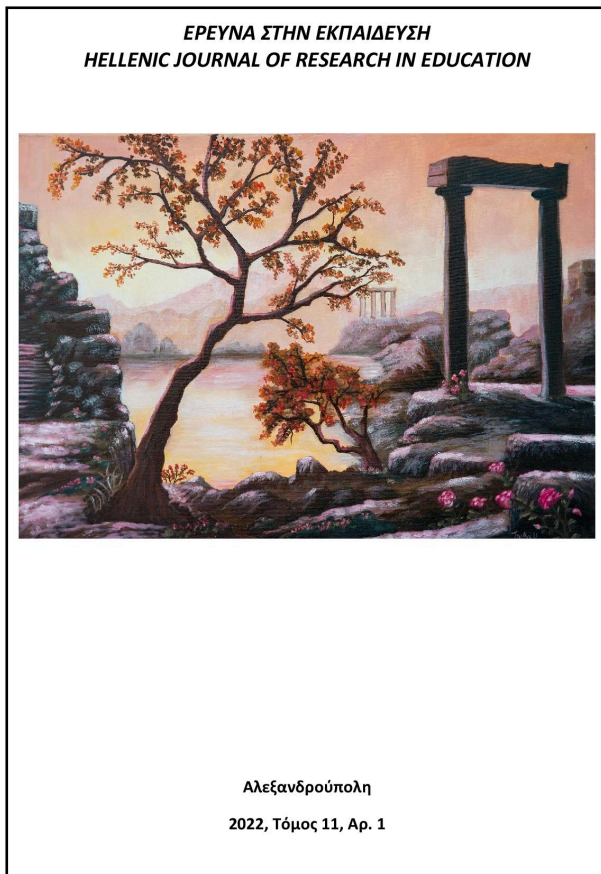


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα προπτυχιακών φοιτητών: η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση

Αικατερίνη Βάσιου, Σταυρούλα Καλδή, Ευστάθιος Ξαφάκος

doi: [10.12681/hjre.29128](https://doi.org/10.12681/hjre.29128)

Copyright © 2022, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΑΣΙΟΥ, ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΛΔΗ, ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΞΑΦΑΚΟΣ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βάσιου Α. ., Καλδή Σ., & Ξαφάκος Ε. (2022). Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα προπτυχιακών φοιτητών: η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 42–63. <https://doi.org/10.12681/hjre.29128>

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα προπτυχιακών φοιτητών: η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση

Αικατερίνη Βάσιου^α, Σταυρούλα Καλδή^β, Ευστάθιος Ξαφάκος^β

^α Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

^β Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ενώ επηρεάζεται κυρίως από γνωστικούς παράγοντες, φαίνεται πως δέχεται επιδράσεις και από άλλους παράγοντες, όπως οι γνωστικές-συναισθηματικές ικανότητες και τα κίνητρα μάθησης. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ακαδημαϊκή κινητοποίηση. Οι συμμετέχοντες ήταν 108 προπτυχιακοί φοιτητές του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από την Κλίμακα Αξιολόγησης Αναβλητικότητας για Φοιτητές, την Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law και την Κλίμακα Ακαδημαϊκής Αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν αρνητική σχέση ανάμεσα σε όλες τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και επιπλέον αρνητική σχέση ανάμεσα στην αυτόνομη κινητοποίηση και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Ειδικότερα, η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, η χρήση των συναισθημάτων για ενίσχυση της επίδοσης και η εσωτερική ρύθμιση προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν τις ευεργετικές επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτόνομης κινητοποίησης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και θα μπορούσαν να συμβάλουν στον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστημιακά τμήματα οργανώνουν το πρόγραμμα σπουδών τους αλλά και στην ανάδειξη του αντικειμένου σπουδών από τους ίδιους τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, ώστε να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών.

Abstract

Academic procrastination although is mainly affected by cognitive factors seems to be also affected by other factors such as cognitive-emotional abilities and motivation for learning. The aim of the study was to investigate the relationship between academic procrastination and emotional intelligence and academic motivation. Participants were 108 Greek undergraduates of the Department of Primary Education from University of Western Macedonia. They completed a questionnaire consisted of the Procrastination Assessment Scale for Students, Wong and Law Emotional Intelligence Scale and Academic Motivation Scale. The results showed a negative relationship between emotional intelligence abilities and academic procrastination and a positive relationship between internal regulation and academic procrastination. In addition, self-emotion appraisal, use of emotion and internal regulation predict lower levels of academic procrastination. In general, the results support the beneficial effects of emotional intelligence and autonomous motivation on academic procrastination and they could contribute to the way university departments organize their curricula as well as to the role of university teachers in highlighting the subject of study, in order to reinforce students' academic achievement.

© 2022, Α. Βάσιου, Σ. Καλδή, & Ε. Ξαφάκος
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, ακαδημαϊκή κινητοποίηση, συναισθηματική νοημοσύνη, προπτυχιακοί φοιτητές.

Key words: Academic motivation, academic procrastination, emotional intelligence, undergraduate students.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Αικατερίνη Βάσιου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, evasiou@uowm.gr
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Εισαγωγή

Η αναβλητικότητα των φοιτητών αποτελεί συχνά τροχοπέδη στις ακαδημαϊκές τους σπουδές. Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (*Academic procrastination*), σύμφωνα με τους Solomon και Rothblum (1984), «μπορεί να θεωρηθεί ως μία πρακτική αποφυγής και αναβολής των ακαδημαϊκών καθηκόντων ή καθυστέρησης των υποχρεώσεων που αφορούν στη μελέτη και στην ολοκλήρωση εργασιών, η οποία ενδέχεται να δημιουργεί ένα αίσθημα δυσφορίας». Εκδηλώνεται όταν υπάρχουν προθεσμίες σε ακαδημαϊκές υποχρεώσεις ή όταν πλησιάζουν οι εξεταστικές περίοδοι, καθώς αρκετοί προπτυχιακοί φοιτητές δεν προετοιμάζονται συστηματικά καιρό πριν, αλλά πιέζονται την τελευταία στιγμή (San, et al., 2016). Οι ίδιοι οι φοιτητές αναφέρουν την αναβλητικότητα ως πρόβλημα, όταν πρέπει να ολοκληρώσουν εργασίες που σχετίζονται με τις σπουδές τους (Solomon & Rothblum, 1984). Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Kim & Seo, 2015) και αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις όπως απογοήτευση, άγχος και ντροπή ή ενοχή (Martinčeková & Enright, 2020) ή να επιφέρει ακόμη χειρότερες συνέπειες όπως κατάθλιψη και αυτοκτονία (Klibert, et al., 2011).

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα έχει μελετηθεί σε σχέση με γνωστικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, μελέτες αποκαλύπτουν ότι είναι πιο πιθανό να αναβληθούν ακαδημαϊκά καθήκοντα, όταν θεωρούνται αποτρεπτικά, δυσάρεστα, δύσκολα ή επίπονα (π.χ. Blunt & Pychyl, 2000· Ferrari & Scher, 2000) ή όταν οι απαιτήσεις μιας ακαδημαϊκής εργασίας φαίνεται να υπερβαίνουν τις δυνατότητες ή τις ικανότητες του ατόμου (π.χ. Sirois & Pychyl, 2013· Tice et al., 2001). Παρόμοια, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ακαδημαϊκά καθήκοντα αναβάλλονται λόγω μειωμένης αυτοαντίληψης των εκπαιδευόμενων για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Selçuk et al., 2021) ή λόγω της τελειομανίας, της υπερβολικής τους ανησυχίας για λάθη, των αμφιβολιών και των υψηλών προτύπων που έχουν για τον εαυτό τους (Chen et al., 2022).

