

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΜΣ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΥΓΕΙΑ»

**Ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο και η σχέση της με τα
συναίσθηματα των φοιτητών ως προς τις εξετάσεις**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Μαρία Κριεκούκη

Τριμελής Επιτροπή

Ειρήνη Δερμιτζάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ, Επιβλέπουσα

Σταυρούση Παναγιώτα, Λέκτορας, ΠΤΕΑ

Μπονώτη Φωτεινή, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ

Βόλος, 2012

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	2
Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ	6
1.2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	7
1.3. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΤΙΜΗΣΕΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΑΞΙΑΣ	8
1.3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	9
1.3.2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	10
1.3.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ.....	11
1.3.4. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ	14
1.4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	15
1.4.1 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	16
1.4.2. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ.....	17
2. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.....	20
2.1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ	22
2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ...25	
2. 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	27
Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (College Adaptation Questionnaire)	27
Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Student Adaptation to College Questionnaire)	28
3. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	30

4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ.....	34
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
5.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	37
5.2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	38
5.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	41
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	43
6.1. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΕQ.....	43
Ψυχομετρικές ιδιότητες του ΤΕQ.....	43
6.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ CAQ.....	44
6.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.....	49
6.4. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ.....	50
6.4.1. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ.....	51
6.4.2. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ.....	52
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	68

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην Επιβλέπουσα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΕΑ κα Δερμιτζάκη Ειρήνη. Τόσο η συνεχής βοήθεια, η αδιάκοπη συνεργασία και η πολύτιμη υποστήριξη που μου προσέφερε όσο και η εμπιστοσύνη που μου έδειξε διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή της έρευνας όσο και στη συγγραφή της παρούσας διατριβής. Επίσης, η μεταλαμπάδευση των γνώσεων της αποτέλεσαν σημαντικό οδηγό για την εξέλιξη και την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που επέλεξα. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Λέκτορα ΠΤΕΑ κα Σταυρούση Παναγιώτα για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου προσέφερε. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ κα Μπονώτη Φωτεινή για την καθοδήγηση που μου προσέφερε.

Περίληψη

Κύριος στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους στο πανεπιστήμιο και των συναισθημάτων που αναφέρουν οι Έλληνες φοιτητές ότι βιώνουν σχετικά με τις εξετάσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 510 προπτυχιακοί φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τα εργαλεία μέτρησης που χορηγήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς College Adaptation Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο) και Test Emotions Questionnaire (T.E.Q.) (Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις). Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου Προσαρμογής κατέδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων: την Προσαρμογή στο Πανεπιστημιακό Πλαίσιο, τη Προσωπική και Συναισθηματική Προσαρμογή, την Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο και την Κοινωνική Προσαρμογή. Σύμφωνα με τις αναλύσεις συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν, η συνολική προσαρμογή συσχετίστηκε θετικά με την Ελπίδα και την Υπερηφάνεια και αρνητικά με τη Ντροπή και την Απελπισία. Η διάσταση της Προσαρμογής στο Πανεπιστημιακό Πλαίσιο παρουσίασε τις υψηλότερες συσχετίσεις με όλα τα συναισθήματα συγκριτικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των υπόλοιπων τριών διαστάσεων της προσαρμογής. Οι αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης που εφαρμόστηκαν έδειξαν ότι η Απελπισία, η Ελπίδα και η Ντροπή εξηγούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό από τη συνολική προσαρμογή και κυρίως από την Προσαρμογή στο Πανεπιστημιακό Πλαίσιο. Η μελέτη των σχέσεων της προσαρμογής των φοιτητών με τα συναισθήματα επίτευξης κατά τις σπουδές τους μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη γνώση μας για τους τρόπους της θυμικής εμπλοκής των φοιτητών στις σπουδές τους και του σημαντικού ρόλου που δύνανται να διαδραματίσουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ

Τα συναισθήματα ορίζονται ως υποκειμενικές εμπειρίες που προέρχονται από την ερμηνεία μιας κατάστασης και προκαλούν τη δράση σε αυτή την κατάσταση (Frijda, 1988 στο Meyer & Turner, 2006). Επίσης, σύμφωνα με τον Lazarus (1991), τα συναισθήματα αποτελούν εκτιμήσεις του ατόμου για μια κατάσταση (εάν συνιστά απειλή, πρόκληση ή έχει όφελος, απώλεια για τον ίδιο), εκτιμήσεις που συνιστούν δυναμικό για την ανάπτυξη δράσης και ψυχολογικών αλλαγών (στο Meyer & Turner, 2006). Φαίνεται ότι οι εμπειρίες των συναισθημάτων επηρεάζονται τόσο από την κοινωνία όσο και από ενδο-ατομικούς παράγοντες και προκύπτουν από συνειδητές και ασυνείδητες κρίσεις στις οποίες προβαίνει το άτομο αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του ή σύμφωνα με τις αξίες του (Schutz et al, 2006). Αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων που έχει με τα άλλα άτομα στο εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ποικίλες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά έχουν προταθεί προκειμένου να περιγραφούν τα ανθρώπινα συναισθήματα. Μερικοί από αυτούς είναι: η αξία/το σθένος τους και η συμβατότητά τους με τους στόχους, η πιθανότητα για την επίτευξη της αναμενόμενης έκβασης, ο έλεγχός τους από το άτομο ή οι δυνατότητες συνεργασίας και οι συνάψεις των συναισθημάτων που προκαλούνται από άλλα γεγονότα (Roseman, Antoniou & Jose, 1996; Scherer, 2001).

Τα συναισθήματα λοιπόν είναι ψυχολογικά φαινόμενα που περιλαμβάνουν διεργασίες θυμικού, και διεργασίες αλλαγής σε γνωστικό επίπεδο, κινήτρων και φυσιολογίας. Για παράδειγμα, το άγχος μπορεί να πυροδοτήσει συναισθήματα δυσφορίας και έντασης (θυμικό), αρνητικές σκέψεις (αλλαγή σε γνωστικό επίπεδο), τάσεις φυγής από την κατάσταση (κινητοποίηση) και δραστηριοποίηση του αυτόνομου νευρικού συστήματος (φυσιολογία) (Pekrun et al, 2011). Το πλαίσιο των συστατικών του συναισθήματος περιλαμβάνει και η θεωρία του Scherer (2004) στο Or't Eynde & Turner (2006) ο οποίος αναφέρει πέντε συστατικά τα οποία εμπλέκονται στις συναισθηματικές διεργασίες. Ως πρώτο αναφέρεται το γνωστικό συστατικό το οποίο είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση των αντικειμένων και των γεγονότων. Επιπλέον, περιγράφεται το νευροφυσιολογικό συστατικό το οποίο ρυθμίζει την ένταση. Ακόμα, εντοπίζεται η κινητική έκφραση η οποία καθορίζει τη συναισθηματική έκφραση και αντίδραση. Τα κίνητρα είναι ένα άλλο συστατικό το οποίο προετοιμάζει και κατευθύνει την ενέργεια στην

οποία προβαίνει το άτομο. Τέλος, αναφέρεται το συστατικό της υποκειμενικής αίσθησης το οποίο περιλαμβάνει την εσωτερική κατάσταση του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον του (Scherer, 2004 στο Op't Eynde & Turner, 2006). Η εμπειρία από ένα συναίσθημα προκύπτει από την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης όσο και του πλαισίου στο οποίο αυτό εντάσσεται (Schutz & DeCuir, 2002). Ορισμένοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τους όρους συναίσθημα (emotion) και θυμικό (affect) εναλλακτικά, ενώ άλλοι έχουν διακρίνει τον ένα από τον άλλο όρο (Schutz et al, 2006; Meyer & Turner, 2006). Ενώ ο Pekrun (2006) ισχυρίζεται ότι η εννοιολογική διάκριση μεταξύ συναισθημάτων και διάθεσης (π.χ. ένταση, διάρκεια, και εστίαση) συνιστούν πιο πολύ πλευρές της ίδιας ευρύτερης έννοιας παρά δυο διαφορετικές έννοιες.

1.2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Μέχρι σήμερα, τα συναισθήματα δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στο πλαίσιο των ερευνών για τη μάθηση, τα κίνητρα μάθησης και την εκπαιδευτική διαδικασία (Op't Eynde & Turner, 2006). Οι εμπειρίες των μαθητών περιέχουν πλούσιες αντιθέσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μάθηση στα ακαδημαϊκά πλαίσια και η επιτυχία συνιστούν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κεφάλαια στη ζωή ενός ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία, κυρίως επειδή οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές καριέρες και οι κοινωνικές σχέσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική επιτυχία. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η μάθηση και η προσωπική επιτυχία είναι εξαιρετικά σημαντικές, μια και από αυτές πηγάζει μεγάλο μέρος των συναισθημάτων του ατόμου (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a). Παραδειγματικά αναφέρεται πως η έκφραση, η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων κατέχει σημαίνοντα ρόλο στη δυναμική αλληλεπίδραση του δάσκαλου με τον μαθητή μέσα στην τάξη, μια και βοηθά στη δημιουργία θετικού κλίματος (Op't Eynde & Turner, 2006). Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Pekrun, Elliot & Maier, 2009), τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a), τα κίνητρα από όπου πηγάζουν οι στόχοι επίδοσης (Daniels et al, 2008), την ανάπτυξη της ταυτότητας, την υγεία (Pekrun et al, 2011) και την προσαρμογή (Al-Qaisy, 2010; Wintre & Yaffe, 2000; Baker, 2004) ενώ ταυτόχρονα

επηρεάζονται από την προσωπικότητα, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Pekrun, Elliot & Maier, 2009) και τον τομέα των μαθημάτων που παρακολουθεί ο φοιτητής (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006). Υπάρχουν αρκετές έρευνες που εξετάζουν τα συναισθήματα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη εκπαιδευτική διαδικασία και ονομάζονται σε παλαιότερες έρευνες «ακαδημαϊκά συναισθήματα».

1.3. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΕΚΤΙΜΗΣΕΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΑΞΙΑΣ

Η έρευνα για τα συναισθήματα που αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο και γενικότερα τα ανθρώπινα συναισθήματα προχώρησε κυρίως με αναφορά σε συγκεκριμένα συναισθήματα και όχι ως μια συνολική θεώρηση αυτών. Παρόλο, που επικρατούν θεωρίες που αξιολογούν ένα μόνο συναίσθημα (π.χ. άγχος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή ως χαρακτηριστικό συνδεδεμένο με μια κατάσταση) ή μοναδικές λειτουργίες των συναισθημάτων (π.χ. η επίδρασή τους στις γνωστικές διαδικασίες) υπάρχει έλλειψη στη δημιουργία συνθετικών προσεγγίσεων (Pekrun, 2006). Επομένως, λείπουν θεωρητικά πλαίσια που μελετούν ομάδες και σύνολα ανθρώπινων συναισθημάτων.

Η θεωρία των εκτιμήσεων ελέγχου και αξίας των συναισθημάτων επίτευξης του Pekrun και των συνεργατών του (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2006; Pekrun, 2009; Pekrun et al, 2011) προσφέρει ένα πλαίσιο ανάλυσης αλλά και σύνθεσης του τι προηγείται και πώς αυτό επηρεάζει τα συναισθήματα επίτευξης που βιώνει το άτομο σε ακαδημαϊκά πλαίσια. Αρχικά, η θεωρία επικεντρώθηκε στην αξία των συναισθημάτων επίτευξης, όπως το άγχος καθώς επίσης και άλλα συναισθήματα που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της επίτευξης. Προκειμένου να χαρακτηρίσει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που έχουν να κάνουν με την ακαδημαϊκή επίτευξη, ο Pekrun et al (2002a) εισήγαγε τον όρο «ακαδημαϊκά συναισθήματα» (academic emotions). Παρόλο που αυτός ο όρος εμφανίστηκε και σε μερικά πιο πρόσφατα άρθρα, τελικά επικράτησε ο όρος «συναισθήματα επίτευξης» (achievement emotions) ο οποίος πλέον χρησιμοποιείται. Αργότερα, η θεωρία επεκτάθηκε με σκοπό να συμπεριλάβει υποθέσεις αναφορικά με τις καταστάσεις που προηγούνται πολλαπλών συναισθημάτων επίτευξης και υποθέσεις που σχετίζονται με τις επιδράσεις τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία, στην αυτο-ρύθμιση και την επίτευξη (Pekrun, 2006).

