



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ  
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΚΑΡΑΤΖΟΓΙΑΝΝΗ ΒΑΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια»

**«Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη  
Διευκόλυνση της Μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

υπό

Καρατζογιάννη Βάνα

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων  
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες Αγωγής» του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

**Ανδρέας Μπούζος**, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Στέφανος Βασιλόπουλος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

**Πλουσία Μισαηλίδη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020**

«Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Διευκόλυνση  
της Μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

© Καρατζογιάννη Βάνα

*«Δεν επιβιώνει το δυνατότερο είδος, ούτε το ευφύεστερο, αλλά το πιο ευπροσάρμοστο  
στις αλλαγές»~ Κάρολος Δαρβίνος*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κα Π. Μισαηλίδη και τον κ. Σ. Βασιλόπουλο, για το χρόνο που αφιέρωσαν με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω προς τον επιβλέποντα της εργασίας μου, κ. Α. Μπρούζο, για τη συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς και για την άριστη συνεργασία μας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου και όλους τους δικούς μου ανθρώπους για την αμέριστη συναισθηματική συμπαράσταση που μου πρόσφεραν για να μπορέσω να επιτύχω τους στόχους μου.

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	10
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	12
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	13
ABSTRACT.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	17
1. Οι Μεταβάσεις: Ο ορισμός, η Εκπαιδευτική μετάβαση και οι θεωρίες.....	18
1.1. Η έννοια της Μετάβασης.....	18
1.2. Οι μεταβάσεις στην Εκπαίδευση .....	19
1.2.1. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	19
1.3. Θεωρίες μετάβασης .....	20
1.3.1. Η θεωρία μάθησης του Bandura (1977).....	21
1.3.2. Η θεωρία των ψυχοκοινωνικών σταδίων ανάπτυξης του Erikson .....	22
1.3.3. Η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (The Ecology of Human Development).....	23
1.3.4. Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg .....	24
1.3.5. Το συναλλακτικό μοντέλο εκτίμησης και αντιμετώπισης των Lazarus & Folkman (1984) (The transactional model of appraisal and coping).....	26
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο .....	28
1.4.1. Ατομικοί παράγοντες .....	28
1.4.2. Κοινωνικοί παράγοντες.....	32
2. Η προσαρμογή των φοιτητών κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο .....	34
2.1. Αναδυόμενη Ενηλικίωση.....	35
2.2. Το Πανεπιστήμιο και η προσαρμογή των φοιτητών σε Ελλάδα και εξωτερικό	36

2.2.1.	Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα: Η προσαρμογή των φοιτητών στη χώρα μας	36
2.2.2.	Το Πανεπιστήμιο στο Εξωτερικό: Η προσαρμογή των φοιτητών σε άλλες χώρες του εξωτερικού.....	39
2.3.	Η έννοια της Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο και οι επιμέρους πτυχές της ..	42
2.3.1.	Ακαδημαϊκή προσαρμογή .....	42
2.3.2.	Κοινωνική Προσαρμογή .....	44
2.3.3.	Συναισθηματική – Προσωπική Προσαρμογή .....	45
2.3.4.	Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο .....	47
2.4.	Προσαρμογή και συμπτώματα άγχους και στρες .....	48
2.5.	Προσαρμογή και Αυτοεκτίμηση.....	50
2.6.	Αυτοεκτίμηση και Άγχος.....	51
3.	Η Ομαδική εργασία - Θεωρητικές Προσεγγίσεις - Στοιχεία και τεχνικές .....	52
3.1.1.	Ο Carl Rogers, η Βιοματική προσέγγιση και η Μη Κατευθυντική Μέθοδος στην ομαδική εργασία.....	52
3.1.2.	Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία και οι τεχνικές της στην Ομαδική εργασία	53
3.1.3.	Η Εστιασμένη στη Λύση Βραχεία θεραπεία (ΕΛΒΘ) και οι τεχνικές της στην Ομαδική εργασία.....	54
4.	Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα .....	55
4.1.	Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες – Ο Ορισμός και τα υπόλοιπα είδη ομάδων .....	55
4.2.	Η δομή και οι στόχοι των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....	56
4.3.	Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας .....	58
4.4.	Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων .....	60
4.5.	Αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	62
5.	Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για μεταβάσεις ζωής .....	63
5.1.	Ομαδικά προγράμματα πρόληψης για την προσαρμογή των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά τους.....	64

5.2. Απόψεις φοιτητών για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – Αξιοποίηση αυτών για τον σχεδιασμό προγραμμάτων.....	67
5.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	68
5.4. Ερευνητικές υποθέσεις .....	68
<b>B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>70</b>
6. Η Μέθοδος.....	71
6.1. Εισαγωγή .....	71
6.2. Συμμετέχοντες .....	71
6.3. Ερευνητικά εργαλεία .....	82
6.3.1. Κοινωνικο/δημογραφικά χαρακτηριστικά – Αξιολόγηση των ατομικών - οικογενειακών χαρακτηριστικών. Αξιολόγηση ύπαρξης συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας - Clinical Interview Schedule – Revised (CIS-R) (Lewis et al., 1992)	
83	
6.3.2. Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Student Adjustment to College Questionnaire-SACQ; Baker & Syric, 1989) - Ε.Π.Φ.Π. Προσαρμογή στα Ελληνικά: Γκαντώνα, Στογιαννίδου και Καλαντζή-Αζίζι (2003) ..	84
6.3.3. Ερωτηματολόγιο Άγχους του Spielberger (State - Trait Anxiety Inventory - STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) - Στάθμιση στα ελληνικά: Λιάκος και Γιαννίτση (1984).....	87
6.3.4. Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale –RSES; Rosenberg, M., 1965) – Προσαρμογή στα Ελληνικά: Τσαγκαράκης, Καφέτσιος και Σταλίκας (2012).....	89
6.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης.....	90
6.5. Οι συναντήσεις: Δομή και Περιεχόμενο.....	91
6.6. Στόχοι του προγράμματος παρέμβασης.....	92
6.7. Παρουσίαση των επιμέρους συναντήσεων του Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος .....	95
<b>7 Αποτελέσματα .....</b>	<b>123</b>
7.1. Εισαγωγή .....	123



7.2.	Σύγκριση μεταξύ πειραματικής και ομάδος ελέγχου πριν την παρέμβαση ....	123
7.3.	Η επίδραση του παράγοντα χρόνου στα αποτελέσματα και οι διαφορές των μεταβλητών της Παρέμβασης μεταξύ των δύο μετρήσεων.....	124
7.3.1.	Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή της Αυτοεκτίμησης των δύο ομάδων – Σύγκριση των μέσων όρων.....	124
7.3.2.	Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή του Συνολικού Άγχους των δύο ομάδων– Σύγκριση των μέσων όρων.....	125
7.3.3.	Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή της Συνολικής Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο των δύο ομάδων– Σύγκριση των μέσων όρων.....	128
8.	Συζήτηση .....	133
8.1.	Εισαγωγή .....	133
8.2.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη μείωση των επιπέδων του άγχους .....	133
8.3.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης	134
8.4.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Συνολική Προσαρμογή των φοιτητών .....	135
8.4.1.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή των φοιτητών.....	136
8.4.2.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή των φοιτητών .....	136
8.4.3.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς την Κοινωνική Προσαρμογή των φοιτητών .....	137
8.4.4.	Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο.....	137
8.5.	Περιορισμοί της Έρευνας – Μελλοντικές Προτάσεις .....	138
8.6.	Συμπεράσματα .....	139
9.	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	141
10.	Παράρτημα.....	153

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ**

- Πίνακας 1.** Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον τόπο καταγωγής 73
- Πίνακας 2.** Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους κατοικίας 74
- Πίνακας 3.** Κατανομή του δείγματος βάσει της οικογενειακής κατάστασης των γονέων 74
- Πίνακας 4.** Κατανομή του δείγματος βάσει του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας 75
- Πίνακας 5.** Κατανομή του δείγματος βάσει του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα 75
- Πίνακας 6.** Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους απασχόλησης της μητέρας 76
- Πίνακας 7.** Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους απασχόλησης του πατέρα 76
- Πίνακας 8.** Κατανομή του δείγματος βάσει της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας 77
- Πίνακας 9.** Κατανομή του δείγματος βάσει της σχέσης με τον πατέρα 78
- Πίνακας 10.** Κατανομή του δείγματος βάσει της σχέσης με τη μητέρα 78
- Πίνακας 11.** Κατανομή του συνολικού δείγματος βάσει των διαφόρων συμπτωμάτων που παρουσιάζουν το τελευταίο χρονικό διάστημα 81
- Πίνακας 12.** Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο 86
- Πίνακας 13.** Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Άγχους του Spielberg και των υποκλιμάκων του 88
- Πίνακας 14.** Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Rosenberg 90
- Πίνακας 15.** Επιμέρους στόχοι των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διευκόλυνση της μετάβασης στο πανεπιστήμιο 92
- Πίνακας 16.** Έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα στη μέτρηση πριν την παρέμβαση για τις δύο ομάδες 124

**Πίνακας 17.** Διαφορές των μέσων όρων στη κλίμακα της Αυτοεκτίμησης για τις δύο ομάδες 125

**Πίνακας 18.** Διαφορές των μέσων όρων στη Συνολική κλίμακα του Άγχους για τις δύο ομάδες 126

**Πίνακας 19.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα του A-State Άγχους για τις δύο ομάδες 127

**Πίνακας 20.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα A-Trait του Άγχους για τις δύο ομάδες 128

**Πίνακας 21.** Διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα της Συνολικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες 129

**Πίνακας 22.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες 130

**Πίνακας 23.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες 131

**Πίνακας 24.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Προσωπικής-Συναισθηματικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες 132

**Πίνακας 25.** Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Δέσμευσης των φοιτητών με το Πανεπιστήμιο για τις δύο ομάδες 133

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

**Γράφημα 1.** Σχολές φοίτησης της ομάδας παρέμβασης 72

**Γράφημα 2.** Η ψυχολογική κατάσταση της ομάδας ελέγχου το τελευταίο χρονικό διάστημα 79

**Γράφημα 3.** Η ψυχολογική κατάσταση της Πειραματικής ομάδας το τελευταίο χρονικό διάστημα 80

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αλλαγές που βιώνει το άτομο καθημερινά είναι συνεχείς και αφορούν πολλές προεκτάσεις της ζωής του κατά τις οποίες μεταβαίνει σε νέες συνθήκες. Σημαντική κατηγορία μεταβάσεων αποτελεί η εκπαιδευτική μετάβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για σημείο ορόσημο στην πορεία των νέων, καθώς καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διευκόλυνσης της προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών κατά την είσοδο τους στο Πανεπιστήμιο. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 66 ( $n= 33$  για την Πειραματική ομάδα και  $n= 33$  για την ομάδα ελέγχου). Η προσέγγιση του προγράμματος αποσκοπούσε στην επίτευξη της σφαιρικής προσαρμογής των νέων, με επιμέρους διαστάσεις την Κοινωνική, την Προσωπική - Συναισθηματική και την Ακαδημαϊκή προσαρμογή, καθώς και τη Δέσμευση που αισθάνονται οι φοιτητές απέναντι στο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η μείωση του άγχους. Οι συναντήσεις της παρέμβασης ήταν εβδομαδιαίες και διήρκησαν 6 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα πέτυχε στο σύνολο τους αρχικούς του στόχους, με τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας έναντι της ελέγχου να παρουσιάζουν βελτίωση στα επίπεδα της Συνολικής και Κοινωνικής Προσαρμογής. Επιπλέον το αίσθημα της Δέσμευσης απέναντι στο Πανεπιστήμιο ενισχύθηκε όπως και η αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα τα επίπεδα του άγχους φάνηκε να μειώνονται. Από τα ευρήματα αναδεικνύεται η χρησιμότητα ενός δομημένου προγράμματος παρέμβασης με κύριο προσανατολισμό τη σφαιρική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών κατά τη μετάβαση τους στο Πανεπιστήμιο.

**Λέξεις –Κλειδιά:** μετάβαση, εκπαιδευτικές μεταβάσεις, προσαρμογή φοιτητών, πρωτοετείς φοιτητές και άγχος, αυτοεκτίμηση φοιτητών, ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

## ABSTRACT

The changes that a person experiences every day are continuous and include many aspects of life during which new conditions occur. An important category of transitions is the educational transition to University. This is a milestone in the path of young people, as their subsequent academic and professional careers are largely determined. The purpose of this study was to implement and evaluate a psychoeducational program to facilitate the adjustment of first-year students upon entry into University. The total number of participants was 66 ( $n = 33$  for the experimental group and  $n = 33$  for the control group). The approach of the program was aimed at achieving first of all a global adjustment of freshmen, including its dimensions of Social, Personal - Emotional and Academic adjustment, as well as the commitment that students feel towards the University. In addition, self-esteem and stress reduction were sought. The intervention program was implemented on a weekly base and lasted for 6 weeks. The results showed that the program achieved most of its initial objectives, with the participants in the experimental group versus the control showing improvement regarding the levels of Total and Social Adjustment. In addition, the sense of commitment to University was strengthened as well as self-esteem, while at the same time the levels of anxiety seemed to decrease. The findings highlight the usefulness of a structured intervention program with main focus on the global adjustment of freshmen during their transition to University.

Key words: transition, educational transitions, adjustment of freshmen, freshmen and stress, student self-esteem, psychoeducational programs

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άτομο στην πορεία της ζωής του περνάει από διάφορα στάδια μεταβάσεων κατά τη διάρκεια των οποίων βιώνει αλλαγές με πολλές οικείες μέχρι τότε καταστάσεις να τροποποιούνται. Έτσι, αρκετά συχνά οι γνώριμες κοινωνικές ισορροπίες μεταβάλλονται οδηγώντας παράλληλα και σε νέες προκλήσεις (Caspi & Moffitt, 1991, όπ. αναφ. στο Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012).

Η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ενός ατόμου ξεκινάει όταν αυτό μεταβαίνει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταβάσεις, καθώς η περίοδος αυτή συνδέεται και με την μετέπειτα κοινωνικοοικονομική εξέλιξη των νέων, αλλά και με τις μελλοντικές προοπτικές επαγγελματικής του ανέλιξης.

Η παρούσα εργασία μελετά τη συγκεκριμένη μεταβατική περίοδο. Η αναγκαιότητα για την ομαλή μετάβαση και προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, οδήγησε στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό τη διευκόλυνση των νέων κατά την περίοδο αυτή.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά μέρη τα οποία είναι: το Θεωρητικό πλαίσιο, η Μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα καθώς και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, με τους περιορισμούς και τις μελλοντικές προτάσεις.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος δίνεται ο ορισμός της «Μετάβασης», αναλύονται οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ παρουσιάζονται και ορισμένες βασικές θεωρίες της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών κατά τη περίοδο αυτή. Ακόμη, διατυπώνεται η έννοια της προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο και αναλύονται οι επιμέρους διαστάσεις της. Επιπλέον παρουσιάζεται η προσαρμογή των φοιτητών στην Ελλάδα σε αντιδιαστολή με τους φοιτητές του εξωτερικού.

Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στην ομαδική εργασία, όπου παρουσιάζονται ορισμένες βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, στοιχεία και τεχνικές της. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα. Δίνεται ο ορισμός, η δομή, οι στόχοι και τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Ακόμη, παρουσιάζονται τα μειονεκτήματα, τα πλεονεκτήματα καθώς και η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων ομάδων. Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος, διατυπώνονται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας.

Στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται το δείγμα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες. Ακόμη, γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και των επιμέρους στόχων των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) συγκρίνονται μεταξύ τους προκειμένου να αξιολογηθεί η παρέμβαση ως προς την αποτελεσματικότητα της. Έπειτα, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ επιχειρείται η ερμηνεία τους βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας. Τέλος, περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.



## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 1. Οι Μεταβάσεις: Ο ορισμός, η Εκπαιδευτική μετάβαση και οι θεωρίες

### 1.1. Η έννοια της Μετάβασης

Η «Μετάβαση» ως έννοια έχει αποδοθεί κατά καιρούς με ποικίλους τρόπους, καθώς τείνει να επικρατεί προβληματισμός αναφορικά με το πώς θα έπρεπε να ορίζεται. Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιοι από αυτούς τους ορισμούς.

Η αλλαγή που συχνά βιώνει το άτομο, περνώντας από το οικείο στο καινούργιο και άγνωστο ορίζεται ως «Μετάβαση». Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του βιώνει μεταβάσεις σε διάφορους τομείς όπως είναι ο κοινωνικός, ο εκπαιδευτικός ή και ο επαγγελματικός (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Μέσα από κάθε μετάβαση, το άτομο οδηγείται σε περαιτέρω προσωπική ανάπτυξη, παρά τις δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσει σε αυτή τη χρονική στιγμή της ζωής του (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Σύμφωνα με τους Caspi και Moffitt (1991), οι μεταβάσεις ορίζονται ως οι περιστάσεις εκείνες, οι οποίες συνήθως προκύπτουν μέσα από κοινωνικές και βιολογικές καταστάσεις, οδηγώντας στη διαταραχή των προηγούμενων κοινωνικών ισορροπιών. Η αλλαγή που συντελείται στον εκάστοτε τομέα οδηγεί πάντοτε σε νέες προκλήσεις (όπ. αναφ. στο Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012). Πρόκειται για σύνθετες διαδικασίες που αφορούν τις αλλαγές που συντελούνται εντός του ατόμου, οι οποίες είναι αλληλένδετες με την επικοινωνία του με το κοινωνικό περιβάλλον. Είναι εκείνες οι εκφάνσεις της ζωής που σχετίζονται με αυξημένες απαιτήσεις και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Αυτό αυτομάτως οδηγεί και στη συσσώρευση αγχογόνων παραγόντων (Welzer, 1993, όπ. αναφ. στο Griebel & Berwanger, 2006).

Οι μεταβάσεις λειτουργούν εγγενώς κατά τρόπο αγχογόνο, είτε πρόκειται για το πέρασμα από το σπίτι στη πρώτη σχολική βαθμίδα, είτε από την εργασία στην συνταξιοδότηση. Η ένταση σε αυτές τις περιόδους αλλαγής υπάρχει ανεξαρτήτως αν ως διαδικασία θεωρείται από το άτομο επιτυχημένη ή μη. Το γεγονός ότι ξεφεύγει από τις καθιερωμένες τους συνήθειες και δραστηριότητες οδηγεί στην εγκατάλειψη των συνηθισμένων στρατηγικών αντίδρασης και στην ανάπτυξη νέων τρόπων συμπεριφοράς που να αρμόζουν πλέον στις τρέχουσες συνθήκες (Dornbusch, 2000).

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια από τις πολλές κατηγορίες μεταβάσεων, τις εκπαιδευτικές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

## **1.2. Οι μεταβάσεις στην Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τους Frederickson και Seymour (2010), οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις είναι περίοδοι όπου οι μαθητές βιώνουν έντονο στρες και άγχος, είτε πρόκειται για μια εύκολη μετάβαση είτε όχι (όπ. αναφ. στο Mackenzie et al., 2012). Πρόκειται για μια αλλαγή που συντελείται στο κοινωνικό αλλά και στο φυσικό περιβάλλον. Οι ακαδημαϊκές προσδοκίες αλλάζουν και το κοινωνικό πλαίσιο αναδιαμορφώνεται (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004). Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις είναι σημαντικές, καθώς από τη μια μέσω αυτών καθορίζεται η ακαδημαϊκή τους πορεία και από την άλλη διαμορφώνονται προσωπικότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Παρόλο που η πλειοψηφία φαίνεται να προσαρμόζεται ομαλά, δεν είναι λίγες και οι μη ομαλές προσαρμογές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Μια δύσκολη μετάβαση, επηρεάζει τη μελλοντική πορεία του μαθητή, ενώ παράλληλα σχετίζεται και με την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων (Rice, Frederickson, & Seymour, 2011). Οι Jindal-Snape και Miller (2008) αναφέρουν πως μια ακόμη συνέπεια της είναι η μείωση της αυτοεκτίμησης (όπ. αναφ. στο Mackenzie et al., 2012).

Οι μεταβάσεις αφορούν όλες τις σχολικές βαθμίδες από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο, έπειτα στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, στο λύκειο, ώστε να μεταβεί κανείς στο Πανεπιστήμιο. Οι σύγχρονες άλλωστε κοινωνίες έχουν καταστήσει την ανώτατη εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να ανταπεξέλθει κανείς στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες του σήμερα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Παρακάτω, παρουσιάζεται η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση την οποία και πραγματεύεται η παρούσα έρευνα.

### **1.2.1. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Σημαντική μετάβαση για την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη των νέων αποτελεί εκείνη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συχνά, όσοι αποφασίζουν τη διακοπή των σπουδών τους μη συνεχίζοντας περαιτέρω την ακαδημαϊκή τους πορεία, διατρέχουν

το κίνδυνο της κοινωνικοοικονομικής υποβάθμισης, με βασική δυσκολία την εύρεση εργασίας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Τα εκπαιδευτικά προσόντα συνδέονται άμεσα με τις επαγγελματικές προοπτικές με εκείνους που διαθέτουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης να πλεονεκτούν και να παρουσιάζουν ίσως μεγαλύτερες πιθανότητες να εξασφαλίσουν σταθερή απασχόληση και ένα επάγγελμα που θα τους δώσει τόσο νέες προοπτικές καριέρας όσο και υλικά οφέλη (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Η αναγκαιότητα μιας ομαλούς μετάβασης για την ευημερία των νέων και της αποφυγής των συνεπειών μιας δύσκολης προσαρμογής, οδήγησε στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων και παρεμβάσεων ειδικά για το θέμα. Τα προγράμματα των μεταβάσεων έχουν στηριχτεί σε ποικίλες θεωρίες, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### **1.3. Θεωρίες μετάβασης**

Η ομαλή μετάβαση έχει ως απόρροια την ευκολότερη προσαρμογή, καθώς επηρεάζει το άτομο στο κοινωνικό, στο συναισθηματικό και ακαδημαϊκό τομέα (Parker, Duffy, Wood, Bond, & Hogan, 2005). Λόγω της σημαντικότητας του ζητήματος για την πορεία του ατόμου, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, έχοντας διατυπώσει αρκετές θεωρίες σχετικά.

Σύμφωνα με τους Knoesen και Naudé (2018) η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική περίοδο κατά την οποία οι φοιτητές βιώνουν τόσο τον «μαρασμό» όσο και την «άνθηση» τους. Πρόκειται για μια πορεία δηλαδή με ψυχολογικά скаμπανεβάσματα. Φάνηκε πως διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευημερίας κρίθηκαν ουσιαστικές κατά τη διάρκεια αυτών των σταδίων για την γενικότερη εξέλιξη και την καλλιέργεια ακαδημαϊκών ικανοτήτων στους πρωτοετείς φοιτητές.

Το πρώτο έτος αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο για την επιτυχία των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Knoesen & Naudé, 2018). Το άτομο άλλωστε περνάει από διάφορα στάδια και όσο ομαλότερη είναι η μετάβαση από το ένα στο άλλο, τόσο περισσότερο διαμορφώνονται προσωπικότητες στις οποίες συντελούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν σε μια καλή προσαρμογή (Coffey, 2013). Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των ομάδων για τη μετάβαση, στηρίζονται στα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις διάφορες θεωρητικές

προσεγγίσεις, προκειμένου να παρέχουν μια πλήρη και κατάλληλη δομή για τους συμμετέχοντες (Brown, 2018).

Ακολουθεί η παρουσίαση ορισμένων αναπτυξιακών θεωριών και θεωριών μετάβασης, που αφορούν μεταξύ άλλων τη συναισθηματική, κοινωνικογνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

### **1.3.1. Η θεωρία μάθησης του Bandura (1977)**

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), αποτελεί μια από τις βασικότερες για την βαθιά γνώση και το σχεδιασμό ομάδων ψυχοεκπαίδευσης με διάφορες θεματικές, όπως είναι τα ομαδικά προγράμματα μετάβασης. Αυτό διαφαίνεται από το γεγονός ότι όλη η παρέμβαση έχει ως κεντρικό άξονα τη μάθηση. Μέσα σε αυτήν περιλαμβάνονται το περιεχόμενο και η παρατήρηση, ενώ η συμμετοχή του συντονιστή είναι ενεργή. Πολλές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις ομάδες αυτές βασίζονται στο μοντέλο του Bandura, όπως είναι η ζωντανή επίδειξη από τον συντονιστή για παράδειγμα, οι προφορικές οδηγίες και οι παρουσιάσεις που πραγματοποιούνται από διάφορα μέσα, όπως το διαδίκτυο (Brown, 2018).

Η γνωστική θεωρία όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα, κάνει λόγο για ένα άτομο ενεργητικό, το οποίο μέσα από τις γνωστικές λειτουργίες του επιλέγει το ίδιο για τον εαυτό του, το πως θα δράσει, αλλά και τον τρόπο που θα επικοινωνήσει με τους άλλους. Τα άτομα δηλαδή, δεν παραμένουν παθητικά, δεν κατευθύνονται, ούτε και εξαρτώνται πλήρως από ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι επιρροές από το πλαίσιο σαφώς υπάρχουν και επηρεάζουν, με τη διαφορά όμως ότι το άτομο επιλέγει τη συμπεριφορά του, αντιδρώντας, ερμηνεύοντας και επηρεάζοντας ενεργά διάφορα γεγονότα. Κατά την Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία, οι συμπεριφορές προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή από τον Bandura, ως «αμοιβαίος προκαθορισμός» (reciprocal determinism). Οι άνθρωποι διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσα από συμπεριφορές και καταστάσεις που επιλέγουν (Pervin & John, 2001).

Συνεπώς, οι γνωστικές ικανότητες ή δεξιότητες ενός ατόμου, είναι πολύ σημαντικές, καθώς με αυτές μπορεί και δίνει λύσεις σε καθημερινά του ζητήματα. Το άτομο οφείλει να θέτει στόχους, καθώς μέσω αυτών μπορεί να φτάσει σε μελλοντικά αποτελέσματα. Καθοριστικός παράγοντας της όλης διαδικασίας είναι η αντίληψη για

τον εαυτό. Πρόκειται για την αυτεπάρκεια, την πεποίθηση δηλαδή που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την ικανότητα να επιλύει και να αντιμετωπίζει διάφορες περιστάσεις. Έχει αποδειχθεί πως το άγχος και η κατάθλιψη συνδέονται με χαμηλή αυτεπάρκεια. Η έμφαση επομένως δίνεται στην ικανότητα κάποιου να διακρίνει τις διάφορες καταστάσεις, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του βάσει τόσο των εσωτερικών στόχων όσο και των εξωτερικών απαιτήσεων (Pervin & John, 2001).

### **1.3.2. Η θεωρία των ψυχοκοινωνικών σταδίων ανάπτυξης του Erikson**

Οι πρωτοετείς φοιτητές, έχοντας διανύσει μέρος της εφηβείας τους, βρίσκονται στην κρίσιμη εκείνη περίοδο, όπου εδραιώνονται οι απόψεις τους γύρω από τον κόσμο και τη ζωή. Σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης της προσωπικότητας του Erikson, βρίσκονται στο στάδιο του αυτοπροσδιορισμού (Erikson, 1994, όπ. αναφ. στο Zhang & Li, 2016). Πρόκειται για το πέμπτο από τα οκτώ αναπτυξιακά στάδια του Erikson γνωστό ως «Ταυτότητα – Σύγχυση ρόλων» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η περίοδος αυτή καλύπτει το διάστημα της εφηβείας (12 – 20 έτη). Το άτομο πλέον έχει την ικανότητα να συνθέτει κοινωνικά πρότυπα, έχοντας διαμορφώσει τις θεωρίες και τα φιλοσοφικά συστήματα της κοινωνικής συνύπαρξης. Μια ολοκληρωμένη ταυτότητα αποκτάται όταν το άτομο χρησιμοποιεί τις εμπειρίες που έχει ήδη αποκομίσει, για τη συνέχεια του από το παρελθόν, ενώ παράλληλα προετοιμάζεται για το μέλλον. Η εικόνα επομένως του ποιος είναι, από πού ήρθε και προς τα πού κατευθύνεται καθίσταται σαφής. Στην αντίθετη περίπτωση, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κακές συγκυρίες προηγούμενων σταδίων, είτε σε δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις, το άτομο κατακλύζεται από σύγχυση η οποία το οδηγεί σε κρίση ταυτότητας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τον Erikson, ένα νεαρό άτομο διαμορφώνει πλήρως την ταυτότητα του, όταν του δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης. Αν ωστόσο, γονείς και εκπαιδευτικοί το ωθούν συνεχώς προς συμμόρφωση με δικές τους απόψεις, σύντομα θα οδηγηθεί σε σύγχυση ταυτότητας (Zhang & Li, 2016).

Το πρώτο έτος αποτελεί το θεμελιώδες δομικό στοιχείο για την επιτυχημένη πορεία ενός φοιτητή στο Πανεπιστήμιο. Είναι η αρχή ολόκληρης της πανεπιστημιακής ζωής και αποτελεί κρίσιμο χρόνο, καθώς τότε τίθενται σημαντικές βάσεις για την υπόλοιπη πορεία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ορισμένοι από

αυτούς δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο ρυθμό ζωής των πανεπιστημίων, εμφανίζοντας άγχος ακόμη και κατάθλιψη (Zhang & Li, 2016). Η φροντίδα επομένως της ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους είναι πολύτιμη για την εξασφάλιση μιας εποικοδομητικής ακαδημαϊκής πορείας στη συνέχεια (Knoesen & Naudé, 2018).

### **1.3.3. Η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (The Ecology of Human Development)**

Η Οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1977) διέκρινε το οικολογικό περιβάλλον σε τέσσερα επίπεδα, τονίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του ατόμου. Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο της ανάπτυξης, το άτομο θεωρείται μέρος ενός ευρύτερου, πιο σύνθετου συστήματος, όπου οι αλλαγές σε ένα στοιχείο επιφέρουν αλλαγές και στα υπόλοιπα μέρη του. Οι αλληλεπιδράσεις που βιώνει το άτομο από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον είναι διαρκείς και σύνθετες. Βρίσκεται δηλαδή σε μια μόνιμη κατάσταση συναλλαγών στα πλαίσια διαφόρων συστημάτων (στο σύστημα της οικογένειας, του σχολείου, του πανεπιστημίου, της κοινότητας) (Πετρογιάννης, 2003).

Πιο αναλυτικά ως προς τις κατηγορίες των υποσυστημάτων:

Το *μικροσύστημα*, αφορά τη σχέση μεταξύ του ατόμου και του άμεσου περιβάλλοντος του (σπίτι, σχολείο). Το *μεσοσύστημα* περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ σημαντικών ρυθμίσεων, όπως είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ οικογενειών, σχολείων και φιλικών δικτύων. Το *μακροσύστημα* σχετίζεται με τον ευρύτερο πολιτισμό, καθώς αφορά εκπαιδευτικά, οικονομικά και πολιτικά συστήματα που επηρεάζουν τα άτομα και το άμεσο και ενδιάμεσο περιβάλλον τους. Το *εξωσύστημα* αναφέρεται σε άλλες κοινωνικές δομές όπου το άτομο δεν αποτελεί άμεσο μέρος αλλά επηρεάζει το άμεσο περιβάλλον του (π.χ. γειτονίες ή κρατικές υπηρεσίες) (Johnson, Staton, & Jorgensen-Earp, 1995). Τέλος, το *χρονοσύστημα* δεν θεωρείται ως άλλο ένα υποσύστημα, είναι ωστόσο ένας χρονικός παράγοντας που εμπερικλείεται στα παραπάνω υποσυστήματα (Seginer, 2003).

Αναφορικά με τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (1977, 1979) θεωρείται πολύ χρήσιμη για την εξέταση των προοπτικών επικοινωνίας των πρωτοετών σχετικά με τη μετάβασή τους στο Πανεπιστήμιο. Το άμεσο περιβάλλον – μικροσύστημα (η κατοικία) είναι μια

εξαιρετικά σημαντική διάσταση στη διαδικασία μετάβασης που επηρεάζει και επηρεάζεται από το μεσοσύστημα (σχέσεις μεταξύ οικογένειας, φίλων και σχολείου - Πανεπιστημίου). Οι πρωτοετείς φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της επικοινωνίας, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με νέα περιβάλλοντα. Μέσα σε αυτά δημιουργούν νέους φιλικούς κύκλους, βιώνουν αλλαγές στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις καθώς και στον ακαδημαϊκό τομέα (Johnson et al., 1995).

Ως προς το μακροσύστημα, η επιρροή που ασκεί στους φοιτητές κατά τη μετάβαση είναι σημαντική, καθώς ο πρωτοετής «μεταβαίνει» από τη νοοτροπία του σχολείου σε μια νέα, αυτής του πανεπιστημίου. Επιπλέον, οι προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τους νέους σε ρόλο σπουδαστή, καθώς και ο τρόπος - ανάλογα των εκάστοτε πολιτιστικών αντιλήψεων - που νοηματοδοτείται το να έχει αποφοιτήσει κάποιος από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτελούν μορφές της επιρροής που έχει το μακροσύστημα στους φοιτητές και τις μεταβάσεις τους (Young, 2016).

Συμπερασματικά, βάσει του παραπάνω μοντέλου, η διαδικασία της μετάβασης διαμορφώνεται μέσα από προσωπική ενεργή συμμετοχή και από αλληλεπιδράσεις ατόμων, περιβάλλοντων και θεσμών (Rimm- Kaufman & Pianta, 2000).

#### **1.3.4. Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg**

Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg, ασχολείται με περιόδους αλλαγών κατά την ανάπτυξη των ενηλίκων. Εμπεριέχει πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες που συνδέονται με τη μετάβαση, το άτομο και το περιβάλλον, οι οποίοι είναι πιθανό να καθορίζουν τον βαθμό επίδρασης που θα έχει μια συγκεκριμένη μετάβαση σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2009).

Σύμφωνα με την αρχική περιγραφή της ιδέας της θεωρίας μετάβασης της Schlossberg (1981), η προσαρμογή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση τριών ομάδων μεταβλητών. Η πρώτη κατηγορία μεταβλητών σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου για τη μετάβαση, η δεύτερη με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος πριν και μετά την μετάβαση και η τρίτη με τα χαρακτηριστικά του ατόμου που βιώνει τη μετάβαση (Evans et al., 2009).

Βάσει της παραπάνω θεωρίας, τρεις είναι οι κατηγορίες μεταβάσεων και αυτές είναι οι προβλεπόμενες (anticipated), οι απρόβλεπτες (unanticipated) και οι μη εκδηλωμένες (nonevents). Οι προβλεπόμενες μεταβάσεις είναι εκείνες που αναμένεται να συμβούν στο προσεχές μέλλον, οι απρόβλεπτες προκύπτουν ξαφνικά,



ενώ οι μη εκδηλωμένες είναι οι αναμενόμενες μεταβάσεις που τελικά δεν προέκυψαν. Παραδείγματος χάρη, η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο, μπορεί να κριθεί ως μια αναμενόμενη μετάβαση, το να παντρευτεί όμως κάποιος ενώ φοιτά στο Πανεπιστήμιο είναι μια απρόβλεπτη (Chickering & Schlossberg, 1995, όπ. αναφ. στο Estrella & Lundberg, 2006).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Chickering & Schlossberg (1995), η διαδικασία της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο περνάει από τα εξής στάδια: «μετακίνηση σε» (moving in), «μετακίνηση δια μέσω» (moving through) και «μετακίνηση από» (moving out) (όπ. αναφ. στο Estrella & Lundberg, 2006). Για παράδειγμα, σχετικά με τους πρωτοετείς φοιτητές στο στάδιο «μετακίνηση σε», οι φοιτητές μετακινούνται σε ένα νέο περιβάλλον (το Πανεπιστήμιο), οι καθηγητές είναι καινούργιοι ως προς αυτούς και οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις μεγαλύτερες. Πρόκειται για μια περίοδο αξιολόγησης και προγραμματισμού. Στην «μετακίνηση δια μέσω», οι φοιτητές πρέπει να βρουν νέους φίλους και σύστημα υποστήριξης, να εξισορροπήσουν τις καταστάσεις μεταξύ του χρόνου εργασίας - μελέτης και της κοινωνικοποίησης, ενώ τα μαθήματα είναι δυσκολότερα και υλοποιούνται με γρηγορότερους ρυθμούς. Στη συγκεκριμένη χρονική φάση, οι φοιτητές προσπαθούν να κατακτήσουν γνώσεις για τους νέους ρόλους, τις σχέσεις, τις ρουτίνες. Τέλος, η «μετακίνηση από» αντιπροσωπεύει την ομαλή και σταθερή μετάβαση στο επόμενο στάδιο της ζωής. Το στάδιο αυτό μπορεί να σηματοδοτεί την αποφοίτηση, την εύρεση εργασίας, την εύρεση κατοικίας ή την επιστροφή στην περιοχή καταγωγής τους (Chickering & Schlossberg, 2002, όπ. αναφ. στο Barclay, 2017). Το βασικό βήμα στο πλαίσιο μιας μετάβασης περιλαμβάνει την κατανόηση του σταδίου στο οποίο βρίσκονται οι φοιτητές. Δηλαδή βρίσκονται στο στάδιο «μετακίνηση σε» (moving in), «μετακίνηση δια μέσω» (moving through) ή «μετακίνηση από» (moving out) (Barclay, 2017).

Επιπλέον, το πλαίσιο ως προς τις αναφορές αντιμετώπισης μιας μετάβασης αντανακλάται μέσα από το πρίσμα τριών στοιχείων: «πλησιάζοντας την αλλαγή» (approaching change), «κάνοντας την αποτίμηση» (taking stock) και «παίρνοντας την ευθύνη» (taking charge). Το στάδιο της αποτίμησης, περιλαμβάνει την κατάσταση (situation), τον εαυτό (self), την υποστήριξη (support) και τις στρατηγικές (strategies) ως τις τέσσερις συνιστώσες (the 4'S for coping) για την αντιμετώπιση μιας μετάβασης (Evans et al., 2009).

Η αντιμετώπιση επομένως όλων των επιπέδων της διαδικασίας μιας μετάβασης μπορεί να υλοποιηθεί σε ένα πλαίσιο, όπου συνδυάζεται η δεδομένη

κατάσταση με τον εαυτό, την υποστήριξη και τις στρατηγικές (Chickering & Schlossberg, 1995, όπ. αναφ. στο Estrella & Lundberg, 2006). Η Schlossberg συνεχίζει να εξελίσσει τη θεωρία της, η οποία θεωρείται ως μια από τις βασικές στα μαθήματα θεωρίας της ανάπτυξης των φοιτητών (Barclay, 2017).

### **1.3.5. Το συναλλακτικό μοντέλο εκτίμησης και αντιμετώπισης των Lazarus & Folkman (1984) (The transactional model of appraisal and coping)**

Η μετάβαση συνεπάγεται νέες απαιτήσεις που φέρνει η αλλαγή σε ένα πλαίσιο και προκειμένου αυτή να γίνεται ομαλά απαιτείται προσαρμογή σε αυτές. Το κάθε σύστημα (άτομο, οικογένεια, ομάδα ή κοινότητα) διαθέτει τους δικούς του πόρους αντιμετώπισης και αντίδρασης στις εκάστοτε καταστάσεις. Οι Lazarus & Folkman (1984) υποστηρίζουν ότι το άγχος κάνει την εμφάνιση του κάθε φορά που οι αντιληπτές απαιτήσεις μιας κατάστασης ξεπερνούν αυτούς τους πόρους με απώτερο σκοπό να ικανοποιήσουν τις προκλήσεις, ιδίως όταν η ευημερία του συστήματος απειλείται (Meichenbaum, 2017).

Το στρες είναι μια έννοια ευρέως γνωστή. Συχνά άγχος και στρες χρησιμοποιούνται αδιακρίτως ως συνώνυμες έννοιες. Προς το διαχωρισμό των όρων, το στρες αφορά τις ψυχοσωματικές και κοινωνικές αντιδράσεις κάποιου όπως και τα στρεσογόνα ερεθίσματα, ενώ το άγχος σχετίζεται μόνο με την ψυχική αντίδραση κάποιου σε στρεσογόνους παράγοντες είτε είναι εσωτερικοί είτε εξωτερικοί (Καραδήμας, 2005, όπ. ανάφ. στο Κουδιγκέλη, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία (Lazarus & Folkman, 1987), ο ρόλος που κατέχει η αξιολόγηση ενός κρίσιμου γεγονότος, μιας πρόκλησης ή μιας απειλής ή απώλειας είναι πολύ σημαντικός. Δεν είναι μόνο το γεγονός, αλλά η όλη διαδικασία αντιμετώπισης του που το καθιστά ως μετάβαση (όπ. αναφ. στο Griebel & Berwanger, 2006). Οι τακτικές που ακολουθούν τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν αγχογόνες συνθήκες, αποκαλούνται «στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων». Είναι η διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα επιχειρούν να ελέγξουν και να ρυθμίσουν διάφορες εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις, για τις οποίες θεωρούν ότι ίσως και να ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνάμεις τους (Lazarus & Folkman, 1984, όπ. ανάφ. στο Κουδιγκέλη, 2011). Οι στρατηγικές αυτές προκύπτουν μέσα από την γνωστική αξιολόγηση των δεδομένων (Lazarus &

Folkman, 1984. Μπεζεβέγκης, 2001, όπ. ανάφ. στο Κουδιγκέλη, 2011). Η διαδικασία αντιμετώπισης μιας στρεσογόνου κατάστασης είναι σύνθετη και δυναμική, καθώς περιλαμβάνει το άτομο, το περιβάλλον αλλά και τη σχέση μεταξύ τους (Folkman & Moskowitz, 2004). Η μέθοδος που εφαρμόζεται βασίζεται στις ψυχολογικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που επιδεικνύει το άτομο, προκειμένου να ελέγξει, να ανεχθεί ή και να μειώσει τα στρεσογόνα γεγονότα κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Baqtayan, 2015).

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), υπάρχουν δυο βασικές λειτουργίες στη βάση των στρατηγικών περί άγχους. Η μια αφορά την επιχείρηση επίλυσης του αγχογόνου ζητήματος. Πρόκειται για στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα (problem - focused coping). Παράδειγμα, ο σχεδιασμός για εναλλακτικές λύσεις και αντιμετώπιση του ζητήματος. Η δεύτερη λειτουργία περιλαμβάνει στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων που συνδέονται με την αγχογόνο κατάσταση. Είναι οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (emotion – focused coping). Παραδείγματα, η επανεκτίμηση της συνθήκης ή η μείωση της σημαντικότητας του προβλήματος κ.α. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας των απόπειρων επίλυσης του ζητήματος, εξαρτάται σημαντικά και από την επιτυχή ρύθμιση του συναισθήματος. Αυτό συμβαίνει καθώς τα έντονα συναισθήματα είναι πιθανό να αποτελέσουν εμπόδιο της γνωστικής δραστηριότητας, η οποία είναι αναγκαία για τις στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα (Folkman, 1984, όπ. ανάφ. στο Κουδιγκέλη, 2011).