Επεκτείνοντας την έρευνα σε αυτό το πεδίο, σε μια προσπάθεια αναζήτησης μη γνωστικών παραγόντων που θα μπορούσαν να μειώσουν την αναβλητικότητα και συνακόλουθα να περιορίσουν τις επιπτώσεις της (Tam et al., 2021), μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση της αναβλητικότητας με γνωστικές-συναισθηματικές ικανότητες και τα ακαδημαϊκά κίνητρα. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη (*Emotional Intelligence· EI*), ως ικανότητα του ατόμου να εκτιμά τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τις πράξεις του (Mayer, et al., 2008), βρέθηκε ότι είτε συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Deniz, et al., 2009) είτε έχει μια έμμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Hen & Goroshit, 2014) φοιτητών στην Τουρκία και στο Ισραήλ αντίστοιχα. Ανάλογα, στη μείωση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας μπορεί να συμβάλει η εσωτερική ή αυτόνομη ρύθμιση (Katz, et al., 2014), η οποία, σύμφωνα με τις πλέον γνωστές θεωρίες των κινήτρων, τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (*Self-Determination Theory· SDT· Deci & Ryan, 1985, 2000, 2020*), προβλέπει υψηλότερη ποιότητα δέσμευσης, θετική συναισθηματική εμπειρία και γενική ευημερία (Deci & Ryan, 2000).

Ενώ οι περισσότερες μελέτες εξετάζουν χωριστά τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση σε προπτυχιακούς φοιτητές, δεν υπάρχουν μελέτες που να συνεξετάζουν τις τρεις αυτές μεταβλητές και ειδικότερα κατά πόσο οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και η αυτόνομη κινητοποίηση προβλέπουν την αναβλητικότητα των φοιτητών στην ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους καθηκόντων.

Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα αναφέρεται σε καθήκοντα και δραστηριότητες που συσχετίζονται με τη μελέτη και τη μάθηση (Steel & Klingsieck, 2016) και ορίζεται ως μια ηθελημένη αλλά αδικαιολόγητη καθυστέρηση της προβλεπόμενης πορείας ενός ακαδημαϊκού καθήκοντος (Schraw, et al., 2007· Steel, 2007). Από σχετικές μελέτες έχει αναδειχθεί ως μια εννοιολογική κατασκευή με πολλαπλές όψεις (Svardal & Steel, 2017), στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η αναβολή της απόφασης, που συνδέεται με τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων (Mann, 1982· Mann, et al., 1997), η γενική αναβλητικότητα, με επίκεντρο τη συμπεριφορά υλοποίησης (Lay, 1986) και η καθυστέρηση, που συνδέεται με την μη τήρηση της προθεσμίας (McCown & Johnson, 1989). Είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στους προπτυχιακούς

φοιτητές, εφόσον, σύμφωνα με έρευνες, τα ποσοστά εμφάνισής της σε αυτόν τον πληθυσμό κυμαίνονται μεταξύ 62-95% (Burka & Yuen, 2008· O'Brien, 2002· Taura, et al., 2015).

Η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα φαίνεται ότι δεν συσχετίζεται με τον γενικό δείκτη νοημοσύνης (Ferrari, 1991) καθώς αυτοί που χρονοτριβούν αναφέρουν τα ίδια ποσοστά πρόθεσης για μελέτη με τους μη αναβλητικούς, με τη διαφορά ότι οι τελευταίοι υλοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτή την πρόθεση (Dewitte & Lens, 2000). Ομοίως, η έρευνα τόνισε ότι η απόσταση ανάμεσα στην πρόθεση και στην υλοποίηση μιας ακαδημαϊκής εργασίας με καθυστέρηση εξηγείται από την αποτυχία να μετατραπεί η πρόθεση σε δράση και όχι από τις αρχικές προθέσεις, οι οποίες δεν διαφέρουν ανάμεσα σε άτομα που χρονοτριβούν και σε αυτά που δεν χρονοτριβούν (Steel, et al., 2018). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η αναβλητικότητα ως εκούσιο πρόβλημα μπορεί να προβλέψει σημαντικά αποτελέσματα της μελέτης, όπως τη μάθηση ή την επίδοση, τα κίνητρα και τις δεξιότητες, πιθανώς ακόμη και τον ρόλο των τελευταίων στα αποτελέσματα της μάθησης ή της επίτευξης (Dewitte & Lens, 2000).

Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα συνδέεται τόσο με ακαδημαϊκά όσο και μη ακαδημαϊκά αρνητικά αποτελέσματα. Στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται η παρατεταμένη περίοδος σπουδών, η δυσκολία ολοκλήρωσης των εργασιών, οι απουσίες από τα μαθήματα και η απόσυρση (Burka & Yuen, 2008· Lee, 2005· Schraw, et al., 2007). Στα μη ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αναφέρονται διαταραχές στον ύπνο (Grunschel, et al., 2013), αυξημένα επίπεδα στρες (Williams, et al., 2008), αδιαθεσία (Tice & Baumeister, 1997), αντιδράσεις σωματικού στρες (π.χ. αίσθημα παλμών· Grunschel et al., 2013), συναισθήματα ενοχής, μειωμένη αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Tice & Baumeister, 1997· Ferrari, 2000) και κακή ψυχική υγεία (Stead, et al., 2010).

Συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μία σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία αποτελείται από πολλές συνιστώσες που αντικατοπτρίζουν τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο παρατηρεί, επεξεργάζεται και αξιοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσης, ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά (Mayer & Salovey, 1997). Αυτός ο ορισμός (και άλλοι παρόμοιοι με αυτόν) εννοιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα, δηλαδή ως ένα σύνολο από γνωστικές-συναισθηματικές ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Αντίθετα, άλλοι ορισμοί, αξιοποιώντας αποκλειστικά κλίμακες αυτοαναφοράς, αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα γενικότερο πλαίσιο ατομικής, αντιληπτής συναισθηματικότητας και συναισθηματικής αποτελεσματικότητας (π.χ. Petrides & Furnham, 2000) ή εστιάζουν στην προσαρμογή στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις (π.χ. Bar-On, 1997).

Τα συναισθηματικά ευφυή άτομα περιγράφονται συχνά ως καλά προσαρμοσμένα, ζεστά, γνήσια, επίμονα και αισιόδοξα (Ivcevic, et al., 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν προβλέπει μόνο θετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Libbrecht, et al., 2014· Parker, Summerfeldt, et al., 2004· Pozo-Rico & Sandoval, 2020), αλλά και την προσωπική επιτυχία στον χώρο εργασίας, καθώς και την προσωπική και κοινωνική ευημερία (Ahmed, et al., 2019· Brackett, et al., 2011· Zeidner, et al., 2012). Ειδικότερα, οι ικανότητες αξιολόγησης, ρύθμισης και αξιοποίησης των συναισθημάτων, ως συναισθηματικές ικανότητες αυτορρύθμισης, συσχετίζονται με μια ποικιλία θετικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ενασχόλησης με ακαδημαϊκές εργασίες και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Daus & Ashkanasy, 2005). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με μεταβλητές όπως η ενσυναίσθηση, η λεκτική νοημοσύνη, η εξωστρέφεια, η αποδοχή των συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η ικανοποίηση από τη ζωή και η υποκειμενική ευημερία (Bastian, et al., 2005· Chan, 2004· Di et al., 2020).

Σε προηγούμενες μελέτες σε φοιτητές πανεπιστημίων, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίτευξης (Nasir & Masrur, 2010· Pope, et al., 2012). Αναφορικά με τις επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, μελέτες σε φοιτητές έχουν δείξει ότι η κατανόηση, η διαχείριση και η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζονται με καλύτερα αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής επίδοσης και της αποτελεσματικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες (Chew, et al., 2013).

