαγωγές το καθετί σε τούτη την παραδοσιακή μέθοδο χρησιμεύει για να ξεστρατίζει τη σκέψη, την δημιουργικότητα και να ωθεί προς την αναβλητικότητα, ως ένδειξη απολύτρωσης τους από την «τραπεζική εκπαίδευση» (Freire, 1974, σελ. 84).

Κάποιες φορές, ο/η μαθητής/τρια αδυνατεί να διαχειριστεί την πληροφορία σε συνδυασμό με τις δεξιότητες του ώστε να ολοκληρώσει την εργασία που του έχει ανατεθεί με αποτέλεσμα να χρειάζεται την παροχή υποστήριξης για την ολοκλήρωση των μαθησιακών στόχων και τη μη αναβολή τους. Αυτό είναι σημαντικό ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά ηλικίας 12 ετών που βρίσκονται στο στάδιο της προ εφηβείας και έχουν να διαχειριστούν μια πληθώρα σωματικών, ψυχοσυναισθηματικών, κοινωνικών αλλαγών και ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου, ελέγχοντας την συμπεριφορά του έτσι ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Στην παρούσα έρευνα η κεντρική έννοια είναι αυτή της αναβλητικότητας, η οποία απασχολεί και εντονότερα τους/τις εκπαιδευτικούς, αφού μπορεί να επιδρά αρνητικά στην επίδοση αλλά και συνολικά στην μάθηση και την σχολική ένταξη. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί το φαινόμενο της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και οι σχέσεις της με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης σε μαθητές/τριες Στ' Δημοτικού.

Κεφάλαιο 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1. Η έννοια της αναβλητικότητας

Η λέξη «αναβάλλω» σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής σημαίνει μεταθέτω την εκτέλεση πράξης ή λήψης αποφάσεως σε μελλοντικό καθορισμένο ή ακαθόριστο χρόνο (Μπαμπινιώτης, 2003). Οι πρώτες αναφορές στην έννοια αυτή τοποθετούνται σύμφωνα με τον Steel (2007, σελ. 8-9) στο 800 π.Χ., με τον Ησίοδο να προτρέπει «μην αναβάλλεις ποτέ για αύριο ή μεθαύριο μια δουλειά: ποτέ ο χασομέρης δε γειμίζει με αγαθά τ' αμπάρι του ούτε αυτός που είναι αναβλητικός με δράση προκόβει η δουλειά, αυτός που αναβάλλει πηγαίνει χέρι- χέρι με την καταστροφή και τον Θουκυδίδη αργότερα, ο οποίος γράφει πως η αναβλητικότητα είναι εκείνο το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που έχει επικριθεί περισσότερο και χρησιμεύει μόνο στην καθυστέρηση της έναρξης του πολέμου, ώστε να ολοκληρωθούν οι προετοιμασίες».

Η συστηματική έρευνα αναφορικά με το σύνθετο φαινόμενο της αναβλητικότητας εντοπίζεται κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες και είναι εστιασμένη κυρίως στον φοιτητικό ή εφηβικό πληθυσμό (Αργυροπούλου, 2014. Argiropoulou & Ferrari, 2015. Chow, 2011. Corkin, Shirley & Lindt, 2011. Ferrari, 2001. Ferrari & Scher, 2000. Giovazolias, Leontopoulou & Triliva, 2010. Grunschel, Patrzek, Klingsieck, & Fries, 2018. Howell & Buro, 2009. Howell & Watson, 2007. Klassen et al., 2010. Rakes & Dunn, 2010. Rebetz, Rochat, Barscis & Van der Linden, 2016. Senecal, Julien, & Guay, 2003. Tuckman, 2005). Η εμφάνιση αναβλητικότητας όμως στους νεότερους μαθητές και μαθήτριες, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς.

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φαίνεται να αποτελεί μια ευρεία έννοια, γι αυτό υπάρχουν πολλοί ορισμοί στη σχετική βιβλιογραφία. Παλαιότερα, ο Knaus (1973) την όρισε ως καθυστέρηση μιας σχετικής και επίκαιρης δραστηριότητας. Οι Solomon και Rothblum (1984) και μετέπειτα οι Senecal et al. (2003) αναφέρουν πως πρόκειται για μια τάση, μη βασισμένη σε λογικές πληροφορίες, που έχει το άτομο να αναβάλλει την έναρξη ή την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας που πρέπει να γίνει, αν και έχει την πρόθεση να την εκτελέσει, ωστόσο, δεν παρακινείται. Αλλού αναφέρεται πως η αναβλητικότητα είναι η ηθελημένη καθυστέρηση στην έναρξη ή λήξη της δραστηριότητας (Argiropoulou & Ferrari, 2015. Klassen et al., 2008). Η αναβλητική συμπεριφορά μπορεί να αναφέρεται τόσο στην καθημερινότητα όσο και στο

εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Pietrzak και Tokarz (2016), ως αναβλητικότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ορίζεται η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά του ατόμου να αποφεύγει δραστηριότητες όπως η προετοιμασία για ένα διαγώνισμα, η επίλυση μίας άσκησης για το σπίτι, η συγγραφή μιας εργασίας, το διάβασμα για την επόμενη μέρα, να ολοκληρώνει μία εργασία μετά τη λήξη της προθεσμίας όπως και να χρησιμοποιεί δικαιολογίες για την αναβολή. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Klassen et al., 2008. Senecal et al., 1995. Steel, 2007) αναφέρουν πως οι πιο συχνές διατυπώσεις που προβάλλονται από τους φοιτητές αφορούν σε μη ορθή εκτίμηση του χρόνου-προθεσμία για υλοποίηση της εργασίας (π.χ. «Έχω μία βδομάδα περιθώριο», «Θα προλάβω»), άρνηση-έλλειψη ενδιαφέροντος (π.χ. «Ας το αφήσω για αργότερα», «Ας πάω να παίξω ηλεκτρονικά»), υπερεκτίμηση ικανοτήτων (π.χ. «Εύκολο είναι, θα προλάβω να το τελειώσω στην ώρα του»), ταυτόχρονη ανάληψη πολλών εργασιών (π.χ. «Θα τα προλάβω όλα») και αδυναμία ιεράρχησης προτεραιοτήτων (π.χ. «Ποιο να κάνω πρώτο;»).

Σύμφωνα με τους Klassen et al. (2008), ο/η φοιτητής/τρια που αναβάλλει ουσιαστικά αδυνατεί να αυτο-ρυθμιστεί, με την έννοια ότι θέτει εμπόδια στον εαυτό του, παρότι γνωρίζει τα αρνητικά αποτελέσματα τα οποία συνδέονται με καθυστερημένη υποβολή εργασιών, έντονο άγχος εξετάσεων, κόπωση, κατάθλιψη, χρήση στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης, φόβο αποτυχίας, αλλά και αίσθημα αναποτελεσματικότητας –οδηγώντας έτσι συχνά σε χαμηλή επίδοση (Limone, Sinatra, Ceglie & Monacis, 2020). Αντί να δουλέψει σε εργασία που του έχει ανατεθεί, εμπλέκεται σε δραστηριότητες που του προσφέρουν ευχαρίστηση, είναι λιγότερο σημαντικές, δεν επείγει η ολοκλήρωση τους, ικανοποιούν τις παρορμήσεις του, δεν του «κοστίζουν» συναισθηματικά –όπως θα γινόταν με μια χαμηλή επίδοση– και δεν απειλούν την αυτοεικόνα του. Ουσιαστικά, το άτομο, επιλέγει να μην πραγματοποιήσει αυτά που έχουν προτεραιότητα και να τα αφήσει για την τελευταία στιγμή ίσως επειδή δεν του είναι ελκυστικά, γνωρίζοντας πως θα αγχωθεί, θα πιεστεί, θα κληθεί να διαχειριστεί υψηλό γνωστικό φορτίο σε μικρό χρονικό διάστημα, θα έχει μειωμένη απόδοση και επίδοση. Ενδόμυχα όμως αυτο-προστατεύεται καθώς δεν διαθέτει τις δεξιότητες - ικανότητες να ανταποκριθεί, δεν διαθέτει κίνητρο, νιώθει ότι δεν θα τα καταφέρει, αρνείται και αποφεύγει για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο να εμπλακεί, δικαιολογώντας τον εαυτό του και καθησυχάζοντας τον (Ferrari, 2001).

Όπως διαφαίνεται, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φαίνεται να σχετίζεται με την αυτο-ρύθμιση της δράσης και, κατ' επέκταση, όταν γίνεται λόγος για εκπαιδευτικά πλαίσια, με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Έτσι, η αναβλητικότητα περιγράφεται ως μια σημαντική δυσκολία

του ατόμου που συνδέεται με την μη επαρκή ρύθμιση του εαυτού, με την έννοια ότι το άτομο δυσκολεύεται να ελέγξει σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές, δυσκολεύεται να θέτει σαφείς στόχους, δυσκολεύεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές για να τους επιτύχει, δεν διαχειρίζεται ορθά τον χρόνο του, δυσκολεύεται να κινητοποιηθεί να δράσει, με συνέπεια να μην προσπαθεί αρκετά και να εμπλέκεται σε συμπεριφορές αναβολής, αποφυγής (Howell & Watson, 2007. Steel, 2007. Won Park & Sperling, 2012).

Επίσης, ο Knaus (1973) αναφέρει πως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα σχετίζεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, έντονη ανησυχία για την εικόνα του εαυτού του, δυσφορία, αρνητικές σκέψεις για το μέλλον, χαμηλά επίπεδα ψυχικής και σωματικής υγείας και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Ferrari, 2001. Steel, 2007. Ziegler & Orpenakker, 2018). Στο σχολείο οι μαθητές/τριες που τείνουν να αναβάλλουν, δεν συμμετέχουν συχνά ενεργά στην τάξη, αναφέρουν ότι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως πανικό, άγχος, ένταση, έχουν ενοχές, δηλώνουν πως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να τα καταφέρουν, όπως και προσπαθούν να αντιγράψουν από συμμαθητές ώστε να αποφύγουν την σχολική αποτυχία (Ferrari, Johnson & McCown, 1995. Knaus, 1973. Tezer et al., 2020). Ακόμα έχει παρατηρηθεί πως σε απαιτητικά μαθήματα, τείνουν να προσπαθούν να απουσιάσουν λόγω του φόβου αδυναμίας απόκρισης στις απαιτήσεις των έργων, ενώ σε ακραίες καταστάσεις οδηγούνται μέχρι και σε σχολική εγκατάλειψη, γεγονός που προβληματίζει εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους ειδικούς (Knaus, 1973).

Διάκριση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής αναβλητικότητας. Με σκοπό την περαιτέρω κατανόηση της έννοιας της αναβλητικότητας, θα ήταν ωφέλιμο να γίνει αναφορά στη διάκριση μεταξύ χρόνιας και καταστασιακής αναβλητικότητας. Ως *χρόνια αναβλητικότητα* ορίζεται η σταθερή, επίμονη τάση ή συνήθεια του ατόμου να καθυστερεί ηθελημένα, επανειλημμένα και χωρίς στόχο τις προβλεπόμενες δραστηριότητες ή αποφάσεις, ασχέτως των αρνητικών συνεπειών για τον εαυτό του (Schouwenburg & Lay, 1995. Sirois, Yang & Van Eerde, 2019).

Σύμφωνα με τους Lay και Schouwenburg (1993), οι λόγοι που οδηγούν κάποιον/α να εμφανίζει χρόνια αναβλητικότητα μπορεί να αφορούν την προστασία της αυτο-εκτίμησης του, την αποφυγή ανεπιθύμητων δραστηριοτήτων, άγχους, την επίδειξη αυτονομίας, την έλλειψη αυτο-ρύθμισης ή ακόμα και να αποτελεί απάντηση στην τελειομανία τους, υπό την μορφή φόβου

ότι το αποτέλεσμα θα είναι κατώτερο των προσδοκιών τους. Έχει βρεθεί πως τα άτομα που επιδεικνύουν χρόνια αναβλητικότητα είναι εγκλωβισμένα σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, κυρίως σε αρνητικές πεποιθήσεις και αξιολογήσεις σχετικά με τον εαυτό (Sirois, 2014). Αυτή η προδιάθεση της προσωπικότητας (trait) φαίνεται να αποτελεί σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας καθώς δεν μεταβάλλεται εύκολα στο χρόνο, ούτε σε διαφορετικά περιβάλλοντα, πλαίσια δράσης ή συνθήκες (Kim & Seo, 2015. Schouwenburg & Groenewoud, 2001). Φαίνεται επίσης να σχετίζεται θετικά με δύο παράγοντες της προσωπικότητας, την ευσυνειδησία και τον νευρωτισμό κατά την θεωρία των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (Steel, 2007). Οι διαφορές στην αναβλητική συμπεριφορά μπορούν να επηρεάζουν όλους τους τομείς της καθημερινότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Reinecke et al., 2018).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το άτομο που παρουσιάζει χρόνια αναβλητικότητα υιοθετεί συχνά αναβλητικές συμπεριφορές, οι οποίες οδηγούν σε χαμηλούς βαθμούς, σκασιαρχείο από μαθήματα και καθυστέρηση στην υλοποίηση των εργασιών που του έχουν ανατεθεί (Lee, Kelly & Edwards, 2006). Σύμφωνα με τους Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου και Σίμο (2015), τα σταθερά χαρακτηριστικά επιτρέπουν την μελέτη δια-ατομικών διαφορών μεταξύ των ομάδων-στόχων και συμβάλλουν αποφασιστικά στην διαμόρφωση εξατομικευμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων αναβλητικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η αναβλητικότητα των μαθητών/τριών ως χρόνιο χαρακτηριστικό.

