

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.**

ΝΕΦΕΛΗ Χ. ΜΕΝΤΗ

**Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.
Ο ρόλος της οικογένειας.**

υπό

Νεφέλη Χ. Μεντή

**Μεταπτυχιακή Εργασία
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού
τίτλου στην κατεύθυνση «Ψυχολογία στην Εκπαίδευση-Ειδική Αγωγή» του
Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών Αγωγής,
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.**

2017

© Νεφέλη Χ. Μεντή



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ»**

ΝΕΦΕΛΗ Χ. ΜΕΝΤΗ

Ψυχολόγος

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Επόπτρια: Γεωργία Παπαντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.

Αρτεμης Γιώτσα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Ι.

Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Φ.Π.Ψ., Π.Ι.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....σελ.	6
Περίληψη.....σελ.	7
Abstract.....σελ.	8
Πρόλογος.....σελ.	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ.	11
Αναδυόμενη Ενηλικίωση.....σελ.	11
Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.....σελ.	16
Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο και δημογραφικά/ατομικά/οικογενειακά χαρακτηριστικά.....σελ.	22
Λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο.....σελ.	23
Λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα.....σελ.	29
Κοινωνική υποστήριξη και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο.....σελ.	31
Κοινωνική υποστήριξη και αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα.....σελ.	34
Αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο.....σελ.	35
Η παρούσα έρευνα.....σελ.	44
ΜΕΘΟΔΟΣ.....σελ.	46
Συμμετέχοντες.....σελ.	46
Εργαλεία μέτρησης.....σελ.	51
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....σελ.	58
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....σελ.	60
Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και την Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας.....σελ.	60
Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και την Κοινωνική Υποστήριξη.....σελ.	60

Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.....σελ.	61
Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και την ύπαρξη Καταθλιπτικών συμπτωμάτων.....σελ.	62
Σχέσεις ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη με το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και με τα Καταθλιπτικά συμπτώματα.....σελ.	63
Σχέσεις ανάμεσα στην Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας με το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και με τα Καταθλιπτικά συμπτώματα.....σελ.	64
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, του Άγχους και των Καταθλιπτικών συμπτωμάτων.....σελ.	65
Αναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα με βάση την κλίμακα CES-D.....σελ.	67
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υπό διερεύνηση μεταβλητών ανά φύλο, έτος σπουδών, τόπο σπουδών και μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων.....σελ.	68
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....σελ.	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ.	103

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας, για την πολύτιμη συμβολή της σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας έρευνας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Επίσης ευχαριστώ την κα Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, για τις πληροφορίες και την καθοδήγηση που μου παρείχε στο ξεκίνημα και στο σχεδιασμό της εργασίας μου. Την κα Παπαδιώτη-Αθανασίου Βασιλική, πρώην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας και την κα Καλτσούδα Άννα, Ψυχολόγο, μέλος Ε.ΔΙ.Π., για τις χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο βαθμολόγησης του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (SACQ) και την παραχώρηση του εγχειριδίου χρήσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, καθώς και την κα Ντίνου Μάγδα, Ψυχολόγο, μέλος Ε.ΔΙ.Π. Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, για την βοήθειά της στην κωδικοποίηση των δεδομένων. Ευχαριστίες εκφράζονται σε όλους τους Καθηγητές των Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που μου έδωσαν την άδεια και τον χρόνο από το μάθημά τους, ώστε να χορηγήσω τα ψυχομετρικά εργαλεία στους συμμετέχοντες, και φυσικά σε όλους τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που εθελοντικά συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου και τους φίλους μου για την βοήθειά τους και την στήριξή τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η είσοδος στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια σημαντική μεταβατική κατάσταση για τους περισσότερους αναδυόμενους ενήλικες. Κάποιοι φοιτητές καταφέρνουν να διαχειριστούν με επιτυχία τις απαιτήσεις του νέου πλαισίου, ενώ άλλοι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις νέες προκλήσεις του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Η προσαρμογή των φοιτητών και η λιγότερο, ή περισσότερο επιτυχής μετάβαση στο νέο Εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στο χώρο. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία ο φοιτητικός πληθυσμός, σε σύγκριση με άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία δραστηριοποιούνται εκτός Πανεπιστημίου, αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση οικογενειακών, ψυχοκοινωνικών και ατομικών παραγόντων που σχετίζονται με την προσαρμογή των φοιτητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 347 πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές, και των δύο φύλων, οι οποίοι φοιτούσαν σε διάφορες σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα εξής ψυχομετρικά εργαλεία: (i) Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ; Baker & Syric, 1989), (ii) Interpersonal Support Evaluation List, College version (ISEL; Cohen & Hoberman, 1983), (iii) Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III (FACES III; Olson, Portner, & Lavee, 1985), (iv) State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970), και (v) Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CESD; Radloff, 1977). Με βάση τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η επιτυχής προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο βρέθηκε να έχει θετική σχέση με την συναισθηματική συνοχή της οικογένειας και με την κοινωνική υποστήριξη, ενώ συσχετίστηκε αρνητικά με την παρουσία άγχους και καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Επίσης η κοινωνική υποστήριξη και η συνοχή της οικογένειας βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά με το άγχος και τα καταθλιπτικά συμπτώματα των φοιτητών.

Abstract

Entrance to the University is an important transition for most emerging adults. Some students manage to successfully deal with the requirements of the new framework, while others are struggling to cope adequately with the new challenges of the University environment. Adaptation of students and the less or more successful transition to the new Educational Framework has attracted the interest of many researchers in the field. According to the international literature, the student population, compared to individuals of the same age, who operate outside the University, faces more psychosocial adjustment problems. The aim of this study was to investigate family, psychosocial and individual factors related to the adaptation of students. The sample of the survey consisted of 347 first and second year students of both sexes who attended various faculties of the University of Ioannina. Participants were asked to complete the following psychometric tools: (i) Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ; Baker & Syric, 1989), (ii) Interpersonal Support Evaluation List, College version (ISEL; Cohen & Hoberman, 1983), (iii) Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III (FACES III; Olson, Portner, & Lavee, 1985), (iv) State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970), and (v) Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CESD; Radloff, 1977). Statistical analyses revealed that the successful adaptation of the students to the University was positively related to the emotional cohesion of the family and to the social support, while it is negatively related to the presence of anxiety and depressive symptoms. Also, social support and family cohesion were found to be negatively related to anxiety and depressive symptoms to students.

Πρόλογος

Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική εμπειρία αλλαγής ζωής για πολλούς νέους. Αυτό το γεγονός για πολλούς είναι μια πολύ ελκυστική και ωφέλιμη εμπειρία, καθώς η φοίτηση σε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρει στους φοιτητές σημαντικές ευκαιρίες για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η είσοδος στο Πανεπιστήμιο μπορεί να αποτελέσει μια πηγή πίεσης και άγχους και ότι οι νέοι προπτυχιακοί φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες νέες προσωπικές και διαπροσωπικές προκλήσεις. Για παράδειγμα, θα πρέπει να οικοδομήσουν νέες σχέσεις, να τροποποιήσουν τις υπάρχουσες σχέσεις με τους γονείς και τα μέλη της οικογένειάς τους, και να αναπτύξουν νέες συνήθειες μάθησης σε ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Αυτοί οι νέοι φοιτητές είναι πιο πιθανό να παρατήσουν το Πανεπιστήμιο αν αποτύχουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις. Ένας από τους λόγους που οι φοιτητές παρατούν το Πανεπιστήμιο είναι οι δυσκολίες προσαρμογής. Ο επιπολασμός των διαταραχών προσαρμογής είναι σχετικά υψηλός μεταξύ των φοιτητών του Πανεπιστημίου, ιδιαίτερα στους πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία ο φοιτητικός πληθυσμός, σε σύγκριση με άτομα της ίδιας ηλικίας, τα οποία δραστηριοποιούνται εκτός Πανεπιστημίου, αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Η σημασία της προσαρμογής των νέων φοιτητών έχει ενθαρρύνει μεγάλο αριθμό μελετών για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτό. Η κοινωνική υποστήριξη είναι μεταξύ των ψυχολογικών παραγόντων που έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η κοινωνική υποστήριξη συνεισφέρει στην σωματική και ψυχολογική ευεξία των ενηλίκων, και έτσι μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις των αγχωδών γεγονότων ζωής τους στο Πανεπιστήμιο.

Ιδιαίτερη, επίσης, προσοχή έχει δοθεί στη σχέση ανάμεσα στην προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο και τις σχέσεις των φοιτητών με τους γονείς τους. Έχει βρεθεί ότι η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και της σχέσης των παιδιών με τους γονείς τους, επιδρά στην ψυχολογική ευημερία των φοιτητών και στην προσαρμογή τους στην Πανεπιστημιακή ζωή. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της οικογενειακής λειτουργικότητας που έχουν μελετηθεί σε σχέση με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο είναι η συναισθηματική συνοχή και η προσαρμοστικότητα της

οικογένειας. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο περισσότερο συνεκτική είναι η οικογένεια και όσο μεγαλύτερη η δυνατότητά της να προσαρμόζεται στις αλλαγές, τόσο καλύτερη και η προσαρμογή του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο.

Το πρώτο έτος φαίνεται να είναι το πιο κρίσιμο για την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο εξαιτίας των δυσκολιών προσαρμογής που μπορεί να προκύψουν. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει πολυάριθμες μεταβλητές που σχετίζονται με την αρνητική προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η ευαλωτότητα στο στρες και, γενικά, οι ψυχικές ασθένειες. Στοιχεία που δείχνουν ότι οι φοιτητές είναι επιρρεπείς σε ψυχολογικά προβλήματα έχει δημιουργήσει αυξανόμενη ανησυχία στις δυτικές κοινωνίες. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν υψηλά ποσοστά ψυχολογικής νοσηρότητας, ειδικά κατάθλιψης και άγχους, μεταξύ των φοιτητών σε όλο τον κόσμο.

Για τους λόγους αυτούς στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των οικογενειακών, ψυχοκοινωνικών και ατομικών παραγόντων που σχετίζονται με την προσαρμογή των πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, αλλά και η διερεύνηση του τρόπου που αλληλεπιδρούν αυτοί οι παράγοντες μεταξύ τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναδυόμενη Ενηλικίωση

Σύμφωνα με τον Levinson (1978), η ώριμη ηλικία χωρίζεται σε οκτώ περιόδους: (1) Την «πρώτη μετάβαση στην ώριμη ηλικία» (17°-22° έτος), στην οποία το άτομο αφήνει πίσω του την εφηβεία και κάνει τις πρώτες επιλογές της ώριμης ηλικίας, (2) την «είσοδο στον κόσμο των ενηλίκων» (22°-28° έτος), όπου ο νεαρός ενήλικος κάνει μερικές αρχικές επιλογές σχετικές με την επαγγελματική του απασχόληση, τις φιλίες του, τις ατομικές του αξίες και τον τρόπο της ζωής του, καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, (3) την «ύστερη μετάβαση στην ώριμη ηλικία» (28°-33° έτος), στην οποία ο ενήλικος εδραιώνει τον τρόπο της ζωής του βασισμένος σε μια περισσότερο ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού του και των σχέσεών του με τους συνανθρώπους του και την κοινωνία. Ενδέχεται επίσης να αναθεωρήσει και να αλλάξει μερικές από τις προηγούμενες επιλογές του. (4) Την «τακτοποίηση» (33°-40° έτος), όπου η ζωή αποκτά μια σταθερή δομή και το άτομο εδραιώνει τη θέση του στην κοινωνία και αποκτά σταθερές οικογενειακές σχέσεις, (5) τη «μετάβαση στη μέση ηλικία» (40°-45° έτος), στην οποία το άτομο ενδέχεται να αντιμετωπίσει την 'κρίση της μέσης ηλικίας', όπου θα επανεξετάσει τους γενικούς στόχους και τις αξίες του. Αναθεωρεί τη ζωή του και τους συμβιβασμούς που έκανε σε σχέση με τις ιδιαίτερες κλίσεις του και τις προσδοκίες του. Για τους περισσότερους ανθρώπους αυτή είναι μια περίοδος σταθεροποίησης (Levinson, 1978). (6) Την «είσοδο στη μέση ηλικία» (45°-50° έτος), όπου το άτομο χρειάζεται να δεσμευθεί και να αφοσιωθεί σε νέους στόχους, να δώσει στη ζωή του μια νέα δομή, αφού είναι πιθανό τα παιδιά του να έχουν μεγαλώσει και να έχουν εγκαταλείψει το σπίτι, ή επειδή φαίνεται πλέον απίθανη μια περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη, (7) τη «μετάπτωση» (50°-55° έτος), στην οποία το άτομο μπορεί να ασχοληθεί περισσότερο με το ερώτημα του πως είναι οργανωμένη η ζωή του. Μερικά άτομα, που δεν αντιμετώπισαν ως τότε μια περίοδο κρίσης, μπορεί να την περάσουν τώρα. Και (8) το «τέλος της μέσης ώριμης ηλικίας» (55°-60° έτος), στην οποία ηλικία οι άνθρωποι αρχίζουν να δίνουν στη ζωή τους μια νέα δομή. Συχνά, αυτή είναι μια περίοδος μεγάλης πληρότητας και ικανοποίησης, μολονότι μερικοί άνθρωποι μπορεί να δουν τα πράγματα περισσότερο αρνητικά (Levinson, 1978).

Ο Gould (1978), πρότεινε ένα διαφορετικό μοντέλο για όσα συμβαίνουν στη διάρκεια της ώριμης ηλικίας. Αναφέρει τέσσερα ηλικιακά στάδια όσον αφορά τις μεταβολές κατά τη διάρκεια της ώριμης ηλικίας. Από το 16^ο έως 22^ο έτος, σύμφωνα με τον Gould (1978), ο πρωταρχικός στόχος του ατόμου είναι να αφήσει τη γονεϊκή οικογένεια και να προσαρμοστεί στις ευθύνες που αυτή η αλλαγή συνεπάγεται. Το κεντρικό στοιχείο σε αυτή την περίπτωση είναι η μετάβαση από την εξάρτηση και την συνακόλουθη αντίληψη ότι υπάρχει πάντα κάποιος πίσω και μας προστατεύει από τις συνέπειες των επιλογών μας- στην αναγνώριση ότι η ανεξαρτησία συνεπάγεται ότι εμείς οι ίδιοι αναλαμβάνουμε τις ευθύνες μας. Από το 22^ο έως το 28^ο έτος το άτομο αναπτύσσει τις ικανότητές του ως ενήλικος και μαθαίνει να κατακτά την αυτονομία του, αντί να ακολουθεί τυφλά τους κανόνες ή τις συμβάσεις που είχε διδαχθεί στην οικογένειά του. Από το 28^ο έως το 34^ο έτος το άτομο γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του και συμβιβάζεται με ορισμένες πλευρές του χαρακτήρα του, οι οποίες δεν ήταν εμφανείς προηγουμένως. Και στην τελευταία περίοδο της ώριμης ηλικίας (34^ο-45^ο έτος), η βασική ψυχολογική αλλαγή σχετίζεται με την αποδοχή της θνητότητάς του. Το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η ζωή δεν συνεχίζεται επ' άπειρον και ότι το τέλος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας είναι ορατό (Gould, 1978).

Η ομάδα των νέων ηλικίας 18 - 25 ετών που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μοιράζονται κύρια χαρακτηριστικά με άλλα άτομα της ίδιας νεαρής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των εποικοδομητικών και επίμονων αναζητήσεων και αναθεωρήσεων. Επίσης, υπόκεινται σε παρόμοιες αναπτυξιακές απαιτήσεις, οι οποίες επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (Kalantzi-Azizi, 2008). Διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να καθοριστεί η αναπτυξιακή περίοδος μεταξύ του 18ου και 25ου έτους της ηλικίας. Ένας πρώτος τέτοιος όρος είναι η «ύστερη εφηβεία» (late adolescence), ωστόσο, η εφηβεία επίσημα λήγει στο 18ο έτος. Επίσης, ο όρος «πρώιμη ενηλικίωση» (young adulthood) χρησιμοποιείται συχνά, παρότι αυτά τα άτομα δεν είναι νέοι ενήλικες, εφόσον στην πραγματικότητα δεν είναι ενήλικες ακόμα. Ένας άλλος όρος, ευρέως χρησιμοποιούμενος, ιδίως μεταξύ των κοινωνιολόγων, είναι η «μετάβαση στην ενήλικη ζωή». Η χρήση αυτού του όρου συνεπάγεται μια χρονική περίοδο που γεφυρώνει δύο άλλες αναπτυξιακές περιόδους που είναι η εφηβεία και η ενηλικίωση (Kalantzi-Azizi, 2008).

Τελικά, ο Arnett (2004) πρότεινε τον όρο «αναδυόμενη ενηλικίωση» για να περιγράψει αυτήν την αναπτυξιακή περίοδο, δεδομένου ότι οι νέοι έχουν την τάση να βλέπουν τους εαυτούς τους μερικές φορές ως έφηβους και άλλες ως ενήλικες, καθώς

βρίσκονται στη διαδικασία καθορισμού της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τον Arnett (1998), η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι ένας νέος τρόπος να προσδιοριστεί το χρονικό διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της έναρξης της ενηλικίωσης. Ένα κοινό στοιχείο όλων αυτών των οπτικών είναι η «μετάβαση». Ωστόσο, αυτή η ηλικιακή περίοδος δεν είναι απλώς ένα μεταβατικό στάδιο αλλά και μια σημαντική αναπτυξιακή φάση. Έτσι, ο όρος «αναδυόμενη ενηλικίωση» φαίνεται να περιγράφει καλύτερα τη διερευνητική, ασταθή και ευμετάβλητη φύση αυτών των συγκεκριμένων ηλικιών (Arnett, 2004).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της αναδυόμενης ενηλικίωσης σύμφωνα με τον Arnett (2004), είναι:

(Α) Η αναζήτηση της ταυτότητας. Πιθανώς το κύριο χαρακτηριστικό της αναδυόμενης ενηλικίωσης είναι η αναζήτηση μιας νέας προσωπικής ταυτότητας (Arnett, 2004). Τα νεαρά άτομα δεν εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τους γονείς τους, αλλά και δεν έχουν αναλάβει ακόμη κάποιο συγκεκριμένο ενήλικο ρόλο. Ως εκ τούτου, έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους ζωής, καθώς και να επιλέξουν από μια ποικιλία τρόπων ζωής, επαγγελματικών-οικονομικών δυνατοτήτων και πιθανών προσωπικών σχέσεων. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι νέοι σπάνια διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα μέχρι το τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Watterman, 1999). Έτσι, φαίνεται ότι η διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας αποτελεί κυρίως έργο της αναδυόμενης ενηλικίωσης, παρά της εφηβείας.

(Β) Η αστάθεια (Instability). Η αναζήτηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων, ανάμεσα στις προσωπικές σχέσεις και την επαγγελματική ζωή, αλλά και οι αντίστοιχοι πειραματισμοί που κάνουν οι αναδυόμενοι ενήλικες, παράγουν ένα αίσθημα αστάθειας. Τα νεαρά άτομα έχουν ήδη αναπτύξει ένα γενικό σχέδιο ζωής, ενός είδους ιδέα για την πορεία που θα ακολουθήσουν από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή (Arnett, 2004). Ωστόσο, η αντιπαράθεση με τον πραγματικό κόσμο κάνει συχνά τους νέους να αναθεωρήσουν το γενικό σχέδιο της ζωής τους (Levine & Cureton, 1998). Φυσικά, κάθε αλλαγή στο σχέδιο βοηθά τους νέους να ανακαλύψουν σημαντικές πτυχές του εαυτού τους και, ως εκ τούτου, να καθορίσουν καλύτερα το μέλλον τους και τη ζωή τους ως ενήλικες.

(Γ) Αυτο-εστίαση (Self-focusing). Σε καμία άλλη περίοδο της ζωής το άτομο δεν επικεντρώνεται τόσο πολύ στον εαυτό του, όσο κατά τη διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Ακόμα όμως, αυτοί οι νέοι πρέπει να δώσουν λογαριασμό για τις

πράξεις τους στους γονείς, τα μεγαλύτερα αδέρφια και τους δασκάλους. Ο Arnett (2004) αναφέρει ότι δεν υπάρχει τίποτα λάθος σχετικά με το να είσαι εστιασμένος στον εαυτό κατά τη διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικίωσης, είναι κάτι φυσιολογικό, υγιές και προσωρινό. Με το να είναι εστιασμένοι στον εαυτό τους, οι αναδυόμενοι ενήλικες αναπτύσσουν δεξιότητες για την καθημερινή διαβίωση, για την καλύτερη κατανόηση του ποιοι είναι και τι θέλουν από τη ζωή και αρχίζουν να χτίζουν τα θεμέλια της ενήλικης ζωής τους. Ο στόχος της αυτοεστίασης τους είναι η αυτάρκεια, δηλαδή να μάθουν να στέκονται μόνοι τους ως ένα αυτάρκες άτομο.

(Δ) Μια αίσθηση «διαμεσολάβησης» (A sense of “mediation”). Μεταξύ των περιορισμών της εφηβείας και των ευθυνών της ενήλικης ζωής βρίσκονται οι εξερευνήσεις και η αστάθεια της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Οι αναδυόμενοι ενήλικες αισθάνονται με αυτόν τον τρόπο ότι βρίσκονται σε μια ηλικία στο «ενδιάμεσο», όπου δεν είναι ούτε έφηβοι ούτε ενήλικες, βρίσκονται, δηλαδή, στο δρόμο προς την ενηλικίωση, αλλά όχι εκεί ακόμη (Arnett, 2004).

(Ε) Η ποικιλομορφία των δυνατοτήτων. Η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι γεμάτη με πληθώρα δυνατοτήτων και πιθανοτήτων. Το νεαρό άτομο δεν έχει λάβει ακόμα σημαντικές αποφάσεις και, ως εκ τούτου, όλες οι δυνατότητες είναι ακόμα εκεί (Arnett, 2004). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στην εποχή μας οι νέοι έχουν να επιλέξουν από μια ποικιλία τρόπων ζωής, επαγγελματικών δυνατοτήτων, πιθανών προσωπικών σχέσεων και είδη οικογενειών, που είναι πολύ μεγαλύτερη και πιο ποικιλόμορφη απ’ ό,τι στο παρελθόν.

Από τα τέλη του 20ου αιώνα και κυρίως στις αρχές του 21ου, η μεγάλη εξέλιξη της κοινωνίας μας και η μετατροπή της σε μια κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας, καθιστούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξειδίκευση επιτακτικές πτυχές της ζωής (Kalantzi-Azizi, 2008). Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ περίπου το 50% των νέων μεταξύ 18 και 25 ετών σπουδάζουν σε Πανεπιστήμια ή Κολέγια, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία αυτό αποτελεί ένα βασικό στόχο της κυβερνητικής πολιτικής (Zarret & Eccles, 2006). Έτσι, όλο και περισσότεροι νέοι άνθρωποι σπουδάζουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, οι σπουδές είναι παρατεταμένες και, ως εκ τούτου, οι νέοι συναντούν καθυστέρηση για την είσοδό τους στην επαγγελματική ζωή και την απόκτηση της ανεξαρτησίας τους ως ενήλικες.

Επομένως, μια μεγάλη ομάδα νεαρών ατόμων, ηλικίας περίπου 18-19 ετών, έρχεται αντιμέτωπη με την πρώτη και, ίσως, πιο κρίσιμη φάση της αναδυόμενης ενηλικίωσης, και ξεκινά μια «περιπέτεια» για να επιτευχθεί η λήψη ενός πτυχίου

Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η εξάσκηση ενός επαγγέλματος γοήτρου. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας κυριαρχούν, και οι νέοι φοιτητές είναι απορροφημένοι με την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας (Kalantzi-Azizi, 2008). Σε αυτήν την εποχή, ένα νέο και κρίσιμο γεγονός ζωής, η είσοδος στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επηρεάζει τη ζωή τους και δοκιμάζει τις ικανότητες προσαρμογής τους.

Όλοι οι φοιτητές έχουν να αντιμετωπίσουν αυτήν την νέα κατάσταση που προκαλεί σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους. Σύμφωνα με την Kalantzi-Azizi (2008), οι πιο εξέχουσες από αυτές τις αλλαγές είναι οι εξής:

- α) Μια ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό / μαθησιακό περιβάλλον (η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο).
- β) Πιθανή αλλαγή στην κατοικία (από ένα μικρό χωριό σε μια μεγάλη πόλη, το να ζει κάποιος με ένα συγκατοικο κλπ).
- γ) Απώλεια σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων, παράλληλα με μια ανάγκη για επαφή και νέες σχέσεις με πολλά πρόσωπα (άλλοι φοιτητές, καθηγητές, προσωπικό κλπ).
- δ) Αυξημένες κοινωνικές προσδοκίες για μια πιο ώριμη συμπεριφορά.
- ε) Πληθώρα επιλογών, σε αντίθεση με τις περιορισμένες και ελεγχόμενες δυνατότητες της παρελθοντικής ζωής.
- στ) Οικονομική εξάρτηση. Αυτό το τελευταίο χαρακτηριστικό αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί έναν νεαρό φοιτητή από έναν συνομήλικό του, ο οποίος εργάζεται, και επηρεάζει την ψυχολογική τους ωρίμανση και τη διαδικασία της ανεξαρτησίας τους.

Ταυτόχρονα, όμως, οι νέοι φοιτητές πρέπει να προσαρμοστούν σε μια κατάσταση (η οποία είναι η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), που επίσης είναι μια κρίσιμη αλλαγή. Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο (Rott, 2005). Επιπλέον, η σημαντική αύξηση του αριθμού των φοιτητών, σε συνδυασμό με την ανεργία των νέων αποφοίτων και την ανασφάλεια για το μέλλον, μεγαλώνει τον ανταγωνισμό και την επακόλουθη πίεση για επιτυχία. Αυτή η κατάσταση τείνει να επιταχύνει ή να παρεμποδίζει την κανονική διαδικασία προσαρμογής.

Σύμφωνα με την Kalantzi-Azizi (2008), ορισμένοι κρίσιμοι παράγοντες που σχετίζονται με την ιδιότητα του φοιτητή Πανεπιστημίου είναι:

- α) Η εισαγωγή και η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα κρίσιμο γεγονός στη ζωή των νέων, το οποίο μειώνει τους διαθέσιμους πόρους προσαρμογής.
- β) Αυτή η νέα κατάσταση μπορεί να αποτελεί μια πηγή άγχους: Το άγχος αναφέρεται σε ένα γενικό σύστημα συναγερμού που προκύπτει από μια διαταραχή της ομοιόστασης του οργανισμού και του «status quo». Η νέα κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως αγχωτική, αφού σύμφωνα με πολλές θεωρίες (Lazarus & Folkman, 1984), το στρες είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.
- γ) Οι νέοι φοιτητές έχουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ είναι ήδη αντιμετώπι με μια αναπτυξιακή μετάβαση και οι πόροι προσαρμογής τους καταναλώνονται ταυτοχρόνως στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων τους.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, φυσικά, ότι ένα σημαντικό τμήμα του φοιτητικού πληθυσμού χρησιμοποιεί νέες και αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και προσαρμογής (Zarrett & Eccles, 2006), επιτυγχάνει την προσαρμογή και φτάνει τους αναπτυξιακούς του στόχους. Με άλλα λόγια, η πλειοψηφία των φοιτητών αισθάνεται χαρούμενη, απολαμβάνει μια υψηλή ποιότητα ζωής και είναι υγιής. Ένα άλλο μέρος των φοιτητών, ωστόσο, βιώνει τις νέες συνθήκες με αρνητικό και αγχωτικό τρόπο. Το άγχος, με τη σειρά του, σχετίζεται με δυσκολίες προσαρμογής, ψυχολογικά προβλήματα και δυσλειτουργίες. Ως αποτέλεσμα, ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών καταλήγει να ζητάει βοήθεια από ειδικούς.

Προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο

Κατά την διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικίωσης πολλά νέα άτομα διαπραγματεύονται νέες εμπειρίες που σχετίζονται με τη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο. Μαζί με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις που αναδύονται σε αυτό το κρίσιμο μεταβατικό στάδιο, κάποιοι φοιτητές έρχονται αντιμετώπι με κάποιους επιπλέον ποικίλους στρεσογόνους παράγοντες σχετικούς με την πανεπιστημιακή ζωή (Grayson, 1998).

Η αποδέσμευση από τη σχολική ζωή και την παιδική ηλικία, καθώς και το να μελετάς και να λειτουργείς ως ένας αυτόνομος ενήλικας μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, είναι σημαντικά έργα που συνήθως εμφανίζονται μαζί με την ταυτότητα,

τις σχέσεις και τις επαγγελματικές ανησυχίες. Τέτοιες αγχωτικές αλλαγές μπορεί να προκαλέσουν έντονη δυσφορία, να οδηγήσουν σε μια ψυχολογική αναταραχή και επομένως, να απειλήσουν την ψυχοκοινωνική υγεία των φοιτητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η προσαρμογή στην πανεπιστημιακή ζωή τίθεται σε κίνδυνο, που οδηγεί ακόμα και σε παραίτηση από τις σπουδές (Tinto, 1987).

Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική εμπειρία αλλαγής ζωής για πολλούς νέους (Salami, 2011). Αυτό το γεγονός για πολλούς είναι μια πολύ ελκυστική και ωφέλιμη εμπειρία, καθώς η φοίτηση σε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρει στους φοιτητές σημαντικές ευκαιρίες για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007). Παρόλα αυτά προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η είσοδος στο Πανεπιστήμιο μπορεί να αποτελέσει μια πηγή πίεσης και άγχους (Friedlander et al., 2007. Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001. Sennett, Finchilescu, Gibson, & Strauss, 2003). Σύμφωνα με τους Parker, Summerfeldt, Hogan, και Majeski (2004), οι νέοι προπτυχιακοί φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες νέες προσωπικές και διαπροσωπικές προκλήσεις. Για παράδειγμα, θα πρέπει να οικοδομήσουν νέες σχέσεις, να τροποποιήσουν τις υπάρχουσες σχέσεις με τους γονείς και τα μέλη της οικογένειάς τους, και να αναπτύξουν νέες συνήθειες μάθησης σε ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Αυτοί οι νέοι φοιτητές είναι πιο πιθανό να παρατήσουν το Πανεπιστήμιο, αν αποτύχουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Ένας από τους λόγους που οι φοιτητές παρατούν το Πανεπιστήμιο είναι οι δυσκολίες προσαρμογής (Martin, Swartz, & Madson, 1999. Tinto, 1993). Ο επιπολασμός των διαταραχών προσαρμογής είναι σχετικά υψηλός μεταξύ των φοιτητών του Πανεπιστημίου (Ji, Xia, & Xu, 1990. Pantages & Creedon, 1978), ιδιαίτερα στους πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές (Li, 1988. Li, Ji, & Tu, 1989. Wang, 1991).