Έρευνες έχουν συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την αναβλητικότητα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Deniz και συνεργατών (2009) σε μια ομάδα φοιτητών πανεπιστημίου, βρέθηκε ότι η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Δεδομένου ότι η αναβλητικότητα δεν είναι απλά μια αποστροφή απέναντι στη μάθηση και στη διαχείριση του χρόνου αλλά μάλλον μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών,

συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων, είναι πιθανό, εάν ένα άτομο χειρίζεται με επιτυχία τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας εργασίας, να επηρεαστεί η μεταγενέστερη συμπεριφορά του σε ζητήματα διεκπεραίωσης των ακαδημαϊκών του υποχρεώσεων (Guo, et al., 2019). Επιπλέον, πολύ πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι φοιτητές οι οποίοι μπορούν να διαχειρίζονται ικανοποιητικά πληροφορίες που σχετίζονται με συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επιδεικνύουν λιγότερη αναβλητικότητα, ενώ αντίθετα οι φοιτητές οι οποίοι έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο πιθανό να καθυστερούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Tam et al., 2021).

Ακαδημαϊκή κινητοποίηση και ακαδημαϊκή αναβλητικότητα

Ένας από τους παράγοντες ακαδημαϊκής επίτευξης που έχουν μελετηθεί εκτενώς είναι τα κίνητρα, δηλαδή η επιθυμία για την επίτευξη ενός στόχου και η υποκείμενη δύναμη που παρακινεί τις αντίστοιχες συμπεριφορές (Gopalan, et al., 2017). Ειδικότερα, μία από τις θεωρίες των κινήτρων, η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού έχει αξιοποιηθεί για την ερμηνεία στρατηγικών μάθησης, επίδοσης και κινήτρων σε ακαδημαϊκά πλαίσια (Ryan & Deci, 2020). Αυτή η θεωρία επισημαίνει τις διαφορές μεταξύ αυτόνομων συμπεριφορών, δηλαδή συμπεριφορών που προέρχονται από τον εαυτό και ελεγχόμενων συμπεριφορών, δηλαδή συμπεριφορών που γίνονται υπό πίεση ή απορρέουν ως αποτέλεσμα εξαναγκασμού από εσωτερικές ή διαπροσωπικές δυνάμεις (Patrick & Williams, 2012). Ως εκ τούτου, προτείνει δύο διαφορετικά είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, τα οποία παρουσιάζουν μία συνέχεια και ποικιλία ανάλογα με τον τρόπο που ρυθμίζονται (Deci & Ryan, 2008).

Πιο αναλυτικά, τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα επειδή είναι ενδιαφέρουσα ή ευχάριστη από μόνη της (Vansteenkiste, et al., 2006). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής μπορεί να επιδείξει ιδιαίτερο ζήλο για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας, επειδή ενδιαφέρεται για το μάθημα. Πρόκειται για μια φυσική, κινητήρια τάση που θεωρείται κρίσιμη για τη γνωστική, κοινωνική και φυσική ανάπτυξη, καθώς αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Ryan & Deci, 2000). Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν συσχετιστεί με ψυχολογική ευεξία, θετική προσαρμογή, υψηλότερη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της μελέτης, καλύτερη διαχείριση του χρόνου, μεγαλύτερη εμπλοκή, αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση και λιγότερη αναβλητικότητα (Fortier, et al., 1995· Hafen et al., 2012· Mouratidis & Michou, 2011· Vansteenkiste, et al., 2005· Vansteenkiste, et al., 2006).

Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται στη συμμετοχή σε συμπεριφορές ή δραστηριότητες που πρέπει να πετύχουν ένα αποτέλεσμα ή μια ανταμοιβή που είναι διακριτά από τη συμπεριφορά ή την ίδια τη δραστηριότητα (Vansteenkiste & Sheldon, 2006). Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού πρότεινε τρεις διαφορετικούς τύπους εξωτερικών κινήτρων: (1) Η εξωτερική ρύθμιση θεωρείται ο λιγότερο αυτόνομος τύπος κινήτρων και αναφέρεται σε συμπεριφορά που ρυθμίζεται με εξωτερικά μέσα, όπως ανταμοιβές ή περιορισμούς (Vallerand et al., 1993). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής μπορεί να επιδείξει ιδιαίτερο ζήλο για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας, επειδή θέλει να πάρει άριστα. (2) Η ενδοσκοπική ρύθμιση παρατηρείται όταν ένα άτομο εσωτερικεύει μια εξωτερική απαίτηση, την οποία στη συνέχεια χρησιμοποιεί για να εγκρίνει ή να απορρίψει τις δικές του δράσεις (Fortier et al., 1995). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής μπορεί να επιδείξει ιδιαίτερο ζήλο για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας, επειδή θα αισθάνεται ένοχος εάν δεν το κάνει. (3) Η ρύθμιση μέσω ταύτισης εντοπίζεται όταν ένα άτομο κρίνει τη συμπεριφορά του είτε ως σημαντική και προσωπική του επιλογή είτε ότι αυτή συνάδει με τους στόχους του και τις προσωπικές του αξίες (Vallerand et al., 1993· Vansteenkiste, et al., 2004). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής μπορεί να επιδείξει ιδιαίτερο ζήλο για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας, επειδή πιστεύει ότι είναι σημαντική και ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της ζωής του. Αυτό το είδος αντιπροσωπεύει τον πιο αυτόνομο τύπο εξωτερικών κινήτρων. Η ρύθμιση μέσω ταύτισης έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα, ενώ οι λιγότερο αυτόνομοι τύποι εξωτερικών κινήτρων (δηλαδή η εξωτερική και η ενδοσκοπική ρύθμιση) χαρακτηρίζονται ως ελεγχόμενοι και έχουν συσχετιστεί με αρνητικά αποτελέσματα (Legault, et al., 2006). Ειδικότερα, οι ελεγχόμενοι τύποι κινήτρων προβλέπουν μια ποικιλία από ανεπιθύμητα ακαδημαϊκά αποτελέσματα όπως εγκατάλειψη της προσπάθειας, ακατάλληλες μαθησιακές συμπεριφορές, προβλήματα υγείας, λιγότερη αφοσίωση και χαμηλότερη επίδοση (Ryan & Deci, 2006· Soenens & Vansteenkiste, 2005· Vansteenkiste et al., 2005).

Στον αντίποδα της ύπαρξης κινήτρων, η έλλειψη παρακίνησης αναφέρεται σε έλλειψη κινήτρων και στόχων (Deci & Ryan, 2008). Όταν τα άτομα βιώνουν έλλειψη παρακίνησης, αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά τους ως άσχετα μεταξύ τους και εκτός του προσωπικού τους ελέγχου. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής παραμελεί τα ακαδημαϊκά του καθήκοντα, επειδή δεν ενδιαφέρεται για το αντικείμενο των σπουδών του. Η έλλειψη παρακίνησης έχει συνδεθεί με αδυναμία μάθησης και πλήξη (Vallerand et al., 1993), αναβλητικότητα (Senecal, et al., 1995), ελλιπή συγκέντρωση και υψηλότερο άγχος κατά τη διάρκεια των σπουδών (Baker, 2004), απώλεια νοήματος για τη ζωή και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Bailey & Phillips, 2016).