Επίσης, παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, λίγες έρευνες επικεντρώνονται στα θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση, η περηφάνια και η ελπίδα που βιώνονται κατά την ακαδημαϊκή πορεία (Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008), τα οποία διαδραματίζουν ένα καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002b). Επομένως, συμβολή της θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι μελετά μια σειρά από συναισθήματα, όχι μόνο αρνητικά (όπως άγχος, απελπισία) αλλά και θετικά (όπως ευχαρίστηση, υπερηφάνεια) σε διάφορα πλαίσια μάθησης και επίτευξης όπως για παράδειγμα σε σχέση με τις εξετάσεις και κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η θεωρία των εκτιμήσεων ελέγχου και αξίας συνθέτει υποθέσεις από τις προσεγγίσεις της αξίας της προσδοκίας των συναισθημάτων, από θεωρίες που σχετίζονται με την απόδοση των συναισθημάτων επίτευξης, από θεωρίες της αντίληψης του ελέγχου και τέλος από μοντέλα που περιλαμβάνουν την επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση και την απόδοση (Pekrun, 2006). Στις επόμενες σελίδες παρουσιάζονται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων επίτευξης και στη συνέχεια τα βασικά συμπεράσματα της θεωρίας, περιλαμβανομένων των διαστάσεων των συναισθημάτων επίτευξης και της αξιολόγησης των συναισθημάτων που προηγούνται της επίτευξης.

1.3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Τα συναισθήματα επίτευξης ορίζονται ως συναισθήματα που είναι «ισχυρά συνδεδεμένα με τις δραστηριότητες ή τα αποτελέσματα της επίτευξης» (Pekrun, 2006, σελ. 317). Ως συναισθήματα γενικότερα, τα συναισθήματα επίτευξης δύναται να εκληφθούν ως στιγμιαία επεισόδια που σχετίζονται με μια δεδομένη κατάσταση σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (state achievement emotions). Παραδειγματικά αναφέρεται το άγχος που γεννιέται πριν από μια εξέταση στο πανεπιστήμιο ως συναρτώμενο μόνο με τη συνθήκη εξέτασης. Εναλλακτικά, μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως επαναλαμβανόμενα συναισθήματα που βιώνονται συνήθως από κάποιο άτομο σε σχέση με δραστηριότητες επιτυχίας ή τα αποτελέσματά τους υπό την έννοια των περισσότερο σταθερών χαρακτηριστικών σε ποικιλία συνθηκών (trait achievement emotions). Το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τα συναισθήματα επίτευξης ως

σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά είναι περισσότερο η χρονική γενίκευση παρά η γενίκευση της κατάστασης. Βέβαια, τα συναισθήματα επίτευξης είναι δυνατό να είναι συναρτώμενα με μια συγκεκριμένη κατάσταση ή με μια περιοχή μάθησης. Για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά συναισθήματα που προκαλούνται από τις δοκιμασίες στα μαθηματικά είναι εκείνα που αφορούν όσα βιώνονται σε καταστάσεις που σχετίζονται με τα μαθηματικά και μόνο (Pekrun, 2006).

Οι προηγούμενες έρευνες για τα συναισθήματα επικεντρώνονταν στα συναισθήματα που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της επίτευξης. Ωστόσο, ο ορισμός που περιγράφεται εδώ υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες έως την εκπλήρωση της επίτευξης θεωρούνται επίσης συναισθήματα επίτευξης. Η ευχαρίστηση που πηγάζει από τη μάθηση, η έλλειψη ενδιαφέροντος που βιώνεται στο περιβάλλον της τάξης ή η απογοήτευση και ο θυμός εξαιτίας ενός δύσκολου έργου είναι μόνο μερικά από τα παραδείγματα συναισθημάτων σχετικά με τη δραστηριότητα. Επομένως, δύο τύποι κατηγοριοποίησης των συναισθημάτων επίτευξης διακρίνονται στην παρούσα θεωρία. Ο πρώτος περιλαμβάνει συναισθήματα σχετικά με τη δραστηριότητα (activity emotions) που αφορούν καταστάσεις επίτευξης. Ο δεύτερος αφορά συναισθήματα που βιώνονται ως αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας που έχει ολοκληρωθεί (outcome emotions) (Pekrun et al, 2002; Pekrun, Elliot, Maier, 2006). Μια επιμέρους διάκριση των συναισθημάτων αποτελέσματος είναι η εξής: προδρομικά συναισθήματα (prospective, anticipatory emotions) όπως η ελπίδα της επιτυχίας, το άγχος, και αναδρομικά συναισθήματα (retrospective emotions), όπως η περηφάνια που προκύπτει ως απόρροια της επιτυχίας ή η ντροπή ως αποτέλεσμα της αποτυχίας (Pekrun, 2006).

1.3.2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο αναλύει τα συναισθήματα επίτευξης με βάση δύο διαφορετικές διαστάσεις. Πρώτον, σύμφωνα με το αν το συγκεκριμένο συναίσθημα προκαλεί την ενεργοποίηση του ατόμου (activation) για δράση. Συναισθήματα που ενεργοποιούν το άτομο προς δράση μπορούν να διαφοροποιηθούν από αυτά που προκαλούν έλλειψη ενεργοποίησης, αδράνεια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η ελπίδα που ενεργοποιεί το άτομο αντίθετα με την απελπισία που οδηγεί στην έλλειψη ενεργοποίησης. Δεύτερον, τα συναισθήματα επίτευξης

μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με την αξία τους (valence), με το αν είναι δηλαδή θετικά ή αρνητικά για το άτομο (Pekrun, 2009). Θετικό συναίσθημα είναι, για παράδειγμα, η ευχαρίστηση σε αντίθεση με το αρνητικό και δυσάρεστο άγχος.

Επομένως, το ταξινομικό σύστημα του Pekrun ορίζει ότι η μια διάσταση καθορίζεται από το αν το συναίσθημα είναι θετικό ή αρνητικό και η άλλη διάσταση από την ενεργοποίηση ή έλλειψη ενεργοποίησης που προκαλεί στο άτομο (valence x activation) (Pekrun et al, 2011). Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι ένα έργο προς επίλυση που είναι ευχάριστο σε έναν φοιτητή έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του συναισθήματος της ελπίδας, της ευχαρίστησης, της περηφάνιας. Στο ίδιο θετικό πλαίσιο, η παύση του έργου προς επίλυση που έχει ως αποτέλεσμα τη χαλάρωση προκαλεί ανακούφιση που επίσης κατατάσσεται στα θετικά συναισθήματα. Επομένως, η ενεργοποίηση του ατόμου στην πρώτη περίπτωση όσο και η αδρανοποίηση του στη δεύτερη συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων. Ένα άλλο έργο προς επίλυση μπορεί να προκαλεί το συναίσθημα της απογοήτευσης καθώς κινητοποιεί αισθήματα ντροπής, ενοχής και θυμού ή αντίστοιχα η έλλειψη του έργου προς επίλυση προκαλεί το συναίσθημα της ανίας, το οποίο επιφέρει ως αποτέλεσμα τη λύπη, την απογοήτευση και την απελπισία (Pekrun, 2009). Σε αυτές τις περιπτώσεις, αρνητικά συναισθήματα προκύπτουν από την αδράνεια του ατόμου. Με την προαναφερθείσα παρουσίαση, προκύπτει ότι ο μανθάνων μπορεί να οδηγηθεί σε ενεργοποίηση / έλλειψη ενεργοποίησης ή αδράνεια τόσο από συναισθήματα θετικά φορτισμένα όσο και από συναισθήματα αρνητικά φορτισμένα, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο.

1.3.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας των συναισθημάτων, οι εκτιμήσεις στις οποίες προβαίνει το άτομο για τις συνθήκες που κυριαρχούν γύρω του και για τα χαρακτηριστικά της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα συναισθήματά του. Από την εκπαιδευτική σκοπιά, οι εκτιμήσεις αυτές θεωρείται ότι διαμεσολαβούν στις επιπτώσεις των παραγόντων που συνδέονται με τη συγκεκριμένη συνθήκη μάθησης. Προτείνεται ότι είναι αναγκαίο όσοι διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να δίνουν βαρύνουσα σημασία σε αυτές τις εκτιμήσεις ώστε οι

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να είναι σε θέση προωθούν τη θετική συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Pekrun, 2006) .

Η θεωρία των εκτιμήσεων αξίας και ελέγχου των συναισθημάτων που περιγράφεται εδώ ξεκινά από την παραδοχή ότι δυο ομάδες εκτιμήσεων που κάνει το άτομο σχετίζονται και επηρεάζουν τα συναισθήματα επίτευξης. Η πρώτη είναι ο υποκειμενικός έλεγχος που νιώθει ότι ασκεί το άτομο στις δραστηριότητες επίτευξης και τα αποτελέσματά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η επίμονη μελέτη μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Η δεύτερη είναι η υποκειμενική αξία αυτών των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων για το άτομο, όπως είναι η αντίληψη για τη σπουδαιότητα της επιτυχίας (Pekrun, 2006).

Ο όρος «υποκειμενικός έλεγχος» ή «εκτιμήσεις του ελέγχου» χρησιμοποιούνται προκειμένου να επεξηγήσουν την αντίληψη της αιτιώδους επίδρασης που ασκεί το άτομο πάνω στις πράξεις και τα αποτελέσματα (Pekrun, 2006). Τέτοιες είναι οι προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες του αποτελέσματος (Pekrun, 2009). Ο όρος «υποκειμενική αξία» ή «εκτιμήσεις της αξίας» υποδηλώνουν την αντίληψη της δύναμης αυτών των πράξεων και των αποτελεσμάτων (Pekrun, 2006) και εξαρτώνται από τα ενδιαφέροντα του ατόμου (Pekrun, 2009).

Διαφορετικοί τύποι εκτίμησης του ελέγχου και της αξίας υποστηρίζεται ότι προκαλούν διαφορετικού είδους συναισθήματα. Σχετικά με τα συναισθήματα σε σχέση με το αποτέλεσμα της μάθησης (outcome emotions), η ελπίδα και το άγχος αναπτύσσονται όταν το άτομο εκτιμά ότι υπάρχει ή δεν υπάρχει έλεγχος. Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που το άτομο θεωρεί ότι έχει την κύρια ευθύνη να ασκήσει τον έλεγχο αναπτύσσεται το συναίσθημα της ελπίδας. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που το άτομο δεν θεωρεί ότι μπορεί να ασκήσει τον έλεγχο αναπτύσσεται το συναίσθημα της απελπισίας (Pekrun, 2009). Αντίστοιχα, εστιάζεται η προσοχή στα θετικά σθηνή (valences) της αναμενόμενης επιτυχίας στην περίπτωση της ελπίδας και στα αρνητικά σθηνή της αναμενόμενης αποτυχίας στην περίπτωση του άγχους. Για παράδειγμα, εάν ένας φοιτητής θεωρεί ότι η πιθανότητα να αποτύχει στις εξετάσεις δε βρίσκεται υπό τον έλεγχο του και ανταποχρόνως αυτές οι εξετάσεις είναι πολύ σημαντικές για τον ίδιο, τότε προκαλείται άγχος ενώ, αν η αποτυχία δεν είναι αναμενόμενη ή ο φοιτητής αδιαφορεί για αυτή, τότε δε χρειάζεται να είναι αγχωμένος. Η χαρά πριν από την εξέταση προκύπτει όταν τα συναισθήματα επίτευξης είναι

πλήρως υπό τον έλεγχο του ατόμου ενώ η επιτυχία είναι αντικειμενικά βέβαιη και η απελπισία όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει χάσει τον έλεγχο (Pekrun, 2009; Pekrun et al, 2011).