Ακόμη, είναι σημαντικό το άτομο να μάθει να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα του ως μέσο πληροφόρησης για την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων του. Μέσα από αυτά δίνονται σήματα καθοδήγησης για άμεση και αποτελεσματική δράση. Τέλος έχει φανεί πως όσοι δεν μπορούν να ελέγξουν αρνητικά συναισθήματα είναι επιρρεπείς στο στρες (Κουδιγκέλη, 2011).

Οι Friedlander, Reid, Shupak και Cribbie (2007), σε έρευνα τους αναφέρουν ότι μεταξύ άλλων, τα χαμηλά επίπεδα στρες των φοιτητών, προβλέπουν συνολική βελτίωση, αλλά και ακαδημαϊκή, προσωπική-συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή. Η μετάβαση από το σχολείο στο Πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί ως αναπτυξιακή μεταβατική περίοδος. Αυτοί που προσαρμόζονται επιτυχώς στις νέες απαιτήσεις συχνά εξέρχονται από την κρίση με ενισχυμένη γνώση και ικανότητα. Ωστόσο, η αποτυχία διαπραγμάτευσης της μετάβασης μπορεί να προκαλέσει

ψυχολογική δυσχέρεια, μερικές φορές με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (Oppenheimer, 1984).

Συμπεραίνεται ότι η αντιμετώπιση των αλλαγών που προκύπτουν μέσα από τη μετάβαση, εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, όπως είναι η διάρκεια, το εύρος, η επιθυμία του ατόμου, ο βαθμός ελέγχου του, καθώς και οι πόροι που διαθέτει (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Διακρίνεται σε δύο βασικά επίπεδα, την αντιμετώπιση του προβλήματος που προκαλεί τη δυσκολία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Baqtayan, 2015).

#### **1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο**

Η προσαρμογή των φοιτητών στο νέο περιβάλλον του Πανεπιστημίου κατά τη μετάβαση τους από το λύκειο, συνοδεύεται από μια σειρά αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούνται νέες σχέσεις και προσδοκίες, οι οικονομικές υποχρεώσεις αλλάζουν και οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις αυξάνονται. Επιπλέον, δεν είναι λίγοι και οι φοιτητές που μετακομίζουν σε άλλη πόλη για τις σπουδές τους. Γενικότερα, η περίοδος της μετάβασης περιλαμβάνει ένα σύνολο από νέες ευθύνες και συνθήκες προκαλώντας κάποιες φορές συναισθηματική και ψυχική δυσφορία στους φοιτητές. (Robotham, 2008).

Η μετατόπιση από το γνώριμο και οικείο περιβάλλον σε ένα νέο φυσικό και κοινωνικό, επηρεάζεται τόσο από ατομικούς παράγοντες, όσο και από κοινωνικούς οι οποίοι αναλύονται παρακάτω.

##### **1.4.1. Ατομικοί παράγοντες**

Έρευνες κατά καιρούς έχουν επιχειρήσει να αναδείξουν τους ατομικούς παράγοντες που, είτε δυσχεραίνουν, είτε αντίθετα διευκολύνουν τη μετάβαση των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, έχει φανεί πως το φύλο, η εθνικότητα, η ταυτότητα και η προσωπικότητα επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών.

Οι κοινωνικές ταυτότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των πρωτοετών σπουδαστών. Συγκεκριμένα, οι δυναμικές της εθνικότητας και του φύλου, μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα

άτομα στα πλαίσια του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος καθώς και τις σχέσεις τους με άλλους σημαντικούς εξωτερικούς φορείς.

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, κάποιες έρευνες έχουν αποδείξει ότι ασκεί επίδραση κατά τη προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, ενώ άλλα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο.

Ως προς την κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή, τα ποσοστά που προέκυψαν για τις γυναίκες ήταν υψηλότερα από αυτά των ανδρών (Baker & Syrik, 1989. Schultheiss & Blustein, 1994). Ακόμη, σημαντικός προβλεπτικός δείκτης για τη γενική προσαρμογή των φοιτητριών, φάνηκε να είναι ο μέσος όρος επίδοσης, ενώ για τους φοιτητές όχι. Ίσως αυτές οι διαφορές φύλου να σχετίζονται και με τις υψηλότερες επιδόσεις των γυναικών έναντι των ανδρών και στα προηγούμενα σχολικά έτη (Hickman & Andrews, 2003). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί για τις φοιτήτριες ότι θεωρούν πως έχουν μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη συγκριτικά με τους άνδρες, ότι χαρακτηρίζονται από λιγότερη μοναξιά και ότι είναι καλύτερα προσαρμοσμένες στο Πανεπιστήμιο (Halamandaris & Power, 1999).

Σχετικά με τους άνδρες πρωτοετείς, έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντικά πιο ανεξάρτητοι από τους γονείς τους (Lopez, Campbell, & Watkins, 1986) και ότι τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερες βαθμολογίες στην προσωπική - συναισθηματική προσαρμογή (Lee et & Lee, 2005).

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών είναι η εθνικότητα. Οι προκλήσεις κατά τη μετάβαση των μειονοτήτων είναι πολλές. Γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες τεχνικές συνεργασίας, που να εξασφαλίσουν την επιτυχία και αυτής της μερίδας του φοιτητικού πληθυσμού τόσο στο πρώτο έτος όσο και στα υπόλοιπα. Έτσι, προωθούνται στρατηγικές για ίσες ευκαιρίες, χωρίς αποκλεισμούς με αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των ομάδων για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης (Rendon, Garcia, & Person, 2004).

Οι Smedley, Myers και Harrell (1993), οι οποίοι μελέτησαν μειονότητες φοιτητών (Λατίνων), σε πανεπιστημιούπολεις που στην πλειοψηφία φοιτούσαν λευκοί, ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν ορισμένες πιέσεις που συνδέονταν άμεσα με το γεγονός ότι ανήκαν στην μειονότητα. Επιπλέον, οι εντάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους λευκούς φοιτητές και τη σχολή ήταν μεγαλύτερες, παρουσιάζοντας έτσι μια γενικότερη ψυχολογική ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό κλίμα της

πανεπιστημιούπολης με αντιληπτές εμπειρίες ρατσισμού και διακρίσεων (όπ. αναφ. στο Hurtado & Carter, 1997).

Από έρευνα των Hurtado και Carter (1997), σχετικά με την αίσθηση του ανήκειν Λατίνων φοιτητών, φάνηκε ότι η αίσθηση τους αυτή ενισχύονταν με την ένταξη τους σε κοινωνικές ομάδες έξω από το Πανεπιστήμιο. Αντιλήψεις που συνδέονταν με φυλετικές διακρίσεις οδηγούσαν άμεσα σε αρνητικές επιπτώσεις στην αίσθηση της συμμετοχής των φοιτητών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην υποκειμενική αίσθηση ενσωμάτωσης των φοιτητών που αποτελούν μειονότητα στο Πανεπιστήμιο. Η πολιτισμική ποικιλομορφία που παρουσιάζει το κάθε Πανεπιστήμιο, επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των φοιτητών που αποτελούν μειονότητα.

Ακόμη, οι Smedley, Myers και Harrell (1993), διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των πιέσεων που ενυπάρχουν στον φοιτητικό ρόλο, των στρεσογόνων καταστάσεων ζωής, και του στρες των φοιτητών μειονότητας με την ψυχολογική και ακαδημαϊκή προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο. Φάνηκε ότι οι πιέσεις που προέρχονται από τον φοιτητικό ρόλο και οι στρεσογόνες καταστάσεις, συσχετίζονται σημαντικά με την ψυχική δυσφορία που βιώνουν οι φοιτητές με το στρες λόγω της μειονοτικής τους ταυτότητας να συμβάλλει σημαντικά σε αυτόν τον συσχετισμό. Οι πιο εξουθενωτικοί αγχογόνοι παράγοντες για εκείνους, ήταν αυτοί που έπλητταν την ακαδημαϊκή εμπιστοσύνη και την ικανότητα των φοιτητών να δεσμευτούν με το Πανεπιστήμιο. Τόσο εσωτερικοί παράγοντες, όσο και το κοινωνικό κλίμα της πανεπιστημιούπολης συνέβαλαν στα παραπάνω.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως η ταυτότητα του φοιτητή επηρεάζει την προσαρμογή του στο Πανεπιστήμιο. Κατά τον Berzonsky (2004), υπάρχουν τρία «στυλ ταυτότητας», τα οποία συνδέονται με τον τρόπο που το άτομο, δέχεται τις πληροφορίες για τον εαυτό του, τις επεξεργάζεται, τις οργανώνει και τις αξιοποιεί. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το πληροφοριακό, το διάχυτο/αποφευκτικό και το κανονιστικό στυλ. Έχει φανεί πως οι φοιτητές με διαμορφωμένη ταυτότητα, έχουν πολλές πιθανότητες για επιτυχή προσαρμογή κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο. Το κάθε άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα, στρεσογόνες καταστάσεις και απαιτήσεις αντιδρά διαφορετικά. Ως προς την ακαδημαϊκή αυτονομία, τον ακαδημαϊκό σκοπό και τις διαπροσωπικές σχέσεις, ένα ενεργό στυλ ταυτότητας επιδρά θετικά στους παραπάνω τομείς. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές με πληροφοριακό στυλ ταυτότητας είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την

αποτελεσματική προσαρμογή τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως η διερεύνηση τους γίνεται ενεργά, με τη δημιουργία και διατήρηση ευέλικτων δεσμεύσεων και την αξιοποίηση των κατάλληλων πληροφοριών για τον εαυτό τους όταν χρειασθεί να πάρουν σημαντικές αποφάσεις (Berzonsky, 2004). Αντιθέτως, φοιτητές με διάχυση ταυτότητας και ένα παθητικό και αποφευκτικό στυλ, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες (Berzonsky & Kuk, 2000), καθώς το συγκεκριμένο στυλ ταυτότητας χαρακτηρίζεται από την τάση να αποφεύγονται οι σχετικές με την ταυτότητα τους επιλογές για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Berzonsky, 2004).

Ιδιαίτερα ρόλο επίσης φαίνεται πως διαδραματίζει στην προσαρμογή των πρωτοετών και η προσωπικότητα. Οι συναισθηματικά σταθεροί, οι κοινωνικά τολμηροί και οι πιο πρακτικοί παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, καθώς πιθανότατα αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική υποστήριξη (Lidy & Kahn, 2006).

Ακόμη, η αυτοπεποίθηση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που επηρεάζει τις προσπάθειες στρατηγικής αντιμετώπισης καταστάσεων των φοιτητών. Η χαμηλή πίστη στις ικανότητες του εαυτού φέρει εμπόδια τόσο στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών, όσο και στην επίτευξη ενός στόχου (Clark, 2005). Φοιτητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για μια επιτυχή προσαρμογή. Οι προσδοκίες από τον εαυτό τους είναι μεγαλύτερες, αφενός μεν επειδή εμπιστεύονται τις ικανότητές τους και αφετέρου γιατί βλέπουν τις προκλήσεις ως λιγότερο απειλητικές (Chemers, Hu, & Garcia, 2001).

Επιπλέον, έχει φανεί ότι πτυχές της προσωπικότητας συσχετίζονται τόσο με την κοινωνική υποστήριξη, όσο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών στη πανεπιστημιακή ζωή (Halamandaris & Power, 1999). Οι Wang, Cullen, Yao και Li, (2013), διερεύνησαν τις κοινωνικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι πρωτοετείς φοιτητές ως μέσο πρόληψης σε σχέση με δύο χαρακτηριστικά προσωπικότητας, την ευσυνειδητότητα και την εξωστρέφεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ευσυνειδητότητα και η εξωστρέφεια συνδέονταν με τη γενική κοινωνικοποίηση, την αναζήτηση ανατροφοδότησης και την δημιουργία δεσμών με τους εκπαιδευτικούς. Από τη μια οι ενσυνείδητοι πρωτοετείς φάνηκε να αναζητούν την ανατροφοδότηση για την κατανόηση των απαιτήσεων και τη βελτίωση των δεξιοτήτων μάθησης. Έτσι, μέσω αυτής της διαδικασίας, αυξάνουν τις πιθανότητες

αλληλεπίδρασης και αναπτύσσουν σταδιακά στενότερες επαφές με τους καθηγητές και συμφοιτητές τους. Οι εξωστρεφείς από την άλλη συμμετέχουν σε περισσότερες κοινωνικές συναθροίσεις και δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο, αναπτύσσοντας στενότερες σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές και αναζητώντας μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους καθηγητές, μεγαλύτερη ανατροφοδότηση.

Συμπερασματικά, ανεξαρτήτως σχολικής βαθμίδας, η μετάβαση επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο που ένας μαθητής (στην προκειμένη περίπτωση ένας φοιτητής) επιλέγει να την αντιμετωπίσει. Όσοι αποδέχονται τη διαδικασία αλλαγής ως μια πρόκληση φαίνεται πως προσαρμόζονται πιο εύκολα στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον έναντι εκείνων οι οποίοι βιώνουν τις μεταβάσεις ως απειλητικές και αγχωτικές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

#### **1.4.2. Κοινωνικοί παράγοντες**

Στην κατηγορία των κοινωνικών παραγόντων που φαίνεται να συμβάλλουν στην προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται με φίλους, την οικογένεια και το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Άτομο και περιβάλλον βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση. Έτσι, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της μετάβασης και της προσαρμογής των πρωτοετών στο Πανεπιστήμιο είναι, να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και των προσώπων που επιθυμούν να προσαρμοστούν μέσα σε αυτό (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2000).

Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συχνά οδηγεί τους φοιτητές στο να επαναπροσδιορίσουν παλιές φιλικές σχέσεις αλλά και να συνάψουν νέες. Οι Buote και συν. (2007) μελέτησαν τη σχέση δημιουργίας νέων φιλιών μεταξύ πρωτοετών φοιτητών και της προσαρμογής τους στο Πανεπιστήμιο. Η σχέση που προέκυψε ήταν ισχυρή. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι νέες φιλίες σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική προσαρμογή όπως επίσης και με τα συναισθήματα αναφορικά με τη δέσμευση στο Πανεπιστήμιο και την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή.

Οι συνομήλικοι είναι ένας κοινωνικός παράγοντας πολύ σημαντικός κατά τη περίοδο των σπουδών. Οι φοιτητές βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση για δραστηριότητες της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και εν γένει της καθημερινής ζωής. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης διαφόρων ζητημάτων. Όσοι αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν την



υποστήριξη των υπολοίπων, ενδεχομένως να βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Tao et al., 2000). Μάλιστα, η υποστήριξη από συνομηλίκους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους φοιτητές πρώτης γενιάς, καθώς κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες τους δεν είναι σε θέση να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη για ακαδημαϊκά θέματα, γι' αυτό και στρέφονται σε συνομηλίκους (Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005 όπ. αναφ. στο Yazedjian, Purswell, Sevin, & Toews, 2007).

Επιπλέον, καθοριστικό κοινωνικό παράγοντα αποτελεί και ο ρόλος της οικογένειας και η υποστήριξη του ατόμου από αυτήν, ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο (Rice, Cole, & Lapsley, 1990). Η πλειοψηφία των πρωτοετών φοιτητών, εξακολουθούν να απευθύνονται στους γονείς τους για βοήθεια όταν αισθάνονται την ανάγκη, θεωρώντας τη συμβολή τους σημαντική για την αυτοπεποίθηση τους ιδίως σε περιόδους στρες. Οι γονείς, ακόμη και μετά το σχολείο εξακολουθούν να θεωρούνται ως πηγή ασφάλειας και υποστήριξης των παιδιών τους ανεξαρτήτως φύλου αν και οι φοιτήτριες δηλώνουν μεγαλύτερη πιθανότητα να στραφούν στους γονείς τους για βοήθεια από ότι οι φοιτητές (Kenny, 1987). Η υποστήριξη από τους γονείς αφορά διάφορες διαστάσεις όπως την οικονομική και την συναισθηματική (Yazedjian et al., 2007).

Οι Wintre και Yaffe, (2000), μελέτησαν το ρόλο των γονικών στυλ, καθώς και τις τρέχουσες σχέσεις φοιτητή-γονέα σε συνδυασμό με τις μεταβλητές της ψυχολογικής ευημερίας, κατά την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Ο ρόλος των γονέων επιβεβαιώθηκε ότι συμβάλλει στις περισσότερες διαστάσεις της προσαρμογής των παιδιών τους στο Πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι η αυταρχική γονική μέριμνα έχει έμμεση θετική επίδραση στην προσαρμογή των σπουδαστών στο Πανεπιστήμιο, όπως και οι παροντικές σχέσεις με τους γονείς, ιδιαίτερα όταν χαρακτηρίζονταν από αμοιβαιότητα και συζήτηση.

Τέλος, σημαντική είναι και η θεσμική υποστήριξη που λαμβάνουν οι φοιτητές με το γενικότερο υποστηρικτικό πλαίσιο από πανεπιστημιακούς φορείς να διευκολύνει την προσαρμογή τους. Σε αυτήν περιλαμβάνονται οι υποστηρικτικές σχέσεις από τους καθηγητές και το προσωπικό του πανεπιστημίου (Yazedjian et al., 2007). Τη στιγμή που ο φοιτητής θα αισθανθεί την αποδοχή και τη θετικά διακείμενη διάθεση τους για πληροφόρηση και ακαδημαϊκή καθοδήγηση, αυτομάτως θα νιώσει μια οικειότητα η οποία συμβάλλει σημαντικά στο να προσαρμοστεί ευκολότερα.

Συμπερασματικά, η υποστήριξη από τους γονείς, τους συνομηλίκους και το εκάστοτε ακαδημαϊκό ίδρυμα διευκολύνει την προσαρμογή των πρωτοετών στο

Πανεπιστήμιο (Yazedjian et al., 2007). Η κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται θετικά τόσο με την προσαρμογή όσο και με τις δεξιότητες αντιμετώπισης, λειτουργώντας άμεσα σε σχέση με την προσαρμογή και έμμεσα σχετικά με τους τύπους αντιμετώπισης (coping styles) (Tao et al., 2000). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και τα ιδρύματα να εξετάζουν τη σημασία που έχει η υποστήριξη των φοιτητών, ειδικά κατά τη διάρκεια έναρξης του πρώτου έτους. Οι φοιτητές από την άλλη χρειάζεται να κατανοήσουν την αξία που έχουν τα προγράμματα μάθησης και τις ευκαιρίες που δίνει η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική συμβολή (Knoesen, & Naudé, 2018).

## **2. Η προσαρμογή των φοιτητών κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο**

Η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο, θεωρείται από την πλειοψηφία ως μια θετική εμπειρία, καθώς πολλές και νέες ευκαιρίες προσφέρονται στη διάρκεια αυτού του διαστήματος. Ωστόσο, ταυτόχρονα, μπορεί να αποτελέσει και μια αγχωτική περίοδο ως προς τη προσαρμογή των φοιτητών. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι διανύουν μια ηλικιακή φάση ενός μεταιχμίου εφηβείας και ενηλικίωσης (Bouteyre, Maurel, & Bernaud, 2007). Η αυτόνομη προσωπική ζωή των αναδύομενων νέων είναι μια φάση που συνοδεύεται από πολλές ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές, οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με αυτή. Επιπλέον, ένας νέος ο οποίος είναι συγχρόνως και φοιτητής έρχεται αντιμέτωπος με ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις οι οποίες είναι σημαντικές τόσο κατά τη περίοδο των σπουδών του όσο και για την μετέπειτα επαγγελματική του σταδιοδρομία (Bayram & Bilgel, 2008).

Οι νέες προσωπικές και διαπροσωπικές προκλήσεις για τους πρωτοετείς φοιτητές είναι πολλές. Μαζί με την ανάγκη δημιουργίας νέων σχέσεων, προκύπτει και η ανάγκη τροποποίησης των ήδη υπάρχουσών με γονείς και φίλους. Κρίνεται αναγκαίο να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής, είτε αυτές αφορούν τις συνθήκες διαβίωσής τους, έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και μελέτης, τον τρόπο ζωής τους ή τις ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν (Bouteyre et al., 2007. Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004).

Μια αρκετά μεγάλη μερίδα των φοιτητών, κατά τη μετάβαση της στο Πανεπιστήμιο, έρχεται αντιμέτωπη για πρώτη φορά με την εκτενή απομάκρυνση από το σπίτι και την οικογένεια. Αυτές οι αλλαγές ενδέχεται να προκαλέσουν υψηλά επίπεδα στρες τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν και στην έναρξη διαφόρων

ψυχολογικών προβλημάτων. Ο βαθμός που επηρεάζεται ο κάθε φοιτητής διαφέρει με αποτέλεσμα κάποιοι να επηρεάζονται περισσότερο από αυτά τα προβλήματα σε σχέση με άλλους (Bouteyre et al., 2007).

Επομένως, τα χρόνια της προπτυχιακής εκπαίδευσης αποτελούν μια ευαίσθητη περίοδο στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, σημαντική για την ανάπτυξη συστημάτων και μεθόδων παρέμβασης που μπορούν να αποτρέψουν ή να μειώσουν τα ψυχικά προβλήματα (Gjerde, 1993, όπ. ανάφ. στο Bayram & Bilgel, 2008).

## **2.1. Αναδύομενη Ενηλικίωση**

Οι πρωτοετείς φοιτητές, βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ εφηβείας και ενήλικης ζωής. Διανύουν δηλαδή τη φάση της «αναδύομενης ενηλικίωσης» όπως την αποκάλεσε ο Arnett(2000). Το διάστημα, χαρακτηρίζεται από την τάση για διερεύνηση της ταυτότητας, την ανεξαρτησία ως προς τη λήψη αποφάσεων καθώς και την ανάληψη αυξημένων ευθυνών. Πιο συγκεκριμένα, αφορά την αναπτυξιακή περίοδο η οποία εκτείνεται από τα τέλη της εφηβείας μέχρι και τη δεκαετία των είκοσι (18-25 ετών) (Arnett, 2000). Κατά τη περίοδο αυτή πολλά άτομα μεταβαίνουν σε ένα ή περισσότερα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα. Άλλοι ξεκινούν το Πανεπιστήμιο, κάποιοι αρχίζουν να εργάζονται, ενώ συχνά χρειάζεται και να μετακομίσουν για τους λόγους αυτούς σε άλλη πόλη (Buote et al., 2007).

Η μετέπειτα εποχή της εφηβείας από τα τέλη πλέον του προηγούμενου αιώνα και λόγω των εξελίξεων του σύγχρονου τρόπου ζωής των βιομηχανικών κοινωνιών, έχει καταστεί ως ξεχωριστή πορεία, με χαρακτηριστικό γνώρισμα την αλλαγή και τη τάση διερεύνησης πιθανών κατευθύνσεων ζωής. Οι νέοι συνάπτουν δεσμούς (πχ. γάμους) και δημιουργούν οικογένεια σε μεγαλύτερη ηλικία, ενώ το χρονικό εύρος σπουδών τους έχει επεκταθεί κατά πολύ συγκριτικά με το παρελθόν. Δεν βρίσκονται ούτε στην εφηβεία ούτε διανύουν τη ενηλικίωση. Χαρακτηρίζονται από σχετική αυτονομία, χωρίς ωστόσο να έχουν αναλάβει πλήρως τις ευθύνες των ενηλίκων (Arnett, 2000). Κυριαρχεί μια αίσθηση αμφιθυμίας των νέων. Από τη μια δεν αισθάνονται έφηβοι αλλά ούτε και ενήλικες, δεν είναι πλήρως ώριμοι αλλά ούτε και ελλιπείς ως προς αυτή. Από έρευνα που διεξήχθη σε Ελληνικό Πανεπιστήμιο σε φοιτητές 18-25 ετών, φάνηκε ότι ένα υψηλό ποσοστό (71,4%) αυτών θεωρεί πως οδεύει μεν προς την ενηλικίωση αλλά ότι δεν έχει φτάσει ακόμη εκεί (Galanaki & Leontopoulou, 2017).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως ο όρος «αναδυόμενη ενηλικίωση» δεν χρησιμοποιείται καθολικά, αλλά κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, όπου η είσοδος σε νέους ρόλους και ευθύνες καθυστερεί, ξεπερνώντας χρονικά τα τέλη της εφηβείας. Σε κοινωνίες υψηλής βιομηχανίας, όπου το επίπεδο σπουδών που απαιτείται για την είσοδο σε μια προσοδοφόρα δουλειά είναι μεγάλο, το διάστημα σπουδών παρατείνεται μέχρι τα 25 περίπου έτη ή και περισσότερο (Arnett, 2000).

Η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο, συνοδεύεται από διάφορες αλλαγές, οι οποίες όπως είναι εύλογο αγχώνουν ακόμη περισσότερο τα άτομα που διανύουν την «μετεφηβεία». Δεν είναι λίγοι εκείνοι που δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις διαφορετικές απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής, όπως είναι η οικονομική διαχείριση των εξόδων τους, η συντήρηση του σπιτιού και η λήψη αποφάσεων για μελλοντικές επιλογές σταδιοδρομίας (Bouteyre et al., 2007).

Παρόλο τις δυσκολίες ωστόσο, οι φοιτητές αποτελούν ένα σύνολο των αναδυόμενων νέων που διαφοροποιείται ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της γενικότερης κατηγορίας. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για νέους, οι οποίοι έχοντας ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εισήχθησαν επιτυχώς στην Τριτοβάθμια. Αυτομάτως τους δίνεται η ευκαιρία μελλοντικής διεκδίκησης επαγγελματών υψηλών προδιαγραφών. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, αποκτώντας νέες δεξιότητες και ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη (Arnett, 2015).

## **2.2. Το Πανεπιστήμιο και η προσαρμογή των φοιτητών σε Ελλάδα και εξωτερικό**

### **2.2.1. Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα: Η προσαρμογή των φοιτητών στη χώρα μας**

Στην Ελλάδα δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την εκπαιδευτική μετάβαση και προσαρμογή στη βαθμίδα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια ώστε να δοθεί το στίγμα και από τον Ελλαδικό χώρο.

Μια από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με το θέμα της προσαρμογής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έγινε σε δείγμα 678 πρωτοετών φοιτητών των

Πανεπιστημίων Θεσσαλίας, Μακεδονίας και Θράκης. Βασίστηκε στην Οικοσυστημική Προσέγγιση του Bronfenbrenner. Έτσι, οι φοιτητές μελετήθηκαν στα διάφορα μικροσυστήματα στα οποία εντάσσονται, στα περιβάλλοντα δηλαδή μέσα στα οποία δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση (Γκαντώνα, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν διάφοροι ψυχοκοινωνικοί, οικογενειακοί και ατομικοί παράγοντες, όπως και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φάνηκε πως τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του κάθε μικροσυστήματος όπως είναι η δομή που έχει η οικογένεια ή το μέγεθος που έχει το Πανεπιστήμιο, δεν διαδραματίζουν τόσο σημαντικό ρόλο. Αντιθέτως σημαντική είναι η υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για τις σχέσεις του εντός των πλαισίων. Επιπλέον, πιο αισιόδοξοι και με πιο ομαλή προσαρμογή αποδείχθηκαν οι φοιτητές που ανήκαν σε οικογενειακά πλαίσια συναισθηματικής συνοχής, αλλά και που διατήρησαν την επαφή με το φιλικό τους περιβάλλον. Ακόμη, όσοι φοιτητές είχαν διαμορφώσει το πλαίσιο της προσωπικής τους ταυτότητας, από τη μια είχαν μια πιο θετική και ενεργή στάση ζωής και από την άλλη οδηγούνταν ευκολότερα στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Γκαντώνα, 2007).

Άλλη έρευνα που στόχευε στην διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων σε δείγμα 347 πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, η επιτυχής προσαρμογή των φοιτητών σχετιζόταν θετικά με την συναισθηματική συνοχή εντός της οικογένειας, αλλά και με την κοινωνική υποστήριξη. Από την άλλη, αρνητική ήταν η συσχέτιση με το άγχος και τη βίωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Μεντή, 2017).

Ακόμη, οι Καλτσούδα και Παπαδιώτη- Αθανασίου (2008) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με την ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή 503 πρωτοετών και δευτεροετών φοιτητών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η μελέτη αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των διαφόρων συμπτωμάτων της ψυχοπαθολογίας και της σχέσης τους με την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τόσο μικρότερη ήταν η σοβαρότητα των συμπτωμάτων.

Αναφορικά με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας, ως προς το φύλο, τα κορίτσια σημείωσαν περισσότερα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας και χαμηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι φοιτήτριες συνολικά ωστόσο

κατέδειξαν οριακά καλύτερη συνολική και ακαδημαϊκή προσαρμογή αλλά και δέσμευση απέναντι στο Πανεπιστήμιο. Εμφάνισαν μια σχετικά μεγαλύτερη παρακίνηση συγκριτικά με τα αγόρια ως προς τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, τις πραγματικές ακαδημαϊκές τους προσπάθειες και επιδόσεις τους (Καλτσούδα & Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2008).

Ακόμη, η απομάκρυνση από το πατρικό σπίτι για σπουδές έδειξε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης με το Πανεπιστήμιο, την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή, καθώς και πιο σοβαρά συμπτώματα άγχους, φοβικού άγχους, παρανοϊκού ιδεασμού, ψυχωτισμού και ενοχής. Όπως ήταν φυσικό, η προσαρμογή σε όλους τους τομείς ήταν επίσης καλύτερη για τους φοιτητές που δεν ήταν αναγκαίο να απομακρυνθούν από το σπίτι τους για τις σπουδές. Ο λόγος είναι πως απουσιάζουν ορισμένοι στρεσογόνοι παράγοντες (π.χ. μετακόμιση από το σπίτι, απομάκρυνση από φίλους και οικογένεια, η εκμάθηση ατομικής διαβίωσης και φροντίδας του εαυτού τους κ.λπ.). Η ύπαρξη άλλωστε ενός συγκεκριμένου κοινωνικού δικτύου περιορίζει άλλους παράγοντες άγχους που σχετίζονται με την πανεπιστημιακή ζωή. Παρόλα αυτά η παραμονή στο σπίτι, φαίνεται ότι είχε αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και ωρίμανση των φοιτητών (Καλτσούδα & Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2008).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αναφορικά με την προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο είναι λιγότερες σε σχέση με το εξωτερικό και εντοπίζονται στην βορειοδυτική περιοχή της χώρας. Βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που οδηγούν τους φοιτητές σε μια ομαλή προσαρμογή, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις άξονες.

Αρχικά, ως προς τον προσωπικό - ατομικό άξονα, καθοριστικής σημασίας για την προσαρμογή των φοιτητών είναι η διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Οριοθετώντας κανείς τον εαυτό του, κατορθώνει να θέσει τις βάσεις μιας πιο θετικής και ενεργητικής στάσης, ωθώντας παράλληλα και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Γκαντώνα, 2007).

Δεύτερος σημαντικός άξονας προσαρμογής είναι αυτός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένα οικογενειακό περιβάλλον συναισθηματικής συνοχής, ένα κοινωνικό υποστηρικτικό περιβάλλον και η διατήρηση των φιλικών σχέσεων, κρίνονται αναγκαία (Γκαντώνα, 2007. Μεντή, 2017).

Τρίτος άξονας ο συναισθηματικός με τη δυνατότητα διαχείρισης της ψυχικής δυσφορίας. Όπως φάνηκε, όσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα άγχους και

καταθλιπτικών συμπτωμάτων, τόσο διευκολύνεται η προσαρμογή (Μεντή, 2017). Επιπλέον, όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τόσο μικρότερη είναι η σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ψυχοπαθολογίας (Καλτσούδα & Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2008).

Συμπεραίνεται επομένως πως η προσαρμογή των φοιτητών ως μια πολυδιάστατη διαδικασία, χρειάζεται μια σφαιρική προσέγγιση. Η παροχή βοήθειας από ειδικούς ψυχικής υγείας, για την εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του κάθε ευάλωτου φοιτητή κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Στόχος η δημιουργία σχέσεων που να χαρακτηρίζονται από συναισθηματική πληρότητα και υποστήριξη, με τη διατήρηση ωστόσο της προσωπικής ταυτότητας του κάθε ατόμου.

### **2.2.2. Το Πανεπιστήμιο στο Εξωτερικό: Η προσαρμογή των φοιτητών σε άλλες χώρες του εξωτερικού**

Οι τομείς που σχετίζονται με την προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών ανά τον κόσμο και οι δυσκολίες που συναντούν οι νέοι κατά τη μετάβαση τους στο Πανεπιστήμιο φαίνεται να είναι κοινοί. Στην ενότητα παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες έρευνες από Ευρώπη, Ασία και Αμερική.

Αναφορικά με Ευρωπαϊκές χώρες και ξεκινώντας από τη Βρετανία, ιστορικά η προσαρμογή των φοιτητών στη χώρα μέχρι και τη δεκαετία του 1990 είχε απασχολήσει ελάχιστα την έρευνα και αυτό γιατί οι ευνοϊκές συνθήκες (οικονομικές, οικογενειακές) το επέτρεπαν (Humphrey et al., 1998, όπ. αναφ. στο Denovan & Macaskill, 2016). Ωστόσο, οι πρόσφατες αλλαγές στην πανεπιστημιακή της εκπαίδευση έχουν αναμφισβήτητα αυξήσει το άγχος των φοιτητών.

Ο Blair (2016), διερεύνησε την εμπειρία προσαρμογής των φοιτητών του πρώτου έτους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας. Φάνηκε πως οι προσδοκίες τους αναφορικά με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (τον φόρτο εργασίας, την αξιολόγηση και τις διαδικασίες μελέτης και διδασκαλίας) ταυτίζονταν με τις απόψεις που είχαν πριν και μετά την έναρξη της φοίτησής τους. Η μικρότερη ικανοποίηση εντοπίστηκε στον τομέα της υποστήριξης και ανατροφοδότησης από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία αναφέρεται ως η μεγαλύτερη πηγή ανησυχίας που θέτουν οι φοιτητές κατά τη μετάβασή τους. Φαίνεται πως οι πιθανότητες συμμετοχής τους σε τέτοιου τύπου συζητήσεις μειώνονται όταν θεωρούν ότι οι

καθηγητές δεν πρόκειται να κατανοήσουν τις ανάγκες τους. Είτε επειδή οι απαιτήσεις των εργασιών θεωρούνται ως διαδικασίες γνωστές, είτε γιατί οι φοιτητές δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες να αλληλεπιδράσουν, η μη συμμετοχή οδηγεί στην μείωση της ικανότητάς τους να συμμετάσχουν στις σπουδές τους, με άμεση συνέπεια τη μείωση της αξίας της ανατροφοδότησης (Blair, 2016).

Άλλη έρευνα στη Βρετανία μελέτησε τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την προσαρμογή των φοιτητών κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος βασισμένου στην προσέγγιση της Θετικής Ψυχολογίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 192 προπτυχιακοί φοιτητές του πρώτου έτους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η αισιοδοξία αναδείχτηκε ως βασικός παράγοντας για της προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο, συνδράμοντας στη μείωση των επιπτώσεων του άγχους και στην ενίσχυση της ευημερίας καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονταν σημαντικά με την ικανοποίηση της ζωής και τα θετικά συναισθήματα (Denovan & Macaskill, 2017).

Στην Ελβετία, κάθε μαθητής που αποφοιτά από το σχολείο έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει άμεσα τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά ποσοστά εγκατάλειψής τους. Το κίνητρο αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία ενός φοιτητή. Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα σε δείγμα 820 φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές ξεκινούν αρχικά με περισσότερα εσωτερικά κίνητρα από ότι εξωτερικά και πως σταδιακά ανά το εξάμηνο αυτά μειώνονται. Η μείωση φαίνεται να σχετίζεται με την μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα κίνητρα για φοίτηση συνδέονται άμεσα με την απόλαυση που αντλούν από αυτή οι φοιτητές. Έτσι, είναι σημαντικό να διατηρείται ζωντανό το αίσθημα της απόλαυσης στη μάθηση αμφότερα (Brahm, Jenert, & Wagner, 2016).

Στη Γαλλία, αρκετοί είναι οι φοιτητές που παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης κατά τη προσαρμογή τους. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 233 πρωτοετών φοιτητών, φάνηκε ότι μεγάλο ποσοστό (41%) εμφάνιζε συμπτώματα κατάθλιψης. Το αποτέλεσμα μαρτυρά ότι ο επιπολασμός των καταθλιπτικών συμπτωμάτων στους Γάλλους μαθητές είναι τόσο σημαντικός όσο και σε άλλες χώρες (Aktekin et al., 2001. Holahan & Moos, 1991. McDermott et al., 1989. Mkize et al., 1998. Nolan & Willson, 1994, όπ. αναφ. στο Bouteyre et al., 2007). Οι παράγοντες



που φάνηκε ότι μπορούν να επηρεάσουν τα επίπεδα κατάθλιψης ήταν τα καθημερινά εμπόδια, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και η κοινωνική υποστήριξη. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικός φάνηκε να είναι ο ρόλος της κοινωνικής υποστήριξης για τους φοιτητές που σπούδαζαν μακριά από το σπίτι τους (Bouteyre et al., 2007).

Περνώντας στην Ασία, για τους πρωτοετείς φοιτητές της Κίνας, δεν παρουσιάζονται σημαντικές σχέσεις της γονικής υποστήριξης με τη χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων που χρησιμοποιούν. Αντίθετα, έρευνες σε χώρες Δυτικού πολιτισμού, δείχνουν ότι οι γονείς φαίνεται να έχουν προετοιμάσει μέσω συμβουλών και συζητήσεων τα παιδιά τους πριν την είσοδο στο Πανεπιστήμιο, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να λειτουργήσει θετικά και για την χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης. Στην Κίνα, πολλοί από τους γονείς δεν έχουν φοιτήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έχοντας έτσι περιορισμένη ικανότητα κατανόησης των δυσκολιών φοίτησης ώστε να παρέχουν συγκεκριμένες συμβουλές σχετικά με τις προσπάθειες αντιμετώπισης προβλημάτων. Ωστόσο, οι γονείς παραμένουν σαφώς ως μια σημαντική πηγή γενικότερης υποστήριξης των παιδιών τους (Tao et al., 2000).

Από άλλες έρευνες στην Αμερική, καταδεικνύεται πως οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχή μετάβαση από το λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, υποδηλώνεται μια σημαντική σχέση μεταξύ της ικανότητας προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών και των δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους, καθώς και μεταξύ των διαπροσωπικών ικανοτήτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Parker et al., 2004. Parker et al., 2005).

Μεταξύ άλλων προβλεπτικών παραγόντων σχετικά με την προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών βρίσκονται και ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης, το επίπεδο αισιοδοξίας και η αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, τα χαμηλά επίπεδα αισιοδοξίας, οι εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές αντιμετώπισης (emotion-focused coping styles) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σωματική και ψυχολογική κατάπτωση των φοιτητών (Pritchard, Wilson, & Yamnitz, 2007). Έχει αποδειχθεί ότι η χρήση παραγωγικών στρατηγικών και η αποφυγή των μη παραγωγικών, αποτελεί σημείο διπλής σημασίας για τους νέους, βοηθώντας τους τόσο στην αντιμετώπιση του άγχους όσο και στη μείωση του (Jones & Frydenberg, 1999).

## **2.3. Η έννοια της Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο και οι επιμέρους πτυχές της**

Η προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, είναι μια διαδικασία πολύπλευρη που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις με ποικίλες απαιτήσεις (Baker & Siryk, 1984). Το άτομο αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα περιβαλλοντικά συστήματα (οικογένεια, συνομήλικοι, ακαδημαϊκό ίδρυμα, κοινότητα, εργασία), έχοντας ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια αυτής. Γι αυτό και η μελέτη της προσαρμογής χρειάζεται να συμπεριλάβει όλες τις διαστάσεις της και να μην την αντιμετωπίσει μονοδιάστατα ως μια ενιαία κατάσταση (Birnie-Lefcovitch, 2000. Mahoney & Bergman, 2002).

Ο μηχανισμός των αντιδράσεων που χρειάζεται για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων, διαφέρει ως προς την αποτελεσματικότητα. Ένα σύνολο απαιτήσεων αφορά την παρατεταμένη και συχνά έντονη ακαδημαϊκή εργασία. Ένα δεύτερο σύνολο απαιτήσεων σχετίζεται με το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο αποτελεί μια κοινωνική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο αριθμός των συνομήλικων που ζουν σε κοντινές αποστάσεις γύρω από αυτό είναι μεγάλος όπως και το χρονικό διάστημα ως την ολοκλήρωση των σπουδών. Η παραπάνω διάσταση ισχύει ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για φοιτητές εστιών. Περνώντας στο τρίτο σύνολο απαιτήσεων, αυτό αφορά τα χαρακτηριστικά του ατόμου που πλήττονται γενικά από πιεστικές καταστάσεις. Τέλος, το τέταρτο σύνολο, έχει να κάνει με τη σχέση ή τον δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ του εκάστοτε φοιτητή και του ιδρύματος φοίτησης του (Baker & Siryk, 1984).

Επομένως, όλες οι απαιτήσεις για μια αποτελεσματική συνολική προσαρμογή μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις διαστάσεις, της προσαρμογής στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές, προσωπικές - συναισθηματικές απαιτήσεις καθώς και στη δέσμευση με το Πανεπιστήμιο. Κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο θεωρούνται από τους πιο βασικούς τομείς που θα πρέπει να εξεταστούν (Baker & Siryk, 1989, οπ. ανάφ. στο Friedlander et al., 2007). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι τέσσερις διαστάσεις της προσαρμογής.

### **2.3.1. Ακαδημαϊκή προσαρμογή**

Η ακαδημαϊκή προσαρμογή αναφέρεται σε διάφορες πτυχές των εκπαιδευτικών απαιτήσεων που αφορούν την πορεία του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Baker & Siryk, 1986). Η προσαρμογή στον συγκεκριμένο τομέα ή ο βαθμός στον οποίο οι φοιτητές ανταπεξέρχονται στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ακαδημαϊκή προσπάθεια, το κίνητρο για την ολοκλήρωση μιας ακαδημαϊκής εργασίας, την επιτυχή ανταπόκριση απέναντι σε αυτές, την επίδοση, και την ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Baker & Siryk, 1989, οπ. ανάφ. στο Friedlander et al., 2007).