Πρόσφατες μελέτες έχουν συνδέσει την ακαδημαϊκή κινητοποίηση με την αναβλητικότητα. Δεδομένου ότι τα εσωτερικά κίνητρα είναι ο μόνος προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίτευξης ανάμεσα σε όλα τα άλλα είδη κινητοποίησης (Taylor et al., 2014), τα άτομα που έχουν κίνητρα υψηλότερης ποιότητας (δηλαδή αυτόνομα) είναι λιγότερο πιθανό να επιδείξουν αναβλητικότητα από εκείνα που έχουν κίνητρα χαμηλής ποιότητας (δηλαδή ελεγχόμενα). Αυτή η ιδέα υποστηρίχθηκε από μια ποιοτική μελέτη με φοιτητές των Klingsieck και συνεργατών (2013), στην οποία οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένιωθαν πως επιδεικνυαν αναβλητικότητα, επειδή δεν είχαν εσωτερικά κίνητρα και δεν ενδιαφέρονταν για τα καθήκοντά τους. Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Vij και Lomash (2014) διαπίστωσε ότι η έλλειψη εσωτερικών ακαδημαϊκών κινήτρων αύξησε σημαντικά την πιθανότητα της αναβλητικότητας. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι όσοι δήλωναν πιο ελεγχόμενους τύπους κινήτρων (δηλαδή εξωτερική ρύθμιση) ή υψηλή έλλειψη κινήτρων ήταν πιο πιθανό να επιδεικνύουν αναβλητικότητα. Και άλλες μελέτες έχουν, επίσης, διαπιστώσει ότι τα χαμηλά εσωτερικά κίνητρα οδηγούν στην αναβλητικότητα (Cavusoglu & Karatas, 2015· Pychyl, et al., 2000· Schraw et al., 2007· Steel, 2007), ενώ υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι πιο ελεγχόμενοι τύποι κινήτρων δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με την αναβλητικότητα, ή συσχετίστηκαν σε μικρότερο βαθμό από την έλλειψη κινητοποίησης ή την αυτόνομη ρύθμιση (Cerinio, 2014· Chun Chu & Choi, 2005· Lee, 2005).

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Από τη θεωρητική διερεύνηση έγινε φανερό πως, παρόλο που οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν εξετάσει χωριστά τη σχέση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση, δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν συνεξετάσει τη σχέση και τον προβλεπτικό ρόλο αυτών των παραγόντων. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση προπτυχιακών φοιτητών.

Συνακόλουθα, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι θα υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.
- 2α. Η έλλειψη κινητοποίησης θα συνδέεται θετικά με στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.
- 2β. Οι ελεγχόμενοι τύποι εξωτερικών κινήτρων θα συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.
- 2γ. Οι αυτόνομοι τύποι κινήτρων θα συνδέονται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή κινητοποίηση θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα.

Μέθοδος

Διαδικασία και συμμετέχοντες

Η έρευνα ήταν συγχρονική, με συμμετέχοντες ένα βολικό δείγμα, αποτελούμενο από φοιτητές του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Λόγω της πανδημίας του COVID-19 και της εξ αποστάσεως διεξαγωγής των μαθημάτων στα πανεπιστήμια, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και προωθήθηκε μέσω φοιτητικών ομάδων κοινωνικής δικτύωσης στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους 2020-21. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα και η συμμετοχή ήταν εθελοντική. Συμμετείχαν 108 φοιτητές, εκ των οποίων οι 88 ήταν γυναίκες (81,5%) και οι 20 ήταν άνδρες (18,5%). Από αυτούς, 6 (5,6%) φοιτούσαν στο 1ο έτος, 28 (25,9%) στο 2ο έτος, 11 (10,2%) στο

3ο έτος, 48 (44,4%) στο 4ο έτος και 15 (13,9%) ήταν φοιτητές επί πτυχίω. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 24,97 (SD = 0,618) έτη.

Εργαλεία

Όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα βασίστηκαν σε προϋπάρχουσες κλίμακες, που είτε είχαν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες σε ελληνικό πληθυσμό (η δεύτερη κλίμακα) είτε μεταφράστηκαν από τους ερευνητές με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (η πρώτη και η τρίτη κλίμακα). Αν και δεν έχει γίνει επιβεβαιωτική ανάλυση για τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ωστόσο η απόδοση των δηλώσεων στα ελληνικά φαίνεται ότι αποδίδει και περιγράφει πλήρως τις μεταβλητές. Επιπλέον, οι δείκτες εσωτερικής συνοχής *Cronbach's alpha* για όλες τις μεταβλητές και στις τρεις κλίμακες ήταν εξαιρετικά υψηλοί, καθώς κυμάνθηκαν από 0.76 έως 0.93 και συγκλίνουν με τους αντίστοιχους δείκτες που αναφέρονται στις πρωτότυπες κλίμακες.

Κλίμακα αξιολόγησης ακαδημαϊκής αναβλητικότητας

Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, χρησιμοποιήθηκε το πρώτο μέρος της Κλίμακας Αξιολόγησης Αναβλητικότητας για Φοιτητές (*Procrastination Assessment Scale for Students· PASS· Solomon & Rothblum, 1984*). Πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς, που αξιολογεί την αναβλητικότητα στους φοιτητές με 18 στοιχεία, στα οποία οι φοιτητές δηλώνουν τον βαθμό στον οποίο καθυστερούν σε έξι ακαδημαϊκούς τομείς (συγγραφή εργασίας, μελέτη για τις εξετάσεις, προετοιμασία ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών, ακαδημαϊκά διοικητικά καθήκοντα όπως συμπλήρωση εντύπων, εγγραφή σε μαθήματα, λήψη πανεπιστημιακής ταυτότητας κ.α., συνάντηση εργασίας με έναν/μία καθηγητή/τρια, άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες όπως συνέδρια, ημερίδες κλπ), τον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα σε αυτούς τους τομείς είναι πρόβλημα και τον βαθμό στον οποίο θέλουν να μειώσουν την τάση να καθυστερούν σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς. Κάθε ένας από αυτούς τους τομείς περιλαμβάνει τρία μέρη που βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων. Το πρώτο μέρος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της συχνότητας της αναβλητικότητας στις εργασίες (π.χ. Σε ποιο βαθμό αναβάλλετε τη συγγραφή μίας εργασίας;) και κυμαίνεται από το 1 (Ποτέ δεν καθυστερώ) μέχρι το 5 (Πάντα καθυστερώ). Το δεύτερο μέρος χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο η αναβλητικότητα σε αυτή την εργασία αποτελεί πρόβλημα (π.χ. Σε ποιον βαθμό η αναβλητικότητα της συγγραφής μίας εργασίας είναι πρόβλημα για εσένα;) και κυμαίνεται από το 1 (καθόλου πρόβλημα) έως το 5 (πάντα ένα πρόβλημα). Τέλος, το τρίτο μέρος μετράει τον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί στη συγγραφή μίας εργασίας (π.χ. Σε ποιο βαθμό θέλεις να μειώσεις την αναβλητική σου τάση στη συγγραφή μίας εργασίας;) που κυμαίνεται από το 1 (Δεν θέλω να την μειώσω) μέχρι και το 3 (Σίγουρα, θέλω να την μειώσω).

Κλίμακα συναισθηματική νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε με την κλίμακα αυτοαναφοράς Wong and Law Emotional Intelligence Scale (*WLEIS, Wong & Law, 2002· στα Ελληνικά, Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios, et al., 2011*). Η κλίμακα έχει τη μορφή Likert και περιέχει 16 στοιχεία με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ απόλυτα) και τέσσερις υποκατηγορίες, που αντιστοιχούν στις τέσσερις συνιστώσες-ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως προτείνονται από τους Mayer και Salovey (1997). Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες : η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (*Self-Emotion Appraisal· SEA*) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (π.χ. Έχω μία καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (*Others' emotional appraisal· OEA*) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (π.χ. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων), η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (*Use of Emotion· UOE*) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του για να διευκολύνει την επίδοσή του (π.χ. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (*Regulation of Emotion· ROE*) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (π.χ. Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου).