Τα συναισθήματα που συνδέονται με τις δραστηριότητες μάθησης και επίτευξης (activity emotions) επίσης εξαρτώνται από τις εκτιμήσεις της αξίας και του ελέγχου. Η ευχαρίστηση εξαρτάται από ένα συνδυασμό θετικών εκτιμήσεων του ατόμου για τις ικανότητες του και θετικών εκτιμήσεων των εγγενών χαρακτηριστικών της δραστηριότητας και των στόχων της. Παραδειγματικά αναφέρεται πως όταν ένας φοιτητής διαβάζει, νιώθει ικανός να μάθει ό,τι του ζητείται και ταυτόχρονα θεωρεί ότι αυτό που μελετά παρουσιάζει ενδιαφέρον, τότε η μελέτη είναι ευχάριστη. Αντίθετα, ο θυμός και η ματαίωση προκύπτουν όταν οι εκτιμήσεις είναι αρνητικές, όπως όταν το να μελετά δύσκολες έννοιες απαιτεί τόση προσπάθεια που τελικά η διαδικασία βιώνεται από το άτομο ως κάτι το απεχθές. Τέλος, όταν η δραστηριότητα δεν περιέχει εκτιμήσεις, τότε φαίνεται να βιώνεται ανία εκ μέρους του ατόμου (Pekrun, 2009; Pekrun et al, 2011).

Επιπρόσθετα, δύο ακόμη παράγοντες επιδρούν στα συναισθήματα επίτευξης, οι πεποιθήσεις και οι στόχοι επίτευξης του ατόμου. Οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για την ικανότητα και τις δυνατότητες του σχετίζονται με τις εκτιμήσεις του υποκειμενικού ελέγχου ως προς δραστηριότητες επίτευξης και τα αποτελέσματά τους. Οι αντιλήψεις για την αξία μιας δραστηριότητας αποτελούν τη βάση για τις εκτιμήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητάς του σε αυτές τις δραστηριότητες. Επομένως, οι πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του επηρεάζουν τα συναισθήματα επίτευξης (Pekrun, Elliot, Maier, 2006). Σχετικά με τους στόχους επίτευξης ενός ατόμου, είναι κοινά αποδεκτό ότι η επιδίωξη υψηλών στόχων εμπερικλείει πεποιθήσεις προσωπικού ελέγχου και θετικές εκτιμήσεις για τις δραστηριότητες επίτευξης. Αυτοί οι στόχοι συνδέονται με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά, και με τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός (Pekrun, 2009).

Τέλος, άλλοι παράγοντες που έχουν άμεση επίδραση στα συναισθήματα επίτευξης του μαθάνοντα είναι η ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφορικά με τις γνωστικές απαιτήσεις και τα έργα που του θέτει. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ποιότητα των κινήτρων που παρέχεται από άτομα που συνιστούν το περιβάλλον του ατόμου όπως οι καθηγητές και οι γονείς. Τα περιβάλλοντα που προάγουν την υποστήριξη της αυτονομίας και της αυτο-ρύθμισης, καλλιεργούν προσδοκίες και παρέχουν ανατροφοδότηση έχουν την ικανότητα

να αυξήσουν την αίσθηση του ελέγχου που βιώνεται από το άτομο και να διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων επίτευξης (Pekrun, 2009).

1.3.4. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

Σύμφωνα με τη θεωρία των εκτιμήσεων ελέγχου και αξίας, τα συναισθήματα επίτευξης δύνανται μακροπρόθεσμα να επηρεάσουν τη μάθηση και την επίδοση του μαθητή (Pekrun, 2011). Διάφοροι μηχανισμοί του ατόμου που φαίνονται να αλληλεπιδρούν με τα συναισθήματα είναι τα κίνητρα, οι στρατηγικές μάθησης και η αυτο-ρύθμιση της μάθησης (Pekrun, 2006). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως τα συναισθήματα επίτευξης επηρεάζουν την ανάπτυξη της ταυτότητας αλλά και την υγεία του ατόμου (Pekrun et al, 2011), γεγονός που επίσης καθιστά σημαντική τη μελέτη τους. Λόγω των παραπάνω σχέσεων είναι ιδιαίτερος σημαντική η μελέτη των συναισθημάτων επίτευξης καθώς αυτά συνδέονται άρρηκτα με τους προαναφερθέντες μηχανισμούς οι οποίοι με τη σειρά τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στη μάθηση όσο και στην επίτευξη.

Ειδικότερα, τα συναισθήματα επηρεάζουν τόσο τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση στα οποία βασίζεται το ενδιαφέρον και η περιέργεια κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και τα εξωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (πχ καλή βαθμολογία) ή με την αποφυγή αρνητικών (πχ χαμηλή βαθμολογία). Ακόμη, τα συναισθήματα διευκολύνουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης όπως η οργάνωση και η επεξεργασία του διδακτικού υλικού. Μπορούν επίσης να προωθήσουν την αυτο-ρύθμιση του φοιτητή σε αντίθεση με την ρύθμιση που προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες (Pekrun, 2009, Pekrun et al, 2011). Παραδειγματικά αναφέρεται, πως τα αρνητικά συναισθήματα που αδρανοποιούν το άτομο (όπως η ανία και η απελπισία) αναμένεται να επηρεάσουν τα κίνητρα, τη χρήση στρατηγικών μάθησης, την αυτο-ρύθμιση και τη διαθεσιμότητα των αποθεμάτων του γνωστικού δυναμικού έχοντας ως τελικό αποτέλεσμα την αρνητική τους επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a).

Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως τα συναισθήματα επίτευξης, καθώς και το πλέγμα των παραγόντων που τα διαμορφώνουν αλλά και οι παράγοντες που τα ίδια

επηρεάζουν χαρακτηρίζονται από αμοιβαία αιτιώδη συνάφεια μεταξύ τους (Pekrun, 2009; Pekrun et al, 2004). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών πραγματεύεται το πώς τα κίνητρα μπορούν να μεταβάλλουν το θυμικό αλλά και το θυμικό μπορεί επίσης να επηρεάσει τα κίνητρα και το γνωστικό δυναμικό. Για παράδειγμα οι Meyer και Turner (στο Linnenbrink, 2006) συμφωνούν πως το θυμικό μπορεί να μεταβάλλει τον τρόπο που κάποιος βιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και επακόλουθα να διαμορφώσει τα κίνητρά του. Η Ainley υποστηρίζει πως η θυμική κατάσταση του ενδιαφέροντος που δείχνει ένα άτομο μπορεί να μεσολαβήσει στη σχέση μεταξύ των εξής δύο: α) των στόχων επίτευξης και της αποτελεσματικότητας και β) της γνωστικής επεξεργασίας και της εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (στο Linnenbrink, 2006).

Συμπερασματικά, οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας επιδρούν στα συναισθήματα του ατόμου και εκείνα με τη σειρά τους επηρεάζουν μηχανισμούς όπως τα κίνητρα και οι στρατηγικές μάθησης. Ωστόσο, αυτοί οι μηχανισμοί παράλληλα επηρεάζουν τις εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας και άρα, λαμβάνει χώρα μια κυκλική διαδικασία ανατροφοδότησης. Επομένως, προκειμένου το άτομο να ελέγξει τα συναισθήματά του, θα πρέπει να παρεμβαίνει στην κυκλική διαδικασία μέσω της οποίας ανατροφοδοτούνται τα συναισθήματά του από τις επιδράσεις που δέχονται και τα αποτελέσματά τους (Pekrun, 2009).

1.4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Μια κατηγορία συναισθημάτων επίτευξης είναι τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις (test emotions). Ως συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις ορίζονται τα συναισθήματα που νιώθει το άτομο αναφορικά με κάθε είδους εξέταση της επίδοσής του (Pekrun et al, 2004). Τέτοιου είδους συναισθήματα είναι δυνατό να αναπτυχθούν οποιαδήποτε στιγμή πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά από μια εξέταση. Ανεξάρτητα όμως από τη στιγμή που βιώνονται, είναι συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις εφόσον έχουν σχέση με αυτές.

Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν μανθάνοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εξέταση της μάθησης μέσα από δοκιμασίες διαφόρων τύπων είναι υπεύθυνη για τη γέννηση μιας

ποικιλίας συναισθημάτων (Pekrun et al, 2004; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002b). Τα αποτελέσματα των εξετάσεων είναι καθοριστικά για την ακαδημαϊκή και εργασιακή καριέρα στις μέρες μας, αφού οι υψηλά αντικειμενικά αξίες όπως η επιτυχία, η κοινωνική αναγνώριση και η καταξίωση συνδέονται με την επιτυχία ή την αποτυχία στις εξετάσεις. Από τη στιγμή που τα συναισθήματα προκαλούνται από γεγονότα που εμπεριέχουν τη θετική ή αρνητική αξία που τους προσδίδει το άτομο, οι εξετάσεις έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν έντονα συναισθήματα. Οι εξετάσεις συχνά συνδέονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που σαφώς εμπεριέχουν τις εκτιμήσεις που κάνει ο κοινωνικός περίγυρος για την ατομική επίτευξη και επομένως εκτός από τα συναισθήματα που προκαλούν στο ίδιο το άτομο, είναι σε θέση να έχουν ως απόρροια «κοινωνικά» συναισθήματα, όπως για παράδειγμα η κοινωνική σύγκριση η οποία τροφοδοτεί την αυτοεκτίμηση (Pekrun et al, 2004).

1.4.1 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα συναισθήματα, σύμφωνα με τον Pekrun, έχουν δύο διαστάσεις, θετικό/αρνητικό σθένος και ενεργοποίηση/αδρανοποίηση. Το ίδιο ισχύει και για τα συναισθήματα που αφορούν τις εξετάσεις. Μέσω αυτών των διαστάσεων, προκύπτουν τέσσερις υποομάδες συναισθημάτων: α) τα θετικά συναισθήματα που οδηγούν στην ενεργοποίηση του ατόμου (όπως η ευχαρίστηση που προκύπτει από την οπτική μιας εξέτασης ως πρόκλησης, η ελπίδα για επιτυχία, η υπερηφάνεια μετά από θετικά αποτελέσματα), β) τα θετικά συναισθήματα που προκαλούν την αδρανοποίηση του ατόμου (όπως η ανακούφιση ή η χαλάρωση μετά τις εξετάσεις), γ) τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του ατόμου (όπως ο θυμός για τον εξεταστή, το άγχος πριν από μια εξέταση ή η ντροπή μετά την αποτυχία) και τέλος, δ) τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν ως συνέπεια την αδρανοποίηση του ατόμου (όπως η απελπισία όταν η αποτυχία κρίνεται ως αναπόφευκτη) (Pekrun et al, 2004).

Μια τρίτη εξίσου σημαντική διάσταση είναι η χρονική στιγμή που εκδηλώνεται ένα συναίσθημα. Οι εξετάσεις που λαμβάνουν χώρα στο πανεπιστήμιο είναι γεγονότα που από τη μια τις αναμένει το άτομο και από την άλλη μπορεί να τις επαναφέρει στη μνήμη του. Επομένως,

δύνανται να αναπτυχθούν τόσο συναισθήματα προδρομικά (prospective) όσο και αναδρομικά (retrospective), όπου και τα δύο συνιστούν συναισθήματα αποτελέσματος δηλαδή συναισθήματα που βιώνονται ως αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας που έχει ολοκληρωθεί. Με άλλα λόγια, τα συναισθήματα που συνήθως προκαλούνται από μια αναμενόμενη εξέταση είναι η ευχαρίστηση, η ελπίδα, το άγχος και η απελπισία ενώ εκείνα που προκύπτουν μετά το τέλος των εξετάσεων είναι συνήθως η ευχαρίστηση για τα αποτελέσματα, η περηφάνια και η ντροπή (Pekrun et al, 2004).

Τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις εμπεριέχουν τέσσερα διακριτά συστατικά που ήδη αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Αυτά είναι το θυμικό συστατικό (affective), το γνωστικό συστατικό (cognitive), το συστατικό κινήτρου (motivation) και το φυσιολογικό-σωματικό συστατικό (physical). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις περιλαμβάνουν σκέψεις (γνωστικό συστατικό) που κάνει το άτομο για α) τις ικανότητες που διαθέτει (ικανότητα, γνώση και προετοιμασία για την εξέταση), β) τις απαιτήσεις της εξέτασης (μέγεθος ύλης, βαθμός δυσκολίας και πίεση χρόνου), γ) τις προσδοκίες για την ίδια την εξέταση, δ) τις προσδοκίες που σχετίζονται με τις συνέπειες από την εξέταση, ε) τις εκτιμήσεις που προβαίνει για την εξέταση κατά τη διάρκεια και μετά από αυτή, στ) την αξία και το νόημα που έχει το υλικό προς εξέταση, και, τέλος ζ) το κατά πόσο δίκαιες ήταν οι απαιτήσεις και η διαδικασία της εξέτασης (Pekrun et al, 2004).

1.4.2. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τους Pekrun et al (2004), τα συναισθήματα που βιώνει ένα άτομο σχετικά με τις εξετάσεις φαίνεται να συνδέονται στενά με παράγοντες κινήτρων, όπως με την αυτοαποτελεσματικότητα και τους στόχους επίτευξης του ατόμου. Συγκεκριμένα, οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με συναισθήματα εξέτασης όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα, το άγχος και η απελπισία (Pekrun et al, 2004). Επίσης, σε έρευνα των Pekrun, Elliot και Maier (2009) βρέθηκε ότι οι στόχοι επίτευξης που έχει ο μαθητών μια βδομάδα πριν τις εξετάσεις συνδέονται με τα συναισθήματα που θα βιώσει τελικά μια ημέρα

πριν από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι κατάκτησης του μανθάνοντα, που αφορούν το να αναπτύξει τις ικανότητές του ώστε να προετοιμαστεί και να ανταποκριθεί επιτυχώς στις εξετάσεις (mastery goals), ήταν θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του συναισθήματος της ευχαρίστησης και αρνητικοί για την ανία και το θυμό. Οι στόχοι επίδοσης – προσέγγισης που έχει το άτομο και αφορούν το να μπορέσει να αποδείξει τις ικανότητές του στις εξετάσεις (performance-approach goals) ήταν προβλεπτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη των συναισθημάτων της υπερηφάνειας και της ελπίδας από τη μια και της ανησυχίας, της απελπισίας και της ντροπής από την άλλη (Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Επίσης, σύμφωνα με τον Pekrun et al (2004), τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο αναφορικά με τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο επηρεάζονται από τις εκτιμήσεις του για την αξία της προσπάθειας και τον προσωπικό έλεγχο που νιώθει ότι ασκεί στη διαδικασία εξέτασης. Οι επιδράσεις αυτών των εκτιμήσεων περιγράφηκαν αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο που πραγματευόταν τα συναισθήματα επίτευξης και επομένως ισχύουν και για τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις. Συνοπτικά, ο υποκειμενικός έλεγχος ή αλλιώς οι εκτιμήσεις που κάνει το άτομο για το κατά πόσο είναι το ίδιο υπεύθυνο για τον έλεγχο σε συνθήκες μάθησης όπως οι εξετάσεις και η υποκειμενική αξία ή διαφορετικά οι εκτιμήσεις στις οποίες προβαίνει το άτομο για την αξία που έχουν οι διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματά τους προκαλούν διαφορετικού είδους συναισθήματα. Αυτά είναι είτε όσα έχουν σχέση με το αποτέλεσμα της επίτευξης όπως η ελπίδα και το άγχος είτε όσα έχουν ως αποτέλεσμα τη δραστηριοποίηση του μανθάνοντα όπως η ευχαρίστηση και η ανία (Pekrun, 2006; 2009).

Αναφορικά με τις επιδράσεις των συναισθημάτων εξέτασης στη μάθηση και την επίτευξη, βρέθηκε ότι τα συναισθήματα εξέτασης μπορούν να επηρεάζουν τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, τη διαθεσιμότητα των γνωστικών αποθεμάτων (όπως η ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης) και την αυτο-ρύθμιση κατά τη μάθηση και την εξέταση. (Pekrun et al, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία των εκτιμήσεων ελέγχου και αξίας, τα θετικά συναισθήματα που προκαλούν ενεργοποίηση, όπως η ελπίδα για επιτυχία, μπορούν να δώσουν ώθηση και να τονώσουν τα κίνητρα, να διευκολύνουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης και την αυτο-ρύθμιση, να προστατέψουν τα γνωστικά αποθέματα βοηθώντας τον φοιτητή να εστιάσει την προσοχή του στο έργο που έχει και, τελικά, μακροπρόθεσμα να ασκήσουν θετικές επιρροές στη μάθηση και στις εξετάσεις. Το αρνητικό

συναίσθημα της απελπισίας που προκαλεί αδρανοποίηση θεωρείται επιβλαβές για τα κίνητρα μάθησης και επίτευξης, αφού όχι μόνο συνδέεται με επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών αλλά επίσης, καταναλώνει τα γνωστικά αποθέματα μέσω της δημιουργίας ανησυχιών και νοητικής διάσπασης από το διάβασμα και υπονομεύει κάθε στρατηγική αυτο-ρύθμισης, μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Για αυτό και έμμεσα επιδρά αρνητικά στην επίτευξη. Για τα θετικά συναισθήματα που προκαλούν την αδρανοποίηση του ατόμου όπως η ανακούφιση καθώς και για τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν ως απόρροια την ενεργοποίηση του ατόμου όπως ο θυμός, το άγχος και η ντροπή, οι επιρροές στις επιδόσεις παρουσιάζονται πιο σύνθετες. Παραδειγματικά αναφέρεται πως το άγχος παρόλο που μπορεί να επιφέρει μείωση των εσωτερικών κινήτρων, της χρήσης στρατηγικών και μειωμένων επίπεδων προσοχής, ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα επίσης να παρακινήσει τον υποψήφιο στις εξετάσεις ώστε να αποφύγει την αποτυχία, να διευκολύνει τις άκαμπτες στρατηγικές που είναι μαθημένος να χρησιμοποιεί, ασκώντας με αυτόν τον τρόπο αντιμαχόμενες επιρροές (Pekrun et al, 2002).

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει ποικίλα και σύνθετα συναισθήματα επίτευξης του μανθάνοντα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Pekrun et al, 2011). Αυτά τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικά για τα κίνητρα, τη μάθηση, την επίδοση, την ανάπτυξη της ταυτότητας και την υγεία του μανθάνοντα (Schutz & Pekrun, 2007). Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως, αφενός, τα συναισθήματα επίτευξης και τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις, αφετέρου, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή που θα επιτύχει ο φοιτητής στο ίδρυμα συνιστούν σημαντικότερες πτυχές της φοιτητικής ζωής. Εμμέσως, δύνανται να επηρεάσουν τόσο την παραγωγικότητα του φοιτητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και την ποιότητα της ζωής του στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και την κοινωνία γενικότερα (Schutz & Pekrun, 2007). Αν αναλογιστεί κανείς ότι η επιτυχία στα ακαδημαϊκά πλαίσια συνιστά στις μέρες μας έναν παράγοντα κοινωνικής αναγνώρισης, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σημασία των συναισθημάτων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη και ακολούθως η μελέτη τους στην παρούσα έρευνα σε συνδυασμό με το επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του μανθάνοντα.

2. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ο ρόλος των συναισθημάτων των φοιτητών που αφορούν τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο σε σχέση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο. Κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν συνοπτικά στο παρόν κεφάλαιο, πρώτον, ορισμένα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με την προσαρμογή και τα συναισθήματα γενικότερα, δεύτερον, θεωρητικά μοντέλα για την ανάπτυξη του ατόμου στα ακαδημαϊκά πλαίσια, τρίτον, ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στη σχέση προσαρμογής και συναισθημάτων και, τέλος, παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή των νέων ανθρώπων και αποτελούν διαστάσεις αυτής, παράγοντες που εξετάζονται και στην παρούσα έρευνα.

Πολλές έρευνες κατέδειξαν ότι διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο συνδέονται με την ομαλή κοινωνικότητά τους καθώς και με τη σύναψη φιλικών σχέσεων (Beyers & Goossens, 2003; Fass & Tubman, 2002 ; Fiedlander, Reid, Shupak & Cribbie , 2007; Lapsley & Edgerton, 2002; Swenson, Nordstrom & Hiester , 2008; Tao et al, 2000; Wintre & Yaffe, 2000). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο εμφανίζει θετική συσχέτιση με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Beyers & Goossens, 2003) και με τους βαθμούς που λαμβάνουν στις εξετάσεις του πρώτου εξαμήνου (Beyers & Goossens, 2002). Επιπρόσθετα, βρέθηκε σύνδεση των διαστάσεων της προσαρμογής με τα συναισθήματα που οι φοιτητές βιώνουν σχετικά με εκφάνσεις της ζωής τους (Al-Qaisy, 2010; Baker, 2003;2004; Beyers & Goossens, 2002; Halamandaris & Power, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Rodgers & Tennison, 2009; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000; Wintre & Yaffe, 2000). Για παράδειγμα, η δυσχερής προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα εκνευρισμού, έντασης και ακραίας νοσταλγίας (Rodgers & Tennison, 2009). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο συνδέεται με διάφορα συναισθήματα, ενώ μερικές φορές αποδεικνύεται μια δύσκολη υπόθεση, ιδιαίτερα για την πληθυσμιακή ομάδα των νεοεισαχθέντων. Σύμφωνα με την Al-Qaisy (2010), οι νεοεισαχθέντες έχουν αναπτύξει προσδοκίες για το πανεπιστήμιο πολύ πριν την είσοδό τους. Μερικοί φοιτητές ανυπομονούν για τη φοιτητική ζωή και είναι πρόθυμοι να βιώσουν μεγαλύτερη ελευθερία και να ζήσουν μια

καινούρια περιπέτεια. Άλλοι αρχικά νιώθουν ενθουσιασμό για το πανεπιστήμιο αλλά μετά ανακαλύπτουν ότι η πραγματικότητα απέχει από τις προσδοκίες που είχαν διαμορφώσει. Οι Wintre & Yaffe (2000) αναφέρουν πως η είσοδος στο πανεπιστήμιο μπορεί να οδηγήσει στη γέννηση διαφόρων συναισθημάτων όπως λύπη, μοναξιά και ανησυχία. Η Al-Qaisy (2010) υποστηρίζει πως τα συγκεκριμένα συναισθήματα συναντώνται συχνά και αποτελούν ένα κομμάτι της τυπικής μετάβασης στο πανεπιστήμιο. Με την είσοδό τους, οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές αλλαγές, όπως διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης και νέα κοινωνικά δίκτυα, οι οποίες τους προσφέρουν από τη μια περισσότερη ανεξαρτησία αλλά από την άλλη τους επιφορτίζουν με μεγαλύτερες ευθύνες (Al-Qaisy, 2010).

Παρόλο που πολλοί από τους νεοεισαχθέντες φοιτητές επιτυγχάνουν μια ομαλή προσαρμογή, ωστόσο ορισμένοι βιώνουν μια έντονη συναισθηματική απορρύθμιση και κατάθλιψη μεγάλης διάρκειας (Alfeld-Liro & Sigelman, 1998; Wintre & Yaffe, 2000). Επιπλέον, το πανεπιστήμιο αποδεικνύεται ιδιαίτερα στρεσογόνο για μερικούς νεαρούς ενήλικες (Pierceall & Keim, 2007) και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις αυτό το άγχος καταλήγει σε σοβαρή αγχώδη διαταραχή (Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009).