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που εμπλέκονται σε μια λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τον Tinto (1993), καθώς και το έργο του Ratcliff (1991), επί του θέματος, θα μπορούσε να προταθεί ότι τρεις διακριτές ομάδες μεταβλητών μπορούν να ανιχνευθούν: α) μεταβλητές οικογενειακού ιστορικού (π.χ. το εισόδημα, οι αξίες, η εκπαίδευση των γονέων κ.α.), β) μεταβλητές που σχετίζονται με τα κίνητρα, τις προσδοκίες των φοιτητών και τη δέσμευση στους στόχους, καθώς και τις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου, και γ) μεταβλητές που σχετίζονται με την

κοινωνικοποίηση των φοιτητών μέσα στην Πανεπιστημιούπολη. Για τους λόγους αυτούς, όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση του σκοπού, το επίπεδο των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών τους στόχων, καθώς και το επίπεδο της κοινωνικής τους ένταξης και υποστήριξης, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσαρμογή τους και η επιμονή στη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο (Ratcliff, 1991)

Οι Baker και Syric (1989), προτείνουν μια πολύπλευρη θεώρηση της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο εστιάζοντας σε τέσσερις βασικές εκφάνσεις της: την ακαδημαϊκή προσαρμογή, τη συναισθηματική/προσωπική προσαρμογή, την κοινωνική προσαρμογή και τη δέσμευση προς το Πανεπιστημιακό περιβάλλον. Ένας φοιτητής μπορεί, για παράδειγμα, να λειτουργεί καλά σε ακαδημαϊκό επίπεδο, να παρουσιάζει δηλαδή θετική ακαδημαϊκή προσαρμογή, αλλά να παρουσιάζει κακή κοινωνική προσαρμογή. Ο ίδιος φοιτητής, δηλαδή, μπορεί να παρουσιάζει έντονα θετική προσαρμογή σε μια διάσταση και κακή προσαρμογή σε μια άλλη, καθιστώντας έτσι εμφανές ένα προφίλ έντονων ενδοατομικών διαφορών, οι οποίες, αν υιοθετούσε κανείς μόνο την προσέγγιση της γενικής προσαρμογής, δεν θα φωτιζόταν. Βασισμένο σε αυτήν την ταξινόμηση είναι και το «Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο» (Student Adjustment to College Questionnaire, SACQ; Baker & Syryk, 1989).

Η ακαδημαϊκή προσαρμογή αναφέρεται στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν το Πανεπιστημιακό περιβάλλον και προσδιορίζεται από πολλές παραμέτρους, όπως η επίδοση του φοιτητή, τα κίνητρα, η ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον κ.α. (Baker & Syric, 1989). Έρευνα που έγινε με τη συμμετοχή φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, είναι ενδεικτική των ακαδημαϊκών δυσκολιών των πρωτοετών, καθώς φάνηκε ότι οι τεταρτοετείς φοιτητές είναι πιθανότερο να έχουν συνολικά μεγαλύτερη επιτυχία στις σπουδές τους σε σχέση με τους πρωτοετείς (Καραγιαννοπούλου, 2004). Μελέτες έχουν, επίσης, δείξει ότι η προσαρμογή μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Martin, Swartz, & Madson, 1999. Sennett, Finchilescu, Gibson, & Strauss, 2003), αλλά και ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της προσαρμογής τους στο Πανεπιστήμιο (DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004. Spitzer, 2000). Σε μελέτη που έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, η προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο διερευνήθηκε, τόσο συνολικά, όσο και σε ειδικότερους τομείς (ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική προσαρμογή και δέσμευση στις σπουδές/ίδρυμα). Η

ακαδημαϊκή επιτυχία αξιολογήθηκε βάσει του μέσου όρου βαθμολογίας στα μαθήματα του προηγούμενου εξαμήνου, καθώς και του αριθμού χρωστούμενων μαθημάτων. Βρέθηκε, ότι, όσο μεγαλύτερη ήταν η ψυχική ευεξία και η ακαδημαϊκή προσαρμογή, τόσο μεγαλύτερος ήταν ο μέσος όρος της βαθμολογίας του προηγούμενου εξαμήνου. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη ήταν η δέσμευση στις σπουδές/ίδρυμα, τόσο μικρότερος ήταν ο αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων. Τα αποτελέσματα ήταν σε συμφωνία με προηγούμενα ευρήματα, τα οποία επιβεβαιώνουν, ότι η προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, όπως αυτή αξιολογείται από το ερωτηματολόγιο SACQ, αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Καραγιαννοπούλου, Ευθυμιάδης, Καρατζόγλου, Παπασταθοπούλου, Γάσπαρη, & Καλτσούδα, 2015).

Η συναισθηματική προσαρμογή προσδιορίζει την ψυχολογική και σωματική κατάσταση του φοιτητή. Αναφέρεται στην ψυχολογική ευημερία και την ψυχοσωματική κατάσταση. Γενικά, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο την γενικής προσαρμογής, τόσο σπανιότερα βιώνουν οι φοιτητές αισθήματα κατάθλιψης και μοναξιάς (van Rooijen, 1986). Οι αγχώδεις φοιτητές, με τάσεις νοσταλγίας για το πατρικό τους σπίτι, επίσης συναντούν δυσκολίες γενικής προσαρμογής (Paul & Brier, 2001). Υπάρχει η άποψη ότι ο φοιτητικός πληθυσμός είναι ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων (Lindsay, 1997. Ναυρίδης Δραγώνα, Μιλιαρίνι, & Δαμίγος, 1990). Τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα δείχνουν ότι ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών, από 10% έως 25%, παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν κάποια αντιμετώπιση (Καλαντζή- Αζίζι, 1996), ενώ τα ευρήματα μελέτης των Papadioti-Athanasίου και Kaltsouda (2008) έδειξαν ότι 33,6% των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπέφεραν, κατά τη στιγμή της αξιολόγησης, από ψυχιατρικά συμπτώματα, τα οποία σχετιζόταν με την κατάθλιψη τουλάχιστον στο 27% των περιπτώσεων. Ο πληθυσμός αυτός είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων, τα οποία είναι ένα αυξανόμενο πρόβλημα σε όλα τα Πανεπιστήμια (Dixon & Kurpius, 2008. Dyson & Renk, 2006. Gallagher, 2010).

Η κοινωνική προσαρμογή. Η ανάπτυξη ώριμων διαπροσωπικών σχέσεων εκτός του συστήματος της οικογένειας, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εξελικτικά επιτεύγματα της νεαρής ενήλικης ζωής. Η κοινωνική προσαρμογή στον φοιτητικό τρόπο ζωής αφορά στην προσπάθεια του φοιτητή να συντονίσει τις προσωπικές του ανάγκες για διαπροσωπική και κοινωνική αλληλεπίδραση με τις

διαπροσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Βασική διάσταση της κοινωνικής προσαρμογής είναι η ικανοποίηση από τις κοινωνικές πλευρές του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα τα διάφορα δρώμενα και οι εκδηλώσεις της Πανεπιστημιούπολης. Γενικά, η θετική κοινωνική προσαρμογή περιγράφει την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του φοιτητή ως προς την κοινωνική λειτουργικότητα στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Γκαντώνα, 2007). Σύμφωνα με έρευνες η κοινωνική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την απόκτηση ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, τη δημιουργία δηλαδή και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων που θα χρησιμοποιήσει ο φοιτητής ως πηγές υποστήριξης και βοήθειας για την αντιμετώπιση ψυχοπαιστικών καταστάσεων (Hays & Oxley, 1986. Martin, Swartz, & Madson, 1999. Solberg, Valdez, & Villarreal, 1994).

Η δέσμευση προς το Πανεπιστήμιο. Η διάσταση της δέσμευσης έχει δυο πλευρές, την ποιότητα της σχέσης και του δεσίματος που έχει αναπτύξει ο φοιτητής με το Πανεπιστήμιο και τα συναισθήματά του ως προς το συγκεκριμένο Τμήμα, στο οποίο έχει περάσει. Η διάσταση της δέσμευσης έχει προκύψει μέσα από τα μοντέλα για τη μελέτη της εγκατάλειψης των σπουδών και ιδιαίτερα το μοντέλο του Tinto (Tinto, 1975, 1982, 1987). Στο μοντέλο αυτό περιγράφονται δύο είδη ακαδημαϊκής δέσμευσης, που σχετίζονται ιδιαίτερα με την εγκατάλειψη των σπουδών: Η δέσμευση προς το στόχο, δηλαδή η δέσμευση για ολοκλήρωση των σπουδών (goal commitment) και η δέσμευση προς το ίδρυμα (institutional commitment). Η διάσταση της δέσμευσης έχει βρεθεί να προβλέπει σημαντικά την εγκατάλειψη των σπουδών. Συγκεκριμένα η υψηλή δέσμευση σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα εγκατάλειψης σπουδών (Beyers & Goossens, 2002. Dahmus, Bernardin, & Bernardin, 1992).

Εργασία που συνοψίζει τα ευρήματα περισσότερων από δύο δεκαετιών σχετικά με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, επιβεβαιώνει το μέγεθος της επίδρασης της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην συνέχιση των σπουδών (Credé & Niehorster, 2012). Ειδικότερα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι η προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και ότι οι φοιτητές μπορεί να προσαρμόζονται καλά σε έναν τομέα της Πανεπιστημιακής ζωής (π.χ. ακαδημαϊκές απαιτήσεις), ενώ η προσαρμογή να είναι φτωχή σε κάποιον άλλο (π.χ. κοινωνικές απαιτήσεις). Οι παρατηρούμενες συσχετίσεις ανάμεσα στους 4 τύπους προσαρμογής βρέθηκαν να είναι υψηλές. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Credé και Niehorster (2012) έδειξαν καθαρά τη

σημαντική σχέση ανάμεσα στην προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, από τη μια, με την επίδοση και την παραίτηση από τις σπουδές, από την άλλη, και ακόμα πιο σημαντικό είναι να σημειώσουμε τον ρόλο της δέσμευσης προς το Πανεπιστήμιο στην πρόβλεψη της παραίτησης από τις σπουδές. Η σχέση της δέσμευσης προς το Πανεπιστήμιο και της παραίτησης από τις σπουδές είναι πιο ισχυρή από οποιουδήποτε άλλου προβλεπτικού παράγοντα. Η εξήγηση για την υψηλή σημασία της δέσμευσης προς το Πανεπιστήμιο στην πρόβλεψη της παραίτησης, οφείλεται πιθανόν σε δύο λόγους: 1^{ον} είναι πιθανόν κάποιες από τις ερωτήσεις της κλίμακας της ακαδημαϊκής δέσμευσης του SACQ να αξιολογούν απευθείας την πρόθεση των συμμετεχόντων να παρατήσουν το Πανεπιστήμιο και 2^{ον} η δέσμευση προς το Πανεπιστήμιο ίσως αποτελεί, από μόνη της, αποτέλεσμα των τριών άλλων τύπων προσαρμογής. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής με χαμηλά επίπεδα κοινωνικής, προσωπικής-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής προσαρμογής είναι πιο πιθανό να επιδεικνύει χαμηλά επίπεδα δέσμευσης προς το Πανεπιστήμιο (Credé & Niehorster, 2012). Οι δημογραφικές μεταβλητές, αλλά και οι μεταβλητές προηγούμενης επίτευξης δεν επηρεάζουν, σύμφωνα με αυτήν την μελέτη (Credé & Niehorster, 2012), σημαντικά την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον. Επίσης, συναισθηματικές μεταβλητές όπως το θετικό συναίσθημα, σχετίστηκαν με υψηλά επίπεδα προσαρμογής. Η εξωστρέφεια είχε σημαντικά θετική σχέση με την κοινωνική προσαρμογή, αλλά αδύναμη σχέση με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, ενώ το άγχος σχετίστηκε πιο έντονα με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, παρά με την κοινωνική προσαρμογή. Η κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό θετικά με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, παρόλο που υπήρχαν κάποια στοιχεία που πρότειναν ότι η κοινωνική υποστήριξη από τους συνομήλικους σχετιζόταν πιο έντονα με την κοινωνική προσαρμογή, ενώ η υποστήριξη από τη Σχολή σχετιζόταν πιο έντονα με την ακαδημαϊκή προσαρμογή και τη δέσμευση με το Πανεπιστήμιο. Η συγκεκριμένη, επίσης, ανασκόπηση μελέτησε και τη σχέση της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο με οικογενειακές μεταβλητές. Βρέθηκε αδύναμη σχέση μεταξύ των μεταβλητών ψυχολογικού αποχωρισμού των φοιτητών από τους γονείς τους και της προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Κάποιες μεταβλητές της σχέσης γονιών-παιδιών, οι οποίες φάνηκε να έχουν σημαντικά έντονη σχέση με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, είναι αυτές που αντανακλούν θετική σχέση με τους γονείς, για παράδειγμα ο δεσμός, η οικειότητα και η αυτονομία (Credé & Niehorster, 2012).

Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο και δημογραφικά/ατομικά/οικογενειακά χαρακτηριστικά

Κάποιες μελέτες έχουν ελέγξει και τη συμβολή δημογραφικών, ατομικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Ως προς την ηλικία των φοιτητών δεν έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές (Baker & Stryk, 1989). Όσον αφορά την καταγωγή των φοιτητών, οι Savino, Reuter-Krohn, και Crostar (1986), επεσήμαναν ότι οι πρωτοετείς φοιτητές που κατάγονταν από αστικές περιοχές είχαν πιο υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις της προσαρμογής απ' ό,τι εκείνοι που κατάγονταν από αγροτικές περιοχές. Για την απόσταση από το πατρικό σπίτι δεν έχουν εντοπιστεί διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της προσαρμογής (Γκαντώντα & Στογιαννίδου, 2002. Hogan, 1988).

Τα ευρήματα ερευνών είναι ετερόκλητα, όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δυο φύλων κατά την προσαρμογή. Κάποιες δεν έχουν βρει διαφορές φύλου (Flescher, Clingempeel, & Stein, 1986. Savino et al., 1986), ενώ άλλες αναφέρουν διαφορές σε κάποιες πλευρές της προσαρμογής (Lee & Lee, 2005. Lopez, Campbell & Watkins, 1989. Schultheiss & Blustein, 1994). Οι Baker και Stryk (1989) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές φύλου για την γενική και ακαδημαϊκή προσαρμογή, βρήκαν όμως σημαντικές διαφορές για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή, με τις φοιτήτριες να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στην κοινωνική και τους φοιτητές στην συναισθηματική – προσωπική προσαρμογή.

Σε μελέτες στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό ανιχνεύθηκαν διαφορές φύλου ως προς τις διαστάσεις της προσαρμογής (Gadona, Stogiannidou, & Kalantzis – Azizi, 2006. Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2001. Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003). Παράλληλα, ο Ευθυμίου και οι συνεργάτες του (2001), επισημαίνουν στην έρευνά τους ότι οι φοιτήτριες, σε αντιδιαστολή προς τους φοιτητές, αναφέρουν περισσότερα προβλήματα φοίτησης και ψυχολογικά προβλήματα, και εκφράζουν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν με κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας.

Σύμφωνα, ωστόσο, με τα ευρήματα άλλης μελέτης (Omoteso, 2006), οι άνδρες φοιτητές ήταν εκείνοι που παρουσίασαν ενδεικτικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνολικά, καθώς και πολύ χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής και δέσμευσης τόσο στο Πανεπιστημιακό πλαίσιο γενικά, όσο και στο Πανεπιστήμιο που φοιτούσαν συγκεκριμένα. Οι άνδρες φοιτητές φαίνεται να δήλωσαν λιγότερο ικανοποιημένοι από το ακαδημαϊκό πλαίσιο και τις

δυνατότητες που προσφέρει, καθώς και λιγότερο κινητοποιημένοι σε σχέση με τους στόχους της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ανέφεραν ότι έχουν επιδείξει μικρότερο ζήλο και αποτελεσματικότητα στις προσπάθειές τους να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Omoteso, 2006).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, σύμφωνα με τους Wintre και Yaffe (2000), σχετίζεται με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σχετιζόταν με την προσαρμογή των ανδρών φοιτητών, ενώ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σχετιζόταν με την προσαρμογή των φοιτητριών. Το εύρημα αυτό φάνηκε να ισχύει και στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό, καθώς οι φοιτητές του Α.Π.Θ. που ο πατέρας τους είχε πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσίαζαν καλύτερη προσαρμογή (Γκαντώνα, 2002). Αντίθετα, με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών, δεν έχουν βρεθεί διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της προσαρμογής των φοιτητών (Γκαντώνα, 2002. Rotter, 1998).

Η σημασία της προσαρμογής των νέων φοιτητών στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον έχει ενθαρρύνει τη διεξαγωγή μεγάλου αριθμού μελετών για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτή. Κάποιες από τις μεταβλητές που έχουν μελετηθεί και έχει βρεθεί να σχετίζονται με την προσαρμογή των φοιτητών είναι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη, κάποιες διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργικότητας και η εμφάνιση αγχωδών ή/και καταθλιπτικών συμπτωμάτων στον φοιτητικό πληθυσμό.

Λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο

Σε προηγούμενο κεφάλαιο εξετάσαμε τη σημασία της αναδυόμενης ενηλικίωσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της κρίσιμης περιόδου για τους νέους. Όταν αυτή η μεταβατική περίοδος συνδυάζεται και με τη μετάβαση από την οικογένεια σε ένα Πανεπιστημιακό περιβάλλον, γίνεται σαφές ότι αυτή αποτελεί μια κρίσιμη δοκιμασία προσαρμογής ενός ατόμου. Οι μελέτες δείχνουν ότι το να εγκαταλείπει κάποιος το σπίτι του και να χωρίζεται από την οικογένεια και τους φίλους του, για να φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στη μελλοντική του ανάπτυξη (Margolis, 1981). Προκειμένου λοιπόν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον γύρω τους οι φοιτητές, πρέπει να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τα προβλήματα, τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινής

τους ζώης (Simons, Kalichman, & Santrock, 1994). Έχουν διεξαχθεί έρευνες παγκοσμίως που τονίζουν την σημασία της σχέσης και του δεσμού ενός νέου ατόμου με την πατρική του οικογένεια και την προσαρμογή του στο Πανεπιστήμιο (Καλτσούδα, Θωμαΐδου, Δημομάρκου, Τζώνη, Κετζίτζίδου-Αργύρη, & Καραγιαννοπούλου, 2015. Wintre & Yaffe, 2000). Σε μελέτη της Καλτσούδα και των συνεργατών της (2015) φάνηκε ότι οι φοιτητές που παρουσιάζουν φοβικό τύπο δεσμού με τους γονείς τους αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες τιμές συνολικής προσαρμογής, συναισθηματικής προσαρμογής και δέσμευσης στις σπουδές. Διαπιστώθηκε μάλιστα, ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η αποφυγή των κοντινών σχέσεων, τόσο μικρότερη ήταν η προσαρμογή σε όλους τους τομείς, ενώ όσο μεγαλύτερο ήταν το άγχος στις κοντινές σχέσεις, τόσο μικρότερη ήταν η συνολική, η ακαδημαϊκή και η συναισθηματική προσαρμογή.

Η κατασκευή του προσωπικού μοντέλου των εφήβων σε σχέση με το τι μπορούν να φανταστούν για τον εαυτό τους βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους (Bowlby, 1982). Αυτή η αρχική σχέση επηρεάζει τη λειτουργία των εφήβων στις σχέσεις και με τους συνομηλίκους τους (Engels, Finkenauer, Meeus, & Dekovic, 2001). Η έρευνα έχει δείξει ότι, εκτός των άλλων, η γονική σύγκρουση συνδέεται με δυσκολίες στη λειτουργικότητα των παιδιών και των εφήβων που εμπλέκονται στη γονική σύγκρουση (Banyard & Cross, 2008. Turner & Kopiec, 2006). Η ενδογονεϊκή σύγκρουση σχετίζεται με την απομάκρυνση της ψυχολογικής ή φυσικής διαθεσιμότητας των γονιών και την αρνητική απάντηση στις ανάγκες των παιδιών τους (Cummings & Davies, 1994). Σύμφωνα με τους Grych και Fincham (1990), οι ενδογονεϊκές συγκρούσεις επηρεάζουν τις προσπάθειες των παιδιών να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον.

Οι οικογενειακές σχέσεις βοηθούν και στην επίλυση της κρίσης ταυτότητας του εφήβου, όπως αναφέρεται στα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erickson (1963), δεδομένου ότι παρέχουν την αίσθηση της συνοχής, της ικανότητας προσαρμογής και των επικοινωνιακών δικτύων, που βοηθούν τα άτομα να μάθουν πώς να επικοινωνούν, να ακούν, να αλληλεπιδρούν και να διαπραγματεύονται. Αυτοί οι οικογενειακοί παράγοντες και, ιδιαίτερα, το θερμό και υποστηρικτικό γονεϊκό ύφος, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του εφήβου και την ικανότητα δημιουργίας στενής φιλίας, ζητήματα τα οποία μαθαίνονται στην οικογένεια (Dekovic & Meeus, 1997).

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί, σε σχέση με την οικογένεια των φοιτητών και την προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο, έχουν εστιαστεί σε διάφορες πτυχές της λειτουργικότητας του οικογενειακού συστήματος. Στην παρούσα έρευνα θα εστιαστούμε στους παράγοντες της συναισθηματικής συνοχής και της προσαρμοστικότητας της οικογένειας.

Σύμφωνα με τον Olson και τους συνεργάτες του Russel και Sprenkle (1979, 1983, 1986, 1989), σε λειτουργικό επίπεδο το οικογενειακό σύστημα διέπεται από τρεις βασικές διαστάσεις: τη συνοχή της οικογένειας, την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου, και την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Το θεωρητικό μοντέλο που προτάθηκε βάση αυτών των τριών διαστάσεων ονομάστηκε «συνδυαστικό μοντέλο» (circumplex model).

Η συνοχή ορίζεται ως «το συναισθηματικό δέσιμο των μελών μιας οικογένειας μεταξύ τους» (Olson, Russel, & Sprenkle, 1983). Πιο συγκεκριμένα, έννοιες που αξιολογούν τη συνοχή είναι το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των μελών, τα όρια, οι συμμαχίες και η υποστήριξη μεταξύ των μελών, όπως για παράδειγμα οι συμβουλές για τη λήψη αποφάσεων, τα ενδιαφέροντα στον ελεύθερο χρόνο, οι προσωπικοί φίλοι του κάθε μέλους, ο προσωπικός χώρος κ.α.

Η συνοχή είναι μια συνεχής διάσταση που στον έναν πόλο της υπάρχει η πολύ χαμηλή συνοχή και στον αντίθετο πόλο η υπερβολική συνοχή. Σύμφωνα με τον Olson και τους συνεργάτες του (1983), κατά μήκος αυτού του συνεχούς διαμορφώνονται τέσσερα επίπεδα συνοχής. Έτσι οι οικογένειες με τα πιο χαμηλά επίπεδα συνοχής χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά αποδεδεσμευμένες (disengaged). Στο επόμενο επίπεδο συνοχής κατατάσσονται οι συναισθηματικά διαχωρισμένες (separated) οικογένειες, οι οποίες διακρίνονται από κάπως μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των μελών απ' ό,τι οι αποδεδεσμευμένες. Στο επόμενο επίπεδο υπάρχουν οι συναισθηματικά συνδεδεμένες (connected) οικογένειες, όπου οι συνεκτικές τάσεις είναι πιο ισχυρές από τις τάσεις αποσύνδεσης. Στο τέταρτο επίπεδο συνοχής βρίσκονται οι συναισθηματικά αλληλοεμπλεκόμενες (enmeshed) οικογένειες, στις οποίες υπάρχει έντονη αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών και ανύπαρκτη αυτονομία και διαφοροποίηση. Από τα τέσσερα αυτά επίπεδα συνοχής οι πιο λειτουργικές οικογένειες είναι οι συναισθηματικά διαχωρισμένες και οι συναισθηματικά συνδεδεμένες οικογένειες. Στα ενδιάμεσα αυτά επίπεδα συνοχής οι οικογένειες μπορούν να εξασφαλίσουν ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας στα μέλη τους, χωρίς ταυτόχρονα να απομονώνονται συναισθηματικά. Αντίθετα, στις συναισθηματικά

αποδεδειγμένες οικογένειες τα άτομα ακολουθούν τον δικό τους δρόμο και νιώθουν μόνα τους, καθώς δεν δέχονται στήριξη από τους δικούς τους ανθρώπους. Στο άλλο άκρο, οι συναισθηματικά αλληλοεμπλεκόμενες οικογένειες υπονομεύουν την εξατομίκευση των μελών τους και κάθε προσπάθεια για διαφοροποίηση θεωρείται ως προδοσία για την ενότητα της οικογένειας (Olson et al., 1983).

Η δεύτερη λειτουργική διάσταση είναι η προσαρμοστικότητα και ορίζεται ως «η ικανότητα του οικογενειακού συστήματος να αλλάζει τη δομή ισχύος του, τους ρόλους και τους κανόνες που διέπουν τη σχέση των μελών, ανάλογα με τα στρεσογόνα γεγονότα και τις αναπτυξιακές απαιτήσεις» (Olson et al., 1983). Η προσαρμοστικότητα προσδιορίζει ουσιαστικά τον βαθμό ευελιξίας και ευκαμψίας της οικογένειας σε νέες συνθήκες και δεδομένα. Σύμφωνα με τον Olson και τους συνεργάτες του (1983), οι οικογένειες διακρίνονται ανάλογα με τον βαθμό προσαρμοστικότητας που τις χαρακτηρίζει σε τέσσερα επίπεδα λειτουργίας. Έχουμε λοιπόν τις άκαμπτες (rigid) οικογένειες, στις οποίες είναι πολύ δύσκολη η παραμικρή αλλαγή της δομής τους. Στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι δομημένες (structured) οικογένειες οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια σταθερή δομή, που όμως μεταβάλλεται με το χρόνο. Σε ένα τρίτο επίπεδο προσαρμοστικότητας κατατάσσονται οι ευέλικτες (flexible) οικογένειες, στις οποίες οι κανόνες και οι ρόλοι των μελών τροποποιούνται ανάλογα με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις, και τέλος οι χαοτικές (chaotic) οικογένειες, που δεν έχουν σταθερή δομή και οι κανόνες λειτουργίας και οι ρόλοι των μελών είναι ασαφείς. Από τα τέσσερα αυτά επίπεδα πιο λειτουργικές είναι οι ευέλικτες και οι δομημένες οικογένειες, καθώς μπορούν και εξισορροπούν τις τάσεις για αλλαγή και την διατήρηση μιας σταθερής δομής (Olson et al., 1983).

Αναφορικά με τη σχέση αυτών των δυο διαστάσεων και της αποτελεσματικής λειτουργίας του οικογενειακού συστήματος η αρχική υπόθεση που διαμορφώθηκε ήταν ότι υπάρχει μια καμπυλόγραμμη σχέση. Συγκεκριμένα η υπόθεση ήταν ότι «οι οικογένειες με ισορροπημένη συνοχή και προσαρμοστικότητα, που εμπίπτουν δηλαδή στα δυο κεντρικά επίπεδα, αναμένεται να λειτουργούν σε γενικές γραμμές, πιο επαρκώς κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους απ' ό,τι αυτές που εμπίπτουν στα ακραία επίπεδα των δυο διαστάσεων» (Olson et al., 1983). Ωστόσο η υπόθεση αυτή δεν βρέθηκε να έχει καθολική ισχύ. Για παράδειγμα, οι Green, Hanis, Forte, και Robinson (1991) σε έρευνά τους με δείγμα 2.440 οικογενειών βρήκαν μόνο τη διάσταση της συνοχής να σχετίζεται με τη

λειτουργικότητα της οικογένειας και αυτή η σχέση ήταν γραμμική. Όσο πιο υψηλή ήταν δηλαδή η συνοχή της οικογένειας, τόσο πιο λειτουργική ήταν και η οικογένεια.

Ο Olson αναθεώρησε το μοντέλο του και σε επόμενη έρευνά του, το 1989, κατέληξε ότι η καμπυλόγραμμη σχέση μεταξύ των δυο διαστάσεων και της λειτουργικότητας, ισχύει για οικογένειες που εμφανίζουν ψυχοπαθολογία, ενώ η γραμμική σχέση ισχύει για πιο φυσιολογικές οικογένειες. Όταν χρησιμοποιείται το «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας» είναι σαφής η γραμμική σχέση, με το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης να εξηγείται από την συνοχή. Το «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας» λοιπόν, μετρά γραμμικά αυτές τις δυο διαστάσεις, καθώς έχει αποδειχτεί εμπειρικά πως οι υψηλές τιμές αντιστοιχούν σε «Ισορροπημένους τύπους» και οι χαμηλές σε «Ακραίους τύπους». Επίσης, αυτό που προκύπτει για τις φυσιολογικές οικογένειες είναι ότι υψηλά επίπεδα συνοχής και προσαρμοστικότητας της οικογένειας, σχετίζονται με την έλλειψη συμπτωμάτων και με την ικανοποίηση των μελών της (Olson, 1986), δηλαδή με την αποτελεσματική λειτουργικότητά της.

Στην πλειοψηφία των ερευνών στις οποίες μελετάται η σχέση της οικογενειακής λειτουργικότητας με την προσαρμογή των φοιτητών έχει βρεθεί ότι, όσο πιο υψηλά χαρακτηρίζουν οι φοιτητές τις οικογένειές τους ως προς τη συνοχή, τόσο πιο θετική είναι η προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο (Baker & Syric, 1989. Gantona, 2007. Garner, 1986. Stoltenberg, Garner, & Kell, 1986. Wintre & Yaffe, 2000. Walker, 1996). Αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι οι επιμέρους έννοιες που απαρτίζουν τη συνοχή, όπως η οικειότητα, η συναισθηματική εγγύτητα, η αμοιβαία στήριξη και η αποδοχή προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τους Richardson και McCabe (2001), το υψηλό επίπεδο οικειότητας, και με τους δυο γονείς, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της συναισθηματικής προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο.

Οι επιμέρους έννοιες που απαρτίζουν τη συνοχή, όπως η οικειότητα, η αμοιβαία στήριξη και η αποδοχή, προφανώς αποτελούν και χαρακτηριστικά μιας σχέσης με τους γονείς, που χαρακτηρίζεται από ασφαλή δεσμό. Οι έρευνες που εξετάζουν το είδος του δεσμού και την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο βρίσκουν ότι ο ασφαλής δεσμός στη σχέση των πρωτοετών φοιτητών με τους γονείς τους, σχετίζεται με την υψηλή συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή (Lapsley & Edgerton, 2002. Rice, FitzGerald, Whaley, & Gibbs, 1995).

Οι Lapsley, Rice, και Shadid (1989) και οι Rice, Cole, και Lapsley (1990), βρήκαν επίσης σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην συνοχή της οικογένειας και όλους του δείκτες του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Student Adjustment to College Questionnaire-SACQ; Baker & Syric, 1989). Όσον αφορά την διάσταση της προσαρμοστικότητας της οικογένειας τρεις μελέτες (Garner, 1986. Stoltenberg et al., 1986. Walker, 1996) που χρησιμοποίησαν την υποκλίμακα της οικογενειακής προσαρμοστικότητας από το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III-FACES III; Olson et al., 1985), βρήκαν θετικές συσχετίσεις με όλους τους δείκτες του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Student Adjustment to College Questionnaire, SACQ; Baker & Syric, 1989), ενώ ο Lapsley και οι συνεργάτες του (1989) και οι Rice, Cole, και Lapsley (1990), βρήκαν μέτριες θετικές συσχετίσεις μόνο με τις υποκλίμακες της ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο.