Κλίμακα ακαδημαϊκής κινητοποίησης

Για την αξιολόγηση της κινητοποίησης των φοιτητών, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Ακαδημαϊκής Κινητοποίησης (*Academic Motivation Scale*· *AMS*· Vallerand et al., 1992, 1993), αποτελούμενη από πέντε υποκατηγορίες, με τέσσερις δηλώσεις η καθεμία, που αξιολόγησαν την Έλλειψη παρακίνησης (*Amotivation*· π.χ. Αισθάνομαι πραγματικά ότι χάνω το χρόνο μου στο πανεπιστήμιο), την Εξωτερική ρύθμιση (*External regulation*· π.χ. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο για να βρω μία υψηλά αμειβόμενη δουλειά αργότερα), την Ενδοσκοπική ρύθμιση (*Introjected regulation*· π.χ. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο για να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/ή να πάρω το πτυχίο μου), τη Ρύθμιση μέσω ταύτισης (*Identified regulation*· π.χ. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή αυτό θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία) και την Εσωτερική ρύθμιση (*Intrinsic regulation*· π.χ. Φοιτώ στο πανεπιστήμιο, επειδή αισθάνομαι ευχαρίστηση και ικανοποίηση, καθώς μαθαίνω νέα πράγματα). Οι επιλογές απόκρισης για κάθε δήλωση βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα Likert 5 σημείων από 0 (δεν αντιστοιχεί καθόλου) έως 7 (αντιστοιχεί ακριβώς). Οι υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκατηγορίες υποδεικνύουν υψηλή υποστήριξη αυτού του συγκεκριμένου τύπου ακαδημαϊκού κινήτρου (Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2005).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Οι αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων έγιναν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23.0. Αφού ομαδοποιήθηκαν οι δηλώσεις για κάθε μία μεταβλητή, ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής *Cronbach's alpha*. Στη συνέχεια, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, για να υπολογιστούν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μία μεταβλητή ξεχωριστά. Περαιτέρω, διεξήχθησαν αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα έγιναν έλεγχοι συσχετίσεων (*Pearson's Correlation*) και πολλαπλής παλινδρόμησης (*Regression Analysis*).

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις (Πίνακας 1), η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών με τον πιο υψηλό μέσο όρο ήταν η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ από τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα τον πιο υψηλό μέσο όρο είχε η εξωτερική ρύθμιση. Αναφορικά με την αναβλητικότητα, ο πιο υψηλός μέσος όρος προέκυψε στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις εργασίες αποτελούσε πρόβλημα για τους φοιτητές.

Πίνακας 1 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας των μεταβλητών

Μεταβλητές	M	SD	Alphas'
Συναισθηματική Νοημοσύνη ^α			
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	5.18	0.97	0.85
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	5.23	0.95	0.79
Χρήση των συναισθημάτων	4.60	1.16	0.86
Ρύθμιση των συναισθημάτων	4.77	0.95	0.76
Ακαδημαϊκή Κινητοποίηση ^β			
Έλλειψη παρακίνησης	2.57	1.59	0.93

Εξωτερική ρύθμιση	5.18	1.68	0.90
Ενδοσκοπική ρύθμιση	4.45	1.62	0.88
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	5.10	1.52	0.93
Εσωτερική ρύθμιση	4.84	1.67	0.96
Ακαδημαϊκή αναβλητικότητα			
Συχνότητα αναβλητικότητας ^{γ1}	2.58	0.94	0.89
Η αναβλητικότητα ως πρόβλημα ^{γ2}	2.70	1.01	0.91
Επιθυμία για μείωση της αναβλητικότητας ^{γ3}	2.05	0.51	0.86
Σημείωση. ^α Κλίμακα 1-7. ^β Κλίμακα 1-7. ^{γ1,2} Κλίμακα 1-5. ^{γ3} Κλίμακα 1-3.			

Για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα ακαδημαϊκά κίνητρα (υποθέσεις 1 και 2), υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (Πίνακας 2).

Ως προς τη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες, παρατηρήθηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του ($r = -.362, p < .01$), με την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ($r = -.328, p < .01$), με την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης ($r = -.463, p < .01$) και με την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων ($r = -.426, p < .01$). Επίσης, παρατηρήθηκε μέτρια και ασθενής θετική συσχέτιση αντίστοιχα με την έλλειψη παρακίνησης ($r = .688, p < .01$) και με την εξωτερική ρύθμιση ($r = .219, p < .05$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη ρύθμιση μέσω ταύτισης ($r = -.390, p < .01$) και την εσωτερική ρύθμιση ($r = -.608, p < .01$).

Ως προς τον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα, παρατηρήθηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του ($r = -.458, p < .05$), με την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ($r = -.374, p < .05$), με την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης ($r = -.432, p < .01$) και με την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων ($r = -.397, p < .01$). Επίσης, παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης ($r = .520, p < .01$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη ρύθμιση μέσω ταύτισης ($r = -.270, p < .01$) και την εσωτερική ρύθμιση ($r = -.546, p < .01$).

Ως προς τον βαθμό στον οποίο οι φοιτητές θέλουν να μειώσουν την τάση τους να χρονοτριβούν στις ακαδημαϊκές εργασίες, παρατηρήθηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση με την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης ($r = -.248, p < .01$). Επίσης, παρατηρήθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση με την εσωτερική ρύθμιση ($r = -.234, p < .05$).

Πίνακας 2 Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	-											
2. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	.584**	-										
3. Χρήση των συναισθημάτων	.515**	.316**	-									
4. Ρύθμιση των συναισθημάτων	.688**	.514**	.670**	-								
5. Έλλειψη παρακίνησης	-.325**	-.223*	-.485**	-.490**	-							
6. Εξωτερική ρύθμιση	.077	.026	.002	-.032	.208*	-						
7. Ενδοσκοπική ρύθμιση	.195*	-.055	.358**	.235*	-.065	.497**	-					
8. Ρύθμιση μέσω ταύτισης	.266**	.256**	.539**	.386**	-.379**	.202*	.525**	-				
9. Εσωτερική ρύθμιση	.413**	.344**	.574**	.464**	-.511**	-.101	.379**	.611**	-			
10. Συχνότητα αναβλητικότητας	-.362**	-.328**	-.463**	-.426**	.688**	.219*	-.046	-.390**	-.608**	-		
11. Η αναβλητικότητα ως πρόβλημα	-.458**	-.374**	-.432**	-.397**	.520**	.122	-.089	-.270**	-.546**	.681**	-	
12. Επιθυμία για μείωση της αναβλητικότητας	-.078	-.064	-.248**	-.030	.067	.011	-.036	.020	-.234*	.200*	.437**	-

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

Στη συνέχεια, προκειμένου να ελεγχθεί η 3η υπόθεση, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από επαγωγικού τύπου αναλύσεις. Ειδικότερα, υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες και προβλεπτικές μεταβλητές τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων (Πίνακας 3). Το μοντέλο που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 15.666$, $df = 9$, $p < .001$) και εξηγεί το 60% της μεταβλητότητας ($R^2 = .60$) της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες απέναντι στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων. Από τις εννιά προβλεπτικές μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο, οι μεταβλητές που περιγράφουν την έλλειψη κινητοποίησης και την εσωτερική ρύθμιση βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικές. Ο συντελεστής της έλλειψης κινητοποίησης είναι θετικός, ενώ ο συντελεστής της εσωτερικής ρύθμισης είναι αρνητικός. Φαίνεται ότι η έλλειψη κινητοποίησης προβλέπει υψηλότερα επίπεδα στη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες, ενώ η εσωτερική ρύθμιση προβλέπει χαμηλότερα επίπεδα στη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες.