Ως προς τον όρο *καταστασιακή αναβλητικότητα* (state), αυτή αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αναβάλλει και να καθυστερεί της εκτέλεση των καθηκόντων όχι με συστηματικό και σταθερό τρόπο, αλλά να ποικίλλει αναλόγως το πλαίσιο, το ίδιο το άτομο, τις συνθήκες καθώς και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (Krause & Freund, 2014. Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου & Σίμος, 2015, Van Eerde, 2003). Όπως καταδεικνύει το επίθετο «καταστασιακή», οι αναβλητικές συμπεριφορές είναι ευμετάβλητες, μη σταθερές στο χρόνο, σχετίζονται με τον τρόπο που αποκρίνεται το άτομο σε διαφορετικές καταστάσεις, και είναι σχετικά ανομοιογενείς. Ειδικότερα, η καταστασιακή αναβλητικότητα είναι εστιασμένη σε έναν τομέα, με την έννοια πως το άτομο αναβάλλει την επιτέλεση ορισμένων εργασιών ή σε συγκεκριμένα πλαίσια και όχι σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής του (Wieland et al., 2018).

Επιπρόσθετα, μπορεί να εκδηλωθεί όταν το έργο κρίνεται από το άτομο ως ανιαρό, δύσκολο, δυσάρεστο, απαιτητικό ή μη επιτεύξιμο (Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013).

Wieland, et al. 2018). Ουσιαστικά, η εκδήλωση ή μη αναβλητικότητας δεν αποτελεί παγιωμένη μορφή συμπεριφοράς (pattern) αλλά η εμφάνιση της εξαρτάται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή και μόνο. Γι αυτό, οι συμπεριφορές καταστασιακής αναβλητικότητας μπορούν να τροποποιηθούν αμεσότερα και πιο γρήγορα σε σύγκριση με την χρόνια αναβλητικότητα. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, η καταστασιακή αναβλητικότητα είναι ένα φαινόμενο που εξαρτάται από τον χρόνο, δηλαδή παρατηρήθηκε ότι όσο πλησιάζει μια προθεσμία, τόσο αυτή μειώνεται (Howell & Watson 2007. Moon & Illingworth, 2005). Πρόκειται εν κατακλείδι για την συμπεριφορική απάντηση στο ερέθισμα του έργου και προκύπτει από την αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών και εσωτερικών παραγόντων του ατόμου.

Η αναβλητικότητα ως αυτο-υπονόμευση. Από πολλούς θεωρητικούς η αναβλητικότητα προσεγγίζεται ως ένας από τους τρόπους αυτο-υπονόμευσης ή αυτο-αποδυνάμωσης (Urdu & Midgley, 2001. Zohar, Shimone & Hen, 2019). Η αυτο-υπονόμευση αναφέρεται σε ένα μοτίβο συμπεριφοράς, προσανατολισμένης στο συναίσθημα, όπου το άτομο δημιουργεί εμπόδια ή δυσκολίες κατά την πορεία προς την επίτευξη ενός ακαδημαϊκού στόχου, με σκοπό την προστατεύσει το αίσθημα αυτο-εκτίμησης του, όταν αντιμετωπίζει μια κατάσταση που απειλεί την ατομικότητα του (Akca, 2012. Ferrari & Tice, 2000. Ganda & Boruchovitch, 2015. Tice, 1991).

Η αιτία της αποτυχίας σε μία δραστηριότητα αποδίδεται σε εξωτερικούς παράγοντες (εξωτερικός τόπος αιτιότητας) και όχι στην έλλειψη των ικανοτήτων του ατόμου καθώς κάτι τέτοιο θα αποτελούσε πληγή για το αίσθημα αυτο-αξίας του (Ganda & Boruchovitch, 2015). Οι συμπεριφορές αυτο-υπονόμευσης όπως η αναβλητικότητα μειώνουν την πιθανότητα βίωσης αισθήματος επιτυχίας από το άτομο και στον τομέα της εκπαίδευσης οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις και χαμηλό επίπεδο αυτό-αξίας (Yildirim & Demir, 2020).

Πιο ειδικά, το άτομο αναβάλλει μια και δεν νιώθει επαρκές για τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, αγχώνεται για το αν θα τα καταφέρει και σε συνδυασμό με τα χαμηλά επίπεδα αυτο-εκτίμησης που έχει βρεθεί ότι υπάρχουν, το ωθεί να θέτει εμπόδια στην εκτέλεση ή ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (Akca 2012. Ferrari, 1991. Van Eerde, 2003). Με αυτό τον τρόπο κατορθώνει να αποφύγει την βίωση αποτυχίας και προστατεύει την αυτο-εικόνα του. Εν κατακλείδι ο/η αναβλητικός μαθητής/τρια αποδυναμώνει τον εαυτό του/της στο πλαίσιο

αδυναμίας εμπλοκής σε διεργασίες αυτογνωσίας.

Διάκριση μεταξύ αυθόρμητης-μη σχεδιασμένης αναβλητικότητας και σκόπιμης αναβλητικότητας. Σύμφωνα με τους Chun Chu και Choi (2005), θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθεί η διαφορά μεταξύ της αυθόρμητης και της σκόπιμης αναβλητικότητας (Cao, 2012. De Palo, Monacis, Miceli, Sinatra & Di Nuovo, 2017. Fernie, Bharucha, Nikčević, Marino, & Spada, 2017. Pietrzak, & Tokarz, 2016). Η αυθόρμητη αναβλητικότητα διαφέρει από την σκόπιμη καθυστέρηση, όπου το άτομο καθυστερεί ηθελημένα και συνειδητά το έργο γιατί έχει δώσει προτεραιότητα σε άλλα σημαντικότερα, ή αναμένει να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες ή για να μεγιστοποιήσει το επίπεδο κινητοποίησής και μάθησης του, λειτουργώντας σε στενό χρονικό πλαίσιο με συνέπεια την ακαδημαϊκή επιτυχία (Corkin et al., 2011).

Ειδικότερα, στην έρευνα των Chun Chu και Choi (2005) γίνεται αναφορά στην κατηγορία των αναβλητικών ανθρώπων, οι οποίοι αναβάλλουν επειδή προτιμούν να δουλεύουν υπό πίεση, καθώς αυτό λειτουργεί κινητοποιητικά για τους ίδιους και σημειώνουν, σύμφωνα με προσωπικές εκτιμήσεις, καλύτερα ποιοτικά αποτελέσματα. Επομένως, σε κάποια άτομα παρατηρείται πως είναι περισσότερο κινητοποιημένα και ενεργά όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια εργασία την τελευταία στιγμή όπως και πιο επίμονα για την ολοκλήρωσή της εντός της προθεσμίας (Alexander & Onwuegbuzie, 2007. Chun Chu & Choi, 2005). Φαίνονται να ωθούνται από μία εσωτερική ανάγκη να ανταπεξέλθουν και ταυτόχρονα από την εξωτερική απαίτηση για ολοκλήρωση του έργου. Στα άτομα αυτά η χρονική πίεση λειτουργεί ως μοχλός για δράση, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα στην ορθή χρήση του χρόνου που έχουν στη διάθεση τους (Habelrih & Hicks, 2015).

Αυτές οι συμπεριφορές εκπροσωπούν τη σκόπιμη αναβλητικότητα, κατά την οποία, η ικανότητα του ατόμου να τελειώσει τις εργασίες στην ώρα του και να επιτύχει υψηλές επιδόσεις δεν πλήττεται (Choi & Moran, 2009. Chun Chu & Choi, 2005. Sanecka, 2020). Πρόκειται για πολύπλευρο φαινόμενο σύμφωνα με ερευνητές, μια και η αναβολή αποτελεί στρατηγική αυτο-ρύθμισης της διαχείρισης του χρόνου με εποικοδομητικό για το άτομο τρόπο (Zohar, Shimone & Hen, 2019). Η απόφαση για αναβολή σε μετέπειτα χρόνο είναι ηθελημένη και απαιτεί την τροποποίηση του προγράμματός τους, καταδεικνύοντας ευελιξία στην αντίληψη του χρόνου με σκοπό τον προγραμματισμό απαιτητικών δραστηριοτήτων προς υλοποίηση

(Habelrih & Hicks, 2015).

Σύμφωνα με την Sanecka (2020), όσοι καθυστερούν σκόπιμα την επιτέλεση ενός έργου, εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, συναισθηματική σταθερότητα, υψηλό αυτο-έλεγχο, θετικές πεποιθήσεις εαυτού, κίνητρα, ικανότητα να ρυθμίζουν τον χρόνο και την προσπάθεια τους ικανοποιητικά, ψυχικής ευδαιμονίας, είναι στοχοπροσηλωμένοι, έχουν ενδιαφέρον για το έργο, μπορούν να ρυθμίσουν τον τρόπο εργασίας τους καθώς και έχουν αυτοπεποίθηση (Chiu, Chen, Chang & Chen, 2020). Δεν κατακλύζονται από άγχος και είναι ικανοί να διαχειρίζονται το απρόοπτο. Η σκόπιμη αναβλητικότητα θέτει υπο αμφισβήτηση της άποψη ότι η αναβλητικότητα αποτελεί απαραίτητα τρόπο αυτο-υπονόμευσης (Habelrih & Hicks, 2015). Φαίνεται να αποτελεί «λειτουργική» μορφή συμπεριφοράς, αφού το άτομο καθυστερεί την επιτέλεση του έργου ενώ ταυτόχρονα επωφελείται απ' αυτό καθώς τα αποτελέσματα της εργασίας του είναι ικανοποιητικά με βάση την προσπάθεια που έχει καταβάλει (Howell & Watson, 2007. Kim, Fernandez & Terrier, 2017).

Η αυθόρμητη – μη σχεδιασμένη αναβλητικότητα, εμφανίζεται όταν το άτομο δεν επιθυμεί να αναβάλλει αλλά στο τέλος καταλήγει να το κάνει εξαιτίας της δυσκολίας να λάβει έγκαιρα αποφάσεις και να προβεί στις ανάλογες δράσεις (Cao, 2012). Στον ακαδημαϊκό χώρο οι μαθητές/τριες μεταθέτουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί σε χρόνο που δεν μπορούν είτε να ολοκληρωθούν ή είναι ελλιπείς με μακροπρόθεσμη συνέπεια αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα όπως υπο-επίδοση και άγχος (Corkin et al., 2011). Θεωρείται μια διαδικασία αυτο-υπονόμευσης, καθώς η μη εκπλήρωση των καθηκόντων και η μη τήρηση των προθεσμιών συνοδεύεται από άγχος, αγωνία, αμφισβήτηση του εαυτού και δυσφορία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αναβλητικότητα εμφανίζεται γιατί το άτομο δεν μπορεί να διαχειριστεί την πίεση του χρόνου, νιώθει ανεπάρκεια και προτιμά να τα παρατήσει.

Συνάμα, δεν εμπλέκεται σε διεργασίες οργάνωσης του χρόνου, της πορείας μάθησης με αποτέλεσμα να μην υλοποιεί τα έργα εντός της καθορισμένης προθεσμίας και να επωμίζεται τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών του, γεγονός που επιβαρύνει μακροπρόθεσμα και την ψυχική του υγεία (Choi & Moran, 2009). Όπως αναφέρει και η Sanecka (2020), αφορά έλλειμμα στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης καθώς παρατηρείται αδυναμία ρύθμισης της προσπάθειας, οργάνωσης και διαχείρισης του υλικού, του χρόνου, χρήσης των κατάλληλων στρατηγικών για μάθηση, αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτεπάρκειας, μειωμένο κίνητρο, και εν γένει ένα συνολικό αίσθημα δυσλειτουργίας. Διαφαίνεται ότι πλήττεται η ικανότητα αυτο-

ρύθμισης της μάθησης και, σε συνδυασμό με τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται, οδηγούν το άτομο να εγκλωβίζεται σε μια παγιωμένη κατάσταση αναβλητικών συμπεριφορών.

Η μη σκόπιμη, η αυθόρμητη αναβλητικότητα είναι η έννοια που εξετάζεται στην παρούσα εργασία και περιγράφεται στο παρόν κεφάλαιο. Συνέπειές της μπορεί να είναι το αυξημένο στρες, η κατάθλιψη, το άγχος και συνολικά η εμφάνιση προβλημάτων υγείας είτε σωματικών είτε ψυχικών (Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003). Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ σκόπιμης και ηθελημένης αναβλητικότητας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με σκοπό την σαφή κατανόηση τους όπως και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, λόγω της ύπαρξης ελάχιστων ερευνών που να πραγματεύονται τα δύο είδη σε ενήλικο αλλά και μαθητικό πληθυσμό.

Ακολούθως παρουσιάζονται σχετικά ερευνητικά ευρήματα από την διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, θα αναδειχθεί η σχέση αναβλητικότητας με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και με πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, όπως είναι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η ρύθμιση της προσπάθειας από πλευράς των μαθητών.