Κάποιοι από τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις αυτής της καινούριας κατάστασης, στον καινούριο ανεξάρτητο τρόπο ζωής, στις διαφορετικές και πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με το λύκειο, στις διαφορετικές ευθύνες και στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Για το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών, η εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται το ότι για πρώτη φορά πρέπει να περάσουν μια μεγάλη περίοδο μακριά από τις οικογένειές τους (Bouteyre, Maurel & Bernaud, 2007). Επιπλέον, στρεσογόνοι παράγοντες για τους φοιτητές μπορούν να αποτελέσουν προβλήματα με τα μαθήματα που πρέπει να διδαχθούν στο πανεπιστήμιο, οικονομικές ανησυχίες και κοινωνικές εντάσεις. Τα υψηλά επίπεδα άγχους που βιώνουν οι φοιτητές φαίνεται ότι ασκούν αρνητική επιρροή στα γνωστικά τους αποθέματα, συνδέονται με μειωμένη επάρκεια του ανοσοποιητικού τους συστήματος και είναι δυνατό να οδηγήσουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων μαθημένης αβοηθησίας. Για παράδειγμα, οι εξετάσεις έχουν σχετιστεί με καταστολή του ανοσοποιητικού συστήματος, γεγονός που αυξάνει τις οργανικές δυσλειτουργίες (Skowron, Wester, & Azen, 2004). Τα επίπεδα άγχους αυξάνονται επίσης λόγω των αλλαγών που επιφέρει η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη ζωή του

ατόμου σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι φοιτητές των μικρών ετών θεωρούνται συχνότερα ως μετέφηβοι παρά ενήλικες. Η παραδοχή αυτή εξηγεί το λόγο που πολλοί φοιτητές συναντούν προβλήματα στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ζωής στο πανεπιστήμιο, όπως η σωστή διαχείριση των χρημάτων και η εύρεση κατοικίας αλλά η έκταση και η ένταση τέτοιων προβλημάτων ποικίλουν μεταξύ των φοιτητών (Bouteyre, Maurel & Bernaud, 2007).

Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών, εκτός από τα συναισθήματά τους, είναι τα κίνητρα και οι τεχνικές που υιοθετούν για τη διαχείριση του άγχους. Σε έρευνες της Baker (2004) και των Beyers και Goossens (2002) με συμμετέχοντες πρωτοετείς φοιτητές, βρέθηκε ότι η αυξημένη προσωπική και συναισθηματική προσαρμογή εμφανίζει θετική συσχέτιση με υψηλά κίνητρα. Τέλος, οι στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης άγχους που έχει επιλέξει ο φοιτητής παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική προσαρμογή που θα επιτύχει στο πρώτο έτος σπουδών (Dyson & Renk, 2006).

2.1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και αναλυθεί προκειμένου να εξηγήσουν την ανάπτυξη του ατόμου στα ακαδημαϊκά πλαίσια και την προσαρμογή του. Πέντε κύρια μοντέλα από τον χώρο της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας εστιάζουν στην ανάπτυξη και προσαρμογή του φοιτητή στο πανεπιστήμιο και κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν συνοπτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας (Grayson, 2003; Wintre & Yaffe, 2000).

Ο Chickering ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του φοιτητή στο πανεπιστήμιο στο οποίο κεντρικό ρόλο κατέχει η ανάπτυξη της ταυτότητας (Chickering, 1969 στο Wintre & Yaffe, 2000). Ο Chickering πρότεινε επτά παράγοντες ανάπτυξης που συνδέονται με τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και, άρα, της ομαλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του/της φοιτητή/τριας. Αυτοί είναι οι εξής: η αίσθηση της επάρκειας του ατόμου, η διαχείριση των συναισθημάτων του, η ανάπτυξη της αυτονομίας του, η ίδρυση της δικής του ταυτότητας, η αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσω μιας αυξανόμενης ανοχής, η ανάπτυξη της αίσθησης του σκοπού και τέλος η αποσαφήνιση ενός

προσωπικού και ταυτόχρονα συνεκτικού συστήματος αξιών και πεποιθήσεων (Chickering, 1969 στο Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010). Ο Chickering επίσης υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ασκούν ισχυρές επιρροές στην ανάπτυξη του φοιτητή. Πιο συγκεκριμένα, σκιαγράφησε επτά παράγοντες που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη και την προσαρμογή. Αυτοί είναι: οι θεσμικοί στόχοι, δηλαδή οι στόχοι που θέτει το ίδρυμα στο φοιτητή, και οι οποίοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι και σαφείς, το μέγεθος του ιδρύματος, δηλαδή ο αριθμός των ατόμων που απαρτίζουν την ακαδημαϊκή κοινότητα, η σχέση μεταξύ της σχολής και του φοιτητή, η διδακτέα ύλη και το πρόγραμμα των μαθημάτων, η διδασκαλία, οι φιλίες και η κοινότητα των φοιτητών και, τέλος, τα προγράμματα ανάπτυξης των υπηρεσιών που παρέχονται στο φοιτητή (Chickering, 1969 στο Evans et al, 2010).

Ο Tinto ανέπτυξε το μοντέλο ενσωμάτωσης του φοιτητή. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η επιμονή στο πανεπιστήμιο και, συνεπώς, η δέσμευση προς την ολοκλήρωση των σπουδών, είναι μια διεργασία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που έχει το άτομο πριν την είσοδό του στο πανεπιστήμιο (οι βαθμοί του στο λύκειο, το οικογενειακό εισόδημα) και με τους αρχικούς στόχους σταδιοδρομίας, με την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση του φοιτητή κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, με τους αναδυόμενους στόχους σταδιοδρομίας και τη σύνδεσή τους με το πανεπιστημιακό ίδρυμα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, και τέλος με τους δεσμούς που αναπτύχθηκαν μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους, οι οποίοι συντελούν στην απόφαση του ατόμου να παραμείνει ή να εγκαταλείψει το πανεπιστήμιο (Tinto, 1993 στο Grayson, 2003). Η προσαρμογή του φοιτητή επιδρά με τους όρους της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης και κατέχει σημαντικό ρόλο στο προαναφερθέν θεωρητικό μοντέλο. Παραδείγματα της αρχικής προσαρμογής είναι η συμμετοχή του ατόμου σε εξωμαθησιακές δραστηριότητες και η δημιουργία φιλικών σχέσεων, ενώ η μετέπειτα προσαρμογή περιλαμβάνει το να αρέσει στο άτομο να παρακολουθεί τα μαθήματα αλλά και το να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που δεν είναι υποχρεωτικές από το πανεπιστήμιο (Tinto, 1993 στο Grayson, 2003, Tinto, 1975).

Ο Weidman αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των προπτυχιακών φοιτητών, υποστηρίζει ότι προϋπάρχοντες παράγοντες που δε σχετίζονται με το πανεπιστημιακό ίδρυμα είναι σημαντικές μεταβλητές που προκαθορίζουν και διαμορφώνουν την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Ήταν ο πρώτος που περιέλαβε στο μοντέλο του για την ανάπτυξη του φοιτητή τον

ρόλο των γονέων και πιο συγκεκριμένα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τον τρόπο ζωής της οικογένειας και τη σχέση μεταξύ φοιτητή και γονιών (Weidman, 1989 στο Wintre & Yaffe, 2000).

Οι Terenzini και Pascarella, αναδιαμορφώνοντας το μοντέλο του Tinto που περιγράφηκε παραπάνω, υποστήριξαν ότι η προσαρμογή του φοιτητή προσεγγίζεται ως συνάρτηση του επιπέδου ακαδημαϊκής και κοινωνικής ενσωμάτωσης με το ίδρυμα, της δέσμευσης με το να πάρει το πτυχίο (η δέσμευση με το στόχο) και του δεσμού που αναπτύσσει με το ίδρυμα (Pascarella & Terenzini, 1983 στο Kennedy, Sheckley & Kehrhahn, 2000). Με κάθε τρόπο επομένως ο δεσμός που θα αναπτύξει με το πανεπιστήμιο και με τη φοιτητική ζωή ο νεοεισερχόμενος φοιτητής είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό. Το περιβάλλον του φοιτητή από το σπίτι του (δηλαδή η υποστήριξη από τους γονείς του, οι προσδοκίες και η σημασία που έχει για την οικογένειά του η ανώτατη εκπαίδευση) σχετίζεται άμεσα με το πόσο θα δεσμευτεί με τους στόχους του. Η αλληλεπίδραση του φοιτητή με την πανεπιστημιακή κοινότητα και τους συμφοιτητές του συνδέεται με το βαθμό δέσμευσης που αναπτύσσει προς το συγκεκριμένο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Συνολικά, το επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης, η ακαδημαϊκή ενσωμάτωση, η δέσμευση με το στόχο και ο δεσμός με το ίδρυμα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη συνολική επιμονή που θα επιδείξει ένας φοιτητής ώστε να ολοκληρώσει τις σπουδές του σε ένα πανεπιστήμιο (Pascarella & Terenzini, 1983 στο Kennedy, Sheckley & Kehrhahn, 2000). Επιπλέον, οι Terenzini et al (1996) προχώρησαν σε περαιτέρω έρευνα για τα χαρακτηριστικά που έχει ένα άτομο πριν περάσει στο πανεπιστήμιο και κατά πόσο αυτά συνδέονται με το αν θα προσαρμοστεί επιτυχώς στο πρώτο έτος σπουδών. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που έχει ο μαθητής πριν εισέλθει στο πανεπιστήμιο, όπως για παράδειγμα οι βαθμοί στο λύκειο, αν δεν αλλάξουν με την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλουν σημαντικά στις επιδόσεις στα μαθήματα και στη διδακτέα ύλη και στη βίωση θετικών εμπειριών μέσα και έξω από την τάξη. Τα προαναφερθέντα σχετίζονται με μια ποικιλία αποτελεσμάτων μάθησης, όπως η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και οργάνωσης καθώς και αναλυτικής σκέψης. Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά που έχει ένα άτομο πριν περάσει στο πανεπιστήμιο συμβάλλουν στις επιδόσεις και στη βίωση θετικών εμπειριών που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων και όλα αυτά παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επιτυχή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του (Terenzini et al, 1996).

Ακόμη, ένα ακόμη θεωρητικό μοντέλο όπου κυριαρχεί η άποψη ότι η προσαρμογή συμβάλλει στην ύπαρξη επιθυμητών αποτελεσμάτων συνιστά το μοντέλο «εισαγωγή-περιβάλλον-αποτέλεσμα» του Astin. Συνοπτικά, η είσοδος/η εισαγωγή αφορά τα χαρακτηριστικά του φοιτητή κατά τη στιγμή που εισέρχεται στο ίδρυμα. Το περιβάλλον αναφέρεται στα προγράμματα σπουδών, την πολιτική και τις παροχές του ιδρύματος αλλά και στους συμφοιτητές του φοιτητή και τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Τέλος, το αποτέλεσμα συνιστά το σύνολο των χαρακτηριστικών που τελικά λαμβάνει και υιοθετεί στη ζωή του ο φοιτητής μετά την έκθεσή του στο περιβάλλον (Astin, 1993). Παρουσιάζοντας τις πτυχές της ανάπτυξης και της προσαρμογής του φοιτητή, σκιαγραφείται η σημασία των συναισθημάτων του ατόμου μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Η επιτυχής προσαρμογή δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων αλλά και τα θετικά συναισθήματα οδηγούν στην ύπαρξη μεγαλύτερων πιθανοτήτων για επιτυχή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του μανθάνοντα.