Συχνά, η ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται ως ένας από τους βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής επιτυχίας του φοιτητή. Μέσα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την ακαδημαϊκή επιτυχία φάνηκε ότι αυτή προκύπτει από τρεις τομείς, την ακαδημαϊκή επίτευξη, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και την κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία (van der Zanden, Denessen, Cillessen, & Meijer, 2018). Σχετικά με την βαθμολογική επίδοση (βαθμολογικό μέσο όρο) του φοιτητή, η οποία περιλαμβάνεται στην ακαδημαϊκή του προσπάθεια (αλλιώς ακαδημαϊκή λειτουργικότητα), έχει φανεί ότι η ακαδημαϊκή ελπίδα όπως και η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες της (Feldman, & Kubota, 2015). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσωπική προσαρμογή των φοιτητών του πρώτου έτους, ενώ η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές προσδοκίες και την ακαδημαϊκή επίδοση (Chemers, Hu, & Garcia, 2001).

Αναφορικά με τα κίνητρα των φοιτητών για την εκπλήρωση ακαδημαϊκών στόχων, έρευνες έχουν υποδείξει θετική συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκής προσαρμογής και ερωτηματολογίων κινήτρων (Beyers & Goossens, 2002), ενώ έχει φανεί και σημαντική συσχέτιση μεταξύ των διαπροσωπικών ικανοτήτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Parker et al., 2004. Parker et al., 2005).

Ακόμη, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και οι ακαδημαϊκές προσδοκίες σχετίζονται σημαντικά και άμεσα με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι πρωτοετείς που εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο με απόλυτη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους για ακαδημαϊκή πρόοδο, παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με φοιτητές μικρότερης αυτοπεποίθησης. Οι ακαδημαϊκές προσδοκίες σχετίζονται επίσης με την επίδοση. Έτσι, οι φοιτητές που έχουν υψηλότερες προσδοκίες για ακαδημαϊκή επιτυχία παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις (Chemers et al., 2001).

Οι Honicke και Broadbent (2016), μέσα από μια ακόμη συστηματική ανασκόπηση 59 μελετών, διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει μετριοπαθής θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης, σημειώνοντας τη σημαντική ανομοιογένεια μεταξύ των μελετών, η οποία οφείλεται στην διαφορετική απόδοση των δύο όρων. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται και επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, με τη διαμεσολάβηση και επιπλέον μεταβλητών στη σχέση όπως είναι η προσπάθεια του φοιτητή, η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης, η συμμετοχή των γονέων και ο βαθμός προσανατολισμού στους στόχους.

Συμπερασματικά, η επίτευξη της ακαδημαϊκής προσαρμογής των φοιτητών, προϋποθέτει την υιοθέτηση συστημάτων μελέτης που να ανταποκρίνονται στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον στο οποίο οφείλουν να δρουν αυτόνομα και μεγαλύτερη ανεξαρτησία από ό, τι στο λύκειο (Parker et al., 2004).

### **2.3.2. Κοινωνική Προσαρμογή**

Η κοινωνική προσαρμογή σχετίζεται με τις διάφορες πτυχές των διαπροσωπικών και κοινωνικών απαιτήσεων στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Baker & Siryk, 1986). Είναι θεμελιώδης για όλους, και κυρίως για τους αναδυόμενους νέους που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτονόμησης τους από την οικογένεια (Baker & Siryk, 1989, οπ. ανάφ. στο Friedlander et al., 2007). Οι διάφορες κοινωνικές πτυχές στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον όπως είναι η δημιουργία σχέσεων, η συμμετοχή στις κοινωνικές συναθροίσεις και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, καθώς και η αναζήτηση ανατροφοδότησης είναι καθοριστικής σημασίας, τόσο για την προσαρμογή των φοιτητών, όσο και για την κατανόηση της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης (Wang, Cullen, Yao, & Li, 2013).

Κατά την μετάβαση στο νέο περιβάλλον του Πανεπιστημίου, χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές από τους φοιτητές για τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους. Αρκετοί αναζητούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην αρχή του εξαμήνου, ώστε να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις, διανύοντας επιτυχώς τη διάρκεια αυτού. Καθώς προχωρά η πρώτη φάση, στρέφονται

πλέον στους εαυτούς τους, υιοθετώντας στρατηγικές προσωπικής εργασίας εστιασμένες στο πρόβλημα (Jones & Frydenberg, 1999).

Η κοινωνική προσαρμογή προκύπτει μέσα από την εδραίωση μιας ισορροπημένης κοινωνικής υποστήριξης. Οι φοιτητές που αισθάνονται πως διαθέτουν κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, το αξιοποιούν ως στρατηγική αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους. Η καλή διαχείριση του στρες τους προβλέπει μεταξύ άλλων την κοινωνική προσαρμογή (Friedlander et al., 2007). Ακόμη, η κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται σημαντικά με τη μείωση της κατάθλιψης (Bouteyre et al., 2007).

Συμπερασματικά, το περιβάλλον διαβίωσης του φοιτητή αποτελεί βασικό στοιχείο για την επιτυχή ενσωμάτωση του στην πανεπιστημιακή ζωή. Η επίτευξη της κοινωνικής συναισθηματικής ευημερίας αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό τομέα με την επίτευξη ακαδημαϊκών επιδόσεων. Μέσα από τις ουσιαστικές σχέσεις των πρωτοετών με γονείς, καθηγητές και συμφοιτητές, αλλά και με τη συμμετοχή τους σε ειδικά ομαδικά προγράμματα έχει αποδειχθεί πως προκύπτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και καλύτερη κοινωνική ευημερία (van der Zanden et al., 2018). Η δημιουργία ενός κύκλου υποστήριξης ενισχύει την επιτυχή αντιμετώπιση καταστάσεων οδηγώντας σε μια πιο ενεργή και άμεση ανταπόκριση στις διαπροσωπικές δυσκολίες και συγκρούσεις. Σε αντίθετη περίπτωση τέτοιες καταστάσεις μπορούν να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα την αίσθηση της εκτίμησης ή της αξίας τους, εμποδίζοντας κάθε προσπάθεια προσαρμογής (Gall, Evans, & Bellerose, 2000).

### **2.3.3. Συναισθηματική – Προσωπική Προσαρμογή**

Ο πρώτος χρόνος στο Πανεπιστήμιο περιλαμβάνει νέες απαιτήσεις και πιέσεις. Έτσι, είναι πιθανό να προκαλέσει μεγάλο εύρος συναισθημάτων στους φοιτητές. Γι' αυτό το λόγο, πέραν της υποστήριξης για επιτυχημένη μάθηση, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην στήριξη τους ως προς την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και ευημερίας (Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne, & Hailikari, 2017). Η επιτυχημένη προσαρμογή των φοιτητών δεν μπορεί άλλωστε να προσδιοριστεί μόνο βάσει της καλής τους επίδοσης (van der Zanden et al., 2018),

κάνοντας έτσι λόγο για ακόμη μια διάσταση της γενικής προσαρμογής που είναι η προσωπική/ συναισθηματική.

Στόχος της να προσδιορίσει το πώς αισθάνεται ο φοιτητής τόσο ψυχολογικά όσο και σωματικά. Μελετά δηλαδή την ύπαρξη ή μη μιας γενικής ψυχολογικής δυσχέρειας και τις σωματικές επιπτώσεις που τη συνοδεύουν (Baker & Siryk, 1986). Με άλλα λόγια, προσδιορίζεται η ψυχολογική υγεία των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται στο άγχος, και σε οποιοσδήποτε φυσικές εκδηλώσεις που προκύπτουν από ακαδημαϊκές και κοινωνικές πιέσεις.

Το στρες που καταλαμβάνει τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους, είναι μεγάλο. Υψηλό ποσοστό φοιτητών, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης λόγω αυτής της δυσκολίας. Ενδεικτικά, από τα αποτελέσματα της μελέτης των Bouteyre και συν. (2007) φάνηκε ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα ιδιαίτερα για τους πρωτοετείς φοιτητές.

Αναφορικά με το ρόλο των στρατηγικών αντιμετώπισης στον τομέα, οι Leong, Bonz και Zachar (1997) από μελέτη τους βρήκαν ότι προκύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προσωπικής συναισθηματικής προσαρμογής και των στρατηγικών αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές ενεργής αντιμετώπισης αποτελούν θετικό προβλεπτικό παράγοντα για την προσωπική συναισθηματική προσαρμογή. Ακόμη, έχει φανεί πως διάφορες γνωστικές - συναισθηματικές στρατηγικές, όπως η αντιμετώπιση, η ρύθμιση των συναισθημάτων και ο τρόπος σκέψης, επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική διάσταση της προσαρμογής. Οι στρατηγικές αυτές κατά τη διάρκεια της μετάβασης, διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να επηρεαστούν. Είναι σημαντικό επομένως να πραγματοποιηθεί μια συνολική εξέταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών, καθώς αυτή πραγματεύεται το πλαίσιο των γνωστικών-συναισθηματικών δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (Conley, Kirsch, Dickson, & Bryant, 2014). Έχει αποδειχθεί ότι οι εστιασμένες στο καθήκον, ενεργές στρατηγικές αντιμετώπισης (Task-centered, active coping strategies), κρίνονται ως οι πλέον αποτελεσματικές (Bouteyre, et al., 2007).

Συνεπώς, η προσωπική ευημερία των φοιτητών είναι πολύ σημαντική για την προσαρμογή τους. Έχει φανεί πως επηρεάζεται αρκετά από τον τρόπο που αξιολογούν και αντιμετωπίζουν πτυχές της ζωής τους. Φοιτητές που βιώνουν τη

καθημερινότητα τους αρνητικά, υιοθετώντας στρατηγικές αποφυγής των δυσκολιών, αναφέρουν προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας και λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή. Οι συνθήκες διαβίωσης τους έχει δυνητικά σημαντικό αντίκτυπο στην ευημερία τους, όπως και στον ακαδημαϊκό τομέα (Gall et al., 2000).

#### **2.3.4. Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο**

Η μετάβαση από το λύκειο στο Πανεπιστήμιο πραγματοποιείται άλλοτε με λιγότερη και άλλοτε με περισσότερη επιτυχία (van der Zanden et al., 2018). Η εγκατάλειψη των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες ανά τον κόσμο, οι οποίοι έχουν διερευνήσει αρκετά τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν εκεί αλλά και τους τρόπους αποφυγής του φαινομένου (Hoffman, Richmond, Morrow, & Salomone, 2002).

Η κατηγορία της δέσμευσης στο Πανεπιστήμιο σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές αισθάνονται ότι ανήκουν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και τη δέσμευση τους απέναντι στους ακαδημαϊκούς στόχους. Αφορά αφενός τα συναισθήματα του φοιτητή γενικά για το γεγονός ότι φοιτά στο Πανεπιστήμιο και αφετέρου για το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και σχολή φοίτησης. Η αίσθηση του ανήκειν, συνδέεται με την θετική αυτοαντίληψη των φοιτητών για κοινωνική αποδοχή και ακαδημαϊκή ικανότητα. Σταδιακά, όσο αυξάνεται η αίσθηση ότι ανήκουν στο ίδρυμα, τόσο μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς (Pittman & Richmond, 2008).

Εξετάζεται κυρίως η ποιότητα της σχέσης ή του δεσμού που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του φοιτητή και του ιδρύματος (Baker & Siryk, 1986). Έχει αποδειχθεί πως η αίσθηση της συνεργασίας και της ενσωμάτωσης στην Πανεπιστημιακή κοινότητα, γνωστή ως αίσθηση του «ανήκειν», αντικατοπτρίζει την ένταξη των φοιτητών σε αυτήν. Όσο πιο έντονα αισθάνονται ότι ανήκουν στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευσή και ικανοποίηση τους απέναντι στο ίδρυμα, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες παραμονής τους σε αυτό (Hoffman et al., 2002).

Ένα από τα βασικά μοντέλα περί εγκατάλειψης των σπουδών αναπτύχθηκε από τον Tinto (1975). Η εγκατάλειψη του Πανεπιστημίου αφορά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και των ακαδημαϊκών και κοινωνικών συστημάτων του. Η δέσμευση απέναντι στους στόχους ολοκλήρωσης των σπουδών

και η δέσμευση ως προς το ίδρυμα σχετίζονται με την παραμονή ή εγκατάλειψη των σπουδών (Tinto, 1975, 1982). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη δέσμευση αφορά την πρόθεση ολοκλήρωσης των σπουδών και απόκτησης του πτυχίου και η δεύτερη σχετίζεται με την αίσθηση του φοιτητή ότι είναι μέρος των συστημάτων του Πανεπιστημίου. Το πρώτο έτος και ιδίως το α' εξάμηνο σπουδών είναι καθοριστικό, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι φοιτητές είναι πιο ευάλωτοι και ευαίσθητοι απέναντι σε συναισθήματα περιθωριοποίησης. Κάτι τέτοιο αυξάνει τις πιθανότητες εγκατάλειψης του Πανεπιστημίου (Tinto, 1988).

Οι Freeman, Anderman και Jensen (2007), μελέτησαν πολυπλεύρως την υποκειμενική αίσθηση του ανήκειν των φοιτητών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι η αίσθηση του ανήκειν εξακολουθεί να συνδέεται με τα ακαδημαϊκά κίνητρα και κατά τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως συμβαίνει και με τις κατώτερες σχολικές βαθμίδες.

Όσοι φοιτητές έχουν και εξ αρχής υψηλά επίπεδα δέσμευσης αυξάνουν τις πιθανότητες για μεγαλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη. Οι αρχικοί στόχοι και οι δεσμεύσεις απέναντι στο ίδρυμα αποδεικνύονται σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ολοκλήρωσης των σπουδών (Chrysikos, Ahmed, & Ward, 2017).

#### **2.4. Προσαρμογή και συμπτώματα άγχους και στρες**

Η πλειοψηφία των φοιτητών που εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο για πρώτη φορά προέρχεται από το προστατευμένο περιβάλλον του σχολείου. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί μεταξύ των συμμαθητών και μαθητών / καθηγητών είναι σταθερές με τα συστήματα υποστήριξης να προσφέρουν στους μαθητές κατευθυντήριες γραμμές και σταθερή ενθάρρυνση όταν καθίσταται αναγκαίο (Clifton, 1987, όπ. αναφ. στο Jones & Frydenberg, 1999). Είναι φυσιολογικό κατά την είσοδο τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να αισθάνονται ευάλωτοι και αδύναμοι ορισμένες φορές να αντεπεξέλθουν στις νέες υποχρεώσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν άγχος κατά τη περίοδο αυτής της μετάβασης, καθώς διανύουν μια νέα περίοδο με διαφορετικές απαιτήσεις άγνωστες ακόμη σε εκείνους (Jones & Frydenberg, 1999).

Το στρες που αντιμετωπίζουν οι πρωτοετείς φοιτητές σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές ανησυχίες και τις δυσκολίες προσαρμογής στις νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η έρευνα των Jones και Frydenberg (1999), αναφέρει ότι το



μεγαλύτερο επίπεδο ακαδημαϊκού στρες παρατηρείται κατά τις αρχές του εξαμήνου και πριν από την εξεταστική περίοδο. Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ακαδημαϊκό άγχος, ενώ οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σχετικά με θέματα όπως είναι οι οικονομικές δυσκολίες, οι διαπληκτισμοί με καθηγητές, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η μοναξιά.

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο συνοδεύεται από δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Song et al., 2008. Tao et al., 2000). Το άγχος (γενικό και κοινωνικό), μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε πολλές πτυχές του τομέα, συμπεριλαμβανομένης της ψυχολογικής λειτουργίας, των γνωσιακών συναισθηματικών στρατηγικών και της κοινωνικής ευημερίας (Conley et al., 2014). Έχει αποδειχθεί από μελέτες, ότι τα άτομα αντιδρούν διαφορετικά απέναντι στον ίδιο στρεσογόνο παράγοντα. Την αστάθεια που δημιουργείται από το γεγονός τη ρυθμίζουν, οι διαδικασίες αντιμετώπισης που επιλέγει να εφαρμόσει ο καθένας (Jones & Frydenberg, 1999).

Σε χώρες του εξωτερικού, αρκετά μεγάλη είναι η προσοχή η οποία δίνεται στο θέμα της διευκόλυνσης των πρωτοετών φοιτητών. Τα Πανεπιστήμια παρέχουν την απαραίτητη πληροφόρηση, είτε μέσω της διανομής έντυπου υλικού ή στο πλαίσιο μεγάλων διαλέξεων. Στη διάρκεια αυτών, οι πρωτοετείς έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για διάφορες πτυχές του νέου τους περιβάλλοντος όπως είναι οι διαδικασίες εγγραφής, οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, σχετικά με την γεωγραφική κατανομή της πανεπιστημιούπολης, αλλά και για τις υπηρεσίες που παρέχονται από το αρμόδιο φοιτητικό προσωπικό. Ακόμη, ορισμένα ιδρύματα προσφέρουν και βραχυπρόθεσμες ομαδικές παρεμβάσεις, με έμφαση στη διευκόλυνση της κοινωνικής και ψυχολογικής προσαρμογής τους (Oppenheimer, 1984).

Οι Deckro et al., (2002) εφήρμοσαν μια παρέμβαση διάρκειας 6 εβδομάδων σε φοιτητικό πληθυσμό με σκοπό τη μείωση της ψυχικής δυσφορίας, του άγχους και της αντίληψης τους για το στρες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλάμβανε εκτός των άλλων και τεχνικές γνωστικής συμπεριφοριστικής θεραπείας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να μειώσει σημαντικά την αυτοαναφορική ψυχολογική δυσφορία, το άγχος και την αντίληψη του στρες.

Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται αποτελεσματική και έγκαιρη βοήθεια στους φοιτητές κατά τη μεταβατική περίοδο από το σχολείο στο Πανεπιστήμιο ώστε να καταφέρουν να διαχειριστούν το στρες που σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές ή και γενικότερες ανησυχίες (Jones & Frydenberg, 1999).

## 2.5. Προσαρμογή και Αυτοεκτίμηση

Ο Rosenberg (1965), είχε ορίσει την αυτοεκτίμηση ως ένα μέτρο για την θετική ή αρνητική στάση που έχει κανείς απέναντι στον εαυτό του. Αναφορικά με την αναδυόμενη ενηλικίωση έχει φανεί πως τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης συνδέονται άμεσα με μια θετική έκβαση κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο. Από την άλλη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε μη ομαλές προσαρμογές (Hickman, Bartholomae, & McKenry, 2000). Οι αντιλήψεις άλλωστε που έχει κανείς για τον εαυτό του όπως και τα συναισθήματα που τρέφει για αυτόν χτίζουν την ανθεκτικότητα του. Έτσι λοιπόν το να έχει κανείς αυτοεκτίμηση, αποτελεί μεταξύ άλλων χαρακτηριστικό ενός ανθεκτικού ατόμου (Λακιώτη, 2011).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την εξέταση του βαθμού ψυχικής δυσφορίας που βιώνουν οι πρωτοετείς φοιτητές κατά τη μετάβασή τους στο Πανεπιστήμιο, οι ερευνητές εντόπισαν μεταξύ άλλων ότι η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση προέβλεπαν καλύτερα φυσικά και ψυχολογικά αποτελέσματα. Όπως και σε άλλες έρευνες, διαπιστώθηκε επιπλέον ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση ανέφεραν περισσότερα σωματικά προβλήματα υγείας. (Pritchard et al., 2007).

Η αυτοεκτίμηση έχει ερευνηθεί και ως προς το ρόλο του διαμεσολαβητή που ασκεί για την προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών. Στη σχετική μελέτη των Lau, Chan και Lam (2018) έλαβαν μέρος 418 πρωτοετείς από Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ της Κίνας. Από τα συμπεράσματα προέκυψε ότι οι πρωτοετείς που λάμβαναν μεγαλύτερη στήριξη από την οικογένεια και τους συνομηλίκους ανέφεραν συνολικά καλύτερα αποτελέσματα προσαρμογής. Με άλλα λόγια, η προσαρμογή τους κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο αυξανόταν, μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους που προέκυπτε από την κοινωνική υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων τους.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων, την προσαρμογή σε νέες συνθήκες και στις γενικότερες αλλαγές που προκύπτουν στη ζωή διαδραματίζει και η αυτορρύθμιση. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από αυτήν, έχει τη δυνατότητα να ελέγχει αρνητικές συμπεριφορές, παρορμήσεις και συναισθήματα, αντιμετωπίζοντας επιτυχώς δυσκολίες και κρίσεις, χωρίς να διακόπτει τις καθημερινές λειτουργίες του. Κάποιος που ελέγχει όλα τα παραπάνω, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί, να εξετάζει και να επιλύει δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν (Λακιώτη, 2011).

Υποστηρίζεται η πραγματοποίηση εργαστηρίων για τους εισαχθέντες φοιτητές με απώτερο σκοπό την διδαχή αποτελεσματικών στρατηγικών σχετικά με την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών του πανεπιστημίου αλλά των απειλών κατά της αυτοεκτίμησης τους (Pritchard et al., 2007).

## 2.6. Αυτοεκτίμηση και Άγχος

Το άγχος και η αυτοεκτίμηση είναι δύο μεταβλητές που όπως έχει αποδειχθεί είναι αρνητικά σχετιζόμενες (Rosenberg, 1962). Οι Sowislo και Orth (2013) από μια μετα-ανάλυση που αφορούσε μεταξύ άλλων και τη μεταβλητή του άγχους, αξιολόγησαν τα διαχρονικά δεδομένα 18 μελετών και εξέτασαν συγκεκριμένα τις πιθανές επιδράσεις μεταξύ της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτού. Το ηλικιακό εύρος των δειγμάτων εκτεινόταν από τη παιδική μέχρι και την τρίτη ηλικία. Τα αποτελέσματα μεταξύ της χαμηλής αυτοεκτίμησης και του άγχους ήταν σχετικά ισορροπημένα, καθώς όπως ήταν αναμενόμενο, η αυτοεκτίμηση προέβλεπε το άγχος ( $\beta = -.10$ ) και το άγχος προέβλεπε την αυτοεκτίμηση ( $\beta = -.08$ ).

Αναφορικά με μια παρέμβαση που υλοποιήθηκε και στόχευε στην κοινωνική προσαρμογή πρωτοετών φοιτητών, μετά την ολοκλήρωση της προέκυψε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης για την πειραματική ομάδα. Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση της τετραετούς παρακολούθησης του δείγματος, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση συνέχισαν να δείχνουν σημαντικά καλύτερη προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο, συμπεριλαμβανομένης της υψηλότερης αυτοεκτίμησης, της μεγαλύτερης κοινωνικής υποστήριξης και του λιγότερου στρες από ό, τι οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου (Oppenheimer, 1984).

Σε άλλη έρευνα των Friedlander και συν. (2007) εξετάστηκαν οι κοινές επιδράσεις που μπορεί να ασκήσουν το άγχος, η κοινωνική υποστήριξη και η αυτοεκτίμηση στην προσαρμογή πρωτοετών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Από την έρευνα φάνηκε πως η αυξημένη κοινωνική υποστήριξη από τους φίλους, αλλά όχι από την οικογένεια, προέβλεπε βελτιωμένη προσαρμογή στο διάστημα μεταξύ χειμερινού και εαρινού εξαμήνου. Ακόμη, τα χαμηλά επίπεδα στρες, προέβλεπαν συνολική βελτίωση, αλλά και ακαδημαϊκή, προσωπική-συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή. Τέλος, τα αυξημένα επίπεδα της γενικής, ακαδημαϊκής και

κοινωνικής αυτοεκτίμησης προέβλεπαν μειωμένα επίπεδα κατάθλιψης και αυξημένη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή.

Μειώνοντας συνεπώς μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις τα επίπεδα του άγχους και στρες και παράλληλα ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση των φοιτητών, επιτυγχάνεται μια ψυχική και συναισθηματική ισορροπία καταλυτική για την επιτυχή προσαρμογή τους στο Πανεπιστημιακό πλαίσιο.

### **3. Η Ομαδική εργασία - Θεωρητικές Προσεγγίσεις - Στοιχεία και τεχνικές**

#### **3.1.1. Ο Carl Rogers, η Βιωματική προσέγγιση και η Μη Κατευθυντική Μέθοδος στην ομαδική εργασία**

Πρόδρομος μεταξύ άλλων της ομαδικής εργασίας υπήρξε ο Carl Rogers. Αποτέλεσε τον κύριο εκφραστή της ανθρωπιστικής και προσωποκεντρικής προσέγγισης με βασικό χαρακτηριστικό την μη-κατευθυντική στάση. Υποστήριζε ότι ο συμβουλευόμενος διέθετε την ικανότητα να βρει τη λύση στο πρόβλημα του, αρκεί να βίωσε στη σχέση του με τον σύμβουλο την κατανόηση, την αποδοχή και τη γνησιότητα (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011. Μπρούζος, 2004). Μέσα από τη δημιουργία ενός διευκολυντικού κλίματος, ομάδα και μέλη αναπτύσσουν το προσωπικό τους δυναμικό, καθορίζουν τους στόχους τους και τις κατευθύνσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα έχει ως κύριο στόχο τα μέλη της να αναπτύξουν συγκεκριμένες τεχνικές και να αποκτήσουν γνώσεις τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητα τους. Η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα είναι μια προσέγγιση που εστιάζει στο βίωμα. Οι συμμετέχοντες οδηγούνται στη γνώση μέσα από τις επιλεγμένες δραστηριότητες κατά τρόπο εμπειρικό. Οι νέες δεξιότητες και οι προσωπικές αλλαγές προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία αυτή. Ο συντονιστής δεν μοιράζει ρόλους, αντιθέτως τα μέλη είναι οι εαυτοί τους και μέσα από την ενεργητική ακρόαση ο ένας ακούει τον άλλον πραγματικά (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Αναφορικά με τον συντονιστή, η στάση που διατηρεί είναι μη κατευθυντική. Χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό του συντονιστή, αποτελεί την πιο αποτελεσματική ικανότητα για διευκόλυνση της ομάδας. Η έννοια της Ενσυναίσθησης (Rogers, 1951,

όπ. αναφ. στη Brown, 2018) πληρείται όταν ο συντονιστής μπορεί να μπει στον κόσμο του μέλους της ομάδας, να νιώσει τι αισθάνεται, αλλά συγχρόνως να μην χάσει την αίσθηση ότι είναι ξεχωριστός και διακριτός από αυτόν (Brown, 2018). Ακούει ενεργητικά επομένως, μπαίνοντας στη θέση του άλλου χωρίς ωστόσο να επέρχεται ταύτιση. Ένας μη κατευθυντικός συντονιστής εξισορροπεί βίωμα και έκφραση στη σχέση έξω από ρόλους. Αναγνωρίζει τα μοναδικά ατομικά στοιχεία του καθενός και αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Δίνει προτεραιότητα στην επιθυμία της ομάδος, έχοντας ως στήριγμα τη Δυναμική της. Το βίωμα επαναδιατυπώνεται. Περιεχόμενο και συναίσθημα συνδέονται (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Συνοψίζοντας, η μη κατευθυντική παρεμβατική μέθοδος επιδιώκει τη μάθηση μέσω της εμπειρίας, θέτοντας ως εφελτήριο την επιθυμία των μελών της ομάδος. Ο συντονιστής δεν κατευθύνει αλλά δρα υποστηρικτικά, συνοδεύοντας τα άτομα στην εσωτερική διερεύνηση των επιθυμιών τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Η προσωποκεντρική συμβουλευτική αποτέλεσε μια ριζοσπαστική μετατόπιση της εστίασης από τον σύμβουλο στη διαπροσωπική σχέση του με τον συμβουλευόμενο. Πρόκειται με άλλα λόγια για μια ουσιαστική σχέση συμπόρευσης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011. Μπρούζος, 2004).

### **3.1.2. Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία και οι τεχνικές της στην Ομαδική εργασία**

Η ψυχοεκπαίδευση ως τύπος ομαδικής διαδικασίας συχνά συνδυάζεται με τεχνικές από την συμπεριφοριστική συμβουλευτική ακόμη και από την ψυχοθεραπεία και εφαρμόζεται σε ομαδικό επίπεδο. Τα ομαδικά προγράμματα δύναται να βασίζονται σε δύο συνιστώσες, την συμπεριφοριστική συμβουλευτική και την εκπαιδευτική. Η μεν αφορά συναισθήματα, αντιλήψεις, τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων, μεθόδους χαλάρωσης και φροντίδας του εαυτού. Η εκπαιδευτική συνιστώσα από την άλλη προσφέρει τη γνώση σχετικά με το θέμα που μοιράζονται οι συμμετέχοντες στην ομάδα (Cummings & Cummings, 2008).

Η γνωσιακή συμπεριφοριστική ομαδική εργασία, εφαρμόζεται στα πλαίσια μικρών ομάδων μέσω του συνδυασμού διαφορετικών συμπεριφορικών, γνωστικών στρατηγικών. Πρόκειται, επιπλέον για μια εμπειρική προσέγγιση, καθώς οι τεχνικές της αξιολογούνται σε πειραματική έρευνα. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η συμπεριφορική, γνωστική και / ή συναισθηματική αλλαγή (Rose, 2004).

Η Διαλεκτική Συμπεριφορική Θεραπεία (ΔΣΘ) (Linenhan, 1993) και η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία (ΓΣΘ) (Beck, 1987) παρουσιάζουν τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ψυχοεκπαίδευσης. Η ΔΣΘ είναι μια μορφή γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας, η οποία έχει ως κέντρο της, τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιχειρεί να προσδιορίσει δυνατότητες των μελών και να εντοπίσει τις ανεπιθύμητες και μη χρήσιμες σκέψεις (όπ. αναφ. στο Brown, 2018).

Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική προσέγγιση προήλθε από την γνωστική ψυχολογία και την ψυχολογία της συμπεριφοράς. Έχει ως βάση της την επίλυση προβλημάτων και την επικέντρωση στις αλλαγές κατά την εργασία με τους συμβουλευόμενους. Εστιάζει στις γνωστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο ελέγχει τις συμπεριφορές του. Τη δεκαετία του 60', ο Ellis και ο Beck, ιδρυτές της λογικοθυμικής και γνωσιακής θεραπείας αντίστοιχα, ακολούθησαν τη γνωσιακή συμπεριφοριστική παράδοση, ενώ αρχικά εργάστηκαν ως ψυχαναλυτές. Στράφηκαν στις δυσλειτουργικές σκέψεις και παράλογες πεποιθήσεις (Mcleod, 2005). Πιο συγκεκριμένα, το άτομο κάνει αυτόματες σκέψεις, οι οποίες εμφανίζονται αυθόρμητα και χαρακτηρίζονται συνήθως από αρνητική χροιά (Beck, 2000). Στόχος του γνωστικού θεραπευτή είναι να αναγνωρίσει τις δυσλειτουργικές σκέψεις που είτε διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, είτε αναστατώνουν συναισθηματικά τον συμβουλευόμενο με αποτέλεσμα να μην μπορεί να επιτύχει τους στόχους του (Beck, 2000) και μέσα από διάφορες τεχνικές όπως την ανάθεση εργασιών, ασκήσεων χαλάρωσης και αυτοεπιτήρησης να επιχειρήσουν να τις αντιμετωπίσουν (Mcleod, 2005). Επιπλέον στόχος, η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων εστιάζοντας σε θετικά γεγονότα της εβδομάδος, θετικές αναμνήσεις και ενδιαφέροντα (Beck, 2000). Άλλες τεχνικές, η εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αξιολόγηση των συναισθημάτων (σε κλίμακα 1-100), η χρήση αυτοδηλώσεων σε παιχνίδια ρόλου κ.α. (Mcleod, 2005).

### **3.1.3. Η Εστιασμένη στη Λύση Βραχεία Θεραπεία (ΕΛΒΘ) και οι τεχνικές της στην Ομαδική εργασία**

Η Θεραπεία που εστιάζεται στις λύσεις, έχει τις ρίζες της στην Κονστрукτιβιστική προσέγγιση. Το 1978, ο Steve de Shazer και οι συνεργάτες του, ίδρυσαν το Κέντρο Βραχείας Οικογενειακής Θεραπείας (ΚΒΟΘ) και ανέπτυξαν την Εστιασμένη στη Λύση Βραχεία Θεραπεία (ΕΛΒΘ). Σύμφωνα με την προσέγγιση

αυτή, ο ρόλος της γλώσσας για την δημιουργία μιας προσωπικής πραγματικότητας είναι μεγάλος. Η ΕΛΒΘ οικοδομείται πάνω σε στρατηγικές που ως στόχο έχουν την κατάστρωση και ενεργοποίηση λύσεων από μέρος του συμβουλευόμενου σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Κάποιες από τις τεχνικές της προσέγγισης είναι η εστίαση στην αλλαγή, η διαβάθμιση (καταμέτρηση αλλαγής), η ανεύρεση εξαιρέσεων (στιγμές μη εκδήλωσης του προβλήματος) κ.α. Ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος της συγκεκριμένης θεραπείας είναι δύσκολο να προβλεφθεί και μένει να εξεταστεί περαιτέρω (McLeod, 2005).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως τεχνικές από την Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Προσέγγιση αλλά και της Εστιασμένης στη Λύση θεραπείας, χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά κατά την εφαρμογή ομαδικών προγραμμάτων, όπως είναι η ψυχοεκπαίδευση. Η ΓΣΘ τονίζει ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν τις σκέψεις τους, οι οποίες με τη σειρά τους αλλάζουν τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα τους. Στόχος είναι ο εντοπισμός των μη βοηθητικών σκέψεων η αντικατάσταση τους με πιο θετικές και ρεαλιστικές αναφορικά με τον εαυτό και το μέλλον κάποιου. Η ψυχοεκπαίδευση παρέχει στους συμμετέχοντες χρήσιμα εργαλεία που τους επιτρέπουν να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια δύσκολη κατάσταση.

#### **4. Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα**

##### **4.1. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες – Ο Ορισμός και τα υπόλοιπα είδη ομάδων**

Στη σημερινή εποχή, υπάρχουν ποικίλες κατηγορίες ομάδων, η καθεμία από τις οποίες σχετίζεται με συγκεκριμένους σκοπούς και με συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Assosiation for Specialists in Group Work, ASGW, 2000, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2011), κάνει λόγο για τέσσερις τύπους ομάδων βάσει των σκοπών και της διαδικασίας που τηρούν. Πιο αναλυτικά, οι τύποι που προκύπτουν είναι οι ομάδες έργου, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής, οι ομάδες συμβουλευτικής, καθώς και οι ομάδες ψυχοθεραπείας.

Στον πυρήνα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, συνδυάζονται ψυχολογικά και εκπαιδευτικά στοιχεία μαζί. Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία, σκοπός τους είναι να «..προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική

*ωρίμανση/ανάπτυξη και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ-και-τώρα»* (Assosiation for Specialists in Group Work, 2000, σελ. 330, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2011). Βασικός στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι να προσφέρουν στα μέλη την ευκαιρία να ενημερωθούν γύρω από μια συγκεκριμένη ανησυχία, ένα ζήτημα ή πρόβλημα. Οδηγεί τους συμμετέχοντες στην αυτογνωσία και στη μεγαλύτερη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην αντίληψη και την επίλυση των προβλημάτων που τους επηρεάζουν. Αυτές οι ομάδες προσφέρουν μια ισορροπία μεταξύ του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα, δίνοντας την ίδια βαρύτητα στη σημασία αυτών για τους συμμετέχοντες (Brown, 2018).

Βασικός στόχος αυτών των ομάδων είναι η πρόληψη αναφορικά με ένα ζήτημα ψυχολογικού περιεχομένου, όπως υποδηλώνεται και από την ονομασία τους. Το πληροφοριακό υλικό που χρησιμοποιείται προς επεξεργασία από την ομάδα είναι ειδικά προσαρμοσμένο. Μέσω αυτού τα μέλη μαθαίνουν, ενημερώνονται και εξασκούνται σε καινούργιες δεξιότητες και ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς, στο ενισχυτικό και οργανωμένο περιβάλλον εργασίας που προσφέρεται στην ομάδα ψυχοεκπαίδευσης (Corey & Corey, 2006, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

#### **4.2. Η δομή και οι στόχοι των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης παρουσιάζουν ευρύ φάσμα εφαρμογής σε διάφορους τομείς και απευθύνονται σε μεγάλη γκάμα δυνητικών συμμετεχόντων. Σημεία αναφοράς τους αποτελούν η εξειδίκευση στο εκάστοτε ζήτημα που πραγματεύονται, η προσανατολισμένη κατεύθυνση στους στόχους που τίθενται, το δομημένο πρωτόκολλο που ακολουθούν με έμφαση στη μάθηση, η χρονικά περιορισμένη διάρκεια τους (Roffman, 2004).

Ανάλογα με τον σκοπό που έχουν, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) στις εκπαιδευτικές ομάδες, β) στις ομάδες εξάσκησης δεξιοτήτων, και γ) στις ομάδες αυτογνωσίας (Roffman, 2004). Οι περισσότεροι από τους στόχους των εκπαιδευτικών ομάδων είναι προκαθορισμένοι, καθώς οι πληροφορίες, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται προεπιλέγονται και προκαθορίζονται από τον συντονιστή (Brown, 2018).



Ως προς την πρώτη κατηγορία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, τις εκπαιδευτικές, πρωταρχικός σκοπός και άξονας τους είναι η εκπαίδευση. Η εκμάθηση δηλαδή ενός νέου υλικού σχετικά με ένα ζήτημα μέσω της γνωστικής μεθόδου, της διάλεξης, της συζήτησης της παρατήρησης και της συμμετοχής. Μεγάλο μέρος του περιεχομένου των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης περιλαμβάνει νέες ιδέες και έννοιες προς εκμάθηση (Brown, 2018).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ο συντονιστής διευκολύνει τα μέλη μέσα από δραστηριότητες που είναι δομημένες να κατακτήσουν και έπειτα να εξασκηθούν πάνω σε κάποιες επιδιωκόμενες δεξιότητες. Σημαντικός στην όλη διαδικασία είναι ο ρόλος της ανατροφοδότησης από μέρος του συντονιστή και η στοχευμένη χρήση της βιωματικής μάθησης (Roffman, 2004).

Τέλος, οι ομάδες της τρίτης κατηγορίας που δίνουν προτεραιότητα στην αυτογνωσία έχουν μεγαλύτερη ομοιότητα με τις ομάδες ψυχοθεραπείας/ συμβουλευτικής. Παρόλο αυτά η διαδικασία παραμένει εκπαιδευτική και αποφεύγεται η ενθάρρυνση των μελών για αυτοαποκάλυψη, η εργασία μέσω της αντίστασης και η διερεύνηση παρελθοντικών σχέσεων μεταξύ των μελών (Roffman, 2004).

Οι παραπάνω ομάδες προσφέρουν στους συμμετέχοντες την απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με την αναγνώριση και κατανόηση του αντίκτυπου που έχουν οι συμπεριφορές τους στους άλλους, ενισχύοντας παράλληλα και την αίσθησης της αυτοπεποίθησής τους (Brown, 2018).

Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι ο διαχωρισμός των παραπάνω κατηγοριών δεν είναι απόλυτος. Δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρείται η αλληλοκάλυψη τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Σε αντίθεση με τις ομάδες θεραπείας που βασίζονται στις αλληλεπιδράσεις της ομάδας για να καθοδηγήσουν τα μέλη προς μια «διορθωτική συναισθηματική εμπειρία» (Yalom, 1995, όπ. ανάφ. στο Roffman, 2004), οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης αποσκοπούν στην ενίσχυση των γνώσεων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων κάνοντας χρήση εκπαιδευτικών στρατηγικών παρόμοιων με αυτές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια μιας τάξης (Roffman, 2004).

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης ως δομημένες ομάδες διαθέτουν όπως προαναφέρθηκε περιορισμένο χρόνο διάρκειας (χρονική διάρκεια κάθε συνάντησης: συνήθως από 35-40 λεπτά, συνολικός αριθμός συναντήσεων έως και 15-20). Ο αριθμός δηλαδή των συναντήσεων τους είναι προκαθορισμένος, και οι

δραστηριότητες συγκεκριμένες. Έτσι επιτυγχάνεται και η επιτυχής διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011).

Οι συμμετέχοντες έχουν ελάχιστες ή και καθόλου πληροφορίες σχετικά με την διάταξη και τη δόμηση του προγράμματος, αν και ο συντονιστής μπορεί να αποφασίσει για τυχόν προσαρμογές ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Επιπλέον, η θεματική κάθε συνάντησης είναι αυτοτελής. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποτελεί προϋπόθεση τα μέλη να γνωρίζουν το ένα θέμα ώστε να περάσουν στην κατανόηση του επόμενου. Τα θέματα δεν είναι ιεραρχικά δομημένα, αλλά μπορεί να είναι διαδοχικά για άλλους λόγους, όπως για παράδειγμα όταν στοχεύουν στην αύξηση της ευαισθησίας (Brown, 2018).

Τέλος, σχετικά με τον αριθμό των μελών που συμμετέχουν στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, αυτός μπορεί να ανέλθει και στα 100 μέλη, χωρίς να κρίνεται απαγορευτικό να προσέρχονται και νέα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η συνεχής εισροή νέων μελών στη διάρκεια των συναντήσεων, προξενεί ζητήματα συνοχής στην ομάδα. Τέλος, ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης δεν απευθύνονται συνήθως σε κλινικό πληθυσμό. Τα μέλη επιλέγονται κατά κύριο λόγο με τυχαίο τρόπο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

#### **4.3. Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας**

Κάθε ομάδα που δημιουργείται, έχει προσωπική δυναμική και εξέλιξη. Στη διάρκεια της πορείας της, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα διέρχεται από μια σειρά σταδίων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η άποψη πως τα στάδια εξέλιξης από τα οποία διέρχονται οι ομάδες είναι τέσσερα: Το αρχικό, το στάδιο της μετάβασης, το στάδιο της εργασίας και το τελικό. Σε κάθε στάδιο εκδηλώνονται συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφορών από τα μέλη (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Ξεκινώντας από το πρώτο στάδιο, το αρχικό, πρόκειται για ένα στάδιο κατά το οποίο τα μέλη κάνουν προσπάθειες να προσανατολιστούν. Εξερευνούν την κατάσταση η οποία δεν τους είναι ακόμη οικεία και έτσι βιώνουν αντιφατικά συναισθήματα. Από τη μια δηλαδή είναι ενθουσιασμένοι και προσμένουν το καινούργιο, από την άλλη όμως βιώνουν άγχος αλλά ενδεχομένως και φόβο και σύγχυση συγχρόνως, αφού ακόμη δεν γνωρίζουν το ρόλο που θα έχουν στην ομάδα.