1.2. Αναβλητικότητα και ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα

Με τον όρο «ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα» εννοούνται οι προσδοκίες που έχει το παιδί για την ικανότητα του να ασκήσει έλεγχο σε ορισμένες πτυχές της ζωής του και, ειδικότερα, να φέρει εις πέρας με επάρκεια ένα συγκεκριμένο μαθησιακό έργο (Bandura, 1977. Cao 2012. Λεονταρή, 1998. Waschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nückles, 2014. Zimmerman, 2008). Σημαίνει δηλαδή πόσο ικανός/ή πιστεύω πως είμαι με βάση τις ικανότητες και τις δεξιότητες που διαθέτω ώστε να οργανωθώ, να δράσω και να εκπληρώσω αυτά που μου έχουν ανατεθεί ή έχω αναλάβει να κάνω (Klassen, et al., 2008. Schunk & Pajares, 2002). Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια σημαντική πλευρά της έννοιας του εαυτού, μιας υποκειμενικής κατασκευής με σημαντική αξία κινήτρου για τη συμπεριφορά (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000). Υποστηρίζεται ότι οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας πηγάζουν από τις επιδόσεις του ίδιου του/της μαθητή/τριας, από τις αντιπροσωπευτικές εμπειρίες που συνηγορούν υπέρ, από την προφορική πειθώ από άλλους και από τη συναισθηματική διέγερση του εαυτού (Bandura, 1986, 1997 στο Elliot, Kratochwill, Littlefield- Cook & Travers, 2008). Καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε, παρακινούμαστε αλλά και πράττουμε κατά τον Bandura (1994). Αποτελεί σημαντική πτυχή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης καθώς ενισχύει την εμφάνιση της, και συνδέεται με βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική εμπλοκή (Pajares, 1996. Ziegler & Opdenakker 2018).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα συμβάλλει αποφασιστικά στην προσωπική ευημερία του ατόμου και υγεία, μια και το άτομο νιώθει αρκετή σιγουριά για να αντιμετωπίσει τα απαιτητικά ακαδημαϊκά έργα ως προκλήσεις και όχι ως απειλή για το ίδιο. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι στα άτομα με υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας ενισχύεται το εγγενές κίνητρο για εμπλοκή σε σύνθετες μαθησιακές δραστηριότητες, δεν αποφεύγουν, αντιθέτως εμπλέκονται με προθυμία σε κάθε δραστηριότητα που τους ανατεθεί, εστιάζουν την προσοχή τους στις απαιτήσεις του έργου και την προσπάθεια, καθώς και την προσεγγίζουν εφαρμόζοντας τις κατάλληλες στρατηγικές που θα αποφέρουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας και επίδοσης, ανάλογα των ικανοτήτων τους (Bandura, 1994).

Τα παιδιά με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας θέτουν στόχους που πρωτίστως επιθυμούν να υλοποιήσουν, επιμένουν, δεν τα παρατούν παρόλες τις δυσκολίες που μπορεί να

προκύψουν, παρουσιάζουν υπομονή, νιώθουν ασφαλή αφού πιστεύουν στον εαυτό τους (Bandura, 1994). Όταν βιώσουν μια αποτυχία, τείνουν να την αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά αφού την αποδίδουν σε μη επαρκή προσπάθεια από πλευράς τους, μη ύπαρξη επαρκών γνώσεων ή δεξιοτήτων (εσωτερικός τόπος αιτιότητας). Αντιθέτως, άτομα που δεν πιστεύουν στις ικανότητες τους τείνουν να επιρρίπτουν την ευθύνη της αποτυχίας σε εξωγενείς παράγοντες (Bandura, 1994. Milne & Orbell, 2000. Pajares & Graham, 1999. Zimmerman, 2000).

Αναφορικά με την σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την αναβλητικότητα, ο Steel (2007) όπως και άλλοι ερευνητές (Cao, 2012. Ferrari, 1992. Sirois, 2004. Tuckman, 1991. Waschle et al., 2014. Wolters, 2003), αποτυπώνουν πως υπάρχει ισχυρή αρνητική σχέση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, όσο πιο αποτελεσματικός νιώθει κάποιος πως είναι, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να παρουσιάσει αναβλητική συμπεριφορά. Η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί έναν από τους προβλεπτικούς παράγοντες εμφάνισης αναβλητικής συμπεριφοράς (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Ο Van Eerde (2000) επίσης υποστηρίζει ότι ένα άτομο που διαθέτει υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, τείνει να μην αναβάλλει, ενώ όταν έχει χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας τότε γίνεται πιθανό να προβεί είτε σε συμπεριφορές αναβολής είτε σε συμπεριφορές αποφυγής καθώς νιώθει μη αποτελεσματικό ώστε να εμπλακεί και να φέρει εις πέρας το έργο. Εάν ένας/μία μαθητής/τρια δεν πιστεύει ότι θα τα καταφέρει σε κάποιο έργο, τότε τείνει να αναβάλλει συστηματικά καθώς υπάρχει έντονος ο φόβος αποτυχίας. Η εμπλοκή σε ένα έργο το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ικανότητες και ανάγκες του ατόμου και είναι πέραν του δυναμικού του, μπορεί να αποφέρει αρνητικές συνέπειες στην συνολική εικόνα εαυτού. Η αναβλητικότητα αποτελεί ένα μοτίβο συμπεριφοράς, μια στρατηγική προστασίας του εαυτού, που καμουφλάρει την χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες τους (Klassen et al., 2008).

Επιπροσθέτως, έχει μελετηθεί η -πιο εξειδικευμένη- έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας για αυτο-ρύθμιση της μάθησης. Οι λίγες σχετικές μελέτες δείχνουν ότι η έννοια αυτή φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στην εμφάνιση αναβλητικής συμπεριφοράς ή μη. Οι απόψεις που έχει το παιδί για την προσωπική επάρκεια χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης, η αποφυγή διάσπασης κατά την επιτέλεση της ακαδημαϊκής δραστηριότητας,- διατήρηση της συγκέντρωσης, η ολοκλήρωση του έργου και η ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία συνηγορούν υπέρ της ακαδημαϊκής επιτυχίας και φαίνεται να την επηρεάζουν (Klassen et al., 2010. Klassen et al., 2008. Klassen & Lynch, 2007.

Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponts, 1992). Οι Tan et al., (2008) βρήκαν σε φοιτητικό πληθυσμό πως μεταξύ της αναβλητικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας για αυτο-ρύθμιση υπάρχει αρνητική συσχέτιση, δηλαδή όσοι φοιτητές/τριες νιώθουν πως θα καταφέρουν να εφαρμόσουν στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης τόσο μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης αναβλητικής συμπεριφοράς, αυξάνεται η πεποίθηση τους ότι θα τα πάνε καλά και άρα εμπλέκονται πιο θετικά στο έργο (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 2003). Συνολικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα για αυτο-ρύθμιση της μάθησης αποτελούν έναν από τους προγνωστικούς παράγοντες της αναβλητικότητας και συσχετίζονται αρνητικά με αυτή όπως διαπιστώθηκε από την μέχρι τώρα έρευνα. Ωστόσο, οι σχέσεις αυτές χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ιδιαίτερα σε μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών, όπως στο δημοτικό.

1.3. Αναβλητικότητα και αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε στις προηγούμενες σελίδες, η αναβλητικότητα συνδέεται από πολλούς ερευνητές με αποτυχία στην αυτο-ρύθμιση του ατόμου. Μια έννοια η οποία τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο προσκήνιο των ερευνών στον χώρο της μάθησης και της εκπαίδευσης είναι η έννοια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011α, 2011β). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία μελετάται σε ακαδημαϊκά πλαίσια (π.χ., σχολείο, πανεπιστήμιο) τονίζει την ευθύνη του/της μαθητή/τριας ή τον/την αυτοπροσδιορισμό του/της σε θέματα που αφορούν την μάθηση και πρόκειται για μια έννοια που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία 40 περίπου έτη με απώτερο σκοπό την προαγωγή της μάθησης (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011α, 2011β). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αφορά την «μάθηση η οποία είναι αποτέλεσμα σκέψεων και συμπεριφορών που προέρχονται απλό τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και κατευθύνονται συστηματικά προς την εκπλήρωση των στόχων τους», γι αυτό, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση συνδέεται στενά με τους στόχους των μαθητών/τριων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011α, 2011β. Slavin, 2018).

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης αποτελεί ένα σύνολο επιθυμητών ιδιοτήτων των μαθητών/τριών κατά τη μάθηση και φαίνεται να συνδέεται με την επίδοση στο σχολικό πλαίσιο και με τη γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Δερμιτζάκη, 2017. Pintrich & DegGroot, 1990). Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης θεωρείται ως μία δυναμική αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία, όπου οι μαθητές/τριες ελέγχουν, ρυθμίζουν και ελέγχουν την γνώση, τα κίνητρα, το θυμικό, την συμπεριφορά και το περιβάλλον για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Efklides, Niemivirta & Yamauchi, 2002). Αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες που σχεδιάζονται και συστηματικά προσαρμόζονται ώστε να επηρεάσει το παιδί τη μάθηση και τα κίνητά του για μάθηση (Zimmerman, 2000. Zimmerman & Kitsantas, 1996).

Για τον Zimmerman (2002), οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σε γνωστικό, βουλευτικό και συμπεριφορικό επίπεδο ή αλλιώς είναι μεταγνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά ενεργοί συμμετέχοντες στην προσωπική τους μάθηση (Dermitzaki, 2005. Efklides & Petkaki, 2005. Kolovelonis, Hassandra & Goudas, 2012). Παράλληλα, η αυτο-ρύθμιση της μάθησης περιγράφεται ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές/τριες θέτουν μαθησιακούς στόχους και επιχειρούν να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη γνώση, τα κίνητρα και τη

συμπεριφορά τους, καθοδηγούμενοι από τους στόχους και το περιβάλλον τους (Pintrich, 2000) .

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ανάμεσα στα βασικά συστατικά της αυτο-ρύθμισης της μάθησης εντάσσονται οι μεταγνωστικές διεργασίες και δεξιότητες των μαθητών/τριών καθώς και παράγοντες κινήτρων μάθησης (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β. Χατζησταματίου, 2010). Συγκεκριμένα, το μεταγιγνώσκειν και η στρατηγική σκέψη και δράση. Πιο συγκεκριμένα, το μεταγιγνώσκειν εμπεριέχει τη *μεταγνωστική γνώση* (π.χ., μαθαίνω γρηγορότερα όταν...) ή αλλιώς η «γνώση για την γνώση», και τις *μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές* (π.χ., σχεδιασμός πορείας λύσης, επιλογή κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης, παρακολούθηση της πορείας επίτευξης του στόχου, αξιολόγηση του αποτελέσματος).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την διδασκαλία και την συστηματική εφαρμογή τους και εφαρμόζονται εσκεμμένα για την ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και της δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011β). Σχετίζονται με την παρακολούθηση και έλεγχο του γινώσκειν και αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές, ενώ συνάμα διευκολύνουν την μάθηση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β. Schraw, Wise & Roos, 2000). Ενδεικτικά, αναφέρονται ο σχεδιασμός, η αυτο-παρακολούθηση της πορείας δράσης, η ρύθμιση του εαυτού σε περίπτωση απόκλισης, η εξέταση της ορθότητας του αποτελέσματος, η ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων και η αυτο-αξιολόγηση. Οι μαθητές/τριες σταδιακά αποκτούν ενημερότητα για τις νοητικές διαδικασίες που ακολουθούν για να μάθουν. Η ανάδυση και η συστηματική αξιοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών σύμφωνα με τους Veenman, Van Hout-Wolters, και Afflerbach (2006) χρονολογείται περίπου από την ηλικία των 8-10 ετών,

Ως προς τα κίνητρα του ατόμου, αυτά αφορούν τόσο κίνητρα εσωτερικής φύσης, όπως η έμφαση στην προσπάθεια και στην προσωπική βελτίωση, αλλά και η στοχοθεσία (π.χ., προσανατολισμός στη μάθηση ή προσανατολισμός στην επίδοση, πρόθεση και βούληση ενασχόλησης, επιμονή, θετική εικόνα εαυτού).

Ο Zimmerman (2000) διακρίνει τρεις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις κατά την αυτο-ρύθμιση της μάθησης:

α. Η φάση της προετοιμασίας και του σχεδιασμού. Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα είναι η στοχοθεσία (όπου ο/η μαθητών θέτει σαφείς, ξεκάθαρους, ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς

στόχους, με βάση τους οποίους θα αξιολογεί καθ' όλη την διάρκεια την πρόοδό του), ο στρατηγικός σχεδιασμός (μέσα από τις διαθέσιμες μαθησιακές στρατηγικές και μεθόδους, επιλέγει τις κατάλληλες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει), η ενεργοποίηση των κινήτρων και του ενδογενούς ενδιαφέροντος του/της μαθητή/τριας για εμπλοκή στην μάθηση (η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας, στη διατήρηση της προσοχής του/της, την δέσμευση αλλά και την ορθή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου), η επιλογή λύσης του προβλήματος και ο σχεδιασμός της μαθησιακής πορείας (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011α, 2011β. Zimmerman, 2000).

β. Η φάση της επιτέλεσης του έργου: Σ αυτό το στάδιο, ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να μείνει συγκεντρωμένος/η στο έργο ώστε να το φέρει εις πέρας, ασχέτως των διασπαστικών παραγόντων όπως είναι εξωτερικά ερεθίσματα, η κούραση, το άγχος, το χαμηλό ενδιαφέρον. Το άτομο προσπαθεί να είναι προσηλωμένο στο στόχο, εφαρμόζει τις κατάλληλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως στοχοθεσία μελέτης, ερωτήσεις πριν την ανάγνωση, χρήση αυτο-ερωτήσεων για παρακολούθηση του εαυτού για να δω αν έχω κατανοήσει, ξεφύλλισμα πριν την έναρξη του διαβάσματος, υπογράμμιση, σχεδιάγραμμα, η αναγνώριση λαθών, η αξιολόγηση αποτελέσματος, κ.λπ. Μ' αυτόν τον τρόπο, ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση και το άτομο αντιλαμβάνεται την ακολουθία των ενεργειών που καλείται να υλοποιήσει. Κατά τη φάση αυτή, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αξιοποιούν κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους, να αναγνωρίζουν αν αποκλίνει η πορεία τους και να επαναφέρουν τον εαυτό τους, να προσαρμόζονται στις μαθησιακές συνθήκες, να αναζητούν συναφείς πληροφορίες και γνώσεις που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων, να αυτο-καθοδηγούνται, να ελέγχουν την πορεία δράσης, και να ενισχύουν τον εαυτό τους (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011α, 2011β).