2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Ο ρόλος των φίλων και των κοινωνικών ομάδων

Γενικά, οι φίλοι έχουν κεντρική σημασία στη ζωή τόσο των εφήβων όσο και των ενηλίκων. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, είναι πολύ σημαντικό το άτομο στην ηλικία των 20 χρόνων να είναι σε θέση και να καταφέρει να συνάψει στενές προσωπικές σχέσεις (Erikson, 1963). Οι ερευνητές που ασχολούνται με τους «αναδυόμενους» ενήλικες δηλαδή με όσους βρίσκονται στην ηλικία των 18 ετών, καταγράφουν σημαντική σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συμφοιτητές τους και την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο. (Fass & Tubman, 2002 ; Lapsley & Edgerton, 2002). Σε έρευνα των Fiedlander, Reid, Shupak και Cribbie (2007), βρέθηκε ότι η αυξανόμενη κοινωνική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων εξαμήνων σπουδών υπήρξε προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχέστερη κοινωνική και προσωπική – συναισθηματική προσαρμογή.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Swenson, Nordstrom και Hiester (2008), εξετάστηκε η προσαρμογή του φοιτητή στα τρία επίπεδα (ακαδημαϊκό, κοινωνικό, προσωπικό-συναισθηματικό) σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζουν οι φίλοι του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, είναι πολύ βοηθητικό για το άτομο να διατηρήσει μια σχέση με τον καλύτερο του φίλο από το λύκειο τις πρώτες εβδομάδες της εισόδου του στο πανεπιστήμιο. Επομένως, το να έχει ένα φίλο από το λύκειο να στραφεί σε δύσκολες στιγμές σχετίζεται θετικά με καλή ακαδημαϊκή και προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή. Το στοιχείο αυτό ωστόσο διαφοροποιείται με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο μανθάνων πρέπει σταδιακά να δημιουργήσει καινούριες φιλικές σχέσεις στο νέο περιβάλλον, γεγονός που θα προωθήσει σημαντικά τη μετέπειτα προσαρμογή. Αν δηλαδή ο φοιτητής παραμείνει στενά συνδεδεμένος με άτομα που δεν εντάσσονται στην καινούρια πανεπιστημιακή κοινότητα που πλέον ανήκει, το γεγονός αυτό αρχίζει να επηρεάζει αρνητικά την προσαρμογή του.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα των Tao, Pratt, Hunsberger και Pancer (2000) σημαντική θέση κατέχει η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνει ο νεοεισερχόμενος φοιτητής αναφορικά με την προσαρμογή του στο πανεπιστήμιο αλλά και με τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, σε δείγμα 390 φοιτητών το επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης που λάμβαναν παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, η κοινωνική υποστήριξη παρουσίασε θετική συσχέτιση με τους τρεις τομείς προσαρμογής που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή με την κοινωνική, με την ακαδημαϊκή και με την προσωπική - συναισθηματική προσαρμογή. Ουσιαστικά η υψηλή κοινωνική υποστήριξη τόσο από φίλους όσο και από γονείς και καθηγητές (Beyers & Goossens, 2003; Tao et al. 2000; Wintre & Yaffe, 2000) οδηγούσε σε πιο επιτυχή προσαρμογή τόσο στον κάθε τομέα ξεχωριστά όσο και στη συνολική προσαρμογή.

Ο ρόλος της «αίσθησης του ανήκειν»

Η «αίσθηση του ανήκειν» στην ακαδημαϊκή κοινότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο νεοεισερχόμενος φοιτητής φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του στη φοιτητική ζωή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η «αίσθηση του ανήκειν»

συνδέεται ξεκάθαρα με θετική προσαρμογή. Για παράδειγμα, η «αίσθηση του ανήκειν» σχετίζεται με το κατά πόσο νιώθει ο φοιτητής ότι λαμβάνει φροντίδα από το διδακτικό προσωπικό (Freeman, Anderman & Jensen, 2007) και συνδέεται με το βαθμό ανάμειξης που θα επιδείξει ο φοιτητής στα δρώμενα που διοργανώνονται εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας (Hurtado & Carter, 1997). Επίσης, η αυξημένη «αίσθηση του ανήκειν» σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης (Mounts, 2004) και μεγαλύτερης εξωστρέφειας του ατόμου (Pittman & Richmond, 2007). Ακόμη, όταν το άτομο νιώθει ότι ανήκει και αποτελεί μέρος του συνόλου μιας πανεπιστημιακής κοινότητας, θεωρεί τον εαυτό του πιο ικανό στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις που του τίθενται (Pittman & Richmond, 2007) και έχει θετικότερες αντιλήψεις για τις δυνατότητες του στον κοινωνικό τομέα (Freeman, Anderman & Jensen, 2007). Συνεπώς, ολοένα και περισσότερο η «αίσθηση του ανήκειν» τείνει να θεωρείται τόσο προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχούς προσαρμογής όσο και σημαίνουσα διάσταση αυτής (Pittman & Richmond, 2008).

2. 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τα πιο δημοφιλή ερωτηματολόγια αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο πανεπιστήμιο είναι το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (College Adaptation Questionnaire, CAQ) και το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ).

Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (College Adaptation Questionnaire)

Το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (College Adaptation Questionnaire (CAQ)) (Crombag, 1968; Klip, 1970). Κατασκευάστηκε από τον Crombag (1968) για να αξιολογήσει πόσο καλά έχουν προσαρμοστεί οι φοιτητές στη ζωή τους στο πανεπιστήμιο. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που αποτελείται από 18 προτάσεις και οι συμμετέχοντες απαντούν μέσω 7-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert πόσο ισχύει η κάθε πρόταση για εκείνους. Οκτώ προτάσεις υποδεικνύουν ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και δέκα έλλειψη αυτής. Οι προτάσεις αναφέρονται στο κατά πόσο το άτομο νιώθει άνετα στο

πανεπιστήμιο, πόσο του αρέσει που είναι φοιτητής και πόσο ευχαριστημένος αισθάνεται σχετικά με τα μαθήματα των σπουδών του και τις κοινωνικές του επαφές στο πανεπιστήμιο. Συνήθως, εξάγεται ένας συνολικός δείκτης γενικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο πανεπιστήμιο. Σε προηγούμενη ελληνική χορήγηση του CAQ, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που εκφράζει το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο είναι η Συναισθηματική και η Κοινωνική προσαρμογή καθώς και ο Δεσμός ανάμεσα στο φοιτητή και το Ίδρυμα (Gadona, Stogiannidou & Kalantzi – Azizi, 2005).

Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Student Adaptation to College Questionnaire)

Το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)) (Baker & Siryk, 1984; 1989) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που περιλαμβάνει 67 προτάσεις και αξιολογεί τη συνολική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο, οι Baker και Siryk (1984, 1989) κατέληξαν πως η προσαρμογή είναι ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις και πως η συνολική προσαρμογή απαιτεί προσαρμογή σε μια ποικιλία αναγκών που δημιουργούνται στη ζωή στο πανεπιστήμιο. Επομένως, οι διαστάσεις της που κατέδειξαν είναι οι εξής: α)η Κοινωνική προσαρμογή που αναφέρεται στο πόσο καλά το άτομο διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις στο πανεπιστήμιο, β)η Συναισθηματική-Προσωπική προσαρμογή που υποδεικνύει αν το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, γ) η προσαρμογή που αφορά τη δημιουργία Δεσμού ανάμεσα στο άτομο και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, δηλαδή το βαθμό δέσμευσης που αναπτύσσει ο φοιτητής απέναντι στο πανεπιστήμιο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα και δ) η Ακαδημαϊκή προσαρμογή που σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας που το άτομο επιδεικνύει στη διαχείριση των απαιτήσεων που του θέτει το πανεπιστήμιο. Επειδή όλες οι υποκλίμακες που αξιολογούν τις προαναφερθείσες διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο περιέχει ένα συνολικό αποτέλεσμα για την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο που αθροίζει αποτελέσματα των 67 προτάσεων. Η κλίμακα των απαντήσεων είναι 5-βάθμια τύπου

Likert που κυμαίνεται από το «διαφωνώ απόλυτα» ως «συμφωνώ απόλυτα» (Baker και Siryk 1984, 1989 στο Beyers & Goossens, 2002;2003).

Σχέση μεταξύ CAQ και SACQ

Σε έρευνα των Beyers & Goossens (2002) και των Gadona, Stogiannidou & Kalantzi – Azizi (2005), όπου έγινε στατιστική ανάλυση συσχέτισης των κλιμάκων των δύο εργαλείων μεταξύ τους με τον δείκτη Pearson-r, βρέθηκε ότι ο κάθε παράγοντας του ενός ερωτηματολογίου εμφανίζει υψηλότερη συσχέτιση με τον αντίστοιχο του άλλου. Οι υψηλότερες συσχετίσεις εμφανίστηκαν μεταξύ της Συναισθηματικής προσαρμογής του SACQ και του CAQ ($r=.59$), της Κοινωνικής προσαρμογής του SACQ του CAQ ($r=.57$), της προσαρμογής που αφορά το Δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο φοιτητή και το Ίδρυμα του SACQ και του CAQ ($r=.72$) και τέλος, της συνολικής προσαρμογής του SACQ και του CAQ ($r=.73$).

3. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Όπως ειπώθηκε συνοπτικά στην εισαγωγή, η ποιότητα της ψυχολογικής προσαρμογής στη φοιτητική ζωή συνδέεται με την ανάπτυξη διάφορων συναισθημάτων στο άτομο. Σε αυτό το κεφάλαιο, παρατίθενται έρευνες που εξετάζουν τη σχέση διαφόρων συναισθημάτων των φοιτητών, θετικών και αρνητικών, με την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο.

Αρχικά, θα παρουσιαστούν τρεις έρευνες που έχουν ως εργαλείο αξιολόγησης της προσαρμογής το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (College Adaptation Questionnaire (CAQ)) (Crombag, 1968; Klip, 1970), το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Οι συγκεκριμένες έρευνες διερευνούν τη σχέση της προσαρμογής με διάφορα συναισθήματα, τα περισσότερα από τα οποία εξετάζονται και στην παρούσα μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, ο Van Rooijen (1986) μελέτησε σε δείγμα 536 φοιτητών τη σχέση μεταξύ προσαρμογής και των συναισθημάτων της ευχαρίστησης, του άγχους, της απελπισίας, της μοναξιάς και της κατάθλιψης σχετικά με τη ζωή τους. Βρέθηκε ότι όσο πιο επιτυχώς προσαρμοσμένοι δήλωναν οι φοιτητές, τόσο λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα εμφάνιζαν, τόσο περισσότερο ευχαριστημένοι ήταν με το πώς εξελισσόταν η ζωή τους και τόσο λιγότερο μόνοι ένιωθαν. Επιπρόσθετα, συγκρίνοντας φοιτητές με χαμηλά επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και φοιτητές με υψηλά, διαπιστώθηκε ότι οι δεύτεροι ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι με την ποιότητα των σχέσεων με την οικογένεια και τους φίλους, ένιωθαν λιγότερο απελπισμένοι αναφορικά με την κοινωνική στήριξη που είχαν και σύναπταν πιο εύκολα σχέσεις με άλλα άτομα. Τέλος, η επιτυχής ψυχοκοινωνική προσαρμογή παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με το άγχος. Οι φοιτητές που δεν είχαν προσαρμοστεί επιτυχώς μετά την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανέφεραν διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα που υποδείκνυαν υψηλά επίπεδα άγχους και επίσης ανησυχία στις κοινωνικές συναλλαγές (Van Rooijen, 1986).