Οι θετικές οικογενειακές σχέσεις, στην μελέτη της Baker DeWall (2005), προέβλεπαν τη θετική προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή, όμως οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις δεν σχετιζόταν με την ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή. Η θετική διάθεση και η ευεξία σχετίστηκε σε αυτήν την έρευνα με υψηλότερη προσαρμογή. Η προηγούμενη επίσης ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών σχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή αλλά και συνολική προσαρμογή. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ανασκόπηση του Rice (1990), που φανέρωσε μια σταθερά θετική σχέση των οικογενειακών δυναμικών και της προσωπικής συναισθηματικής προσαρμογής, ενώ δεν ίσχυε το ίδιο με τους υπόλοιπους τομείς της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Johnson, Gans, Kerr, και LaValle (2010), υποστηρίζουν επίσης ότι η οικογενειακή λειτουργικότητα σχετίζεται με την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές το οικογενειακό τους περιβάλλον, και συγκεκριμένα την οικογενειακή συνοχή, την εκφραστικότητα της οικογένειας και την οικογενειακή σύγκρουση, σχετίζεται με την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ευεξία κατά την μετάβασή τους στο Πανεπιστήμιο. Σε συμφωνία με την θεωρία οικογενειακών συστημάτων του Minuchin (1974), που υποστηρίζει ότι οι συνεκτικές οικογένειες είναι πιο πιθανό να διευκολύνουν την προσαρμοστική λειτουργικότητα των

αναδυόμενων ενηλίκων, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η οικογενειακή συνοχή σχετίζεται και με τις τρεις πλευρές της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο. Η οικογενειακή σύγκρουση και η οικογενειακή εκφραστικότητα επίσης σχετίστηκαν σε αυτήν την μελέτη με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Όταν οι αναδυόμενοι ενήλικες αντιλαμβάνονται τις οικογένειές τους ως λιγότερο συνεκτικές, πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, αναφέρουν ότι προσαρμόζονται λιγότερο καλά ακαδημαϊκά μετά τη μετάβαση, είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι με την κοινωνική τους προσαρμογή και, γενικά, νιώθουν μεγαλύτερη ψυχολογική δυσφορία ή/και βιώνουν σωματικά συμπτώματα εξαιτίας αυτής της δυσφορίας (Johnson et al., 2010).

Σύμφωνα, επίσης, με την Γκαντώνα (2007), η κοινωνική υποστήριξη από φίλους και η οικογενειακή συνοχή σχετίζονται σταθερά με τις διαστάσεις της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο. Αποδεικνύεται έτσι ότι ένα οικογενειακό περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις, όπου υπάρχει οικειότητα, αμοιβαία αποδοχή και αλληλοστήριξη μεταξύ των μελών, συμβάλει στη θετική συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών (Beyers & Goosens, 2003. Caro, 1985. Lapsley et al., 1989. Lapsley & Edgerton, 2002).

Λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα

Σε έρευνες που συνέκριναν τις οικογένειες με καταθλιπτικά παιδιά και τις οικογένειες με μη-καταθλιπτικά παιδιά, έναν μεγάλο αριθμό διαφορών μπορεί κανείς να δει στη συμπεριφορά των γονέων (Tejerina-Allen, Wagner, & Cohen, 1994). Οι οικογένειες των ατόμων με κατάθλιψη παρουσιάζουν χαμηλές ικανότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων και υψηλή ενδοοικογενειακή αρνητική κριτική (Keitner & Miller, 1990. Racusin & Kaslow, 1991), εναλλάσσουν την υπερπροστασία με την απόρριψη και την έλλειψη φροντίδας (Racusin & Kaslow, 1991. Rodgers, 1996), και είναι υπερπροστατευτικοί, με αυταρχικό στυλ και συχνές συγκρούσεις (Chen, Rubin, & Li, 1995. Higgins, 2003. Sagrestano, Paikoff, Holmbeck, & Fendrich, 2003). Το εκφραζόμενο συναίσθημα, η κριτική, η εχθρότητα ή η υπερβολική συναισθηματική εμπλοκή (Asarnow, Goldstein, Thomson, & Guthrie, 1993) και η γονεϊκή αποξένωση

(Baker, 2005), βρέθηκαν να σχετίζονται, επίσης, με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Πολλές έρευνες δείχνουν τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων αλλά και της σχέσης γονέων-παιδιών στην ψυχολογική ευημερία των φοιτητών (Hannum & Dvorak, 2004. Smojver-Azic, Dorcic, & Zivcic-Becirevic, 2015). Φοιτητές που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως υποστηρικτικούς, με ενδιαφέρον, βοηθητικούς, μη παρεμβατικούς και επικριτικούς έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας, τονίζοντας έτσι την σημασία της ποιότητας της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών και των γονέων τους στην ψυχική τους υγεία (Agliata, 2005. Sax & Weintraub, 2014). Τα ευρήματα της έρευνας των Smojver-Azic και συνεργατών (2015) παρέχουν στήριξη στις έρευνες που τονίζουν τη σημασία του δεσμού με τους γονείς για τους φοιτητές κατά την περίοδο της όψιμης εφηβείας και της αναδυόμενης ενηλικίωσης (Kenny & Sirin, 2006). Τα αποτελέσματα παρέχουν ενδείξεις ότι η ανασφαλής προσκόλληση των φοιτητών κατά την έναρξη του Πανεπιστημίου μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την επιρρέπεια σε ψυχολογικά προβλήματα κατά τη διάρκεια των πρώτων τριών ετών στο Πανεπιστήμιο. Η αλλαγή του τόπου διαμονής σχετίζεται επίσης με την ψυχολογική ευεξία. Οι φοιτητές που άλλαξαν τόπο κατοικίας είχαν χαμηλότερη αρχική συναισθηματική προσαρμογή, καθώς και περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης μετά από τρία χρόνια στο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο είναι μια αγχωτική εμπειρία για τους φοιτητές που εγκαταλείπουν το σπίτι τους (Crede & Niehorster, 2012).

Αρκετές έρευνες συνδέουν την οικογενειακή συνοχή με την κατάθλιψη (Sagrestano, Paikoff, Holmbeck, & Fendrich, 2003. Wei & Zhao, 2000), αναφέροντας ότι όσο μεγαλύτερη συνοχή έχει μια οικογένεια, τόσο μικρότερη είναι η εμφάνιση κατάθλιψης στα μέλη της. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tsamparli και Malioti (2008), οι παράγοντες που σχετίζονται με την κατάθλιψη είναι η οικογενειακή συνοχή, οι οικογενειακές συγκρούσεις, η απουσία του πατέρα ή / και της μητέρας πριν από την ηλικία των 18 ετών, η κατάθλιψη στον πατέρα ή / και στη μητέρα, η σωματική ή / και συναισθηματική κακοποίηση από τον πατέρα ή / και τη μητέρα, και η ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στο παρελθόν του ατόμου. Επίσης, στην ίδια έρευνα (Tsamparli & Malioti, 2008), βρέθηκε ότι χαμηλά σκορ στην συνοχή σχετίζονται με υψηλά σκορ στην κατάθλιψη, όσο λιγότερο συνεκτική δηλαδή ήταν η οικογένεια, τόσο πιο πιθανό ήταν για το παιδί να αναπτύξει

καταθλιπτικά συμπτώματα. Σε σχέση με τη σύγκρουση στην οικογένεια φάνηκε ότι, όσο πιο υψηλή ήταν η σύγκρουση μεταξύ των μελών της οικογένειας, τόσο πιο πιθανό ήταν για το παιδί να αναπτύξει καταθλιπτικά συμπτώματα. Μια συνεκτική οικογένεια πιθανόν παρέχει στα άτομα υποστήριξη, καλή επικοινωνία, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και μειώνει το στρες. Δυναμώνει την αυτοεκτίμησή τους και τους δίνει μια αίσθηση ασφάλειας και ελέγχου απέναντι στη ζωή τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι προστατευτικοί απέναντι στην κατάθλιψη. Αντίθετα, οι συχνοί καυγάδες και η μειωμένη συνοχή, αποδυναμώνουν τις οικογενειακές σχέσεις και κάνει κάποιον επιρρεπή στην μελαγχολία και τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Tsamparli & Malioti, 2008).

Κοινωνική υποστήριξη και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο

Στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική υποστήριξη αναφέρεται στις πηγές ή την διαθέσιμη βοήθεια από την Πανεπιστημιούπολη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους νέους φοιτητές. Η έννοια της κοινωνικής υποστήριξης που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα προτάθηκε από τους Cohen, Mermelstein, Kamarck, και Hoberman (1985), οι οποίοι αναφέρονται στην κοινωνική υποστήριξη ως τη βοήθεια που παρέχεται σε ένα άτομο από τους άλλους.

Ο Cohen και οι συνεργάτες του (1985) υποστηρίζουν ότι οι προσωπικές σχέσεις του καθενός μπορούν να λειτουργήσουν ρυθμιστικά στο στρες μόνον όταν ο τύπος των πόρων υποστήριξης είναι σύμφωνος με την πηγή του άγχους, αλλά και τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε ατόμου. Για παράδειγμα, ένα χρηματικό δάνειο μπορεί να ωφελήσει έναν φοιτητή ο οποίος έχει πρόβλημα στην πληρωμή των διδάκτρων αλλά η ίδια βοήθεια θα ήταν αναποτελεσματική για έναν φοιτητή που έχει ανάγκη από συμβουλές ή γνωστική καθοδήγηση.

Ο Cohen και οι συνεργάτες του (1984) και ο Cohen (1992), πρότειναν ένα μοντέλο που το ονόμασαν «Stressor-Resource Matching model» και στο οποίο έθεταν την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη ως ρυθμιστικό παράγοντα του στρες (stress buffering). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ρύθμιση του στρες συμβαίνει μόνο όταν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών που προκαλούνται από το αγχωτικό γεγονός και τα είδη της υποστήριξης που γίνονται αντιληπτά (Cohen & McKay, 1984).

Ο Cohen και οι συνεργάτες του (1985) και οι Delistamati, Samakouri, Davis, Vorvolakos, Xenitidis, και Livaditis (2006) έχουν εντοπίσει τέσσερις τύπους αντιλαμβανόμενης υποστήριξης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να χειριστεί κάποιος το άγχος στη ζωή του: 1) Την αποτίμηση σχετικά με την αντιλαμβανόμενη διαθεσιμότητα άλλων ανθρώπων να προσφέρουν συμβουλές, γνωστική καθοδήγηση και πληροφορίες, 2) την απτή, υλική ενίσχυση ή υποστήριξη, 3) τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, μέσω κοινωνικών συγκρίσεων, και 4) την αίσθηση του ανήκειν, αναφερόμενη στην αντιλαμβανόμενη διαθεσιμότητα των άλλων για συντροφιά. Βασισμένο σε αυτήν την κατηγοριοποίηση είναι και η «Κλίμακα για την Εκτίμηση της Διαπροσωπικής Υποστήριξης» (Interpersonal Support Evaluation List, ISEL, Cohen & Hoberman, 1983).

Η κοινωνική υποστήριξη είναι ένας μεταξύ των ψυχολογικών παραγόντων που έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga, & Liu, 1994. Eldeleklioğlu, 2006. Napoli & Wortmen, 1998). Μελέτες έδειξαν ότι η υποστήριξη από γονείς, φίλους, δασκάλους και σημαντικούς άλλους συμβάλει στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών (Friedlander et al., 2007. Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2000).

Η μελέτη, επίσης, των Abdullah, Kong, και Talib (2014) αποκάλυψε μια σημαντική και θετική σχέση μεταξύ της αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης των φοιτητών και της συνολικής τους προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο, όπως επίσης και με τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της προσαρμογής, δηλαδή την ακαδημαϊκή προσαρμογή, την κοινωνική προσαρμογή, την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή, και τη δέσμευση με το Πανεπιστήμιο, αλλά και με την ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, η μελέτη (Abdullah et al, 2014) έδειξε μία σημαντική σχέση μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και ακαδημαϊκής επίδοσης και το εύρημα αυτό υποστήριξε περαιτέρω τη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα αυτής της έρευνας υποδηλώνουν ότι, όσο περισσότερη είναι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη από τους νέους φοιτητές στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, τόσο καλύτερη και η προσαρμογή τους στην Πανεπιστημιακή ζωή (από την άποψη της σωματικής και ψυχολογικής ευεξίας), και τόσο πιο υψηλή και η ακαδημαϊκή τους επίδοση (Abdullah et al., 2014).

Σε συμφωνία και με προηγούμενες έρευνες, ο Friedlander και οι συνεργάτες του (2007) έδειξαν ότι η κοινωνική υποστήριξη είναι ένα σημαντικός προστατευτικός παράγοντας, ο οποίος είναι βοηθητικός κατά τη μετάβαση των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές που θεωρούσαν ότι οι πηγές κοινωνικής υποστήριξης αυξάνονταν, είχαν και βελτιωμένη προσαρμογή. Οι αλλαγές στην κοινωνική υποστήριξη από φίλους, σε σχέση με την υποστήριξη από την οικογένεια, ήταν ένας πιο σταθερός προβλεπτικός παράγοντας των αλλαγών στην προσαρμογή. Η αυξημένη κοινωνική υποστήριξη από φίλους προέβλεπε αύξηση στην προσωπική-συναισθηματική, ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή, ενώ η αυξημένη κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια προέβλεπε μόνο τα επίπεδα της γενικής προσαρμογής.

Επιπλέον, άλλες προηγούμενες έρευνες των Crockett, McGinley, Iturbide, Raffaelli, Torres Stone, και Carlo, (2007), των Lidy και Kahn, (2006), των Napoli και Wortman (1998), των Schneider και Ward (2003) και του Yusliza (2011) έχουν αποκαλύψει μια θετική σχέση μεταξύ κοινωνικής στήριξης και προσαρμογής των φοιτητών. Για παράδειγμα, οι Lidy και Kahn (2006) σε μελέτη στην οποία συμμετείχαν 111 νέοι φοιτητές σε ένα δημόσιο Πανεπιστήμιο, ανέφεραν ότι η κοινωνική υποστήριξη είχε άμεση επίδραση στις διαστάσεις της ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής καθώς και της δέσμευσης προς τη σχολή.

Η σχέση μεταξύ κοινωνικής υποστήριξης και προσαρμογής αναφέρθηκε και στην μελέτη του Salami (2011) που περιελάμβανε 250 πρωτοετείς φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που έχουν πηγές κοινωνικής υποστήριξης από φίλους και μέλη της οικογένειας, όπως καθοδήγηση, οικειότητα, θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και απτή βοήθεια, είναι πιθανό να είναι σε θέση να χειριστούν αποτελεσματικά τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και προσωπικά-συναισθηματικά προβλήματα στο νέο Πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και από τον Yusliza (2011), σε έρευνα που περιελάμβανε 185 φοιτητές από ένα δημόσιο Πανεπιστήμιο της Μαλαισίας. Η έρευνα αποκάλυψε ότι η υποστήριξη από φίλους και σημαντικούς άλλους είχε σημαντική σχέση με την ψυχολογική προσαρμογή των φοιτητών.

Εκτός της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο, η κοινωνική υποστήριξη έχει βρεθεί να συνδέεται και με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Mattanah, Brooks, Brand, Quimby, & Ayers, 2012. Yasin & Dzulkifli, 2010). Για παράδειγμα, οι Yasin και Dzulkifli (2011), ανέφεραν ότι η κοινωνική υποστήριξη 120

προπτυχιακών φοιτητών σε ένα δημόσιο Πανεπιστήμιο στην Μαλαισία είχε θετική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, υποδεικνύοντας ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική υποστήριξη, τόσο μεγαλύτερη είναι η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Η εμπιστοσύνη επίσης των φοιτητών στις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες και μια θετική στάση απέναντι στο Πανεπιστήμιο, προέβλεπαν σημαντικά μια πιο επιτυχημένη προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, όπως αυτή μετριέται από το SACQ. Η ακαδημαϊκή επίδοση από μόνη της δεν προβλέπει το εάν ένας φοιτητής θα προσαρμοστεί στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον. Επίσης οι φοιτητές που ένιωθαν ότι δέχονται επαρκή υποστήριξη από το περιβάλλον τους, εμφανώς, είχαν καλύτερη προσαρμογή (Martin, Swartz, & Madson, 1999). Σε μελέτη, επίσης, που διεξήχθη από τον Mattanah και τους συνεγάτες του (2012) φάνηκε ότι οι φοιτητές που είχαν υποστήριξη από τη Σχολή και τους συνομήλικούς τους, ήταν πιο πιθανό να πετύχουν ακαδημαϊκά. Παρομοίως, και η έρευνα που διεξήχθη από τους Sharifah και Rosna (2011) ανέφερε ότι η υποστήριξη από τους καθηγητές και τους γονείς, σχετιζόταν σημαντικά με τη γνωστική εμπλοκή των φοιτητών μέσω της ακαδημαϊκής τους αποτελεσματικότητας. Συνοψίζοντας, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη είχε αντίκτυπο όχι μόνο στην προσαρμογή των φοιτητών, αλλά και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους.

Κοινωνική υποστήριξη και αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα

Μελέτες επίσης έχουν δείξει τη σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και της ψυχικής υγείας των φοιτητών, τονίζοντας ότι όσο περισσότερη είναι η κοινωνική υποστήριξη που έχουν οι φοιτητές, τόσο καλύτερη είναι και η ψυχική τους υγεία (Tahmasbipoura & Taherib, 2012. Yasin & Dzulkifli, 2010). Η κοινωνική υποστήριξη συνεισφέρει στη σωματική και ψυχολογική ευεξία των ενηλίκων, και έτσι μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις των αγχωδών γεγονότων ζωής (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga, & Liu, 1994. Cohen, 1992). Σύμφωνα με τους Kugbey, Osei-Boadi, και Atefoe (2015) η κοινωνική υποστήριξη από φίλους, γονείς και σημαντικούς άλλους σχετίζεται με τα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Delistamati και συνεργατών (2006) υποδεικνύουν ότι υπάρχει μια σημαντικά αρνητική σχέση ανάμεσα στα σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα και την αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη. Ψυχοπαθολογικές διαστάσεις που προδιαθέτουν τα άτομα στις κοινωνικές

συγκρούσεις ή την απομόνωση (όπως η κατάθλιψη, ο ψυχωτισμός, η διαπροσωπική ευαισθησία) βρέθηκαν να έχουν τις ισχυρότερες αρνητικές συσχετίσεις με την κοινωνική υποστήριξη, όμως τα παθολογικά προβλήματα δεν εμφάνισαν σημαντική συσχέτιση με την απτή, υλική ενίσχυση ή υποστήριξη.

Σε μελέτη των Halamandaris και Power (1999) φάνηκε ότι η κοινωνική υποστήριξη έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την γενική ευεξία και με τις μετρήσεις της προσαρμογής. Οι φοιτητές που ανέφεραν ότι είχαν κοινωνική υποστήριξη ήταν περισσότερο εξωστρεφείς, λιγότερο αγχώδεις, με περισσότερες ελπίδες για επιτυχία, λιγότερο φόβο αποτυχίας και, γενικότερα, καλύτερα προσαρμοσμένοι στην Πανεπιστημιακή ζωή. Με άλλα λόγια, οι φτωχά προσαρμοσμένοι φοιτητές είχαν την τάση να είναι περισσότερο αγχώδεις και εσωστρεφείς, θεωρώντας ότι υποστηρίζονται λιγότερο κοινωνικά, και γενικά ήταν περισσότερο δυστυχισμένοι με την τωρινή τους ζωή. Η κοινωνική υποστήριξη προέβλεπε την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Οι γυναίκες, σε σχέση με τους άντρες, θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως περισσότερο κοινωνικά υποστηριζόμενες, λιγότερο μοναχικές και, γενικά, καλύτερα προσαρμοσμένες στην Πανεπιστημιακή ζωή. Στη συγκεκριμένη έρευνα η ακαδημαϊκή επίδοση κατά το 1^ο έτος δεν σχετίστηκε με καμία μεταβλητή της προσωπικότητας, της κοινωνική υποστήριξης, αλλά ούτε και με κάποια άλλη μεταβλητή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην Πανεπιστημιακή ζωή.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η κοινωνική υποστήριξη έχει συχνά αναφερθεί ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στα καταθλιπτικά και αγχώδη συμπτώματα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο (Cohen & Hoberman 1983. Friedlander et al., 2007. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988).

Αγχώδη ή/και καταθλιπτικά συμπτώματα και προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο

Το να παρακολουθεί κάποιος το Πανεπιστήμιο υποτίθεται ότι είναι μια πολύ προκλητική εμπειρία που θα μπορούσε να αλλάξει την πορεία της ζωής των φοιτητών, προσφέροντας πραγματική ικανοποίηση. Ωστόσο, πολλές μελέτες (Ackermann & Morrow, 2007-2008. Chang, Sana, Riley, Thornburg, Zumberg, & Edward, 2007. Martin Jr., Swartz, & Madson, 1999. Tinto, 1993, 1996) υποδεικνύουν ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών οι οποίοι δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Η μελέτη του Tinto το 1996, έδειξε ότι το 40% του συνόλου των φοιτητών (και από τα 4

έτη σπουδών) από την Αμερική απέτυχαν να πάρουν το πτυχίο και ένα σημαντικό ποσοστό (57%) αυτών που διέκοψαν τις σπουδές τους, το έκαναν κατά την έναρξη του δεύτερου έτους τους. Το πρώτο αλλά και δεύτερο έτος φαίνεται να είναι τα πιο κρίσιμα για την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, λόγω του μεγάλου αριθμού των πιθανών δυσκολιών προσαρμογής που μπορεί να προκύψουν. Σύμφωνα με τον Tinto (1996), οι κύριες αιτίες της εγκατάλειψης των σπουδών από τους φοιτητές είναι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, οι δυσκολίες προσαρμογής, οι νέοι και δύσκολοι στόχοι, η χαμηλή δέσμευση, τα εξωτερικά κίνητρα για μάθηση, οι οικονομικές ανεπάρκειες και η απομόνωση. Οι Khamis, Yaakub, Shaari, Zailani, και Yusoff (2002) βρήκαν τέσσερις σημαντικές κατηγορίες προβλημάτων που οδηγούν σε χαμηλή προσαρμογή των φοιτητών. Τα ακαδημαϊκά προβλήματα, τα προβλήματα υγείας, η οικονομική κρίση, τα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα. Κάθε ένα από αυτά, μόνο του ή σε συνδυασμό, μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα προσαρμογής που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποτυχία των φοιτητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Μια καλή μετάβαση κατά το πρώτο έτος περιλαμβάνει την ανεξάρτητη λειτουργικότητα, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας διαπραγμάτευσης με ένα νέο και πολύπλοκο κόσμο, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση, την ικανότητα να περνούν καλά τον χρόνο τους οι φοιτητές και να διαχειρίζονται τα χρήματά τους, να παρακολουθούν τα μαθήματά τους και να συνεχίζουν τις εργασίες τους (Mattanah, Handcock, & Brand, 2004).

Η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο μπορεί να είναι μια αγχωτική εμπειρία, και μπορεί να κινήσει ή να επιδεινώσει συμπτώματα κατάθλιψης στους αναδυόμενους ενήλικες (Rutter & Sroufe, 2000). Οι φοιτητές συνήθως αντιμετωπίζουν μια σειρά από νέες προκλήσεις, καθώς η μετάβαση απαιτεί προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, εξισορρόπηση του αυξημένου ακαδημαϊκού φόρτου, και διαχείριση των κοινωνικών απαιτήσεων (Brougham, Zail, Mendoza, & Miller, 2009. Dyson & Renk, 2006). Σαν αποτέλεσμα, ο πληθυσμός αυτός είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων, τα οποία είναι ένα αυξανόμενο πρόβλημα σε όλα τα Πανεπιστήμια (Dixon & Kurpius, 2008. Dyson & Renk, 2006. Gallagher, 2010). Για παράδειγμα, το American College Health Association (2012) ανέφερε ότι 31,6% των φοιτητών ήταν τόσο καταθλιπτικοί που τους ήταν δύσκολο να λειτουργήσουν, καθιστώντας τα καταθλιπτικά συμπτώματα μερικά από τα πιο κοινά συμπτώματα στις Πανεπιστημιούπολεις (Furr, Westefeld, McConnell, & Jenkins, 2001).

Στοιχεία που δείχνουν ότι οι φοιτητές είναι ευάλωτοι σε προβλήματα ψυχικής υγείας έχουν δημιουργήσει αυξημένη ανησυχία στις δυτικές κοινωνίες (Efthimiou, 2008. Ironside, 1966. Mechanic & Greenley, 1976. Ναυρίδης και συν., 1990. O'Malley, Wheeler, Murphey, & O'Connell, 1990. Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003. Pledge, Lapan, Heppner, Kivlighan, & Roehlke, 1998. Refler & Liptzin, 1969. Segal, 1966. Stanley N & Manthorpe J, 2001. Weiss, Segal, & Sokol, 1965), συμπεριλαμβανομένης και μιας υψηλής συχνότητας εμφάνισης κινδύνου αυτοκτονίας (Carpender, 1959. Pledge et al., 1998). Προηγούμενες μελέτες δείχνουν υψηλά ποσοστά ψυχολογικής νοσηρότητας, ειδικά κατάθλιψης και άγχους, μεταξύ των φοιτητών σε όλον τον κόσμο (Adewuya, Ola, Olutayo, Mapayi, & Oginni, 2006. Nerdrum, Rustøen, & Rønnestad, 2006. Ovuga, Boardman, & Wasserman, 2006. Stewart-Brown, Evans, Patterson, Petersen, Doll, Balding, & Regis, 2000. Tomoda, Mori, Kimura, Takahashi, & Kitamura, 2000. Voelker, 2003. Wong, Cheung, Chan, Ma, & Tang, 2006).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει πολυάριθμες μεταβλητές που σχετίζονται αρνητικά με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, η ευαλωτότητα στο στρες, ο θυμός και οι ψυχικές ασθένειες (Clinciu, 2012). Φοιτητές με υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας και χαμηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης προσαρμόζονται καλύτερα κατά την μετάβαση στο Πανεπιστήμιο (Morton, Mergler, & Boman, 2014). Το στρες και το άγχος, η κατάθλιψη, οι αυτοκτονικές σκέψεις, η σεξουαλική κακοποίηση και οι διαταραχές της προσωπικότητας είναι ανάμεσα στα πιο συχνά αναφερόμενα προβλήματα μεταξύ των φοιτητών (Benton, Robertson, Tseng, & Newton, 2003). Προηγούμενες μελέτες δείχνουν υψηλά ποσοστά ψυχολογικής νοσηρότητας, ειδικά κατάθλιψης και άγχους, μεταξύ των φοιτητών σε όλον τον κόσμο (Adewuya et al., 2006. Stewart-Brown et al., 2000. Schwartz & Kay, 2009. Wong et al., 2006). Στην μελέτη των Bayram και Bilgel (2008) φάνηκε ότι ο επιπολασμός των συμπτωμάτων κατάθλιψης, άγχους και στρες μεταξύ των Πανεπιστημιακών φοιτητών είναι ανησυχητικός. Η κατάθλιψη, το άγχος και το στρες μετρίου επιπέδου ή παραπάνω βρέθηκαν στο 27% των ερωτηθέντων. Η ανησυχία και το άγχος βρέθηκε να είναι υψηλότερα μεταξύ των φοιτητριών. Αυτά τα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των φύλων είναι παρόμοια σε πολλές μελέτες (Elias, Mahyuddin, & Uli, 2009. Enochs & Roland, 2006. Gadzella, Masten, & Stacks, 1998. Gadzella & Carvalho, 2006. Inam, Sagib, & Alam, 2003. Wintre & Yaffe, 2000). Παρόλα αυτά, οι Smith, Peterson, Degenhardt,

και Johnson (2007) δεν έχουν αναφέρει καμία διαφορά μεταξύ των φύλων στον επιπολασμό της κατάθλιψης. Στην μελέτη του Khamis και των συνεργατών του (2002) η υψηλότερη συσχέτιση (αρνητική) μεταξύ του στρες και της προσαρμογής στην Πανεπιστημιακή ζωή σημειώθηκε στον συναισθηματικό παράγοντα. Οι σπουδαστές που ήταν ικανοποιημένοι με την εκπαίδευσή τους είχαν χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες από εκείνους που δεν ήταν ικανοποιημένοι. Οι άνδρες φοιτητές είχαν καλύτερη προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή, ενώ αντισταθμιστικά οι φοιτήτριες καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμογή (Khamis et al., 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Kugbey και συνεργατών (2015), έδειξαν ότι 43% του συνολικού δείγματος δεν ανέφεραν καταθλιπτικά συμπτώματα ενώ 3.9%, 20.6%, 7.3% και 15.2% ανέφεραν ήπια, μέτρια, σοβαρά και εξαιρετικά σοβαρά επίπεδα κατάθλιψης, αντιστοίχως. Βρέθηκε επίσης ότι 16,4% του συνολικού δείγματος είχαν φυσιολογικά επίπεδα άγχους ενώ 0.9%, 34.5%, 17%, και 21.2% ανέφεραν ήπια, μέτρια, σοβαρά και εξαιρετικά σοβαρά επίπεδα άγχους αντιστοίχως. Τα αποτελέσματα γενικά έδειξαν ότι υπάρχει ένας υψηλός επιπολασμός ψυχολογικών προβλημάτων (κατάθλιψης και άγχους) ανάμεσα στους φοιτητές, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή και ψυχολογική τους έκβαση. Η κοινωνική υποστήριξη βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους στους φοιτητές: Όσο περισσότερη υποστήριξη δέχονται οι φοιτητές, τόσο πιο χαμηλά ήταν τα αναφερόμενα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας. Η κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας ενάντια στην αρνητική έκβαση των νέων, σχετικών με το Πανεπιστήμιο, προκλήσεων. Τα επίπεδα κατάθλιψης των φοιτητών, επίσης, προβλέπονταν από την κοινωνική υποστήριξη φίλων και σημαντικών άλλων, αλλά όχι της οικογένειας, ενώ το στρες προβλεπόταν από την κοινωνική υποστήριξη της οικογένειας (Kugbey et al., 2015). Σημαντικές διαφορές φύλου βρέθηκαν στα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, με τους φοιτητές να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν ότι συνολικά οι φοιτήτριες φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα ψυχολογικά σε σχέση με τους φοιτητές, εύρημα το οποίο μπορεί να οφείλεται στην αυξημένη φροντίδα και υποστήριξη που δέχονται οι φοιτήτριες. Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούνται πιο αδύναμες, σε σχέση με τους άνδρες, και έτσι είναι πιο πιθανό να λάβουν βοήθεια σε περιόδους ανάγκης (Kugbey et al., 2015).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Friedlander και των συνεργατών του (2007), οι αλλαγές στο αντιλαμβανόμενο άγχος των φοιτητών είναι ένας συνεχόμενος προβλεπτικός παράγοντας αλλαγών κατά την προσαρμογή τους. Οι φοιτητές οι οποίοι βιώνουν μείωση στα επίπεδα άγχους τους σε μια διάρκεια 10 εβδομάδων εμφανίζουν και βελτίωση στην προσωπική-συναισθηματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και συνολική προσαρμογή τους. Οι φοιτητές, σκεπτόμενοι τις νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις και προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν σε αυτό το νέο περιβάλλον, βιώνουν και τα υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά την έναρξη της ακαδημαϊκής τους χρονιάς. Καθώς οι φοιτητές προσαρμόζονται στο νέο περιβάλλον, τα επίπεδα άγχους τους μειώνονται με την πάροδο του χρόνου, οδηγώντας σε σημαντική πρόοδο σε όλα τα επίπεδα προσαρμογής. Στην ίδια επίσης μελέτη φάνηκε ότι, η προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή προβλέπεται από διάφορες μεταβλητές. Το άγχος προβλέπει την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή και την κατάθλιψη, με την κοινωνική υποστήριξη από φίλους να προβλέπει μόνον τη συναισθηματική-προσωπική προσαρμογή και την αυτοεκτίμηση να προβλέπει μόνον την κατάθλιψη. Οι αλλαγές στην προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με αλλαγές στην κατάθλιψη. Η μέτρηση της προσωπικής-συναισθηματικής προσαρμογής περιλαμβάνει και θετικά (π.χ. «Αισθάνομαι ότι η υγεία μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό») και αρνητικά (πχ «Δεν μπορώ να ελέγξω τα αισθήματά μου πολύ καλά τελευταία») συμπτώματα. Η κοινωνική υποστήριξη από φίλους μπορεί να οδηγεί σε ενίσχυση της θετικής προσαρμογής, όμως δεν επηρεάζει ειδικά την καταθλιπτική επίδραση (Friedlander et al., 2007).