γ. η φάση του αυτο-αναλογισμού ή αναστοχασμού. Αποτελεί την τελευταία αλλά πολύ σημαντική φάση. Η αξιολόγηση από τον/την μαθητή/τρια είναι διπλή φύσεως: αξιολογεί τόσο το αποτέλεσμα που προέκυψε, αν είναι συμβατό με τους στόχους και τις προδιαγραφές που έθεσε αρχικά αλλά και το επίπεδο της προσωπικής του/της συμβολής. Ακόμα, κατά τη φάση αυτή το άτομο αποκτά επίγνωση αν η επίδοσή του είναι καλή ή όχι, με απώτερο στόχο να διατηρήσει την υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα όπως και το ισχυρό κίνητρο για επιτυχία. Τέλος, εάν το άτομο κρίνει ότι χρειάζεται, προσπαθεί να αναπροσαρμοστεί ώστε να

ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και στις νέες συνθήκες που προκύπτουν. Με άλλα λόγια, διαφαίνεται μια προσαρμοστική συμπεριφορά, εν αντιθέσει με τους άπειρους μανθάνοντες που διατηρούν μια δύσκαμπτη στάση απέναντι σε οποιαδήποτε ανάγκη αλλαγής και τροποποίησης της συμπεριφοράς τους (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011α, 2011β. Zimmerman, 2000).

Όπως ήδη αναφέρθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, υποστηρίζεται ότι η αναβλητικότητα συνδέεται με αποτυχία αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς. Ο/Η μανθάνων δηλαδή δυσκολεύεται να ρυθμίσει την συμπεριφορά του, το θυμικό και τις συνθήκες περιβάλλοντος ώστε να εμπλακεί αποτελεσματικά στην μάθηση, τείνει να υιοθετεί μη ωφέλιμες στρατηγικές, στάσεις και συμπεριφορές, διαθέτει μειωμένα κίνητρα και μία συνολικά ατελέσφορη προσέγγιση (Motie, Heidari & Sadeghi 2012. Sirois, 2004. Steel, 2007). Αυτές οι συνθήκες συνδυαστικά πιθανότατα οδηγούν σε χαμηλούς βαθμούς και δυσλειτουργικές συμπεριφορές απέναντι στην εκπαίδευση και γενικότερα προς το μανθάνειν. Πράγματι, οι Klassen et al. (2008) και οι Senecal et al. (1995) βρήκαν πως δυσκολίες στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τα στοιχεία της αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης της αναβλητικότητας, αφού συνδέονται με χαμηλά επίπεδα κινητοποίησης, σχεδιασμού μάθησης και αδυναμίας λειτουργίας κάτω από γνωστικό φόρτο και στρες.

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η σχέση δύο σημαντικών παραμέτρων της αυτο-ρύθμισης της μάθησης με την αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών: α) της χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών (metacognitive strategies) και β) της ρύθμισης της προσπάθειας (effort regulation) από την πλευρά των μαθητών/τριών. Διερευνήθηκαν λοιπόν οι σχέσεις της αναβλητικής συμπεριφοράς, όπως την αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες, με την αναφερόμενη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και με τη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη διάρκεια της μάθησης. Παρακάτω, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν ως σήμερα για τις παραπάνω σχέσεις.

1.3.1. Αναβλητικότητα και μεταγνωστικές στρατηγικές

Με τον όρο «στρατηγικές μάθησης» εννοείται οποιαδήποτε σκέψη, συμπεριφορά, πεποίθηση ή συναίσθημα που διευκολύνει την απόκτηση, κατανόηση ή «οικειοποίηση» της νέας γνώσης ή δεξιοτήτων (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000, σελ. 727 στο Cano, 2006). Η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη μάθηση αποτελεί κεντρική πτυχή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Δερμιτζάκη, 2017. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011α, 2011β). Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες σελίδες, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιούν μια σειρά γνωστικών στρατηγικών, όπως στρατηγικές επανάληψης, οργάνωσης, και επεξεργασίας που συμβάλλουν στην βαθύτερη επεξεργασία, την κατανόηση και την απομνημόνευση του μαθησιακού υλικού.

Με τη χρήση τους, η νέα γνώση γίνεται πιο εύληπτη από τον/την μαθητή/τρια. Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκουν η παραγωγή ερωτήσεων, η περίληψη, η τεχνική της παράφρασης, η χρήση γνωστικών οργανωτών (λίστες, διαγράμματα, γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες, νοηματικοί ιστοί), κ.ά. (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011α, 2011β. Παντελιάδου, 2011). Παράλληλα, οι μαθητάνοντες προσπαθούν να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να τροποποιούν τη γνωστική τους δραστηριότητα για να επιτύχουν το στόχο τους (Dermitzaki, Leondari, & Goudas, 2009. Καμπυλαύκα, Γάκης & Αντωνίου 2016). Οι στρατηγικές που υποστηρίζουν τις διεργασίες αυτές είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες ανήκουν στο μεταγιγνώσκουν (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β). Είναι διαδικασίες ή στρατηγικές που εφαρμόζονται σκόπιμα, για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας της δράσης ή της συμπεριφοράς και θεωρούνται έκφανση της εκτελεστικής λειτουργίας του μαθητάνοντα (Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β).

Τέτοιες στρατηγικές επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να αποκτούν οι ίδιοι/ες επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας και να ελέγχουν την ίδια τους τη γνώση συντονίζοντας τη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Στην κατηγορία των μεταγνωστικών στρατηγικών ανήκουν όσες στρατηγικές αφορούν: α) το πλαίσιο της μάθησης, όπως σύνδεση με την προ υπάρχουσα γνώση και προσήλωση-διατήρηση της προσοχής, β) την οργάνωση και τον σχεδιασμό της μάθησης, όπως καθορισμός στοχοθεσίας, ανάλυση έργου, σχεδιασμός της πορείας μάθησης, αναζήτηση ευκαιριών για εφαρμογή των όσων έχουμε μάθει-γενίκευση γνώσης, οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, διαχείριση χρόνου, διαχείριση

υλικού, έλεγχος χρήσης στρατηγικών, και γ) την αξιολόγηση της μάθησης, όπως αυτο- παρατήρηση, αυτο-αξιολόγηση και αναλογισμός (Chatzistamatiou, Dermitzaki & Bagiatis, 2014. Oxford, 1990, 2011).

Οι Δερμιτζάκη και Χατζησταματίου (2008) θέτουν ως παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών την στοχοθεσία, τον σχεδιασμό δράσης, την παρακολούθηση της γνωστικής δραστηριότητας, την αναπροσαρμογή των στόχων, όταν κρίνεται αναγκαίο και την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσης. Οι μελέτες δείχνουν, ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών υποστηρίζει την εις βάθος επεξεργασία, μελέτη και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου-υλικού, δίνοντας στον μαθητή/τρια τη δυνατότητα να οικοδομήσει την γνώση μέσα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων/ πληροφοριών και να την αξιοποιήσει ώστε να επιτύχει υψηλή επίδοση, εξασφαλίζοντας μακροπρόθεσμη επιτυχία (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Hornby, 2018. Pintrich, & De Groot, 1990). Γι αυτό, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης συνδέεται με την ποιότητα της μάθησης όπως και με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, μια και ο μαθητών είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα ακόμη και το απαιτητικό υλικό, ώστε να επιτύχει τον μαθησιακό στόχο (Δερμιτζάκη & Χατζησταματίου, 2008. Dermitzaki, 2005).

Αν και οι έρευνες που μελετούν αποκλειστικά την σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας και εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών στο σχολικό πλαίσιο είναι λίγες, ωστόσο, τα αποτελέσματα τους δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες που εφαρμόζουν συχνότερα μεταγνωστικές στρατηγικές παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Corkin et al., 2011. Howell & Watson, 2007. Wolters, 2003). Έτσι, σύμφωνα με τους Howell, Watson, Powell και Buro (2006), η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Επομένως, το παιδί που δεν εφαρμόζει συστηματικά και αυτόνομα μεταγνωστικές στρατηγικές πιθανότατα εμφανίζει αναβλητική συμπεριφορά, μάλιστα, μπορεί και να μην εμπιστεύεται να εφαρμόσει όσα γνωρίζει (Steel, 2007. Usher & Pajares, 2006).

Ειδικότερα ευρήματα αναφέρουν ότι οι στρατηγικές σχεδιασμού κ ρύθμισης χρόνου έχουν φανεί να αλληλεπιδρούν αρνητικά με την αυθόρμητη κυρίως αναβλητικότητα (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004. Wolters, 2003). Οι αναβλητικοί μαθητές/τριες δεν μπορούν να θέσουν ολοκληρωμένους στόχους προς επίτευξη, να οργανώσουν το υλικό προς μελέτη, ενώ ταυτόχρονα αδυνατούν να αντιληφθούν πόσο χρόνο χρειάζονται ώστε να φτάσουν

στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Zhou, Lam & Zhang 2022). Οι Motie et al., (2012) αναφέρουν ότι η αναβλητικότητα μειώνεται όταν το άτομο είναι ενήμερο για την μάθηση του μέσα από την αυτο ερώτηση, την αυτο-παρακολούθηση την αυτο-αξιολόγηση και τις χρησιμοποιεί.

Μαθητές/τριες όμως που είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μεταγνωστικές στρατηγικές και έχουν μεταγνωστική ενημερότητα, τείνουν να μην αναβάλλουν, ή να εκδηλώνουν σκόπιμη αναβλητικότητα, ώστε να μεγιστοποιήσουν το κίνητρο τους για συμμετοχή και την επίδοση τους αφού νιώθουν επαρκείς και έτοιμοι για οποιαδήποτε έργο (Zhou et al., 2022). Φαίνεται πως όσοι αναβάλλουν ηθελημένα, νιώθουν άνετα με τον εαυτό τους, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές και μπορούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους υπο πίεση, καταδεικνύοντας υψηλό επίπεδο μεταγνωστικής επάρκειας (Cao, 2012. Zhou et al., 2022). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν πολλές μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία που να εξετάζουν λεπτομερειακά τις παραπάνω σχέσεις.

1.3.2 Αναβλητικότητα και ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές από μόνες τους δεν θα καταφέρουν να ενισχύσουν την μάθηση και την επίδοση του/της μαθητή/τριας εάν δεν συνοδεύονται και από την ικανότητα του ατόμου να παραμένει συγκεντρωμένος και να επιμένει, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που θα ανακύψουν (Ziegler & Orpenakker, 2018). Σύμφωνα με τους Hailikari, Katajavanori, και Asikainen, (2021), η ρύθμιση της προσπάθειας συνδέεται με το πόσο πρόθυμοι είναι οι μαθητές/τριες να επενδύσουν στην μάθηση. Η *ρύθμιση της προσπάθειας* (effort regulation) αποτελεί μέρος της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και εξετάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Με τον όρο αυτό εννοούνται οι στρατηγικές και τεχνικές που εφαρμόζει το άτομο για να συνεχίσει να καταβάλλει προσπάθεια, ακόμα και όταν οι εργασίες θεωρούνται πολύ απαιτητικές, κουραστικές ή μη ενδιαφέρουσες για το ίδιο (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeancie, 1993). Με άλλα λόγια, το άτομο «ελέγχει» την προσοχή του, αυτο-κατευθύνεται για να προσπαθήσει «να είναι εκεί», ακόμα και όταν κάτι του αποσπά την προσοχή ή όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον, κίνητρο για να ασχοληθεί.

Η ρύθμιση της προσπάθειας είναι λοιπόν μια εσωτερικευμένη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί με την θέληση του συνεχίζει να επιμένει και να προσπαθεί να φέρει εις πέρας το έργο που του έχει ανατεθεί, παρά τα πιθανά εμπόδια (Rakes & Dunn, 2010. Ziegler & Orpenakker, 2018). Η ρύθμιση της προσπάθειας αντικατοπτρίζει τη δέσμευση για ολοκλήρωση του στόχου, ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες ή διασπαστικά στοιχεία. Είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία, γιατί δεν σημαίνει μόνο δέσμευση, αλλά επίσης οδηγεί το άτομο να αξιοποιεί τις ποικίλες στρατηγικές που διαθέτει (Duncan & McKeachie, 2015. Pintrich Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Υψηλά επίπεδα ρύθμισης της προσπάθειας έχουν συσχετιστεί με πολλές θετικές συνέπειες, όπως κοινωνικότητα, υψηλές επιδόσεις και ακαδημαϊκή επιτυχία, θετική εικόνα εαυτού, οι οποίες προκύπτουν από την ορθή διαχείριση των έργων (Ramzi & Saed, 2019). Χαμηλά επίπεδα ρύθμισης της προσπάθειας από την άλλη πλευρά μπορεί να οδηγούν σε θυμό ενώ οι μαθητές/τριες υιοθετούν συμπεριφορές αναβλητικότητας λόγω παρορμητικότητας, απαντούν αυθόρμητα στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και αποζητούν την πρόσκαιρη ευχαρίστηση (Ramzi & Saed, 2019).

Έρευνες έχουν δείξει την αρνητική σχέση μεταξύ ρύθμισης της προσπάθειας και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Klassen et al., 2008. Kim & Seo, 2015. Motie et al., 2012. Uzun,

LeBlanc & Ferrari, 2020). Φαίνεται λοιπόν ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσοι μαθητές/τριες διαθέτουν υψηλό επίπεδο ρύθμισης της προσπάθειας θα επιδείξουν επιμονή, υπομονή, δεν θα εγκαταλείψουν σε σύντομο χρονικό διάστημα, ούτε πριν ολοκληρώσουν την εργασία, θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τις ήδη κατεκτημένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που διαθέτουν καθώς και δεν θα αναβάλλουν να εμπλακούν σ αυτή, εν αντιθέσει με όσους εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο ρύθμισης της προσπάθειας (Rakes & Dunn, 2010. Ziegler & Ordenakker, 2018). Ο/η μαθητής/τρια αδυνατεί να ακολουθήσει το πρόγραμμά του/της, έχει χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας ώστε να τροποποιήσει την κατάσταση, δεν διαθέτει τις ανάλογες πηγές αυτο-ρύθμισης για να μετουσιώσει την θέληση σε πράξη, διασπάται και παρασύρεται να συμμετέχει σε μη σχετικές δραστηριότητες για να μην πλήττεται η αυτο-εικόνα του (Zhao et al., 2021). Ως συνέπεια, μπορεί να στερείται την επιτυχία και την ικανοποίηση που αυτή συνεπάγεται.