Παρόμοια αποτελέσματα που υποδεικνύουν αρνητική συσχέτιση άγχους και κατάθλιψης με την προσαρμογή αλλά και με άλλες μεταβλητές εμφανίζουν και οι έρευνες της Baker (2003, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι εκτιμήσεις του νεοεισερχόμενου φοιτητή για την ικανότητα που έχει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων επιδρούν τόσο στα συναισθήματα του άγχους και της κατάθλιψης όσο και στην προσαρμογή που βιώνει το άτομο στα μέσα των προπτυχιακών του

σπουδών. Ακολούθως, τα προαναφερθέντα σχετίζονται με τη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση που θα έχει ο φοιτητής στο τέλος των σπουδών του (Baker, 2003).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί συνοπτικά μια έρευνα των Halamandaris και Power (1999) που εξετάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο και χρησιμοποιεί το CAQ. Η ανίχνευση και θετικών συναισθημάτων σπάνια συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, αφού η συντριπτική πλειοψηφία μελετά τη σχέση της προσαρμογής με αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Οι Halamandaris και Power (1999) εξετάζουν την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τα συναισθήματα της μοναξιάς, της ευχαρίστησης, της ελπίδας για επιτυχία και του φόβου για αποτυχία. Το δείγμα αποτελείτο από 183 πρωτοετείς φοιτητές και η έρευνα διεξήχθη δύο εβδομάδες πριν τη λήξη του πρώτου έτους σπουδών. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) σε αυτούς που είχαν κακή προσαρμογή στο πανεπιστήμιο, β) σε αυτούς που παρουσίασαν μέτρια προσαρμογή στο πανεπιστήμιο και τέλος, γ) σε εκείνους που είχαν άριστη προσαρμογή στη φοιτητική ζωή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η τρίτη ομάδα σημείωσε υψηλότερα επίπεδα στο συναίσθημα της ελπίδας για επιτυχία σε σχέση με τις άλλες δύο. Επίσης, όσοι φοιτητές δήλωναν ομαλή προσαρμογή βίωναν μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε σχέση με εκείνους που παρουσίασαν μέτρια ή κακή προσαρμογή. Από την άλλη, το συναίσθημα του φόβου για ενδεχόμενη αποτυχία εμφανίστηκε σε υψηλότερα επίπεδα στην πρώτη ομάδα εν αντιθέσει με την τρίτη ομάδα. Τέλος, οι φοιτητές με μέτρια ή κακή προσαρμογή βίωσαν πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς (Halamandaris & Power, 1999). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι τα θετικά συναισθήματα της ελπίδας και της ευχαρίστησης συνδέονται με τη θετική προσαρμογή ενώ αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα της μοναξιάς και του φόβου συνδέονται με ανεπιτυχή προσαρμογή.

Επίσης, οι Beyers και Goossens (2002) εξέτασαν την προσαρμογή των φοιτητών σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο σε σχέση με τα συναισθήματα της κατάθλιψης και της μοναξιάς. Οι Beyers και Goossens (2002) χρησιμοποίησαν και το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (CAQ) και το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (SACQ) τα οποία παρουσιάστηκαν σε προηγούμενες σελίδες. Σε σύνολο 368 πρωτοετών φοιτητών βρέθηκε ότι υψηλά επίπεδα επιτυχούς προσαρμογής σχετίζονται με υψηλά κίνητρα, χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και μειωμένη καταθλιπτική συμπτωματολογία. Ακόμη,

φοιτητές με επιτυχή κοινωνική προσαρμογή είχαν χαμηλότερα επίπεδα στο συναίσθημα της μοναξιάς.

Οι ακόλουθες μελέτες αξιολογούν την προσαρμογή με το Ερωτηματολόγιο της Προσαρμογής του Φοιτητή στο Πανεπιστήμιο (SACQ) (Baker & Siryk, 1984; 1989) και εξετάζουν τη σχέση της με το άγχος, συναίσθημα που εξετάζεται και στην παρούσα μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα, οι Wintre και Yaffe (2000) σε μια έρευνα με πρωτοετείς φοιτητές μελέτησαν τους τομείς της Κοινωνικής προσαρμογής, του Δεσμού με το Ίδρυμα και της Προσωπικής - Συναισθηματικής προσαρμογής σε σχέση με το συναίσθημα του άγχους. Πιο συγκεκριμένα, 1072 πρωτοετείς φοιτητές ψυχολογίας συμμετείχαν στο πρώτο μέρος της έρευνας, δηλαδή στην αρχή του εαρινού εξαμήνου, από τους οποίους οι 408 φοιτητές παρέμειναν μέχρι το τέλος της μελέτης, δηλαδή στο τέλος του εαρινού εξαμήνου. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στους πρωτοετείς φοιτητές καθώς η προσαρμογή τους ξεκινά από την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, αλλά και αρνητικά συναισθήματα όπως η κατάθλιψη κάνουν την εμφάνισή τους κατά την ίδια περίοδο (Alfend-Liro & Sigelman, 1998). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το άγχος στην έναρξη του εαρινού εξαμήνου του πρώτου έτους σπουδών παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με όλους τους τομείς της προσαρμογής (Wintre & Yaffe, 2000). Αυτή η συσχέτιση ήταν μεγαλύτερη στο τέλος του εαρινού εξαμήνου. Με άλλα λόγια, όσο λιγότερο επιτυχής ήταν η προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο τόσο υψηλότερα επίπεδα άγχους εμφάνιζαν. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα με καλή ψυχολογική κατάσταση και αυξημένη αυτοπεποίθηση πριν την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο μετά από 6 μήνες στο ίδρυμα σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό προσαρμογής και λιγότερο άγχος. Επομένως, χαρακτηριστικά που έχει το άτομο πριν φοιτήσει συνιστούν προβλεπτικό παράγοντα επιτυχούς προσαρμογής και αποφυγής αρνητικών συναισθημάτων (Wintre & Yaffe, 2000).

Σε έρευνα των Pancer, Hunsberger, Pratt και Alisat (2000), εξετάστηκε επίσης η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο στους τομείς: συναισθηματική-προσωπική, κοινωνική και δεσμού με το ίδρυμα σε σχέση με το άγχος των φοιτητών. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές: κατά την έναρξη του χειμερινού εξαμήνου, στο πρώτο έτος, στην οποία συμμετείχαν 303 φοιτητές, και κατά την έναρξη του εαρινού εξαμήνου, όπου έλαβαν μέρος οι 226 από τους αρχικούς φοιτητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν υψηλή αρνητική συσχέτιση του άγχους με καθένα από τους τρεις τομείς προσαρμογής ξεχωριστά και,

επομένως, και με τη συνολική προσαρμογή. Δηλαδή το άγχος που οι φοιτητές αναφέρουν ότι παρουσιάζουν κατά την έναρξη των ακαδημαϊκών τους σπουδών σχετίζεται με την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο έξι μήνες αργότερα. Ουσιαστικά, οι φοιτητές που βίωσαν χαμηλά επίπεδα άγχους κατά την έναρξη των μαθημάτων αποδείχθηκε ότι προσαρμόστηκαν σε γενικές γραμμές πιο αποτελεσματικά στη φοιτητική ζωή. Αντίθετα, φοιτητές που βίωσαν υψηλά επίπεδα άγχους στην αρχή φάνηκε ότι είχαν πολύ χαμηλότερο επίπεδο προσαρμογής στη φοιτητική ζωή, γεγονός που αύξησε το άγχος τους. Επομένως, το άγχος και η προσαρμογή φαίνεται ότι έχουν αιτιώδη συνάφεια μεταξύ τους αφού το άγχος που έχουν πριν ξεκινήσουν τη φοιτητική τους ζωή για το αν θα είναι επιτυχής δυσκολεύει την προσαρμογή τους και ακολούθως αυτή η δυσκολία δημιουργεί εντονότερο άγχος (Pancer et al, 2000). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται στην έρευνα των Tao et al (2000) όπου βρέθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στη διαχείριση του άγχους και στην ομαλή προσαρμογή των φοιτητών, γεγονός που αποδεικνύεται επίσης και στην έρευνα των Sasaki και Yamasaki (2007).

Τέλος, θα αναφερθούν συνοπτικά έρευνες που εξέτασαν τη σχέση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με συναισθήματα που δεν εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, όπως η κατάθλιψη. Στην έρευνα των Wintre και Yaffe (2000) που αναλύθηκε παραπάνω, εκτός από το άγχος, εξέτασαν επίσης την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο στους τομείς: συναισθηματική-προσωπική, κοινωνική και δεσμού με το ίδρυμα σε σχέση με τα επίπεδα κατάθλιψης των φοιτητών. Συνοπτικά, η ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων στην έναρξη του εαρινού εξαμήνου του πρώτου έτους σπουδών παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με όλους τους τομείς της προσαρμογής (Wintre & Yaffe, 2000). Αυτή η συσχέτιση ήταν μεγαλύτερη στο τέλος του εαρινού εξαμήνου. Τέλος, στην έρευνα των Tao et al (2000), που ήδη αναφέρθηκε παρατηρείται η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην κατάθλιψη και την κοινωνική υποστήριξη, ενώ η κοινωνική υποστήριξη οδηγεί τον νεοεισερχόμενο φοιτητή σε κοινωνική προσαρμογή. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η έρευνα των Bouteyre, Maurel και Bernaud (2006).

4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

Κύριος στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των συναισθημάτων που αναφέρουν οι Έλληνες φοιτητές ότι βιώνουν σχετικά με τις εξετάσεις κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών είναι σημαντική καθώς συνδέεται με τη μάθηση (Schutz & Pekrun, 2007), με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, την ομαλή κοινωνικότητα τους (Beyers & Goossens, 2003) και συνολικά με την επιτυχή πορεία σπουδών τους (Al-Qaisy, 2010; Baker, 2003;2004; Beyers & Goossens, 2002; Halamandaris & Power, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Rodgers & Tennison, 2009; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000; Wintre & Yaffe, 2000). Τα συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις αφορούν την ακαδημαϊκή επίτευξη του φοιτητή και σχετίζονται με τη μάθηση και την πρόοδο του στα ακαδημαϊκά πλαίσια (Pekrun, 2011). Καθίσταται λοιπόν σημαντική η μελέτη των σχέσεων αυτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς λείπουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για τον φοιτητικό πληθυσμό, ιδιαίτερα στην Ελλάδα.

Ως προς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών, στην παρούσα μελέτη, μελετήθηκαν οι σχέσεις των διαφορετικών διαστάσεων της με τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών ενώ οι προηγούμενες έρευνες τη μελέτησαν συχνά ως μονοδιάστατη, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούσαν το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (CAQ).

Ως προς τα συναισθήματα, η παρούσα έρευνα μελετά μια σειρά από συναισθήματα, όχι μόνο αρνητικά (όπως άγχος, απελπισία) αλλά και θετικά (όπως ευχαρίστηση, ελπίδα) σε σχέση με τις εξετάσεις σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών/φοιτητριών. Παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα επίτευξης στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, λίγες έρευνες μελετούν θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση, η περηφάνια και η ελπίδα, ιδιαίτερα με αναφορά στη μάθηση στο πανεπιστήμιο (Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008) Τα θετικά συναισθήματα αν και δε μελετήθηκαν πολύ ως σήμερα, φαίνεται ότι διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a). Πιο συγκεκριμένα, καθώς η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της ατομικής αυτο-ρύθμισης και της προσωπικής ανάπτυξης, τα θετικά συναισθήματα των φοιτητών συνιστούν σημαντικά εφόδια στο να

επιτευχθούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στόχοι αφού σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση, την ακαδημαϊκή επίτευξη, τις στρατηγικές μάθησης, τα κίνητρα και τα γνωστικά αποθέματα, όπως το επίπεδο προσοχής, εγρήγορσης και οι μνημονικές ικανότητες (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002b). Σημαντική θεωρείται η μελέτη ιδιαίτερα των συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις (test emotions) στους έλληνες φοιτητές γιατί αυτά σχετίζονται με το επίπεδο και την ποιότητα ζωής των φοιτητών (Pekrun, 2011). Τα αναφερόμενα συναισθήματα μπορούν να έχουν ουσιώδη επίδραση στην ποιότητα της επικοινωνίας μέσα στο αμφιθέατρο που με τη σειρά της σχετίζεται με τις οδηγίες που δίνονται κατά τη διάρκεια της εξέτασης και την αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και φοιτητή (Meyer & Turner, 2002).

Η γνώση της σχέσης αυτών των συναισθημάτων με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μπορεί να συμβάλλει σε προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της παροχής ψυχοσυναισθηματικής στήριξης στους φοιτητές. Το διδακτικό προσωπικό αφού κατανοήσει και μελετήσει τέτοιου είδους ευρήματα θα μπορούσε να αλλάξει τους μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που έχει υιοθετήσει έως τώρα με στόχο την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων επίτευξης των φοιτητών που θα έχει ως ακόλουθο αποτέλεσμα την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. Τέτοια δεδομένα θα μπορούσαν επίσης να αποτελέσουν πηγή πληροφοριών για τους συμβούλους ψυχικής υγείας που παρέχουν υπηρεσίες στους Έλληνες φοιτητές στο πλαίσιο των συμβουλευτικών σταθμών που λειτουργούν στα πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το σκοπό της μελέτης, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Υπόθεση 1. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο θα σχετίζεται με τα συναισθήματά τους. Η θετική προσαρμογή θα συσχετίζεται θετικά με τα θετικά συναισθήματα και η θετική προσαρμογή θα συσχετίζεται αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα:

Υπόθεση 1α Η θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση (Halamandaris & Power, 1999; Van Rooijen, 1986).