Πίνακας 3 Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συχνότητας της αναβλητικότητας από τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	-.060	.096	-.062
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	-.069	.089	-.070

Χρήση των συναισθημάτων	-.041	.082	-.050
Ρύθμιση των συναισθημάτων	.059	.110	.059
Έλλειψη παρακίνησης	.278	.050	.469**
Εξωτερική ρύθμιση	.024	.048	.043
Ενδοσκοπική ρύθμιση	.073	.058	.125
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	-.027	.060	-.044
Εσωτερική ρύθμιση	-.188	.057	-.334**
Σημείωση: ** $p < .01$.			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Συχνότητα της αναβλητικότητας.			

Ακολούθως, υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα και προβλεπτικές μεταβλητές τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων (Πίνακας 4). Το μοντέλο που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 9.081$, $df = 9$, $p < .001$) και εξηγεί το 46% της μεταβλητότητας ($R^2 = .460$) της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες απέναντι στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων. Από τις εννέα προβλεπτικές μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο, οι μεταβλητές που περιγράφουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, την έλλειψη κινητοποίησης και την εσωτερική ρύθμιση βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικές. Ο συντελεστής της έλλειψης κινητοποίησης είναι θετικός, ενώ οι συντελεστές της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού και της εσωτερικής ρύθμισης είναι αρνητικοί. Φαίνεται ότι η έλλειψη κινητοποίησης προβλέπει υψηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα, ενώ η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού και η εσωτερική ρύθμιση προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα.

Πίνακας 4 Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αναβλητικότητας ως πρόβλημα από τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	-.239	.119	-.232*
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	-.136	.109	-.129
Χρήση των συναισθημάτων	-.094	.101	-.108
Ρύθμιση των συναισθημάτων	.167	.135	.158
Έλλειψη παρακίνησης	.200	.062	.315**
Εξωτερική ρύθμιση	.003	.059	.005
Ενδοσκοπική ρύθμιση	.018	.071	.029
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	.093	.073	.140
Εσωτερική ρύθμιση	-.212	.070	-.352**
Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$.			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Η αναβλητικότητα ως πρόβλημα.			

Τέλος, υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί και προβλεπτικές μεταβλητές τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων (Πίνακας 5). Το μοντέλο που προέκυψε είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 2.639$, $df = 9$, $p < .001$) και εξηγεί το 44,2% της μεταβλητότητας ($R^2 = .442$) της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες απέναντι στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τύπους των κινήτρων. Από τις εννέα προβλεπτικές μεταβλητές που συμμετέχουν στο μοντέλο, οι μεταβλητές που περιγράφουν την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για αύξηση της επίδοσης, τη ρύθμιση μέσω ταύτισης και την εσωτερική ρύθμιση βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικές. Ο συντελεστής της ρύθμισης μέσω ταύτισης είναι θετικός, ενώ οι συντελεστές της ικανότητας χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης και της εσωτερικής ρύθμισης είναι αρνητικοί. Φαίνεται ότι η ρύθμιση μέσω ταύτισης προβλέπει σε υψηλότερα επίπεδα τον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί, ενώ η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης και η εσωτερική ρύθμιση προβλέπουν σε χαμηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί.

Πίνακας 5 Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επιθυμίας για μείωση της αναβλητικότητας από τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	.024	.072	.047
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	-.027	.067	-.051
Χρήση των συναισθημάτων	-.200	.061	-.458**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	.140	.082	.263
Έλλειψη παρακίνησης	-.015	.038	-.047
Εξωτερική ρύθμιση	-.034	.036	-.113
Ενδοσκοπική ρύθμιση	.017	.043	.055
Ρύθμιση μέσω ταύτισης	.124	.045	.374**
Εσωτερική ρύθμιση	-.115	.043	-.379**
<i>Σημείωση: **p < .01.</i>			
Εξαρτημένη μεταβλητή: Επιθυμία για μείωση της αναβλητικότητας.			

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα ακαδημαϊκά κίνητρα προπτυχιακών φοιτητών. Η συμβολή της έγκειται στη διερεύνηση της σχέσης και του προβλεπτικού ρόλου αυτών των μεταβλητών, οι οποίες δεν έχουν συνεξεταστεί ερευνητικά σε προηγούμενες μελέτες.

Αρχικά, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, αναμενόταν ότι θα υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Φαίνεται ότι η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε, καθώς βρέθηκε ότι όλες οι εξεταζόμενες διαστάσεις της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας συσχετίζονται αρνητικά με τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, φαίνεται ότι όσο υψηλότερες είναι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών, σε τόσο μικρότερη συχνότητα αναβάλουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες. Σε ανάλογα συμπεράσματα φαίνεται πως κατέληξαν και άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να μην αναβάλουν το έργο τους (Deniz, et al., 2009· Chow, 2011).

Παρόμοια, όσο υψηλότερες είναι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών, τόσο λιγότερο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα για αυτούς. Σε αυτή την περίπτωση, φάνηκε ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης λειτουργούν προστατευτικά και δίνουν αυτοπεποίθηση στους φοιτητές, οι οποίοι φαίνεται πως ακόμα και όταν αναβάλλουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες είναι σε θέση να διαχειριστούν την κατάσταση, ώστε τελικά να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, χωρίς αυτές να τους δημιουργούν προβλήματα. Εξάλλου, φοιτητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα στο να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής και της μάθησης, ώστε να οδηγούνται τελικά σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Jan & Anwar, 2019).

Τέλος, η επιθυμία των φοιτητών να μειώσουν την τάση τους να χρονοτριβούν στις ακαδημαϊκές τους εργασίες φαίνεται ότι συσχετίζεται με μία μόνο από τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερη είναι η ικανότητα των φοιτητών χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης τόσο λιγότερο δηλώνουν ότι επιθυμούν να μειώσουν την τάση τους να χρονοτριβούν στις ακαδημαϊκές τους εργασίες. Η χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της επίδοσης αντιστοιχεί σε ικανότητα κινητοποίησης του εαυτού (Bandura & Schunk, 1981· Mayer, et al., 1999) και έχει εξεταστεί ως τέτοια και σε έρευνα που έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς (Vassiou, et al., 2016). Το εύρημα αποκαλύπτει ότι φοιτητές με αυξημένη ικανότητα χρήσης του συναισθήματος, που είναι σε θέση να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να διευκολύνουν την επίδοσή τους, εύλογα εκτιμούν πως δεν χρειάζεται να μειώσουν την τάση τους να χρονοτριβούν, γιατί το πρόβλημα της αναβλητικότητας δεν υφίσταται για αυτούς. Επομένως, μπορεί να υποθεθεί ότι οι φοιτητές αυτοί ολοκληρώνουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες έγκαιρα και ότι μπορούν να διαχειριστούν κατάλληλα τον απαιτούμενο χρόνο εκτέλεσής τους. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει παρόμοιο εύρημα προγενέστερης έρευνας των Deniz και συνεργατών (2009), όπου αναδείχθηκε ότι φοιτητές με εσωτερική έδρα ελέγχου τελειώνουν τις εργασίες τους νωρίτερα και δεν χρονοτριβούν.

