

Η Επίδραση του Άγχους στην Ακαδημαϊκή Επίδοση

Μια Ποσοτική Μελέτη σε Προπτυχιακούς Φοιτητές

Μάθημα: Εκπαιδευτική Ψυχολογία

Συγγραφέας: Φοιτητής/τρια

Φεβρουάριος 2026

Πίνακας Περιεχομένων

1. Εισαγωγή	3
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	4
2.1 Ορισμός και Τύποι Άγχους	4
2.2 Ακαδημαϊκό Άγχος	5
2.3 Σχέση Άγχους και Επίδοσης	6
3. Μεθοδολογία	7
4. Αποτελέσματα	8
5. Συζήτηση & Συμπεράσματα	10
Βιβλιογραφία	11

1. Εισαγωγή

Το ακαδημαϊκό άγχος αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα ψυχολογικά φαινόμενα στον φοιτητικό πληθυσμό παγκοσμίως. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, περίπου το 40% των προπτυχιακών φοιτητών αναφέρει κλινικά σημαντικά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (American College Health Association, 2024). Στην Ελλάδα, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οικονομικές πιέσεις και η αβεβαιότητα για την επαγγελματική αποκατάσταση έχουν επιτείνει το πρόβλημα (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2022).

Η σχέση μεταξύ άγχους και ακαδημαϊκής επίδοσης δεν είναι γραμμική. Ο νόμος Yerkes-Dodson (1908) υποδεικνύει ότι ένα μέτριο επίπεδο διέγερσης μπορεί να ενισχύσει την απόδοση, ενώ υπερβολικά υψηλά ή χαμηλά επίπεδα την υπονομεύουν. Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία αμφισβητεί αυτή την απλουστευτική ερμηνεία, αναδεικνύοντας τον ρόλο παραγόντων όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και το κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο (Putwain & Daly, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκού άγχους και ακαδημαϊκής επίδοσης σε δείγμα Ελλήνων προπτυχιακών φοιτητών, με ιδιαίτερη έμφαση στον μεσολαβητικό ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Ορισμός και Τύποι Άγχους

Το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αίσθημα φόβου, ανησυχίας και σωματικής έντασης, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη απειλής (Spielberger, 1972). Η διάκριση μεταξύ χαρακτηριστικού άγχους (trait anxiety) και καταστασιακού άγχους (state anxiety) παραμένει θεμελιώδης στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Ο Spielberger (1972) πρότεινε ότι το χαρακτηριστικό άγχος αναφέρεται σε μια σταθερή προδιάθεση του ατόμου να αντιλαμβάνεται καταστάσεις ως απειλητικές, ενώ το καταστασιακό άγχος αφορά τη στιγμιαία συναισθηματική αντίδραση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, ο Cassidy (2010) πρόσθεσε τη διάσταση του γνωστικού άγχους εξετάσεων, το οποίο αφορά τις ανησυχητικές σκέψεις που παρεμβαίνουν στην επεξεργασία πληροφοριών κατά τη μελέτη και τις εξετάσεις.

2.2 Ακαδημαϊκό Άγχος

Το ακαδημαϊκό άγχος αποτελεί ειδική μορφή άγχους που σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και τις αξιολογήσεις (Chapell et al., 2005). Πηγές ακαδημαϊκού άγχους περιλαμβάνουν τις εξετάσεις, τις εργασίες, τις προφορικές παρουσιάσεις, τον φόρτο εργασίας και τις κοινωνικές συγκρίσεις με συμμαθητές.

Έρευνα των Bedewy και Gabriel (2015) εντόπισε τέσσερις βασικές διαστάσεις του ακαδημαϊκού άγχους στους φοιτητές: (α) πιέσεις σχετικές με τις εξετάσεις, (β) πιέσεις σχετικές με τη μελέτη, (γ) πιέσεις σχετικές με τη διαχείριση χρόνου, και (δ) ανησυχίες για το μέλλον. Στο ελληνικό πλαίσιο, η Αναγνωστοπούλου (2021) διαπίστωσε ότι ο φόρτος εργασιών και η πίεση χρόνου αποτελούν τις σημαντικότερες πηγές άγχους.