Η ρύθμιση της προσπάθειας ανήκει λοιπόν στους προγνωστικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε ενήλικο αλλά και μαθητικό πληθυσμό (Hailikari et al., 2021. Steel, 2007). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως δεν επαρκεί από μόνη της για να μειώσει την ακαδημαϊκή μη σχεδιασμένη αναβλητικότητα, αλλά θα πρέπει να μελετάται από κοινού και με άλλους παράγοντες όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, η ευελιξία του ατόμου, οι προσαρμοστικές δεξιότητες και κυρίως πτυχές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης που συνεπικουρούν στην μάθηση. Περαιτέρω έρευνες χρειάζονται οι οποίες να μελετούν τη σχέση της ρύθμισης της προσπάθειας με τις αναβλητικές συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών.

1.4. Αναβλητικότητα και φύλο

Τα ευρήματα των ερευνών που μελετούν την σχέση ανάμεσα στο φύλο και την εμφάνιση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας δεν βρίσκονται σε συμφωνία είτε αφορούν μαθητικό πληθυσμό είτε νεαρούς ενήλικες. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Ferrari (1991, 2001), Hess, Sherman και Goodman (2000), Johnson και Bloom (1995), Ozer και Ferrari, 2011, Ozer, Demir και Ferrari, (2009), Sirin, 2011 και Watson (2001) δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 15 έως 23, ως προς το επίπεδο εκδήλωσης αναβλητικής συμπεριφοράς.

Στον αντίποδα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα αγόρια τείνουν να αναβάλλουν περισσότερο σε σχέση με τα κορίτσια (π.χ., Gröpel & Steel, 2008. Steel, 2007. Ying & Lv, 2012). Μελέτες που έχουν διεξαχθεί από τους Akinsola, Tella και Tella (2007), Balkis και Duru (2009), Prohaska, Morrill, Atilas και Perez (2000), Pychyl, Coplan, και Reid (2002), Senecal et al. (2003), Steel, (2007) και Van Eerde (2003) δείχνουν πώς τα αγόρια ηλικίας 15 και άνω τείνουν να αναβάλλουν σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι τα κορίτσια όσον αφορά ακαδημαϊκές εργασίες, ενώ ο Washington (2004) σε έρευνα αναφέρει, ότι οι νεαρές γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα από τους άντρες κατά την φοίτηση τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα παραπάνω αντιφατικά αποτελέσματα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας που θα εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στην εκδήλωση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας σε μαθητικό πληθυσμό. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός πιθανών διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ΣΤ' Δημοτικού στις αναφερόμενες αναβλητικές συμπεριφορές.

1.5. Στόχοι, συμβολή και υποθέσεις της έρευνας

Με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση στις προηγούμενες σελίδες, η αναβλητικότητα στην εκπαίδευση φαίνεται ότι συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών, με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και με την εφαρμογή στρατηγικών για την ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση (Corkin et al., 2011. Howell et al., 2006. Kandemir, 2014. Klassen et al., 2008. Motie et al., 2012. Tan et al., 2008). Ωστόσο, οι έως τώρα έρευνες εξετάζουν την έννοια της αναβλητικότητας στην εκπαίδευση με αναφορά κυρίως σε φοιτητικούς πληθυσμούς ή σε μεγαλύτερους/έφηβους μαθητές/τριες. Χρειάζονται και άλλα ερευνητικά δεδομένα που να εξετάζουν την αναβλητικότητα σε νεότερους μαθητές/τριες και να διερευνούν τις σχέσεις της με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα και πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, ιδιαίτερα σε μαθητικό πληθυσμό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν ήταν να μελετήσει το φαινόμενο της αναβλητικότητας σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού και τις σχέσεις της με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα και πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, δηλαδή τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και τη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση. Επιλέχθηκε η ηλικία αυτή καθώς γύρω στα 12 έτη τοποθετείται η είσοδος στην εφηβεία αλλά επίσης λαμβάνει χώρα η μετάβαση από την Α/θμια στην Β/θμια Εκπαίδευση, την οποία καλούνται οι μαθητές να διαχειριστούν σε συνδυασμό με την αύξηση του γνωστικού φόρτου (Ziegler & Ordenakker, 2018). Σύμφωνα με τον Gunduz (2020), η αναβλητικότητα αποτελεί ένα αυξανόμενο κοινό φαινόμενο μεταξύ εφήβων κυρίως μαθητών (Owens & Newbegin, 1997. Ozer, 2011).

Η ενασχόληση με το φαινόμενο της αναβλητικής συμπεριφοράς των νεότερων μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί πρωτότυπο θέμα που μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση του ίδιου του φαινομένου και, κατόπιν, στην ανάπτυξη πρακτικών που θα προωθούν την αποτελεσματική μάθηση, την αυτο-ρύθμισή της και την προσωπική ευημερία στις νεαρές ηλικίες μαθητών και μαθητριών (Fritzsche, Young, & Hickson, 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες, προκύπτουν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Η αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-

αποτελεσματικότητα (1α), με την αναφερόμενη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές/τριες (1β), και με την αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας (1γ).

Υπόθεση 2: Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (2α), η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (2β) και η αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση (2γ) αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της αναβλητικότητας των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών.

Ως προς τις διαφορές φύλου μεταξύ των μαθητών και μαθητριών με αναφορά στο φαινόμενο της αναβλητικής συμπεριφοράς, δεν μπορεί να αναπτυχθεί κάποια υπόθεση, καθώς τα υπάρχοντα ευρήματα είναι αντιφατικά. Επομένως, παραμένει ως ερώτημα: Θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών Στ' δημοτικού στην αναφερόμενη αναβλητικότητα;

Κεφάλαιο 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 253 μαθητές/τριες της Στ' τάξης δημοτικού από τυχαία επιλεγμένα δημόσια δημοτικά σχολεία της Καρδίτσας, της Άμφισσας, της Λιβαδειάς, της Θεσσαλονίκης και των Αθηνών. Κανένας μαθητής/τρια δεν είχε διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από επίσημο φορέα. Στους συμμετέχοντες της έρευνας, υπήρχαν 142 αγόρια (56.1%) και 111 κορίτσια (43.9%) από τις παραπάνω αστικές (60.5% του δείγματος, δηλαδή Αθήνα και Θεσσαλονίκη) και ημιαστικές (39.5%) περιοχές.

2.2.Εργαλεία

2.2.1. Αναβλητικότητα

Για τη μέτρηση της αναβλητικότητας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας του Lay (1986, 1988) “Procrastination Scale for Student Population” (μετφρ. στα ελληνικά, Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου & Σίμος, 2015). Το εργαλείο αυτό, σύμφωνα με τον κατασκευαστή του, εξετάζει την αναβλητικότητα σε μαθητές και μαθήτριες ως γενικό χαρακτηριστικό και διαθέτει αξιοπιστία και εγκυρότητα, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες (π.χ., Argiropoulou & Ferrari, 2015. Blunt & Psychyl, 1998. Ferrari, 1989, 1992. Lay, 1986, 1988. Lay & Schouwenburg, 1993. McCloskey, & Scielzo, 2015. Psychyl et al., 2002). Από την κατασκευή του, θεωρείται ότι όλες οι προτάσεις απαρτίζουν μια συνολική έννοια (Díaz-Morales Ferrari, Díaz & Argumedo, 2006. Lay, 1986, 1988. Πολάκη, Μαρκουλάκη, Ξανθοπούλου & Σίμος, 2015. Sirois, Yang, & Van Eerde, 2019). Με βάση τη σύσταση των Ελλήνων μεταφραστών, λόγω χαμηλής επιφανειακής εγκυρότητας (face validity) δύο προτάσεων, χορηγήθηκαν στους μαθητές 18 από τις 20 συνολικά προτάσεις (δεν συμπεριλήφθηκαν οι προτάσεις: «Ένα γράμμα μπορεί να περιμένει μέρες πριν το ταχυδρομήσω» και «Γενικά, επιστρέφω τα τηλεφωνήματα αμέσως»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου το 1= «Ποτέ» και το 5= «Πάντα»). Εννέα ερωτήσεις τις κλίμακας ήταν αρνητικής

διατύπωσης, γι αυτό και στην στατιστική ανάλυση κωδικοποιήθηκαν με αντίστροφη βαθμολόγηση (reversed items), ώστε η υψηλή τιμή να δηλώνει και υψηλό βαθμό αναβλητικότητας (για παράδειγμα: «Όταν είναι η ώρα να ξυπνήσω, δεν δυσκολεύομαι να σηκωθώ από το κρεβάτι» και «Όταν ετοιμάζομαι να βγω έξω, σπάνια καταπιάνομαι να κάνω κάτι την τελευταία στιγμή»). Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική, αφού ο δείκτης εσωτερικής συνοχής α του Cronbach σε διάφορες έρευνες κυμαίνεται από 0.71 έως 0.90 αντιστοίχως (Sirois et al. 2019). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των 18 προτάσεων με βάση το α του Cronbach ήταν $\alpha = .75$, η οποία θεωρείται αποδεκτή.

2.2.2. Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Στην εργασία εξετάστηκαν επίσης παράγοντες κινήτρων και αυτο-ρύθμισης της μάθησης με βάση το Motivated Strategies and Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich et al, 1991). Οι τρεις υποκλίμακες του MSLQ που χορηγήθηκαν ήταν η ‘Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα’, η ‘Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση’ και η ‘Ρύθμιση της προσπάθειας’. Οι υποκλίμακες αυτές μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την επόπτρια-καθηγήτρια από τα Αγγλικά στα Ελληνικά. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το MSLQ απαρτίζεται συνολικά από 81 προτάσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ολόκληρο ή να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες υποκλίμακες αυτού, αναλόγως το στόχο κάθε έρευνας ή παρέμβασης. Οι Pintrich et al. (1991) και οι Duncan και McKeachie (2005), μετά από την διεξαγωγή επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων για τη διαπίστωση της δομικής του εγκυρότητας, βρήκαν ότι οι προτάσεις φορτίζουν σε δύο κεντρικούς θεωρητικούς άξονες: τις ‘Στρατηγικές Μάθησης’ και το ‘Θυμικό-Κίνητρα’. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στο βαθμό που οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν διάφορα είδη στρατηγικών κατά την διαδικασία της μάθησης, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται σε πτυχές που αφορούν την κινητοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, ο άξονας των Στρατηγικών Μάθησης αποτελείται από 9 ειδικότερους παράγοντες-υποκλίμακες, οι δύο εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Χρήση Μεταγνωστικών Στρατηγικών και Ρύθμιση της προσπάθειας). Ο άξονας Θυμικό-Κίνητρα αποτελείται από 6 ειδικούς παράγοντες, και από αυτούς στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα της Αυτο-αποτελεσματικότητας.

Στις τρεις υποκλίμακες, η απαντητική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= Καθόλου δεν συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα). Σημειώνεται ότι η απαντητική κλίμακα στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο είναι 7/βάθμια, στην παρούσα όμως έρευνα κρίθηκε καταλληλότερη η 5/βάθμια κλίμακα, αφενός, επειδή απαντούν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφετέρου, επειδή και το ερωτηματολόγιο της αναβλητικότητας απαντιέται σε 5/βάθμια κλίμακα.

2.2.2.1 Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα Self-Efficacy for Learning and Performance του MSLQ με 8 θετικά διατυπωμένες προτάσεις που εξετάζουν την προσωπική κρίση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου ως προς τα μαθήματα αλλά και την προσδοκία του μαθητή για επιτυχία (π.χ. «Πιστεύω πώς θα έχω εξαιρετικούς βαθμούς σε αυτή την τάξη», «Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω ακόμη και το πιο απαιτητικό υλικό που θα παρουσιάσει ο/η δάσκαλος/δασκάλα σε κάποιο μάθημα»). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας αυτής με βάση το alpha του Cronbach ήταν $\alpha = .88$, η οποία θεωρείται ικανοποιητική. Ο μέσος όρων των συσχετίσεων της κάθε πρότασης με το σύνολο προτάσεων της υποκλίμακας (item-Total correlation) ήταν $r = .64$, ως ένας πρόσθετος δείκτης εσωτερικής συνοχής.

2.2.2.2 Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση

Η υποκλίμακα του MSLQ για την Μεταγνωστική αυτο-ρύθμιση (Metacognitive Self-Regulation) αποτελείται από 12 προτάσεις (2 αρνητικής διατύπωσης) που αφορούσαν το πόσο συχνά οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές στη μελέτη τους, όπως σχεδιασμός της μελέτης, έλεγχος και ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, κ.λπ. (π.χ. «Όταν διαβάζω ένα μάθημα, συνήθως κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να με βοηθούν να είμαι συγκεντρωμένος/η στο διάβασμα», «Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να διαβάζει για κάτι και τελικά να μην έχω καταλάβει και πολλά.»). Οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις στην στατιστική ανάλυση κωδικοποιήθηκαν με αντίστροφη βαθμολόγηση (reversed items). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας αυτής με βάση το alpha του Cronbach

ήταν $\alpha = .83$, η οποία θεωρείται ικανοποιητική. Ο μέσος όρων των συσχετίσεων της κάθε πρότασης με το σύνολο της υποκλίμακας (item-Total correlation) ήταν $r = .49$, ως ένας πρόσθετος δείκτης εσωτερικής συνοχής.