Το αρχικό στάδιο είναι πολύ σημαντικό για τα μέλη, καθώς τότε είναι που ορίζονται οι κανόνες, διαμορφώνεται η συνοχή της ομάδος και επιδιώκεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Πρόσωπο κλειδί στην οικοδόμηση ενός προστατευμένου περιβάλλοντος αποτελεί ο συντονιστής, ο οποίος ακούει, σέβεται και ενθαρρύνει όλα τα μέλη κατά τις διαδικασίες, είναι παρών και αυθεντικός (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Τέλος, ακόμη ένας λόγος που καθιστά την έναρξη της ομάδος σημαντική είναι γιατί στη συγκεκριμένη φάση είναι που οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη της (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Αναφορικά με το στάδιο μετάβασης (ή σύγκρουσης και αμφισβήτησης), το αρχικό άγχος των μελών μειώνεται πλέον σε σχέση με το αρχικό. Στη φάση αυτή, παρατηρούνται συγκρούσεις, ενώ εκδηλώνονται και αμυντικές συμπεριφορές. Τα μέλη συμμετέχουν πιο ενεργά με την εμφάνιση ωστόσο μεγαλύτερου άγχους και συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται ως αντιπαραγωγικές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Πρόκειται για ένα στάδιο βασικό, αφενός μεν γιατί τα μέλη κατά τη διάρκεια του, μαθαίνουν για τις δυνατότητες που έχουν για αλλαγή και αφετέρου γιατί μαθαίνουν τον τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων (Corey, Corey, & Corey, 2013).

Ακόμη, συντονιστής και μέλη κατέχουν σημαντικό ρόλο ο καθένας από τη πλευρά του και κατά το στάδιο της μετάβασης. Πιο συγκεκριμένα, ο συντονιστής διδάσκει στα μέλη τον τρόπο επεξεργασίας των ανησυχιών τους. Τα στηρίζει στο να μάθουν από τη μια να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τους φόβους και την αμυντικότητα τους και από την άλλη στο να διαχειρίζονται τα άγχη και την επιφυλακτικότητα τους. Τα μέλη με τη σειρά τους είναι υπεύθυνα να ελέγχουν σκέψεις, συναισθήματα και αντιδράσεις, μαθαίνοντας πώς να τα εξωτερικεύουν. Επιλέγουν το βαθμό αυτοαποκάλυψης τους και αποφασίζουν αν θα πάρουν ρίσκα (Corey et al., 2013).

Το τρίτο στάδιο αποτελεί το στάδιο εργασίας (εργασία και συνοχή). Τα μέλη πλέον αισθάνονται έτοιμα να κάνουν αλλαγές. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους αυξάνονται, μιλούν και εκφράζονται πιο ανοιχτά στην ομάδα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Η συνοχή σε αυτήν είναι μεγαλύτερη με τις συγκρούσεις να επιλύονται ευκολότερα και με θετική διάθεση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Η δέσμευση των μελών στο στάδιο αυτό είναι ωστόσο πολύ σημαντική, καθώς προκύπτουν και νέες συγκρούσεις (Corey et al., 2013). Μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργείται, η ομάδα μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο

στους κύριους στόχους που έχει θέσει. Οι ασκήσεις που εφαρμόζονται ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα, διευκολύνοντας την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Μέσα από τις νέες προκλήσεις, η εμπιστοσύνη γίνεται βαθύτερη και τα στάδια αυτοαποκάλυψης αυξάνονται. Βέβαια, το κάθε μέλος έχει τα δικά του όρια και δεν αυτοαποκαλύπτονται όλοι ούτε στον ίδιο βαθμό αλλά ούτε και με τον ίδιο ρυθμό. Θα πρέπει ακόμη να τονιστεί πως δεν κατορθώνουν όλες οι ομάδες να φτάσουν στο στάδιο εργασίας. Παρόλο αυτά, όλα τα μέλη ανεξαιρέτως επωφελούνται από την ομαδική εμπειρία (Corey et al., 2013).

Σχετικά με τον συντονιστή, ο ίδιος περιορίζει το βαθμό παρέμβασης του σχετικά με τα προηγούμενα στάδια. Βασικός του στόχος είναι να ενθαρρύνει τα μέλη να δοκιμάζονται σε νέες συμπεριφορές, στην επεξεργασία των γεγονότων και δραστηριοτήτων αλλά και να προβαίνουν στην ανατροφοδότηση μεταξύ τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώνεται με το τελικό στάδιο (Τερματισμός της ομάδας). Στη φάση αυτή, τα συναισθήματα των μελών είναι ανάμεικτα. Από τη μια, υπάρχει απροθυμία και θλίψη για την εγκατάλειψη της ομάδας, ενώ από την άλλη βιώνονται αισθήματα ικανοποίησης και ανακούφισης λόγω της θεραπευτικής αλλαγής που προέκυψε μέσα από την όλη διαδικασία παρέμβασης (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011. Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Το κάθε μέλος ξεχωριστά ξεκινά τον προσωπικό απολογισμό, για το τι αποκόμισε, τι εμπειρίες βίωσε και τι όχι. Έτσι, κάθε ομαδική διαδικασία εμπεριέχει τον απολογισμό και τον αποχαιρετισμό. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μέχρι δύο συναντήσεις προορίζονται για την επεξεργασία του τερματισμού. Στις τελικές συναντήσεις εμπεριέχονται ασκήσεις επεξεργασίας των διαδικασιών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες. Επιπλέον, πραγματοποιείται και αξιολόγηση του προγράμματος (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

Ο συντονιστής διευκολύνει τη διαδικασία έκφρασης και επεξεργασίας των συναισθημάτων των μελών και θέτει τους χρόνους για το κλείσιμο. Και ο ίδιος μαζί με τα μέλη εκφράζεται προσωπικά και καταθέτει τα συναισθήματα και την εμπειρία του (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

#### **4.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Τα πλεονεκτήματα που φέρει μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι πολλά. Αρχικά ο συγκεκριμένος τύπος ομάδος περιλαμβάνει καθορισμένα χρονικά περιθώρια και διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης. Το εύρος των συναντήσεων μπορεί να κυμαίνεται από μια συνάντηση της μιας ώρας μέχρι και πολλαπλές συναντήσεις μέσα σε διάστημα αρκετών μηνών. Τα διαστήματα έναρξης και τερματισμού της ομάδος είναι επίσης συγκεκριμένα και η διάρκεια τους είναι συνήθως μικρότερη από τις ομάδες ψυχοθεραπείας (Brown, 2018).

Επιπλέον, δημιουργείται ασφαλές περιβάλλον για τους συμμετέχοντες, όπου τους δίνεται η δυνατότητα για ανοιχτή έκφραση ακόμη και των δύσκολων συναισθημάτων που ενδεχομένως να ένιωθαν άβολα να εκφράσουν εντός της οικογένειας. Δεν είναι λίγα τα μέλη που χρειάζονται την κατάλληλη καθοδήγηση ώστε να μπορούν να τα εκφέρουν ανοιχτά. Έτσι η ομάδα μετατρέπεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον για την διάδοση πληροφοριών και την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων και σκέψεων (Brown, 2018).

Άλλα επιπλέον πλεονεκτήματα αφορούν την ενίσχυση της συνοχής, την εκμάθηση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων καθώς και την ανακούφιση για επίρριψη ευθυνών ή στίγματος. Ακόμη, η διάχυση πληροφοριών είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική καθώς ό, τι διανέμεται στην ομάδα θα πρέπει να είναι ακριβές και σχετικό με το θέμα (Brown, 2018).

Παρόλο που τα πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα, παρακάτω αναφέρονται ορισμένα από αυτά. Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν συγκεκριμένα χρονικά όρια για τις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης. Πολλές φορές, οι χρονικοί περιορισμοί δεν επιτρέπουν να διερευνηθούν παράλληλα πολλά σχετικά θέματα. Επιπλέον, άλλες πρόσθετες ανησυχίες ή ζητήματα που προκύπτουν δεν προλαβαίνουν να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεδριών. Ο χρόνος που χρειάζεται ώστε να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια μεταξύ των μελών, μερικές φορές δεν προκύπτει μέσα στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια που διαρκούν οι συναντήσεις (Brown, 2018).

Ως προς τον βαθμό αυτοαποκάλυψης, πολλές φορές γίνεται περιορισμένα. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι ο εντοπισμός της βαθύτερης αιτίας ενός προβλήματος δεν μπορεί να γίνει πάντα τόσο άμεσα, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο (Brown, 2018).

Ένα ακόμη απόπημα στο οποίο μπορεί να υποπέσουν τα μέλη μιας τέτοιας ομάδος είναι το ενδιαφέρον αποκλειστικά για ατομικές τους υποθέσεις και πώς αυτές

μπορούν να αντιμετωπιστούν. Αυτό οφείλεται στο ότι έχουν την άποψη ότι απαιτείται χρόνος για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων τόσο μεταξύ των μελών όσο και με τον συντονιστή, ώστε να επιτευχθεί η συνοχή της ομάδας. Έτσι, επιλέγουν να εστιάζουν στα ατομικά τους ζητήματα και μόνο (Brown, 2018).

Τέλος, συχνά πολλές ομάδες ψυχοεκπαίδευσης σχηματίζονται με γνώμονα την κοινή κατάσταση ή ανησυχία που μπορεί να έχουν τα υποψήφια μέλη για ένα θέμα. Ωστόσο, υπάρχει το ενδεχόμενο να μη ληφθούν υπόψη κατά αυτό τον τρόπο ορισμένες επιπλέον ανάγκες, κίνητρα ή ατομικά χαρακτηριστικά των μελών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ορισμένα μέλη να θεωρούνται ακατάλληλα τη δεδομένη στιγμή να βρίσκονται στη συγκεκριμένη ομάδα και έτσι από τη μια να αδυνατούν να αποκομίσουν τα μέγιστα από την ομαδική εμπειρία και από την άλλη, να δημιουργούν δυσκολίες και για την υπόλοιπη ομάδα και συντονιστή (Brown, 2018).

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα μειονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, συνδέονται κατά κύριο λόγο με τη χρονική της διάρκεια. Πρόκειται συχνά για βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις με αποτέλεσμα να μη δίνεται πολλές φορές η δυνατότητα να αναπτυχθούν πολλά περισσότερα θέματα και προβληματισμοί των μελών, αλλά ούτε και η ευκαιρία για μεγαλύτερη αυτοαποκάλυψη και εσωτερική αναζήτηση αιτιών.

#### **4.5. Αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Η ομαδική συμβουλευτική έχει φανεί μέσα από έρευνες πως είναι μια διαδικασία αποτελεσματική. Με την αξιοποίηση διδακτικών και βιωματικών δραστηριοτήτων για προσωπική ανάπτυξη, κατάκτηση γνώσεων και για την πρόληψη ακατάλληλων συμπεριφορών, το ομαδικό πλαίσιο προσφέρεται ως κατάλληλη μέθοδος (Βασιλόπουλος, κ. συν., 2011).

Το εύρος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι μεγάλο. Δρα σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και εξυπηρετεί πλήθος στόχων. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τέτοιες ομάδες είναι αποτελεσματικές συνήθως όταν χρησιμοποιούνται ως μέσο πρόληψης, ενώ η ισχύς τους μειώνεται όταν στοχεύουν στην αλλαγή παγιωμένων ήδη δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών, όπως είναι η επιθετικότητα για παράδειγμα. Ωστόσο, χρειάζεται να γίνει περισσότερη έρευνα για την διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με τις διαδικασίες, την αποδοτικότητα και τη

δυνατότητα βελτίωσης ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων (Βασιλόπουλος, κ. συν., 2011).

## **5. Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για μεταβάσεις ζωής**

Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του έρχεται αντιμέτωπο με απροσδόκητες καταστάσεις, οι οποίες συχνά οδηγούν στην ανατροπή της μέχρι τώρα καθημερινότητας τους. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι να υποστηρίξουν το άτομο να κατανοήσει, να αποδεχτεί και τελικά να προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές (Βασιλόπουλος, κ. συν., 2011).

Τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν τις μεταβάσεις ζωής, μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη είναι μια γενική κατηγορία μεταβάσεων, οι οποίες θεωρούνται αναμενόμενες καταστάσεις ζωής. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με θέματα αναπτυξιακά, όπως ο σχηματισμός στενών δεσμών, η απώλεια, η ανεργία, οι σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές που προκύπτουν κατά την περίοδο της εφηβείας, καθώς και άλλες σχετικές ανησυχίες (Brown, 2018).

Η δεύτερη κατηγορία, αναφέρεται σε πιο συγκεκριμένες μεταβάσεις ζωής που συναντά κανείς στη σημερινή κοινωνία. Πρόκειται για αναμενόμενες μεταβάσεις, οι οποίες ωστόσο δεν προκύπτουν σε όλους απαραίτητα. Τα θέματα μπορεί να σχετίζονται με το διαζύγιο, τη φυλετική και πολιτιστική ταυτότητα, την ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρίες και άλλα. Τα γεγονότα και στις δύο κατηγορίες μπορεί να συνοδεύονται από σημαντικά συναισθηματικά στοιχεία (Brown, 2018).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που αφορούν τις μεταβάσεις ζωής, ενδεχομένως να επαναφέρουν κάποιες καταστάσεις του παρελθόντος που δεν επιλύθηκαν τότε. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό οι ομάδες να καταφέρουν να μείνουν ως ψυχοεκπαιδευτικές και να μην καταλήξουν να γίνονται θεραπείας ή συμβουλευτικής, ξεφεύγοντας από τους αρχικούς στόχους (Brown, 2018).

Στόχοι των συγκεκριμένων ομάδων είναι τα μέλη τους να μπορέσουν να απελευθερωθούν εκφράζοντας συναισθήματα και μαθαίνοντας από την εμπειρία. Επιπλέον, να κατορθώσουν να μειώσουν την ανασφάλεια και την ασάφεια που δημιουργεί μια μετάβαση, λειτουργώντας με λογική και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης. Ακόμη, μέσα από την συμμετοχή τους, να

καταφέρουν να μειώσουν τυχόν συναισθήματα αποξένωσης και να πάψουν να επικρίνουν τους εαυτούς τους ή τους άλλους για όσα βιώνουν.

Πολύ σημαντικό για την επιτυχή πραγματοποίηση αυτών των ομάδων είναι η διάχυση έγκυρων πληροφοριών (Brown, 2018). Επιπλέον, οι ομάδες παρουσιάζουν μια ομοιογένεια αναφορικά με τα μέλη τα οποία συνδέονται με ένα κοινό πρόβλημα. Τη στιγμή που αντιλαμβάνονται αυτή την ομοιότητα, ξεκινούν να αισθάνονται πιο οικεία ώστε να μοιραστούν ανησυχίες έχοντας την αποδοχή των άλλων (Βασιλόπουλος, κ. συν., 2011).

### **5.1. Ομαδικά προγράμματα πρόληψης για την προσαρμογή των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά τους**

Τα ομαδικά προγράμματα πρόληψης για τη διαχείριση του στρες, αφορούν την προσπάθεια εκμάθησης διαφόρων τεχνικών διαχείρισης του, αποτρέποντας σε περιόδους κρίσης την εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων. Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών, αρκετοί επιστήμονες εστίασαν στην εκμάθηση τέτοιων τεχνικών με απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τους φοιτητές να ανταπεξέρχονται ομαλά κατά την εμφάνιση στρεσογόνων καταστάσεων ώστε να προσαρμόζονται επιτυχώς στο Πανεπιστήμιο.

Πιο αναλυτικά, ακολουθεί η παρουσίαση ομαδικών παρεμβάσεων για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών.

Ο La Civita (1982), σχεδίασε ένα πρόγραμμα πέντε εβδομάδων διαχείρισης του στρες για φοιτητές. Αποσκοπούσε κυρίως στην εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης μέσα από τις οποίες θα μειωνόταν η ένταση της αντίδρασης σε αυτό. Στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονταν μεταξύ άλλων συναντήσεις για τεχνικές αναπνοής και χαλάρωσης μυών (μέσω της θερμικής βιοανάδρασης), καθώς και αξιολόγησης. Στα αποτελέσματα αναφέρεται μια μείωση του ρυθμού των συμπτωμάτων κατά 40,3%. Ένας περιορισμός ήταν ότι στο πρόγραμμα δεν συμπεριλαμβάνονταν ομάδα ελέγχου με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης.

Ακόμη, το 1984, ο Orpenheimer, μέσα από την παρέμβαση του, σε αντίθεση με άλλα προγράμματα, θέλησε να εστιάσει κυρίως στους ευάλωτους πρωτοετείς φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση του είχε ως στόχο την εξέταση της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών. Πραγματοποιήθηκε λοιπόν μια βραχυπρόθεσμη παρέμβαση διάρκειας έξι εβδομάδων



με μια εβδομαδιαία συνάντηση της μιας ώρας. Σκοπός του ερευνητή ήταν να διευκολύνει τη προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών στον κοινωνικό τομέα. Ο διαχωρισμός μεταξύ ευάλωτων και μη ευάλωτων έγινε μέσα από μια σειρά ερωτηματολογίων που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι υποψήφιοι συμμετέχοντες πριν την παρέμβαση. Αξιολογούσαν την ικανοποίηση τους από την κοινωνική ζωή, το κοινωνικό άγχος, το γενικό άγχος και την αυτοεκτίμηση. Όσοι βαθμολογούνταν κάτω από το μέσο όρο κατατάσσονταν στην ομάδα των ευάλωτων, με τους υπόλοιπους να θεωρούνται ως μη ευάλωτοι. Στην έρευνα συμπεριλαμβανόταν και ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η κοινωνική προσαρμογή των ευάλωτων ατόμων ενισχύθηκε σημαντικά με τη συμμετοχή τους, ενώ οι μη ευάλωτοι έμειναν ανεπηρέαστοι. Επομένως, η αποτίμηση του προγράμματος καταδεικνύει την αξία μιας μικρής ομάδας παρέμβασης για τη διευκόλυνση της μετάβασης ευάλωτων πρωτοετών στο Πανεπιστήμιο (Oppenheimer, 1984).

Αργότερα, ο Archer (1986), εφήρμοσε και εκείνος ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα 15 εβδομάδων (δύο εβδομαδιαίες δίωρες συναντήσεις) πρόληψης και διαχείρισης του στρες εστιάζοντας σε τρεις βασικούς τομείς (στο σωματικό, στο γνωστικό και στον τρόπο ζωής). Το στρες λήφθηκε υπόψη ως μια διαδραστική διαδικασία, όπου ο γνωστικός και σωματικός τομέας του ατόμου, επηρεάζεται από τις σχέσεις μεταξύ των σωματικών εκδηλώσεων του στρες, της γνωστικής διαδικασίας της ανησυχίας και της ερμηνείας των γεγονότων. Σκοπός του προγράμματος ήταν να μάθουν οι συμμετέχοντες για τις δικές τους αντιδράσεις στο άγχος, ώστε να μπορούν να επιλέγουν τους πιο κατάλληλους και λειτουργικούς για εκείνους τρόπους διαχείρισης του. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα ήταν σημαντικά μεγαλύτεροι έναντι της ομάδος ελέγχου σε τέσσερις από τις τεχνικές συμπεριφοράς που αξιολογήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, τεχνικές όπως η χαλάρωση, η άσκηση και οι θετικές αυτο-δηλώσεις παρουσίασαν σημαντική βελτίωση. Όπως τονίζεται από τον ερευνητή, τέτοιου τύπου τεχνικές είναι πιο εύκολο να διδαχθούν σε προγράμματα με περιορισμένη χρονική διάρκεια σε σχέση με τις τεχνικές αλλαγής παράλογων πεποιθήσεων και στάσεων που είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής. Τα προγράμματα πρόληψης, από τον τρόπο κατασκευής τους, μπορούν να παρέχουν γνώσεις και εργαλεία που δεν χρησιμοποιούνται άμεσα αλλά σε βάθος χρόνου (Archer, 1986).

Το 1995 ο Lamothe και οι συνεργάτες του σχεδίασαν και εφήρμοσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο απευθύνονταν σε πρωτοετείς φοιτητές. Στόχος του

ήταν η προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο εστιάζοντας στην δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών, στις ανησυχίες μετοίκησης, καθώς και στον τρόπο εξισορρόπησης κοινωνικών και ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν έξι εβδομαδιαίες συναντήσεις των 90 λεπτών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερη προσαρμογή και επωφελήθηκαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου ως προς τη κοινωνική υποστήριξη.

Οι Conley, Durlak και Kirsch, (2014) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση, η οποία αφορούσε παγκόσμια προγράμματα πρόληψης για την ψυχική υγεία, τα οποία απευθύνονταν σε φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση 103 δημοσιευμένων και αδημοσίευτων ερευνών (αναφορικά με τα έτη 2008 έως 2012), διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα τους ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης, του άγχους, του στρες αλλά και της γενικευμένης ψυχολογικής δυσφορίας. Επιπλέον ελέγχθηκαν και σχετικά με τα αποτελέσματα που απέφεραν ως προς τη βελτίωση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, τις αντιλήψεις και τις ακαδημαϊκές συμπεριφορές και επιδόσεις. Φάνηκε πως συγκριτικά τα προγράμματα κατάρτισης δεξιοτήτων, τα οποία συμπεριλάμβαναν πρακτική με εποπτεία, ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικά από τα προγράμματα κατάρτισης δεξιοτήτων που δεν προέβλεπαν και πρακτική.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια και με την εξέλιξη της τεχνολογίας, αρκετοί επαγγελματίες ψυχικής υγείας στρέφονται ολοένα και περισσότερο στη χρήση τεχνολογικών μέσων για την ενίσχυση του έργου τους. Έτσι, το 2015, οι Kouydemir και Sun-Selişik θέλησαν να πραγματοποιήσουν μια διαδικτυακή παρέμβαση. Η έρευνα τους εξέτασε την αποτελεσματικότητα μιας διαδικτυακής παρέμβασης οκτώ εβδομάδων για την ενίσχυση της υποκειμενικής και ψυχολογικής ευημερίας πρωτοετών φοιτητών. Οι στόχοι της παρέμβασης ήταν ο εντοπισμός και η καλλιέργεια των δυνατών σημείων του καθενός, η ρύθμιση των συναισθημάτων με την αύξηση των θετικών, η εποικοδομητική επικοινωνία, η εδραίωση της κοινωνικής σχέσης και των θετικών σχέσεων, η επίλυση προβλημάτων, καθώς και η ενίσχυση του αισθήματος της ευγνωμοσύνης. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 92, οι οποίοι διαμοιράστηκαν τυχαία μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Η ποιότητα ζωής των φοιτητών (στους τομείς ψυχικής υγείας και κοινωνικών σχέσεων), η ικανοποίηση από την ζωή, η υποκειμενική ευτυχία και η οντολογική ευημερία μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Σημαντικές βελτιώσεις προέκυψαν στην ευημερία των συμμετεχόντων για την πειραματική ομάδα, ενώ οι συμμετέχοντες στην

ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντική αύξηση σε καμία από αυτές τις μεταβλητές ευημερίας.

Η τεχνολογία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στη ζωή των φοιτητών. Μέσω της συγκεκριμένης μελέτης φάνηκε πως η ενίσχυση της ευημερίας μέσω αυτής μπορεί να είναι αποτελεσματική για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών (Koydemir & Sun-Selizik, 2015).

Τέλος, αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι ο τύπος ομαδικής παρέμβασης που φαίνεται να στοχεύει σε μεγάλο ποσοστό στον πληθυσμό των πρωτοετών φοιτητών, έναντι άλλων τύπων ομαδικών παρεμβάσεων. Επιπλέον ως είδος, φαίνεται να αποδίδει ικανοποιητικά αποτελέσματα κυρίως για το άγχος, το στρες, τη γενικευμένη ψυχολογική δυσχέρεια, τις αυτο-αντιλήψεις και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Βασίζεται στη λογική ότι οι συμμετέχοντες σε περίπτωση που βρεθούν σε μια αρνητική κατάσταση στο μέλλον, θα είναι σε θέση, μέσα από τις ακριβείς πληροφορίες που προσφέρονται από το πρόγραμμα, να ενεργήσουν αποτελεσματικά και να την αποτρέψουν (Conley et al., 2014).

## **5.2. Απόψεις φοιτητών για τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – Αξιοποίηση αυτών για τον σχεδιασμό προγραμμάτων**

Μέσα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, επιχειρήθηκε να εξεταστούν οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη μετάβαση τους από το λύκειο στο Πανεπιστήμιο, μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν να δοθούν χρήσιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων διευκόλυνσης της προσαρμογής. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές πρώτου εξαμήνου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν αυτή τη μετάβαση φυσιολογική και κατάλληλη χρονικά να συμβεί τη δεδομένη στιγμή της ζωής τους. Επιπλέον, φάνηκε να αισθάνονται προετοιμασμένοι και με θετικά συναισθήματα για την έναρξη της φοιτητικής τους πορείας (Birnie-Lefcovitch, 2000).

Ωστόσο, οι τομείς που ανησυχούν τους φοιτητές τελικά αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους που μπορεί να αλλάξουν, το χρονικό διάστημα που μπορεί να χρειαστεί για να προσαρμοστούν, καθώς και οι πιέσεις που συνδέονται με το πρώτο εξάμηνο. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι φοιτητές με χαμηλό εισόδημα εμφάνισαν μεγαλύτερα επίπεδα ανησυχίας σχετικά με τη μετάβαση από ό, τι οι πιο εύποροι. Επιπλέον, οι φοιτητές πρώτης γενιάς και οι γυναίκες φαίνεται να

παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ανησυχίας με την πάροδο του χρόνου μέσα στο εξάμηνο (Birnie-Lefcovitch, 2000).

Προγράμματα επομένως που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική διάσταση της προσαρμογής, στην εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης πρακτικών ζητημάτων και πληροφόρησης σχετικά με τις απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας εξακολουθούν να είναι το ζητούμενο και από την οπτική των ίδιων των φοιτητών, γεγονός που ταυτίζεται και με τα εγχειρήματα των ειδικών.

### **5.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης έξι συναντήσεων για την διευκόλυνση της προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών κατά τη μετάβαση τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος ήταν, η εφαρμογή και αξιολόγηση του ως προς την αποτελεσματικότητα που θα είχε.

### **5.4. Ερευνητικές υποθέσεις**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τα ομαδικά προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί σε φοιτητές για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και στήριξη, υποστηρίζεται η αποτελεσματικότητα αρκετών από αυτών. Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας αυτές διατυπώθηκαν ως εξής:

- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται μείωση των επιπέδων του συνολικού και παροδικού άγχους στους φοιτητές της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Συνολική Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.

- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Κοινωνική Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.
- Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Δέσμευση των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος απέναντι στο Πανεπιστήμιο, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 6. Η Μέθοδος

### 6.1. Εισαγωγή

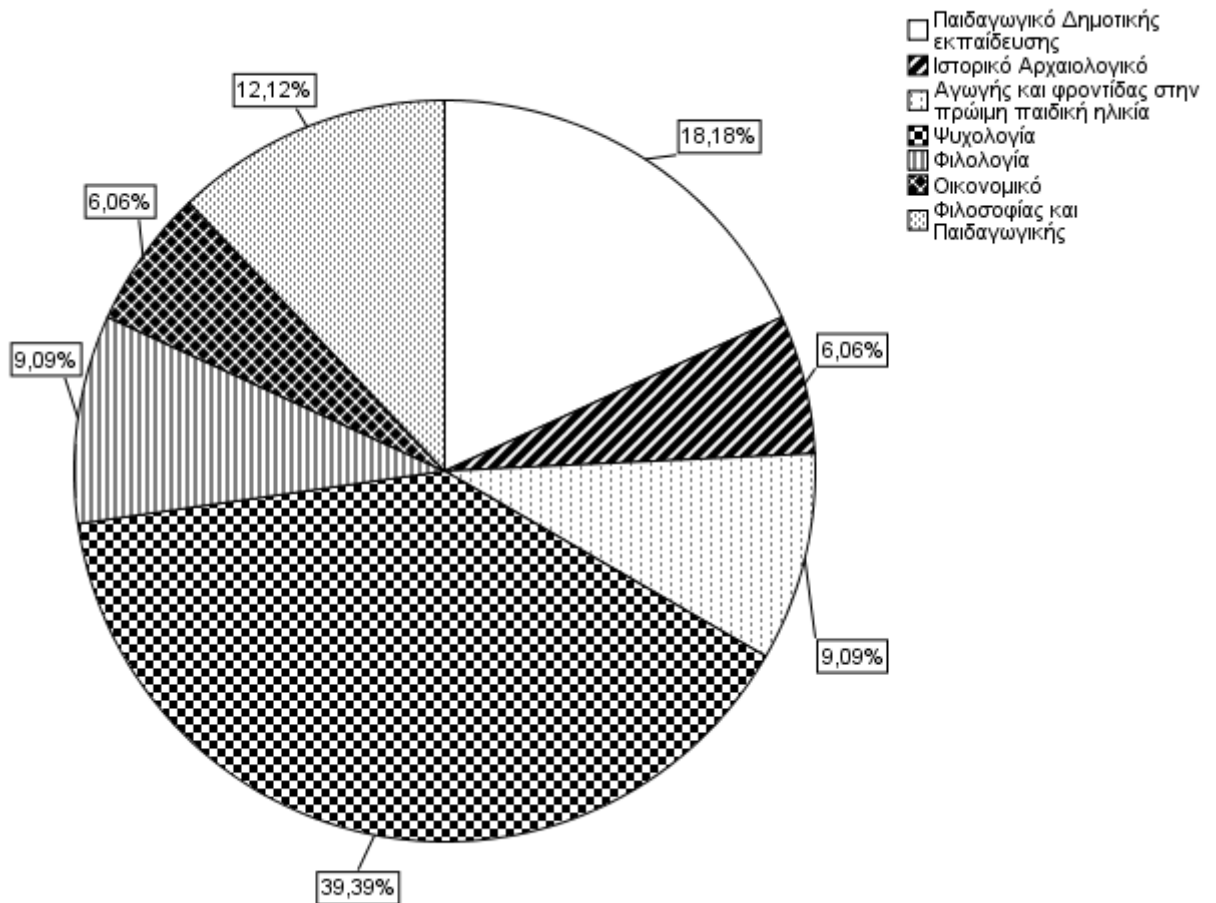
Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται και αναλύει τα βασικά σημεία μεθοδολογίας της έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται το δείγμα, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χορηγήθηκαν στα μέλη που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Κλείνοντας, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, οι στόχοι και οι συναντήσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

### 6.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αποκλειστικά πρωτοετείς φοιτητές ηλικίας 18 - 19 ετών. Μεταξύ αυτών υπήρχαν και ορισμένοι που εισήρθαν στις αντίστοιχες σχολές επιθυμίας τους έχοντας εξεταστεί για δεύτερη φορά μέσω της διαδικασίας των πανελληνίων. Η πρόσκληση στο πρόγραμμα ήταν ανοιχτή σε όλους τους πρωτοετείς φοιτητές, με τον καθένα να έχει το δικό του κίνητρο ως προς τη συμμετοχή του.

Στα πλαίσια της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα στην οποία και εφαρμόστηκε η παρέμβαση αποτελούνταν από 33 άτομα (11 αγόρια, 22 κορίτσια, με *M.O.* ηλικίας = 18.12 έτη και *T.A.* = ,33). Αντίστοιχα, η ομάδα ελέγχου, η οποία δεν δέχτηκε κάποια παρέμβαση, αποτελούνταν και εκείνη από 33 άτομα (14 αγόρια, 19 κορίτσια, με *M.O.* = ηλικίας 18.18 και *T.A.* = ,39).

Τα μέλη της ομάδας παρέμβασης προέρχονταν από επτά σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αναλυτικά, οι σχολές προέλευσης ήταν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (18,2%), το τμήμα του Ιστορικού Αρχαιολογικού (6,1%), της Φιλοσοφίας (12,1%), της Φιλολογίας (9,1%), των Οικονομικών επιστημών (6,1%), της Αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία (9,1%), καθώς και της Ψυχολογίας (39,4%) (Γράφημα 1). Ο συνολικός αριθμός των πειραματικών ομάδων που δημιουργήθηκε ήταν τρεις.



**Γράφημα 1:** Σχολές φοίτησης της ομάδας παρέμβασης

Σχετικά με την ομάδα ελέγχου, τα άτομα στα οποία και χορηγήθηκαν τα εργαλεία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο και δεν συμμετείχαν σε καμία μορφή παρέμβασης ( $n= 33$ ). Οι σχολές φοίτησης τους από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ήταν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (24,2%), το τμήμα του Ιστορικού Αρχαιολογικού (12,1%), της Φιλοσοφίας (12,1%), της Φιλολογίας (6,1%), των Οικονομικών επιστημών (15,2%), της Αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία (6,1%), καθώς και της Ψυχολογίας (24,2%).

Σημειώνεται ότι σχετικά με την επιλογή της φοίτησης στα παραπάνω τμήματα, 20 συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου (για τους υπόλοιπους 13 όχι) και 27 της πειραματικής ομάδας (για τους υπόλοιπους 6 όχι) δήλωσαν πως οι σχολές φοίτησης τους ήταν πρώτη τους επιλογή.

Ως προς τον τόπο καταγωγής των φοιτητών της ομάδας ελέγχου του δείγματος, από τους 33 συμμετέχοντες οι 13 (39,4%) κατάγονταν από χωριό ή κωμόπολη, οι 14 (42,4%) από πόλη, ενώ 6 (18,2%) κατάγονταν από την Αθήνα ή τη



Θεσσαλονίκη. Η κατανομή του δείγματος στην πειραματική ομάδα περιλάμβανε 12 άτομα (36,4%) από χωριό ή κωμόπολη, 13 (39,4%) άτομα από πόλη και 8 (24,2%) από την Αθήνα ή την Θεσσαλονίκη (Πίνακας 1).

### Πίνακας 1

*Κατανομή του δείγματος σύμφωνα με τον τόπο καταγωγής*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	ΧΩΡΙΟ/ΚΩΜΟΠΟΛΗ	13	39,4
	ΠΟΛΗ	14	42,4
	ΑΘΗΝΑ/ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	6	18,2
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική ομάδα	ΧΩΡΙΟ/ΚΩΜΟΠΟΛΗ	12	36,4
	ΠΟΛΗ	13	39,4
	ΑΘΗΝΑ/ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	8	24,2
	Σύνολο	33	100,0

Από το συνολικό δείγμα, 3 άτομα (9,1%) της ομάδας ελέγχου είχαν ως πόλη σπουδών τους την πόλη βασικής τους κατοικίας, ενώ από την πειραματική 5 (15,2%). Για τους υπόλοιπους φοιτητές που σπούδαζαν εκτός της πόλης τους, ζητήθηκε να δηλώσουν και την χιλιομετρική απόσταση από αυτή. Πιο συγκεκριμένα για την ομάδα ελέγχου, τα άτομα που απείχαν από την μόνιμη κατοικία τους λιγότερο από 200 χλμ. ανέρχονταν σε ποσοστό 27,3%. Το 30,3% απείχε 200 με 400 χλμ. ενώ, πάνω από 400 χλμ. το 42,4%. Για την πειραματική ομάδα, η πλειοψηφία απείχε 200 – 400 χλμ, από το μόνιμο σπίτι της σε ποσοστό 48,5%, ακολουθεί η απόσταση μικρότερης των 200 χλμ. με 33,3%, ενώ σε απόσταση μεγαλύτερη των 400 χλμ. βρίσκονταν το 18,2%.

Ακόμη, στην ερώτηση «Με ποιον μένετε;», και στις δύο ομάδες, ελέγχου και πειραματική, η πλειοψηφία απάντησε πως ζει μόνη της σε ποσοστά 75,8% και 57,6% αντίστοιχα. Πιο αναλυτικά δεδομένα παρατίθενται παρακάτω στον Πίνακα 2.

## Πίνακας 2

Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους κατοικίας

Με ποιον μένετε;

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Οικογένεια/ Συγγενείς	5	15,2
	Μόνος/η	25	75,8
	Συγκάτοικο	3	9,1
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Οικογένεια/ Συγγενείς	8	24,2
	Μόνος/η	19	57,6
	Συγκάτοικο	4	12,1
	Φοιτητική Εστία	2	6,1
	Σύνολο	33	100,0

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου η πλειοψηφία προέρχονταν από γονείς οι οποίοι βρίσκονταν σε ενεργή κατάσταση γάμου (45,5% για την πειραματική ομάδα και 40,9% για την ομάδα ελέγχου). Αναλυτικά στοιχεία στον Πίνακα 3.

## Πίνακας 3

Κατανομή του δείγματος βάσει της οικογενειακής κατάστασης των γονέων

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Παντρεμένοι	27	81,8
	Διαζευγμένοι/ Εν διαστάσει	6	18,2
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Παντρεμένοι	30	90,9
	Διαζευγμένοι/ Εν διαστάσει	2	6,1
	Μητέρα χήρα	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0

Σχετικά με άλλα μέλη αδέρφια στην οικογένεια, ο αριθμός για την ομάδα ελέγχου ήταν ένας/μία αδερφός/ή (48,5%), δύο (33,3%), τρεις (6,1%), ενώ το 12,1% ήταν μοναχοπαίδια. Αντίστοιχα, για την πειραματική ομάδα ένας/μία αδερφός/ή (63,6%), δύο (24,2%), τρεις (9,1%) και ένα 3% δήλωσε πως δεν είχε καθόλου αδέρφια.

Επιπλέον ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι φοιτητές αφορούσαν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων όπως και το είδος της επαγγελματικής τους απασχόλησης (βλέπε Πίνακα 4, 5, 6 και 7).

#### Πίνακας 4

*Κατανομή του δείγματος βάσει του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Δημοτικού	1	3,0
	Γυμνασίου	5	15,2
	Λυκείου	10	30,3
	ΑΕΙ	13	39,4
	ΤΕΙ	4	12,1
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Δημοτικού	1	3,0
	Γυμνασίου	3	9,1
	Λυκείου	9	27,3
	ΑΕΙ	14	42,4
	ΤΕΙ	6	18,2
	Σύνολο	33	100,0

#### Πίνακας 5

*Κατανομή του δείγματος βάσει του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Δημοτικού	2	6,1
	Γυμνασίου	4	12,1
	Λυκείου	13	39,4
	ΑΕΙ	8	24,2
	ΤΕΙ	6	18,2
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Δημοτικού	2	6,1
	Γυμνασίου	2	6,1
	Λυκείου	14	42,4
	ΑΕΙ	12	36,4
	ΤΕΙ	3	9,1
	Σύνολο	33	100,0

## Πίνακας 6

*Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους απασχόλησης της μητέρας*

Κατηγορία ομάδας	Συχνότητα f	Ποσοστό %	
Ομάδα ελέγχου	Απασχόληση στο δημόσιο	10	30,3
	Απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα	11	33,3
	Αυτοαπασχολείται	2	6,1
	Είναι συνταξιούχος	2	6,1
	Είναι άνεργη	2	6,1
	Οικιακά	6	18,2
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Απασχόληση στο δημόσιο	6	18,2
	Απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα	13	39,4
	Αυτοαπασχολείται	2	6,1
	Είναι συνταξιούχος	3	9,1
	Είναι άνεργη	5	15,2
	Οικιακά	4	12,1
	Σύνολο	33	100,0

## Πίνακας 7

*Κατανομή του δείγματος βάσει του είδους απασχόλησης του πατέρα*

Κατηγορία ομάδας	Συχνότητα f	Ποσοστό %	
Ομάδα ελέγχου	Απασχόληση στο δημόσιο	7	21,2
	Απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα	10	30,3
	Αυτοαπασχολείται	7	21,2
	Είναι συνταξιούχος	7	21,2
	Είναι άνεργος	1	3,0
	Άλλο	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Απασχόληση στο δημόσιο	10	30,3
	Απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα	17	51,5
	Αυτοαπασχολείται	3	9,1
	Είναι συνταξιούχος	1	3,0
	Είναι άνεργος	1	3,0
	Άλλο	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0

Ως προς την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η πλειοψηφία και των δυο ομάδων, δήλωσε ότι οικονομικά αντιμετωπίζει λίγες οικονομικές δυσκολίες (22 άτομα εκ των 33, βλέπε Πίνακα 8).

### Πίνακας 8

*Κατανομή του δείγματος βάσει της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας*

*Ποια θεωρείς πως είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας σου;*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Καμία δυσκολία	3	9,1
	Λίγες δυσκολίες	22	66,7
	Αρκετές δυσκολίες	8	24,2
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Καμία δυσκολία	2	6,1
	Λίγες δυσκολίες	22	66,7
	Αρκετές δυσκολίες	6	18,2
	Πολλές δυσκολίες	3	9,1
	Σύνολο	33	100,0

Κάποιες επιπλέον ερωτήσεις αφορούσαν τις σχέσεις των συμμετεχόντων με τον κάθε γονέα ξεχωριστά, αλλά και μια δήλωση για την ψυχολογική διάθεση των ερωτηθέντων σχετικά με το τελευταίο χρονικό διάστημα (Πίνακες 9, 10).