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από τους Kaltsouda και Papadioti-Athanasίου (2008), φάνηκε ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ήταν επιθυμητή σε όλους τους τομείς της φοιτητικής ζωής. Η ικανοποίηση των φοιτητών σε σχέση με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση και με την φοίτησή τους γενικά στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ήταν ιδιαίτερα υψηλή. Οι φοιτήτριες είχαν οριακά καλύτερη συνολική προσαρμογή, ακαδημαϊκή προσαρμογή και δέσμευση προς το Πανεπιστήμιο, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές. Ήταν πιο κινητοποιημένες σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, την προσπάθεια που κατέβαλαν, και την επίδοση. Η προσαρμογή, επίσης, ήταν καλύτερη σε όλους του φοιτητές που δεν είχαν φύγει μακριά από το σπίτι τους για να σπουδάσουν. Σε σχέση με την ψυχική υγεία των

φοιτητών, βρέθηκε ότι το ποσοστό ήταν σχεδόν συγκρίσιμο με τον γενικό πληθυσμό της Ελλάδας. Όσο καλύτερη ήταν η προσαρμογή σε όλους τους τομείς της Πανεπιστημιακής ζωής, τόσο λιγότερο έντονα ήταν τα συμπτώματα και η δυσφορία που βίωναν (Kaltsouda & Papadioti-Athanasίου, 2008). Η απουσία συγκεκριμένων στρεσογόνων παραγόντων στη ζωή των φοιτητών (π.χ. η εγκατάλειψη του σπιτιού, το να μάθουν να ζουν μόνοι και να φροντίζουν μόνοι τους τον εαυτό τους, το να βρουν ένα κατάλληλο μέρος να ζήσουν κτλ), όπως και η ύπαρξη ενός κοινωνικού δικτύου, το οποίο προφυλάσσει από άλλους στρεσογόνους, παράγοντες σχετικούς με την Πανεπιστημιακή ζωή (όπως οι ακαδημαϊκές δυσκολίες και οι δυσκολίες στο να κάνουν νέους φίλους), πιθανά επιτρέπουν να γίνει πιο ήπια η μετάβαση. Αν και το επίπεδο προσαρμογής ήταν πραγματικά το επιθυμητό, τα ευρήματα έδειξαν επιπρόσθετα ότι φαίνεται να αποτελεί συνάρτηση του φύλου, τουλάχιστον για ορισμένους τομείς της φοιτητικής ζωής (Kaltsouda & Papadioti-Athanasίου, 2008). Οι διαφορές ωστόσο δεν ήταν προς την αναμενόμενη, κατά την διεθνή βιβλιογραφία κατεύθυνση. Σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα οι φοιτήτριες βρέθηκαν να παρουσιάζουν, είτε λιγότερο επιτυχημένη (Hu & Kuh, 2002), είτε ανάλογη (Omoteso, 2006) προσαρμογή στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές. Στις περισσότερες σχετικές έρευνες, μάλιστα, η προσαρμογή εκτιμήθηκε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των φοιτητών, οι οποίες ήταν σαφώς μικρότερες για τις φοιτήτριες (Surtees, Wainwright, & Pharoah, 2002).

Τα ευρήματα, επίσης, μελέτης των Papadioti-Athanasίου και Kaltsouda (2008), έδειξαν ότι 33,6% των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπέφεραν, κατά τη στιγμή της αξιολόγησης, από ψυχιατρικά συμπτώματα, τα οποία σχετιζόταν με την κατάθλιψη τουλάχιστον στο 27% των περιπτώσεων. Ωστόσο, η σοβαρότητα των συμπτωμάτων αυτών και η συνοδευτική δυσφορία δεν ήταν σημαντικά υψηλότερη μεταξύ των φοιτητών, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό. Οι φοιτήτριες, οι οποίες ήταν το πρώτο παιδί της οικογένειας, καθώς και οι φοιτητές, των οποίων οι γονείς ήταν χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, ανέφεραν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα. Τα συμπτώματα ήταν επίσης πιο σοβαρά κατά τα επόμενα έτη σπουδών. Ένα αυξημένο ποσοστό φοιτητών υπέφεραν από ψυχιατρικά συμπτώματα, σε σχέση με τα ποσοστά που αναφέρονται σε προηγούμενες έρευνες (Ναυρίδης και συν., 1990. Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003). Τέτοια αποτελέσματα, είτε δείχνουν μια πραγματική αύξηση των συμπτωμάτων μεταξύ των φοιτητών, είτε

αντανεκλούν μια γενικότερη αύξηση της κατάθλιψης στον γενικό πληθυσμό. Επίσης οι φοιτήτριες φάνηκε να ήταν πιο 'καταθλιπτικές'.

Σύμφωνα με το National College Health Assessment (2003), από τους 19.497 φοιτητές σε 33 πανεπιστημιούπολεις, διαπιστώθηκε ότι δύο στους τρεις φοιτητές «αισθάνονταν καταβεβλημένοι από όλα αυτά που έπρεπε να κάνουν», πάνω από τους μισούς «αισθανόταν ότι τα πράγματα ήταν απελπιστικά» τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια του έτους και περισσότεροι από ένας στους τρεις ανέφερε «ότι αισθάνεται τόσο καταθλιπτικός ώστε ήταν δύσκολο να λειτουργήσει». Σχεδόν ένας στους δέκα ανέφερε «ότι σκέφτεται σοβαρά το ενδεχόμενο απόπειρας αυτοκτονίας» και πάνω από 1% ανέφερε «απόπειρα αυτοκτονίας».

Σε μελέτη που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins School of Medicine, σε μια περίοδο μεγαλύτερη των 5 ετών, για να προσδιοριστεί ο λόγος που οι φοιτητές ζητούσαν βοήθεια από τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας, διαπιστώθηκε ότι, από τους 100 φοιτητές που εξετάστηκαν, 61 υπέφεραν από άγχος από μια οικεία σχέση, 47 από οικογενειακά προβλήματα και 45 από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στα μαθήματά τους (course work), λαμβάνοντας υπόψη ότι, μόλις επτά φοιτητές προσδιόρισαν ότι το άγχος αφορά μόνο τις εργασίες για το Τμήμα (class work) (Golinger, 1991).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο του Καναδά έδειξε ότι 88,8% των φοιτητών ανέφεραν ότι αισθάνονταν γενικά καταβεβλημένοι, 50,2 % ανέφεραν ότι ένιωθαν καταβεβλημένοι από το άγχος, 66,1 είπαν ότι ήταν πολύ στεναχωρημένοι, και 34,2% ότι αισθανόταν καταθλιπτικοί (Craggs, 2012). Ανάμεσα σε 5.689 φοιτητές που συμμετείχαν σε μια ακόμη έρευνα ψυχικής υγείας, 50,7% βρέθηκαν θετικοί για μείζονα κατάθλιψη, διαταραχή πανικού και/ή γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (Keyes, Eisenberg, Perry, Dube, Kroenke, & Dhingra, 2012).

Μια μεγάλη έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες που περιελάμβανε 16.460 προπτυχιακούς φοιτητές, έδειξε τη συνεχή πορεία του άγχους και της κατάθλιψης κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010). Αυτή η έρευνα αποκάλυψε ότι το άγχος των φοιτητών κορυφώνονταν στις αρχές του δεύτερου και του τελευταίου έτους, ενώ τα επίπεδα της κατάθλιψης ήταν σταθερά όλη την περίοδο και κορυφωνόταν στο τέλος του τελευταίου έτους. Γενικά τα αγχώδη συμπτώματα ήταν σημαντικά υψηλότερα από τα καταθλιπτικά (Bewick et al., 2010). Οι φοιτητές με προβλήματα ψυχικής υγείας ανέφεραν φτωχότερες σχέσεις με τους άλλους φοιτητές και τα μέλη της Σχολής,

μικρότερα επίπεδα συμμετοχής στις διάφορες δραστηριότητες της Πανεπιστημιούπολης, χαμηλότερους βαθμούς και χαμηλότερα επίπεδα αποφοίτησης, σε σχέση με τους φοιτητές που δεν υπέφεραν από προβλήματα ψυχικής υγείας (Byrd & McKinney, 2012. Keyes et al., 2012. Salzer, 2012. Storrie, Ahern, & Tuckett, 2010). Επιπλέον, 11,1% των φοιτητών ανέφεραν αυτοκτονικό ιδεασμό κατά την διάρκεια των τεσσάρων τελευταίων εβδομάδων, και 16,5% ανέφεραν κάποια απόπειρα αυτοκτονίας κατά την διάρκεια της ζωής τους ή συμπεριφορά αυτοτραυματισμού (Garlow, Rosenberg, Moore, Haas, Koestner, Hendin, & Nemeroff, 2008). Έτσι το άγχος και οι επιπλοκές του στην ψυχική υγεία των φοιτητών αποτελεί ένα σημαντικό θέμα για τα Πανεπιστήμια.

Σε μελέτη των Καλτσούδα, Τσατσοπούλου, Κουταβέλης, Γλερίδου, και Καραγιαννοπούλου (2015), σε δείγμα 167 φοιτητών, εντοπίστηκαν 11 (6,6%) δυνητικές περιπτώσεις για την εκδήλωση κλινικής κατάθλιψης και άγχους. Η ανάλυση διακύμανσης για αυτές τις περιπτώσεις έδειξε ότι, τα επίπεδα κοινωνικής, συναισθηματικής και συνολικής προσαρμογής, καθώς και η δέσμευση στις σπουδές ήταν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα σε σύγκριση με τους φοιτητές του υπόλοιπου δείγματος.

Επίσης σε σχετική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών/τριών (39%) εμφάνισαν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, με τα κορίτσια να είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν τέτοια συμπτώματα (Ναυρίδης και συν., 1990). Αυτή η μελέτη επαναλήφθηκε περίπου δέκα χρόνια αργότερα από τους Παπαδιώτη-Αθανασίου και Δαμίγο (2003), δείχνοντας ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό νοσηρότητας: 38,5% των αγοριών και 55,8% των κοριτσιών παρουσίαζαν πάνω από 16 συμπτώματα στην κλίμακα CES-D (Center for Epidemiological Studies- Depression Scale, Radloff, 1977). Δύο ακόμη παράγοντες κινδύνου απομονώθηκαν, οι οποίοι περιλαμβάνουν την αίσθηση μοναχικότητας και τις συνθήκες σπουδών. Δεν πρόκειται, βέβαια, για ευρήματα ψυχοπαθολογίας, αλλά για μια διαταραχή της φυσιολογικότητας που συνδέεται με το αναπτυξιακό στάδιο των φοιτητών, τις απαιτήσεις της Πανεπιστημιακής κοινότητας και γενικότερα της φοιτητικής ζωής (αποχωρισμός από την οικογένεια, άγχος εξετάσεων, σχέσεις με το άλλο φύλο, αναζήτηση επαγγελματικής σταδιοδρομίας). Το εύρημα αυτό, παρόλο που είναι σύμφωνο με το γενικότερο φαινόμενο της αύξησης των ψυχικών διαταραχών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, κρίνεται ιδιαίτερα υψηλό για την φοιτητική κοινότητα. Ειδικότερα

διαφαίνεται ότι, οι φοιτητές έχουν αυξημένες ανάγκες και προβλήματα, τα οποία διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών διαταραχών.

Σύμφωνα με τα αρχεία του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το ποσοστό των ατόμων που ζήτησε ατομική συμβουλευτική αυξήθηκε από 8% σε 20% μεταξύ του 1998 και του 2004 (Παπαδιώτη-Αθανασίου, Δήμου, & Δαμίγος, 2006). Μια τέτοια αύξηση της συχνότητας εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων στους φοιτητές έχει αναφερθεί και από άλλους ερευνητές (O'Malley, Wheeler, Murphey, & O'Connell, 1990. Pledge et al., 1998. Stone & Archer, 1990) και βρέθηκε να συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση στη χρήση Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας (Austin, Parrott, Korn, & Sax, 1997).

Το πρώτο έτος φαίνεται να είναι το πιο κρίσιμο για την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο εξαιτίας των πολυάριθμων δυσκολιών προσαρμογής που μπορεί να προκύψουν. Οι πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές έχουν υψηλότερα σκορ στην κατάθλιψη, το άγχος και το στρες σε σχέση με τους άλλους (Regehr, Glancy, & Pitts, 2013). Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη μέτρων πρόληψης, με την ανάπτυξη επαρκών και κατάλληλων υπηρεσιών υποστήριξης για αυτήν την ομάδα.

Τα καταθλιπτικά συμπτώματα έχουν βρεθεί, όχι μόνο να επηρεάζουν τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο, όπως παρατηρήθηκε από ευρήματα που αφορούν τις ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνολική ποιότητα ζωής (Rapaport, Clary, Fayyad, & Endicott, 2005), αλλά και να επιμένουν στην ενήλικη ζωή (Kessler, Akiskal, Ames, Birnbaum, Greenberg, Hirschfeld, Jin, Merikangas, & Wang, 2006. Salmela-Aro, Aunola, & Nurmi, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τις επιζήμιες, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, επιπτώσεις των καταθλιπτικών αλλά και των αγχωδών συμπτωμάτων και την αύξησή τους στους φοιτητές, είναι σημαντικό να εξεταστεί η αλληλεπίδραση των επιζήμιων, αλλά και των προστατευτικών παραγόντων που οδηγούν κάποιους από αυτούς στο άγχος και την κατάθλιψη.

Η παρούσα έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των οικογενειακών, ψυχοκοινωνικών και ατομικών παραγόντων που σχετίζονται με την προσαρμογή των πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, καθώς και η διερεύνηση του τρόπου αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τη συνεχόμενη αύξηση των νέων που επιλέγουν να φοιτήσουν σε κάποια Πανεπιστημιακή Σχολή, το σημαντικό ποσοστό διαταραχών προσαρμογής μεταξύ αυτών των νέων, την αυξητική τάση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επιπλέον, ότι όλο και περισσότεροι φοιτητές ζητούν επαγγελματική βοήθεια από τα Συμβουλευτικά Κέντρα των Πανεπιστημίων, γίνεται κατανοητό ότι η ομάδα των φοιτητών είναι μια ομάδα που χρήζει συνεχόμενης διερεύνησης με στόχο τη λήψη μέτρων πρόληψης, αλλά και παρέμβασης όπου χρειάζεται.

Η συγκεκριμένη εργασία αποπειράται να μελετήσει έναν αριθμό παραγόντων που επιδρούν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στην Πανεπιστημιακή ζωή. Και ενώ αρκετές έρευνες μελέτησαν την προσαρμογή των φοιτητών, ελάχιστες διερεύνησαν ταυτόχρονα την επίδραση όλων των παραπάνω παραγόντων σε αυτήν. Προσδοκούμε ότι, με αυτόν τον τρόπο, θα εξάγουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πολύπλοκη διαδικασία προσαρμογής των φοιτητών, αλλά και των παραγόντων που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο, με στόχο την πρόληψη, αλλά και την εύρεση καταλληλότερων τρόπων παροχής βοήθειας και υποστήριξης στους φοιτητές όπου χρειάζεται.

Συγκεκριμένα, οι υπό διερεύνηση παράγοντες στην παρούσα μελέτη ήταν: η Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, η οποία εκτιμήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (*Student Adjustment to College Questionnaire-SACQ*; Baker & Syric, 1989), η αντιλαμβανόμενη Κοινωνική Υποστήριξη, η οποία εκτιμήθηκε με την Κλίμακα για την Εκτίμηση της Διαπροσωπικής Υποστήριξης, Έκδοση για σπουδαστές (*Interpersonal Support Evaluation List, College version-ISEL*; Cohen & Hoberman, 1983), η Συναισθηματική Συνοχή και η Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας, η οποία εκτιμήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας III (*Family Adaptability and Cohesion*

Evaluation Scale III-FACES III; Olson et al., 1985) και τέλος το άγχος, το οποίο εκτιμήθηκε με το Ερωτηματολόγιο μέτρησης Άγχους του Spielberger (*State-Trait Anxiety Inventory-STAI*; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970), αλλά και τα καταθλιπτικά συμπτώματα στους φοιτητές, των οποίων η μέτρηση έγινε με τη Κλίμακα κατάθλιψης του Κέντρου Επιδημιολογικών Μελετών (*Center for Epidemiological Studies-Depression Scale-CES-D*; Radloff, 1977).

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Οι διαστάσεις της προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με:
 - (α) τη συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας (Υπόθεση 1α), και
 - (β) τις διαστάσεις της κοινωνικής υποστήριξης (Υπόθεση 1β).
2. Οι διαστάσεις της προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο περιμένουμε να συσχετίζονται αρνητικά με:
 - (α) το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Υπόθεση 2α), και
 - (β) την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Υπόθεση 2β).
3. Οι διαστάσεις της κοινωνική υποστήριξης αναμένεται να συσχετίζονται αρνητικά με:
 - (α) το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Υπόθεση 3α), και
 - (β) την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων στους φοιτητές (Υπόθεση 3β).
4. Η συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας περιμένουμε να συσχετίζεται αρνητικά με:
 - (α) το άγχος (Υπόθεση 4α), και
 - (β) τα καταθλιπτικά συμπτώματα στους φοιτητές (Υπόθεση 4β).

Τέλος, ένας ακόμη στόχος της παρούσας εργασίας ήταν και η διερεύνηση παραγόντων πρόκλησης ατομικών διαφορών (όπως το φύλο, το έτος σπουδών, ο τύπος σπουδών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών) στις υπό διερεύνηση μεταβλητές, αλλά και η διερεύνηση της ύπαρξης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στον φοιτητικό πληθυσμό. Λόγω έλλειψης επαρκών ερευνητικών ευρημάτων από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και λόγω έλλειψης ομοφωνίας μεταξύ των ευρημάτων που εντοπίστηκαν, δεν ήμαστε σε θέση να διατυπώσουμε ακριβείς ερευνητικές υποθέσεις ατομικών διαφορών, εκτός από τις διαφορές φύλου. Ειδικότερα, αναμένεται οι φοιτήτριες να αναφέρουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές (Υπόθεση 5).

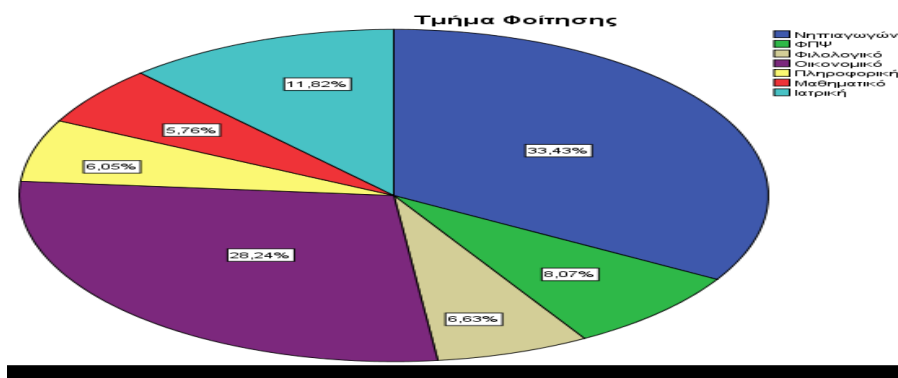
ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 347 άτομα που φοιτούσαν στο 1^ο και 2^ο έτος Σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο πρώτο έτος φοιτούσαν 179 άτομα (51,6%) και 168 άτομα (48,4 %) φοιτούσαν στο δεύτερο έτος των σπουδών τους. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 19,2 έτη. Από το σύνολο των συμμετεχόντων 240 (69,2%) ήταν φοιτήτριες και 107 (30,8%) ήταν φοιτητές. [Σύμφωνα με την αρμόδια υπηρεσία τους ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι φοιτήτριες είναι κατά 18 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες από τους φοιτητές στον φοιτητικό πληθυσμό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου-Καραστεργίου, & Φρόση, 2002)].

Το δείγμα της μελέτης προήλθε από την πλειοψηφία των Πανεπιστημιακών Σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ειδικότερα, συμμετείχαν φοιτητές προερχόμενοι από τις πέντε από τις συνολικά επτά Σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και, συγκεκριμένα, από τη Φιλοσοφική Σχολή (από το Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας συμμετείχαν 28 άτομα και από το Τμήμα Φιλολογίας 23 άτομα), τη Σχολή Θετικών Επιστημών (από το Τμήμα Πληροφορικής συμμετείχαν 21 άτομα και από το Τμήμα Μαθηματικών 20 άτομα), τη Σχολή Επιστημών Υγείας (από το Τμήμα Ιατρικής συμμετείχαν 41 άτομα), τη Σχολή Επιστημών Αγωγής (από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών συμμετείχαν 116 άτομα) και τη Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών (από το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών συμμετείχαν 98 άτομα). Η κατανομή του δείγματος ανά Τμήμα φαίνεται παρακάτω στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανά Τμήμα



Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής/προέλευσης των συμμετεχόντων του δείγματος (βλ. Πίνακα 1), 126 άτομα (36.3 %) καταγόταν από χωριό/κωμόπολη, 153 άτομα (44.1 %) καταγόταν από πόλη, 58 άτομα (16.7 %) από την Αθήνα ή την Θεσσαλονίκη, και 10 άτομα (2.9 %) προέρχονταν από χώρα του Εξωτερικού (συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου).

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά τόπο καταγωγής/προέλευσης

Καταγωγή	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Χωριό/Κωμόπολη	126	36.3 %
Πόλη	153	44.1 %
Αθήνα/Θεσσαλονίκη	58	16.7 %
Εξωτερικό (+Κύπρος)	10	2.9 %
Συνολικό	347	100 %

Από τους συμμετέχοντες, 62 άτομα (17.9%) σπούδαζαν στον τόπο της βασικής τους κατοικίας, ενώ 285 άτομα (82.1%) σπούδαζαν μακριά από την οικογένειά τους.

Από τους φοιτητές για τους οποίους τα Ιωάννινα δεν αποτελούσαν τον τόπο καταγωγής τους, 70 άτομα (24.8 %) ανέφεραν ότι το πατρικό τους βρισκόταν λιγότερο από 200 χιλιόμετρα μακριά, 134 άτομα (47.5 %) ανέφεραν ότι βρισκόταν 200-400 χιλιόμετρα μακριά, και 78 άτομα (27.7%) ανέφεραν ότι το πατρικό τους βρισκόταν πάνω από 400 χιλιόμετρα μακριά από την πόλη των Ιωαννίνων.

Επιπλέον, 80 φοιτητές (23.1%) δήλωσαν ότι ζουν με την οικογένειά τους ή με συγγενείς τους, 217 φοιτητές (62.5%) ότι ζουν μόνοι τους, 22 (6.3%) δήλωσαν ότι ζουν με συγγαίτη και 28 φοιτητές (8.1%) δήλωσαν ότι ζουν σε φοιτητική εστία. Η κατανομή του δείγματος ως προς το είδος διαμονής φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς το είδος διαμονής

Είδος διαμονής	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Με την οικογένεια/συγγενείς	80	23.1 %
Μόνος/η	217	62.5%
Με συγκάτοικο	22	6.3%
Σε φοιτητική εστία	28	8.1%
Συνολικό	347	100%

Όσον αφορά τον βαθμό απολυτηρίου Λυκείου και τα μόρια εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, ακολουθούν οι Πίνακες 3 και 4 με τα στοιχεία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος με βάση το βαθμό απολυτηρίου Λυκείου

Βαθμός απολυτηρίου Λυκείου	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Από 13,30 έως και 15,49	14	4.3 %
Από 15,50 έως και 17,99	160	49.2 %
Από 18,00 έως και 20,00	151	46.5 %
Συνολικά	325	100 %

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος με βάση τα μόρια εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο

Μόρια εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Από 8.854 έως και 12.499	66	19.8 %
Από 12.500 έως και 16.299	209	62.8 %
Από 16.300 έως και 20.000	58	17.4 %
Συνολικά	333	100 %

Τέλος, ακολουθούν Πίνακες 5, 6, 7 και 8, οι οποίοι περιέχουν στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμά των γονέων των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Δημοτικό	17	5.2 %
Γυμνάσιο	27	8.3 %
Λύκειο	137	42.2 %
ΑΕΙ ΤΕΙ	122	37.5 %
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	2	0.6 %
Επαγγελματικές Σχολές (ΙΕΚ, Ιδιωτικές σχολές κτλ)	20	6.2 %
Συνολικά	325	100 %

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος με βάση το επάγγελμα της μητέρας

Επάγγελμα μητέρας	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Άνεργος	16	4.8 %
Επιστήμονας	41	12.2 %
Δημόσιος Υπάλληλος	63	18.8 %
Ιδιωτικός Υπάλληλος	76	22.6 %
Επιχειρηματίας- Επαγγελματίας-Βιοτέχνης	43	12.8 %
Αγρότης-Κτηνοτρόφος- Αλιεία	9	2.7 %
Οικιακά	84	25 %
Συνταξιούχος	4	1.2 %
Συνολικά	336	100 %

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Δημοτικό	20	6.3 %
Γυμνάσιο	47	14.8 %
Λύκειο	117	36.9 %
ΑΕΙ ΤΕΙ	112	35.3 %
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	4	1.3 %
Επαγγελματικές Σχολές (ΙΕΚ, Ιδιωτικές σχολές κτλ)	17	5.4 %
Συνολικά	317	100 %

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος με βάση το επάγγελμα του πατέρα

Επάγγελμα πατέρα	Αριθμός φοιτητών	Ποσοστό %
Άνεργος	9	2.7 %
Επιστήμονας	29	8.7 %
Δημόσιος Υπάλληλος	78	23.5 %
Ιδιωτικός Υπάλληλος	70	21.1 %
Επιχειρηματίας- Επαγγελματίας-Βιοτέχνης	106	31.9 %
Αγρότης-Κτηνοτρόφος- Αλιεία	30	9 %
Οικιακά	1	0.3 %
Συνταξιούχος	9	2.7 %
Συνολικά	332	100 %

Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Student Adjustment to College Questionnaire-SACQ; Baker & Syric, 1989). Προσαρμογή στα Ελληνικά: Γκαντώνα, Στογιαννίδου, και Καλαντζή-Αζίζι (2003).

Το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο αξιολογεί την προσαρμογή των φοιτητών σε διάφορες πλευρές της φοιτητικής ζωής. Αποτελείται από 67 προτάσεις και οι απαντήσεις δίνονται σε μια εννιάβαθμη κλίμακα από το 1 («Δεν ισχύει καθόλου για εμένα») έως το 9 («Ισχύει πολύ για εμένα»). Αποτελείται από 4 υποκλίμακες: Ακαδημαϊκής Προσαρμογής, Συναισθηματικής Προσαρμογής, Κοινωνικής Προσαρμογής και Δέσμευσης προς το Τμήμα Φοίτησης. Η υποκλίμακα της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής αναφέρεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του Πανεπιστημίου, η υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής αξιολογεί πόσο καλά ο φοιτητής διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του εμπειρίες στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, η υποκλίμακα της Συναισθηματικής-Προσωπικής Προσαρμογής εκτιμά την ύπαρξη ψυχολογικών και συναισθηματικών συμπτωμάτων και η υποκλίμακα της Δέσμευσης προς το Τμήμα φοίτησης, μετρά τον βαθμό στον οποίο το άτομο νιώθει δεσμευμένο, τόσο με το συγκεκριμένο Τμήμα στο οποίο φοιτά, όσο και με το Πανεπιστημιακό περιβάλλον γενικότερα.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές (Baker & Syric, 1989), οι προτάσεις 53 και 67 υπολογίζονται μόνο στο συνολικό σκορ και οι παράγοντες που προκύπτουν είναι η Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή (οι προτάσεις 2, 7, 11, 12, 20, 24, 28, 31, 35, 38, 40, 45, 49, 55 και 64), η Δέσμευση στο Πανεπιστήμιο (προτάσεις 1, 4, 15, 16, 26, 34, 36, 42, 47, 56, 57, 59, 60, 61 και 65), η Κοινωνική Προσαρμογή (προτάσεις 1, 4, 8, 9, 14, 16, 18, 22, 26, 30, 33, 37, 42, 46, 48, 51, 56, 57, 63 και 65), και η Ακαδημαϊκή Προσαρμογή (προτάσεις 3, 5, 6, 10, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 36, 39, 41, 43, 44, 50, 52, 54, 58, 62 και 66). (Σύμφωνα με τους κατασκευαστές οι προτάσεις 1, 4, 16, 26, 36, 42, 56, 57 και 65 εμφανίζονται όχι μόνο σε μία, αλλά σε δύο υποκλίμακες).

Στον έλεγχο της παραγοντικής δομής του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο που έγινε από την Γκαντώνα (2007) σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών δεν συμπεριλήφθηκαν οι προτάσεις 12, 22, 26, 33, 57 (που δεν αφορούν όλους τους φοιτητές) και οι προτάσεις 53 και 67 (οι οποίες δεν εντάσσονται

από τους κατασκευαστές σε καμία υποκλίμακα) και υπολογίζονται μόνο στη συνολική βαθμολογία της Γενικής Προσαρμογής. Οι προτάσεις 14, 31, 32, 48, 49 και 56, βρέθηκαν να φορτίζουν σε έναν ή σε κανέναν παράγοντα, οπότε ο έλεγχος της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου, που έγινε από την Γκαντώνα (2007), ανέδειξε τέσσερις παράγοντες εφάμιλλους των κατασκευαστών, οι οποίοι ωστόσο αποτελούνταν μόνο από τις εξής 54 προτάσεις:

Η υποκλίμακα Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή αποτελείται από τις προτάσεις 2, 6, 7, 10, 11, 20, 21, 24, 28, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 55 και 64, η υποκλίμακα Δέσμευση στο Πανεπιστήμιο αποτελείται από τις προτάσεις 3, 5, 15, 16, 19, 23, 34, 36, 43, 47, 50, 54, 58, 59, 60, 61 και 62, η υποκλίμακα Κοινωνική Προσαρμογή αποτελείται από τις προτάσεις 1, 4, 8, 9, 18, 30, 37, 42, 46, 51, 63 και 65 και η υποκλίμακα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή αποτελείται από τις προτάσεις 13, 17, 25, 27, 29, 44, 52 και 66. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η παραγοντική δομή της Γκαντώνα (2007).

Όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (Γκαντώνα, 2007), για την κλίμακα Γενική Προσαρμογή ήταν $\alpha=.91$, την υποκλίμακα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή $\alpha=.83$, την υποκλίμακα Κοινωνική Προσαρμογή $\alpha=.80$, την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή $\alpha=.86$ και τη Δέσμευση $\alpha=.85$. Όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου, οι τιμές των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων κυμαίνονταν από $r=.42$ έως $r=.73$ και ανάμεσα στις υποκλίμακες και την Γενική προσαρμογή κυμαίνονταν από $r=.73$ έως $r=.87$.

Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου για την κλίμακα Γενική Προσαρμογή ήταν $\alpha=.93$, την υποκλίμακα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή $\alpha=.79$, την υποκλίμακα Κοινωνική Προσαρμογή $\alpha=.84$, την υποκλίμακα Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή $\alpha=.87$, και την υποκλίμακα Δέσμευση $\alpha=.86$. Αναφορικά με την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου, οι τιμές των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων κυμαίνονταν από $r=.35$ έως $r=.55$ και ανάμεσα στις υποκλίμακες και την Γενική προσαρμογή κυμαίνονταν από $r=.73$ έως $r=.78$. Οι παραπάνω δείκτες της παρούσας έρευνας είναι εφάμιλλοι με αυτούς της Γκαντώνα (2007).

Κλίμακα για την Εκτίμηση της Διαπροσωπικής Υποστήριξης, Έκδοση για σπουδαστές (Interpersonal Support Evaluation List, College version-ISEL; Cohen & Hoberman, 1983). Προσαρμογή στα Ελληνικά: Delistamati, Samakouri, Davis, Vorvolakos, Xenitidis, και Livaditis (2006).

Η Κλίμακα για την Εκτίμηση της Διαπροσωπικής Υποστήριξης αποτελεί ένα πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης. Είναι διαθέσιμο σε έκδοχή με 40 δηλώσεις για τον γενικό πληθυσμό και σε διαφορετική έκδοχή με 48 δηλώσεις, ειδικά για τον φοιτητικό πληθυσμό. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η έκδοχή για τους φοιτητές.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 υποκλίμακες που ονομάζονται: α) «Appraisal» - Αποτίμηση της αντιλαμβανόμενης διαθεσιμότητας άλλων ανθρώπων να προσφέρουν συμβουλές, γνωστική καθοδήγηση και πληροφορίες, β) «Tangible» - Απτή, υλική ενίσχυση ή υποστήριξη, γ) «Self-esteem» - Διατήρηση της αυτοεκτίμησης, μέσω κοινωνικών συγκρίσεων, και δ) «Belonging» - Αίσθηση του ανήκειν, δηλαδή της αντιλαμβανόμενης διαθεσιμότητας των άλλων για συντροφιά. Αποτελείται από 48 ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να αποφασίσει μεταξύ δύο επιλογών, του «Μάλλον ναι» και «Μάλλον όχι». Σε κάθε μια από τις υποκλίμακες αντιστοιχούν 12 δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές οι προτάσεις που ανήκουν σε κάθε μία από τις τέσσερις υποκλίμακες χωρίζονται ως εξής:

Στην υποκλίμακα της Απτής, Υλικής Ενίσχυσης ή Υποστήριξης ανήκουν οι προτάσεις: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41 και 45. Στην υποκλίμακα της Αίσθησης του Ανήκειν ανήκουν οι προτάσεις 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42 και 46. Στην υποκλίμακα της Αποτίμησης ανήκουν οι προτάσεις 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43 και 47, και στην υποκλίμακα της Αυτοεκτίμησης οι προτάσεις 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44 και 48.

Στην προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό οι Delistamati, Samakouri, Davis, Vorvolakos, Xenitidis, και Livaditis (2006) επιβεβαίωσαν, επίσης, τους τέσσερις αυτούς παράγοντες. Η ISEL βρέθηκε να έχει πολύ καλή εσωτερική συνοχή (Cronbach α =.90) και καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (ICC=.69) (Delistamati et al., 2006)

Οι αντίστοιχοι συντελεστές αξιοπιστίας των υποκλιμάκων κυμαινόνταν μεταξύ .45 (Αυτοεκτίμηση) και .75 (Αποτίμηση) για την εσωτερική συνοχή (Cronbach's α) και

μεταξύ .63 (Απτή, Υλική Ενίσχυση ή Υποστήριξη) και .85 (Αίσθηση του Ανήκειν) για την αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ICCs). Οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας για την ISEL και της καθεμίας από τις υποκλίμακες κυμάνθηκε μεταξύ .75 και .84 αλλά οι συσχετίσεις εντός των υποκλιμάκων ήταν σημαντικά χαμηλότερες, μεταξύ .40 και .63 (Delistamati et al., 2006).

Στην παρούσα έρευνα η ISEL (συνολική βαθμολογία) βρέθηκε να έχει πολύ καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach α =.83). Οι αντίστοιχοι συντελεστές Cronbach's α των υποκλιμάκων ήταν αποδεκτοί. Συγκεκριμένα, Cronbach α =.66 (Αυτοεκτίμηση), α =.55 (Απτή, Υλική Ενίσχυση ή Υποστήριξη), α =.65 (Αίσθηση του Ανήκειν) και .72 (Αποτίμηση). Οι παραπάνω δείκτες της παρούσας έρευνας ήταν εφάμιλλοι με αυτούς των Delistamati et al. (2006), εκτός από τον Cronbach's α της Απτής, Υλικής Ενίσχυσης ή Υποστήριξης που βρέθηκε να είναι χαμηλότερος στην παρούσα έρευνα.

Οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας για την ISEL και της καθεμίας από τις υποκλίμακες κυμάνθηκε στην παρούσα έρευνα μεταξύ .65 και .80, αλλά οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ήταν ελαφρώς χαμηλότερες (μεταξύ .25 και .57) από αυτές των Delistamati et al. (2006).

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας III (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale III- FACES III; Olson, Portner, & Lavee, 1985). Προσαρμογή στα Ελληνικά: Μπίμπου, Στογιαννίδου, Παπαγεωργίου, και Κιοσέογλου (2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της οικογενειακής θεραπείας (Olson et al., 1983) η λειτουργία της οικογένειας ως σύστημα καθορίζεται μέσα από τρεις βασικές διαστάσεις συμπεριφοράς της οικογένειας: τη συναισθηματική συνοχή, την προσαρμοστικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι Olson, Bell, και Portner (1978) κατασκεύασαν αρχικά ένα ερωτηματολόγιο (FACES I) με στόχο την αξιολόγηση της συναισθηματικής συνοχής και της προσαρμοστικότητας της οικογένειας, το οποίο αποτελούνταν από 111 προτάσεις. Κατόπιν οι Olson, Portner, και Bell (1982) παρουσίασαν μια αναθεωρημένη μορφή του ερωτηματολογίου (FACES II). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 30 ερωτήσεις, από τις οποίες 16 αξιολογούν την οικογενειακή συνοχή και 14 την προσαρμοστικότητα. Ενώ στην

πορεία, παρουσιάζουν μια βελτιωμένη μορφή του ερωτηματολογίου, το FACES III (Olson, Portner, & Lavee, 1985).

Το FACES III αποτελείται από 20 απλές ερωτήσεις για να μπορεί να απαντηθεί τόσο από ενήλικες όσο και παιδιά. Οι ερωτήσεις απαντώνται δύο φορές. Αρχικά οι ερωτήσεις αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια λειτουργεί στο παρόν. Στη συνέχεια, το άτομο απαντά για το πώς θα ήθελε ιδανικά να λειτουργεί η οικογένειά του. Οι απαντήσεις σημειώνονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1= «Σχεδόν ποτέ», ως το 5= «Σχεδόν πάντα».

Δέκα προτάσεις αξιολογούν τη Συνοχή της Οικογένειας (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19) και δέκα προτάσεις την Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20) (Olson et al., 1985). Η συνοχή ορίζεται ως το συναισθηματικό δέσιμο των μελών μιας οικογένειας μεταξύ τους. Οικογένειες με μέτρια συνοχή συνδυάζουν συνήθως τον συναισθηματικό δεσμό με την ικανότητα για αποχωρισμό. Με αυτή την έννοια, τα μέλη μιας οικογένειας είναι κοντά το ένα στο άλλο, παράλληλα όμως διατηρούν την προσωπική αυτονομία τους (Olson et al., 1983).

Η προσαρμοστικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του οικογενειακού συστήματος να αλλάζει ως προς τις δομές της εξουσίας του, τους ρόλους των μελών και τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις, για να ανταποκριθεί επαρκώς σε διάφορες αναπτυξιακές απαιτήσεις ή αγγιγόνες περιόδους και συμβάντα. Οικογένειες με μέτρια επίπεδα προσαρμοστικότητας μπορούν να προσαρμόζονται ικανοποιητικά σε σχέση με τα ακραία, υψηλά ή χαμηλά, επίπεδα προσαρμοστικότητας (Olson et al., 1983).

Ως προς την παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών, για την πραγματική λειτουργικότητα της οικογένειας, σύμφωνα με την Γκαντώνα (2007), αναδεικνύονται επίσης δύο παράγοντες Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αντιστοιχεί στη διάσταση της Συναισθηματικής Συνοχής, στον οποίο φορτίζουν 11 προτάσεις (οι προτάσεις 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 19), παρόλο που σύμφωνα με τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου 10 προτάσεις αξιολογούν τη Συνοχή. Ο δεύτερος παράγοντας που προέκυψε αποτελείται από 9 προτάσεις και αξιολογεί την Οικογενειακή Προσαρμοστικότητα (οι προτάσεις 2, 4, 6, 8, 12, 14, 16, 18, 20). Στην παρούσα μελέτη λήφθηκε υπόψη η παραγοντική δομή των κλιμάκων, όπως προέκυψε στην έρευνα της Γκαντώνα (2007).

Σε έρευνα της Μπίμπου και των συνεργατών της (2002) η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας βρέθηκε ότι είναι .97 για την κλίμακα της Συνοχής και .96 για

την κλίμακα της Προσαρμοστικότητας. Για την συγχρονική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υπάρχουν στοιχεία από την έρευνα των Hampson, Hulgus, και Beavers (1991), οι οποίοι συνέκριναν τις απαντήσεις στο Dallas Self Report Family Inventory (SFI) με την κλίμακα του Olson. Η συσχέτιση ανάμεσα στη Συνοχή και τις αντίστοιχες ερωτήσεις του SFI ήταν $r=.93$ και ανάμεσα στην Προσαρμοστικότητα και τις αντίστοιχες ερωτήσεις του SFI ήταν $r=.79$.

Στην παρούσα μελέτη ο Cronbach's α ήταν για την Συνοχή της Οικογένειας $\alpha=.84$, και για την Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας $\alpha=.56$, με συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των δύο κλιμάκων $.23$. Ενώ για την κλίμακα Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της οικογένειας συνολικά είναι $\alpha=.78$.

Ερωτηματολόγιο Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory- STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Στάθμιση σε Ελληνικό πληθυσμό: Λιάκος και Γιαννίτση (1984)].

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι η μέτρηση του άγχους ως κατάστασης και του άγχους ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αποτελεί ένα από τα πλέον γνωστά και ευρέως χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση του άγχους, που αποτελείται από 40 προτάσεις. Οι πρώτες 20 προτάσεις αναφέρονται στο άγχος που προκαλείται σε μία συγκεκριμένη κατάσταση/περίσταση (state anxiety), ενώ οι υπόλοιπες 20 αναφέρονται στο άγχος το οποίο αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait anxiety).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι 20 προτάσεις που αναφέρονται στο άγχος, το οποίο αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait anxiety). Από τον ερωτώμενο ζητείται να διαβάσει την κάθε πρόταση και να αποφασίσει, σε μια κλίμακα από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 4 (σχεδόν πάντοτε), για το πώς αισθάνεται γενικά.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, στο πλαίσιο της στάθμισης του Ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό, βρέθηκε για το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης (state anxiety) Cronbach $\alpha=.92$, για το Ερωτηματολόγιο Άγχους ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (trait anxiety) Cronbach $\alpha=.89$, και στο σύνολο, Cronbach $\alpha=.94$ (Λιάκος & Γιαννίτση, 1984).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Άγχους ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας ήταν, επίσης, εξαιρετική, Crohnbach $\alpha=.90$.

Center for Epidemiological Studies-Depression Scale-CES-D; Radloff, 1977.

Προσαρμογή στα Ελληνικά: Moore, Alexi, και Argyrides (2016).

Η κλίμακα CES-D είναι ένα γνωστό και ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη μέτρηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων στον γενικό πληθυσμό. Η κλίμακα αυτή πρέπει να χρησιμοποιείται ως εργαλείο σύντομης εξέτασης και όχι ως υποκατάστατο μιας σε βάθος συνέντευξης. Αποτελείται από 20 ερωτήσεις και ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μια κλίμακα από το 1 (Σπάνια ή καθόλου /Λιγότερο από 1 μέρα την εβδομάδα) έως το 4 (Τον περισσότερο καιρό / 5-7 μέρες), σχετικά με το πώς αισθανόταν την τελευταία εβδομάδα. Ένα σκορ από 16 και πάνω (≥ 16) σύμφωνα με τον Radloff (1977) είναι ενδεικτικό ατόμων που βρίσκονται σε κίνδυνο για κατάθλιψη.

Σύμφωνα τους Moore, Alexi, και Argyrides (2016) οι οποίοι έλεγξαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες της CES-D σε ελληνικό πληθυσμό, προκύπτουν τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής: Καταθλιπτικό Θυμικό («Depressed affect»: προτάσεις 3, 6, 9, 10, 14, 17, 18) π.χ. «Πίστευα ότι η ζωή μου ολόκληρη ήταν μια αποτυχία», Θετικό Θυμικό («Positive affect»: προτάσεις 4, 8, 12, 16) π.χ. «Αισθανόμουν γεμάτος/η ελπίδα για το μέλλον», Σωματική Δραστηριότητα («Somatic activity»: προτάσεις 1, 2, 5, 7, 11, 13, 20) π.χ. «Ο ύπνος μου ήταν ανήσυχος» και Διαπροσωπικές Σχέσεις («Interpersonal»: προτάσεις 15 και 19) π.χ. «Ένιωθα ότι οι άλλοι με αντιπαθούσαν».

Η συνολική βαθμολογία για την CES-D κυμαινόταν (Moore et al., 2016) από -3 έως 38 με μία μέση τιμή (mean) 8.60 (SD = 6.82) και Cronbach $\alpha=.89$. Όσον αφορά την αξιοπιστία για κάθε μία από τις υποκλίμακες ξεχωριστά ήταν: για το «Καταθλιπτικό Θυμικό» («Depressed affect»): $\alpha=.86$, για το «Θετικό Θυμικό» («Positive affect»): $\alpha=.78$, για τη «Σωματική Δραστηριότητα» («Somatic»): $\alpha=.76$ και τις «Διαπροσωπικές Σχέσεις» («Interpersonal»): $\alpha=.70$. Η μήτρα συσχετίσεων αποκάλυψε ότι οι προτάσεις συσχετίζονται σε επίπεδο τουλάχιστον 0.3 ή περισσότερο μεταξύ τους. Η παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε ότι κάθε στοιχείο φόρτωνε στο σχετικό με αυτόν παράγοντα ($\geq .44$), και παρόλο που οι ενδοσυσχετίσεις μεταξύ ορισμένων από τους παράγοντες ήταν υψηλές (.21 έως .85), η υψηλότερη

βρέθηκε μεταξύ του Καταθλιπτικού Θυμικού και των Σωματικών Συμπτωμάτων ($r=.85$) (Moore et al., 2016).

Στην παρούσα έρευνα η συνολική βαθμολογία για την CES-D κυμαίνεται από 0 έως 48 με μία μέση τιμή 14.9 (mean) (SD = 9.4) και Cronbach $\alpha = .89$. Όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για κάθε μία από τις υποκλίμακες ξεχωριστά, για την υποκλίμακα του Καταθλιπτικού Θυμικού («Depressed affect»): $\alpha=.86$, για την υποκλίμακα του Θετικού Θυμικού («Positive affect»): $\alpha=.82$, για την υποκλίμακα της Σωματικής δραστηριότητας («Somatic»): $\alpha=.63$ και την υποκλίμακα των Διαπροσωπικών σχέσεων («Interpersonal»): $\alpha= .57$. Οι παραπάνω δείκτες αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας είναι παρεμφερείς με αυτούς των Moore et al. (2016).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων για τους δευτεροετείς φοιτητές έγινε τον Νοέμβριο του 2016 και για τους πρωτοετείς φοιτητές τον Δεκέμβριο του 2016, ώστε να έχει παρέλθει στοιχειωδώς το αρχικό διάστημα της φοίτησής τους. Η χορήγηση της συστοιχίας των ερωτηματολογίων έγινε σε συνεννόηση με τους διδάσκοντες των Τμημάτων που δέχθηκαν να διαθέσουν χρόνο από την διδασκαλία των μαθημάτων τους προκειμένου να ενημερωθούν οι φοιτητές για τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην έρευνα. Οι συστοιχίες των ερωτηματολογίων δόθηκαν στους φοιτητές στον χώρο των Πανεπιστημιακών Σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, είτε στην αρχή, είτε στο τέλος του μαθήματος, και τους ζητήθηκε να τις συμπληρώσουν στο σπίτι τους και να τις επιστρέψουν την ίδια ημέρα και ώρα της αμέσως επόμενης εβδομάδας, στο ίδιο μάθημα, και με τον ίδιο διδάσκοντα. Ο χρόνος συμπλήρωσης της συστοιχίας ήταν περίπου 50 λεπτά. Σε δύο Τμήματα και, συγκεκριμένα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών 1^{ου} έτους και στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών 2^{ου} έτους, οι διδάσκοντες έδωσαν την άδεια να συμπληρωθεί η συστοιχία των ερωτηματολογίων, από τους φοιτητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Τονίστηκε στους φοιτητές που παρευρίσκονταν στο χώρο του αμφιθεάτρου/ της αίθουσας ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν ήταν υποχρεωτική, όμως η συμβολή τους θα ήταν πολύτιμη για την διεξαγωγή της. Συμπληρωματικά προς τις γραπτές οδηγίες που υπήρχαν σε κάθε ερωτηματολόγιο, η ερευνήτρια έδωσε και προφορικά

αναλυτικές οδηγίες για το περιεχόμενο και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στους συμμετέχοντες τονίστηκε ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη, ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις και διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Επίσης, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ακόμη και σε αυτές που θεωρούσαν ότι τους αφορούσαν λιγότερο.

Στην αρχή της κάθε συστοιχίας ερωτηματολογίων υπήρχε ένα έντυπο συγκατάθεσης που έπρεπε οι φοιτητές, οι οποίοι επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, να υπογράψουν. Στην συνέχεια ακολουθούσαν τα ατομικά και οικογενειακά δημογραφικά και έπειτα τα ερωτηματολόγια. Η σειρά των ερωτηματολογίων ήταν τυχαιοποιημένη ώστε να αποφευχθούν τυχόν επιδράσεις της σειράς χορήγησης ή της κόπωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνολικά οι συστοιχίες των ερωτηματολογίων που δόθηκαν ήταν 860 και επιστράφηκαν συμπληρωμένες οι 347, δηλαδή επιστράφηκε το 40,3% του συνόλου των συστοιχιών των ερωτηματολογίων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο με α) την Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας, β) την Κοινωνική Υποστήριξη, γ) το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, και δ) τα Καταθλιπτικά συμπτώματα, υπολογίστηκε ο δειγματικός συντελεστής συσχέτισης r του Pearson.

Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (“SACQ”) και τη Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας (“FACES”)

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 9, η Γενική Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και όλες οι υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με τη Συναισθηματική Συνοχή της Οικογένειας. Οι συντελεστές συσχέτισης κυμαίνονταν από $r=.196$ έως $r=.347$. Από την άλλη μεριά, καμία από τις μεταβλητές της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο δεν βρέθηκε να συσχετίζεται, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με την Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας (Πίνακας 9). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα η Υπόθεση 1(α) της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται μερικώς, δηλαδή μόνο ως προς το τμήμα που αφορά τη συναισθηματική συνοχή της οικογένειας.

Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (“SACQ”) και την Κοινωνική Υποστήριξη (“ISEL”)

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 9, όλες οι διαστάσεις της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με τη συνολική Κοινωνική Υποστήριξη και τις υποκλίμακες της Υλικής Υποστήριξης (“Tangible scale”), της Αίσθησης του Ανήκειν (“Belonging scale”) και της Αυτοεκτίμησης (“Self esteem scale”). Προέκυψαν χαμηλοί έως μέτριοι συντελεστές συσχέτισης $r=.145$ έως $r=.590$ και είναι ήταν όλοι στατιστικά σημαντικοί. Επίσης, η υποκλίμακα της Αποτίμησης (“Appraisal scale”) της κλίμακας

Κοινωνικής Υποστήριξης βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με όλες τις διαστάσεις προσαρμογής εκτός από την υποκλίμακα της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα η Υπόθεση 1(β) της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 9. Δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ της κλίμακας SACQ και των κλιμάκων FACES και ISEL

	FACES Συνοχή της οικογένειας	FACES Προσαρμο- στικότητα της οικογένειας	ISEL Υλική υποστήριξη	ISEL Αίσθηση του ανήκειν	ISEL Αποτίμηση	ISEL Αυτοεκτίμηση	ISEL Συνολική
SACQ Προσωπική προσαρμογή	.224**	.010	.151**	.384**	.322**	.449**	.452**
SACQ Δέσμευση	.275**	.004	.145**	.270**	.230**	.300**	.323**
SACQ Κοινωνική προσαρμογή	.196**	-.016	.349**	.569**	.405**	.388**	.590**
SACQ Ακαδημαϊκή προσαρμογή	.331**	.007	.189**	.274**	.103	.300**	.306**
SACQ Γενική προσαρμογή	.347**	.026	.260**	.491**	.383**	.489**	.557**

Σημείωση: Το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (“SACQ”) και το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (“STAI, Trait Anxiety”)

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 10, όλες οι διαστάσεις της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με την κλίμακα Άγχους ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του Ερωτηματολογίου Άγχους. Οι δείκτες r ήταν μέτριοι έως υψηλοί και κυμαινόταν

από -.324 έως -.745. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα η Υπόθεση 2(α) της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται πλήρως.

Σχέσεις ανάμεσα στην Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (“SACQ”) και την ύπαρξη Καταθλιπτικών συμπτωμάτων (“CES-D”)

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 10, όλες οι διαστάσεις της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με τη συνολική κλίμακα Κατάθλιψης και τις υποκλίμακες του Καταθλιπτικού Θυμικού, του Θετικού Θυμικού και της Σωματικής Δραστηριότητας. Ο δείκτης r κυμαινόταν από χαμηλός έως υψηλός: $r = -.137$ έως το $-.724$. Ως προς την υποκλίμακα Διαπροσωπικών Σχέσεων της CES-D, προέκυψαν συντελεστές συσχέτισης που κυμαίνονταν από $-.065$ έως $-.360$. Ωστόσο, οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της «Δέσμευσης» του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και της υποκλίμακας «Διαπροσωπικών Σχέσεων» της κλίμακας CES-D, αλλά και μεταξύ της «Ακαδημαϊκής Προσαρμογής» του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και της υποκλίμακας «Διαπροσωπικών Σχέσεων» της κλίμακας CES-D, δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνεται, σε μεγάλο βαθμό, η Υπόθεση 2(β) της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 10. Δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ της κλίμακας SACQ και των κλιμάκων STAI και CESD

	STAI Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	CESD Καταθλιπτικό θυμικό	CESD Θετικό θυμικό	CESD Σωματική δραστηριότητα	CESD Διαπροσωπική	CESD Συνολική
SACQ- Προσωπική προσαρμογή	-.745**	-.629**	-.554**	-.678**	-.273**	-.724**
SACQ- Δέσμευση	-.336**	-.172**	-.335**	-.276**	-.065	-.283**
SACQ- Κοινωνική προσαρμογή	-.460**	-.415**	-.451**	-.390**	-.360**	-.501**
SACQ- Ακαδημαϊκή προσαρμογή	-.324**	-.137*	-.240**	-.263**	-.081	-.236**
SACQ-Γενική προσαρμογή	-.652**	-.492**	-.549**	-.564**	-.270**	-.615**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Σχέσεις ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη (“ISEL”), το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (“Trait anxiety”) και τα Καταθλιπτικά συμπτώματα (“CES-D”)

Για την διερεύνηση επίσης των σχέσεων ανάμεσα στο Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και των Καταθλιπτικών συμπτωμάτων, με την Κοινωνική Υποστήριξη υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r .

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 11, η συνολική Κοινωνική Υποστήριξη και όλες της οι υποκλίμακες, βρέθηκαν να συσχετίζονται αρνητικά, σε στατιστικώς σημαντικό χαμηλό έως μέτριο βαθμό, με το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ($r = -.184$ έως $r = -.487$) και με την ύπαρξη Καταθλιπτικών συμπτωμάτων ($r = -.140$ έως $r = -.497$). Συνεπώς, επιβεβαιώθηκαν πλήρως οι Υποθέσεις 3(α) και 3(β) της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 11. Δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ της κλίμακας ISEL και των κλιμάκων STAI και CES-D

	STAI Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	CESD Καταθλιπτικό θυμικό	CESD Θετικό θυμικό	CESD Σωματική δραστηριότητα	CESD Διαπροσωπική	CESD Συνολική
ISEL Υλική υποστήριξη	-.184**	-.140*	-.165**	-.165**	-.167**	-.186**
ISEL Αίσθηση του ανήκειν	-.332**	-.377**	-.398**	-.269**	-.334**	-.425**
ISEL Αποτίμηση	-.304**	-.270**	-.303**	-.300**	-.223**	-.341**
ISEL Αυτοεκτίμηση	-.487**	-.395**	-.380**	-.369**	-.271**	-.455**
ISEL Συνολική	-.461**	-.419**	-.439**	-.387**	-.343**	-.497**

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p=.05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p=.01$ (2-tailed).

Σχέσεις ανάμεσα στην Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας (“FACES”) με το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (“Trait anxiety”) και με τα Καταθλιπτικά συμπτώματα (“CESD”)

Για την διερεύνηση επίσης των σχέσεων ανάμεσα στο Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και των Καταθλιπτικών συμπτωμάτων, με την Συναισθηματική Συνοχή και Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r .

Όπως μπορεί να δει κανείς τον Πίνακα 12, η Συναισθηματική Συνοχή της Οικογένειας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά, σε χαμηλό στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ($r = -.180$) και με την Κατάθλιψη ($r = -.221$ έως $r = -.106$), εκτός της υποκλίμακας των Διαπροσωπικών Σχέσεων της κλίμακας CES-D, η οποία δεν βρέθηκε να συσχετίζεται, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, με τη Συνοχή της Οικογένειας. Όσον αφορά την Προσαρμοστικότητα της Οικογένειας, δεν βρέθηκε να συσχετίζεται, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με το Άγχος ($r = .012$), αλλά και με καμία από τις υποκλίμακες της CES-D ($r = -.047$ έως $r = .088$) (Πίνακας 12). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την Υπόθεση 4(α) και την Υπόθεση 4(β) της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 12. Δείκτες συνάφειας Pearson r μεταξύ της κλίμακας FACES των κλιμάκων STAI και CESD

	STAI Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	CESD Καταθλιπτικό θυμικό	CESD Θετικό θυμικό	CESD Σωματική δραστηριότητα	CESD Διαπροσω- πική	CESD Συνολική
FACES Συνοχή της οικογένειας	-.180**	-,106*	-,221**	-,205**	-,013	-,190**
FACES Προσαρμοστικότητα της οικογένειας	.012	-,006	-,047	,039	,088	.011

Σημείωση: Το σύμβολο * αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .05$ (2-tailed) και το σύμβολο ** αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (2-tailed).

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, του Άγχους και των Καταθλιπτικών συμπτωμάτων

Στην ενότητα αυτή θέλουμε να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων όρων, ως προς την Προσαρμογή των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, το Άγχος και τα Καταθλιπτικά συμπτώματα, η οποία να εξαρτάται από διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, το έτος σπουδών, ο τόπος σπουδών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (βλ. Πίνακας 13). Όταν ο παράγοντας είχε δύο επίπεδα (π.χ. το φύλο) εφαρμόστηκε το t-test για τον έλεγχο της ισότητας δύο πληθυσμιακών μέσων τιμών με ανεξάρτητα δείγματα. Η μορφή του t-test που χρησιμοποιήθηκε καθορίστηκε από τον προκαταρκτικό έλεγχο της ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων που διενεργείται με το τεστ του Levene. Έτσι επιλέχθηκε, είτε ο έλεγχος t-test ίσων διακυμάνσεων, είτε ο έλεγχος t test άνισων διακυμάνσεων. Στην περίπτωση που ο παράγοντας έχει περισσότερα από δύο επίπεδα (π.χ. μορφωτικό επίπεδο γονέων) τότε για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκε, είτε το F τεστ της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (στην περίπτωση που η ισότητα των πληθυσμιακών διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται με το τεστ του Levene), είτε το τεστ του Welch (στην περίπτωση που η ισότητα των πληθυσμιακών διακυμάνσεων απορρίπτεται με το τεστ του Levene). Όταν προέκυπτε ότι η ισότητα των πληθυσμιακών μέσων τιμών απορρίπτεται, τότε προβαίναμε σε πολλαπλές συγκρίσεις για τον έλεγχο των επιμέρους, ανά δύο, μέσων τιμών. Οι μέθοδοι πολλαπλών συγκρίσεων που χρησιμοποιήθηκαν είναι της Ελάχιστης Σημαντικής Διαφοράς (Least Squares Differences - LSD, όταν ισχύει η ισότητα των πληθυσμιακών διακυμάνσεων) και η μέθοδος του Tamhane (όταν έχει απορριφθεί η ισότητα των πληθυσμιακών διακυμάνσεων) (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Διαφορές φύλου

Τα δυο φύλα βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικά ως προς το Άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, το σύνολο των αναφερόμενων συμπτωμάτων Κατάθλιψης, το Καταθλιπτικό και το Θετικό Θυμικό και ως προς την Δέσμευση προς το Τμήμα φοίτησης.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες φοιτήτριες βρέθηκαν να αναφέρουν, σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, συνολικά περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα ($M.O.=.795$, $T.A.=.473$) από τους άνδρες φοιτητές [$M.O.=.648$, $T.A.=.448$, $t(338)=2.703$, $p=.007$], αλλά και, ειδικότερα, ο μέσος όρος των γυναικών στο Καταθλιπτικό Θυμικό ($M.O.=.691$, $T.A.=.622$) και στην έλλειψη Θετικού Θυμικού ($M.O.=1.23$, $T.A.=.736$) ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών (Καταθλιπτικό Θυμικό: [$M.O.=.429$, $T.A.=.522$, $t(341)=3.763$, $p=.000$ και για την έλλειψη Θετικού Θυμικού: $M.O.=1.04$, $T.A.=.720$, $t(343)=2.258$, $p=.025$]. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 5 της παρούσας έρευνας.

Επίσης, οι γυναίκες βρέθηκαν να αναφέρουν σε, ελάχιστα, μεγαλύτερο βαθμό ($M.O.=2.26$, $T.A.=.520$) άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας από τους άνδρες [$M.O.=2.10$, $T.A.=.512$, $t(331)=2.543$, $p=.011$]. Τέλος, οι άνδρες βρέθηκαν να αναφέρουν, σε οριακά στατιστικώς σημαντικό βαθμό, μικρότερη Δέσμευση προς το Πανεπιστήμιο ($M.O.=6.97$, $T.A.=1.18$) σε σχέση με τις γυναίκες φοιτήτριες [$M.O.=7.23$, $T.A.=1.01$, $t(339)=2.031$, $p=.043$].