2.2.2.3 Ρύθμιση της προσπάθειας

Η υποκλίμακα του MSLQ για την Ρύθμιση της προσπάθειας (Effort Regulation) αποτελούνταν από 4 προτάσεις (2 αντίστροφης βαθμολόγησης) που αξιολογούν την ρύθμιση της προσπάθειας που καταβάλλει κάθε μαθητής/τρια, για παράδειγμα, να συγκεντρωθεί ακόμη και σε μη ενδιαφέροντα έργα ή μπροστά σε διασπαστικά ερεθίσματα (π.χ. «Συχνά νιώθω να βαριέμαι τόσο όταν διαβάζω, ώστε τα παρατάω πριν τελειώσω ό,τι σκόπευα να κάνω», «Προσπαθώ πολύ να τα πάω καλά στα μαθήματα, ακόμα και όταν δεν μου αρέσουν αυτά που κάνουμε»). Οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις στην στατιστική ανάλυση κωδικοποιήθηκαν με αντίστροφη βαθμολόγηση (reversed items). Στην παρούσα έρευνα, η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας αυτής με βάση το α του Cronbach ήταν $\alpha = .71$, η οποία είναι οριακή αλλά αποδεκτή. Ίσως ο μικρός αριθμός προτάσεων της υποκλίμακας να συμβάλει σε αυτό. Ο μέσος όρων των συσχετίσεων της κάθε πρότασης με το σύνολο της υποκλίμακας (item-Total correlation) ήταν $r = .50$.

2.3. Διαδικασία

Αφού πραγματοποιήθηκε η ανάλογη ενημέρωση και διασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, και των εκπαιδευτικών, όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τα ίδια τα παιδιά εντός της τάξης, παρουσία του/της εκπαιδευτικού, εφόσον το επιθυμούσε. Κατά την είσοδο της ερευνήτριας στην τάξη γινόταν μια σύντομη ενημέρωση των μαθητών/τριων σχετικά με την ταυτότητα της, τους σκοπούς της έρευνας και εξηγήθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά. Αρχικά, διαβάστηκαν και εξηγήθηκαν προφορικά από την ερευνήτρια οι οδηγίες χορήγησης που αναγράφονταν στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν κάποια γενικά - δημογραφικά στοιχεία όπως ήταν το σχολείο φοίτησής τους και το φύλο. Στη συνέχεια, εξηγήθηκε στους μαθητές/τριες η απαντητική κλίμακα που αφορούσε πόσο τους εκφράζει ατομικά και προσωπικά η κάθε πρόταση. Η ερευνήτρια έδινε το σήμα για τη συμπλήρωση της κάθε πρότασης ξεχωριστά, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν δώσει τις απαντήσεις τους στην ερώτηση. Εάν προέκυπταν απορίες ή ερωτήματα για το νόημα των προτάσεων, αυτές λύνονταν εκείνη τη στιγμή όπως και δινόταν οι κατάλληλες επεξηγήσεις (χρήση παραδειγμάτων), ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές. Συνολικά, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε 45 λεπτά.

Κεφάλαιο 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Περιγραφική στατιστική

Ο πίνακας 1 παρακάτω παρουσιάζει τους Μέσους όρους και τις Τυπικές αποκλίσεις για κάθε επιμέρους κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε.

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική

| | N of Items | M.O. | T.A. |
|--|------------|------|------|
| <i>Αναβλητικότητα</i> | 18 | 2.28 | .52 |
| <i>Ακαδημ. αυτο-αποτελεσματικότητα</i> | 8 | 3.86 | .69 |
| <i>Μεταγνωστικές στρατηγικές</i> | 12 | 3.73 | .67 |
| <i>Ρύθμιση προσπάθειας</i> | 4 | 4.12 | .82 |

3.2 Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών

Για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, εφαρμόστηκε στα δεδομένα ανάλυση συσχέτισης Pearson r . Στον Πίνακα 2 παρακάτω παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μεταβλητών

| | 1. | 2. | 3. |
|----------------------------------|-------|------|------|
| 1. Αναβλητικότητα | | | |
| 2. Ακαδ. αυτο-αποτελεσματικότητα | -.54* | | |
| 3. Ρύθμιση προσπάθειας | -.60* | .47* | |
| 4. Μεταγνωστ. στρατηγικές | -.56* | .58* | .60* |

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, με τη ρύθμιση της προσπάθειας και με την αναφερόμενη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Συνάμα, ένα άλλο εύρημα που προκύπτει είναι οι ισχυρές, στατιστικώς σημαντικές, θετικές συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας.

Επιπροσθέτως, διενεργήθηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος Enter) για να ελεγχθεί αν η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και η ρύθμιση της προσπάθειας προβλέπουν σημαντικά την αναβλητικότητα των μαθητών/τριών. Έτσι, στην παραπάνω ανάλυση, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι τρεις πρώτες μεταβλητές, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Στον Πίνακα 3 φαίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής.

Πίνακας 3: Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης (μέθοδος Enter) με εξαρτημένη μεταβλητή την αναβλητικότητα

| R | R2 | F | df1 | df2 | p |
|------|------|--------|-----|-----|-------|
| .684 | .468 | 72.980 | 3 | 249 | 0.000 |

| | B | Std.Error | Beta | t | p |
|----------------------------------|-------|-----------|-------|--------|------|
| <i>Αυτο-αποτελεσματικότητα</i> | -.192 | .044 | -.253 | -4.351 | .000 |
| <i>Μεταγνωστικές στρατηγικές</i> | -.160 | .050 | -.206 | -3.216 | .001 |
| <i>Ρύθμιση προσπάθειας</i> | -.225 | .037 | -.356 | -6.038 | .000 |

Οι δείκτες της συνολικής ανάλυσης (βλ. Πίνακα 3) έδειξαν ότι ήταν στατιστικώς σημαντική ($R^2 = .468$, $F_{(3, 249)} = 72.980$, $p = .000$). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπει σημαντικά την αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Επίσης, τόσο οι μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης όσο και η ρύθμιση της προσπάθειας προβλέπουν σημαντικά την αναβλητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών Στ' δημοτικού. Από τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές, ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της αναβλητικότητας ήταν η ρύθμιση της προσπάθειας.

3.3 Διαφορές φύλου στην αναβλητική συμπεριφορά

Προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αναβλητική συμπεριφορά, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη την αναβλητικότητα. Τα ευρήματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Αναβλητική συμπεριφορά σε αγόρια και κορίτσια Στ' δημοτικού

| | N | M.O. | Τυπική απόκλιση | F | Βαθμοί ελευθ. | p |
|-----------------|-----|------|--------------------|--------|------------------|------|
| <i>Αγόρια</i> | 142 | 2.40 | .524 | 11.504 | 1 | .001 |
| <i>Κορίτσια</i> | 111 | 2.15 | .488 | | | |
| <i>Σύνολο</i> | 253 | 2.30 | .519 | | | |

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, τα αγόρια της Στ' δημοτικού αναφέρουν σημαντικά περισσότερη αναβλητική συμπεριφορά σε σχέση με τα κορίτσια της ίδιας τάξης.

Κεφάλαιο 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την αναβλητική συμπεριφορά σε μαθητές και μαθήτριες ΣΤ' Δημοτικού καθώς και τις σχέσεις της με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα και πλευρές της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Η ηλικία αυτή θεωρείται μια κομβική ηλικία που συνδέεται με τη μετάβαση σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης και στην αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας.

Συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν φοιτητές/τριες και μεγαλύτερους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, ως προς την Υπόθεση 1, στην οποία αναφερόταν ότι η αναβλητικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, με την αναφερόμενη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές/τριες, και με την ρύθμιση της προσπάθειας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν και τα τρία σκέλη της υπόθεσης αυτής σε συμφωνία με άλλες σχετικές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα αναφορικά με την σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ αναβλητικότητας, ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών και ρύθμισης της προσπάθειας κατά τη μάθηση βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά από προηγούμενες έρευνες (Klassen et al., 2008. San, Roslan & Sabouripour, 2016. Steel, 2007. Waschle et al., 2014. Wolters, 2003). Συνεπώς, με βάση το δείγμα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι η αναβλητικότητα ήδη από τα τέλη του δημοτικού συνδέεται με δυσκολίες στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης όπως και με χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών και μαθητριών.

Αλλά και ως προς την Υπόθεση 2, ότι δηλαδή η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η αναφερόμενη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της αναβλητικότητας, τα ευρήματα της έρευνας την επιβεβαιώνουν επίσης ως προς όλα τα σκέλη της σε συμφωνία με άλλες σχετικές μελέτες (Baatool, Khursheed & Jahangir, 2017. Corkin et al., 2011. Howell et al., 2006. Kim & Seo, 2013. Motie et al., 2012. Rakes & Dunn, 2010. Waschle et al., 2014. Wolters, 2003). Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αναβλητικής τους

συμπεριφοράς. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες που νιώθουν πως θα τα καταφέρουν και έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και δεξιότητες τους, τείνουν να αναφέρουν χαμηλή ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Παρομοίως, η αναβλητική συμπεριφορά μαθητών/τριών Στ' Δημοτικού προβλεπόταν σημαντικά από την αναφερόμενη εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη μάθηση. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης των μαθητών/τριών (Dermitzaki & Efklides, 2003. Pintrich & DeGroot, 1990). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως όσοι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι αξιοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές στα μαθησιακά έργα, τείνουν να μην εμφανίζουν αναβλητική συμπεριφορά (Howell & Watson, 2007. San et al., 2016. Wolters, 2003), μια και μέσω αυτών των στρατηγικών είναι σε θέση να επεξεργαστούν το υλικό, να δομήσουν πλάνο εργασίας και να λειτουργήσουν εντός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος.

Τέλος, ως προς τη σχέση της αναβλητικότητας με τη ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση, παρομοίως με παραπάνω, η σχέση αυτή ήταν σημαντική και αρνητική. Η ρύθμιση της προσπάθειας κατά τη μάθηση από τους μαθητές/τριες ήταν ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της αναβλητικής τους συμπεριφοράς. Επομένως, διαπιστώθηκε πως η ικανότητα του καθενός να είναι προσηλωμένος στο έργο, να επιμένει και να προσπαθεί, ασχέτως των δυσκολιών ή των διασπαστικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που μπορεί να μεσολαβούν ή ακόμα ελλείψει ενδιαφέροντος/κινήτρου, τείνει να συνδέεται με μειωμένη αναβλητικότητα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα από έρευνες προηγούμενων ετών (Richardson, Abraham & Bond, 2012. Milgram et al., 2003. Rakes & Dunn, 2010. Tan et al., 2008). Ο/η μαθητής/τρια ο/η οποίος/α είναι σε θέση να ελέγχει την προσπάθεια κατά τη μαθησιακή δράση του, όσο απαιτητικό και αν είναι το έργο, είναι λιγότερο επιρρεπής στο να αναβάλλει, σε αντίθεση με αυτόν/ην που δυσκολεύεται να ρυθμίσει το επίπεδο συγκέντρωσης της προσοχής του/της.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η αναβλητικότητα είναι ένα φαινόμενο στενά συνυφασμένο με σημαντικές δυσκολίες στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης και με χαμηλό αίσθημα ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Όσο πιο ακαδημαϊκά επαρκείς νιώθουν οι μαθητές/τριες και όσο πιο συχνά ρυθμίζουν με επάρκεια τη μάθησή τους, τόσο λιγότερες πιθανότητες υπάρχουν να υιοθετήσουν συμπεριφορές αναβλητικότητας και, κατ' επέκταση, να βιώσουν ακαδημαϊκή αποτυχία.

Ως προς την περιγραφική στατιστική των δεδομένων, παρατηρήθηκε πως οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες Στ' Δημοτικού της έρευνας δεν ανέφεραν υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε, Ελληνικό και μη, φοιτητικό πληθυσμό, στις οποίες αναφέρονται υψηλότερα επίπεδα αναβλητικότητας (Αργυροπούλου, 2014. Argiropoulou & Ferrari, 2015. Argiropoulou, Kalantzi- Azizi & Ferrari, 2014. Ozer, et al., 2009. Steel, 2007. Van Eerde, 2003). Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να συνδέεται με το ότι η αναβλητικότητα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο το οποίο τείνει να αυξάνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ιδιαίτερα όταν εισάγονται στην Γ'βάθμια εκπαίδευση, όπως υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές (Gionazolias et al., 2010. Ziegler & Opdenakker, 2018).

Μια πρόσθετη πιθανή εξήγηση του χαμηλού επιπέδου αναβλητικότητας σε νεαρότερους μαθητές/τριες στην Ελλάδα ίσως αποτελεί και η έντονη πίεση που συνήθως ασκείται στο παιδί από την οικογένεια για να επιτύχει και να καταβάλει προσπάθεια στο σχολείο αλλά και στο φροντιστήριο, με αώτερο στόχο την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση (Mellon, Koliadis, & Paraskevoropoulos, 2004) όπως και το δομημένο και αυστηρό πλαίσιο εργασίας που ακολουθείται στην Α'βάθμια κυρίως αλλά και Β'βάθμια εκπαίδευση αντιστοίχως. Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα αν τελικά οι αναφορές για αναβλητική συμπεριφορά έστω και σε χαμηλά επίπεδα στα 12 έτη αποτελεί πρόδρομο της κορύφωσης της κατά την πανεπιστημιακή φοίτηση, γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας. Με άλλα λόγια, εάν τελικά το φαινόμενο της αναβλητικότητας αποτελεί μια προοδευτική κατάσταση που εμφανίζεται στο τέλος του Δημοτικού σχολείου και σταδιακά αυξάνεται ως το Πανεπιστήμιο. Διαχρονικές μελέτες θα μπορούσαν στο μέλλον να διερευνήσουν το θέμα αυτό σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό ώστε να προσφέρουν περισσότερα δεδομένα.