## Πίνακας 9

Κατανομή του δείγματος βάσει της σχέσης με τον πατέρα

*Οι σχέσεις με τον πατέρα σου τελευταία είναι: (μην συμπληρώνεις εάν δεν ζει)*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Άριστες	13	39,4
	Πολύ καλές	10	30,3
	Καλές	7	21,2
	Μέτριες	2	6,1
	Κακές	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική		1	3,0
	Άριστες	10	30,3
	Πολύ καλές	13	39,4
	Καλές	3	9,1
	Μέτριες	5	15,2
	Κακές	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0

## Πίνακας 10

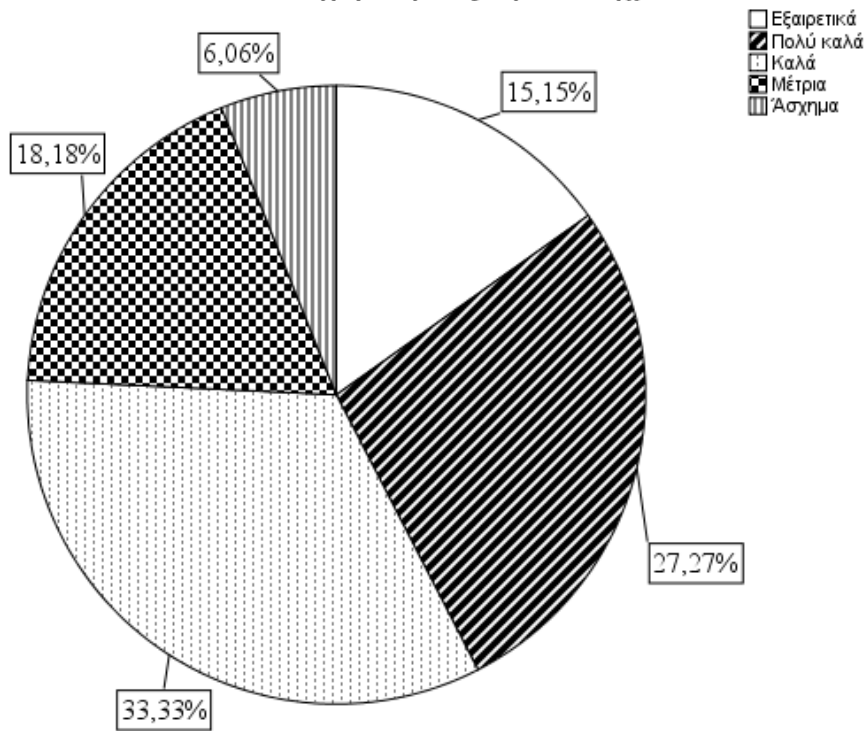
Κατανομή του δείγματος βάσει της σχέσης με τη μητέρα

*Οι σχέσεις με την μητέρα σου τελευταία είναι: (μην συμπληρώνεις εάν δεν ζει)*

Κατηγορία ομάδας		Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ομάδα ελέγχου	Άριστες	16	48,5
	Πολύ καλές	14	42,4
	Καλές	3	9,1
	Σύνολο	33	100,0
Πειραματική	Άριστες	14	42,4
	Πολύ καλές	13	39,4
	Καλές	5	15,2
	Κακές	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0

### Πώς αισθάνεσαι ψυχολογικά το τελευταίο χρονικό διάστημα;

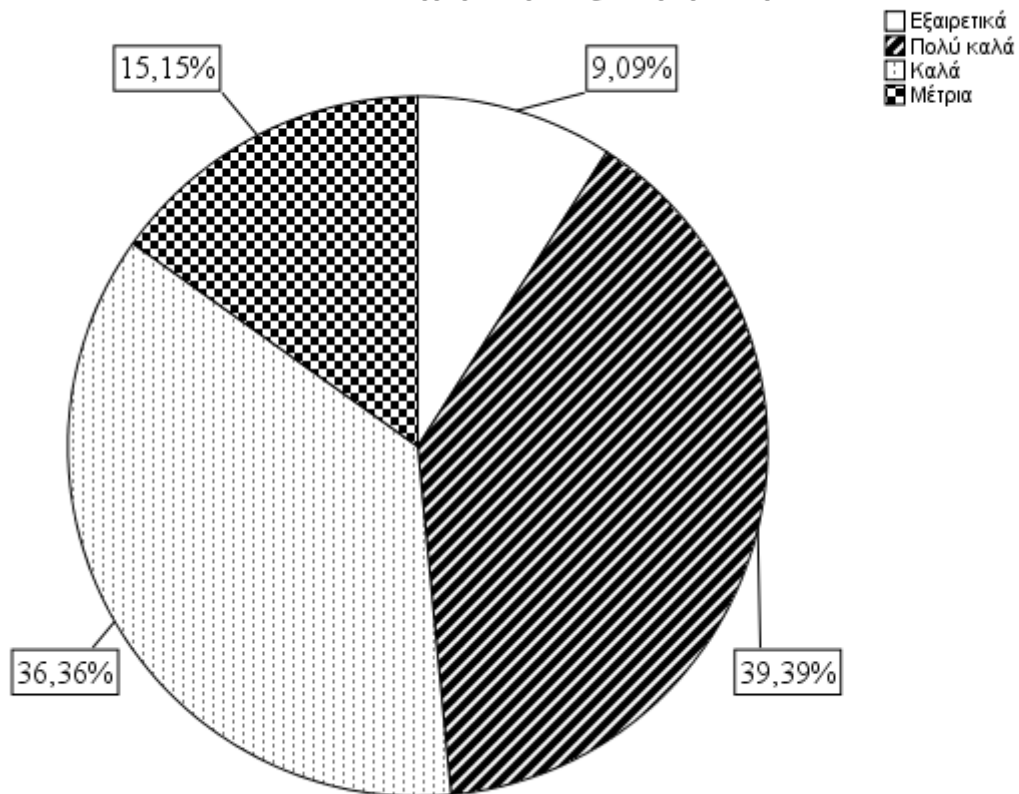
Κατηγορία ομάδας: Ομάδα ελέγχου



**Γράφημα 2:** Η ψυχολογική κατάσταση της ομάδας ελέγχου το τελευταίο χρονικό διάστημα

### Πώς αισθάνεσαι ψυχολογικά το τελευταίο χρονικό διάστημα;

Κατηγορία ομάδας: Πειραματική



**Γράφημα 3:** Η ψυχολογική κατάσταση της Πειραματικής ομάδας το τελευταίο χρονικό διάστημα

Τέλος, ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στο αν αντιμετωπίζουν συχνά συμπτώματα όπως δυσκολία στον ύπνο, κούραση, άγχος, νευρικότητα, στεναχώρια ή έλλειψη ενδιαφέροντος για τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Φάνηκε πως περίπου οι μισοί απάντησαν θετικά στις περισσότερες περιπτώσεις (Πίνακας 11).



## Πίνακας 11

*Κατανομή του συνολικού δείγματος βάσει των διαφόρων συμπτωμάτων που παρουσιάζουν το τελευταίο χρονικό διάστημα*

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
1. Ένωσες κουρασμένος-η;	49	74,2
2. Είχες καθόλου δυσκολία να συγκεντρωθείς στα πράγματα που κάνεις συνήθως;	32	48,5
3. Παρατήρησες να ξεχνάς διάφορα πράγματα ή να έχεις προβλήματα με τη μνήμη σου;	24	36,4
4. Είχες καθόλου πρόβλημα να κοιμηθείς;	27	40,9
5. Παρατήρησες να κοιμάσαι περισσότερο από ότι συνήθως;	28	42,4
6. Ένωσες εκνευρισμό ή θυμό με τους ανθρώπους γύρω σου;	36	54,5
7. Εκνευρίστηκες ή θύμωσες για πράγματα που σου φαίνονται ασήμαντα τώρα που το ξανασκεύφτεσαι;	39	59,1
8. Σε ανησύχησε καθόλου η κατάσταση της σωματικής σου υγείας;	30	45,5
9. Ένωσες λύπη, στενοχώρια ή ακεφιά <u>περισσότερο απ' ότι συνήθως</u> ;	35	53,0
10. Έχασες το ενδιαφέρον σου για τα πράγματα γύρω σου ή για τις καθημερινές σου δραστηριότητες;	21	31,8
11. Ένωσες καθόλου άγχος ή νευρικότητα;	56	84,8
12. Ένωσες σφίξιμο ή τέντωμα στους μύες του κορμιού σου ή ότι είσαι σε τάση και δεν μπορούσες να χαλαρώσεις;	14	21,2
13. Ανησυχούσες για τα θέματά σου ή τα καθημερινά πράγματα που σε αφορούν περισσότερο απ' όσο θα έπρεπε;	39	59,1
14. Μερικοί άνθρωποι αγχώνονται ή νιώθουν άβολα με συγκεκριμένα πράγματα ή καταστάσεις, παρότι δεν υπάρχει πραγματικός κίνδυνος (π.χ. όταν μιλούν μπροστά σε αγνώστους, όταν βρίσκονται μακριά από το σπίτι τους ή βρεθούν σε κλειστούς χώρους, ή μπορεί να φοβούνται τα ύψη. Άλλοι νιώθουν άβολα στη θέα αίματος ή εντόμων όπως οι αράχνες.) Τον τελευταίο μήνα ένιωσες άγχος, νευρικότητα ή υπερένταση όταν ήρθες αντιμέτωπος-η με συγκεκριμένα πράγματα ή καταστάσεις (παρόμοια με αυτά που σου ανέφερα), παρότι δεν υπήρχε πραγματικός κίνδυνος;	41	62,1
15. Μήπως σου έμπαιναν στο μυαλό διάφορες δυσάρεστες ή ανεπιθύμητες σκέψεις ή ιδέες, τις οποίες θα προτιμούσες να μην κάνεις, αλλά παρόλα αυτά συνέχιζαν να σου έρχονται στο μυαλό;	30	45,5

---

16. Μήπως είχες την τάση να κάνεις πράγματα ξανά και ξανά ενώ ήξερες ότι τα είχες ήδη κάνει, σα να κολλάς χωρίς λόγο σε αυτά; (Για παράδειγμα, να ελέγχεις συνέχεια αν έκλεισες τη βρύση, το θερμοσίφωνα ή την πόρτα ή να πλένεις συνεχώς τα χέρια σου, ενώ το είχες ήδη ξανακάνει;)	29	43,9
--	----	------

---

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, προκειμένου να εξεταστούν οι διάφορες πλευρές της προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.

### 6.3. Ερευνητικά εργαλεία

Η χρήση των τεστ αναφορικά με την έρευνα της λειτουργίας του ατόμου και της συμπεριφοράς του, αποτελούν εργαλεία απαραίτητα για την εξυπηρέτηση των εκάστοτε ερευνητικών σκοπών. Η επιλογή των τεστ που πρόκειται να χορηγηθούν σε κάθε έρευνα είναι αναγκαίο να την αφορούν άμεσα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της (Κουλάκογλου, 2017).

Το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, εστίασε στην εξέταση συγκεκριμένων παραμέτρων. Πιο αναλυτικά, επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, στην αξιολόγηση του άγχους σε δύο επίπεδα (ως κατάσταση και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας) και στην αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης. Με την έννοια προσαρμογή στο πανεπιστήμιο, εννοείται η αξιολόγηση της προσαρμογής σε τέσσερα επίπεδα: στο προσωπικό/συναισθηματικό, στο κοινωνικό, στο ακαδημαϊκό και στη δέσμευση απέναντι στο πανεπιστήμιο. Όλες οι κλίμακες που χορηγήθηκαν ήταν αυταναφορικές.

Επιπλέον, πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών, ενσωματωμένο με ένα επιπλέον συνοπτικό εργαλείο 16 ερωτήσεων που εξετάζει την ύπαρξη ή μη συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας κατά τον περασμένο μήνα. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αναπτύχθηκαν από την δομημένη ψυχιατρική συνέντευξη “Clinical Interview Schedule revised” (CIS-R) (Lewis et al., 1992), η οποία και περιγράφεται παρακάτω.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα, καθώς και το αρχικό ερωτηματολόγιο κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών.

### **6.3.1. Κοινωνικο/δημογραφικά χαρακτηριστικά – Αξιολόγηση των ατομικών - οικογενειακών χαρακτηριστικών. Αξιολόγηση ύπαρξης συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας - Clinical Interview Schedule – Revised (CIS-R) (Lewis et al., 1992)**

Στην παρούσα έρευνα αρχικά χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των ατομικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών των φοιτητών, αλλά και για την διερεύνηση της τυχόν ύπαρξης συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας στα χρονικά πλαίσια του προηγούμενου μήνα. Το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων που εμπεριέχονται αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του φοιτητή (φύλο, έτος γέννησης, τόπο καταγωγής, απόσταση από αυτόν αν υπάρχει κλπ.), καθώς και ερωτήσεις σχετικά με τον ακαδημαϊκό τομέα (το τμήμα φοίτησης, αν το τμήμα ήταν η πρώτη επιλογή στη σειρά προτίμησης). Το δεύτερο σκέλος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το οικογενειακό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αυτές εξετάζουν το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (οικονομική κατάσταση οικογένειας, απασχόληση μητέρας, πατέρα), το μορφωτικό επίπεδο της, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, την κατάσταση του έγγαμου βίου των γονέων, τον αριθμό των αδερφών, την περίπτωση συγκατοίκησης.

Το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου προκύπτει από την αναθεωρημένη κλινική διαγνωστική συνέντευξη CIS-R “Clinical Interview Schedule revised” (Lewis et al., 1992). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες αναπτύχθηκαν από την δομημένη συνέντευξη του CIS-R.

Πιο αναλυτικά, το CIS-R είναι μια πλήρως δομημένη συνέντευξη, αναθεωρημένη από την αρχική κλινική συνέντευξη CIS (Goldberg et al., 1970, όπ. ανάφ. στο Subramaniam et al., 2006). Σε αντίθεση με το αρχικό εργαλείο, το CIS-R έχει σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να χορηγηθεί και από μη επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Έχει αποδειχθεί ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο για την ανίχνευση κοινών ψυχικών διαταραχών σε διάφορες χώρες (Subramaniam et al., 2006). Μέσω της συνέντευξης εκτιμάται η παρουσία και η ένταση των συγκεκριμένων συμπτωμάτων: σωματικά συμπτώματα, κόπωση, προβλήματα μνήμης και συγκέντρωσης, προβλήματα ύπνου, ανησυχία για τη σωματική υγεία, ευερεθιστότητα, σωματικό άγχος, φοβίες καταθλιπτική διάθεση, καταθλιπτικές ιδέες, ανησυχία, πανικός, καταναγκασμοί και ιδεοληψίες (Politis et al., 2017).

Από το CIS-R, προέκυψε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο διερεύνησης συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας, το οποίο αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Καθεμιά

από αυτές διερευνά την παρουσία ή μη των παραπάνω συμπτωμάτων, κατά τον προηγούμενο μήνα. Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν με ένα ΝΑΙ/ ΟΧΙ σε όλες τις ερωτήσεις. Η ελληνική έκδοση του εργαλείου έχει μεταφραστεί προς την αντίθετη κατεύθυνση από ερευνητική ομάδα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η αξιοπιστία ήταν καλή με το συνολικό Cronbach's alpha για το CIS-R να ανέρχεται στο .86 και η αξιοπιστία δοκιμής-επανεξέτασης στο .84 (Skaripnakis et al., 2011, όπ. ανάφ στο Politis et al., 2017).

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

Κρίνεται σημαντικό η προσαρμογή των φοιτητών να εξετάζεται μέσα από ένα σφαιρικό πρίσμα, καθώς οι εκφάνσεις της φοιτητικής ζωής είναι ποικίλες και με πολλές διαφορές από άτομο σε άτομο. Ένα κατάλληλο εργαλείο για την αξιολόγηση της προσαρμογής αυτών στα διάφορα επίπεδα της φοιτητικής τους πορείας είναι το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (Ε.Π.Φ.Π.) του Baker και Syric (1989). Συνίσταται από 67 προτάσεις και ο αριθμός των υποκλίμακων του ερωτηματολογίου ανέρχεται στις τέσσερις. Αυτές είναι η Ακαδημαϊκή Προσαρμογή, η οποία αφορά τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενός Πανεπιστημίου, η Συναισθηματική Προσαρμογή που αξιολογεί τυχόν συναισθηματικά ή ψυχολογικά συμπτώματα, η Κοινωνική Προσαρμογή, η οποία σχετίζεται με τον βαθμό που ο φοιτητής διαχειρίζεται τον διαπροσωπικό τομέα στα πλαίσια του Πανεπιστημίου και τέλος η Δέσμευση προς το Τμήμα Φοίτησης που εκτιμά το πόσο δεσμευμένο αισθάνεται το άτομο, απέναντι στο συγκεκριμένο τμήμα φοίτησης του, αλλά και στο γενικότερο πλαίσιο του Πανεπιστημίου. Από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, 34 είναι διατυπωμένες αρνητικά και 33 κατά θετικό τρόπο. Αθροίζοντας τις όλες μαζί, προκύπτει ένας δείκτης Γενικής Προσαρμογής που αντικατοπτρίζει την προσαρμογή τόσο στο Πανεπιστήμιο όσο και στην φοιτητική ζωή. Οι απαντήσεις δίνονται υπό τη μορφή εννιάβαθμης κλίμακας από το 1 έως το 9 (1 = «Δεν ισχύει καθόλου για εμένα» έως 9 = «Ισχύει πολύ για εμένα»). Σχετικά με τον τρόπο βαθμολόγησης, η υψηλή βαθμολογία στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, καταδεικνύει ικανότητα υψηλής προσαρμοστικότητας.

Σχετικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, οι Baker και Siryk (1989), αναφερόμενοι σε έρευνες που χορήγησαν το εργαλείο σε πρωτοετείς φοιτητές, βρήκαν πως η εσωτερική αξιοπιστία της Γενικής Προσαρμογής κυμαίνεται μεταξύ .92 -.95. Για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή μεταξύ .81 - .90, για την Κοινωνική μεταξύ .83 - .91, για την Προσωπική - Συναισθηματική από .77 - .86 και για τη Δέσμευση από .85 - .91 (όπ. αναφ. στο Γκαντώνα, 2007).

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 300 πρωτοετών φοιτητών/τριών από τις Γκαντώνα, Στογιαννίδου και Καλαντζή-Αζίζι (2003), μέσω της διαδικασίας της αντίστροφης μετάφρασης αγγλικής και ελληνικής (backward translation). Ως προς την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας, ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  ήταν  $\alpha = .91$  για την Γενική Προσαρμογή,  $\alpha = .83$  για την υποκλίμακα της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής,  $\alpha = .80$  για την υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής,  $\alpha = .86$  για την υποκλίμακα της Προσωπικής-Συναισθηματικής Προσαρμογής και  $\alpha = .85$  για τη Δέσμευση. Τέλος, αναφορικά με την εγκυρότητα περιεχομένου της κλίμακας, οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων βρίσκονταν από  $r = .42$  έως  $r = .73$  και μεταξύ των υποκλιμάκων και της Γενικής Προσαρμογής κυμαίνονταν από  $r = .73$  έως  $r = .87$  (όπ. αναφ. στο Γκαντώνα, 2007).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η δομή της παραγοντικής ανάλυσης της Γκαντώνα (2007). Κατά τον έλεγχο της παραγοντικής δομής του ΕΠΦΠ, ορισμένες προτάσεις/ δηλώσεις αφαιρέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις 12, 22, 26, 33, 57 αφαιρέθηκαν από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης, καθώς δεν αφορούσαν όλους τους φοιτητές παρά μόνο όσους δεν σπούδαζαν στην πόλη καταγωγής τους. Επιπλέον, αφαιρέθηκαν και οι προτάσεις 53 και 67, οι οποίες δεν εντάσσονται σε καμία από τις τέσσερις υποκλίμακες και υπολογίζονται μόνο στην συνολική βαθμολογία που αφορά τη Γενική Προσαρμογή. Εκτός έμειναν και οι δηλώσεις 31, 32, καθώς δεν φόρτιζαν σε κανέναν παράγοντα, αλλά και οι προτάσεις 14, 48, 49 και 56, οι οποίες βρέθηκαν να φορτίζουν σε έναν ή κανέναν παράγοντα, αναδεικνύοντας και πάλι τέσσερις παράγοντες ισάξιους με αυτούς των κατασκευαστών και αποτελούμενο πλέον από 54 προτάσεις.

Πιο αναλυτικά, οι προτάσεις που ανήκουν στην κάθε υποκλίμακα είναι:

- Στην **Ακαδημαϊκή Προσαρμογή** οι προτάσεις 13, 17, 25, 27, 29, 44, 52 και 66. Πιο συγκεκριμένα για την α) Μελέτη οι προτάσεις 17, 25, 29, β) για τα μαθήματα και

εργασίες οι προτάσεις 27, 44, 52 και για την επίδοση οι προτάσεις 13, 66 (Γκαντώνα, 2007).

- Στην **Κοινωνική Προσαρμογή** οι προτάσεις 1, 4, 8, 9, 18, 30, 37, 42, 46, 51, 63 και 65 και πιο συγκεκριμένα για την α) Κοινωνική λειτουργικότητα οι προτάσεις 1, 8, 9, 18, 30, 37, 46, 65 και για την β) σχέση με άλλα άτομα στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου οι προτάσεις 4, 42, 51, 63 (Γκαντώνα, 2007).
- Στην **Προσωπική – Συναισθηματική Προσαρμογή** οι προτάσεις: 2, 6, 7, 10, 11, 20, 21, 24, 28, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 55 και 64. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα εξετάζει τη προσαρμογή αυτή σε δύο επίπεδα: α) ως προς την Ψυχολογική ευημερία με τις προτάσεις 2, 7, 20, 38, 45, 64, β) και ως προς την ψυχοσωματική ευημερία με τις προτάσεις 6, 10, 11, 21, 24, 28, 35, 39, 40, 41, 55 (Γκαντώνα, 2007).
- Στην **Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο** οι: 7 σταθερές ερωτήσεις 15, 16, 34, 47, 59, 60, 61. Η παρούσα υποκλίμακα εξετάζει επιπλέον τους α) ακαδημαϊκούς στόχους και επιδιώξεις με τις προτάσεις 3, 5, 19, 23, 50, 58, β) την γενική ικανοποίηση από την πανεπιστημιακή φοίτηση με τις προτάσεις 15, 60, 61, γ) την ικανοποίηση από τη φοίτηση στο συγκεκριμένο τμήμα με τις προτάσεις 16, 34, 47, 59 δ) και την ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον με τις προτάσεις 36, 43, 54, 62 (Γκαντώνα, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, έγιναν αναλύσεις αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's alpha για την συνολική κλίμακα αλλά και τις τέσσερις υπολίμακες του ερωτηματολογίου (Ακαδημαϊκή Προσαρμογή, Κοινωνική Προσαρμογή, Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο και Προσωπική – Συναισθηματική Προσαρμογή). Οι αναλύσεις αξιοπιστίας αφορούσαν την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση και για τους δύο πληθυσμούς (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου). Οι δείκτες αξιοπιστίας (βλέπε Πίνακα 12), φάνηκαν να είναι ικανοποιητικοί τόσο για την συνολική κλίμακα όσο και για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

## Πίνακας 12

*Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο*

	Πριν -Μέτρηση	Μετά-Μέτρηση
Γενική Προσαρμογή	,94	,94
Ακαδημαϊκή Προσαρμογή	,84	,75
Κοινωνική Προσαρμογή	,86	,89

Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο	,90	,90
Προσωπική Συναισθηματική Προσαρμογή	,90	,90

### 6.3.3. Ερωτηματολόγιο Άγχους του Spielberger (State - Trait Anxiety Inventory - STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) - Στάθμιση στα ελληνικά: Λιάκος και Γιαννίτση (1984)

Το ερωτηματολόγιο State - Trait Anxiety Inventory (STAI) είναι ένα εργαλείο μέτρησης του άγχους α) ως κατάσταση και β) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Η ανάπτυξη του STAI ξεκίνησε το 1964 από τον Spielberger, Gorsuch και Lushene το 1970 (Fountoulakis et al., 2006). Η μετάφραση και η στάθμιση του εργαλείου στα ελληνικά, έχει πραγματοποιηθεί από τους Λιάκο και Γιαννίτση (1984).

Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό εργαλείο μέτρησης της έντασης των συναισθημάτων άγχους, το οποίο χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες. Στην πρώτη υποκλίμακα (State Anxiety), το άγχος λαμβάνεται υπόψη ως κάτι παροδικό και μπορεί να πηγάζει από μια προσωρινή κατάσταση που βιώνεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Στη δεύτερη υποκλίμακα, το άγχος που βιώνεται από το άτομο, λαμβάνεται υπόψη ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του, μια γενική τάση να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις ως απειλητικές (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Η τελευταία εκδοχή του εργαλείου που κυκλοφορεί φέρει την ονομασία STAI Form- Y.

Αποτελείται από 40 δηλώσεις. Οι πρώτες 20 αναφέρονται στο πώς αισθάνεται το άτομο τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου A-State (δηλώσεις 1-20) – άγχος ως κατάσταση. Οι επόμενες 20 αφορούν στο πώς αισθάνεται γενικά – το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας A-Trait (δηλώσεις 21-40). Οι συμμετέχοντες απαντούν σε τετράβαθμη κλίμακα από το 1 έως το 4 (1= «καθόλου», 2= «κάπως», 3= «μέτρια» και 4= «πάρα πολύ»).

Αναφορικά με τον τρόπο βαθμολόγησης, οι δηλώσεις 1, 2, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 16 και 20 του A-State (δηλώσεις 1-20), έχουν αντίστροφη βαθμολόγηση (reverse scored) (4=1), (3=2), (2=3), (1=4). Αντιστρόφως βαθμολογούνται και οι ερωτήσεις

21, 26, 27, 33, 36 και 39 του A-Trait (δηλώσεις 21-40). Αυτή πραγματοποιείται με τη συνολική άθροιση των ερωτήσεων. Όσο υψηλότερο είναι το άθροισμα της βαθμολογίας, τόσο μεγαλύτερο είναι και το άγχος που σημειώνει το υποκείμενο. Για την κάθε υποκλίμακα, το εύρος τιμών κυμαίνεται από 20 – 80 (Αναγνωστοπούλου, 2002). Το συνολικό άθροισμα 39 – 40 έχει προταθεί ως το σημείο ανίχνευσης κλινικών συμπτωμάτων για την κλίμακα S-Anxiety.

Ως προς τις ψυχομετρικές ιδιότητες, το εργαλείο είναι προσαρμοσμένο στον πληθυσμό της Ελλάδος με ικανοποιητικές τιμές εννοιολογικής εγκυρότητας, αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και επαναληπτικών μετρήσεων (Λιάκος & Γιαννίτση, 1984. Αναγνωστοπούλου, 2002). Πιο συγκεκριμένα για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας το Cronbach's  $\alpha = .92$  για το State Anxiety, το Cronbach's  $\alpha = .89$  για το Trait Anxiety και το Cronbach's  $\alpha = .94$  για το εργαλείο συνολικά (Λιάκος & Γιαννίτση, 1984).

Επιπλέον, σε έρευνα του Fountoulaki και συν. (2006) όπου εξετάστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ελληνικού STAI- Form Y, το Cronbach's  $\alpha$  ήταν .93 για την υποκλίμακα του State Anxiety και .92 για την υποκλίμακα του Trait Anxiety. Ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων A-State και A-Trait ήταν .79. Οι δύο υποκλίμακες φάνηκε να συσχετίζονται ικανοποιητικά και με την κλίμακα αξιολόγησης συμπτωμάτων για την κατάθλιψη και το άγχος – «The Symptoms Rating Scale for Depression and Anxiety» (SRSDA). Η αξιοπιστία δοκιμής-επανεξέτασης ήταν εξαιρετική, με το συντελεστή Pearson να είναι μεταξύ .75 και .98 για μεμονωμένες θέσεις και ίσο με .96 για το A-State και .98 για το A-Trait. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας STAI έχει αποδειχθεί μέσα από πλήθος ερευνών και η χρήση της είναι εκτεταμένη τόσο στην έρευνα όσο και στην κλινική πρακτική (Fountoulakis et al., 2006).

Στην παρούσα έρευνα, ελέγχθηκε η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας STAI, καθώς και των υποκλιμάκων της A- State και A- Trait. Οι αναλύσεις αξιοπιστίας αφορούν τόσο την πρώτη μέτρηση όσο και τη δεύτερη για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Παρακάτω, στον Πίνακα 13, αναγράφονται οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας και των υποκλιμάκων αυτής για την πριν (pre test) και μετά μέτρηση (post test) των δύο ομάδων, οι οποίες όπως διαπιστώνεται είναι υψηλοί.

### **Πίνακας 13**

*Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Άγχους του Spielberger και των υποκλιμάκων του*



	Πριν -Μέτρηση	Μετά-Μέτρηση
Κλίμακα Άγχους	,92	,91
A – State	,90	,88
A - Trait	,88	,87

#### **6.3.4. Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale –RSES; Rosenberg, M., 1965) – Προσαρμογή στα Ελληνικά: Τσαγκαράκης, Καφέτσιος και Σταλίκας (2012)**

Ο Morris Rosenberg (κοινωνιολόγος), κατασκεύασε μια κλίμακα για τη μέτρηση αυτοεκτίμησης (1965). Το εν λόγω εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και βρίσκεται ανάμεσα στα πιο αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρηση της γενικής αυτοεκτίμησης ενηλίκων (Blascovich & Joseph, 1993).

Η ανάλυση παραγόντων εντόπισε έναν ενιαίο κοινό παράγοντα, ο οποίος αποτελείται από 10 προτάσεις με τις πέντε να νοηματοδοτούνται θετικά και τις υπόλοιπες πέντε αρνητικά ως προς τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο για τον εαυτό. Η βαθμολογία προκύπτει αθροίζοντας τις απαντήσεις των υποκειμένων στις 10 δηλώσεις. Η κλίμακα θεωρητικά βασίζεται στο μονοδιάστατο σφαιρικό μοντέλο της έννοιας του εαυτού, αποτυπώνοντας άμεσα τη γενική αυτοεκτίμηση. Όλες οι προτάσεις απαντώνται χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων που κυμαίνεται από το 1= «Συμφωνώ απόλυτα» έως το 4 = «Διαφωνώ απόλυτα». Από τα δέκα στοιχεία οι προτάσεις 2, 5, 6, 8 και 9 βαθμολογούνται αντίστροφα (Reverse scored) (4=1), (3=2), (2=3), (1=4). Το εύρος της συνολικής βαθμολόγησης βρίσκεται μεταξύ των 10 – 40 βαθμών. Όσο υψηλότερες βαθμολογίες σημειώνονται, τόσο υψηλότερη είναι και η αυτοεκτίμηση που υποδεικνύεται (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007).

Η RSES θεωρείται αξιόπιστη κλίμακα με ικανοποιητική εγκυρότητα για ποσοτικές μετρήσεις της αυτοεκτίμησης (Blascovich & Joseph, 1993). Έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά σε δείγμα που αποτελούνταν από 282 φοιτητές (με μέσο όρο ηλικίας τα 21 έτη). Η μετάφραση έχει ελεγχθεί σε δείγμα 30 δίγλωσσων φοιτητών. Η συσχέτιση μεταξύ της αρχικής και της ελληνικής κλίμακας ήταν  $r = .94$ . Σχετικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε Ελληνικό πληθυσμό, η αξιοπιστία

της εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Αυτοεκτίμησης φάνηκε να είναι ικανοποιητική με δείκτη Cronbach's  $\alpha = .85$  (Τσαγκαράκης et al., 2012).

Στην παρούσα έρευνα, υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας (Cronbach's  $\alpha$ ) αναγράφονται στον Πίνακα 14, αναφορικά με την πριν (pre test) και μετά μέτρηση (post test) και των δύο ομάδων (πειραματικής και ομάδας ελέγχου).

#### **Πίνακας 14**

##### *Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης του Rosenberg*

	Πριν -Μέτρηση	Μετά-Μέτρηση
Κλίμακα Αυτοεκτίμησης	,82	,82

Δύο ήταν οι μετρήσεις που ακολούθησαν τόσο για την ομάδα παρέμβασης όσο και για την ομάδα ελέγχου. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων και της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης.

#### **6.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης**

Αρχικά, πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, απευθύνθηκε στις αρχές Οκτωβρίου 2019 ένα κάλεσμα προς τους πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τη συμμετοχή τους στο παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο είχε ως στόχο την διευκόλυνση της μετάβασης τους από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόσκληση συμμετοχής πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά αλλά και δια ζώσης σε ώρες διδασκαλίας τις οποίες διέθεσαν ορισμένοι διδάσκοντες Τμημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιαστεί το πρόγραμμα αλλά και οι στόχοι αυτού, ώστε να αποφασίσουν οι φοιτητές για τη συμμετοχή τους. Στη περίπτωση της ηλεκτρονικής αίτησης συμμετοχής, οι φοιτητές που εκδήλωναν ενδιαφέρον λάμβαναν αναλυτικό κείμενο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις τους, ενώ παράλληλα υπήρχε και η δυνατότητα τηλεφωνικής ενημέρωσης για όσους το επιθυμούσαν.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης (22-10-2019) χορηγήθηκαν τα εργαλεία μέτρησης της έρευνας τόσο στην πειραματική, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Εκτός

από τις γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που υπήρχαν, δόθηκαν και περαιτέρω προφορικές διευκρινήσεις. Η επαναχορήγηση αυτών πραγματοποιήθηκε με τη λήξη της παρέμβασης (26-11-2019).

Όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα παρέμβασης προέρχονταν από τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς οι συναντήσεις που προβλέπονταν ήταν δια ζώσης και σε εβδομαδιαία βάση.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθενται η δομή και το περιεχόμενο του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

### **6.5. Οι συναντήσεις: Δομή και Περιεχόμενο**

Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή και το περιεχόμενο του Ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διευκόλυνσης της μετάβασης από το λύκειο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια του α' εξαμήνου σπουδών φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, πραγματοποιήθηκε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Έγινα και εγώ φοιτητής, τώρα; Οδηγός προσαρμογής πρωτοετών φοιτητών», το οποίο αφορούσε αποκλειστικά πρωτοετείς φοιτητές. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος, χωρίστηκαν σε 3 υποομάδες, τόσο λόγω των κανόνων σύστασης των συναντήσεων ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης, όσο και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, το τμήμα α' και β' αποτελούνταν από 12 άτομα, ενώ το γ' από 9. Έλαβε μέρος σε δύο τοποθεσίες, με τις δυο πρώτες υποομάδες α' και β' να φιλοξενούνται στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ενώ η τρίτη, σε αίθουσα που παραχωρήθηκε από το Συμβουλευτικό Κέντρο ΣΥ.ΣΤ.Υ.Μ.Α. στην πόλη των Ιωαννίνων. Χρονικά, το πρόγραμμα είχε διάρκεια 6 εβδομάδων συνολικά (22-10-2019/ 26-11-2019), με μια εβδομαδιαία συνάντηση, η διάρκεια της οποίας ήταν 90 λεπτά. Η πρώτη και η έκτη συνάντηση αποτέλεσαν τις δυο χρονικές φάσεις κατά τις οποίες χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια του προγράμματος, προκειμένου να γίνουν οι πρότερες αλλά και ύστερες μετρήσεις της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Ως μέρες των συναντήσεων ορίστηκαν η Δευτέρα, η Τρίτη και η Πέμπτη, σε ώρες απογευματινές, οι οποίες καθορίστηκαν βάσει της διαθεσιμότητας των αιθουσών αλλά και σύμφωνα με το πρόγραμμα των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων θεμέλιο στοιχείο αποτέλεσαν οι βιωματικές ασκήσεις, οι οποίες απέβλεπαν στην επίτευξη μιας σφαιρικής προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, στοχεύοντας τόσο στην διευκόλυνση τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στην προσωπική – συναισθηματική και κοινωνική τους προσαρμογή.

Η επιλογή και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων υλοποιήθηκε κατόπιν κατάλληλης και συστηματικής επεξεργασίας και μελέτης. Μερικές από αυτές αφορούσαν τη διαχείριση του στρες και του άγχους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο, την γενικότερη ισορροπία του ατόμου στις νέες συνθήκες διαβίωσης του.

## **6.6. Στόχοι του προγράμματος παρέμβασης**

Το πρόγραμμα απέβλεπε στην επίτευξη μιας σφαιρικής προσαρμογής, με επιμέρους διαστάσεις την ακαδημαϊκή, την προσωπική – συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των νέων.

Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος αφορούσαν:

- την πληροφόρηση τους σχετικά με τις αλλαγές και τις υποχρεώσεις που συνδέονται με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- τη διερεύνηση τρόπων διαχείρισης του άγχους και στρες που βιώνουν κατά τη μετάβαση
- την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους στα πλαίσια της Προσωπικής – Συναισθηματικής προσαρμογής
- την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμπεριφορών που ενισχύουν την Κοινωνική τους προσαρμογή

Στη συνέχεια ακολουθεί Πίνακας με τους επιμέρους στόχους κάθε συνάντησης.

### **Πίνακας 15**

*Επιμέρους στόχοι των συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διευκόλυνση της μετάβασης στο πανεπιστήμιο*

<i>ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ</i>	<i>ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ</i>
1 <sup>η</sup> Γνωριμία – Πληροφόρηση- Κοινωνικό σύμβολαιο	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Γνωριμία με τον συντονιστή και τα μέλη της ομάδας</li> <li>— Παρουσίαση από τον συντονιστή της δομής και της διαδικασίας του προγράμματος ώστε να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση</li> <li>— Συνδιαμόρφωση κανόνων της ομάδος (Συμβόλαιο)</li> <li>— Καθορισμός των προσδοκιών των μελών - Αποσαφήνιση στόχων - Ανάδυση επιθυμιών</li> <li>— Πληροφόρηση σχετικά με την έννοια της μετάβασης</li> <li>— Συμπλήρωση ερωτηματολογίων</li> </ul>
2 <sup>η</sup> Προσωπική - Συναισθηματική Προσαρμογή	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Εκπαίδευση στην αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών αρνητικών σκέψεων και την αντικατάσταση τους από πιο ρεαλιστικές</li> <li>— Αναγνώριση και αποδοχή των αλλαγών που προκύπτουν κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο</li> <li>— Επίτευξη αυτογνωσίας και ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας</li> <li>— Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης</li> <li>— Ορισμός και κατανόηση της αυτορρύθμισης - Συζήτηση παραδειγμάτων</li> <li>— Περιγραφή μιας προσωπικής συναισθηματικής αντίδρασης, αναγνώριση της εκκλητικής αιτίας της - Σύνδεση συναισθηματικής</li> </ul>

	αντίδρασης με το γεγονός που την προκάλεσε
3 <sup>η</sup> Κοινωνική Προσαρμογή	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ορισμός της έννοιας φιλίας</li> <li>— Αναγνώριση συμπεριφορών που προωθούν ή παρεμποδίζουν τη φιλία</li> <li>— Ανάπτυξη ικανοτήτων σύναψης και διατήρησης σχέσεων φιλίας</li> <li>— Διαμόρφωση πλαισίου αυτοαποκάλυψης</li> <li>— Εξάσκηση στην ανατροφοδότηση</li> <li>— Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας</li> </ul>
4 <sup>η</sup> Ακαδημαϊκή προσαρμογή- Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ενημέρωση μελών για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που συντελούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</li> <li>— Διαχείριση αναβλητικότητας – Ενίσχυση Αυτό-αποτελεσματικότητας</li> <li>— Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ζωή</li> <li>— Διαμόρφωση συνθηκών ικανοποίησης από το ακαδημαϊκό περιβάλλον: μαθαίνω να ζητάω, να ρωτάω, να συζητάω (επικοινωνία)</li> <li>— Ενίσχυση κινήτρου</li> </ul>
5 <sup>η</sup> Διαχείριση ψυχικής δυσφορίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Αναγνώριση καταστάσεων άγχους και εκμάθηση τρόπων διαχείρισης του</li> <li>— Καλλιέργεια ενός θετικού τρόπου σκέψης: Διάκριση μεταξύ αρνητικών και θετικών σκέψεων</li> <li>— Αναγνώριση καταστάσεων του στρες και εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης του</li> <li>— Αναγνώριση καταθλιπτικών</li> </ul>

	συμπτωμάτων και τρόποι αντιμετώπισης τους
6 <sup>η</sup> Κλείσιμο Συνάντησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Αξιολόγηση του προγράμματος</li> <li>— Συζήτηση σχετικά με το τι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και πως θα το αξιοποιήσουν στην καθημερινότητα τους</li> <li>— Αυτόματη και αυθόρμητη έκφραση για το πρόγραμμα</li> <li>— Επαναχορήγηση των εργαλείων</li> </ul>

Στη συνέχεια παρατίθεται λεπτομερώς η δομή της κάθε συνάντησης.

## 6.7. Παρουσίαση των επιμέρους συναντήσεων του Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

### 1<sup>η</sup> Συνάντηση: «Η Γνωριμία – η Πληροφόρηση- το Συμβόλαιο»

*«Καλώς ήρθες στο Πανεπιστήμιο!»: Η μετάβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*

#### Στόχοι

- Γνωριμία με τον συντονιστή και τα μέλη της ομάδας
- Παρουσίαση από τον συντονιστή της δομής και της διαδικασίας του προγράμματος ώστε να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση
- Συνδιαμόρφωση κανόνων της ομάδος (Συμβόλαιο)
- Καθορισμός των προσδοκιών των μελών - Αποσαφήνιση στόχων - Ανάδυση επιθυμιών
- Πληροφόρηση σχετικά με την έννοια της μετάβασης
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων

#### Χορήγηση των εργαλείων μέτρησης

Η έναρξη του προγράμματος γίνεται με τη χορήγηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια ακολουθούν οι δραστηριότητες της πρώτης συνάντησης και η γνωριμία των μελών.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ας γνωριστούμε» (15' + 5')**

Τα μέλη χωρίζονται σε ζεύγη και γνωρίζονται μεταξύ τους. Στη συνέχεια, μιλάνε με τη σειρά στην ομάδα και ο ένας παρουσιάζει τον άλλον. Το κάθε μέλος κάνει λόγο για το τι ξέρει για το άλλο αλλά και για το τι επιπλέον φαντάζεται πως μπορεί να ισχύει. Για την επεξεργασία της άσκησης, μέλη και συντονιστής συζητούν πώς τους φάνηκε η δραστηριότητα και τι καινούργιο έμαθαν μέσα από τη γνωριμία τους με τα υπόλοιπα μέλη.

*(παραλλαγή από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)*

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Οι προσδοκίες μου και το συμβόλαιο» (10'+15')**

#### **1<sup>ο</sup> στάδιο**

Τα μέλη χωρίζονται σε ζεύγη και για 5' λεπτά μιλάνε για τον εαυτό τους αλλά και για το τι περιμένουν από την ομάδα. Στο τέλος δίνονται άλλα 5' ώστε να συζητήσουν μεταξύ τους ελεύθερα. Τους χρόνους για την αλλαγή του ομιλητή, τους δίνει ο συντονιστής.

#### **2<sup>ο</sup> στάδιο**

Τα μέλη συγκεντρώνονται και πάλι στον κύκλο. Ο καθένας παρουσιάζει αυτό που είπε ο συνομιλητής του και εκείνος αφού ακούσει και χρειάζεται, συμπληρώνει αν θέλει κάτι. Το ζευγάρι που επιθυμεί μιλάει πρώτο.

#### **3<sup>ο</sup> στάδιο**

Γίνεται αναφορά σε όσα ειπώθηκαν ότι περιμένουν από την ομάδα και σε αυτά που η συγκεκριμένη ομάδα μπορεί να ανταποκριθεί. Τίθενται από τα μέλη οι κανόνες που θα ήθελαν να ισχύουν στα πλαίσια αυτής. Ακολουθεί συζήτηση και καταγραφή τους σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Για την επεξεργασία της δραστηριότητας, μέλη και συντονιστής συζητούν για την αξία των κανόνων και τις συνέπειες σε περίπτωση που κάποιος παραβλέψει έναν από αυτούς.



Υλικά: λευκές κόλλες, χαρτόνι

(σελ. 103, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η πληροφόρηση για τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο» (15' + 30')**

- Γενικός ορισμός μετάβασης
- Ορισμός Εκπαιδευτικών μεταβάσεων
- Συζήτηση με τους φοιτητές σχετικά με το τι σημαίνει για τους ίδιους η μετάβαση
- Παράγοντες και κοινά χαρακτηριστικά μιας ομαλής και μιας «δύσκολης» μετάβασης
- Ερώτηση από συντονιστή: **«Ποια τα χαρακτηριστικά της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο; Τι αλλαγές συντελούνται και σε ποιους τομείς;»**

Ακολουθεί βιωματική άσκηση.