Διαφορές ως προς το έτος σπουδών

Αναλόγως με το έτος φοίτησης, οι συμμετέχοντες, βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς την υποκλίμακα Διαπροσωπικών Σχέσεων της κλίμακας CES-D. Ο μέσος όρος στην υποκλίμακα Διαπροσωπικών Σχέσεων των πρωτοετών ($M.O.=.390$, $T.A.=.611$) είναι στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των δευτεροετών [$M.O.=.258$, $T.A.=.457$, $t(327.350)=2.274$, $p=.024$].

Διαφορές ως προς τις σπουδές στο τόπο του πατρικού

Οι φοιτητές που σπουδάζουν στον τόπο όπου βρίσκεται στο πατρικό τους βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς το Καταθλιπτικό Θυμικό από τους φοιτητές που δεν σπουδάζουν στον τόπο όπου βρίσκεται το πατρικό τους. Ο μέσος όρος αυτών που σπουδάζουν στην πόλη όπου βρίσκεται το πατρικό τους ($M.O.=.473$, $T.A.=.467$) είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο αυτών που δεν σπουδάζουν στο μέρος όπου βρίσκεται το πατρικό τους [$M.O.=.639$, $T.A.=.627$, $t(112.312)=-$

2.356, $p=.020$]. Ως προς την χιλιομετρική απόσταση από τον τόπο του πατρικού δεν προέκυψε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης και του ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων της ελάχιστης σημαντικής διαφοράς (LSD) έδειξε ότι η Ακαδημαϊκή Προσαρμογή των φοιτητών που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο έως Γυμνασίου είναι οριακά στατιστικώς σημαντικά μικρότερη από την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή αυτών που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο άνω του Γυμνασίου. Ειδικότερα, για την κατηγορία Αναλφάβητος-Δημοτικό-Γυμνάσιο: $M.O.=5.09$, $T.A.=1.36$, για την κατηγορία Λύκειο-Επαγγελματικές Σχολές: $M.O.=5.68$, $T.A.=1.37$ και για την κατηγορία ΑΕΙ-ΤΕΙ-Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό: $M.O.=5.62$, $T.A.=1.44$, $[F(2.317)=3.11, p=.046]$.

Διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις υπό διερεύνηση μεταβλητές σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Αναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα με βάση την κλίμακα CES-D

Σύμφωνα με τον κατασκευαστή της CES-D (Radloff, 1977) ένα σκορ από 16 και άνω (≥ 16) είναι ενδεικτικό κατάθλιψης. Διατηρώντας το συγκεκριμένο cut-off του Radloff (1977), στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων με ενδείξεις κατάθλιψης ήταν συνολικά 38.8% (132 φοιτητές και φοιτήτριες), με τις γυναίκες να υπερέχουν των ανδρών. Ειδικότερα, οι γυναίκες βρέθηκαν σε ποσοστό 42.3% (99 φοιτήτριες) να αναφέρουν καταθλιπτικά συμπτώματα κατά την περίοδο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 31.1% (33 φοιτητές). Οι φοιτητές του πρώτου και του δεύτερου έτους σπουδών δεν είχαν διαφορά στα ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων (38,7% και 38,9% αντίστοιχα) που ανέφεραν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, των υπό διερεύνηση μεταβλητών, ανά φύλο, έτος σπουδών, τόπο σπουδών και μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των συμμετεχόντων

	ΦΥΛΟ		ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ		ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΟ ΠΑΤΡΙΚΟ		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ		
	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΑΝΔΡΑΣ	1 ^ο	2 ^ο	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΕΩΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΕΩΣ ΛΥΚΕΙΟ	ΑΝΩΤΕΡΗ
SACQ Προσωπική προσαρμογή	5.8831	5.8259	5.8386	5.8937	6.0528	5.8246	5.7044	5.9377	5.8286
	(1.39283)	(1.29165)	(1.41257)	(1.30855)	(1.45528)	(1.33871)	(1.61103)	(1.29766)	(1.35782)
SACQ Δέσμευση	7.2321	6.9777	7.1266	7.1866	7.0712	7.1739	7.0574	7.2233	7.1492
	(1.00577)	(1.18165)	(1.06639)	(1.06929)	(1.13370)	(1.05237)	(1.154710)	(1.03691)	(1.05697)
SACQ Κοινωνική προσαρμογή	5.7797	6.0324	5.9162	5.7927	6.0194	5.8214	5.6885	5.8177	6.0097
	(1.31782)	(1.31644)	(1.37116)	(1.26548)	(1.36788)	(1.31007)	(1.51785)	(1.30219)	(1.27965)
SACQ Ακαδημαϊκή προσαρμογή	5.6527	5.3785	5.4569	5.6848	5.7910	5.5182	5.0901	5.6839	5.6230
	(1.39075)	(1.35887)	(1.36651)	(1.39854)	(1.45930)	(1.36586)	(1.36204)	(1.37369)	(1.44483)
SACQ Γενική προσαρμογή	6.2930	6.1478	6.2059	6.2965	6.3874	6.2193	6.1106	6.3077	6.2492
	(.96962)	(.95151)	(.97930)	(.95046)	(.98154)	(.96064)	(1.18885)	(.91440)	(.96765)
FACES Συνοχή της οικογένειας	3.7999	3.5251	3.7603	3.6663	3.6320	3.7330	3.5971	3.7203	3.7478
	(.64381)	(.74478)	(.64128)	(.73249)	(.72605)	(.67869)	(.68098)	(.68441)	(.69976)
FACES Προσα/τητα της οικογένειας	2.6928	2.6603	2.6729	2.6938	2.7851	2.6608	2.5504	2.6889	2.7136
	(.54245)	(.59214)	(.52996)	(.58744)	(.44066)	(.57793)	(.48973)	(.50338)	(.62483)
ISEL Υλική υποστήριξη	.7633	.7405	.7505	.7626	.7769	.7518	.6875	.7608	.7762
	(.16719)	(.17802)	(.17351)	(.16783)	(.18772)	(.16666)	(.20023)	(.15854)	(.16679)
ISEL Αίσθηση του ανήκειν	.7253	.7429	.7252	.7365	.7325	.7304	.7209	.7312	.7350
	(.19412)	(.16986)	(.19580)	(.17744)	(.15024)	(.19428)	(.17431)	(.18887)	(.18864)
ISEL Αποτίμηση	.8160	.7741	.7978	.8084	.8266	.7977	.8236	.7796	.8199
	(.18329)	(.19661)	(.18867)	(.18824)	(.17809)	(.19034)	(.17744)	(.19733)	(.18170)
ISEL Αυτοεκτίμηση	.6004	.6314	.6044	.6159	.6514	.6010	.5349	.6253	.6212
	(.19287)	(.20336)	(.20694)	(.18496)	(.19797)	(.19524)	(.19436)	(.18465)	(.20526)
ISEL Συνολική	.7258	.7238	.7188	.7319	.7458	.7206	.6885	.7241	.7397
	(.13588)	(.14303)	(.14170)	(.13398)	(.12709)	(.14004)	(.13626)	(.14030)	(.13317)
STAI Άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας	2.2572	2.1019	2.1893	2.2276	2.1241	2.2260	2.3321	2.1997	2.1756
	(.52040)	(.51258)	(.50453)	(.54045)	(.50020)	(.52589)	(.59570)	(.49452)	(.52066)
CESD Καταθλιπτικό θυμικό	.6908	.4299	.6502	.5680	.4731	.6398	.6461	.6535	.5667
	(.62218)	(.52257)	(.63902)	(.56493)	(.46696)	(.62720)	(.76373)	(.60521)	(.54852)
CESD Θετικό θυμικό	1.2342	1.0421	1.1695	1.1801	1.0369	1.2042	1.1648	1.2070	1.1721
	(.73599)	(.72072)	(.73000)	(.74370)	(.75806)	(.72871)	(.76808)	(.71341)	(.76742)
CESD Σωματική δραστηριότητα	.7687	.7370	.7392	.7798	.6982	.7721	.8377	.7408	.7592
	(.45576)	(.49102)	(.49202)	(.43826)	(.47352)	(.46469)	(.61045)	(.43446)	(.44968)
CESD Διαπροσωπική	.3305	.3178	.3904	.2589	.2419	.3451	.3488	.3025	.3387
	(.54575)	(.54683)	(.61117)	(.45771)	(.42215)	(.56763)	(.58284)	(.50876)	(.58278)
CESD Συνολική	.7955	.6481	.7650	.7335	.6525	.7704	.7953	.7606	.7362
	(.47343)	(.44859)	(.48860)	(.45118)	(.42917)	(.47664)	(.60364)	(.45097)	(.44448)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οικογενειακοί, ψυχοκοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή των πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, καθώς και ο τρόπος αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες.

Σχέσεις ανάμεσα στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και τη συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και τη συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας. Αναλυτικά, η προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο αναμένονταν να συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας (Υπόθεση 1α), υπόθεση που, ωστόσο, επιβεβαιώθηκε μόνον όσον αφορά τη συναισθηματική συνοχή της οικογένειας. Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο πιο υψηλά χαρακτηρίζουν οι φοιτητές τις οικογένειές τους ως προς τη συνοχή, τόσο πιο θετική είναι η προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο. Η συνοχή και οι επιμέρους έννοιες που την απαρτίζουν, όπως η οικειότητα, η συναισθηματική εγγύτητα, η αμοιβαία στήριξη και η αποδοχή συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό θετικά με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Baker & Syric, 1989. Garner, 1986. Gantona, 2007. Stoltenberg et al., 1986. Wintre & Yaffe, 2000. Walker, 1996). Στην παρούσα έρευνα, όπως και στις έρευνες των Rice et al., (1990) και των Johnson et al. (2010), βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην συνοχή της οικογένειας και όλους του δείκτες του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Σε συμφωνία με την θεωρία οικογενειακών συστημάτων του Minuchin (1974), που υποστηρίζει ότι οι συνεκτικές οικογένειες είναι πιο πιθανό να διευκολύνουν την προσαρμοστική λειτουργικότητα των αναδυόμενων ενηλίκων, τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας δείχνουν ότι η οικογενειακή συνοχή σχετίζεται και με τις τέσσερις πλευρές της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή, την κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή, και με την δέσμευση προς το Τμήμα φοίτησης. Αποδεικνύεται έτσι ότι ένα οικογενειακό

περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις, όπου υπάρχει οικειότητα, αμοιβαία αποδοχή και αλληλοστήριξη μεταξύ των μελών, συμβάλει στη θετική συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών.

Από την άλλη μεριά, στην παρούσα έρευνα η προσαρμοστικότητα της οικογένειας δεν βρέθηκε να σχετίζεται με καμία πλευρά της προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Η προσαρμοστικότητα, η οποία προσδιορίζει ουσιαστικά το βαθμό ευελιξίας και ευκαμψίας της οικογένειας σε νέες συνθήκες και δεδομένα, δεν φάνηκε να επηρεάζει την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, εύρημα το οποίο συμφωνεί με κάποιες προηγούμενες μελέτες (Γκαντώνα, 2007. Green et al., 1991). Επιπλέον, σε έρευνα της Μπαφίτη (1999) που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό και στην οποία έχει χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας βρέθηκε ότι η προσαρμοστικότητα αδυνατεί να περιγράψει με ακρίβεια την λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και να εκτιμηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις σε θέματα, όπως οι κανόνες, οι ρόλοι των μελών και η πειθαρχία (Μπαφίτη, 1999). Φαίνεται, δηλαδή, ότι θα πρέπει να ήμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί σε διαπολιτισμικές γενικεύσεις, σε σχέση με την δομή και την οργάνωση της οικογένειας (Γκαντώνα, 2007).

Σχέσεις ανάμεσα στην προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και την κοινωνική υποστήριξη

Όσον αφορά τη σχέση της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης με την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι σχεδόν όλες οι διαστάσεις της κοινωνικής υποστήριξης σχετίζονται θετικά με τις διαστάσεις της προσαρμογής των φοιτητών, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση (Υπόθεση 1β).

Αναλυτικά, η προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο αναμένονταν να συσχετίζεται θετικά με την κοινωνική υποστήριξη, υπόθεση που επιβεβαιώθηκε. Μόνον η εκτίμηση των φοιτητών σχετικά με την αντιλαμβανόμενη διαθεσιμότητα άλλων ανθρώπων να προσφέρουν συμβουλές, γνωστική καθοδήγηση και πληροφορίες δεν φάνηκε να επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή και την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν το Πανεπιστημιακό περιβάλλον. Φαίνεται, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα ότι η επίδοση του φοιτητή, τα

κίνητρά του και γενικά η ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον δεν επηρεάζεται από την εκτίμησή τους σχετικά την αντιλαμβανόμενη διαθεσιμότητα άλλων ανθρώπων να προσφέρουν συμβουλές, γνωστική καθοδήγηση και πληροφορίες.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται, ότι όσο πιο υψηλή αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την κοινωνική υποστήριξη που δέχονται, τόσο πιο θετική είναι η προσαρμογή τους στην πανεπιστημιακή ζωή. Στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική υποστήριξη αναφέρεται στις πηγές ή την διαθέσιμη βοήθεια στην Πανεπιστημιούπολη, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους νέους φοιτητές, και φάνηκε ότι η υποστήριξη από γονείς, φίλους, δασκάλους και σημαντικούς άλλους συμβάλει στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των φοιτητών, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Friedlander et al., 2007. Salami, 2011. Tao et al., 2000. Yusliza, 2011). Οι φοιτητές που θεωρούν ότι η κοινωνική υποστήριξη είναι διαθέσιμη στην Πανεπιστημιούπολη ήταν πιο πιθανό να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και προσωπικά-συναισθηματικά τους προβλήματα. Παρουσιάζουν, επίσης, υψηλότερο βαθμό δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς στόχους και υψηλότερο βαθμό δέσμευσης προς το Πανεπιστήμιο, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με μελέτη των Abdullah και συνεργατών (2014). Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα αυτής της έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι η κοινωνική υποστήριξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.

Σχέσεις ανάμεσα στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας καθώς και με τα καταθλιπτικά συμπτώματα

Ο δεύτερος στόχος αφορούσε τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και με την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Συγκεκριμένα, η προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο αναμένονταν να σχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Υπόθεση 2α) και τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Υπόθεση 2β), υποθέσεις οι οποίες επιβεβαιώθηκαν όσον αφορά το άγχος, αλλά και σχεδόν όλες τις διαστάσεις των καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Αναλυτικά, όσο πιο υψηλό άγχος αναφέρουν ότι αισθάνονται οι φοιτητές και όσο πιο αγχώδεις είναι ως προσωπικότητες, τόσο πιο φτωχή είναι η προσαρμογή γενικά στην πανεπιστημιακή ζωή, αλλά και σε όλες τις διαστάσεις της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή, την κοινωνική, την ακαδημαϊκή προσαρμογή και την δέσμευση με το πανεπιστήμιο. Παρομοίως, όσο πιο πολλά καταθλιπτικά συμπτώματα αναφέρουν οι φοιτητές, τόσο χειρότερη φαίνεται να είναι η προσαρμογή τους.

Σε συμφωνία με την έρευνα των Rutter και Sroufe (2000), στην παρούσα έρευνα φάνηκε, επίσης, ότι η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο μπορεί να είναι μια αγχωτική εμπειρία, και μπορεί να κινήσει ή να επιδεινώσει συμπτώματα κατάθλιψης στους αναδυόμενους ενήλικες. Σαν αποτέλεσμα, ο πληθυσμός αυτός είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων, τα οποία είναι ένα αυξανόμενο πρόβλημα σε όλα τα Πανεπιστήμια (Dixon & Kurpius, 2008. Dyson & Renk, 2006. Friedlander et al., 2007. Gallagher, 2010).

Όπως όλοι οι νέοι ενήλικες, οι προπτυχιακοί φοιτητές πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με την ανάπτυξη μιας αυτόνομης προσωπικής ζωής. Επιπλέον, οι φοιτητές έχουν να τα βγάλουν πέρα και με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στις πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά και με την προετοιμασία τους για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ως εκ τούτου, η περίοδος της προπτυχιακής εκπαίδευσης είναι μια ευαίσθητη περίοδος στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, και η περίοδος αυτή θεωρείται από πολλούς ως σημαντική για την ανάπτυξη μεθόδων παρέμβασης που μπορούν να αποτρέψουν ή να μειώσουν ψυχικά προβλήματα (Gjerde, 1993). Φοιτητές με χαμηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης προσαρμόζονται καλύτερα κατά την μετάβαση στο Πανεπιστήμιο (Morton et al., 2014) και όσο καλύτερη είναι η προσαρμογή σε όλους τους τομείς της Πανεπιστημιακής ζωής, τόσο λιγότερο έντονα είναι τα συμπτώματα και η δυσφορία που βιώνουν (Kaltsouda & Papadioti-Athanasiou, 2008).

Μόνον τα καταθλιπτικά συμπτώματα τα σχετικά με το πώς βιώνουν οι φοιτητές τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (πχ «οι άνθρωποι δεν ήταν φιλικοί μαζί μου», «ένιωθα ότι οι άλλοι με αντιπαθούσαν») δεν φάνηκε να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την ακαδημαϊκή προσαρμογή και με τη δέσμευση των φοιτητών προς το Πανεπιστήμιο. Φαίνεται, επομένως, ότι η αίσθηση του φοιτητών σχετικά με το πώς τους 'βλέπουν' και το πώς τους συμπεριφέρονται οι άλλοι

άνθρωποι, δεν επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή, δηλαδή την επίδοσή τους και την συνακόλουθη αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, αλλά ούτε και την ποιότητα της σχέσης και του δεσίματος που αναπτύσσουν με το Πανεπιστήμιο και τα συναισθήματά τους ως προς το συγκεκριμένο Τμήμα στο οποίο φοιτούν.

Σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνική υποστήριξη, το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και τα καταθλιπτικά συμπτώματα

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση της σχέσης της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης με το άγχος και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Συγκεκριμένα αναμένονταν η κοινωνική υποστήριξη να συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Υπόθεση 3α) και με την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Υπόθεση 3β), υπόθεση η οποία επιβεβαιώθηκε πλήρως.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσο περισσότερη κοινωνική υποστήριξη ένιωθαν ότι δέχονται οι φοιτητές, τόσο χαμηλότερο ήταν το άγχος και τα καταθλιπτικά συμπτώματα που ανέφεραν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την διεθνή βιβλιογραφία που έχει δείξει τη σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και της ψυχικής υγείας των φοιτητών, τονίζοντας ότι, όσο περισσότερη είναι η κοινωνική υποστήριξη που έχουν οι φοιτητές, τόσο καλύτερη είναι και η ψυχική τους υγεία, και ότι η κοινωνική υποστήριξη συνεισφέρει στη σωματική και ψυχολογική ευεξία των ενηλίκων, και έτσι μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις των αγχωδών γεγονότων ζωής (Cohen, 1992. Delistamati et al., 2006. Kugbey et al., 2015. Shahid, 2012. Tahmasbipoura & Taherib, 2012. Yasin & Dzulkifli, 2010).

Η κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να είναι ένας προστατευτικός παράγοντας ενάντια στα καταθλιπτικά και αγχώδη συμπτώματα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο (Cohen & Hoberman 1983. Friedlander et al., 2007. Zimet et al., 1988).

Σχέσεις ανάμεσα στην συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και με τα καταθλιπτικά συμπτώματα

Τέταρτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην συναισθηματική συνοχή και προσαρμοστικότητα της οικογένειας με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και με τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Αναμένονταν η συναισθηματική συνοχή και η προσαρμοστικότητα της οικογένειας να σχετίζονται αρνητικά με το άγχος (Υπόθεση 4α) και με την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Υπόθεση 4β). Η Υπόθεση 4 (α & β) της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε μερικώς, εφόσον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσο πιο συνεκτική αξιολογούσαν οι φοιτητές την οικογένειά τους, τόσο λιγότερο αγχώδεις φάνηκε να είναι ως προσωπικότητες, και τόσο λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα ανέφεραν. Μόνον τα καταθλιπτικά συμπτώματα τα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις δεν φάνηκε να επηρεάζονται από την συναισθηματική συνοχή της οικογένειας. Η ύπαρξη οικειότητας, δηλαδή, στους κόλπους της οικογένειας, η συναισθηματική εγγύτητα, η αμοιβαία στήριξη και αποδοχή δεν επηρεάζει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, την αίσθηση για το πώς τους βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι και πως τους συμπεριφέρονται (π.χ. «οι άνθρωποι δεν ήταν φιλικοί μαζί μου», «ένιωθα ότι οι άλλοι με αντιπαθούσαν»). Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που, είτε συνδέουν την οικογενειακή συνοχή με την κατάθλιψη (Bougere & Achille, 1992. Sagrestano et al., 2003. Wei & Zhao, 2000) και αναφέρουν ότι, όσο μεγαλύτερη συνοχή έχει μια οικογένεια, τόσο μικρότερη είναι η εμφάνιση κατάθλιψης στα μέλη της (Tsampanli & Malioti, 2008), είτε δείχνουν τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων αλλά και της σχέσης γονέων-παιδιών στην ψυχολογική ευημερία των φοιτητών (Hannum & Dvorak, 2004. Smojver-Azic et al., 2015).

Η πλειοψηφία των ερευνών, απ' όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, έχει μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής συνοχής της οικογένειας κυρίως με την κατάθλιψη και λιγότερο με το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι τα άτομα που μεγαλώνουν σε μια συνεκτική οικογένεια με εγγύτητα, συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή έχουν λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν μια αγχώδη προσωπικότητα. Φαίνεται λοιπόν ότι η ύπαρξη συνοχής και οικειότητας ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας μπορεί να

λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην ανάπτυξη ψυχολογικών προβλημάτων και να συνεισφέρει στην ψυχολογική ευεξία των μελών της.

Όσον αφορά την προσαρμοστικότητα της οικογένειας, αυτή δεν φάνηκε να σχετίζεται με το άγχος και τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε ήδη και σε άλλο σημείο του κεφαλαίου της Συζήτησης, σε έρευνα της Μπαφίτη (1999) που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό και στην οποία χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας βρέθηκε ότι η κλίμακα της προσαρμοστικότητας αδυνατεί να περιγράψει με ακρίβεια τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας και να εκτιμήσει πιθανές διαφοροποιήσεις σε θέματα, όπως οι κανόνες, οι ρόλοι των μελών και η πειθαρχία (Μπαφίτη, 1999).

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές της προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, του άγχους και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων

Η Υπόθεση 5 της παρούσας έρευνας, η οποία προέβλεπε ότι οι φοιτήτριες θα αναφέρουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές, επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εφόσον οι γυναίκες φάνηκε να αναφέρουν πιο συχνά καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με τους άνδρες, κυρίως όσον αφορά στα συναισθηματικά συμπτώματα της κατάθλιψης και αυτά που αναφέρονται στη διάθεση και το συναίσθημα (πχ «αισθανόμουν λυπημένος», «αισθανόμουν ότι δεν θα μπορούσα να ξεφύγω από τις μαύρες μου, ακόμα ούτε και με τη βοήθεια της οικογένειάς μου ή των φίλων μου»).

Επιπλέον, εκτός των αναφερόμενων καταθλιπτικών συμπτωμάτων, οι φοιτήτριες βρέθηκαν επίσης να αναφέρουν άγχος σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες φοιτητές, καθώς η ανησυχία και το άγχος βρέθηκε να είναι υψηλότερα μεταξύ των φοιτητριών. Αυτά τα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των φύλων είναι παρόμοια με πολλές άλλες μελέτες (Abdullah et al., 2009. Enochs & Roland, 2006. Gadzella & Carvalho, 2006. Inam & Elam, 2003. Παπαδιώτη, Δαμίγος, Καλτσούδα, Αλεξίου, & Τσακοπιάκου, 2005. Wintre & Yaffe, 2000).

Σημαντικές διαφορές φύλου βρέθηκαν στα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, με τις φοιτήτριες να αναφέρουν πιο

συχνά συμπτώματα κατάθλιψης και άγχος. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν ότι συνολικά οι φοιτήτριες φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα ψυχολογικά, σε σχέση με του φοιτητές, πράγμα το οποίο πιθανά να οφείλεται στην αυξημένη φροντίδα και υποστήριξη που δέχονται οι φοιτήτριες, λόγω του ότι, γενικότερα οι γυναίκες τείνουν να θεωρούνται πιο αδύναμες σε σχέση με τους άνδρες και έτσι είναι πιο πιθανό να λάβουν βοήθεια σε περιόδους ανάγκης (Kugbey et al., 2015).

Οι άνδρες επίσης βρέθηκαν να αναφέρουν μικρότερη δέσμευση προς το Πανεπιστήμιο σε σχέση με τις γυναίκες, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα του Omoteso (2006), η οποία έδειξε ότι οι άνδρες φοιτητές φαίνεται να δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από το ακαδημαϊκό πλαίσιο και τις δυνατότητες που προσφέρει, καθώς και λιγότερο κινητοποιημένοι σε σχέση με τους στόχους της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ίσως οι γυναίκες να νιώθουν πιο έντονη την ανάγκη για ολοκλήρωση των σπουδών τους και καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες να δεσμευτούν προς το πανεπιστημιακό περιβάλλον και την πανεπιστημιακή ζωή.

Οι πρωτοετείς, σε σύγκριση με τους δευτεροετείς φοιτητές, στο μοναδικό παράγοντα που φάνηκε να διαφέρουν είναι στα καταθλιπτικά συμπτώματα τα σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αίσθηση για το πώς τους βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι. Συγκεκριμένα, οι πρωτοετείς ανέφεραν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, σχετικά με διαπροσωπικές σχέσεις, συγκρινόμενοι με τους δευτεροετείς. Ίσως οι πρωτοετείς φοιτητές βρίσκόμενοι σε ένα νέο περιβάλλον να είναι πιο ευαίσθητοι στην κρίση των άλλων ανθρώπων και να έχουν μεγαλύτερη αγωνία για το εάν είναι συμπαθείς ή όχι.

Οι φοιτητές που δεν σπούδαζαν στον τόπο όπου βρίσκεται το πατρικό τους σπίτι ανέφεραν πιο συχνά καταθλιπτική διάθεσή και συναισθηματικού τύπου καταθλιπτικά συμπτώματα (πχ «αισθανόμουν λυπημένος», «αισθανόμουν ότι δεν θα μπορούσα να ξεφύγω από τις μαύρες μου, ακόμα ούτε και με τη βοήθεια της οικογένειάς μου ή των φίλων μου»). Μια πιθανή ερμηνεία ίσως είναι ότι οι φοιτητές που σπουδάζουν σε άλλο μέρος, από εκείνο όπου βρίσκεται η οικογένειά τους και το σπίτι τους, εκτός των δυσκολιών προσαρμογής των σχετικών με το Πανεπιστήμιο που μπορεί να αντιμετωπίζουν, πρέπει να προσαρμοστούν και σε μια σειρά άλλες αλλαγές, όπως το να ζουν μόνοι τους και με τις υποχρεώσεις που αυτό συνεπάγεται.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, με τους φοιτητές των οποίων η μητέρα έλαβε μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση (έως και το Γυμνάσιο) να

παρουσιάζουν χειρότερη ακαδημαϊκή προσαρμογή από εκείνους των οποίων η μητέρα είχε λάβει υψηλότερη εκπαίδευση (Λύκειο ή Ανώτατη Εκπαίδευση).

Σε προηγούμενες έρευνες έχουν βρεθεί διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, προς διαφορετική όμως κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Wintre και Yaffe (2000) το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα βρέθηκε να σχετίζεται με την προσαρμογή των ανδρών φοιτητών, ενώ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σχετιζόταν με την προσαρμογή των γυναικών φοιτητριών. Αυτό βρέθηκε επίσης, να ισχύει και σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό: Οι φοιτητές του Α.Π.Θ. που ο πατέρας τους είχε πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσίαζαν καλύτερη προσαρμογή (Γκαντώνα, 2002).

Ίσως οι προσδοκίες των γονέων, οι οποίοι έχουν υψηλότερη εκπαίδευση να είναι μεγαλύτερες και να αναμένουν από τα παιδιά τους να έχουν επίσης, υψηλότερες επιδόσεις στις σπουδές τους, αλλά πιθανόν και οι ίδιοι οι φοιτητές να νιώθουν πιο έντονη την ανάγκη να «πετύχουν» ακαδημαϊκά, όπως οι γονείς τους, πράγμα το οποίο επηρεάζει θετικά τα κίνητρά τους και την προσπάθεια που καταβάλουν αλλά και, συνακόλουθα, τις επιδόσεις τους, και την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και την ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Αναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα με βάση την κλίμακα CES-D

Σύμφωνα με τον κατασκευαστή της CES-D (Radloff, 1977) ένα σκορ από 16 και άνω (≥ 16) είναι ενδεικτικό κατάθλιψης. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη κλίμακα δεν πρέπει να χρησιμοποιείται σαν ένα κλινικό διαγνωστικό εργαλείο, ούτε να γίνονται ερμηνείες των ατομικών σκορ (Radloff, 1977). Σύμφωνα με τον Radloff (1977), μια ομάδα με υψηλό σκορ στην CES-D πρέπει να θεωρείται ότι βρίσκεται σε κίνδυνο για κατάθλιψη ή σε ανάγκη θεραπείας. Υπάρχουν δισταύμενες απόψεις όσον αφορά το όριο του 16 και άνω (≥ 16) του Radloff. Κάποιοι ερευνητές έχουν προτείνει ένα υψηλότερο σημείο cut-off (Boyd et al., 1982. Zich et al., 1990. Hunter et al., 2003), κάποιοι προτείνουν το σημείο cut-off στο 23/24 (Fountoulakis, Iacovides, Kleanthous, Samolis, Kaprinis, Sitzoglou, Kaprinis, & Bech, 2001), ενώ άλλοι προτείνουν το όριο του 23 (Fava, 1983) και του 20 (Goncalves & Fagulha, 2004). Από όσο γνωρίζουμε, σε έρευνα των Papadioti-Athanasiou και Kaltsouda (2008) έχει χρησιμοποιηθεί το cut off >21 . Οι Moore et al. (2016) οι οποίοι έλεγξαν τις

ψυχομετρικές ιδιότητες της CES-D σε ελληνικό πληθυσμό διατήρησαν το σημείο cut-off του Radloff στο ≥ 16 .

Στην παρούσα έρευνα, και εφόσον, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για το σημείο cut off της κλίμακας CES-D, διατηρήθηκε αυτό του κατασκευαστή (Radloff, 1977). Με το σημείο cut-off ≥ 16 βρέθηκε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αναφερόμενων καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Στους φοιτητές συνολικά το ποσοστό αναφερόμενων καταθλιπτικών συμπτωμάτων άγγιζε το 38,8%, με τις φοιτήτριες να υπερέχουν των φοιτητών (42,3% και 31,1 % αντίστοιχα). Όσον αφορά τα έτη σπουδών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δεν υπάρχει διαφορά στα αναφερόμενα καταθλιπτικά συμπτώματα μεταξύ των πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών (38,7% και 38,9% αντίστοιχα).