Πρόσθετες αναλύσεις διενεργήθηκαν σχετικά με τη διερεύνηση σημαντικών διαφορών στην αναβλητική συμπεριφορά μεταξύ των φύλων στην Στ' δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με μια ομάδα προηγούμενων ερευνών που αναφέρουν πως τα αγόρια τείνουν να αναβάλλουν περισσότερο σε σύγκριση με τα κορίτσια (Batoool et al., 2017. Gropel & Steel, 2008. Ozer et al., 2009. Prohaska, et al., 2000. Steel & Ferrari, 2013. Steel 2007. Van Eerde, 2003. Yong, 2010). Γενικά, τα αγόρια θεωρούνται κατά μέσο όρο αρκετά παρορμητικά και ότι έχουν λιγότερο έλεγχο του εαυτού τους (Steel & Ferrari, 2013). Ως συνέπεια, υποστηρίζεται ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, συνήθως υψηλότερους βαθμούς σε σχέση με τα αγόρια και αναφέρουν ότι βιώνουν περισσότερη

ικανοποίηση (Kim & Seo, 2015). Παράγοντες ενδοατομικοί, κοινωνικοί, και περιβαλλοντικοί θεωρούνται ως πιθανές αιτίες εύρεσης τέτοιων διαφορών. Για παράδειγμα, τα κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν την συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών εντός της οικογένειας και του σχολείου, οι πεποιθήσεις, ο αξιακός κώδικας, ο τρόπος ανατροφής που ακολουθείται, οι απαιτήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αλλά και το αν η δυσκολία της εργασίας είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στις ικανότητες των μαθητών, φαίνεται να παίζουν ρόλο. Ακόμη, αναπτυξιακοί ενδοατομικοί παράγοντες μπορεί να παίζουν ρόλο, όπως για παράδειγμα, φαίνεται ότι τα αγόρια τείνουν να είναι περισσότερο αυθόρμητα, να μην έχουν από νωρίς το ίδιο καλό αυτο-έλεγχο σε σχέση με τα κορίτσια -τα οποία αντιμετωπίζονται ως περισσότερο «γνωστικά ευέλικτα»-, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τα αγόρια να μεταθέτουν συχνότερα από τα κορίτσια τις εργασίες τους για αργότερα (Higgins & Tewksbury, 2006. Luo, Ming, Tian, Xia & Huang, 2018. Steel & Ferrari, 2013).

Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές έρευνες. Σχετικά με τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας, μια αδυναμία είναι ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος ώστε να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικός αλλά και να εκπροσωπούνται περισσότερες ηλικίες/τάξεις αυτής της αναπτυξιακής περιόδου ή και μικρότερων ηλικιών. Στην έρευνα πήρε μέρος μια περιορισμένη αριθμητικά ομάδα παιδιών ηλικίας 12 ετών, κάτι που περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων. Μια ακόμη μεθοδολογική αδυναμία μπορεί να θεωρηθεί η συλλογή των δεδομένων μόνο με ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Στο μέλλον, θα μπορούσαν να συνδυαστούν δεδομένα τόσο από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς όσο και από συνεντεύξεις, από ημερολόγια που αφορούν αναβλητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών ή και από παρατήρηση. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θα ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικός για το θέμα της αναβλητικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και για το τί την επηρεάζει.

Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες αξίζει να διερευνηθούν οι έμμεσες σχέσεις που παρουσιάζουν κάποιες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές με την αναβλητικότητα των μαθητών/τριών σε ορισμένες μελέτες. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι ο τύπος κινήτρων των μαθητών (αυτόνομα κίνητρα) μπορεί να διαμεσολαβεί στη σχέση αναβλητικότητας και ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας (π.χ., Katz, Eilot & Nevo, 2014). Ενώ, τέλος, σε επόμενες έρευνες μπορεί να διερευνηθεί αν διαφέρουν οι σχέσεις της εμπρόθετης (ή ενεργητικής) αναβλητικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με την αυτο-ρύθμιση της μάθησης και

με την αυτο-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις σχέσεις της αυθόρμητης, μη προγραμματισμένης (ή παθητικής), αναβλητικότητας (Corkin et al., 2011. Klassen et al., 2008).

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα είναι στενά συνυφασμένη με χαμηλές προσδοκίες προσωπικής ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας και με χαμηλά επίπεδα ρύθμισης της μάθησης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να θέτουν ως στόχο, πέρα από την απόκτηση γνώσεων, το να εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε διεργασίες καλλιέργειας και ανάπτυξης δεξιοτήτων που προάγουν την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, όπως των μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών ρύθμισης της προσπάθειας κατά τη μάθηση (Dignath, Buettner & Langfeldt., 2008. Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

Συνάμα, ενδεικτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν αποφασιστικά στην μείωση της αναβλητικότητας είναι η εναλλαγή δραστηριοτήτων ώστε να μην «βαριέται» ο μαθητής, η ύπαρξη ξεκάθαρων και σαφών χρονικών περιορισμών αλλά και μαθησιακών στόχων, η προσπάθεια για την ελαχιστοποίηση διασπαστικών ερεθισμάτων, η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η προώθηση της ανάληψης πρωτοβουλίας από τα παιδιά, η ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας και αυτονομίας μέσω κατάλληλα επιλεγμένων διαβαθμισμένων ως προς την δυσκολία έργων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή (Boekaerts & Corno, 2005. Perry & Vandekamp, 2000), ο σεβασμός της μοναδικότητας του καθενός και η δημιουργία κλίματος αποδοχής και κατανόησης για το πώς ο καθένας μαθαίνει με τον δικό του τρόπο (Rakes & Dunn, 2010).

Καταληκτικά, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να αποτελεί μέλημα τόσο των εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, η συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου κρίνεται αναγκαία καθώς επιτρέπει την διαμόρφωση παρεμβάσεων αλλά και την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών όταν υπάρχει ανάγκη προς την οικογένεια αλλά και το σχολείο. Η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου διαπνέεται από την παροχή ενθάρρυνσης, θετικής ανατροφοδότησης, συναισθηματικής εγγύτητας, επικοινωνίας με το ίδιο το παιδί όπως και στόχευσης ως προς την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» συμβάλλει αποφασιστικά στην τόνωση της αυτοπεποίθησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και εν γένει

στην ανάπτυξη μιας υγιούς εικόνας εαυτού για το ίδιο (Rakes & Dunn, 2010). Σκοπός είναι ο μαθητής να επιθυμεί να συμμετέχει, να ρυθμίζει ο ίδιος την μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να του είναι ευχάριστη και να μην προσπαθεί να αποφύγει ή μεταθέσει για αργότερα. Η αναβλητικότητα αποτελεί μια πραγματικότητα στην εκπαίδευση και οφείλουμε να την λάβουμε κατά νου με σκοπό την σταδιακή διαμόρφωση λειτουργικών συμπεριφορών που θα επιτρέπουν στο παιδί να λειτουργεί ως αυτόνομος μαθητής/ουσα. Ο/η εκπαιδευτικός και όσοι εμπλέκονται στη μάθηση πλέον αποκτούν ρόλο συνοδοιπόρου-διαμεσολαβητή στο ταξίδι της μάθησης και της ανακάλυψης του εαυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akca, F. (2012). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors of Undergraduates in Terms of Academic Procrastination, the Locus of Control and Academic Success. *Journal of Education and Learning, 1*(2), 288-297.

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.

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1301-1310.

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.

Αργυροπούλου, Μ. Ι. (2014). *Γενική και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στον φοιτητικό πληθυσμό: εντοπισμός προβλεπτικών παραγόντων και διερεύνηση πρόθεσης φοιτητών για αναζήτηση βοήθειας*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Σχολή Φιλοσοφική, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Argiropoulou, M. I., Kalantzi, A., & Ferrari, J. R. (2014). Academic procrastination in Greek higher education: Shedding light on a darkened yet critical issue. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 21*(2), 149-160.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 5*(1), 18-32.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211.

Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.

Bonanomi, A., Olivari, M. G., Mascheroni, E., Gatti, E., & Confalonieri, E. (2018). Using a multidimensional rasch analysis to evaluate the psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among high school students. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 25(1), 83-100.

Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition: Links between Motivation and Executive Functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition* 2, 1-43. Ανακτήθηκε από <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buosmetacognition>.

Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310.

Chiu, S. I., Chen, T. Y., Chang, T. L., & Chen, C. Y. (2020). Procrastination, dependence and social loafing: comparison in high/low task visibility between active/passive procrastinators. *International Journal of Psychiatry Research*, 3(2), 1-11.

Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.

Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.

Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.

Corkin, D. M., Shirley, L. Y., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108.

Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.

Δερμιτζάκη, Ε. (2010). Διαφορές στη στρατηγική συμπεριφορά, στις επιδόσεις και στις αυτο-αντιλήψεις ικανοτήτων στα μαθηματικά μεταξύ μαθητών/τριών Α' και Β' δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 43-58.

Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2), 144-157.

Δερμιτζάκη, Ε., & Χατζησταματίου, Μ. (2008). Αυτο-ρύθμιση της μάθησης: Έννοια διαδικασίες και αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 51(1Γ), 176-190.
Ανακτήθηκε στις 10.1.19 από http://www.mypsychology.gr/wpcontent/uploads/Dermitzaki_Chatzistamatiou_2008.pdf

Dermitzaki, I. (2005). Preliminary investigation of relations between young students self-regulatory strategies and their metacognitive experiences. *Psychological Reports*, 97, 759-768.

Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and meta-cognition in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(2-3), 214-227.

Δερμιτζάκη, Ε., & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 7(3), 354-368.

De Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 973. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00973

Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2015). More time to procrastinators: The role of time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 305–321). Springer International Publishing/Springer Nature.

Diaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., Diaz, K., & Argumedo, D. (2006). Factorial structure of three procrastination scales with a Spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 132-137.

Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129.

Duncan, T., Pintrich, P., Smith, D., & Mckeachie, W. (2015). Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) manual. *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Ανακτήθηκε από [https://doi.org/10.13140/RG.2\(2547.6968\)](https://doi.org/10.13140/RG.2(2547.6968)).

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.

Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72, 312-331.

Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415-431.

Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia*, 45(4), 207-210.

Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield- Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα, Gutenberg.

Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 136-149.

Ferrari, J. R., Özer, B. U., & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of Social Psychology*, 149(3), 402-408.

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., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.

Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

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

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

Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.

Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64(3), 1057-1058.

Freire, P. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα. Εκδόσεις Κέδρος. Ανακτήθηκε από https://sdes.espivblogs.net/files/2013/03/%CF%86%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B5_%CE%B7-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CE%B6%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 417-425.

Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: An exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 101-116.

Goudas, M., Dermizaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 131-145.

Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 406-411.

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157.

Gündüz, G. F. (2020). The Relationship between Academic Procrastination Behaviors of Secondary School Students, Learning Styles and Parenting Behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 253-266.

Habelrih, E. A., & Hicks, R. E. (2015). Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 25-34.

Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, 24(2), 589-606.

Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 159-168.

Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 61-74.

Higgins, G. E., & Tewksbury, R. (2006). Sex and Self-Control Theory: The measures and causal model may be different. *Youth Society*, 37(4), 479-503

Hornby, G. (2018). Eight key evidence-based teaching strategies for all levels of education. *Australian Educational Leader*, 40(4), 28-31.

Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 151-154.

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. *Individual Differences, 40*, 1519-1530.

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127-133.

Καμπυλαυκά, Χ., Γάκης, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ., (2016). Αυτο-ρύθμιση και στρατηγικές μάθησης μαθητών Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγικός Λόγος, 55-73*.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

Karadeniz, S., Buyukozturk, S., Akgun, O. E., Cakmak, E. K., & Demirel, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology 7*(4), 108-117. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503477.pdf>

Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*, 111-119.

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences, 108*, 154-157.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33.

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2010). 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., & Rajani, S. (2008). 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., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 494-507.

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.

Knaus, W. J. (1973). Overcoming procrastination. *Rational Living 8*(2), 2-7.

Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(4), 383-389.

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.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011α). *Γνωστική ψυχολογία: Από την αναπαράσταση της γνώσης στο θυμικό και στη δράση*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011β). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. *Always learning: Pearson Research Report, 24*, 1-40.

Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*(4), 647-662.

Lay, C. H. (1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Social Behavior and Personality, 3*(3), 201-214.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*(4), 474-495.

Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2010). Using multidimensional Rasch analysis to validate the Chinese version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ-CV). *European Journal of Psychology of Education, 25*, 141-155.

Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 27-37.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences, 10*(12), 184-194.

Luo, L., Ming, H., Tian, Y., Xia, X., & Huang, S. (2018). The correlations between parenting style and the sense of social responsibility among undergraduate: The mediating role of self-control and the gender difference. *Psychological Development and Education, 34*(2), 164-170.

McCloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). Finally! The development and validation of the academic procrastination scale. *Research Gate*. Doi:10.13140/RG.2.2.23164.64640.

Mellon, R., Koliadis, E. A., & Paraskevopoulos, T. D. (2004). Normative development of fears in Greece: Self-reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Anxiety Disorders, 18*(3), 233-254.

Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality, 22*, 197-212

Milne, S. E., & Orbell, S. (2000). Can protection motivation theory predict breast self-examination? A longitudinal test exploring the role of previous behaviour. In H. de Vries, A. Mudde & A. Dijkstra (Eds). *Understanding and changing health behavior: From health beliefs to self-regulation*, (pg. 51-72). New York. Psychology Press

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.

Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 2299-2308.

Μπαμπινιώτης Γ.(2003). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Έκδοση*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.

Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more. Paper presented at the *International Conference on Education Research and Innovation*, Singapore, Vol. 18 (1), pp. 34-37. Ανακτήθηκε απο https://bilgeuzun.com/wp-content/uploads/2017/10/Procrastination_Cross-sectional.pdf

Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257

Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869-887.

Oxford R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. New York. Routledge.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York. Newbury House Publishers.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα. Πεδίο.

Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.

Pietrzak, A., & Tokarz, A. (2016). Procrastination as a form of misregulation in the context of affect and self-regulation. *Studia Humana*, 5(3), 70-82.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500433>

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. United States: University of Michigan. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>.

Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40

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. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, 23-60.

Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 125-134

Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.