**Βιωματική άσκηση**

**1<sup>ο</sup> στάδιο:** Χωρισμός των φοιτητών σε υποομάδες και συζήτηση μεταξύ τους σχετικά με αυτό που τους δυσκολεύει περισσότερο στην φοιτητική τους πλέον ζωή. Παρουσιάζουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη δυσκολία αυτή και τι έχουν κάνει για να την αντιμετωπίσουν. (20')

**2<sup>ο</sup> στάδιο:** Ακολουθεί συζήτηση. Υπάρχουν κοινές δυσκολίες; Υπάρχουν κοινά συναισθήματα και κοινοί τρόποι αντίδρασης; Πώς αισθάνονται που το συζητούν ενώπιον των υπολοίπων; (10')

Κλείσιμο με δύο βίντεο (το ένα βρίσκεται αναρτημένο στο YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=oAUcoadqRIE>) και σχολιασμός αυτών.

Αποτίμηση- Σχολιασμός πρώτης συνάντησης.

Συμπερασματικά ως προς την πρώτη συνάντηση τα συναισθήματα που φάνηκε να βιώνονται από τους συμμετέχοντες ήταν ανάμεικτα και ποικίλα. Από τη μια υπήρχε αγωνία, περιέργεια, προσμονή και ενθουσιασμός για όσα θα ακολουθούσαν. Από την άλλη δεν έλλειψε και η αμφιβολία ως συναίσθημα σχετικά

με το τι πραγματικά θα συνέβαινε στη συνάντηση. Είναι γεγονός πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν είχε λάβει μέρος στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης. Αυτό είχε ως επακόλουθο να μην είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες που ακολουθούνται σε συναντήσεις ομαδικής συμβουλευτικής. Επιπλέον, και η θεματολογία της μετάβασης δεν τους ήταν πολύ γνώριμη πέραν κάποιων βασικών στοιχείων και πληροφοριών που γνώριζαν.

Μετά την εισαγωγή που απηύθυνε ο συντονιστής, τα μέλη ήταν σε θέση να γνωρίζουν και να κατανοήσουν τόσο τη δομή του προγράμματος συνολικά, όσο και των συναντήσεων ειδικά. Ενθαρρύνθηκαν για ενεργή συμμετοχή, τονίζοντας πόσο σημαντική είναι αυτή για την αποτελεσματική έκβαση του προγράμματος.

Όσο κυλούσε ο χρόνος της συνάντησης, τόσο περισσότερο εκφραστικοί και ενεργοί γίνονταν οι συμμετέχοντες. Στη συζήτηση αναφορικά με την έννοια της μετάβασης στο πανεπιστήμιο, τις αλλαγές που συντελέστηκαν και τα συναισθήματα που φάνηκε να συνδέονται με αυτήν, πολλοί συμμετέχοντες αισθάνθηκαν να συγκλίνουν στις απόψεις τους. Αυτό συντέλεσε στο δέσιμο της ομάδος και στην δημιουργία οικειότητας μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, μέσα από την ανάλυση των στόχων και των προσδοκιών που σημείωσε το κάθε μέλος προσωπικά, πρόεκυψαν πολλά κοινά σημεία, συμβάλλοντας επιπλέον στο αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Τέλος, το οπτικοακουστικό υλικό που προβλήθηκε κράτησε το ενδιαφέρον των φοιτητών, από τους οποίους, η πλειοψηφία δήλωσε την ταύτιση που ένιωσαν με τους πρωταγωνιστές των βίντεο.

Αναφορικά με την προβολή τους, το πρώτο δημιουργήθηκε από μια ομάδα πρωτοετών φοιτητών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία προθυμοποιήθηκε να δημιουργήσει ένα βίντεο μικρού μήκους κατά τη διάρκεια του οποίου, αποτυπώνονται οι απόψεις τους σχετικά με τη μετάβαση τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, πώς τη βιώνουν, τι δυσκολίες αντιμετώπισαν αλλά και τι συμβουλές θα έδιναν στους μελλοντικούς φοιτητές. Το δεύτερο οπτικοακουστικό υλικό δημιουργήθηκε και βρίσκεται αναρτημένο στο YouTube από μια πρωτοετή φοιτήτρια του εξωτερικού. Η ίδια μιλάει σχετικά με το πως αισθάνεται τη δεδομένη χρονική στιγμή της μετάβασης της. Η γλώσσα προβολής ήταν η αγγλική με την παράλληλη βοήθεια υπότιτλων που δημιουργήθηκαν από τη συντονίστρια του ψυχοεκαπιδευτικού προγράμματος.

Κλείνοντας τη πρώτη συνάντηση και αναφερόμενος ο καθένας στο ψυχολογικό του βαρόμετρο, στο πως αισθάνονταν δηλαδή τη δεδομένη στιγμή

δήλωσαν ικανοποιημένοι από όσα διαδραματίστηκαν και ενθουσιασμένοι για όσα πίστευαν πως θα ακολουθούσαν.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση: «Προσωπική- Συναισθηματική Προσαρμογή»**

### ***«Η Γνωστική - συναισθηματική ενδυνάμωση μου»***

#### **Στόχοι:**

- Εκπαίδευση στην αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών αρνητικών σκέψεων και την αντικατάσταση τους από πιο ρεαλιστικές
- Αναγνώριση και αποδοχή των αλλαγών που προκύπτουν κατά τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο
- Επίτευξη αυτογνωσίας και ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- Ορισμός και κατανόηση της αυτορρύθμισης - Συζήτηση παραδειγμάτων
- Περιγραφή μιας προσωπικής συναισθηματικής αντίδρασης, αναγνώριση της εκκλητικής αιτίας της - Σύνδεση συναισθηματικής αντίδρασης με το γεγονός που την προκάλεσε

### ***1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Μια ιστορία για τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο» (5' + 10')***

«Ο Κώστας είναι από την Καλαμάτα και φέτος πέρασε στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο τμήμα μαθηματικών. Θυμάται πόσο μεγάλη ήταν η χαρά του, όταν πληροφορήθηκε σχετικά με τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων το καλοκαίρι. Ανυπομονούσε για το νέο του ξεκίνημα σε μια άγνωστη γι αυτόν πόλη. «Επιτέλους θα ζω μόνος μου...» σκεφτόταν, «θα κάνω νέους φίλους, θα κοιμάμαι όσο θέλω και θα επιστρέφω σπίτι ότι ώρα θέλω... άσε που η μαμά δε θα είναι εκεί να γκρινιάζει που πετάω τα ρούχα μου παντού». Σκεφτόταν ακόμη πως εκτός από την ανεξαρτησία του, πέρασε και σε μια σχολή της αρεσκείας του.

Μπαίνοντας ωστόσο ο Κώστας στο α' εξάμηνο και ξεκινώντας επισήμως πλέον τη φοιτητική ζωή του, αντιλήφθηκε πως τα πράγματα δεν ήταν ακριβώς όπως τα φανταζόταν. Μπορεί να είχε την ελευθερία και την αυτονομία του δικού του πλέον σπιτιού, ωστόσο κατάλαβε πως αυτή συνοδεύονταν και από υποχρεώσεις. «Πάλι έχω

να πληρώσω τους λογαριασμούς του σπιτιού, τι καλά που τα έκαναν πριν οι γονείς μου», «Πώς να το μαγειρέψω αυτό; Πάλι θα παραγγείλω.», «Μου λείπουν οι παλιοί μου φίλοι... θα μπορέσω άραγε να κάνω κολλητούς και μέσα από τη σχολή;... και αν δε με συμπαθήσουν;» «Η σχολή μου αρέσει αλλά δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω ως φοιτητής, δεν μας λένε όπως στο λύκειο πώς να τα κάνουμε όλα.... Μας αντιμετωπίζουν σαν ενήλικες και μου φαίνεται κάπως....» «Δεν την καταλαβαίνω τη γεωμετρία.... σίγουρα θα κοπώ... ο καθηγητής θα με βάλει στο μάτι μετά και με βλέπω να το χρωστάω για πάντα το μάθημα... δε θα τα πάω καλά στην εξεταστική και θα χρωστάω πολλά μαθήματα.... Φοβάμαι πως δε θα καταφέρω να τελειώσω τη σχολή τελικά, οι γονείς μου θα απογοητευτούν...»

Στη συνέχεια, δίνεται από τον συντονιστή σε κάθε φοιτητή ένα λευκό φύλλο, στο οποίο καλούνται να σημειώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν τις σκέψεις του και άλλες εναλλακτικές που θα μπορούσε να είχε κάνει. Μετά τη συμπλήρωση των στοιχείων που ζητούνται, οι φοιτητές διαβάζουν τις απαντήσεις που δόθηκαν και συζητούν σε υποομάδες. Το μήνυμα που δίνεται μέσα από αυτή τη δραστηριότητα είναι ότι πολλές φορές οι αρνητικές σκέψεις δεν στηρίζονται σε αντικειμενικά στοιχεία, (η πραγματικότητα άλλωστε το αποδεικνύει αυτό συχνά) και πως μέσα από την υιοθέτηση πιο ρεαλιστικών σκέψεων μειώνονται οι υπερβολικοί φόβοι και αισθάνεται κανείς καλύτερα.

Υλικά: Λευκό φύλλο καταγραφής

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Παρελθόν- Παρόν- Μέλλον: Άλλαξα, Αλλάζω, Θα αλλάζω» (15')**

**Γενικές οδηγίες**

Οι τρεις καρτέκλες ή μαξιλάρια συμβολίζουν την ζωή ως μαθητές στο παρελθόν, τη ζωή ως φοιτητές στο παρόν και τη ζωή ως απόφοιτοι και εργαζόμενοι στο μέλλον. Εθελοντικά, ένας φοιτητής κάθεται στην καρτέκλα του παρελθόντος, έπειτα μετακινείται σε αυτήν του παρόντος και τέλος σε αυτή του μέλλοντος. Σε όλες τις θέσεις ο μόνος χρόνος που χρησιμοποιείται είναι ο ενεστωτικός.

Παράλληλα τα υπόλοιπα μέλη έχουν χωριστεί σε ομάδες των τριών με έναν συντονιστή. Ενώ ο εθελοντής φοιτητής μιλά, οι ομάδες καταγράφουν σε μια κόλλα με

στήλες μερικές από τις αλλαγές που ακούγονται από τον εθελοντή, κατατάσσοντας τις στις εξής κατηγορίες αναλόγως με την προσωπική τους εκτίμηση: «**ξαφνική αλλαγή, δύσκολη αλλαγή, συναρπαστική αλλαγή και μικρή αλλαγή**». Σε κάθε ομάδα, ορίζεται και ένας συντονιστής εκπρόσωπος για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

**1<sup>ο</sup> στάδιο:** Ο φοιτητής στην καρέκλα του παρελθόντος κάνει λόγο για το πώς είναι όντας εκεί. Ο συντονιστής ζητά από τον εθελοντή να αναλογιστεί ορισμένες αλλαγές που έχουν προκύψει στη ζωή του ως μαθητής (ξαφνικές/αναμενόμενες, δύσκολες/εύκολες, μικρές/μεγάλες, συναρπαστικές).

**2<sup>ο</sup> στάδιο:** Ο φοιτητής στην καρέκλα του παρόντος κάνει λόγο για το πώς είναι όντας εκεί. Στη παρούσα στιγμή, ο συντονιστής ζητά από τον εθελοντή να αναλογιστεί ορισμένες αλλαγές που έχουν προκύψει στη ζωή του ως φοιτητής που είναι τώρα (ξαφνικές/αναμενόμενες, δύσκολες/εύκολες, μικρές/μεγάλες, συναρπαστικές).

**3<sup>ο</sup> στάδιο:** Ο φοιτητής στην καρέκλα του μέλλοντος κάνει λόγο για το πώς είναι όντας εκεί. Ο συντονιστής ζητά από τον εθελοντή να αναλογιστεί ορισμένες αλλαγές που έχουν προκύψει στην παρούσα φάση ζωής (ξαφνικές/αναμενόμενες, δύσκολες/εύκολες, μικρές/μεγάλες, συναρπαστικές).

**4<sup>ο</sup> στάδιο:** Ο φοιτητής επιστρέφει στη θέση του και περιγράφει πως νιώθει τώρα.

**5<sup>ο</sup> στάδιο:** Ο φοιτητής ρωτάται αν θα ήθελε να ακούσει κάποια από τα υπόλοιπα μέλη να εκφράζουν πως τον είδαν και πως το βίωσαν όλο αυτό από την πλευρά τους.

**6<sup>ο</sup> στάδιο:** Δίνεται ξανά ο λόγος στον φοιτητή που συμμετείχε στο βιωματικό.

**7<sup>ο</sup> στάδιο- το κλείσιμο:** Ακολουθεί γενική συζήτηση. Με ποια κριτήρια κατηγοριοποίησαν τα υπόλοιπα μέλη τις αλλαγές του εθελοντή; Ο κάθε εκπρόσωπος παίρνει το λόγο. *Υπενθυμίζεται στους φοιτητές ότι πολλές αλλαγές στη ζωή αν και αρχικά ενδέχεται να προκαλούν φόβο μπορούν να είναι συναρπαστικές και προκλητικές και ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά κανείς σε αυτές διαφέρει από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από την οπτική του. «Τι μπορεί να μας βοηθήσει να προετοιμαστούμε για αλλαγές και προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν;»* Ρωτώνται οι φοιτητές για ιδέες.

Τέλος, ζητείται από κάθε φοιτητή να σκεφτεί μια συναρπαστική θετική αλλαγή που μπορεί να του συμβεί την επόμενη τετραετία και όσοι επιθυμούν να το μοιραστούν με την ομάδα.

Φεύγοντας για το σπίτι, προτείνεται στον καθέναν να αναλογιστεί όλα τα πράγματα που έχουν αλλάξει στη ζωή του τα τελευταία χρόνια. *Μικρές αλλαγές συμβαίνουν κάθε μέρα, από αυτό που τρώμε, από αυτό που φοράμε κ.ά. Κάποιες*

αλλαγές σχεδιάζονται και επιδέχονται προετοιμασίας, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να τις αντιμετωπίσουμε με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Μερικές φορές ωστόσο, συμβαίνουν αλλαγές που είναι αναπάντεχες και εκτός του ελέγχου μας και πρέπει να βρούμε τρόπους να τις διαχειριστούμε.

Οι αλλαγές είναι αναπόφευκτες, τίποτα δεν παραμένει το ίδιο. Ο καθένας αντιδρά διαφορετικά στις αλλαγές της ζωής του. Ορισμένες αλλαγές είναι πιο δύσκολα διαχειρίσιμες από άλλες.

Υλικά: Τρεις καρτέκλες ή μαξιλάρια, κόλλες χαρτιού με στήλες

(Παραλλαγή από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** «Ο εαυτός μου και πώς θα με βοηθήσει να γίνω αυτό που θέλω» (5' + 5')

**Θέμα άσκησης:**

«Πέντε προσόντα μου που θα με κάνουν να είμαι αυτό που επιθυμώ και που εκτιμώ σε μένα.» Τα μέλη καταγράφουν αυτά τα προσόντα και έπειτα ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

(σελ. 243, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** «Η Φιλοφρόνηση» (5' + 10')

**1<sup>ο</sup> Στάδιο (5')**

Τα μέλη κάθονται σε έναν κύκλο. Το λόγο παίρνει ένας εθελοντής και ξεκινά λέγοντας στον διπλανό του από τα δεξιά ένα θετικό σχόλιο γι αυτόν. Ο άλλος μπορεί να απαντήσει με όποιον τρόπο επιθυμεί. Στη συνέχεια κάνει και αυτός κατά τον ίδιο τρόπο ένα σχόλιο στο μέλος που και πάλι βρίσκεται στα δεξιά του. Η διαδικασία συνεχίζεται έως ότου να έχουν πάρει το λόγο όλα τα μέλη.

**2ο Στάδιο (10')**

Ακολουθεί συζήτηση.

**Ερωτήσεις:**

- Ήταν εύκολο να αποδεχτείτε το θετικό σχόλιο που σας έγινε;
- Υπάρχει περίπτωση να το αρνηθήκατε ή να το μειώσατε;
- Πώς αισθανθήκατε όταν κάνατε μια φιλοφρόνηση που δεν έγινε αποδεκτή;

Σχόλιο: Στην περίπτωση που κάποια μέλη δεν αποδέχτηκαν το θετικό σχόλιο που τους έγινε, προτείνεται στην ομάδα στο τέλος, να επαναληφθεί η φιλοφρόνηση ζητώντας τους να το αποδεχτούν.

(σελ. 185, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Πώς επιτυγχάνω την Αυτορρύθμιση. Δημιουργώντας ένα πλάνο/ σχέδιο» (5' + 10')**

#### **1<sup>ο</sup> Στάδιο**

Συντονιστής και μέλη της ομάδος συζητούν για τις τέσσερις συνιστώσες της **αυτορρύθμισης**. Οι τέσσερις συνιστώσες της αυτορρύθμισης είναι: α) η δημιουργία ενός σχεδίου, β) η παρακολούθηση της έκβασης του, γ) η πραγματοποίηση όσων αλλαγών απαιτούνται προκειμένου να παραμείνει κανείς στο σωστό δρόμο για την υλοποίηση του στόχου του και τέλος δ) ο απολογισμός του τι λειτούργησε.

#### **2<sup>ο</sup> Στάδιο**

Ζητείται από τους φοιτητές να μοιραστούν μερικούς λόγους που καθιστούν την αυτορρύθμιση σημαντική. Τονίζεται πως η κτήση και των τεσσάρων συνιστωσών θα οδηγήσει σε καλύτερη επίτευξη των στόχων (π.χ. αγορά ενός αυτοκινήτου, εύρεση και διατήρηση ενός ικανοποιητικού διαμερίσματος, η προαγωγή στη δουλειά).

#### **3<sup>ο</sup> Στάδιο**

Παρουσιάζεται ένα πλήρες παράδειγμα ενός φοιτητή που αντιμετωπίζει μια πρόκληση και στη συνέχεια αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να αντιμετωπίσει την πρόκληση. Επισημαίνεται ο τρόπος με τον οποίο κάθε στοιχείο αντιμετωπίζεται στην πορεία. Εξηγείται η αναγκαιότητα ύπαρξης και των τεσσάρων συνιστωσών.

#### **Το Παράδειγμα:**

*Η Άννα στερείται ενέργειας και δαπανά πάρα πολλά χρήματα για ενεργειακά ποτά, πατατάκια και μπισκότα (το καθημερινό μεσημεριανό της). Κάθε απόγευμα την ώρα του μαθήματος της Άλγεβρας κοιμάται και δεν αισθάνεται καλά γενικά. Θέλει να τρώει πιο υγιεινά. Αποφασίζει να αλλάξει τη διατροφή της ώστε να είναι χαμηλή σε*

περιεκτικότητα ζάχαρης, με ελάχιστα επεξεργασμένα τρόφιμα και να στραφεί προς τη κατανάλωση περισσότερων πρωτεϊνών, φρούτων και λαχανικών. Σταματάει την κατανάλωση όλων των ενεργειακών ποτών και δημιουργεί ένα διατροφικό πρόγραμμα που περιέχει το τι να φάει για πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό και για σνακ. Συζητά το σχέδιο με την οικογένειά της και ζητά από τη μητέρα της να σταματήσει να αγοράζει τα παραπάνω προϊόντα (μπισκότα, πατατάκια). Στη συνέχεια καταγράφει την πρόσληψη τροφής της. Το Σαββατοκύριακο βγαίνει εκτός προγράμματος εξαιτίας ενός πάρτι, αλλά επανέρχεται σε αυτό την επόμενη μέρα. Αποφασίζει να διατηρεί στο αυτοκίνητό της υγιεινά σνακ όπως μπάρες δημητριακών και αποξηραμένα φρούτα, ώστε να μην χρειάζεται να τρώει πατατάκια και μπισκότα στα πάρτι πια. Κάθε μέρα υπολογίζει την ποσότητα πρωτεΐνης που κατανάλωσε και αν κράτησε τους υδατάνθρακες σε χαμηλά επίπεδα. Κατά διαστήματα, σκέφτεται τι την βοήθησε και τι την εμπόδισε να υλοποιήσει το πρόγραμμά της και ανάλογα τροποποιεί το σχέδιό της. Έχει τώρα πολύ περισσότερη ενέργεια, παραμένει ζύπνια στην Άλγεβρα και αισθάνεται πιο υγιής.

Επιπλέον, ζητείται από τους φοιτητές να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πώς σχεδίασε η Άννα το πλάνο της;
- Πώς το παρακολούθησε ως προς τη ροή του;
- Πώς είχε τον έλεγχο και έκανε αλλαγές;
- Συμμετείχαν άλλοι όταν χρειαζόταν βοήθεια;
- Πώς προέβη σε αντανάκλαση αυτού;

Τονίζεται ότι το πρώτο βήμα της αυτορρύθμισης έρχεται με ένα καλό σχέδιο που θα λειτουργήσει για τους ίδιους. Αυτορρύθμιση σημαίνει ότι το άτομο πρέπει να ρυθμίσει τον εαυτό του μόνος του. Οι καθηγητές και οι γονείς μπορούν να παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια στη διαδικασία εκμάθησης της, αλλά τελικά η αυτορρύθμιση είναι μια προσωπική διαδικασία / ικανότητα.

Πηγή: <http://www.cccframework.org>

**6<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** «Οι συναισθηματικές μου αντιδράσεις: Αναλύοντας τα γεγονότα» (10' + 10')



Η παρούσα δραστηριότητα έχει ως στόχο να κατανοήσουν οι φοιτητές την αιτία που προκαλεί μια συναισθηματική δυσκολία και να αντιληφθούν εάν ευθύνεται το ίδιο το γεγονός, η ερμηνεία τους για το γεγονός ή και τα δύο για αυτή.

**Βήμα 1: Σκεφτείτε μια περίπτωση που νιώσατε ένα αρνητικό συναίσθημα.**

Συναίσθημα- ονοματίζω:

Ένταση συναισθήματος(0–100):

**Βήμα 2: Περιγράψτε το γεγονός που οδήγησε στην συναισθηματική αντίδραση.**

Τι ήταν αυτό που συνέβη και που σε οδήγησε να έχεις αυτό το συναίσθημα; Ποιος έκανε τι σε ποιον; Τι οδήγησε σε τι; Τι είναι αυτό που κάνει αυτό το γεγονός να αποτελεί πρόβλημα για εσάς;

*Να είστε συγκεκριμένοι στις απαντήσεις σας.*


**Βήμα 3: Ελέγξτε τα γεγονότα.**

Ξαναδιαβάστε την παραπάνω περιγραφή του γεγονότος. Επιχειρήστε να εντοπίσετε τυχόν υπερβολές ή λανθασμένους συσχετισμούς και ερμηνείες στον τρόπο που περιγράψατε το συμβάν. Τι υποθέτω; Υπάρχουν επιχειρήματα που πιστοποιούν/αμφισβητούν τις δικές μου ερμηνείες στην περιγραφή του συμβάντος που προκάλεσε το συναίσθημα;

Αν υπάρχουν, τότε ξαναγράψτε τα γεγονότα, ώστε να είστε πιο ακριβείς αφαιρώντας τις λέξεις ή φράσεις που, με μια δεύτερη ανάγνωση, θεωρήσατε υπερβολικές.


#### **Βήμα 4: Βαθμολογείστε ξανά την ένταση του συναισθήματος σε κλίμακα 0-100**

Ένας εθελοντής από την ομάδα προσφέρεται να αναλυθεί ομαδικά η προσωπική του περίπτωση και ακολουθεί σχετική συζήτηση του περιστατικού.

#### **Αποτίμηση- Σχολιασμός δεύτερης συνάντησης**

Η δεύτερη συνάντηση στόχευε κυρίως στον εαυτό, στις γνώσεις αλλά και στο συναισθηματικό τομέα των μελών. Η συνάντηση ξεκίνησε με τον εντοπισμό των μη ρεαλιστικών σκέψεων που φαίνεται να κάνει ένας φοιτητής, πρωταγωνιστής της μελέτης περίπτωσης που τους δόθηκε προς ανάλυση. Τα μέλη κατόρθωσαν να εντοπίσουν τα μη ρεαλιστικά στοιχεία των σκέψεων και να αποδώσουν στη συνέχεια κάποιες εναλλακτικές σκέψεις που θα μπορούσε να είχε κάνει ο πρωταγωνιστής. Επιπλέον αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα που βίωνε τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών παραδέχτηκε πως ταυτίστηκε με κάποιες από τις μη ρεαλιστικές σκέψεις που παρουσιάστηκαν, αναγνώρισαν ωστόσο ότι αυτές δεν στηρίζονται πάντα σε αντικειμενικά δεδομένα. Τέλος, συμφώνησαν πως ο υπερβολικός φόβος μειώνεται όταν κάποιος σκέφτεται πιο ρεαλιστικά.

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε πάνω στην «αλλαγή». Οι αλλαγές όπως σημειώθηκε είναι αναπόφευκτες. Αλλαγές θα συμβαίνουν συνεχώς, άλλοτε εύκολα διαχειρίσιμες και άλλοτε όχι τόσο, με τον καθένα να έχει τον δικό του προσωπικό τρόπο αντίδρασης.

Η πιο δύσκολη δραστηριότητα σύμφωνα με τους φοιτητές ήταν εκείνη κατά την οποία τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν ορισμένα προσόντα που εκτιμούν στους ίδιους. Τόνισαν πως η φιλοφρόνηση απέναντι σε τρίτους είναι ευχάριστη και εύκολη να γίνει, σε αντίθεση με την αυτοπαρουσίαση δικών τους προσωπικών προσόντων.

Δεν έλλειψε και η άποψη που αναφερόταν στην ευκολία του ατόμου να απαριθμεί ελαττώματα.

Τέλος, η ομάδα επεξεργάστηκε μελέτη περίπτωσης σχετικά με την αυτορρύθμιση του ατόμου, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το άτομο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για αυτήν, επιθυμώντας ωστόσο την υποστήριξη στενών του προσώπων κατά τη διαδικασία εκμάθησής της. Όσο για την εκάστοτε συναισθηματική δυσκολία που μπορεί να βιώσει κάποιος, επιδιώχθηκε τα μέλη να επεξεργαστούν αν ευθύνεται το γεγονός αυτό καθαυτό, η ερμηνεία του ή και τα δυο. Η συνάντηση έκλεισε με το ψυχολογικό βαρόμετρο των φοιτητών με τους περισσότερους να αισθάνονται ικανοποιημένοι αλλά συγχρόνως και προβληματισμένοι για τη δυσκολία που αντιμετώπισαν να εκφραστούν θετικά για τους εαυτούς τους.

### **3<sup>η</sup> Συνάντηση: «Κοινωνική Προσαρμογή»**

*«Το κοινωνικό μου περιβάλλον»: Επεκτείνοντας και συνάπτοντας νέες σχέσεις*

#### **Στόχοι:**

- Ορισμός της έννοιας φιλίας
- Αναγνώριση συμπεριφορών που προωθούν ή παρεμποδίζουν τη φιλία
- Ανάπτυξη ικανοτήτων σύναψης και διατήρησης σχέσεων φιλίας
- Διαμόρφωση πλαισίου αυτοαποκάλυψης
- Εξάσκηση στην ανατροφοδότηση
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας

#### **Κύριο μέρος (15')**

Εισαγωγή στο θέμα της φιλίας και της κοινωνικής επαφής. Ο συντονιστής επιχειρεί να την ορίσει και να συζητήσει τους λόγους που τη χρειάζεται το κάθε άτομο.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η φιλία για μένα είναι...» (35')**

Ο καθένας γράφει μια φράση, ένα προσωπικό του πιστεύω σχετικά με την έννοια της φιλίας (5'). Στη συνέχεια διαβάζονται οι φράσεις και ένας τις καταγράφει στον Πίνακα (10'). Έπειτα, ο καθένας σε σχέση με το κάθε πιστεύω σημειώνει δίπλα ένα + ή - , ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί. *Πίσω από κάθε προσωπική*

αλήθεια υπάρχει και ένα συγκεκριμένο βιώμα του ατόμου που την κατέγραψε. Είναι σημαντικό να ακούσει ο ένας τον άλλον κατά τη διάρκεια της μεταξύ τους επικοινωνίας. Προτείνεται να επιλεγεί μια από τις δηλώσεις προτάσεις που συγκέντρωσε τα περισσότερα συν (+) και αφού συμφωνήσει το άτομο στο οποίο και ανήκει, τα μέλη να καταγράψουν τις προσωπικές ερμηνείες ή βιώματα που πιστεύουν πως ανταποκρίνονται σε αυτήν την ιδέα (πχ. «*Η αληθινή φιλία δεν υπάρχει πια*»). Πιθανές προσωπικές ερωτήσεις ή βιώματα στα οποία απαντάει η ιδέα είναι: «*Δεν έχω φίλους.*» «*Μπορώ να στηριχτώ στους φίλους μου;*» «*Είναι η φιλία ιδιοτελής;*» «*Τελευταία έχω απογοητευτεί από τους φίλους μου*») και ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτήν.

### **Υλικά**

Χαρτιά, μολύβια, Πίνακας

(σελ. 222, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ο ιδανικός φίλος» (15')**

Δίνεται στους φοιτητές από μια κόλλα λευκού χαρτιού και τους ζητείται αρχικά να φανταστούν έναν φίλο ή οποιοδήποτε άλλο άτομο που θα ήθελαν να έχουν δίπλα τους στις δύσκολες στιγμές, να τους ακούει, να τους στηρίζει, να τους αποπνέει εμπιστοσύνη. Έπειτα, αφού χωρίσουν την κόλλα σε δυο μέρη, τους ζητείται να καταγράψουν στο ένα μισό τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (μαλλιά, δέρμα, ύψος, φύλο κλπ.) του ατόμου αυτού και στο δεύτερο αυτά της προσωπικότητας του (ευαίσθητος, ειλικρινής κλπ). Αφού ολοκληρώσουν την άσκηση, τα μέλη καλούνται να δημιουργήσουν όλοι μαζί μια λίστα με όλα εκείνα τα στοιχεία που επιθυμούν αλλά και εκείνων που δεν επιθυμούν να συναντούν στο άτομο που τους πλησιάζει για το ενδεχόμενο σύναψης φιλικής σχέσης. Πχ. «*Μου αρέσει να έχει χιούμορ/ δεν μου αρέσει να μιλάει συνεχώς για τον εαυτό του.*»

### **Υλικά**

Χαρτιά, μολύβια

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ξεκινώντας μια νέα φιλία» (15')**

Έπειτα από την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας και έχοντας πλέον μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το τι επιδιώκει ο καθένας ξεχωριστά από μια φιλία, προχωρούμε στην επόμενη δραστηριότητα, όπου τα μέλη χωρίζονται σε τυχαία ζευγάρια (αποφεύγεται να είναι σε ένα ζευγάρι δυο ήδη φίλοι). Τους δίνεται

ορισμένος χρόνος να επιχειρήσουν να ξεκινήσουν μια φιλία. Διευκρινίζεται πως στόχος της άσκησης δεν είναι να γίνουν τα δύο συγκεκριμένα άτομα φίλοι, αλλά να διερευνήσουν αν έχουν κοινά ενδιαφέροντα και αν θα μπορούσαν να γίνουν.

*Προτεινόμενα θέματα για συζήτηση:*

- Ποια πράγματα αρέσουν και στους δύο;
  - Σε τι πράγματα παρουσιάζουν ομοιότητες, σε τι διαφορές;
  - Τι μου αρέσει από αυτά που συζητήθηκαν στο ζεύγος μου;
- Ακολουθεί γενική συζήτηση και το κάθε ζευγάρι μοιράζεται την εμπειρία του.

### **Συζήτηση (10')**

Κλείνοντας, ακολουθεί συζήτηση για το τι πραγματοποιήθηκε στη σημερινή συνάντηση. Ο καθένας αναφέρει τι καινούργιο έμαθε σήμερα για τον εαυτό του, για τις φιλίες και τον τρόπο σύναψης αυτών, αλλά και στο πώς αισθάνθηκε μέσα από τη διαδικασία αυτή όπου μοιράστηκε ανοιχτά την εμπειρία του με την ομάδα.

**Σχόλια:**

Η ομάδα ενθαρρύνεται να μοιραστεί παρόμοια προβλήματα σχετικά με την κοινωνική προσαρμογή για τη ζωή στο Πανεπιστήμιο. (π.χ., «*Ο Τάσος μας έχει πει για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο να βρει νέους φίλους. Συμβαίνει αυτό και σε κάποιον άλλον από εδώ;* » (τονίζονται οι ομοιότητες μεταξύ των προβλημάτων (π.χ., «*Αν καταλαβαίνω σωστά, αυτό που μου λέτε οι περισσότεροι από εσάς εδώ, είναι ότι ανησυχείτε για το αν θα επιτύχετε στο πανεπιστήμιο;*»)). Τονίζεται το φυσιολογικό και καθολικό της δυσκολίας (π.χ. «Αυτό μοιάζει με μια φυσιολογική απάντηση σε μια δύσκολη κατάσταση». «Υποθέτω ότι αυτή η μετάβαση θα πρέπει να είναι δύσκολη με διαφορετικούς τρόπους για τους περισσότερους από εσάς»). Εξηγείται στην ομάδα σε μια κατάλληλη χρονική στιγμή ότι τα συναισθήματα της προσωπικής ανεπάρκειας που μπορεί να αισθάνεται κανείς, δημιουργούν πραγματικά κοινωνικά προβλήματα που ενισχύουν και εντείνουν τα αρχικά αισθήματα ανεπάρκειας (Oppenheimer, 1984).

### **Αποτίμηση- Σχολιασμός τρίτης συνάντησης**

Η τρίτη συνάντηση του προγράμματος αφορούσε την πτυχή της κοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών. Εστίασε στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και κυρίως

στην έννοια της φιλίας. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στην παρούσα συνάντηση έγιναν ιδιαίτερα αισθητές στα μέλη, καθώς τόνισαν πως οι κοινωνικές επαφές διαμορφώνουν και συμπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό το άτομο, το οποίο ως γνωστόν είναι φύσει κοινωνικό ον. Έχει ανάγκη όπως ειπώθηκε από κάποιον να το στηρίζει, να του συμπαραστέκεται στις λύπες και στις χαρές.

#### **4η Συνάντηση: «Ακαδημαϊκή Προσαρμογή – Δέσμευση με το πανεπιστήμιο» «Δεσμεύομαι απέναντι στο πανεπιστήμιο»**

##### **Στόχοι:**

- Ενημέρωση μελών για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που συντελούνται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Διαχείριση αναβλητικότητας – Ενίσχυση Αυτό-αποτελεσματικότητας
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ζωή
- Διαμόρφωση συνθηκών ικανοποίησης από το ακαδημαϊκό περιβάλλον: μαθαίνω να ζητάω, να ρωτάω, να συζητάω (επικοινωνία)
- Ενίσχυση κινήτρου

##### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Η γνωριμία με το Πανεπιστήμιο» (10' + 15')**

Ο συντονιστής ρωτά τους φοιτητές τι γνωρίζουν για τα μαθήματα του τμήματος τους, τον οδηγό σπουδών, τους καθηγητές και τον τρόπο εξέτασης στο Πανεπιστήμιο. Αφού τα μέλη απαντήσουν, ακολουθεί συζήτηση και στη συνέχεια ο συντονιστής κάνει αναφορά σε κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές αλλαγές που υφίσταται στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Είναι σημαντικό να τονιστούν τόσο οι ομοιότητες, όσο και οι διαφορές μεταξύ των πλαισίων.

##### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Συζητώντας για το πανεπιστήμιο, την Αναβλητικότητα και την Αυτό-αποτελεσματικότητα» (10' + 15')**

Δεν είναι λίγες οι φορές που τα άτομα αισθάνονται πως αδυνατούν να ανταποκριθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στις υποχρεώσεις τους. Μια από τις συνέπειες αυτής της αίσθησης είναι η βίωση χαμηλής αυτοπεποίθησης. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την αναβλητικότητα, τους λόγους που μπορεί να ευθύνονται γι' αυτήν, αλλά και σε τρόπους που μπορεί κανείς να την περιορίσει, αυξάνοντας την ακαδημαϊκή του αυτό-αποτελεσματικότητα.

Σε ζευγάρια, τα μέλη της ομάδας συζητούν ακόμη τα εξής:

- Πώς ορίζεται η ουσιαστική- αποτελεσματική μελέτη;
- Ποιος είναι ο σκοπός της μελέτης;
- Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της ποιότητας και της ποσότητας μελέτης; Πώς βρίσκεται μια ισορροπία;
- Πόσο σημαντική είναι η στάση σας αναφορικά με τη μελέτη;
- Έχετε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (στυλ) μελέτης;

<https://www.youtube.com/watch?v=JuYwsNO5XyY> (8 συνήθειες επιτυχημένων φοιτητών)

### **Υλικά**

Λευκές κόλλες, τυπωμένες ερωτήσεις προς συζήτηση

Πηγή: <http://www.studyingforcollege.com>

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ακαδημαϊκές δυσκολίες: Το πλάνο μου, οι λύσεις μου» (15'+ 5')**

Κατά την ακαδημαϊκή φοίτηση, είναι πιθανό και κυρίως κατά την εξεταστική περίοδο, να προκύπτουν ορισμένες δυσκολίες για τους πρωτοετείς φοιτητές. Ο συντονιστής μοιράζει σε όλα τα μέλη από μια τρίχρωμη κόλλα- ατζέντα καταγραφής. Στη συνέχεια εξηγείται στην ομάδα η λειτουργία της ατζέντας. Συγκεκριμένα το κόκκινο χρώμα χρησιμεύει για την καταγραφή του προβλήματος- δυσκολίας. Τα μέλη σκέφτονται το πρόβλημα της κόκκινης στήλης, αλλά και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του. Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη, να δουλέψουν σε δυο υποομάδες, κάθε μια από τις οποίες θα έχει τον δικό της συντονιστή και να προσπαθήσουν να βρουν μια λύση στο πρόβλημα. Αφού βρεθεί κάποια πιθανή λύση, αυτή καταγράφεται στην πορτοκαλί στήλη. Να σημειωθεί πως για κάθε πιθανή λύση, είναι απαραίτητο να καταγραφούν τόσο τα θετικά, όσο και αρνητικά στοιχεία αυτής. Αφού επιλεγθεί έπειτα από συζήτηση μεταξύ των ομάδων η καλύτερη για αυτούς λύση, αυτή καταγράφεται στην πράσινη στήλη. Γίνεται εφαρμογή της λύσης που επιλέχθηκε και βλέπουμε τι προκύπτει. Είναι πιθανό να χρειαστεί να επαναλάβει κανείς τα στάδια της πιθανής και τελικής λύσης μέχρι να βρει εκείνη που του αρμόζει περισσότερο.

Δίνεται από τον συντονιστή ένα πρόβλημα παράδειγμα:

- **Κόκκινο στάδιο- το πρόβλημα:** Πλήθος διαφορετικών και άγνωστων σε εμάς ως πρωτοετείς καθηγητών.
- **Πορτοκαλί στάδιο- Πιθανές λύσεις:** 1) Μαθαίνω πληροφορίες για τον κάθε καθηγητή, για παράδειγμα για τον τρόπο που αξιολογεί το μάθημα.
  - **Θετικό στοιχείο:** Θα γνωρίζω τι χρειάζεται να κάνω για τον κάθε καθηγητή.
  - **Αρνητικό στοιχείο:** Που θα βρω τις πληροφορίες;2) Συζητώ με μεγαλύτερους σε έτος φοιτητές.
  - **Θετικό στοιχείο:** Γνωρίζουν περισσότερα για τους καθηγητές.
  - **Αρνητικό στοιχείο:** Οι πληροφορίες τους ενδεχομένως να βασίζονται σε δικές τους δυσάρεστες εμπειρίες, οπότε να μην ισχύουν.
- **Πράσινο στάδιο- Επιλογή λύσης:** Συζητώ και ανταλλάσσω απόψεις με συμφοιτητές μου για τις μέχρι τώρα εντυπώσεις μας, αλλά και με μεγαλύτερους.



ΔΥΣΚΟΛΙΑ/ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ		ΛΥΣΗ
	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
	5.		
	<b>ΘΕΤΙΚΑ</b>	<b>ΑΡΝΗΤΙΚΑ</b>	
	1α.	1β.	
	2α.	2β.	
	3α.	3β.	
	4α.	4β.	
	5α.	5β.	

### Υλικά

Τρίχρωμη κόλλα- ατζέντα καταγραφής

(παραλλαγή άσκησης «Το φανάρι των προβλημάτων», σελ. 250, Βασιλόπουλος κ. συν., 2016)

### 4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Οι ακαδημαϊκές επιθυμίες μου- οι στόχοι μου» (10' +10')

Μοιράζονται στους φοιτητές χαρτάκια με σκοπό να καταγράψουν σε αυτά μια αυτόματη επιθυμία- στόχο που έχουν από το τρέχον εξάμηνο και τους έρχεται στο μυαλό. Τα χαρτιά θα είναι ανώνυμα. Διαθέσιμος χρόνος 5'. Στη συνέχεια, αυτά τοποθετούνται ανακατεμένα σε ένα καλάθι και ξεκινάει κάποιος να τα διαβάζει τυχαία. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για όσα ακούστηκαν.

— Παρατηρήθηκαν κάποιες κοινές επιθυμίες/ στόχοι;

— Μπορούν κάποιες από αυτές να ικανοποιηθούν άμεσα ή μακροπρόθεσμα;

### Υλικά

Χαρτιά, μολύβια, καλάθι ή κουτί

(παραλλαγή δραστηριότητας από Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

Αποτίμηση- Σχολιασμός τέταρτης συνάντησης

Αναφορικά με την τέταρτη συνάντηση, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν πιο συγκριμένα για το νέο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Αντάλλαξαν απόψεις για τις σχολές τους, τα μαθήματα εξαμήνου αλλά και για το γενικότερο τρόπο λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν στις προσωπικές μεθόδους διαβάσματος που έχουν και θεωρούν αποτελεσματικές αλλά και σε αλλαγές που έχουν κάνει σε αυτές συγκριτικά με το λύκειο.

Σχετικά με την τρίτη δραστηριότητα της συνάντησης και την ατζέντα καταγραφής προβλημάτων και λύσεων, οι συμμετέχοντες την βρήκαν ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, με την πλειοψηφία να εστιάζει σε ζητήματα εξεταστικής.

Τέλος ως προς τις επιθυμίες και τους στόχους τους κατά το τρέχον ακαδημαϊκό εξάμηνο, όλοι εξέφρασαν την έντονη επιθυμία να περάσουν σημαντικό αριθμό μαθημάτων έχοντας αποδώσει ικανοποιητικά στην πρώτη για εκείνους εξεταστική.