2.3 Σχέση Άγχους και Επίδοσης

Η σχέση μεταξύ άγχους και ακαδημαϊκής επίδοσης είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες. Μετα-αναλύσεις δείχνουν σταθερά αρνητική συσχέτιση μεταξύ υψηλού άγχους εξετάσεων και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης (Hembree, 1988; von der Embse et al., 2018).

Ωστόσο, η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) φαίνεται να λειτουργεί ως μεσολαβητικός παράγοντας. Οι Bandura (1997) και Zimmerman (2000) υποστηρίζουν ότι φοιτητές με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα το ακαδημαϊκό άγχος, διατηρώντας ικανοποιητική επίδοση ακόμη και υπό πίεση.

3. Μεθοδολογία

Η μελέτη ακολούθησε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Το δείγμα αποτελούταν από 200 προπτυχιακούς φοιτητές τριών ελληνικών πανεπιστημίων, ηλικίας 18-25 ετών. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, με κριτήρια ένταξης την ενεργό εγγραφή σε πρόγραμμα σπουδών και τη συγκατάθεση συμμετοχής.

Τα εργαλεία μέτρησης περιελάμβαναν: (α) το State-Trait Anxiety Inventory (STAI) του Spielberger (1983), σε ελληνική προσαρμογή, (β) την κλίμακα ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας (Academic Self-Efficacy Scale) των Jerusalem και Schwarzer (1981), και (γ) τον μέσο όρο βαθμολογίας (GPA) ως δείκτη ακαδημαϊκής επίδοσης.

Η ανάλυση δεδομένων περιελάμβανε περιγραφική στατιστική, ανάλυση συσχέτισης Pearson και ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical regression analysis) για τον έλεγχο του μεσολαβητικού ρόλου της αυτο-αποτελεσματικότητας.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση συσχέτισης αποκάλυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκού άγχους και ακαδημαϊκής επίδοσης ($r = -0.42$, $p < 0.001$). Η αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση ($r = 0.51$, $p < 0.001$) και αρνητικά με το ακαδημαϊκό άγχος ($r = -0.38$, $p < 0.001$).

Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης επιβεβαίωσε τον μεσολαβητικό ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας. Στο πρώτο βήμα, το ακαδημαϊκό άγχος εξηγούσε το 17,6% της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή επίδοση. Στο δεύτερο βήμα, με την προσθήκη της αυτο-αποτελεσματικότητας, η εξηγούμενη διακύμανση αυξήθηκε στο 31,2%, ενώ η επίδραση του άγχους μειώθηκε σημαντικά ($\beta = -0.24$, $p < 0.01$), υποδεικνύοντας μερική μεσολάβηση.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι γυναίκες φοιτήτριες ανέφεραν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκού άγχους σε σχέση με τους άνδρες ($t = 3.14$, $p < 0.01$), εύρημα που συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία.

5. Συζήτηση & Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκού άγχους και επίδοσης, σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (von der Embse et al., 2018; Chapell et al., 2005). Η ανάδειξη του μεσολαβητικού ρόλου της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί σημαντική συμβολή, καθώς υποδεικνύει ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών μπορεί να αμβλύνει τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους.

Τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές πρακτικές εφαρμογές. Τα πανεπιστήμια μπορούν να αναπτύξουν προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης που δεν εστιάζουν μόνο στη μείωση του άγχους, αλλά και στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων μελέτης, mentoring και peer support.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον ρόλο επιπλέον μεταβλητών, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διαχείριση του ακαδημαϊκού φόρτου.

Βιβλιογραφία

American College Health Association (2024). National College Health Assessment III. ACHA.

Αναγνωστοπούλου, Τ. (2021). Ακαδημαϊκό Άγχος Ελλήνων Φοιτητών: Πηγές και Στρατηγικές Αντιμετώπισης. *Ψυχολογία*, 26(2), 145-162.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.

Bedewy, D. & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students. *Health Psychology Open*, 2(2).

Cassady, J.C. (2010). *Anxiety in Schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. Peter Lang.

Chapell, M.S. et al. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.

Putwain, D. & Daly, A.L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570.

Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Academic Press.

Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2022). Ψυχική Υγεία Φοιτητών στην Ελλάδα: Σύγχρονες Προκλήσεις. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.

von der Embse, N. et al. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.

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