Αξιοσημείωτα είναι, επίσης, τα ευρήματα που προέκυψαν για τη δεύτερη υπόθεση, κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκής κινητοποίησης και ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Αρχικά, σύμφωνα με την 2α υπόθεση αναμένονταν ότι θα υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην έλλειψη κινητοποίησης και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Παρόμοια, σύμφωνα με την 2β υπόθεση αναμένονταν ότι θα υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στους ελεγχόμενους τύπους κινήτρων και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Τα αποτελέσματα φαίνεται να επαληθεύουν και τις δύο αυτές υποθέσεις. Αναδείχθηκε θετική σχέση της έλλειψης παρακίνησης με τη συχνότητα που οι φοιτητές αναβάλουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες και με το βαθμό που θεωρούν την αναβλητικότητα ως πρόβλημα και επιπλέον θετική σχέση της εξωτερικής ρύθμισης με τη συχνότητα που οι φοιτητές αναβάλουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τον αρνητικό ρόλο της έλλειψης κινήτρων και της ελεγχόμενης κινητοποίησης σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως έχει αποδειχθεί σε σχετικές έρευνες (π.χ., Burnam, et al., 2014· Klassen, et al., 2008· Legault, et al., 2006· Rakes & Dunn, 2010).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύεται και ένα μείζον ζήτημα, που αφορά το ρόλο των πανεπιστημιακών δασκάλων. Εφόσον οι φοιτητές χρειάζονται μεγαλύτερη παρακίνηση, ώστε να ολοκληρώνουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες και υποχρεώσεις, αυτή πιθανώς θα προέλθει από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται εξίσου σημαντικοί στην ενίσχυση της κινητοποίησης (Ames, 1992· Pintrich, et al., 1994). Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι προσεγγίζουν τη διδασκαλία τους, οι στάσεις και η συμπεριφορά που επιδεικνύουν συσχετίζονται με την κινητοποίηση των φοιτητών (Archer & Scevak, 1998). Αν λάβουμε υπόψη ότι με βάση το «Προκρούστειο» σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Psacharopoulos & Tassoulas, 2004), μια μεγάλη μερίδα φοιτητών έχει εισαχθεί σε ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα ακολουθώντας χαμηλές στην προτεραιότητά τους επιλογές και πιθανώς φοιτούν χωρίς να έχουν κίνητρα εξαρχής, τότε θεωρείται σημαντικό οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι να αναδεικνύουν τη σημασία και την ελκυστικότητα του αντικειμένου σπουδών τόσο ως φυσικό αντικείμενο όσο και με τη μεθοδολογία διδασκαλίας του, ώστε να καλλιεργηθούν σταδιακά εσωτερικά κίνητρα μελέτης στους φοιτητές τους.

Έπειτα, σύμφωνα με την 2γ υπόθεση αναμένονταν ότι θα υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στους αυτόνομους τύπους κινήτρων και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Πράγματι, αναδείχθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη ρύθμιση μέσω ταύτισης και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά ενδιαφέρον, γιατί αναδεικνύει έναν σημαντικό θετικό παράγοντα

κινητοποίησης των φοιτητών. Όταν δηλαδή οι φοιτητές δηλώνουν στόχους τους ως σημαντικό παράγοντα κινητοποίησής τους, όπως για παράδειγμα τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση, τότε τείνουν να αναβάλλουν λιγότερο τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Το εύρημα αυτό ενισχύει παρόμοια συμπεράσματα άλλων ερευνών, όπου επίσης η ρύθμιση μέσω ταύτισης έχει συσχετιστεί με θετικά αποτελέσματα (Legault, et al., 2006), και υποδεικνύει την ανάγκη διασύνδεσης των σπουδών με την αγορά εργασίας, κάτι που στην Ελληνική πραγματικότητα καθίσταται ακόμα πιο επιτακτικό λόγω της πληθώρας των άνεργων πτυχιούχων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση όλων των διαστάσεων της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με την εσωτερική ρύθμιση. Όσο πιο αυτόνομη, δηλαδή, είναι η κινητοποίηση των φοιτητών, τόσο λιγότερο αυτοί αναβάλλουν τις ακαδημαϊκές τους εργασίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της 2β υπόθεσης. Τα ευρήματα αυτά προτείνουν τη θετική επίδραση της αυτόνομης κινητοποίησης και ενισχύουν τα συμπεράσματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία, εφόσον η αυτόνομη κινητοποίηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συσχετίζεται με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, είναι ανάγκη να αναπτύσσεται περαιτέρω στους φοιτητές (Aydin & Michou, 2019).

Τέλος, σύμφωνα με την 3η υπόθεση αναμένονταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή κινητοποίηση θα αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα. Αναφορικά με τον προβλεπτικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών, φάνηκε ότι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού προβλέπει χαμηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα, ενώ η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για διευκόλυνση της επίδοσης προβλέπει χαμηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί. Ανάλογα, σχετικά με τον προβλεπτικό ρόλο της ακαδημαϊκής κινητοποίησης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των φοιτητών, φάνηκε ότι η έλλειψη κινητοποίησης προέβλεψε υψηλότερα επίπεδα στη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες και στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα, ενώ η ρύθμιση μέσω ταύτισης προέβλεψε υψηλότερα επίπεδα στον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί. Αντίθετα, η εσωτερική ρύθμιση προέβλεψε χαμηλότερα επίπεδα στη συχνότητα της αναβλητικότητας στις ακαδημαϊκές εργασίες, στον βαθμό στον οποίο η αναβλητικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες αποτελεί πρόβλημα και στον βαθμό στον οποίο ο φοιτητής θέλει να μειώσει την τάση του να χρονοτριβεί.

Ως προς τα ευρήματα που αφορούν στην πρόβλεψη παραγόντων για την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, αυτά καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς υποστηρίζουν ανάλογα ευρήματα, τα οποία προτείνουν ότι ο συνδυασμός συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων αυτορρύθμισης ενισχύει την επίδοση και την κινητοποίηση (Klassen & Chiu, 2010). Δεδομένου ότι τα ποσοστά αναβλητικότητας των φοιτητών είναι εντυπωσιακά υψηλά, με αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Kim & Seo, 2015), τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά σε πρακτικό επίπεδο, στο σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο τον περιορισμό της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας. Για παράδειγμα, μπορούν να εφαρμοστούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στρατηγικές, που θα ενισχύσουν αφενός τη χρήση του συναισθήματος για κινητοποίηση του εαυτού (Bandura & Schunk, 1981) και αφετέρου την αυτόνομη κινητοποίηση (Van Eerde & Klingsieck, 2018). Εξάλλου, οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να καλλιεργηθούν με την κατάλληλη εξάσκηση, με στόχο την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hodzic et al., 2018· Mattingly & Kraiger, 2019) και ως εκ τούτου αρκετά πανεπιστήμια έχουν ενθαρρυνθεί να διεξαγάγουν μελέτες προκειμένου να προαγάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των φοιτητών τους (Foster et al., 2017· Li & Xu, 2019). Ανάλογες έρευνες και εργαστήρια καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και στα ελληνικά πανεπιστήμια, με στόχο να προαγάγουν οι φοιτητές τις επιμέρους ικανότητες και να τις εφαρμόζουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία, όπως για παράδειγμα την ικανότητα χρήσης του συναισθήματος για κινητοποίηση του εαυτού, η οποία θεωρείται ότι μπορεί να αντανakλά εσωτερικά κίνητρα (Bandura & Schunk, 1981) και έχει βρεθεί ότι διευκολύνει παράγοντες κινήτρων (Vassiou, et al., 2016).

Επιπλέον, ήδη πολλά σύγχρονα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρέχουν στους φοιτητές τους περισσότερη αυτονομία, δίνοντας τους τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων, καθώς και ευκαιρίες ανάδειξης των δεξιοτήτων τους και μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές τους και τους

διδάσκοντες (Levesque-Bristol et al., 2019). Αντίστοιχα και στα ελληνικά πανεπιστήμια, μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων στα προγράμματα σπουδών θα μπορούσε να παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να επιλέγουν αυτά που τους ενδιαφέρουν και τους κινητοποιούν περισσότερο, ώστε να καλύψουν την ανάγκη τους για αυτονομία (Reeve, 2006). Κάτω από τέτοιες συνθήκες υποστήριξης των φοιτητών, αναμένεται ότι θα αυξηθεί η πιθανότητα καλής ποιότητας κινήτρων και υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, που θα αποτρέψει τους φοιτητές από την αποτυχία στις εξετάσεις και την επανάληψη των μαθημάτων (Aydin & Michou, 2019).