## **5<sup>η</sup> Συνάντηση: «Διαχείριση Ψυχικής Δυσφορίας»**

### ***«Οδεύοντας στην ψυχική ευζωία»***

#### **Στόχοι:**

- Αναγνώριση καταστάσεων άγχους και εκμάθηση τρόπων διαχείρισης του
- Καλλιέργεια ενός θετικού τρόπου σκέψης: Διάκριση μεταξύ αρνητικών και θετικών σκέψεων
- Αναγνώριση καταστάσεων του στρες και εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης του
- Αναγνώριση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και τρόποι αντιμετώπισης τους

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το άγχος και εγώ ... Μια καλύτερη γνωριμία»**

### ***«Η κλίμακα του άγχους» (10' + 10')***

Ο συντονιστής μοιράζει στους φοιτητές ένα φύλλο χωρισμένο σε δύο στήλες. Στην αριστερή στήλη, οι φοιτητές καλούνται να καταγράψουν δέκα καταστάσεις που τους αγχώνουν στην καθημερινότητα τους, τοποθετώντας στην κορυφή τις πιο αγχογόνες για τους ίδιους, στο μέσον αυτές που αποτελούν μια ενδιάμεση κατάσταση, ενώ στο τέρμα της σκάλας αυτές που τους προκαλούν το λιγότερο άγχος

έναντι των υπολοίπων. Στη συνέχεια, ο κάθε φοιτητής καλείται να βαθμολογήσει την κάθε κατάσταση από το 1- 10, αναλόγως με το πόσο άγχος θα αισθανόταν αν τη βίωνε τώρα αυτή την κατάσταση.

Έπειτα, ακολουθεί η επεξεργασία της άσκησης, όπου οι φοιτητές συζητούν με τον συντονιστή τον βαθμό δυσκολίας που βίωσαν κατά την ιεράρχηση των καταστάσεων άγχους. Επιπλέον, συζητούν για το αν όλα τα μέλη αγχώνονται με τις ίδιες ή με διαφορετικές, τους λόγους που ενδεχομένως να συμβαίνει αυτό και γιατί ορισμένες καταστάσεις τείνουν να προκαλούν περισσότερο άγχος σε σχέση με άλλες.

## **Υλικά**

Εικόνα μιας σκάλας ως κλίμακα μέτρησης του άγχους

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Μακριά από αρνητικές και αγχογόνες σκέψεις» (10' + 10')**

*Το άγχος μπορεί να αποτελέσει και ένα υγιές συναίσθημα, καθώς ωθεί το άτομο στο να εστιάσει στα προβλήματα του, να εργαστεί σκληρά πάνω σε αυτά με απώτερο σκοπό την επίλυση τους. Κάποιες φορές ωστόσο αυτό ξεφεύγει του ελέγχου μας, οδηγώντας στα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Τότε το άτομο χάνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και οδηγείται σε άλογα συμπεράσματα.*

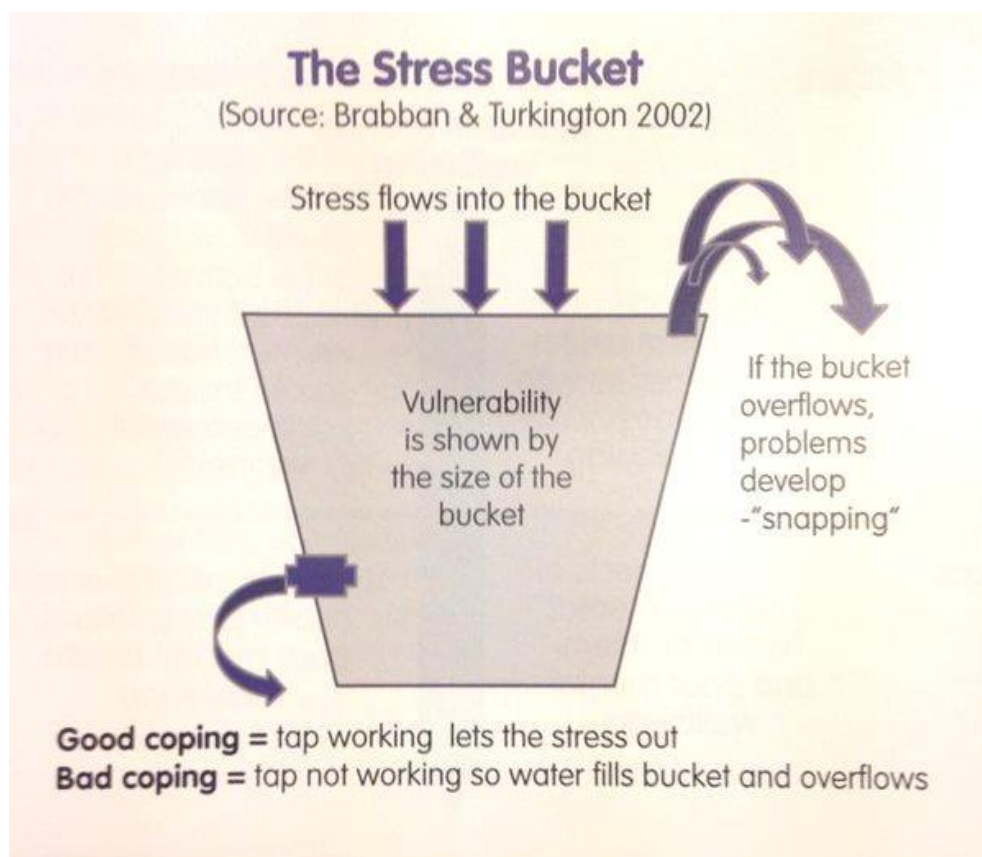
Ως δεύτερη δραστηριότητα, οι φοιτητές καλούνται να σκεφτούν, να καταγράψουν και να αξιολογήσουν μια κατάσταση που είτε τους άγχωσε πρόσφατα, είτε τους αγχώνει συχνά (φύλλο 1). Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στο να μάθουν οι φοιτητές να αναγνωρίζουν τις μη λογικές σκέψεις αλλά και να τις αντικαθιστούν με άλλες εναλλακτικές λογικές. Παράλληλα καλούνται να επιλέξουν από μια σύντομη λίστα (φύλλο 2) πολλαπλών επιλογών τις σκέψεις που έκαναν εκείνη τη στιγμή, τα συναισθήματα που βίωσαν, τα φυσικά συμπτώματα που παρατήρησαν και τις αντιδράσεις τους, προκειμένου να ξεπεράσουν την αγχογόνο κατάσταση.

Ακολουθεί η επεξεργασία κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέλη συζητούν αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να εντοπίσουν τις αιτίες που τους δημιουργούν άγχος, αν είναι εύκολος ο εντοπισμός αυτών και ποιες είναι οι αιτίες. Γίνεται συζήτηση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πηγών άγχους τους. Ακόμη, κάνουν λόγο για την πιθανή σύνδεση μεταξύ αρνητικών σκέψεων και άγχους, την ύπαρξη ή μη επιχειρημάτων που διαψεύδουν ή υποστηρίζουν τις αρνητικές σκέψεις αλλά και τη σημασία του να σκεφτόμαστε ρεαλιστικά.

## Υλικά

Δύο φυλλάδια καταγραφής της αγχογόνου κατάστασης και της λίστα των πολλαπλών επιλογών για σκέψεις, συναισθήματα, φυσικά συμπτώματα και αντιδράσεις, μολύβια

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το δοχείο του στρες» (10' + 10')



Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το παραπάνω σχεδιάγραμμα του δοχείου του στρες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η βρύση ή η βαλβίδα αποδέσμευσης, αποτελεί μια μεταφορά για τις δεξιότητες αντιμετώπισης. Οι φοιτητές αρχικά θα πρέπει να αναλογιστούν το μέγεθος του δοχείου – επιλέγουν ένα μέγεθος που να αντικατοπτρίζει το πόσο ευάλωτοι αισθάνονται πως είναι σε σχέση με τη διαχείριση των πιέσεων στη φοιτητική τους ζωή. Έπειτα, ζητείται από τους φοιτητές να αναλογιστούν όλα τα πράγματα που μπορούν να μπουν στο δοχείο, όλα όσα δηλαδή συμβάλλουν στο στρες της ζωής τους. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι εξής ερωτήσεις προς τους φοιτητές:

1. Έχετε κάποια απόδειξη ώστε να υποστηρίζετε τα συναισθήματά σας;
2. Τι μπορείτε να αλλάξετε;
3. Τι δεν μπορείτε να αλλάξετε και πρέπει να αποδεχτείτε;
4. Τι επείγει της προσοχής σας;
5. Μπορεί κάποιος να σας βοηθήσει;

Τέλος, ζητείται να εξετάσουν τόσο τις βοηθητικές όσο και τις μη βοηθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης που έχουν. Υπάρχουν μη βοηθητικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να μειώσουν και τυχόν βοηθητικές που θα μπορούσαν να αυξήσουν ως προς την εφαρμογή τους;

Πηγή: [https://books.google.gr/books?hl=en&lr=  
=&id=85JIAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=Brabban+and+Turkington+2002+bu  
cket&ots=5YMfjXRlA4&sig=rbtGqyZWSy6PGVSKZW052JSbVAs&redir\\_esc=y#v  
=onepage&q=bucket&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=85JIAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=Brabban+and+Turkington+2002+bucket&ots=5YMfjXRlA4&sig=rbtGqyZWSy6PGVSKZW052JSbVAs&redir_esc=y#v=onepage&q=bucket&f=false)

Υλικά

Εικόνα του δοχείου στρες

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Είμαι υγιής: Τα πρέπει και δεν πρέπει» (10' +10')**

Ο συντονιστής συζητά με τους φοιτητές το πόσο σημαντικό είναι να διατηρεί κανείς τον εαυτό του υγιή. Ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση με τα μέλη σχετικά με το θέμα της υγείας και τη σημαντικότητα αυτής. Στη συνέχεια μοιράζεται στους φοιτητές από μια κόλλα χαρτί και τους δίνεται χρόνος να σκεφτούν τι πρέπει αλλά και τι δεν πρέπει να κάνει κανείς προκειμένου να διατηρείται υγιής (Πίνακας καταγραφής της υγείας). Σημειώνουν σε δυο στήλες τις δυο παραπάνω κατηγορίες. Η

δραστηριότητα κλείνει με συζήτηση για τα όσα σημειώθηκαν. Υπάρχουν κοινές δηλώσεις/ απόψεις και αν ναι που συγκλείουν αλλά και πού αποκλίνουν;

### **Υλικά**

Κόλλες χαρτιού με Πίνακα καταγραφής

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Απομακρύνοντας το άγχος από τη καθημερινότητα μου» (10')**

Ακολουθεί των προηγούμενων δραστηριοτήτων, μια άσκηση αναπνοής για χαλάρωση.

#### **Βήματα άσκησης:**

Ο συντονιστής ζητά από τα μέλη να καθίσουν αναπαυτικά με την πλάτη ίσια. Εκπνέουν αδειάζοντας όλον τον αέρα. Έπειτα εισπνέουν πολύ αργά από τη μύτη. Συγχρόνως δίνεται η οδηγία να σπρώξουν προς τα έξω την κοιλιά σαν να ήταν ένα μπαλόνι. Κρατούν τον θώρακα όσο πιο ακίνητο γίνεται. Μόλις φουσκώσει με αέρα ολοκληρωτικά η κοιλιά τους, αφήνουν τον αέρα να γεμίσει και την περιοχή του θώρακα. Ρουφώντας ελαφρώς τη κοιλιά τους, ανοίγουν τους ώμους και αφήνουν τον αέρα να γεμίσει εντελώς τους πνεύμονες. Κρατούν την αναπνοή για 5'' και έπειτα εκπνέουν τον αέρα από τη μύτη αργά. Τέλος, αφήνουν την κοιλιά να τραβηχτεί προς τα μέσα, ώστε να σηκωθεί το διάφραγμα. Τα βήματα επαναλαμβάνονται μερικές φορές.

(σελ. 146, *Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003*)

Η παρούσα 5<sup>η</sup> συνάντηση αποτελεί και την προτελευταία πριν τη λήξη του προγράμματος. Κρίνεται πολύ σημαντικό στο κλείσιμο της προτελευταίας συνάντησης του προγράμματος, να γίνεται αναφορά στα μέλη ότι η επόμενη συνάντηση θα είναι και η τελευταία, με σκοπό να γίνει η κατάλληλη προετοιμασία τους για τη λήξη του προγράμματος (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016).

### Αποτίμηση- Σχολιασμός πέμπτης συνάντησης

Σχετικά με τη δραστηριότητα έναρξης της πέμπτης συνάντησης, της κλίμακας του άγχους, οι φοιτητές, ενώ αρχικά την θεώρησαν βατή δραστηριότητα ως προς την

υλοποίηση της, καθώς τη συμπλήρωναν φάνηκε να δυσκολεύονται στην ιεράρχηση των καταστάσεων που τους προκαλούν άγχος. Στη μετέπειτα συζήτηση που ακολούθησε, αντάλλαξαν μεταξύ τους απόψεις σχετικά με όσα είχαν καταγράψει και δικαιολόγησαν την σειρά κατάταξης των δηλώσεων τους. Εντόπισαν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους, ενώ φάνηκε πως αρκετές δηλώσεις στην κλίμακα άγχους αφορούσαν τις κατηγορίες υγεία, σπουδές, κοινωνικές επαφές.

Ως προς τη δεύτερη δραστηριότητα, αφορούσε τον εντοπισμό και την καταγραφή των αρνητικών και αγχογόνων σκέψεων που έκαναν οι συμμετέχοντες, σχετικά με μια κατάσταση που τους αγχώνει συχνά ή τους είχε αγχώσει πρόσφατα. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, σχολιάστηκε η έννοια του άγχους και τονίστηκε πως δεν είναι πάντα αρνητικό να υπάρχει, αρκεί να μην ξεφεύγει του ελέγχου μας. Το ζητούμενο ήταν να γίνει αντιληπτό το γεγονός ότι δεν προσπαθεί το άτομο να αντικαταστήσει απαραίτητα τις αρνητικές σκέψεις με θετικές αλλά με ρεαλιστικές. Εξετάζονται τα επιχειρήματα σε κάθε περίπτωση που διαψεύδουν ή υποστηρίζουν τις εκάστοτε σκέψεις που πιθανώς να συνδέονται με το άγχος.

Στη συνέχεια, η τρίτη δραστηριότητα που ακολούθησε επεξεργαζόταν την έννοια του στρες, ενώ η τέταρτη πραγματεύονταν το θέμα της υγείας. Η συνάντηση έκλεισε με μια άσκηση αναπνοής που παρουσιάστηκε ως μια τεχνική χαλάρωσης για τις στιγμές που αισθανόμαστε άγχος ή πίεση.

Στην συζήτηση που ακολούθησε στο κλείσιμο της συνάντησης, οι φοιτητές έφυγαν ικανοποιημένοι, δηλώνοντας πως το θέμα της συγκεκριμένης ενότητας ήταν αρκετά βοηθητικό για εκείνους, καθώς μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να σκεφτούν περισσότερο κάποιες καταστάσεις που τους αγχώνουν, ενώ η άσκηση αναπνοής τους φάνηκε χρήσιμη καθώς συζητήθηκαν και διάφορες άλλες που γνώριζαν τα μέλη και πρότειναν στα υπόλοιπα.

## **6<sup>η</sup> Συνάντηση: «Το κλείσιμο – ο απολογισμός»**

### *«Το κλείσιμο, ο απολογισμός και η αξιολόγηση του προγράμματος»*

#### **Στόχοι:**

- Αξιολόγηση του προγράμματος
- Συζήτηση σχετικά με το τι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και πως θα το αξιοποιήσουν στην καθημερινότητα τους
- Αυτόματα και αυθόρμητη έκφραση για το πρόγραμμα

- Επαναχορήγηση των εργαλείων

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ο βαθμός ικανοποίησης» (60')**

#### **1<sup>ο</sup> Στάδιο (10')**

Πραγματοποίηση αξιολόγηση της ομάδος. Τα μέλη σημειώνουν σε μια λευκή κόλλα το βαθμό ικανοποίησης τους από την ομάδα με κλίμακα από το 1-5, σε σχέση με:

- Το κλίμα της ομάδας
- Την προσωπική τους συμμετοχή
- Την εμπύχωση
- Το περιεχόμενο
- Τη χρησιμότητα στην προσωπική τους ζωή

#### **2<sup>ο</sup> Στάδιο (50')**

Πραγματοποίηση συγκέντρωσης όλων των αποτελεσμάτων σε ένα Πίνακα και συζήτηση αυτών (Πίνακας αξιολόγησης).

*Σημαντικό κομμάτι ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση της παρέμβασης που έλαβε χώρα.*

#### **Ερωτήσεις προς συζήτηση:**

- Τι έχετε να παρατηρήσετε σχετικά με τα συνολικά αποτελέσματα και με την κάθε ενότητα χωριστά;
- Όσοι έβαλαν τους μεγαλύτερους ή μικρότερους βαθμούς ικανοποίησης θα ήθελαν να μοιραστούν λίγα λόγια παραπάνω για την αξιολόγηση τους;

#### **Υλικά**

Χαρτιά, μολύβια, Πίνακας αξιολόγησης

*(σελ. 263, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)*

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Συλλογική αυτόματη γραφή» (20')**



**1<sup>ο</sup> Στάδιο:** Πραγματοποίηση συλλογικής αυτόματης γραφής με θέμα: «**Το τέλος της ομάδας**». (15')

Κυκλοφορεί μέσα στον κύκλο μια κόλλα χαρτί, όπου ο πρώτος θα γράψει αυτόματα μια φράση σε σχέση με αυτό το θέμα και στη συνέχεια θα διπλώσει το χαρτί, έτσι ώστε να μην φαίνεται η τελευταία σειρά. Ο επόμενος θα συνεχίσει κατά τον ίδιο τρόπο μέχρι να γράψουν όλοι από μια φράση- σκέψη.

**2<sup>ο</sup> Στάδιο:** Η ανάγνωση του κειμένου από έναν εθελοντή. (5')

**3<sup>ο</sup> Στάδιο:** «*Θα ήθελε κάποιος να μιλήσει;*» (10')

(σελ. 259, Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003)

Αφού ολοκληρώσουν τα μέλη και μιλήσουν σχετικά με το κείμενο που δημιουργήθηκε με το σύνολο των φράσεων της παραπάνω δραστηριότητας, ακολουθεί μια τελευταία συζήτηση, καθώς οι συναντήσεις έφτασαν στο τέλος τους. Τα μέλη συζητούν για το πως τους φάνηκε η εμπειρία αυτή, σχολιάζουν τις συναντήσεις συνολικά και μιλάνε για το τι πιστεύουν πως αποκόμισαν μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** «*Το τέλος των συναντήσεων, αλλά και η έναρξη μιας καινούργιας αρχής – Το κλείσιμο*» (10')

Κλείνοντας, τα μέλη και ο συντονιστής μοιράζονται τα τελευταία σχόλια και εντυπώσεις, αποχαιρετούν ο ένας τον άλλον και μοιράζονται αναμνηστικά δώρα.

- Επαναχορήγηση Εργαλείων

#### Αποτίμηση- Σχολιασμός έκκτης συνάντησης

Στην έκτη και τελευταία συνάντηση του προγράμματος παρέμβασης, ένας από τους βασικούς στόχους ήταν η συνολική αποτίμηση των συναντήσεων με τα μέλη της ομάδος. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να βαθμολογήσουν το πρόγραμμα ως προς το κλίμα της ομάδος, την προσωπική συμμετοχή, την εμπύχωση, το περιεχόμενο, αλλά και της χρησιμότητας όσων έμαθαν προς εφαρμογή στην προσωπική τους ζωή. Όλα τα αποτελέσματα καταγραφής της αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν σε έναν πίνακα. Ακολούθησε συζήτηση όπου τα μέλη εξέφρασαν

ανοιχτά τις απόψεις τους. Συζητήθηκαν οι στιγμές και οι δραστηριότητες που ο κάθε φοιτητής βρήκε σημαντικές για τον εαυτό του, αλλά και τυχόν αλλαγές που θα είχαν να προτείνουν στον συντονιστή. Η τελευταία συνάντηση περιλάμβανε και την επαναχορήγηση των εργαλείων.

## 7 Αποτελέσματα

### 7.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, παρατίθενται τα αποτελέσματα σχετικά με τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το SPSS Statistics 23.0.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ομοιομορφίας μεταξύ της πειραματικής και της ομάδος ελέγχου αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος, έγιναν έλεγχοι με το κριτήριο  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς και με το κριτήριο  $\chi^2$ .

Έπειτα, προκειμένου να διερευνηθούν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures ANOVA) και στη συνέχεια ακολούθησαν έλεγχοι με το κριτήριο  $t$  για εξαρτημένα δείγματα τόσο για την ομάδα ελέγχου, όσο και για την πειραματική. Στόχος ήταν η εξέταση της επίδρασης του παράγοντα χρόνου και η τυχόν διαπίστωση στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των δύο μετρήσεων για τις δύο ομάδες (πειραματική, ελέγχου).

### 7.2. Σύγκριση μεταξύ πειραματικής και ομάδος ελέγχου πριν την παρέμβαση

Συγκρίνοντας τις δυο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου), δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο με  $\chi^2(1) = .58, p = .44$ , το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ( $p = .91$ ) και του πατέρα ( $p = .63$ ).

Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων αναφορικά με την ηλικία  $t(64) = .67, p = .50$ , καθώς και με τις μεταβλητές της έρευνας (επίπεδο άγχους A- State και A- Trait, Αυτεκτίμηση, Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή, Ακαδημαϊκή Προσαρμογή, Κοινωνική Προσαρμογή, Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο).

Κατ' επέκταση, οι δύο ομάδες κρίθηκαν ως ισοδύναμες στην πρώτη μέτρηση που έγινε πριν την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος βάσει της κύριας προϋπόθεσης της πειραματικής μεθόδου (Πίνακας 16).

## Πίνακας 16

Ελεγχοι *t* για ανεξάρτητα δείγματα στη μέτρηση πριν την παρέμβαση για τις δύο ομάδες

	Κατηγορία ομάδας	Πριν-μέτρηση (Μ.Ο. / Τ.Α.)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Αυτοεκτίμηση	Ελέγχου	22,48/ 6,06	-,81	64	,41
	Πειραματική	23,64/ 5,33			
Άγχος (A-State)	Ελέγχου	46,12/11,03	-,49	64	,62
	Πειραματική	47,72/ 10,38			
Άγχος (A-Trait)	Ελέγχου	48,85/9,14	-1,24	64	,21
	Πειραματική	51,09/7,98			
Ακαδημαϊκή Προσαρμογή	Ελέγχου	44,61/ 14,57	-,61	59,03	,54
	Πειραματική	46,55/ 10,81			
Κοινωνική Προσαρμογή	Ελέγχου	67,67/ 17,70	-1,42	64	,15
	Πειραματική	73,48/ 15,34			
Προσωπική- Συναισθηματική Προσαρμογή	Ελέγχου	97,55/ 29,92	,00	64	,99
	Πειραματική	97,52/ 19,96			
Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο	Ελέγχου	119,88/24,23	-1,65	58,10	,10
	Πειραματική	128,45/ 17,42			

### 7.3. Η επίδραση του παράγοντα χρόνου στα αποτελέσματα και οι διαφορές των μεταβλητών της Παρέμβασης μεταξύ των δύο μετρήσεων

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας σχετικά με την επίδραση που άσκησε ο παράγοντας του χρόνου στις δύο ομάδες. Επιπλέον, περιγράφονται τα αποτελέσματα των ελέγχων *t* για εξαρτημένα δείγματα που έγιναν με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε μεταβλητή.

#### 7.3.1. Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή της Αυτοεκτίμησης των δύο ομάδων – Σύγκριση των μέσων όρων

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί η πρώτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές της πειραματικής ομάδος θα βελτίωναν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης τους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 5.371, p = .02, \text{partial } \eta^2 = .077$ .

Στη συνέχεια και προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Από το κριτήριο ελέγχου  $t$  για εξαρτημένα δείγματα που εφαρμόστηκε στην κλίμακα της Αυτοεκτίμησης, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο μετρήσεων (πριν και μετά) για την Πειραματική ομάδα με  $t(32) = 2.463, p < .05$ . Αντίθετα για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά με  $t(32) = 0.529, p > .05$  (Πίνακας 17).

Συμπεραίνεται επομένως πως η αυτοεκτίμηση βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων στην πριν και μετά μέτρηση ( $M.O.$  πριν\_μέτρηση = 22,18/  $M.O.$  μετά\_μέτρηση = 23,64), αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου.

### Πίνακας 17

*Διαφορές των μέσων όρων στη κλίμακα της Αυτοεκτίμησης για τις δύο ομάδες*

		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα	Αυτοεκτίμηση Πριν& Αυτοεκτίμηση	-,06	,65	,52	32	,60
ελέγχου	Μετά					
Πειραματική	Αυτοεκτίμηση Πριν& Αυτοεκτίμηση	-1,45	3,39	2,46	32	<b>,01</b>
	Μετά					

### 7.3.2. Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή του Συνολικού Άγχους των δύο ομάδων– Σύγκριση των μέσων όρων

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων εφαρμόστηκε με σκοπό να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μεταξύ των δύο χρονικών

στιγμών (πριν και μετά μετρήσεις) και για τις δύο ομάδες για κάθε μεταβλητή της έρευνας. Αναλύοντας τα αποτελέσματα αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στη μεταβλητή του συνολικού άγχους, προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 6.894, p = .01, \eta^2 = .097$ .

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Σύμφωνα με το κριτήριο ελέγχου  $t$  για εξαρτημένα δείγματα που εφαρμόστηκε στην κλίμακα του Συνολικού Άγχους, προέκυψε για την πειραματική ομάδα  $t(32) = 2.627, p < .05$  και για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = 0.000, p > .05$  (Πίνακας 18).

### Πίνακας 18

*Διαφορές των μέσων όρων στη Συνολική κλίμακα του Άγχους για τις δύο ομάδες*

Κατηγορία ομάδας			<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Ομάδα ελέγχου	Pair 1	Συνολική κλίμακα άγχους & Συνολική κλίμακα άγχους Μετά	Πριν ,00	,55	,00	32	1,00
Πειραματική	Pair 1	Συνολική κλίμακα άγχους & Συνολική κλίμακα άγχους Μετά	Πριν 7,15	15,63	2,62	32	<b>,01</b>

Φάνηκε επομένως πως το συνολικό άγχος βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων στην πριν και μετά μέτρηση για την πειραματική ομάδα, αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε πτώση στο μέσο όρο της ομάδος που δέχτηκε την παρέμβαση (*M.O.* πριν\_ μέτρηση= 98,52 / *M.O.* μετά \_μέτρηση = 91,36), καταδεικνύοντας μια συνολική μείωση του άγχους των φοιτητών.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στη μεταβλητή της υποκλίμακας του παροδικού άγχους, προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,63) = 6.690, p = .01, \eta^2 = .005$ .

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Στην υποκλίμακα A-state που αφορά το παροδικό άγχος, παρουσιάστηκε μεταβολή των μέσων όρων για την πειραματική ομάδα με  $t(32) = 2.632, p < .05$ , ενώ για την ομάδα ελέγχου με  $t(32) = 0.421, p > .05$  όχι.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε μείωση του μέσου όρου του παροδικού άγχους (*M.O.* πριν\_ μέτρηση = 47,42 / *M.O.* μετά\_ μέτρηση = 42,15), η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p = .01$ ). Στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου δεν προέκυψε.

Διαπιστώνεται επομένως, πως το παροδικό άγχος ως υποκλίμακα βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση, καθώς υπάρχει σημαντική διαφορά των δύο μέσων όρων για την πειραματική ομάδα, αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 19).

### Πίνακας 19

*Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα του A-State Άγχους για τις δύο ομάδες*

		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Παροδικό άγχος Πριν & Παροδικό άγχος Μετά	,06	,82	,42	32	,67
Πειραματική	Παροδικό άγχος Πριν & Παροδικό άγχος Μετά	5,27	11,54	2,62	32	<b>,01</b>

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στη μεταβλητή της υποκλίμακας του χαρακτηριστικού άγχους (A- Trait), προκύπτει στατιστικά μη σημαντική σχέση με  $F(1,63) = 2.474, p = .12, \eta^2 = .037$ .

Ως προς τις επιπλέον αναλύσεις με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα που εφαρμόστηκαν στην υποκλίμακα A- Trait του άγχους, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για κάποια από τις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα  $t(32) = 1,603, p > .05$  και για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = 0.373, p > .05$  (Πίνακας 20).

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως το χαρακτηριστικό άγχος δεν επηρεάστηκε από την παρέμβαση, καθώς δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των μέσων όρων στην πριν και μετά μέτρηση για καμία από τις δύο ομάδες.

## Πίνακας 20

Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα A-Trait του Άγχους για τις δύο ομάδες

Κατηγορία ομάδας		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Χαρ/κό άγχος Πριν & Χαρ/κό άγχος Μετά	,03	,46	,37	32	,71
Πειραματική	Χαρ/κό άγχος Πριν & Χαρ/κό άγχος Μετά	1,87	6,73	1,60	32	,11

### 7.3.3. Διερεύνηση της επίδρασης του χρόνου στη μεταβλητή της Συνολικής Προσαρμογής των Φοιτητών στο Πανεπιστήμιο των δύο ομάδων– Σύγκριση των μέσων όρων

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στην μεταβλητή της Συνολικής Προσαρμογής πριν και μετά την παρέμβαση, προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 4.123, p = .04, \text{partial } \eta^2 = .061$ .

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Κατά τον ίδιο τρόπο εξέτασης των παραπάνω κλιμάκων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για διαφορές μεταξύ των μέσων όρων τόσο στην κλίμακα όσο και στις υποκλίμακες της Προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο. Το κριτήριο που εφαρμόστηκε και εδώ ήταν το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα.

Αναφορικά με τη Συνολική Προσαρμογή των φοιτητών, προέκυψε για την πειραματική ομάδα  $t(32) = -2.027, p < .05$ , ενώ για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = -0.297, p > .05$  (Πίνακας 21). Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε αύξηση του μέσου όρου της Συνολικής Προσαρμογής (*M.O. πριν\_μέτρηση*= 358,39 / *M.O. μετά\_μέτρηση*= 373,58), η οποία είναι στατιστικά σημαντική.

Συμπεραίνεται επομένως πως η Συνολική Προσαρμογή βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση, καθώς προκύπτει σημαντική σχέση μεταξύ των μέσων όρων για την πειραματική ομάδα, αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου.



## Πίνακας 21

Διαφορές των μέσων όρων στην κλίμακα της Συνολικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες

Κατηγορία ομάδας		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Συνολική Προσαρμογή Πριν & Συνολική Προσαρμογή Μετά	,03	,58	,29	32	,76
Πειραματική	Συνολική Προσαρμογή Πριν & Συνολική Προσαρμογή Μετά	-15,18	43,03	-2,02	32	<b>,05</b>

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα αποτελέσματα για τις υποκλίμακες της Προσαρμογής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο.

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές της πειραματικής ομάδος θα βελτίωναν τα επίπεδα της κοινωνικής προσαρμογής τους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στην μεταβλητή της Κοινωνικής Προσαρμογής πριν και μετά την παρέμβαση, προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 15.539, p = .00, \text{partial } \eta^2 = .195$ .

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Από το κριτήριο *t* test για εξαρτημένα δείγματα, στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής, για την πειραματική ομάδα σημειώθηκε  $t(32) = -3.917, p < .05$ , ενώ για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = -0.627, p > .05$  (Πίνακας 22). Πιο αναλυτικά για την πειραματική ομάδα, διαπιστώθηκε αύξηση του μέσου όρου της Κοινωνικής Προσαρμογής (*M.O. πριν\_μέτρηση* = 73,48 / *M.O. μετά\_μέτρηση* = 81,61), η οποία είναι στατιστικά σημαντική ( $p < .05$ ).

Φαίνεται επομένως πως σημειώθηκε βελτίωση στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καθώς προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων για την πειραματική ομάδα, αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου.

## Πίνακας 22

Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Κοινωνικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες

Κατηγορία ομάδας		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Κοινωνική Προσαρμογή Πριν & Κοινωνική Προσαρμογή Μετά	,06	,55	,62	32	,53
Πειραματική	Κοινωνική Προσαρμογή Πριν & Κοινωνική Προσαρμογή Μετά	-8,12	11,91	-3,91	32	<b>,00</b>

Ακόμη μια υποκλίμακα της Προσαρμογής των φοιτητών είναι αυτή της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στην μεταβλητή, προκύπτει στατιστικά μη σημαντική σχέση με  $F(1,64) = .131, p = .71, \text{partial } \eta^2 = .002$ .

Επιπλέον, από τους ελέγχους *t* για εξαρτημένα δείγματα, για την πειραματική ομάδα προέκυψε  $t(32) = 0,348, p > .05$  και για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = -0.255, p > .05$  (Πίνακας 23).

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως η ακαδημαϊκή προσαρμογή δεν επηρεάστηκε από την παρέμβαση, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την πειραματική ομάδα, αλλά ούτε και για την ομάδα ελέγχου.

### Πίνακας 23

Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Ακαδημαϊκής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες

Κατηγορία ομάδας		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Ακαδημαϊκή Προσαρμογή Πριν	-,03	,68	-,25	32	,80
	&					
	Ακαδημαϊκή Προσαρμογή Μετά					
Πειραματική	Ακαδημαϊκή Προσαρμογή Πριν	,69	11,51	,34	32	,73
	&					
	Ακαδημαϊκή Προσαρμογή Μετά					

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της επίδρασης του προγράμματος στην μεταβλητή της Προσωπικής και Συναισθηματικής προσαρμογής δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 1.082, p = .30, \eta^2 = .017$ .

Επιπλέον, από τους ελέγχους *t* για εξαρτημένα δείγματα, για την πειραματική ομάδα προέκυψε  $t(32) = -1.042, p > .05$  και για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = -.866, p > .05$ . (Πίνακας 24). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, η συγκεκριμένη υποκλίμακα δεν επηρεάστηκε από την παρέμβαση, καθώς δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων για καμία από τις δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου).

## Πίνακας 24

Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Προσωπικής-Συναισθηματικής Προσαρμογής των φοιτητών για τις δύο ομάδες

		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή Πριν & Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή Μετά	-1,45	9,65	-,866	32	,39
Πειραματική	Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή Πριν & Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή Μετά	-3,24	17,86	-1,04	32	,30

Τέλος, αναλύοντας τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του χρόνου με την ομάδα στην μεταβλητή της Δέσμευσης με το Πανεπιστήμιο προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση με  $F(1,64) = 4.348, p = .04, \text{partial } \eta^2 = .064$ .

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η διπλή αλληλεπίδραση που προέκυψε, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Σύμφωνα με το κριτήριο ελέγχου *t* για εξαρτημένα δείγματα που εφαρμόστηκε προέκυψε για την πειραματική ομάδα  $t(32) = -2.070, p < .05$  και για την ομάδα ελέγχου  $t(32) = 0.373, p > .05$  (Πίνακας 25). Αναλυτικότερα για την υποκλίμακα της δέσμευσης, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης (*M.O. πριν\_μέτρηση* = 128,45 / *M.O. μετά\_μέτρηση* = 132), καθώς προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων για την πειραματική ομάδα, αλλά μη στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου.

## Πίνακας 25

Διαφορές των μέσων όρων στην υποκλίμακα της Δέσμευσης των φοιτητών με το Πανεπιστήμιο για τις δύο ομάδες

Κατηγορία ομάδας		<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ομάδα ελέγχου	Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο πριν & Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο μετά	,03	,46	,37	32	,71
Πειραματική	Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο πριν & Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο μετά	-3,54	9,84	-2,07	32	<b>,04</b>

## 8. Συζήτηση

### 8.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, καθώς και οι περιορισμοί της και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω μελλοντικές μελέτες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός ομαδικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για πρωτοετείς φοιτητές όσον αφορά την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και στήριξη κατά τη περίοδο μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση αναφορικά με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν.

### 8.2. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη μείωση των επιπέδων του άγχους

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση της έρευνας, είχε προβλεφθεί πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται μείωση των επιπέδων άγχους στους φοιτητές της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων η υπόθεση επιβεβαιώνεται, με τα επίπεδα άγχους να μειώνονται μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα.

Τα ευρήματα φαίνεται να συμπίπτουν με προγενέστερες μελέτες από τις οποίες έχει αποδειχθεί, πως μέσω των ομαδικών παρεμβάσεων, τα αποτελέσματα βελτίωσης των επιπέδων άγχους και στρες είναι ικανοποιητικά (Conley et al., 2014). Πιο αναλυτικά, από ένα ομαδικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων διαχείρισης του στρες για φοιτητές που σχεδίασε ο LaCivita (1982), προέκυψε μείωση του ρυθμού των συμπτωμάτων όπως και από το ομαδικό πρόγραμμα 15 εβδομάδων πρόληψης και διαχείρισης του στρες του Archer (1986), το οποίο οδήγησε σε σημαντική βελτίωση τεχνικών όπως είναι η χαλάρωση, η άσκηση και οι θετικές αυτο-δηλώσεις.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τις υποκλίμακες του άγχους (A- State & A-Trait), παρατηρήθηκε πως το χαρακτηριστικό άγχος (A-Trait) δεν επηρεάστηκε από την παρέμβαση, σε αντίθεση με το παροδικό άγχος (A- State) το οποίο μειώθηκε για την πειραματική ομάδα. Μια ερμηνεία που ενδεχομένως εξηγεί το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι το άγχος με την έννοια ενός μόνιμου χαρακτηριστικού στο άτομο είναι μια περισσότερο παγιωμένη πτυχή της προσωπικότητας, η οποία απαιτεί χρόνο για την τροποποίηση της. Επομένως, δύσκολα θα μπορούσε να μεταβληθεί στα πλαίσια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ελάχιστης διάρκειας. Οι απλές τεχνικές χαλάρωσης και αυτοδηλώσεων είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν σε προγράμματα με περιορισμένη χρονική διάρκεια σε σχέση με τις τεχνικές αλλαγής στάσεων που απαιτούν μακροχρόνιες παρεμβάσεις (Archer, 1986).

### **8.3. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τα επίπεδα Αυτοεκτίμησης**

Η δεύτερη υπόθεση ήταν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης της πειραματικής ομάδας, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση, καθώς διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις για την πειραματική ομάδα μετά τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα παρέμβασης. Τα επίπεδα αυτοεκτίμησης με την ολοκλήρωση του προγράμματος αυξήθηκαν για τους συμμετέχοντες.

Έρευνες έχουν υποστηρίξει τη σημαντικότητα υλοποίησης προγραμμάτων που να απευθύνονται σε φοιτητές με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση συνθηκών που βάζουν την αυτοεκτίμηση τους (Pritchard et al., 2007). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, τόσο πιο ομαλή είναι η προσαρμογή των αναδυόμενων νέων κατά τη μετάβαση τους στο Πανεπιστήμιο.

Αντιθέτως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει ως συνέπεια την δυσκολία στην προσαρμογή (Hickman, Bartholomae, & McKenry, 2000).

Ενισχύοντας συνεπώς την αυτοεκτίμηση των φοιτητών, επιτυγχάνεται μια ψυχική ισορροπία σημαντική για την επιτυχή προσαρμογή τους στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον.

#### **8.4. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Συνολική Προσαρμογή των φοιτητών**

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας ήταν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα υπάρξει αύξηση των τιμών για τη Συνολική Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα, αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται, με τα επίπεδα συνολικής προσαρμογής μετά την παρέμβαση να είναι υψηλότερα από ότι πριν για την πειραματική ομάδα.

Μια ομαλή μετάβαση επιφέρει ευκολότερη προσαρμογή, επηρεάζοντας το άτομο σε όλες τις διαστάσεις που περιλαμβάνονται στην έννοια της Συνολικής προσαρμογής του στο Πανεπιστήμιο (Parker et al., 2005). Το άτομο συνεχώς διέρχεται μέσα από διάφορα στάδια. Όσο ομαλότερη είναι η μετάβαση του από το ένα στο άλλο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική προσαρμογή του (Coffey, 2013).

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, βασίζονται στα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, προκειμένου να παρέχουν μια πλήρη και κατάλληλη δομή για τους συμμετέχοντες (Brown, 2018). Ανάλογη ήταν η προσέγγιση και του παρόντος προγράμματος ως προς τον σχεδιασμό του, που όπως φάνηκε πέτυχε τον βασικό του σκοπό που αφορούσε την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο.

Επιπλέον, η έννοια της Προσαρμογής δεν αντιμετωπίζεται ως μονοδιάστατη κατάσταση (Birnie-Lefcovitch, 2000. Mahoney & Bergman, 2002), γι αυτό και το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο που να μελετά και τις επιμέρους διαστάσεις της προσαρμογής, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύονται παρακάτω.

#### **8.4.1. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή των φοιτητών**

Η τέταρτη υπόθεση αφορούσε μια από τις διαστάσεις της Προσαρμογής και συγκεκριμένα την Προσωπική – Συναισθηματική. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, είχε προβλεφθεί αύξηση των τιμών για την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, χωρίς σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα αυτή η υπόθεση απορρίπτεται, καθώς δε διαπιστώθηκαν σημαντικές σχέσεις για καμία από τις δύο ομάδες.

Ευρήματα πρότερης μελέτης, είχαν αποδείξει πως μια παρέμβαση 8 εβδομάδων για την ενίσχυση της υποκειμενικής και ψυχολογικής ευημερίας πρωτοετών φοιτητών (η οποία μεταξύ άλλων στόχευε στη ρύθμιση των συναισθημάτων μέσω της αύξησης των θετικών) βελτίωσε την ευημερία των συμμετεχόντων (Koydemir & Sun-Selişik, 2015). Αντίθετα, οι φοιτητές μέσα από το παρόν πρόγραμμα δεν παρουσίασαν βελτίωση στο συναισθηματικού τομέα, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στη διαφορά των δύο προγραμμάτων και ως προς τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης.

#### **8.4.2. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή των φοιτητών**

Η πέμπτη υπόθεση ήταν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αναμένεται αύξηση των τιμών για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα αυτή η υπόθεση απορρίπτεται. Τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με πρότερη έρευνα, στην οποία διαπιστώθηκε βελτίωση της ακαδημαϊκής προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών μετά από πρόγραμμα 6 εβδομάδων (Lamothe et al., 1995).