Παρόμοια ποσοστά αναφερόμενων καταθλιπτικών συμπτωμάτων έχουν αναφερθεί και σε προηγούμενες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην έρευνα του Craggs (2012), 34,2% των φοιτητών ανέφεραν ότι αισθανόταν καταθλιπτικοί. Επίσης, ανάμεσα σε 5.689 φοιτητές που συμμετείχαν σε μια ακόμη έρευνα ψυχικής υγείας, 50,7% βρέθηκαν θετικοί για μείζονα κατάθλιψη, διαταραχή πανικού και/ή γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (Keyes et al., 2012). Επιπλέον, σε σχετική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών/τριών (39%) εμφάνιζαν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Ναυρίδης και συν., 1990). Αυτή η μελέτη επαναλήφθηκε περίπου δέκα χρόνια αργότερα, δείχνοντας ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό νοσηρότητας, με το 38,5% των αγοριών και το 55,8% των κοριτσιών να παρουσιάζουν πάνω από 16 συμπτώματα στην κλίμακα CES-D (Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003).

Σύμφωνα με τα αρχεία του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο αριθμός των ατόμων που ζήτησαν ατομική συμβουλευτική αυξήθηκε από 8% σε 20% μεταξύ του 1998 και του 2004 (Παπαδιώτη-Αθανασίου και συν., 2006). Τα ευρήματα, επίσης, μελέτης των Papadioti-Athanasίου και Kaltsouda (2008) στην οποία χορηγήθηκε η CES-D, όμως με ένα υψηλότερο σημείο cut-off (>21), έδειξαν ότι 33,6% των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπέφεραν, κατά τη στιγμή της αξιολόγησης, από ψυχιατρικά συμπτώματα, τα οποία σχετιζόταν με την κατάθλιψη τουλάχιστον στο 27% των περιπτώσεων,

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Καλτσούδα και τους συνεργάτες της, το 2015, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων χρησιμοποιώντας την Αναθεωρημένη Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας (Symptom Check List-90-Revised/SCL-90-R) σε δείγμα 167 φοιτητών, εντοπίστηκαν μόνον 11 (6,6%) δυνητικές περιπτώσεις για την εκδήλωση κλινικής κατάθλιψης και άγχους, δηλαδή ποσοστό πολύ μικρότερο σε σχέση με την παρούσα έρευνα.

Επομένως, το εύρημα του υψηλού ποσοστού καταθλιπτικών συμπτωμάτων, που αναφέρθηκαν από τους φοιτητές στην παρούσα έρευνα παρόλο που είναι σύμφωνο με το γενικότερο φαινόμενο της αύξησης των ψυχικών διαταραχών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, κρίνεται ιδιαίτερα υψηλό για την ελληνική φοιτητική κοινότητα και ίσως χρήζει επιφύλαξης ως προς την ερμηνεία του, αφού υπάρχουν διυστάμενες απόψεις για το εάν από τη χορήγηση της συγκεκριμένης κλίμακας προκύπτουν ποσοστά κλινικής κατάθλιψης ή απλά μια γενικότερη «καταθλιπτική» διάθεση, αλλά και για το προτεινόμενο σημείο cut-off στο ≥ 16 (Fountoulakis et al., 2001. Goncalves & Fagulha, 2004).

Παρόλα αυτά, το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την αναφερόμενη στη διεθνή βιβλιογραφία αύξηση της συχνότητας εμφάνισης ψυχολογικών προβλημάτων στους φοιτητές (Craggs, 2012. Kugbey et al., 2015. O'Malley et al., 1998. Stone & Archer, 1990), η οποία βρέθηκε να συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση στη χρήση Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας (Austin et al., 1997. Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003). Είναι επίσης, σύμφωνο με έρευνες που αναφέρουν τον φοιτητικό πληθυσμό ως ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση κατάθλιψης και ως ομάδα ευάλωτη σε προβλήματα ψυχικής υγείας (Efthimiou, 2008. Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003. Pledge et al., 1998. Stanley & Manthorpe, 2001).

Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων στα δύο φύλα, και παρόλο που οι Smith και συνεργάτες (2007) και οι Kugbey και συνεργάτες (2015) δεν αναφέρουν καμία διαφορά μεταξύ των φύλων στον επιπολασμό της κατάθλιψης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει ότι οι φοιτήτριες αναφέρουν πιο συχνά καταθλιπτικά συμπτώματα σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές (Abdullah et al., 2009. Enochs & Roland, 2006. Gadzella & Carvalho, 2006. Inam & Elam, 2003. Papadioti-Athanasίου & Kaltsouda, 2008. Wintre & Yaffe, 2000).

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Ένας αρχικός περιορισμός είναι ότι η παρούσα έρευνα ήταν συσχετιστική και δεν μπορούν επομένως να διατυπωθούν με ασφάλεια συμπεράσματα για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, θα ήταν καλύτερο στο πλαίσιο μελλοντικών ερευνών να συμμετέχουν και φοιτητές από άλλα ελληνικά Πανεπιστήμια, αλλά και να είναι καλύτερα ισομερισμένος ο αριθμός των φοιτητών μεταξύ των δύο φύλων και ο αριθμός των συμμετεχόντων μεταξύ των Σχολών.

Ένα σημείο από το οποίο, επίσης, απορρέουν περιορισμοί αφορά τα ψυχομετρικά εργαλεία αυτο-αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν και, ιδιαίτερα, το Ερωτηματολόγιο Συνοχής και Προσαρμοστικότητας της Οικογένειας (*FACES III*, Olson et al., 1985) και η Center for Epidemiological Depression Scale (*CES-D*, Radloff, 1977). Οι περιορισμοί έγκεινται στο ότι η *FACES III* φαίνεται να αντανakλά διαπολιτισμικές διαφορές (Μπαφίτη, 1999), ενώ από τη χορήγηση της *CES-D*, είναι αμφισβητήσιμο εάν προκύπτουν ποσοστά κλινικής κατάθλιψης ή απλά μια γενικότερη «καταθλιπτική» διάθεση. Επίσης, στο πλαίσιο μελλοντικών ερευνών χρήζει επανεξέτασης το σημείο cut-off στο ≥ 16 της *CES-D*, εφόσον υπάρχουν διυστάμενες απόψεις σχετικά με αυτό.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον μια διαχρονική έρευνα προκειμένου να δει κανείς την πορεία των φοιτητών σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Θα ήταν δηλαδή χρήσιμο να μελετηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, όχι μόνο κατά το πρώτο και δεύτερο έτος της φοίτησης, αλλά και με την ακόλουθη πορεία των φοιτητών μέχρι την αποφοίτηση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdullah, M. C, Kong, L. L., & Talib, A. R. (2014). Perceived social support as predictor of University adjustment and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian Public University. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 59-73.
<http://mjli.uum.edu.my/images/pdf/11mjli/4perceivedso.pdf>
- ACHA. National College Health Assessment (2003). *Reference Group Executive Summary Spring 2003*. Baltimore: American College Health Association.
http://www.acha-ncha.org/docs/ACHA-NCHA_Reference_Group_ExecutiveSummary_Spring2003.pdf
- Ackermann, M. E., & Morrow, J. A. (2007-2008). A principal components analysis and validation of the Coping with the College Environment Scale (CWCES). *Journal of College Student Retention*, 9(2), 133–148.
<http://doi.org/10.2190/CS.9.2.a>
- Adewuya, A. O., Ola, B. A., Olutayo, O. A., Mapayi, B. M., & Oginni, O. O. (2006) Depression amongst Nigerian university students. Prevalence and socio-demographic correlates. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(8), 674–678. <http://doi.org/10.1007/s00127-006-0068-9>
- Agliata, A. (2005). *College Students' Well Being: The Role of Parent-college Student Expectation Discrepancies and Communication* (Doctoral Dissertation). University of Central Florida. Electronic Theses and Dissertations, Paper 422.
<http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1421&context=etd>
- American College Health Association. National College Health Assessment (2012). *Reference group executive summary Spring 2012*. Hanover, MD: American College Health Association. https://und.edu/health-wellness/healthy-und/_files/docs/2012achanationalreferencegroupexecutivesummary.pdf
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
<http://dx.doi.org/10.1159/000022591>
- Arnett, J. J. (2006). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.

- Asarnow, J. R., Goldstein, M. J., Thompson, M., & Guthrie, D. (1993). One-year outcomes of depressive disorders in child psychiatric in-patients: evaluation of the prognostic power of a brief measure of expressed emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(2), 129-137. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb00975.x>
- Austin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., & Sax, L. J. (1997). *The American freshman: Thirty year trends, 1966–1996*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA. <http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/TFS/Trends/Monographs/TheAmericanFreshman30YearTrends.pdf>
- Baker DeWall, D. A. (2005). *Family relationships and college adjustment of first generation college students* (Dissertation). Iowa State University - Retrospective Theses and Dissertations. <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2230&context=rtd>
- Baker, A. (2005). The long-term effects of parental alienation on adult children: a qualitative research. *The American Journal of Family Therapy*, 33(4), 289-302. <http://dx.doi.org/10.1080/01926180590962129>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/SACQ_Sample-Test-Report.pdf
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., & Newton, F. B. (2003). Changes in counselling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903216643>
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the student adaptation to college questionnaire in a sample of European freshman students.

- Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.
<http://doi.org/10.1177/00164402062003009>
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 363-382.
<https://doi.org/10.1177/0743558403018004003>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Boyd, J. H., Weissman, M. M., Thompson, W. D., & Myers, J. K. (1982). Screening for depression in a community sample: Understanding the discrepancies between depression symptom and diagnostic scales. *Archives of General Psychiatry*, 39(10), 1195-1200. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1982.04290100059010>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Byrd, D., & McKinney, K. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185-193. <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.584334>
- Caro, J. E. (1985). *An empirical investigation of attachment in adulthood and its relationship to adjustment in college* (Unpublished Doctoral Dissertation). Syracuse University, Syracuse, NY.
- Carpenter, R. G. (1959). Statistical Analysis of Suicide and Other Mortality Rates of Students. *British Journal of Preventive & Social Medicine*, 13(4), 163-174.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1058751/>
- Cauce, A., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. and Liu, G. (1994). Social support during adolescence: methodological and theoretical considerations. In: F. Nestmann and K. Hurrelmann, (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp.89-108). Berlin: de Gruyter.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Riley, M. M., Thornburg, A. M., Zumberg, K. M., & Edwards, M. C. (2007). Relation between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: Is stress a mediating variable? *Personality and Individual Differences*, 42(1), 135-144.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.011>

- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B.-S. (1995). Depressed mood in Chinese children: relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(6), 938-947. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.6.938>
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78(13 May), 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>
- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. In H. O. F. Veiel, & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 109–124). New York: Hemisphere Press.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99–125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x>
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, J. E. Singer, & S. E. Taylor (Eds.), *Handbook of psychology and health*, (Vol. 4, pp. 253–267). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., & Hoberman, H. M. (1985). Measuring the functional components of social support. In I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and application* (pp. 73–94). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Craggs, S. (2012, October 02). One-third of McMaster students battle depression: survey. *CBC Hamilton – CBC News*. <http://www.cbc.ca/news/canada/hamilton/news/one-third-of-mcmaster-students-battle-depression-survey-1.1200815>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347–355. <http://dx.doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.347>

- Dahmus, S., Bernardin, H. J., & Bernardin, K. (1992). Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25(3), 139-142.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387-411. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
- DeBerard, M. C., Spielmans, G. I., & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66–80. <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/115034777.html>
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescents: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163-176. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0074>
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Λ. (Επιμ.) (2002). Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλλων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. https://kethi.gr/wp-content/uploads/2009/01/149_9_FYLO_EKPAIDEYTIKH_PRAGMATIKOTHTA.rar
- Delistamati, E., Samakouri, M. A., Davis, E. A., Vorvolakos, T., Xenitidis, K., & Livaditis, M. (2006). Interpersonal Support Evaluation List (ISEL) - College version: Validation and application in a Greek sample. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(6), 552-560. <https://doi.org/10.1177/0020764006074184>
- Dixon, S. K., & Kurpius, S. E. R. (2008). Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? *Journal of College Student Development*, 49(5), 412–424. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0024>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Efthimiou, K. (2008). The mental health of Greek students: A review of Greek mental health epidemiology research and implications for the students' counselling centers. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological*

- Counselling in the European Higher Education*, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference, (pp.281-284). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Eldeleklioglu, J. (2006). The relationship between the perceived social support and the level of depression and anxiety in university students. *Educational Science: Theory & Practice*, 6(3), 742–752.
- Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496- 505.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.428>
- Enochs, W. K., & Roland, C. B. (2006). Social adjustment of College freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63-73.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Ευθυμίου, Κ., Ευσταθίου, Γ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2001). Η ανάγκη για συμβουλευτική: Έρευνα στο φοιτητικό πληθυσμό. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. 'Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα'* (σελ. 234-244). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Fava, G. A. (1983). Assessing depressive symptoms across cultures: Italian validation of the CES-D self-rating scale. *Journal of Clinical Psychology*, 39(2), 249-251. [http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679\(198303\)39:2<249::AID-JCLP2270390218>3.0.CO;2-Y](http://dx.doi.org/10.1002/1097-4679(198303)39:2<249::AID-JCLP2270390218>3.0.CO;2-Y)
- Flescher, M., Clingempeel, W. G., & Stein, P. N. (1986). *The adjustment to college of students from divorce-engendered mother-headed and stepfather families: A multimethod study* (Unpublished manuscript). Temple University, Philadelphia.
- Fountoulakis, K. N., Iacovides, A., Kleanthous, S., Samolis, S., Kaprinis, S. G., Sitzoglou, K., Kaprinis, G. S., & Bech, P. (2001). Reliability, Validity and Psychometric Properties of the Greek Translation of the Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) Scale. *BioMed Central Psychiatry*, 1, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-3-2>

- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274.
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N., & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students: A decade later. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(1), 97-100. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.32.1.97>
- Gadona, G., Stogiannidou, A. & Kalantzi-Azizi, A. (2006). *Reliability and Validity of the College Adaptation Questionnaire in a sample of Greek University students*. In T. Boekhorst and E. Uildruiks (Eds.), *Internationalization within Higher Education in an expanding Europe: New developments in Psychological Counseling*, FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, 2005, (pp. 129-134). Louvain-la-Neuve: FEDORA.
<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1229/conf05.pdf>
- Γκαντώνα, Γ. (2002). *Η προσαρμογή των φοιτητών και φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο: Η επίδραση της διαδικασίας αποχωρισμού και εξατομίκευσης από τους γονείς και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Σχολικής-Εξελικτικής Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γκαντώνα, Γ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
(<http://ikee.lib.auth.gr/record/80304/files/Gantona.pdf>)
- Γκαντώνα, Γ., Στογιαννίδου, Α., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003). *Η Προσαρμογή των Πρωτοετών Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο: Μια Διερευνητική Προσέγγιση σε Ελληνικό Φοιτητικό Πληθυσμό* (Αναρτημένη εργασία). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψ.Ε.Β.Ε., 21-23 Νοεμβρίου, Βόλος.
- Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006). Stress Differences among University Female Students. *American Journal of Psychological Research*, 2(1), 21-27.
- Gadzella, B. M., Masten, W. G., & Stacks, J. (1998). Students' stress and their learning strategies, test anxiety, and attributions. *College Student Journal*, 32(3), 416-422.

- Gallagher, R. (2010). *National Survey of Counseling Center Directors 2010*. The International Association of Counseling Services. http://d-scholarship.pitt.edu/28173/1/2010_survey.pdf
- Garlow, S. J., Rosenberg, J., Moore, J. D., Haas, A. P., Koestner, B., Hendin, H. and Nemeroff, C. B. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project and Emory University. *Depression and Anxiety*, 25(6), 482–488. <https://doi.org/10.1002/da.20321>
- Garner, H. D. (1986). *Effects of marital and cross generational alliances on the adjustment and separation of late adolescents* (Doctoral Dissertation). Texas Technological University. <https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/18910>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>
- Golinger, R. C. (1991). Reasons that medical students seek psychiatric assistance. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 66(2), 121-122. <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-199102000-00019>
- Goncalves, B., & Fagulha, T. (2004). The Portuguese Version of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D). *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 339-348. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.339>
- Gould, R. L. (1978). *Transformations: Growth and Chance in Adult Life*. New York: Simon & Schuster.
- Grayson, P. (1998). A fast and bumpy ride: Students and therapy in an ever changing environment. *Journal of College Student Psychotherapy*, 13(1), 3-13. http://dx.doi.org/10.1300/J035v13n01_02
- Green, R. G., Harris, R. N., Forte, J. A., & Robinson, M. (1991). Evaluating FACES III and the Circumplex Model: 2,440 families. *Family Process*, 30(1), 55-73. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1991.00055.x>
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267-290. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>

- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: a study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 665-685. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00172-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00172-X)
- Hampson, R. B., Hulgus, Y. F., & Beavers, W. R. (1991). Comparisons of self – report measures of the Beavers Systems Model and Olson’s Circumplex Model. *Journal of Family Psychology*, 4(3), 326-340. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.4.3.326>
- Hannum, J. W., & Dvorak, D. M. (2004). Effects of Family Conflict, Divorce, and Attachment Patterns on the Psychological Distress and Social Adjustment of College Freshmen. *Journal of College Student Development*, 45(1), 27-42. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2004.0008>
- Hays, R. B., & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 305-313. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.305>
- Higgins, D. J. (2003). The relationship of childhood family characteristics and current attachment styles to depression and depressive vulnerability. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 9-14. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312814>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5) 555-575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Hunter, W. M., Cox, C. E., Teagle, S., Johnson, R. M., Mathew, R., Knight, E. D., Leeb, R. T., & Smith, J. B. (2003). *Measures for Assessment of Functioning & Outcomes in Longitudinal Research on Child Abuse: Vol 2: Middle Childhood*. Longitudinal Studies of Child Abuse and Neglect. <https://www.unc.edu/depts/sph/longscan/pages/measures/Ages5to11/index.html>
- Inam, S. N. B., Sagib, A., & Alam, E. (2003). Prevalence of Anxiety and Depression among Medical Students of Private University. *Journal of Pakistan Medical Association*, 53(2), 44-47. http://jpma.org.pk/full_article_text.php?article_id=2064
- Ironside, W. (1966). Psychiatric morbidity in medical students for four successive fifty year classes. *New Zealand Medical Journal*, 65, 752-754.
- Ji, J. L., Xia, Z. Y., & Xu, J. M. (1990). Comparison on ratings for the SCL-90 among college students in different majors. *Chinese Journal of Psychological Health*, 4, 123-125.

- Johnson, V. K., Gans, S. E., Kerr, S., & LaValle, W. (2010). Managing the Transition to College: Family Functioning, Emotion Coping, and Adjustment in Emerging Adulthood. *Journal of College Student Development*, 51(6), 607-621. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0022>
- Kalantzi-Azizi, A. (2008). *The cognitive-behavioural approach in the psychological counselling of students: A proposal for a good practice model*. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education*, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference, (pp. 51-65). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Χατζηδήμου, Σ. Β. (1996). Ερμηνευτική προσέγγιση της αναβλητικότητας στα μαθητικά/φοιτητικά καθήκοντα σύμφωνα με τη θεωρία των παραγωγικών αιτιών της συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 80, 89-111.
- Kaltsouda, A., & Papadioti-Athanasίου, V., (2008). *Students' psychological health and adjustment to the university of Ioannina*. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education*, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference, (pp. 81-90). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Καλτσούδα, Α. Θωμαΐδου, Μ., Δημομάρκου, Γ., Τζώνη, Ε., Κετζίτζιδου-Αργύρη, Ε., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2015). *Η προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και ο ρόλος των βιωμάτων στις κοντινές σχέσεις*. Συμπόσιο στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ), Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές, 9-11 Οκτωβρίου 2015, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Καλτσούδα, Α., Τσατσοπούλου, Γ., Κουταβέλης, Ε., Γλερίδου, Α., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2015). *Ο ρόλος της κατάθλιψης και του άγχους ως δείκτες πρόγνωσης της προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο*. Συμπόσιο στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ),

- Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές, 9-11 Οκτωβρίου 2015, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2004). Προσεγγίσεις μελέτης πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής. *Ψυχολογία*, 11 (2), 269-283.
- Καραγιαννοπούλου, Ε., Ευθυμιάδης, Ι., Καρατζόγλου, Β., Παπασταθοπούλου, Σ., Γάσπαρη, Μ., & Καλτσούδα, Α. (2015). Προσαρμογή στο πανεπιστήμιο, ψυχική ευεξία και ακαδημαϊκή επιτυχία: Μια συγχρονική μελέτη φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συμπόσιο στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ), Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές, 9-11 Οκτωβρίου 2015, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Kenny, M. E., & Sirin, S. R. (2006). Parental attachment, selfworth, and depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Counseling & Development*, 84(1), 61-71. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00380.x>
- Kessler, R. C., Akiskal, H. S., Ames, M., Birnbaum, H., Greenberg, P., Hirschfeld, R., Jin, R., Merikangas, K. R., & Wang, P. S. (2006). The prevalence and effects of mood disorders on work performance in a nationally representative sample of US workers. *American Journal of Psychiatry*, 163(9), 1561–1568. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.163.9.1561>
- Keyes, C. L., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., & Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126–133. <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- Khamis, A., Yaakub, N. F., Shaari, A., Zailani, M., & Yusoff, M. (2002). *Adjustment to college life and academic performance among Universiti Utara Malaysia Students* (Unpublished Manuscript), Kedah, Malaysia: Universiti Utara Malaysia.
- Kugbey, N., Osei-Boadi, S., & Atefoe, A. (2015). The influence of social support on the levels of depression, anxiety and stress among students in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 6(25), 135-140. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078530.pdf>
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation – Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80(4), 484-492. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00215.x>

- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 286-294. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.3.286>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, Y. W. & Lee, Y. J. (2005). A study of the relationships between daily life stress, self-efficacy and University student life adjustment. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 35(4), 664-671. <http://www.dbpia.co.kr/Journal/ArticleDetail/NODE02032950>
- Levine, A., & Cureton, J. S. (1998). *When hope and fear collide: A portrait of today's college students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Li, S. R., Ji, X. Q., & Tu, H. M. (1989). Analysis on undergraduate students' attrition in 16 universities in Beijing from 1978-1987. *Chinese Journal of Psychological Health*, 3, 113-115.
- Λιάκος, Α., & Γιαννίτση, Σ. (1984). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της τροποποιημένης ελληνικής κλίμακας άγχους του Spielberger. *Εγκέφαλος*, 21, 71-76.
- Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a Predictor of First-Semester Adjustment to College: The Mediational Role of Perceived Social Support. *Journal of College Counselling*, 9(2), 123-134. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x>
- Lindsay, S. (1997). Students in transition: a longitudinal Investigation of the impact of perceived support and coping resources on the well being of undergraduates in the process of adjustment of Higher Education. In Lindsay, S., Dias, G. f., Fontaine, A. M., Broonen, J.-P., & Carpenter, A. (Eds.), *Toward the future of psychological counseling in European Higher Education*. 5th European Psychological Congress of FEDORA Psyche, Dublin, Ireland. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/dublin97/symp97.pdf>
- Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. (1989). Effects of marital conflict and family coalition patterns on college adjustment. *Journal of College Student Development*, 30(1), 46-52.

- Margolis, G. (1981). Moving away: Perspectives on counselling anxious freshmen. *Adolescence*, 16, 633-640.
- Martin J. W., Swartz-Kulstad, J. L., & Madson, M. (1999). Psychosocial Factors That Predict the College Adjustment of First-Year Undergraduate Students: Implications for College Counselors. *Journal of College Counselling*, 2(2), 121–133. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00150.x>
- Mattanah, J. F., Handcock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
- Mattanah, J., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L., & Ayers, J. (2012). A Social Support Intervention and Academic Achievement in College: Does Perceived Loneliness Mediate the Relationship? *Journal of College Counselling*, 15(1), 22–35. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00003.x>
- Mechanic, D., & Greenley, J. R. (1976). The prevalence of psychological distress and help seeking in a college student population. *Social Psychiatry*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/BF00578795>
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moore, K. A., Alexi, N., & Argyrides, M. (2016). Psychometric properties of the Center for Epidemiological Studies-Depression scale (CES-D) - Greek version. *Hellenic Journal of Psychology*, 13(1), 74-87.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the Transition: The Role of Optimism and Self-Efficacy for First-Year Australian University Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 90-108. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>
- Μπαφίτη, Τ. (1999). *Διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια και ψυχοσωματική υγεία: Μια συστημική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12623#page/1/mode/2up>
- Μπίμπου, Α., Στογιαννίδου, Α., Παπαγεωργίου, Β., & Κιοσέογλου, Γ. (2002). Κλίμακα εκτίμησης προσαρμοστικότητας και συνοχής της οικογένειας. Στο Σ. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Εκδ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα* (4η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-Year Community College Students. *Research in Higher Education*, 49(4), 419–455. <https://doi.org/10.1023/A:1018789320129>
- Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ., Μιλιαρίνι, Μ., & Δαμίγος, Δ. (1990). *Συμβουλευτικό Κέντρο για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: ένα μεταβατικό πλαίσιο για μια μεταβατική ηλικία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Nerdrum, P., Rustøen, T., & Rønnestad, M. H. (2006). Student Psychological Distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st - year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 95–109. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830500372075>
- Nyamayaro, P. C., & Saravanan, C. (2013). The relationship between adjustment and negative emotional states among first year medical students. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(3), 270-278. [http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(3\)/AJSSH2013\(2.3-31\).pdf](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(3)/AJSSH2013(2.3-31).pdf)
- O'Malley, K., Wheeler, I., Murphey, J., & O'Connell, J. (1990). Changes in levels of psychopathology being treated at college and university counseling centers. *Journal of College Student Development*, 31(5), 464–465.
- Olson, D. H. (1986). Circumplex Model VII. Validation studies and FACES III. *Family Process*, 25(3), 337-351. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00337.x>
- Olson, D. H. (1989). Circumplex Model VIII. Family assessment and intervention. In D. Olson, C. S. Russell, & D. H. Sprenkle (Eds.), *Circumplex model: Systemic assessment and treatment of families* (pp. 7-50). NY: Haworth.
- Olson, D. H., Russell C. S., & Sprenkle, D. H. (1983). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*: NY: Haworth.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*, 18(1), 3-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Olson, D. H., Bell, R. Q., & Portner, J. (1978). *FACES: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. St. Paul: University of Minnesota.
- Olson, D. H., Portner, J., & Bell, R. Q. (1982). *FACES II: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. St. Paul: University of Minnesota.

- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *FACES III: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. St. Paul: University of Minnesota.
- Omoteso, B. A. (2006). Influence of Selected Socio-demographic Variables on Academic Adjustment of University Students in Southwestern Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 59-62. <https://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-12-0-000-000-2006-Web/JSS-12-1-001-082-2006-Abst-Text/JSS-12-1-001-082-2006-Web/JSS-12-1-059-062-2006-308-Omoteso-B-A/JSS-12-1-059-062-2006-308-Omoteso-B-A-Text.pdf>
- Ovuga, E., Boardman, J., & Wasserman, D. (2006). Undergraduate student mental health at Makerere University, Uganda. *World Psychiatry*, 5(1), 51–52. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472270/pdf/wpa050051.pdf>
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), 49-101. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048001049?journalCode=rera>
- Papadioti-Athanasiou, V., & Kaltsouda, A. (2008). Epidemiological study of students' mental health: the case of the University of Ioannina. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education*, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference, (pp. 91-98). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Παπαδιώτη, Β., Δαμίγος, Δ., Καλτσούδα, Α., Αλεξίου, Δ., Τσακοπιάκου, Μ. (2005). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας «Η ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα», ΕΛΨΕ, (σσ. 296-297), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. & Δαμίγος, Δ. (2003). Ανάγκες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Δωδώνη: Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Μέρος Τρίτο*, 32, 231-262.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. & Δαμίγος, Δ. (2003). Ανάγκες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Δωδώνη:*

Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Μέρος Τρίτο, 32, 231-262.

- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. Δήμου, Γ. & Δαμίγος, Δ. (2006). Συμβουλευτικός Σταθμός Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΣΚΕΠΙ). *Τρις*, 8, 20-25.
- Parker, J. D. A., 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77-98. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01946.x>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776–789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Pledge, D. S., Lapan, R. T , Heppner, P. P., Kivlighan, D. & Roehlke, H. J. (1998). Stability and severity of presenting problems at a university counseling center: A 6-year analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29(4), 386-389. <https://doi.org/10.1037//0735-7028.29.4.386>
- Racusin, G. R., & Kaslow, M. J. (1991). Assessment and treatment of childhood depression. In P. A. Keller, & S. R. Heyman (Eds.), *Innovations in clinical practice: a source book* (pp. 223- 243). Sarasota: Professional Resource Exchange.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Rapaport, M. H., Clary, C., Fayyad, R., & Endicott, J. (2005). Quality-of-life impairment in depressive and anxiety disorders. *The American Journal*, 162(6), 1171– 1178. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.6.1171>
- Ratcliff, J. L. (1991). Dropout prevention and at risk college students. In L. West (Ed.), *Effective strategies for dropout prevention of at risk youth* (pp. 251-282). Gaithersburg, MD: Aspen Publishers.

- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>
- Reifler, C. B., & Liptzin, M. B. (1969). Epidemiological studies of college mental health. *Archives of General Psychiatry*, 20(5), 528-540. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1969.01740170032005>
- Rice, K. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 511-538. <https://doi.org/10.1007/BF01537478>
- Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. (1990). Separation-Individuation, Family Cohesion, and Adjustment to College: Measurement Validation and Test of a Theoretical Model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.37.2.195>
- Rice, K. G., FitzGerald, D. P., Whaley, T. J., & Gibbs, C. L. (1995). Cross-Sectional and Longitudinal Examination of Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 463-475. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01781.x>
- Richardson, S., & McCabe, M. P. (2001). Parental Divorce during Adolescence and Adjustment in Early Adulthood. *Adolescence*, 36(143), 467-489.
- Rodgers, B. (1996). Reported parental behaviour and adult affective symptoms. 1. Associations and moderating factors. *Psychological Medicine*, 26(1), 51-61. <https://doi.org/10.1017/S0033291700033717>
- Rott, G. (2006). Internationalisation within Higher Education: Challenges and Opportunities for Psychological Counselling. In T. Boekhorst and E. Uildruiks (Eds.), *Internationalization within Higher Education in an expanding Europe: New developments in Psychological Counseling*, FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, 2005, (pp. i-ix). Louvain-la-Neuve: FEDORA. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1229/conf05.pdf>
- Ρούσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12(3), 265–296.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400003023>
- Sagrestano, L. M, Paikoff, R. L., Hombeck, G. N., & Fendrich, M. (2003). A longitudinal examination of familial risk factors for depression among inner-city African American adolescents. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 108–120.
<https://doi.org/10.1037//0893-3200.17.1.108>
- Sahil, S. A. S., & Hashim, R. A. (2011). The roles of social support in promoting adolescent's classroom cognitive engagement through academic self-efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 49–69.
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, 8(2), 239–248.
<https://pdfs.semanticscholar.org/5e7b/69a028b430eda7accc5675a0bac59674fd8a.pdf>
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 439–465.
<http://dx.doi.org/10.1080/17405620600867014>
- Salzer, M. S. (2012). A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2011.552537>
- Savino, F., Reuter-Krohn, K., & Crostar, D. (1986). *Freshman adjustment at UW-Madison residence halls: A preliminary analysis*. Paper presented at the meeting of the American College Personnel Association, New Orleans, L.A.
- Sax, L. J., & Weintraub, D. S. (2014). Exploring the Parental Role in First-Year Students' Emotional Well-Being: Considerations by Gender. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(2), 113-127. <http://dx.doi.org/10.1515/jsarp-2014-0013>
- Schneider, M. E., & Ward, D. J. (2003). The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 25(4), 539–554.
<https://doi.org/10.1177/0739986303259306>
- Schultheiss, D. E. P., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of*

- Counseling Psychology*, 41(2), 248-255. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.2.248>
- Schwartz, V., & Kay, J. (2009, October 10). The crisis in college and university mental health. *Psychiatric Times*. <http://www.psychiatrictimes.com/articles/crisis-college-and-university-mental-health>
- Segal, B. E. (1966). Epidemiology of emotional disturbance among college undergraduates: a review and analysis. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 143(4), 348-362.
- Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K., & Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university. *Educational Psychology*, 23(1), 107–116. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410303219>
- Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). *Human adjustment*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Smith, C. K., Peterson, D. F., Degenhardt, B. F. & Johnson, J. C. (2007). Depression, anxiety, and perceived hassles among entering medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 12(1), 31-39. <http://dx.doi.org/10.1080/13548500500429387>
- Smojver-Azic, S., Dorcic, T. M., & Zivcic-Becirevic, I. (2015). Attachment to Parents and Depressive Symptoms in College Students: The Mediating Role of Initial Emotional Adjustment and Psychological Needs. *Psychological Topics*, 24(1), 135-153.
- Solberg, V. S., & Valdez, J., & Villarreal, P. (1994). Social support, stress, and Hispanic college adjustment: Test of a diathesis – stress model. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16(3), 230-240.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stanley, N., & Manthorpe, J. (2001). Responding to students' mental health needs: Impermeable systems and diverse users. *Journal of Mental Health*, 10(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.1080/2-09638230020023606>
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J., & Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: an important and neglected public health problem? *Journal of Public Health Medicine*, 22(4), 492–499. <http://dx.doi.org/10.1093/pubmed/22.4.492>
- Stoltenberg, C. D., Garner, H. D., & Kell, K. (1986). *Effects of marital and cross-generational alliances on the adjustment and separation of late adolescents*. Paper

- presented at the meeting of the American College Personnel Association, New Orleans, L.A.
- Stone, G. L., & Archer, J. (1990). College and university counselling centers in the 1990s: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18(4), 539-607. <https://doi.org/10.1177/0011000090184001>
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: students with mental health problems — a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Tahmasbipoura, N., & Taherib, A. (2012). A Survey on the Relation Between Social Support and Mental Health in Students Shahid Rajaee University, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.603>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123–144. <https://doi.org/10.1177/0743558400151007>
- Tejerina, A. M., Wagner, B. M., & Cohen, P. (1994). A comparison of across-family and within-family parenting predictors of adolescent psychopathology and suicidal ideation. In E. M. Hetherington, & D. Reiss (Eds.), *Separate social worlds of siblings: the impact of nonshared environment on development* (pp. 143-158). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits and theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. <http://dx.doi.org/10.2307/1981525>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education*, 25 (1), 1–6.
- Tomoda, A., Mori, K., Kimura, M., Takahashi, T., & Kitamura, T. (2000). One year prevalence and incidence of depression among first year university students in

- Japan: a preliminary study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(5), 583–588. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2000.00757.x>
- Tsamparli, A., & Malioti, T. (2008). Family environment and depression in adults. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), *Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education*, 2007 FEDORA - PSYCHE Group Conference, (pp. 135-141). Athens: Ellinika Grammata – FEDORA PSYCHE. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Turner, H. A., & Kopiec, K. (2006). Exposure to inter parental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues*, 27(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/0192513X05280991>
- Van Rooijen, R. (1986). Advanced students' adaptation to college. *Higher Education*, 15(3-4), 197-209. <https://doi.org/10.1007/BF00129211>
- Voelker, R. (2003). Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 289(16), 2055–2056. <https://doi.org/10.1001/jama.289.16.2055>
- Walker, M. A. (1996). Limited attention and discourse structure. *Computational Linguistics*, 22(2), 255-64. <http://www.aclweb.org/anthology/J96-2005?CFID=996249124&CFTOKEN=74670622>
- Wang, S. L. (1991). A psychological study on mental illness among students in 12 colleges. *Investigation on Youth*, 2, 35-38.
- Watterman, A. S. (1999). Issues of Identity Formation Revisited: United States and The Netherlands. *Developmental Review*, 19(4), 462-479. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0488>
- Wei, L. Y., & Zhao, J. C. (2000). Study on personality, loneliness and family factors of depressive patients. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 8(4), 208-211.
- Weiss, R. J., Segal, B. E., & Sokol, R. (1965). Epidemiology of emotional disturbance in a man's college. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 141(2), 240-250.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37. <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>

- Wong, J. G. W. S., Cheung, E. P. T., Chan, K. K. C., Ma, K. K. M., & Tang, S. W. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(9), 777–782. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01883.x>
- Yasin, A. S., & Dzulkifli, M. A. (2010). The Relationship between Social Support and Psychological Problems among Students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 110-116.
- Yasin, A. S., & Dzulkifli, M. A. (2011). The Relationship between Social Support and Academic Achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5), 277-281.
http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._5;_May_2011/31.pdf
- Yusliza, M. Y. (2011). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353-371. <https://doi.org/10.1177/1028315311408914>
- Zarrett, N., & Eccles, Z. (2006). The passage to adulthood: Change of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 111(Autumn), 13-28. <https://doi.org/10.1002/yd.179>
- Zich, J. M., Attkisson, C. C., & Greenfield, T. K. (1990). Screening for depression in primary clinics: the CES-D and the BDI. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 20(3), 259-277. <https://doi.org/10.2190/LYKR-7VHP-YJEM-MKM2>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:
ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Έντυπο συναίνεσης συμμετοχής σε ερευνητική εργασία

Τίτλος ερευνητικής εργασίας: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Ο ρόλος της οικογένειας.

Ερευνήτρια: Μεντή Νεφέλη, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στην κατεύθυνση: «Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή» (e-mail: nefeli_menti@yahoo.gr).

Επόπτρια: Παπαντωνίου Γεωργία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας.

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας: Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την προσαρμογή των πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.

Διαδικασία: Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με συμμετέχοντες πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές διάφορων Σχολών. Θα σας ζητηθεί να διαβάσετε και να απαντήσετε στις ερωτήσεις πέντε (5) αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων, συνολικής διάρκειας συμπλήρωσης λιγότερης της μιας ώρας. Τα ερωτηματολόγια θα επιστραφούν στην ερευνήτρια σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο μετά από συνεννόηση.

Κίνδυνοι: Δεν υπάρχει κάποιος αναμενόμενος κίνδυνος με την συμμετοχή σας σε αυτήν την μελέτη. Παρόλα αυτά μπορείτε να μην απαντήσετε σε κάποια ερώτηση που τυχόν σας προκαλέσει αμηχανία ή σας κάνει να νιώσετε άβολα.

Προσδοκώμενες ωφέλειες: Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να σας ωφελήσει δίνοντάς σας πληροφορίες σχετικές με την προσαρμογή σας στο Πανεπιστήμιο. Επίσης θα συνεισφέρει σε μια καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στη μετάβαση των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο,

ωφελώντας έτσι ανθρώπους που εργάζονται με φοιτητές, στην παροχή καταλληλότερης βοήθειας και υποστήριξης, όπου χρειάζεται.

Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων και Εμπιστευτικότητα: Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δεν θα αποκαλυφθούν τα στοιχεία σας. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, έτσι ώστε η ηλεκτρονική σας διεύθυνση ή τα αρχικά του ονόματός σας δεν θα φαίνονται πουθενά.

Πληροφορίες: Μην διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις ή επικοινωνήστε μαζί μας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ελευθερία συναίνεσης: Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

☀ Κατά το πέρας του χειμερινού εξαμήνου και έπειτα από κλήρωση, ένας από τους συμμετέχοντες θα λάβει δωροεπιταγή των 50 ευρώ, την οποία θα μπορεί να χρησιμοποιήσει σε συγκεκριμένο βιβλιοπωλείο, με όποιον τρόπο αυτός επιθυμεί. Ο φοιτητής που θα κληρωθεί θα ενημερωθεί για περαιτέρω πληροφορίες μέσω της ηλεκτρονικής του διεύθυνσης

Δήλωση συναίνεσης: Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: ____/____/____

Αρχικά ονόματος

Υπογραφή συμμετέχοντος

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Ημερομηνία γέννησης :
 2. Φύλο : 1. Άνδρας 2. Γυναίκα
 3. E-mail:
 4. Σε ποιο Τμήμα φοιτάτε ;
 5. Σε ποιο έτος ;
 6. Βαθμός απολυτηρίου λυκείου :
 7. Μόρια εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο :
 8. Τόπος καταγωγής :
 1. Χωριό/Κωμόπολη 2. Πόλη
 3. Αθήνα/Θεσσαλονίκη 4. Εξωτερικό
 9. Το πατρικό σας βρίσκεται εδώ που σπουδάζετε ;
 1. Ναι 2. Όχι
 10. Αν όχι, πόσο περίπου απέχει ;
 1. Λιγότερο από 200 χλμ. 2. 200 – 400 χλμ.
 3. Περισσότερο από 400 χλμ.
 11. Με ποιον μένετε ;
 1. Με την οικογένεια/συγγενείς 2. Μόνος/η
 3. Με συγγάτοικο 4. Σε φοιτητική εστία
 12. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας :
 13. Επάγγελμα μητέρας :
 14. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα :
 15. Επάγγελμα πατέρα :
-

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Παρακαλώ κυκλώστε τον αντίστοιχο αστερίσκο, δείχνοντας έτσι τον βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για σας τον τελευταίο καιρό. Δώστε μια απάντηση κάθε φορά.

	Δεν ισχύει καθόλου για μένα ←					Ισχύει πολύ για μένα →				
1. Αισθάνομαι ότι είμαι καλά ενταγμένος/η στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2. Νιώθω ένταση ή νευρικότητα τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3. Μέχρι σήμερα συνεχίζω κανονικά τις σπουδές μου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4. Συναντώ τόσους ανθρώπους και κάνω τόσους φίλους όσους θα ήθελα στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5. Ξέρω γιατί είμαι στο Πανεπιστήμιο και τι θέλω από αυτό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6. Βρίσκω τις ακαδημαϊκές μου σπουδές δύσκολες.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7. Τελευταία νιώθω πολύ κακόκεφος και μελαγχολικός.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8. Εμπλέκομαι αρκετά σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9. Προσαρμόζομαι καλά στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10. Δε λειτουργώ καλά κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11. Τελευταία αισθάνομαι συνήθως κουρασμένος/η.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12. Δεν είναι εύκολο να είμαι μόνος/η μου και να έχω την ευθύνη για τον εαυτό μου. (Απαντήστε το αν σπουδάσετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13. Είμαι ικανοποιημένος/η από το επίπεδο της ακαδημαϊκής μου επίδοσης.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
14. Έχω άτυπες προσωπικές επαφές με καθηγητές στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15. Τώρα είμαι ευχαριστημένος/η με την απόφασή μου να πάω στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
16. Τώρα είμαι ευχαριστημένος/η με την απόφασή μου να φοιτήσω σ' αυτό το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17. Δε δουλεύω τόσο σκληρά όσο θα έπρεπε για τα μαθήματά μου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18. Έχω αρκετούς στενούς κοινωνικούς δεσμούς στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

	Δεν ισχύει καθόλου για μένα					Ισχύει πολύ για μένα				
	←					→				
19. Οι ακαδημαϊκοί μου στόχοι και επιδιώξεις είναι καλά καθορισμένοι.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20. Δεν μπορώ να ελέγξω τα αισθήματά μου πολύ καλά τελευταία.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21. Δεν είμαι αρκετά έξυπνος/η για την ακαδημαϊκή δουλειά που απαιτείται να κάνω.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22. Η νοσταλγία για το σπίτι μου είναι μια πηγή δυσκολιών τώρα για μένα. (Απαντήστε το αν σπουδάζετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23. Το να πάρω το πτυχίο είναι πολύ σημαντικό για μένα.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
24. Η όρεξή μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
25. Δε χρησιμοποίησα ιδιαίτερα αποτελεσματικά το χρόνο μελέτης μου τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
26. Μου αρέσει που μένω σε φοιτητική εστία. (Παραλείψτε το αν δε μένετε σε εστία)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
27. Μου αρέσει να γράφω εργασίες για τα μαθήματά μου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
28. Έχω αρκετούς πονοκεφάλους τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
29. Δεν είχα ιδιαίτερα κίνητρα για να διαβάσω τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
30. Είμαι ικανοποιημένος/η από τις δραστηριότητες που προσφέρονται εκτός προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
31. Έχω σκεφτεί αρκετά τελευταία αν θα έπρεπε να ζητήσω βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών ή από κάποιον ψυχοθεραπευτή εκτός Πανεπιστημίου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
32. Τον τελευταίο καιρό έχω αμφιβολίες σχετικά με την αξία της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
33. Τα πάω καλά με τον συγκάτοικό μου. (Παραλείψτε το αν δεν έχετε συγκάτοικο)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
34. Μακάρι να ήμουν σε άλλο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
35. Πρόσφατα έχω βάλει (ή έχω χάσει) πολλά κιλά.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
36. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον αριθμό και την ποικιλία των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

	Δεν ισχύει καθόλου για μένα					Ισχύει πολύ για μένα				
	←					→				
37. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές κοινωνικές δεξιότητες για να τα πάω καλά στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
38. Τον τελευταίο καιρό θυμώνω πολύ εύκολα.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
39. Τον τελευταίο καιρό δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ όταν προσπαθώ να διαβάσω.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
40. Δεν κοιμάμαι και πολύ καλά.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
41. Δεν τα πάω και ιδιαίτερα καλά στη Σχολή σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλω.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
42. Δυσκολεύομαι να αισθανθώ άνετα με άλλους ανθρώπους στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
43. Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποιότητα ή το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
44. Παρακολουθώ τα μαθήματα τακτικά.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
45. Μερικές φορές η σκέψη μου μπερδεύεται πολύ εύκολα.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
46. Είμαι ικανοποιημένος/η από το βαθμό συμμετοχής μου σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
47. Πιστεύω ότι θα μείνω στο Πανεπιστήμιο μέχρι να πάρω το πτυχίο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
48. Δε σχετίζομαι ιδιαίτερα καλά με το άλλο φύλο τελευταία.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
49. Ανησυχώ ιδιαίτερα για τα έξοδά μου στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
50. Απολαμβάνω τη δουλειά που κάνω στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
51. Αισθάνομαι πολύ μόνος/η τελευταία.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
52. Έχω μεγάλο πρόβλημα να αρχίσω να δουλεύω τις εργασίες μου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
53. Αισθάνομαι ότι έχω καλό έλεγχο της ζωής μου στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
54. Είμαι ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα των μαθημάτων μου αυτό το εξάμηνο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

	Δεν ισχύει καθόλου για μένα ←					Ισχύει πολύ για μένα →				
55. Αισθάνομαι ότι η υγεία μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
56. Αισθάνομαι ότι σε κάποια πράγματα είμαι πολύ διαφορετικός/ή από τους άλλους και αυτό δε μου αρέσει.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
57. Γενικά, θα προτιμούσα να είμαι στο σπίτι μου και όχι εδώ. (Απαντήστε το αν σπουδάζετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
58. Τα περισσότερα από τα πράγματα που μ' ενδιαφέρουν δε σχετίζονται με κανένα μάθημά μου στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
59. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να πάρω μετεγγραφή σε άλλο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
60. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να εγκαταλείψω το Πανεπιστήμιο μια και καλή.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
61. Σκέφτομαι σοβαρά να αφήσω για λίγο τη Σχολή και να την τελειώσω αργότερα.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
62. Είμαι ικανοποιημένος/η από τους καθηγητές που έχω τώρα στα μαθήματά μου.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
63. Έχω μερικούς καλούς φίλους ή γνωριμίες στο Πανεπιστήμιο με τους οποίους μπορώ να μιλώ για οποιοδήποτε πρόβλημα έχω.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
64. Συναντώ μεγάλη δυσκολία ν' αντιμετωπίσω με επιτυχία τις αγχογόνες καταστάσεις που μου προκύπτουν στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
65. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την κοινωνική μου ζωή στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
66. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την ακαδημαϊκή μου επίδοση.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
67. Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι θα μπορέσω να χειριστώ ικανοποιητικά μελλοντικές προκλήσεις εδώ στο Πανεπιστήμιο.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Τοποθέτησε έναν από τους αριθμούς που ακολουθούν μπροστά σε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

1=Σχεδόν ποτέ 2=Πού και πού 3=Μερικές φορές 4=Συχνά 5=Σχεδόν πάντα

Περιέγραψε την οικογένειά σου όπως είναι τώρα:

- | | | |
|-------|-----|---|
| _____ | 1. | Τα μέλη της οικογένειάς μου ζητούν βοήθεια το ένα από το άλλο. |
| _____ | 2. | Στη λύση των προβλημάτων ακολουθούνται οι υποδείξεις των παιδιών. |
| _____ | 3. | Εγκρίνουμε ο ένας τους φίλους του άλλου. |
| _____ | 4. | Τα παιδιά έχουν λόγο σε θέματα που αφορούν την πειθαρχία τους. |
| _____ | 5. | Μας αρέσει να κάνουμε διάφορα πράγματα μαζί. |
| _____ | 6. | Στην οικογένειά μου διαφορετικά πρόσωπα είναι αρχηγοί. |
| _____ | 7. | Νιώθουμε πιο κοντά ο ένας στον άλλο παρά σε άτομα έξω από την οικογένεια. |
| _____ | 8. | Στην οικογένειά μου αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τα θέματά μας. |
| _____ | 9. | Προτιμούμε να περνάμε τον ελεύθερο χρόνο μεταξύ μας. |
| _____ | 10. | Οι γονείς και τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους τις τιμωρίες. |
| _____ | 11. | Νιώθουμε πολύ κοντά ο ένας στον άλλο. |
| _____ | 12. | Στην οικογένειά μου τις αποφάσεις τις παίρνουν τα παιδιά. |
| _____ | 13. | Στις οικογενειακές συγκεντρώσεις είναι όλοι παρόντες. |
| _____ | 14. | Στην οικογένειά μου οι κανόνες αλλάζουν. |
| _____ | 15. | Μπορούμε εύκολα να σκεφτούμε και να κάνουμε διάφορα πράγματα σαν οικογένεια. |
| _____ | 16. | Η ευθύνη του σπιτιού περνά από άτομο σε άτομο. |
| _____ | 17. | Συμβουλευόμαστε ο ένας τον άλλο σχετικά με τις αποφάσεις μας. |
| _____ | 18. | Είναι δύσκολο να πεις ποιος είναι ο αρχηγός στην οικογένειά μου. |
| _____ | 19. | Η συνοχή της οικογένειας είναι πολύ σημαντική. |
| _____ | 20. | Είναι δύσκολο να πεις ποιος κάνει ποιες δουλειές του σπιτιού στην οικογένειά μου. |

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Οδηγίες

Αυτή η κλίμακα αποτελείται από μία σειρά από δηλώσεις κάθε μια από τις οποίες μπορεί να είναι ή να μην είναι αληθής για σένα. Για κάθε δήλωση θα θέλαμε να βάλεις σε κύκλο την απάντηση «μάλλον ναι» αν η δήλωση είναι αληθής για σένα ή την απάντηση «μάλλον όχι» αν η δήλωση δεν είναι αληθής για σένα.

Μπορεί να βρεις ότι πολλές από τις δηλώσεις δεν είναι ούτε απόλυτα αληθείς ούτε απόλυτα αναληθείς. Σε αυτές τις περιπτώσεις, προσπάθησε να αποφασίσεις γρήγορα αν η απάντηση «**μάλλον ναι**» ή η απάντηση «**μάλλον όχι**» είναι η πιο αντιπροσωπευτική για σένα. Παρόλο που σε κάποιες ερωτήσεις είναι δύσκολο να απαντήσεις, είναι σημαντικό να επιλέξεις τη μία ή την άλλη απάντηση. Να θυμάσαι να βάλεις σε κύκλο μόνο μια από τις εναλλακτικές απαντήσεις για κάθε δήλωση.

Παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση γρήγορα, αλλά προσεκτικά, πριν απαντήσεις. Να θυμάσαι ότι δεν πρόκειται για τεστ και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Γνωρίζω κάποιον που θα μου δάνειζε 50 Ευρώ έτσι ώστε να μπορέσω να πάω κάπου για το Σαββατοκύριακο.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

2. Υπάρχουν άνθρωποι στη σχολή που φοιτώ ή στην πόλη με τους οποίους πηγαίνω τακτικά για τρέξιμο, κάνω γυμναστική και σπορ.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

3. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα τελείως άνετα να συζητήσω για προβλήματα που μπορεί να έχω σχετικά με τη κατανομή του χρόνου μου ανάμεσα στις ακαδημαϊκές μου υποχρεώσεις και την κοινωνική μου ζωή.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

4. Οι περισσότεροι άνθρωποι που με γνωρίζουν καλά έχουν καλή γνώμη για μένα.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

5. Γνωρίζω κάποιον που θα μου έδινε μερικά παλιά πιατικά αν μετακόμιζα στο δικό μου διαμέρισμα.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

6. Περνάω αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο μου στο δωμάτιο ή στο διαμέρισμα κάποιου φίλου μου.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

7. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για προβλήματα που μπορεί να έχω σχετικά με την προσαρμογή μου στην πανεπιστημιακή ζωή.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

8. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου νομίζουν ότι είμαι έξυπνος.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

9. Γνωρίζω κάποιον που θα μου δάνειζε 100 Ευρώ για να με βοηθήσει να πληρώσω κάποια δίδακτρα .

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

10. Μπορώ όποτε θέλω να κλείσω ραντεβού με κάποιον/α με τον οποίο/α να περάσω ευχάριστα.

-Μάλλον ναι

-Μάλλον όχι

11. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω σχετικά με τις σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
12. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου δεν τα πάνε τόσο καλά όσο εγώ στη σχολή.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
13. Αν χρειαζόταν, η οικογένεια μου θα μου παρείχε κάποιο επιπρόσθετο επίδομα και χαρτζιλίκι.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
14. Αν αποφάσιζα κάποιο βράδυ να κάνω ένα διάλειμμα από το διάβασμα για να πάω σινεμά, θα μπορούσα εύκολα να βρω κάποιον να έρθει μαζί μου.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
15. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για οποιαδήποτε προβλήματα που μπορεί να έχω στην επαφή μου με άλλους ανθρώπους.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
16. Το μέλλον μου θα είναι καλύτερο από αυτό των περισσότερων άλλων συμφοιτητών μου.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
17. Αν ήθελα κάποιον συνοδό για ένα πάρτι το επόμενο Σαββατοκύριακο, ξέρω κάποιον στη σχολή ή στην πόλη που θα μπορούσε να με συνοδεύσει.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
18. Κατά τη διάρκεια της ημέρας ή το απόγευμα υπάρχουν άνθρωποι που περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους στο δωμάτιό μου ή στο διαμέρισμά μου.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
19. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω οποιαδήποτε σεξουαλικά προβλήματα που μπορεί να έχω.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
20. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου δεν έχουν προσαρμοστεί στη σχολή τόσο εύκολα όσο εγώ.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
21. Γνωρίζω κάποιον στη σχολή ή στην πόλη που θα μου έφερνε φαγητό στο δωμάτιο ή στο διαμέρισμά μου αν ήμουν άρρωστος.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
22. Ανήκω σε μία ομάδα ατόμων στη σχολή ή στην πόλη που συναντιούνται τακτικά ή που κάνουν πράγματα μαζί τακτικά.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
23. Γνωρίζω κάποιον που συναντώ ή με τον οποίο συζητώ συχνά και με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για οποιαδήποτε προβλήματα που μπορεί να έχω σχετικά με ναρκωτικές ουσίες.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
24. Οι περισσότεροι άνθρωποι πιστεύουν ότι έχω καλή αίσθηση του χιούμορ.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι

25. Δε γνωρίζω κανένα που θα μου δάνειζε μερικές εκατοντάδες ευρώ για να πληρώσω το γιατρό ή τον οδοντίατρό μου.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
26. Δεν είμαι μέλος κάποιας κοινωνικής ομάδας (όπως θρησκευτικής ή αθλητικής ομάδας, συλλόγου κλπ).
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
27. Δεν υπάρχει κανείς στη σχολή ή στην πόλη με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για οποιαδήποτε προβλήματα που μπορεί να έχω στο να δημιουργώ φιλικές σχέσεις.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
28. Δεν νιώθω φιλικά με τους βοηθούς καθηγητών, με τους καθηγητές, με τους γραμματείς και υπαλλήλους της σχολής.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
29. Δεν γνωρίζω κανένα που θα μου έδινε κάποια παλιά έπιπλα αν μετακόμιζα στο δικό μου διαμέρισμα.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
30. Τελευταία, συχνά νιώθω μοναξιά, σαν να μην υπάρχει κανένας με τον οποίο να μπορώ να επικοινωνήσω.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
31. Δεν υπάρχει κανείς στη σχολή ή στην πόλη με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για οποιαδήποτε προβλήματα που μπορεί να έχω στις σχέσεις μου με τους γονείς μου.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
32. Οι περισσότεροι συμφοιτητές μου είναι πιο ικανοποιημένοι ή πιο ευτυχισμένοι με τον εαυτό τους από όσο είμαι εγώ.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
33. Ακόμη και αν τα χρειαζόμουν, η οικογένεια μου δεν θα μου έδινε (ή δεν θα μπορούσε να μου δώσει) χρήματα για δίδακτρα και για βιβλία.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
34. Δεν έχω φίλους στη σχολή ή στην πόλη που θα με παρηγορούσαν δείχνοντάς μου στοργή.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
35. Δεν υπάρχει κανείς στη σχολή ή στην πόλη με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για δυσκολίες στην κοινωνική μου ζωή.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
36. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου είναι πιο δημοφιλείς από όσο είμαι εγώ.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
37. Δεν γνωρίζω κανένα στη σχολή που φοιτώ ή στην πόλη που θα με βοηθούσε να μελετήσω για τις εξετάσεις και θα διέθετε αρκετές ώρες για να μου κάνει ερωτήσεις.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**
38. Δεν με προσκαλούν συχνά οι άλλοι άνθρωποι για να κάνουμε κάτι μαζί.
-Μάλλον ναι **-Μάλλον όχι**

39. Δεν υπάρχει κανείς στη σχολή ή στην πόλη με τον οποίο θα ένιωθα πολύ άνετα να συζητήσω για δικά μου συναισθήματα μοναξιάς και θλίψης.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
40. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου είναι άτομα περισσότερο ενδιαφέροντα από εμένα.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
41. Δεν γνωρίζω κανένα στη σχολή ή στην πόλη που θα μου δάνειζε το αυτοκίνητό του για λίγες ώρες.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
42. Δεν συζητώ ούτε καν μια φορά την εβδομάδα με κάποιο από τα μέλη της οικογένειάς μου.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
43. Δεν γνωρίζω κανένα στη σχολή ή στην πόλη που να κάνει τα προβλήματά μου πιο ξεκάθαρα και πιο ευκολονόητα σε μένα.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
44. Οι περισσότεροι από τους φίλους μου έχουν περισσότερο έλεγχο πάνω σε ο,τιδήποτε τους συμβαίνει από όσο έχω εγώ.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
45. Δεν γνωρίζω κανένα στη σχολή ή στην πόλη που θα ζητούσε από τους καθηγητές μου πληροφορίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές μου υποχρεώσεις αν εγώ ήμουν άρρωστος.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
46. Συνήθως δεν περνώ τα δύο βράδια του Σαββατοκύριακου κάνοντας πράγματα μαζί με άλλους.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
47. Τελευταία, όταν είμαι προβληματισμένος με διάφορα ζητήματα, τα κρατάω μέσα μου.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι
48. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι περισσότερο ελκυστικοί από όσο είμαι εγώ.
-Μάλλον ναι -Μάλλον όχι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Παρακάτω είναι μια σειρά από καταστάσεις που πιθανό να περάσατε ή να αισθανθήκατε. Σας παρακαλώ σημειώστε πόσο συχνά αισθανθήκατε έτσι την περασμένη εβδομάδα. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

A. Λιγότερο από 1 μέρα την εβδομάδα = «Σπάνια ή καθόλου»

B. 1-2 μέρες = «Μερικές φορές»

Γ. 3-4 μέρες = «Αρκετές φορές»

Δ. 5-7 μέρες = «Τον περισσότερο καιρό»

Την περασμένη εβδομάδα..	A Σπάνια ή καθόλου	B Μερικές φορές	Γ Αρκετές φορές	Δ Τον περισσότερο καιρό
1. Με ενοχλούσαν πράγματα που συνήθως δε με ενοχλούν.				
2. Δεν είχα διάθεση να φάω. Η όρεξή μου ήταν κακή.				
3. Αισθανόμουν ότι δε θα μπορούσα να ξεφύγω από τις μαύρες μου, ακόμα ούτε και με τη βοήθεια της οικογένειάς μου ή των φίλων μου.				
4. Αισθανόμουν ότι είμαι το ίδιο καλά όπως οι άλλοι άνθρωποι.				
5. Είχα πρόβλημα στο να κρατήσω το μυαλό μου συγκεντρωμένο σ' αυτό που έκανα.				
6. Αισθανόμουν κατάθλιψη.				
7. Αισθανόμουν πως ο,τιδήποτε έκανα απαιτούσε μεγάλη προσπάθεια.				
8. Αισθανόμουν γεμάτος/η ελπίδα για το μέλλον.				
9. Πίστευα ότι η ζωή μου ολόκληρη ήταν μια αποτυχία.				
10. Αισθανόμουν γεμάτος/η φόβο.				
11. Ο ύπνος μου ήταν ανήσυχος.				
12. Ήμουν χαρούμενος/η.				
13. Μιλούσα λιγότερο από το συνηθισμένο.				
14. Αισθανόμουν μοναξιά.				
15. Οι άνθρωποι δεν ήταν φιλικοί μαζί μου.				
16. Απολάμβανα τη ζωή.				
17. Ξεσπούσα σε κλάμα.				
18. Αισθανόμουν λυπημένος/η.				
19. Ένιωθα ότι οι άλλοι με αντιπαθούσαν.				
20. Δε μπορούσα να τα καταφέρω να ξεκινήσω να κάνω πράγματα.				

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Οδηγίες: Παρακάτω ακολουθεί ένας αριθμός προτάσεων που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια επιλέξτε μια από τις επιλογές που ακολουθούν, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, για να δείξετε πως αισθάνεστε συνήθως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μην ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε πρόταση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να ταιριάζει πιο καλά σε αυτό που αισθάνεστε γενικά.

1= Σχεδόν ποτέ 2=Μερικές φορές 3=Συχνά 4=Σχεδόν πάντοτε

1.	Αισθάνομαι ευχάριστα.	1	2	3	4
2.	Κουράζομαι εύκολα.	1	2	3	4
3.	Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.	1	2	3	4
4.	Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο οι άλλοι φαίνονται να είναι.	1	2	3	4
5.	Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.	1	2	3	4
6.	Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.	1	2	3	4
7.	Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.	1	2	3	4
8.	Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	1	2	3	4
9.	Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.	1	2	3	4
10.	Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.	1	2	3	4
11.	Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.	1	2	3	4
12.	Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
13.	Αισθάνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
14.	Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσεως ή δυσκολίας.	1	2	3	4
15.	Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.	1	2	3	4
16.	Είμαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4
17.	Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και μ' ενοχλεί.	1	2	3	4
18.	Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από την σκέψη μου.	1	2	3	4
19.	Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας.	1	2	3	4
20.	Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης όταν σκέπτομαι τις τρέχουσες ασχολίες και τα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4