Περιορισμοί, συμπεράσματα

Παρά το πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας σε θεωρητικό επίπεδο, που είναι η συνεξέταση της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας με γνωστικές-συναισθηματικές ικανότητες και παράγοντες κινητοποίησης, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το είδος της έρευνας, που είναι συγχρονική και τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων φοιτητών, που είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, από ένα μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα της χώρας. Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι ίδιες μεταβλητές σε διαχρονικές μελέτες, με περισσότερους συμμετέχοντες, ώστε να επιτρέπονται γενικεύσεις και ακριβέστερες αιτιώδεις ερμηνείες των αποτελεσμάτων. Επίσης, δεν ελήφθησαν υπόψη άλλοι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, όπως για παράδειγμα οι στόχοι επίτευξης (Michou, et al., 2014) ή/και η αντιληπτή ικανότητα των φοιτητών (Mouratidis, et al., 2017), που θα μπορούσαν να εξεταστούν και να δώσουν νέες διαστάσεις στα ήδη υπάρχοντα ευρήματα. Τέλος, τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες φοιτητές ενδέχεται να απαντήθηκαν με τρόπο ψευδή ή συγκαλυμμένο, σε μια προσπάθεια να προβληθούν θετικά γνωρίσματα και συμπεριφορές. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν τόσο συνεντεύξεις από φοιτητές για τη συγκέντρωση και ποιοτικών δεδομένων όσο και συλλογή δεδομένων από τους διδάσκοντες στα πανεπιστήμια για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν την αναβλητικότητα των φοιτητών τους.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη που εξέτασε τη σχέση ακαδημαϊκής αναβλητικότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής κινητοποίησης σε ελληνικό πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τον ευεργετικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτόνομης κινητοποίησης στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα και θα μπορούσαν να έχουν σημαντικές εφαρμογές στον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια οργανώνουν το πρόγραμμα σπουδών τους και στον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης φοιτητών και διδασκόντων. Για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί στα πανεπιστήμια ένα αυτόνομο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, που δεν θα παραβλέπει τους συναισθηματικούς παράγοντες, αλλά θα τους ενισχύει.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286-293.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Archer, J., & Scevak, J. J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18(2), 205-223.
- Aydin, G., & Michou, A. (2019). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal Education Psychology*, 90(4), 964-980.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201-216.

- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology, 23*(3), 189-202.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586–598.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and individual differences, 39*(6), 1135-1145.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*(1), 153–167.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin, 29*(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology, 91*(4), 780.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. Cambridge, MA: Da Capo/Life Long.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce procrastination? *Learning and Individual Differences, 36*, 165–172.
- Buser, T., Peter, N., & Wolter, S. C. (2017). Gender, competitiveness, and study choices in high school: Evidence from Switzerland. *American economic review, 107*(5), 125-30.
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist, 20*(3), 735-743.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships Between Academic Motivation, Self-Efficacy, and Academic Procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 19*(4).
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781-1795.
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology, 1*-15.
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education, 13*(1), 1-10.
- 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.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational behavior, 26*(4), 453-466.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). Procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*, 623-632.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Education Research, 33*, 733-750.
- Di, M., Jia, N., Wang, Q., Yan, W., Yang, K., & Kong, F. (2020). A bifactor model of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale and its association with subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology, 1-12*.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 331-358.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self-reported personality characteristics. *Psychological Reports, 68*, 455-456.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 185-196.
- 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.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 257-274.
- Foster, K., Fethney, J., McKenzie, H., Fisher, M., Harkness, E., & Kozlowski, D. (2017). Emotional intelligence increases over time: A longitudinal study of Australian pre-registration nursing students. *Nurse Education Today, 55*, 65-70.
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017, October). A review of the motivation theories in learning. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1891, No. 1, p. 020043). AIP Publishing LLC.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841-861.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of advanced nursing, 75*(11), 2710-2718.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 245-255.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2) 116-124.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review, 10*(2), 138-148.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). *Emotional intelligence and emotional creativity. Journal of personality, 75*(2), 199-236.

- Jan, S. U., & Anwar, M. A. (2019). Emotional intelligence, library use and academic achievement of university students. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 68(1), 38–55.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of applied social psychology*, 41(5), 1121-1144.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- 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., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931.
- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A., & Robichaux, M. (2011). Suicide proneness in college students: Relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Studies*, 35(7), 625-645.
- 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.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567.
- Levesque-Bristol, C., Maybee, C., Carleton Parker, C., Zywicki, C., Connor, C., & Flierl, M. (2019). Shifting culture: Professional development through academic course transformation. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 51(1), 35-41.
- Li, C., & Xu, J. (2019). Trait emotional intelligence and classroom emotions: A positive psychology investigation and intervention among Chinese EFL learners. *Frontiers in psychology*, 10, 2453.
- Libbrecht, N., Lievens, F., Carette, B., & Côté, S. (2014). Emotional intelligence predicts success in medical school. *Emotion*, 14(1), 64.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Mann, L. (1982). Decision making questionnaire: parts I and II, In *Procrastination and Task Avoidance*, eds J. R. Ferrari, J. L. Johnson, and W. McCown (New York, NY: Plenum Press).
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19.
- Martinčeková, L., & Enright, R. D. (2020). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: exploring the mediating role of affect. *Current Psychology*, 39(2), 428-437.

- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, P. R. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- McCown, W., & Johnson, J. (1989). Differential arousal gradients in chronic procrastination. *American Psychological Association, Alexandria, VA*.
- Michou, A., Matos, L., Gargurevich, R., Gumus, B., & Herrera, D. (2016). Building on the enriched hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying mastery goals. *Psychologica Belgica*, 56(3), 269.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 650-666.
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 355–367.
- Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' Autonomous Functioning and Implicit Theories of Ability as Predictors of their School Achievement and Week-to-week Study Regulation and Well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56-66.
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37–51.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the trans-theoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation*. University of Houston.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Patrick, H., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of behavioral nutrition and physical Activity*, 9(1), 1-12.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pope, D., Roper, C., & Qualter. (2012). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 907–918.
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on emotional intelligence as a key academic competency?. *Frontiers in psychology*, 10, 2976.
- Psacharopoulos, G., & Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher education*, 47(2), 241-252.

- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of social Behavior and personality*, 15(5), 239.
- 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).
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–236.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557–1586.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- 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.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Selçuk, Ş., Koçak, A., Mouratidis, A., Michou, A., & Sayıl, M. (2021). Procrastination, perceived maternal psychological control, and structure in math class: The intervening role of academic self-concept. *Psychology in the Schools*, 58(9), 1782-1798.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115–127.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and individual differences*, 49(3), 175-180.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106.
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in psychology*, 9, 327.
- Svartdal, F., & Steel, P. (2017). Irrational delay revisited: examining five procrastination scales in a global sample. *Frontiers in psychology*, 8, 1927.
- Tam, H. L., Kwok, S. Y., Hui, A. N., Chan, D. K. Y., Leung, C., Leung, J., ... & Lai, S. (2021). The significance of emotional intelligence to students' learning motivation and academic achievement:

- A study in Hong Kong with a Confucian heritage. *Children and Youth Services Review*, 121, 105847.
- Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Omar, Z. (2015). Relationship between self-efficacy, task value, self-regulation strategies and active procrastination among pre-service teachers in colleges of education. *International journal of psychology and counselling*, 7(2), 11-17.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53–67.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The ‘why’ and ‘why not’ of job search behaviour: their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European journal of social psychology*, 34(3), 345-363.
- Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British journal of clinical psychology*, 45(1), 63-82.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.
- Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2016). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology*, 36, 879-897.
- Vij, J. & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of psychological research*.

- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30.