Η ακαδημαϊκή προσαρμογή περιλαμβάνει μια σειρά από εκπαιδευτικές απαιτήσεις άμεσα συσχετιζόμενες με την πορεία του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Baker & Siryk, 1986). Παραδείγματα αποτελούν η επίδοση, η ικανοποίηση από το ίδρυμα, το κίνητρο για την ολοκλήρωση των εργασιών, η επιτυχής ανταπόκριση απέναντι σε αυτές κ.α. Ενδεχομένως η προσθήκη μιας ή περισσότερων συναντήσεων με θέμα την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή να έδινε περισσότερο χρόνο στους φοιτητές για την ωρίμανση των επιμέρους πτυχών της συγκεκριμένης διάστασης.



#### **8.4.3. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς την Κοινωνική Προσαρμογή των φοιτητών**

Αναφορικά με τη διάσταση της Κοινωνικής Προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών, η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα υπάρξει αύξηση των τιμών για την πειραματική ομάδα, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα, η υπόθεση επιβεβαιώνεται με τα επίπεδα κοινωνικής προσαρμογής της πειραματικής ομάδος να έχουν βελτιωθεί μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τα ευρήματα συμπίπτουν με πρόγραμμα παρέμβασης πρωτοετών φοιτητών για την προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο. Στόχος του μεταξύ άλλων ήταν η δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών. Φάνηκε πως οι συμμετέχοντες είχαν καλύτερη προσαρμογή και επωφελήθηκαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου ως προς τη κοινωνική υποστήριξη (Lamothe et al., 1995). Επιπλέον, τα αποτελέσματα συμφωνούν με πρότερη μελέτη κατά την οποία ο Orpenheimer (1984) δημιούργησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την εξέταση της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών και συμπέρανε πως το πρόγραμμα βοήθησε στην ενίσχυση της κοινωνικής προσαρμογής των ευάλωτων ατόμων, ενώ οι μη ευάλωτοι έμειναν ανεπηρέαστοι.

#### **8.4.4. Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης ως προς τη Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο**

Περνώντας στην τέταρτη διάσταση της Προσαρμογής, η οποία αφορά τη Δέσμευση απέναντι στο Πανεπιστήμιο, η υπόθεση ήταν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος θα υπάρξει αύξηση των τιμών για την Δέσμευση των πρωτοετών φοιτητών της πειραματικής ομάδος απέναντι στο Πανεπιστήμιο, ενώ δεν θα υπάρξει σημαντική μεταβολή για την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται για την πειραματική ομάδα με τα επίπεδα δέσμευσης μετά την παρέμβαση να είναι μεγαλύτερα από ότι πριν από αυτήν.

Η δέσμευση με το Πανεπιστήμιο, αφορά την ποιότητα της σχέσης ή του δεσμού μεταξύ του φοιτητή και του ιδρύματος (Baker & Siryk, 1986). Όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση του «ανήκειν», τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση και ικανοποίηση των φοιτητών από το Πανεπιστήμιο, αυξάνοντας τις πιθανότητες παραμονής τους σε αυτό (Hoffman et al., 2002). Έτσι λοιπόν, διαπιστώνεται πως η

δομή της παρούσας παρέμβασης κρίθηκε κατάλληλη αναφορικά με την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» των συμμετεχόντων.

### **8.5. Περιορισμοί της Έρευνας – Μελλοντικές Προτάσεις**

Αρχικά, ως προς την επιλογή του δείγματος, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε πρωτοετείς φοιτητές οι οποίοι επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας. Ίσως θα ήταν χρήσιμο, η παρέμβαση να αξιολογηθεί μελλοντικά με την εφαρμογή της βάσει σκόπιμης δειγματοληψίας, ώστε να περιλαμβάνει φοιτητές που αποδεδειγμένα θα παρουσίαζαν δυσκολίες στη μετάβαση και προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος ( $n=66$ ), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σχετικά μικρό αλλά και ομοιογενές, με τις ομάδες να μη διαφέρουν σχετικά με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των πρωτοετών φοιτητών προέρχονταν από θεωρητικές σχολές. Ως εκ τούτου, μια ευρύτερη γενίκευση στον πληθυσμό των νεοεισαχθέντων φοιτητών θα ήταν επισφαλής.

Ακόμη, στην πρόσκληση για συμμετοχή στο πρόγραμμα, ανταποκρίθηκαν περισσότερες γυναίκες απ ότι άντρες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι από τη μια, στις θεωρητικές σχολές φοιτούν παραδοσιακά περισσότερες γυναίκες και από την άλλη, οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο ανοιχτές και να δεσμεύονται ευκολότερα για συμμετοχή σε μακράς διάρκειας προγράμματα. Σε μελλοντικές έρευνες θα είχε ενδιαφέρον το πρόγραμμα να εφαρμοζόταν σε επιπλέον φοιτητές τεχνολογικού και θετικού προσανατολισμού, κάτι που ενδεχομένως να εξισορροπούσε τα ποσοστά συμμετοχής μεταξύ των δύο φύλων.

Αναφορικά με τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για την αξιολόγηση του άγχους, της αυτοεκτίμησης και της προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών, αυτά ανήκαν στην κατηγορία των αυτοαναφορικών εργαλείων. Πέραν των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζουν, προκύπτουν και κάποια μειονεκτήματα. Ένα από αυτά έγκειται στο ότι μπορεί κάποιοι από τους συμμετέχοντες να αδυνατούν για κάποιους λόγους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, το ποσοστό των παραπλανητικών απαντήσεων και της προσποίησης που προκύπτει είναι σημαντικό (Κουλάκογλου, 2017). Ο συνδυασμός των αυτοαναφορικών εργαλείων με άλλες μεθόδους αξιολόγησης όπως είναι οι συνεντεύξεις ή/και η παρατήρηση, θα ενίσχυε την εγκυρότητα όπως και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Ένας άλλος περιορισμός είναι η διάρκεια του προγράμματος. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε διάρκεια έξι εβδομαδιαίων συναντήσεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το τυπικό χρονικό διάστημα ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης είναι 6 έως και 20 συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ. συν., 2016). Επομένως, το παρόν πρόγραμμα κατατάσσεται μεταξύ αυτών με τη χαμηλότερη δυνατή διάρκεια. Ενδεχομένως η αύξηση των συναντήσεων να ενίσχυε την επιτυχή έκβαση του προγράμματος και στις υπόλοιπες διαστάσεις του. Παρόλο αυτά, η αποτελεσματικότητα του βάσει των σχέσεων που προέκυψαν είναι ενθαρρυντικές, καθώς επαληθεύτηκαν στην πλειοψηφία τους οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν σχετικά.

Τέλος, στην έρευνα δεν περιλαμβάνονταν επαναληπτική μέτρηση (follow-up), ώστε να ελεγχθεί η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων. Θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να συμπεριληφθεί και η επαναληπτική μέτρηση, με σκοπό να ελεγχθεί η διατήρηση της συνολικής και των επιμέρους πτυχών της προσαρμογής των πρωτοετών στο Πανεπιστήμιο.

## **8.6. Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με κεντρικό σκοπό τη διευκόλυνση της μετάβασης και την Προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών, πέτυχε στην πλειοψηφία τους στόχους του.

Αρχικά οι συμμετέχοντες κατόρθωσαν να παρουσιάσουν βελτίωση στα επίπεδα της Συνολικής Προσαρμογής, όπως επίσης και στις επιμέρους διαστάσεις της ως προς την Κοινωνική Προσαρμογή και τη Δέσμευση των φοιτητών απέναντι στο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον βελτίωση σημειώθηκε στην Αυτοεκτίμηση τους, ενώ επήλθε μείωση των επιπέδων του Άγχους. Αναφορικά με την Ακαδημαϊκή και Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή, οι υποθέσεις δεν επαληθεύτηκαν καθώς οι φοιτητές δεν φάνηκε να παρουσιάζουν βελτίωση στους συγκεκριμένους τομείς. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται και με την εθελοντική συμμετοχή ως συνθήκη. Πιο αναλυτικά, τα υποψήφια μέλη επιλέχθηκαν βάσει της προσωπικής τους θέλησης. Αυτό συνεπάγεται αυτομάτως και την ενδεχόμενη συμμετοχή ατόμων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στους συγκεκριμένους τομείς. Επιπλέον, ως προς την

Προσωπική- Συναισθηματική Προσαρμογή, πρόκειται για μια διάσταση που δύσκολα θα μπορούσε να μεταβληθεί μέσω μιας βραχείας παρέμβασης όπως ήταν η παρούσα.

Από τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, αναδεικνύεται η χρησιμότητα που παρουσιάζει ένα δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης με κύριο προσανατολισμό τη σφαιρική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών κατά τη μετάβαση τους στο Πανεπιστήμιο.

Όπως όλα τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης, έτσι και το παρόν βασίζεται στη λογική ότι οι συμμετέχοντες σε περίπτωση που βρεθούν απέναντι σε κάποια δυσκολία, θα μπορούν, μέσα από τις τεχνικές και γνώσεις που προσφέρονται από το πρόγραμμα, να ενεργήσουν αποτελεσματικά και να την ξεπεράσουν (Conley et al., 2014).

Έτσι, η υλοποίηση του προγράμματος στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον από εκπαιδευμένο προσωπικό, θα συνέβαλλε στην ώθηση της ουσιαστικής προσαρμογής των νεοεισαχθέντων, απέναντι στις νέες απαιτήσεις και υποχρεώσεις που συνοδεύουν την συγκεκριμένη εκπαιδευτική μετάβαση.

## 9. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Τ. (2002). Ερωτηματολόγιο άγχους του Spielberger. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Archer, Jr. J. (1986). Stress management: Evaluating a preventive approach for college students. *Journal of American College Health*, 34(4), 157-160. doi: 10.1080/07448481.1986.9939629
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2015). The cultural psychology of emerging adulthood. In L. A. Jensen (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* (p. 487–501). Oxford University Press.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6<sup>η</sup> εκδ.) Καστανιώτη: Αθήνα.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179. doi: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 33(1), 31. doi: 10.1037/0022-0167.33.1.31
- Baqutayan, S. M. S. (2015). Stress and coping mechanisms: A historical overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2 S1), 479-479. doi: 10.36941/mjss
- Barclay, S. R. (2017). Schlossberg's transition theory. In W. K. Killam & S. Degges-White (Ed.), *College student development: Applying theory to practice on the diverse campus*. (pp. 23-34). New York: Springer. Retrieved from <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=zpbvDQAAQBAJ&oi>
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. Χ. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.

- 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. doi:10.1007/s00127-008-0345-x
- Beck, J. (2000). *Εισαγωγή στη Γνωστική Θεραπεία* (μτφ. Κ. Δαλαγδή, Μ. Δερμεντζόγλου, Ε. Καβάση, Ν. Κακαβέλας, Α. Κουρή, Γ. Τσιμιτσέλης, ..., & Π. Φωτιάδης). Αθήνα: Πατάκη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995)
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of adolescent research*, 15(1), 81-98. doi: 10.1177/0743558400151005
- Berzonsky, Michael D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (3), 213-220
- 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, 527-538. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Birnie-Lefcovitch, S. (2000). Student perceptions of the transition from high school to university: Implications for preventative programming. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 12(2), 61-88.
- Blair, A. (2016). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215-228. doi: 10.1177/0263395716633904
- Blascovich, J., & Tomaka J. (1993). Measures of Self-Esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Ed.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 115–160). Retrieved from <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=uOtFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA115&dq=%E2%80%A2%09Blascovich>
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(2), 93-99. doi:10.1002/smi.1125
- Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2016). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73(3), 459-478. doi: 10.1007/s10734-016-0095-8

- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Routledge. Retrieved from <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=pJpLDwAAQBAJ&oi>
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of adolescent research*, 22(6), 665-689. doi: 10.1177/0743558407306344
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*. doi: doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178. doi: doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001
- Γκαντώννα, Γ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο πανεπιστήμιο* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Καταθετηρίου Επιστημονικών Εργασιών (Κωδ. 80304).
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school?. *Improving Schools*, 16 (3), 261-271. doi: 10.1177/1365480213505181
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2014). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science*, 16(4), 487-507. doi: 10.1177/2167696814521808
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. doi: 10.1177/2167696814521808

- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and practice* (9<sup>th</sup> ed.). Cengage Learning. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=en&lr = &id=DVsWAAAAQBAJ&oi](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=DVsWAAAAQBAJ&oi)
- Cummings, N. A., & Cummings, J. L. (2008). Psychoeducation in conjunction with psychotherapy practice. In *Evidence-based adjunctive treatments* (pp. 41-59). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012088520-6.50004-4
- Deckro, G. R., Ballinger, K. M., Hoyt, M., Wilcher, M., Dusek, J., Myers, P., ... & Benson, H. (2002). The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students. *Journal of American College Health, 50*(6), 281-287. doi: 10.1080/07448480209603446
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2016). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies, 18*(2), 505-525. doi: 10.1007/s10902-016-9736-y
- Dornbusch, S. M. (2000). Transitions from adolescence: A discussion of seven articles. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 173-177. doi: 10.1177/0743558400151009
- Estrella, V., & Lungberg, C. A. (2006). Moving in, moving through, moving out. Nancy K. Schlossberg's transition theory. Retrieved from <http://www.victoriaestrella.com/wp-content/uploads/2008/02/web-site-4.2-schlossberg-transition-theory.pdf>
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2009). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2<sup>nd</sup> Ed.). John Wiley & Sons. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=en&lr = &id=IxoLrybGeCIC&oi](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=IxoLrybGeCIC&oi)
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Fountoulakis, K. N., Papadopoulou, M., Kleanthous, S., Papadopoulou, A., Bizeli, V., Nimatoudis, I., ... & Kaprinis, G. S. (2006). Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: preliminary data. *Annals of General Psychiatry, 5*(1), 2. doi: 10.1186/1744-859X-5



- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. doi. : 10.3200/JEXE.75.3.203-220
- 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. doi: 10.1353/csd.2007.0024
- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe's journal of psychology*, 13(3), 417. doi: 10.5964/ejop.v13i3.1327
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567. doi: 10.1521/jscp.2000.19.4.544
- Griebel, W., & Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2(6), 32-39.
- 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. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00172-X
- Hickman, G. P., Bartholomae, S., & McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41 (1), 41-54.
- Hickman, G., & Andrews, D. (2003). Humor and college adjustment: the predictive nature of humor, academic achievement, authoritative parenting styles on the initial adjustment of male and female first-year college students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 15(2), 61-81.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 227-256. doi: 10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002

- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of education*, 324-345.
- Johnson, G. M., Staton, A. Q., & Jorgensen-Earp, C. R. (1995). An ecological perspective on the transition of new university freshmen. *Communication Education*, 44(4), 336-352. doi: 10.1080/03634529509379023
- Jones, B., & Frydenberg, E. (1999, April). *Who Needs Help and When: Coping with the Transition from School to University*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- 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. Retrieved from <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1227/conf07.pdf>
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of youth and Adolescence*, 16(1), 17-29. doi: 10.1007/BF02141544
- Knoesen, R., & Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27(3), 269-278. doi: 10.1080/09638237.2017.1370635
- Κουδιγκέλη Φ. (2011). Η Θετική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 243-288). Αθήνα: Τόπος.
- Κουλάκογλου, Κ. (2017). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση* (3<sup>η</sup> εκδ.) Πατάκη: Αθήνα.
- Koydemir, S., & Sun-Selışik, Z. E. (2015). Well-being on campus: Testing the effectiveness of an online strengths-based intervention for first year college students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(4), 434-446. doi: 10.1080/03069885.2015.11110562
- La Civita, R. G. (1982). Stress-management programming and the college student: A report. *Journal of the American College Health Association*, 30(5), 237-239. doi: 10.1080/07448481.1982.9938900

- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας, & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ. 117-140). Αθήνα: Τόπος.
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M., Pancer, S. M., & Hunsberger, B. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health, 14*(2), 167-180. doi: 10.7870/cjcmh-1995-0023
- Lau, E. Y. H., Chan, K. K. S., & Lam, C. B. (2018). Social support and adjustment outcomes of first-year university students in Hong Kong: Self-esteem as a mediator. *Journal of College Student Development, 59*(1), 129-134. doi: 10.1353/csd.2018.0011
- 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. doi: 10.4040/jkan.2005.35.4.664
- Leong, F. T., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly, 10* (2), 211-220. doi: 10.1080/09515079708254173
- Lewis, G., Pelosi, A. J., Araya, R., & Dunn, G. (1992). Measuring psychiatric disorder in the community: a standardized assessment for use by lay interviewers. *Psychological medicine, 22*(2), 465-486.
- 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 Counseling, 9*(2), 123-134. doi: 10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x
- Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins, C. E. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation for sex differences. *Journal of Counseling Psychology, 33*(1), 52. doi: 10.1037/0022-0167.33.1.52
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in Educational Research, 22*(3), 298-314.
- Maclin, C., & Monteiro-Leitner, J. (2004). Planning for the elementary to middle school transition: An experience in progress in a rural Midwest middle school. *National Forum of Applied Educational Research Journal, Electronic 17* (3), 4-8.

- Mahoney, J. L., & Bergman, L. R. (2002). Conceptual and methodological considerations in a developmental approach to the study of positive adaptation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(2), 195-217. doi: 10.1016/S0193-3973(02)00104-1
- Mcleod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική* (μτφ. Δ. Καραθάνου, & Α. Μαρκαντώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003)
- Meichenbaum, D. (2017). *The Evolution of Cognitive Behavior Therapy: A Personal and Professional Journey with Don Meichenbaum* (1st ed.). London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Μεντή, Ν. Χ. (2017). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού αποθετηρίου Ολυμπίας (<http://asterias.ath.hcmr.gr/jspui/handle/123456789/28917>)
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ.(2011). Η Μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο: Δυσκολίες και Προκλήσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*: 49-162.
- Oppenheimer, B. T. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counseling Psychology, 31*(1), 45. doi: 10.1037/0022-0167.31.1.45
- Παρασκευόπουλος, Ν., Ι. (1985). Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Προγεννητική περίοδος - βρεφική ηλικία (Τομ. Α). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences, 36*(1), 163-172. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Parker, J., Duffy, J., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2005). Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university. *Journal of the first-year experience & students in transition, 17*(1), 67-78.

- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: τυπωθήτω. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1970)
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. doi: 10.3200/JEXE.76.4.343-362
- Politis, S., Magklara, K., Petrikis, P., Michalis, G., Simos, G., & Skapinakis, P. (2017). Epidemiology and comorbidity of obsessive-compulsive disorder in late adolescence: a cross-sectional study in senior high schools in Greece. *International journal of psychiatry in clinical practice*, 21(3), 188-194. doi: doi.org/10.1080/13651501.2017.1324038
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441-457.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15-22. doi: 10.3200/JACH.56.1.15-22
- Rendón, L. I., Garcia, M., & Person, D. (2004). *Transforming the First Year of College for Students of Color. The First-Year Experience Monograph Series No. 38*. National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. University of South Carolina, 1728 College Street, Columbia, SC 29208.
- Rice, K. G., Cole, D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 195. doi: 10.1037/0022-0167.37.2.195
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. doi: 10.1348/000709910X519333
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00051-4

- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher education, 56*(6), 735-746. doi: 10.1007/s10734-008-9137-1
- Roffman, R. (2004). Psychoeducational groups. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, & M.J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 111–138). New York: Guilford Press.
- Rose, D. S. (2004). Cognitive-Behavioral Group Work. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, & M.J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 160–175). New York: Guilford Press.
- Rosenberg, M. (1962). The association between self-esteem and anxiety. *Journal of Psychiatric Research, 1*(2), 135–152. doi: 10.1016/0022-3956(62)90004-3
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press. Retrieved from: <https://www.docdroid.net/Vt9xpBg/society-and-the-adolescent-self-image-morris-rosenberg-1965.pdf>
- Schultheiss, E. P., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counselling Psychology, 41*, 248-255. doi: 10.1037/0022-0167.41.2.248
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(1). doi: /10.9707/2307-0919.1056
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smedley, B. D., Myers, H. F., & Harrell, S. P. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *The Journal of Higher Education, 64*(4), 434-452. doi: 10.1080/00221546.1993.11778438
- Song, Y., Huang, Y., Liu, D., Kwan, J. S., Zhang, F., Sham, P. C., & Tang, S. W. (2008). Depression in college: depressive symptoms and personality factors in Beijing and Hong Kong college freshmen. *Comprehensive Psychiatry, 49*(5), 496-502. doi: 10.1016/j.comppsy.2008.02.005
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213–240. doi: 10.1037/a0028931
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1970). Manual for the state-trait inventory. *Consulting Psychologists, Palo Alto, California*.

- Subramaniam, K., Krishnaswamy, S., Jemain, A. A., Hamid, A., & Patel, V. (2006). The clinical interview schedule-revised (CIS-R)–malay version, clinical validation. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, *13*(1), 58.
- 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. doi: 10.1177/0743558400151007
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The journal of higher education*, *53*(6), 687-700. doi: 10.1080/00221546.1982.11780504
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The journal of higher education*, *59*(4), 438-455. doi: 10.1080/00221546.1988.11780199
- Τσαγκαράκης, Μ., Καφέτσιος, Κ., & Σταλίκας, Α. (2012). Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, *23*, 57-77. doi: 10.1016/j.edurev.2018.01.001
- Wang, Y., Cullen, K. L., Yao, X., & Li, Y. (2013). Personality, freshmen proactive social behavior, and college transition: Predictors beyond academic strategies. *Learning and Individual Differences*, *23*, 205-212. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.010
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of adolescent research*, *15*(1), 9-37. doi: 10.1177/0743558400151002
- Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T., & Toews, M. (2007). Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, *19*(2), 29-46.

Young, D. G. (2016). The case for an integrated approach to transition programmes at South Africa's higher education institutions. *Journal of Student Affairs in Africa*, 4(1), 17-32.

Zhang, J., & Li, X. (2016). Study of Life Education for College Freshmen in China. *International Education Studies*, 9(12), 75-80.



## 10. Παράρτημα

### Παράρτημα 1

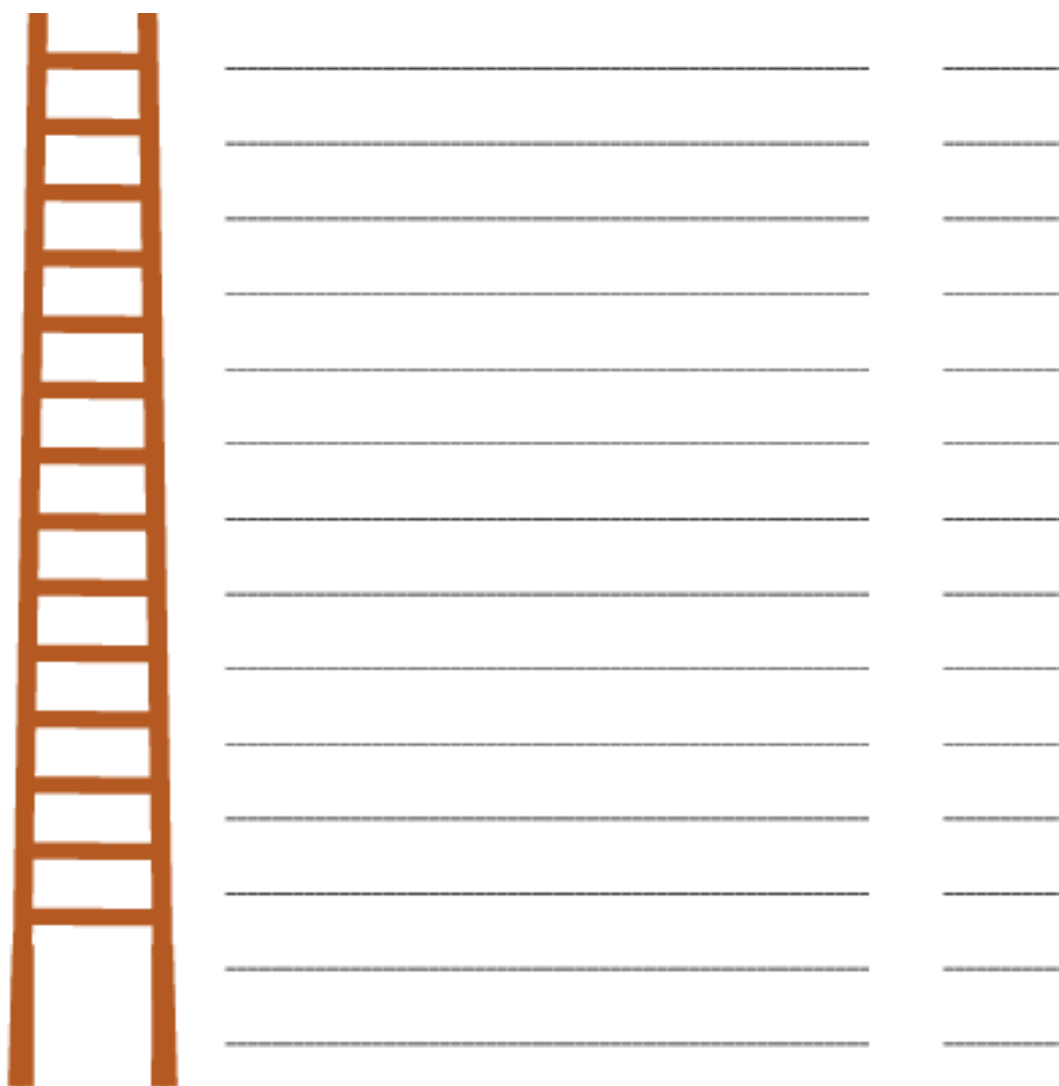
Το υλικό του Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

#### 5<sup>η</sup> Συνάντηση

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το άγχος και εγώ ... Μια καλύτερη γνωριμία»

«Η κλίμακα του άγχους» (10' + 10')

**ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ (1-10)**



**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Μακριά από αρνητικές και αγχογόνες σκέψεις» (φύλλο 1 & 2)**

**Φύλλο 1.**

**Περιγράψτε μια κατάσταση που σας προκαλεί συχνά άγχος**

**Π.χ. «Η παρουσίαση εργασίας ενώπιον των συμφοιτητών μου»**


**Υποθέστε πως βρίσκεστε σε αυτήν ακριβώς την κατάσταση που περιγράψατε παραπάνω. Περιγράψτε.....**

Την χειρότερη έκβαση:
Την καλύτερη έκβαση:
Την πιθανή έκβαση:

**Φανταστείτε πως τελικά πραγματοποιείται το χειρότερο σενάριο από τα τρία παραπάνω. Θα εξακολουθεί να πειράζει ...**

Σε μια βδομάδα από τώρα:
Σε ένα μήνα από τώρα:
Σε ένα χρόνο από τώρα:

**Χρησιμοποιώντας από τα παραπάνω τη δική σας α) χειρότερη έκβαση και β)πιθανή έκβαση, περιγράψτε και καταγράψτε:**

Τη λογική σκέψη:
Την παράλογη σκέψη:

## Φύλλο 2.

### Τι σκέψεις έκανα

- Ότι θα μου συνέβαινε κάτι κακό
- Ότι δε θα τα καταφέρω
- Αν δεν το κάνω σωστά...
- Τι θα σκεφτούν οι άλλοι για μένα
- Ότι έπρεπε να διαφύγω

### Τι ένιωσα

- Άγχος
- Φόβο
- Νευρικότητα
- Ενόχληση
- Καταθλιπτικά

### Τι φυσικά συμπτώματα παρατήρησα

- Ταχυπαλμία
- Ζαλάδα
- Υπερένταση
- Αύξηση θερμοκρασίας και εφίδρωση
- Θόλωση όρασης

### Πώς συμπεριφέρθηκα

- Προσπάθησα να αποφύγω την κατάσταση
- Αύξησα ή μείωσα τη πρόσληψη τροφής
- Άρχισα να μιλάω πιο γρήγορα ή να κάνω πιο γρήγορες κινήσεις
- Λογομάχησα
- Οδηγήθηκα σε αύξηση του ποτού ή του καπνίσματος

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το δοχείο του στρες»

**Δοχείο του Stress**

1. Έχω καθόλου αποδεικτικά στοιχεία που να υποστηρίζουν τα συναισθήματά μου;  
2. Τι μπορώ να αλλάξω;  
3. Τι δεν μπορώ να αλλάξω αλλά πρέπει να αποδεχτώ;  
4. Τι αιτία της προσοχής μου;  
5. Ποιος μπορεί να με βοηθήσει;

Βοηθητικές  
στρατηγικές  
αντιμετώπισης

Μη βοηθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Είμαι υγιής: Τα πρέπει και δεν πρέπει»  
«Πίνακας καταγραφής για την υγεία»**

Για να είμαι υγιής ...	
Πρέπει	Δεν πρέπει

**6<sup>η</sup> Συνάντηση: «Το κλείσιμο – ο απολογισμός»**

*«Το κλείσιμο, ο απολογισμός και η αξιολόγηση του προγράμματος»*

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Ο βαθμός ικανοποίησης» (60')**

		ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ				
		ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΕΜΨΥΧΩΣΗ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	1				
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ						

*«Το έγγραφο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των ενδιαφερόμενων φοιτητών»*



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,  
Συμβουλευτικής & Έρευνας  
Διευθυντής: Καθηγητής Ανδρέας Μπούζος  
Τηλ.: 2651005695 E-mail: [abrouzos@uoi.gr](mailto:abrouzos@uoi.gr)

*Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των ενδιαφερόμενων φοιτητών*

Αγαπητοί,

Στη διάρκεια του Α' εξαμήνου σπουδών, πρόκειται να πραγματοποιηθεί ένα ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο **«Έγινα και εγώ φοιτητής, τώρα; Οδηγός προσαρμογής πρωτοετών»**, το οποίο πρόγραμμα θα αφορά τους πρωτοετείς και θα λάβει μέρος στο εργαστήριο Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Θα έχει διάρκεια 6 εβδομάδων συνολικά (22 / 10/ 2019/ 26 / 11 / 2019), με μια εβδομαδιαία συνάντηση, η διάρκεια της οποίας θα είναι 90 λεπτά. Λόγω της αυξημένης ζήτησης για συμμετοχή και προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν μέρος όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα μετά από την εγγραφή στο πρόγραμμα και την συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου, θα αποφασιστεί ποιοι φοιτητές θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και σε ποια χρονική περίοδο. Ο μέγιστος αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα δε θα ξεπερνά τους δέκα. Κεντρικός σκοπός του προγράμματος είναι η επίτευξη μιας σφαιρικής προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, αποβλέποντας τόσο στην διευκόλυνση τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στην προσωπική – συναισθηματική και κοινωνική τους προσαρμογή.

Η επιλογή και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έχει πραγματοποιηθεί κατόπιν κατάλληλης και συστηματικής επεξεργασίας και μελέτης. Μερικές από αυτές αφορούν τη διαχείριση του στρες και του άγχους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο, την γενικότερη ισορροπία του ατόμου στις νέες συνθήκες διαβίωσης του.

Οι δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μια συντονίστρια, την Βάνα Καρατζογιάννη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία θα εποπτεύει και θα συντονίζει τη ροή του προγράμματος στον χώρο του εργαστηρίου.

Τέλος, πέρα από τις δραστηριότητες οι φοιτητές θα καλούνται να συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια που αφορούν τους στόχους του προγράμματος και τις διαδικασίες του, προκειμένου να διαπιστωθεί η βοηθητική λειτουργία του. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα ώστε να διαφυλαχθούν τα προσωπικά στοιχεία όλων των συμμετεχόντων.

Για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, σας παρακαλούμε να επιλέξετε:

- Συμφωνώ να συμμετάσχω στο πρόγραμμα.
- Δε συμφωνώ να συμμετάσχω στο πρόγραμμα.

*Με εκτίμηση,  
Καρατζογιάννη Βάνα*

Υπογραφή

## Η πρόσκληση συμμετοχής στο πρόγραμμα



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

# Είμαι πρωτοετής!

## Πρόσκληση

- Είσαι στο **Πρώτο** έτος;
- Θέλεις να γνωρίσεις και άλλους φοιτητές και να ανταλλάξετε απόψεις και ιδέες;
- Έλα στην ομάδα μας!

Με πολλές βιωματικές ασκήσεις, δραστηριότητες και ενεργή συμμετοχή, πρόκειται να πραγματοποιηθεί ένα ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα έξι συναντήσεων.

**Δηλώστε συμμετοχή στο link:**  
<https://docs.google.com/forms/d/1tdk5goTxzsee7xTCuUP6UTM-Q8U8Ph0J80KsQJC8nsQ/edit>

**ή στο e-mail:**  
[seminarioprotoetos@gmail.com](mailto:seminarioprotoetos@gmail.com)

Το πρόγραμμα πραγματοποιείται στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.





## Παράρτημα 2

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

**Κωδικός ερωτηματολογίου:** Αρχικό ονόματος, Αρχικό επιθέτου, Αρχικό μητρός, Αρχικό πατρός, ημερομηνία γέννησης πχ ΒΚΒΓ26022001

---

#### Ενότητα 1

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε στον κατάλληλο χώρο την θέση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα πάνω στην κλίμακα (1= Συμφωνώ απόλυτα, 2= Συμφωνώ, 3= Διαφωνώ, 4= Διαφωνώ απόλυτα).

1. Γενικά είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

2. Κατά περιόδους σκέφτομαι ότι δεν είμαι καλός σε τίποτα.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

3. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές ικανότητες.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

4. Είμαι ικανός να κάνω το ίδιο καλά κάποια πράγματα όπως οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

5. Νομίζω ότι δεν έχω καταφέρει αρκετά πράγματα στη ζωή μου.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

6. Νιώθω άχρηστος ορισμένες φορές.

Συμφωνώ απόλυτα    1    2    3    4    Διαφωνώ απόλυτα  
           

7. Αισθάνομαι ότι αξίζω σαν άτομο, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με τους άλλους ανθρώπους.

Συμφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      Διαφωνώ απόλυτα  
                 

**8. Μακάρι να εκτιμούσα περισσότερο τον εαυτό μου.**

Συμφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      Διαφωνώ απόλυτα  
                 

**9. Εν γένει έχω την τάση να αισθάνομαι αποτυχημένος.**

Συμφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      Διαφωνώ απόλυτα  
                 

**10. Έχω μια θετική τάση απέναντι στον εαυτό μου.**

Συμφωνώ απόλυτα      1      2      3      4      Διαφωνώ απόλυτα  
                 

**Ενότητα 2**

Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους.

2<sup>α</sup> Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια επιλέξτε έναν από τους αριθμούς (1= καθόλου, 2= κάπως, 3= μέτρια, 4= πάρα πολύ) που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτή τη στιγμή.

**11. Αισθάνομαι ήρεμος/η.**

Καθόλου      1      2      3      4      Πάρα πολύ  
                 

**12. Αισθάνομαι ασφαλής.**

Καθόλου      1      2      3      4      Πάρα πολύ  
                 

**13. Νιώθω μια εσωτερική ένταση.**

Καθόλου      1      2      3      4      Πάρα πολύ  
                 

**14. Έχω αγωνία.**

Καθόλου      1      2      3      4      Πάρα πολύ  
                 

**15. Αισθάνομαι άνετα.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**16. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**17. Ανησυχώ για ενδεχόμενες ατυχίες.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**18. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**19. Αισθάνομαι άγχος.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**20. Αισθάνομαι βολικά.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**21. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**22. Αισθάνομαι ήρεμος/η.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**23. Αισθάνομαι νευρική/ότητα.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**24. Αισθάνομαι ήσυχος.**

Καθόλου                    1           2           3           4                    Πάρα πολύ  
           

**25. Βρίσκομαι σε διέγερση.**

1           2           3           4

Καθόλου     Πάρα πολύ

**26. Είμαι χαλαρωμένος/η.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**27. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**28. Ανησυχώ.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**29. Αισθάνομαι έξαψη και ταραχή.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**30. Αισθάνομαι υπερένταση.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**31. Αισθάνομαι ευχάριστα.**

Καθόλου     Πάρα πολύ

**2<sup>β</sup> Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια επιλέξτε έναν από τους αριθμούς (1= σχεδόν ποτέ, 2= μερικές φορές, 3= συχνά, 4= σχεδόν πάντα) που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.**

**32. Αισθάνομαι ευχάριστα.**

Σχεδόν ποτέ     Σχεδόν πάντα

**33. Κουράζομαι εύκολα.**

Σχεδόν ποτέ     Σχεδόν πάντα

**34. Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.**

Σχεδόν ποτέ     Σχεδόν πάντα

**35. Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η, όσο φαίνεται να είναι οι άλλοι.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**36. Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**37. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**38. Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**39. Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δεν μπορώ να τις ξεπεράσω.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**40. Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**41. Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**42. Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**43. Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**44. Αισθάνομαι ασφαλής.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα

**45. Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**46. Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**47. Είμαι ικανοποιημένος/η.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**48. Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**49. Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**50. Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

**51. Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα μου.**

Σχεδόν ποτέ      1      2      3      4      Σχεδόν πάντα  
        

### **Ενότητα 3 - Σχετικά με το Πανεπιστήμιο**

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

**52. Αισθάνομαι ότι είμαι καλά ενταγμένος/η στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.**

Δεν ισχύει καθόλου για μένα      1      2      3      4      5      6      7      8      9      Ισχύει πολύ για μένα

**53. Νιώθω ένταση ή νευρικότητα τον τελευταίο καιρό.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**54. Μέχρι σήμερα συνεχίζω κανονικά τις σπουδές μου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**55. Συναντώ τόσους ανθρώπους και κάνω τόσους φίλους όσους θα ήθελα στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**56. Ξέρω γιατί είμαι στο Πανεπιστήμιο και τι θέλω από αυτό.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**57. Βρίσκω τις ακαδημαϊκές μου σπουδές δύσκολες.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**58. Τελευταία νιώθω πολύ κακόκεφος και μελαγχολικός.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**59. Εμπλέκομαι αρκετά σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**60. Προσαρμόζομαι καλά στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**61. Δε λειτουργώ καλά κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**62. Τελευταία αισθάνομαι συνήθως κουρασμένος/η.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**63. Δεν είναι εύκολο να είμαι μόνος/η μου και να έχω την ευθύνη για τον εαυτό μου. (Απαντήστε το αν σπουδάζετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**64. Είμαι ικανοποιημένος/η από το επίπεδο της ακαδημαϊκής μου επίδοσης.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**65. Έχω άτυπες προσωπικές επαφές με καθηγητές στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**66. Τώρα είμαι ευχαριστημένος/η με την απόφασή μου να πάω στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**67. Τώρα είμαι ευχαριστημένος/η με την απόφασή μου να φοιτήσω σ' αυτό το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**68. Δε δουλεύω τόσο σκληρά όσο θα έπρεπε για τα μαθήματά μου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**69. Έχω αρκετούς στενούς κοινωνικούς δεσμούς στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9





**78. Μου αρέσει να γράφω εργασίες για τα μαθήματά μου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**79. Έχω αρκετούς πονοκεφάλους τον τελευταίο καιρό.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**80. Δεν είχα ιδιαίτερα κίνητρα για να διαβάσω τον τελευταίο καιρό.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**81. Είμαι ικανοποιημένος/η από τις δραστηριότητες που προσφέρονται εκτός προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**82. Έχω σκεφτεί αρκετά τελευταία αν θα έπρεπε να ζητήσω βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών ή από κάποιον ψυχοθεραπευτή εκτός Πανεπιστημίου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**83. Τον τελευταίο καιρό έχω αμφιβολίες σχετικά με την αξία της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**84. Τα πάω καλά με τον συγκάτοικό μου. (Παραλείψτε το αν δεν έχετε συγκάτοικο)**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**85. Μακάρι να ήμουν σε άλλο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**86. Πρόσφατα έχω βάλει (ή έχω χάσει) πολλά κιλά.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**87. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον αριθμό και την ποικιλία των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**88. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές κοινωνικές δεξιότητες για να τα πάω καλά στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**89. Τον τελευταίο καιρό θυμώνω πολύ εύκολα.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**90. Τον τελευταίο καιρό δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ όταν προσπαθώ να διαβάσω.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**91. Δεν κοιμάμαι και πολύ καλά.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**92. Δεν τα πάω και ιδιαίτερα καλά στη Σχολή σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλω.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**93. Δυσκολεύομαι να αισθανθώ άνετα με άλλους ανθρώπους στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**94. Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποιότητα ή το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**95. Παρακολουθώ τα μαθήματα τακτικά.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**96. Μερικές φορές η σκέψη μου μπερδεύεται πολύ εύκολα.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**97. Είμαι ικανοποιημένος/η από το βαθμό συμμετοχής μου σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**98. Πιστεύω ότι θα μείνω στο Πανεπιστήμιο μέχρι να πάρω το πτυχίο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**99. Δε σχετίζομαι ιδιαίτερα καλά με το άλλο φύλο τελευταία.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**100. Ανησυχώ ιδιαίτερα για τα έξοδά μου στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα           Ισχύει πολύ για μένα

**101. Απολαμβάνω τη δουλειά που κάνω στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**102. Αισθάνομαι πολύ μόνος/η τελευταία.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**103. Έχω μεγάλο πρόβλημα να αρχίσω να δουλεύω τις εργασίες μου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**104. Αισθάνομαι ότι έχω καλό έλεγχο της ζωής μου στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**105. Είμαι ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα των μαθημάτων μου αυτό το εξάμηνο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**106. Αισθάνομαι ότι η υγεία μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**107. Αισθάνομαι ότι σε κάποια πράγματα είμαι πολύ διαφορετικός/ή από τους άλλους και αυτό δε μου αρέσει.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**108. Γενικά, θα προτιμούσα να είμαι στο σπίτι μου και όχι εδώ.  
(Απαντήστε το αν σπουδάζετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**109. Τα περισσότερα από τα πράγματα που μ' ενδιαφέρουν δε σχετίζονται με κανένα μάθημά μου στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**110. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να πάρω μετεγγραφή σε άλλο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**111. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να εγκαταλείψω το Πανεπιστήμιο μια και καλή.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**112. Σκέφτομαι σοβαρά να αφήσω για λίγο τη Σχολή και να την τελειώσω αργότερα.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**113. Είμαι ικανοποιημένος/η από τους καθηγητές που έχω τώρα στα μαθήματά μου.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**114. Έχω μερικούς καλούς φίλους ή γνωριμίες στο Πανεπιστήμιο με τους οποίους μπορώ να μιλώ για οποιοδήποτε πρόβλημα έχω.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**115. Συναντώ μεγάλη δυσκολία ν' αντιμετωπίσω με επιτυχία τις αγγαρόνες καταστάσεις που μου προκύπτουν στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα          Ισχύει πολύ για μένα

**116. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την κοινωνική μου ζωή στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**117. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την ακαδημαϊκή μου επίδοση.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**118. Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι θα μπορέσω να χειριστώ ικανοποιητικά μελλοντικές προκλήσεις εδώ στο Πανεπιστήμιο.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
Δεν ισχύει καθόλου για μένα ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Ισχύει πολύ για μένα

**Τέλος**