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.

Ramzi, F., & Saed, O. (2019). The Roles of self-regulation and self-control in procrastination. *Psychology and Behavior Science, International Journal*, 13(3), 1-4.

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2016). Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*, 101, 435-439.

Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M. E., Schemer, C., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2018). The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents. *Frontiers in Psychology, 9*, 913- 923. Ανακτήθηκε από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00913/full>.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353–387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>.

Sanecka, E. (2022). Psychopathy and procrastination: Triarchic conceptualization of psychopathy and its relations to active and passive procrastination. *Current Psychology, 41*(2), 863-876.

San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences, 13*(4), 459-466.

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

Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences, 30*(2), 229-240.

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. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality, 6*(3), 225-236.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. Wentzel & D. Miele (Eds), *Handbook of Motivation at School* (pp. 34-54). New York. Routledge. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/vivi3/Downloads/RoutledgeHandbooks-9781315773384-chapter3.pdf>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). San Diego CA: Academic Press.

Schunk, D. H., & 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). New York. Academic Press.

Schunk, D. H. (1995). *Development of Strategic Competence through Self-Regulation of Attributions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association New York, NY, (pg. 8-12). Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391821.pdf>.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.

Schraw, G., Wise, S. L., & Roos, L. L. (2000). Metacognition and computer-based testing. *Issues in the Measurement of Metacognition*, 6, 223-260.

Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753-764.

Sims, C. M. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying behaviors. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 147-164.

Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447-455.

Sirois, F. M., Yang, S., & van Eerde, W. (2019). Development and validation of the General Procrastination Scale (GPS-9): A short and reliable measure of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 146, 26-33.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.

Slavin, E. R. (2018). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. Μεταίχμιο

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509

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. (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.

Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144.

Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U. & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives* 10(3),142-156.

Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.

Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 1015-1021.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.

Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.

Uzun, B., LeBlanc, S., & Ferrari, J. R. (2020). Relationship between academic procrastination and self-control: the mediational role of self-esteem. *College Student Journal*, 54(3), 309-316.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.

Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.

Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. Unpublished Dissertation, Texas Southern University, Retrieved from www.booksc.org.com

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158.

Wieland, L. M., Grunschel, C., Limberger, M. F., Schlotz, W., Ferrari, J. R., & Ebner-Priemer, U. W. (2018). The ecological momentary assessment of procrastination in daily life: Psychometric properties of a five-item short scale. *North American Journal of Psychology*, 20(2), 315-340.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.

Won Park, S., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12-23.

Χατζησταματίου, Μ. (2010). *Στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά και οι σχέσεις τους με παράγοντες κινήτρων και θυμικού*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/32417>.

Yıldırım, B. F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843

Ying, Y., & Lv, W. (2012). A study on higher vocational college students' academic procrastination behavior and related factors. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2(7), 29-35.

Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.

Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J., & Han, L. (2021). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: The moderated mediation model. *Current Psychology*, 40, 5076-5086.

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 541-546.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zohar, A. H., Shimone, L. P., & Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *PeerJ*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.7717/peerj.6988/table-2>

Παράρτημα

Εισαγωγικό κείμενο

Οι προφορικές οδηγίες προς τα παιδιά:

«Καλημέρα παιδιά. Στο πλαίσιο μιας εργασίας, **μελετούμε τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές της ηλικίας σας επιλέγουν να εμφανίζουν αναβλητική συμπεριφορά και πώς αυτό συνδέεται με την μάθηση.** Μελετούμε δηλαδή **τι είναι αυτό που ωθεί παιδιά της ηλικίας σας να μην κάνουν κάτι μία οριζόμενη χρονική στιγμή και εάν τελικά υπάρχει σχέση με τα μαθήματα ή όχι.** Θα σας δώσω λοιπόν δύο σειρές ερωτήσεων που αφορούν στο πώς βλέπετε αρχικά εσείς τον εαυτό σας (δηλαδή την συμπεριφορά που επιδεικνύετε) σε καθημερινές συνθήκες.

Οι απαντήσεις σας στις ερωτήσεις αυτές θα είναι ανώνυμες, χωρίς το όνομά σας δηλαδή, και δεν θα αξιολογηθούν. Μας ενδιαφέρει η δική σας γνώμη, γι αυτό σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

Ας ξεκινήσουμε. Γράψτε την τάξη, το σχολείο, την ηλικία και το φύλο σας. Βλέπετε ότι υπάρχουν 42 προτάσεις από τις οποίες αποτελείται το ερωτηματολόγιο.. Για κάθε πρόταση θα επιλέξετε να κυκλώσετε έναν μόνο αριθμό, αυτόν που περιγράφει καλύτερα **πόσο σας εκφράζει προσωπικά η κάθε πρόταση.** Αν, για παράδειγμα, συμβαίνει αρκετές φορές, αλλά όχι πάντα, αυτό που λέει η πρόταση τότε θα κυκλώσετε τον αριθμό «4-Συχνά». Αν όμως συμβαίνει συνέχεια, τότε θα κυκλώσετε τον αριθμό «5-πάντα». Αντίστοιχα θα σκεφτείτε και για το αντίθετο. Αν δεν μπορείτε να αποφασίσετε οριστικά πόσο πολύ σας εκφράζει η πρόταση, τότε μπορείτε να κυκλώσετε το «3-Μερικές φορές».

Θα απαντάτε κάθε φορά μετά από το δικό μου σήμα. Εγώ θα διαβάζω κάθε πρόταση δυνατά και αν κάτι δεν καταλαβαίνετε θα με ρωτάτε. Θα περιμένω να απαντήσουν όλοι στην πρόταση πριν περάσω στην επόμενη. Μην ξεχάσετε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις.

Δημογραφικά στοιχεία

Σχολείο:.....

Τάξη:.....

Ηλικία:.....

Φύλο:.....

ΠΩΣ ΒΛΕΠΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Χρησιμοποίησε τις παρακάτω προτάσεις για να περιγράψεις τον εαυτό σου. Διάλεξε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα απαντήσεων.

| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. Συμβαίνει συχνά να ασχολούμαι με πράγματα για το σχολείο που είχα σκοπό να κάνω πριν από μέρες.

| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Κάνω τις εργασίες μου τελευταία στιγμή.

| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
|------|--------|---------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Όταν τελειώσω ένα βιβλίο που δανείστηκα από την βιβλιοθήκη, το επιστρέφω αμέσως ανεξάρτητα από την ημερομηνία επιστροφής.

| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Όταν είναι ώρα να ξυπνήσω το πρωί, συνήθως σηκώνομαι αμέσως από το κρεβάτι.

| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
|------|--------|---------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

5. Ακόμα και δουλειές που απλώς μπορώ να κάτσω και να τις κάνω, μου παίρνουν μέρες.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. Συνήθως παίρνω αποφάσεις αμέσως.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. Συνήθως καθυστερώ να αρχίσω μια δουλειά που πρέπει να κάνω.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Συνήθως πρέπει να βιαστώ για να τελειώσω μια εργασία στην ώρα της.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Όταν ετοιμάζομαι να βγω έξω, σπάνια αφήνω κάτι που πρέπει να κάνω για την τελευταία στιγμή.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Όταν πρέπει να τελειώσω κάτι μέσα σε μια προθεσμία, συχνά χάνω χρόνο κάνοντας άλλα πράγματα.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11. Προτιμάω να φεύγω νωρίς όταν έχω να πάω κάπου.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. Συνήθως ξεκινάω μια εργασία αμέσως μόλις μου ανατεθεί.

| | | | |
|------|--------|---------------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

13. Συχνά τελειώνω μια εργασία νωρίτερα από ό,τι πρέπει.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Πάντα ψωνίζω κάτι που χρειάζομαι, όπως δώρα για τα γενέθλια των φίλων μου, την τελευταία στιγμή.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Ακόμα και ένα αναγκαίο πράγμα (πχ τις μπογιές για τα καλλιτεχνικά) το αγοράζω την τελευταία στιγμή.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Συνήθως τα καταφέρνω όλα αυτά που έχω σχεδιάσει να κάνω σε μια μέρα.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Συνέχεια λέω: «Θα το κάνω αύριο».

| | | | |
|------|--------|---------------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

18. Συνήθως έχω τελειώσει όλα μου τα μαθήματα πριν έρθει η ώρα να πάω για ύπνο.

| | | | | |
|------|--------|---------------|-------|-------|
| Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Μέρος Α

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πώς βλέπουν μαθητές της ηλικίας σου αυτά που κάνουν σε σχέση με τα μαθήματα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές. Εσύ θα αποφασίσεις για κάθε πρόταση **σε ποιο βαθμό συμφωνείς για τον εαυτό σου με αυτό που λέει η πρόταση**. Βάλε σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα με βάση την κλίμακα απαντήσεων που σου δίνεται.

1. Πιστεύω πώς θα έχω εξαιρετικούς βαθμούς σε αυτή την τάξη.

| | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|

2. Είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να καταλάβω και το πιο δύσκολο θέμα και τις πιο δύσκολες ασκήσεις σε κάθε μάθημα.

| | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|

3. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω τις κεντρικές έννοιες και νοήματα που μας διδάσκουν σε κάθε μάθημα.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

4. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω ακόμη και το πιο απαιτητικό υλικό που θα παρουσιάσει ο/η δάσκαλος/δασκάλα σε κάποιο μάθημα.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

5. Πιστεύω πώς μπορώ να τα πάω εξαιρετικά στις ασκήσεις και στα τεστ των μαθημάτων αυτής της τάξης.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

6. Περιμένω ότι θα έχω καλούς βαθμούς σε αυτήν την τάξη.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

7.Είμαι βέβαιος/η πώς έχω κατακτήσει τις δεξιότητες που μας διδάσκονται και μπορώ να εφαρμόσω τα όσα έχω μάθει στο σχολείο.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

8.Αν λάβω υπόψη μου το επίπεδο δυσκολίας αυτής της τάξης, τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και τις ικανότητές μου, θεωρώ πως θα τα πάω καλά σε αυτή την τάξη.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

Μέρος Β

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στους τρόπους μάθησης των μαθητών και στις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές για να μαθαίνουν. Απάντησε τις ερωτήσεις έχοντας στο μυαλό σου πώς εσύ μελετάς και μαθαίνεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Διάβασε την κλίμακα απαντήσεων και κύκλωσε την απάντηση εκείνη που περιγράφει καλύτερα **σε ποιο βαθμό κάνεις αυτό που λέει η πρόταση**.

9.Συχνά μου ξεφεύγουν σημαντικά σημεία του μαθήματος στην τάξη, επειδή σκέφτομαι άλλα πράγματα.

| | | | |
|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Καθόλου δεν μου ταιριάζει | Κάπως μου ταιριάζει | Μέτρια μου ταιριάζει | Αρκετά μου ταιριάζει |
|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

10.Όταν διαβάζω ένα μάθημα, συνήθως κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να με βοηθούν να είμαι συγκεντρωμένος/η στο διάβασμα.

| | | | |
|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Καθόλου δεν μου ταιριάζει | Κάπως μου ταιριάζει | Μέτρια μου ταιριάζει | Αρκετά μου ταιριάζει |
|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|

11.Όταν μπερδεύομαι σε κάτι που διαβάζω, πηγαίνω πίσω και προσπαθώ να το καταλάβω.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

12.Εάν η ύλη που έχω να μάθω είναι δύσκολη και δεν την καταλαβαίνω, τότε αλλάζω τον τρόπο που μελετώ, π.χ., μελετώ πιο αργά και προσεκτικά, ή κάνω ένα σχεδιάγραμμα με σημαντικές πληροφορίες, κ.ά.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

13.Πριν ξεκινήσω να μελετώ κάτι καινούργιο, κοιτάω πρώτα πώς είναι οργανωμένη η ύλη.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

14.Όταν διαβάζω στο σπίτι, κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να δω αν κατάλαβα καλά την ενότητα που μελέτησα.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

15. Προσπαθώ να προσαρμόζω τον τρόπο μελέτης μου ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος και στο τι μας έχει ζητήσει ο δάσκαλος/η δασκάλα.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

16.Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να διαβάζει για κάτι και τελικά να μην έχω καταλάβει και πολλά.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

17.Αντί απλώς να διαβάζω ένα θέμα ή κείμενο, προσπαθώ να καταλάβω ποιο είναι το κεντρικό του θέμα/κεντρική ιδέα και τι θα πρέπει να γνωρίζω από αυτό το κείμενο.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

18.Κατά την διάρκεια του διαβάσματός μου, προσπαθώ να προσδιορίσω ποιες έννοιες δεν καταλαβαίνω καλά.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

19.Όταν διαβάζω για ένα μάθημα, βάζω κάποιους στόχους στον εαυτό μου ώστε να κατευθύνω καλύτερα το διάβασμά μου (π.χ., λέω στον εαυτό μου να διαβάσει συγκεντρωμένα για τουλάχιστον 15 λεπτά και μετά θα μπορώ να κάνω διάλειμμα).

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

20.Εάν μπερδευτώ όσο κρατώ σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είμαι σίγουρος/η ότι μετά θα τα ξεκαθαρίσω.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

21.Συχνά νιώθω να βαριέμαι τόσο όταν διαβάζω ώστε τα παρατάω πριν τελειώσω ό,τι σκόπευα να κάνω.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

22.Προσπαθώ πολύ να τα πάω καλά στα μαθήματα, ακόμα και όταν δεν μου αρέσουν αυτά που κάνουμε.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

23.Όταν τα μαθήματα είναι απαιτητικά είτε τα παρατάω είτε διαβάζω μόνο τα εύκολα μέρη.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|

24.Ακόμα και όταν τα μαθήματα είναι βαρετά και αδιάφορα, συνεχίζω να μελετώ ώσπου να τελειώσω.

| | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Καθόλου δεν συμφωνώ | Λίγο συμφωνώ | Μέτρια συμφωνώ | Αρκετά συμφωνώ | Απόλυτα συμφωνώ |
|----------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|