Υπόθεση 1β Η θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με την ελπίδα (Halamandaris & Power, 1999).

Υπόθεση 1γ Η θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το άγχος (Baker, 2003; 2004; Halamandaris & Power, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Sasaki & Yamasaki, 2007; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000; Van Rooijen, 1986; Wintre & Yaffe, 2000).

Υπόθεση 1δ Η θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με την απελπισία (Halamandaris & Power, 1999; Van Rooijen, 1986).

Υπόθεση 2. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών θα εξηγεί μέρος της διακύμανσης των συναισθημάτων τους ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν προπτυχιακοί φοιτητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 510 έλληνες φοιτητές, 215 αγόρια (42.2% του δείγματος) και 295 κορίτσια (57.8% του δείγματος). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 21.12 έτη (Τ.Α. 2.62), με το εύρος των ηλικιών να κυμαίνεται από 18 έως 47 έτη. Υπήρχαν φοιτητές/τριες από το δεύτερο έως και το δέκατο έκτο εξάμηνο σπουδών. Η πλειοψηφία του δείγματος (57.8%) φοιτούσε στο έκτο και όγδοο εξάμηνο σπουδών. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν κατά πλειοψηφία από μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο βάσει του επαγγέλματος των γονέων τους. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε σχολές τόσο θεωρητικής όσο και θετικής κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες φοιτούσαν σε εννέα διαφορετικά τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πίνακας 1).

Πινάκας 1 Κατανομή του δείγματος ανά τμήμα φοίτησης

	Άτομα	Ποσοστό
Παιδαγωγικά Τμήματα	133	26,1%
Τ.Ε.Φ.Α.Α.	110	21,6%
Πολυτεχνείο (Πολιτικοί Μηχανικοί, Μηχανολόγοι Μηχανικοί, Μηχανικοί Η/Υ και Δικτύων)	131	25,6%
Οικονομικό	65	12,7%
Ιατρική	43	8,4%
Γεωπονία	28	5,5%

5.2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Στην παρούσα έρευνα, τα εργαλεία που χορηγήθηκαν είναι τα εξής: το College Adaptation Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο) (Crombag, 1968; Klip, 1970) και το Test Emotions Questionnaire (T.E.Q.) (Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις) (Pekrun et al, 2004).

College Adaptation Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο)

Για τη μελέτη της ψυχο-κοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο χρησιμοποιήθηκε το College Adaptation Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο) (Crombag, 1968; Klip, 1970). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει χορηγηθεί και προσαρμοστεί σε ελληνικό πληθυσμό και πληροί τις προϋποθέσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Gadona, Stogiannidou & Kalantzi – Azizi, 2005). Το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο (Ε.Π.Π.) εμπεριέχει δεκαοχτώ προτάσεις, από τις οποίες οι οκτώ καταδεικνύουν ομαλή προσαρμογή (Ερωτήσεις 1, 5, 7, 9, 14, 15, 17, 18) (παραδειγματικά αναφέρεται «Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου») ενώ οι δέκα έλλειψη αυτής («Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στη φοιτητική ζωή»). Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των Gadona, Stogiannidou και Kalantzi – Azizi (2005) έδειξε την ύπαρξη 3 παραγόντων: οι προτάσεις 5, 9, 14, 15, 18 αναφέρονται στην Κοινωνική Προσαρμογή, οι προτάσεις 1, 2, 3, 4, 8, 17 αφορούν το κατά πόσο οι φοιτητές νιώθουν ότι ανήκουν (Δεσμός) στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό περιβάλλον και τέλος, οι προτάσεις 6, 10, 11, 12, 13, 16 αναφέρονται στη Προσωπική-Συναισθηματική προσαρμογή. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1= Δεν ισχύει καθόλου για εμένα και 7= Ισχύει απόλυτα για εμένα). Στις δέκα προτάσεις με την αρνητική διατύπωση δόθηκε αντίστροφη βαθμολόγηση για να παραπέμπουν σε θετική προσαρμογή.

Test Emotions Questionnaire (T.E.Q.) (Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις)

Για τη διερεύνηση των συναισθημάτων, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις (Test Emotions Questionnaire (TEQ)) των Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, και Hochstadt (2004), το οποίο μελετά τέσσερα θετικά και τέσσερα αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Τα συναισθήματα που

εξετάζει το εργαλείο είναι: Ευχαρίστηση, Ελπίδα, Ανακούφιση, Υπερηφάνεια, Θυμός, Άγχος, Ντροπή και Απελπισία (Pekrun et al, 2004). Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 76 προτάσεις (Pekrun et al, 2004). Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκαν 17 νέες προτάσεις αναλογικά για κάθε συναίσθημα και συστατικό του. Ο προαναφερθείς εμπλουτισμός του πρωτότυπου ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου. Πριν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας, διενεργήθηκε μια πιλοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 145 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ελέγχθηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες του Ερωτηματολογίου Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις (Dermitzaki, manuscript under preparation). Οι αναλύσεις των δεδομένων της πιλοτικής μελέτης έδειξαν ότι γενικά πρόκειται για έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο. Επίσης, έγιναν μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση κάποιων προτάσεων, προκειμένου αυτές να ανταποκρίνονται καλύτερα στο συναίσθημα το οποίο αξιολογούν.

Το ερωτηματολόγιο, όπως τελικά διαμορφώθηκε μετά την πιλοτική έρευνα, περιλαμβάνει 92 προτάσεις και είναι χωρισμένο σε τρεις φάσεις: α) Συναισθήματα που βιώνει ο ερωτώμενος πριν από μια εξέταση (29 προτάσεις), β) Συναισθήματα κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης (34 προτάσεις) και γ) Συναισθήματα μετά από μια εξέταση (29 προτάσεις). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αφορούν την Ευχαρίστηση (παραδειγματικά αναφέρεται «Η διαδικασία της εξέτασης μου είναι ευχάριστη»), 9 την Ελπίδα («Σκέφτομαι αισιόδοξα για την εξέταση»), 7 την Ανακούφιση («Η ανακούφιση που νιώθω με βοηθά να χαλαρώσω»), 12 την Υπερηφάνεια («Σκέφτομαι ότι μπορώ να είμαι περήφανος για αυτά που ξέρω»), 12 το Θυμό («Θυμώνω με την έκταση της ύλης που πρέπει να μάθω»), 14 το Άγχος («Κατά την εξέταση, ανησυχώ αν θα περάσω το μάθημα»), 13 τη Ντροπή («Νιώθω υποτιμητικά για την επίδοσή μου») και 13 την Απελπισία («Απελπίζομαι επειδή νιώθω ότι δεν έχω πολλές ελπίδες για την εξέταση»). Κάθε συναίσθημα αποτελείται από προτάσεις που καθεμία εκφράζει μια από τις τέσσερις συστατικές διαστάσεις: α) θυμικό συστατικό (affective), β) γνωστικό συστατικό (cognitive), γ) συστατικό κινήτρου (motivation) και δ) σωματικό-φυσιολογικό συστατικό (physical) (βλέπε πίνακα 2). Η γενική οδηγία που δινόταν στους ερωτώμενους πριν από κάθε φάση ήταν «Πώς νιώθεις συνήθως σχετικά με μια εξέταση στο Πανεπιστήμιο;». Υπενθυμιζόταν στους φοιτητές ότι πρέπει να έχουν στο μυαλό τους μια συνήθη εξέταση στο Πανεπιστήμιο, ούτε πολύ εύκολη ούτε πολύ δύσκολη.

Πίνακας 2 Αριθμός προτάσεων ανά φάση, συναίσθημα και συστατικά συναισθήματος

	ΠΡΙΝ	ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΜΕΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Ευχαρίστηση	5	4	3	12
γνωστικό	-	2	1	3
θυμικό	2	2	-	4
κινήτρου	2	-	-	2
σωματικό	1	-	2	3
Ελπίδα	6	3	-	9
γνωστικό	3	1	-	4
θυμικό	1	1	-	2
κινήτρου	2	1	-	3
Υπερηφάνεια	2	3	7	12
γνωστικό	1	2	2	5
θυμικό	-	-	2	2
κινήτρου	1	1	-	2
σωματικό	-	-	3	3
Ανακούφιση	-	-	7	7
θυμικό	-	-	3	3
σωματικό	-	-	4	4
Άγχος	6	8	-	14
γνωστικό	2	1	-	3
θυμικό	2	3	-	5
κινήτρου	1	2	-	3
σωματικό	1	2	-	3
Απελπισία	6	7	-	13

γνωστικό	2	4	-	6
θυμικό	1	1	-	2
κινήτρου	2	1	-	3
σωματικό	1	1	-	2
Θυμός	2	3	7	12
γνωστικό	2	2	1	5
θυμικό	-	1	2	3
κινήτρου	-	-	2	2
σωματικό	-	-	2	2
Ντροπή	2	6	5	13
γνωστικό	2	3	2	7
θυμικό	-	1	1	2
κινήτρου	-	1	1	2
σωματικό	-	1	1	2
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ	29	34	29	92

Στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» ως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα» (Pekrun et al, 2004). Ωστόσο δοκιμαστικές ατομικές χορηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν πριν από την πιλοτική έρευνα υπέδειξαν ότι αυτή η μετάφραση δεν ήταν αντιπροσωπευτική για τους ερωτώμενους. Η καινούρια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert διαμορφώθηκε ως εξής: 1= «Καθόλου δεν ισχύει για μένα», 2= «Λίγο ισχύει για μένα», 3= «Μερικές φορές ισχύει, μερικές φορές δεν ισχύει», 4= «Αρκετά ισχύει για μένα» και 5= «Απόλυτα ισχύει για μένα».

5.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διεξαγόταν στην αρχή ή στο τέλος των

ακαδημαϊκών παραδόσεων των μαθημάτων του εξαμήνου, έπειτα από συνεννόηση με τον διδάσκοντα / διδάσκουσα. Οι οδηγίες συμπλήρωσης υπήρχαν γραπτά αλλά εξηγούνταν και προφορικά από τους ερευνητές. Η διαδικασία συμπλήρωσης διαρκούσε περίπου 20. Οι προφορικές οδηγίες περιλάμβαναν αρχικά την περιγραφή του σκοπού της έρευνας, μια σύντομη παρουσίαση του ερωτηματολογίου και τη διαβεβαίωση των συμμετεχόντων για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων τους. Στη συνέχεια, δίνονταν οι ειδικές οδηγίες συμπλήρωσης για κάθε ερωτηματολόγιο ή μέρος ερωτηματολογίου. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από κάθε ομάδα φοιτητών, έγινε προσπάθεια να υπάρχει συντονισμός των ερωτώμενων ως προς το ρυθμό συμπλήρωσης ώστε να είναι δυνατό να δίνονται ταυτόχρονα σε όλους οι ειδικές οδηγίες συμπλήρωσης, για κάθε φάση (πχ οδηγίες συμπλήρωσης για τη φάση «πριν από μια εξέταση» του TEQ, για τη φάση «κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης» και «μετά από μια εξέταση»).

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΕQ

Ψυχομετρικές ιδιότητες του ΤΕQ

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τους δείκτες εσωτερικής συνοχής α του Cronbach για κάθε συναίσθημα ως δείκτες αξιοπιστίας. Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται επίσης οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων που εξετάζουν διαφορετικά συναισθήματα ως δείκτες της αποκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ των υποκλιμάκων.

Πίνακας 3 Δείκτες εσωτερικής συνοχής και συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των συναισθημάτων

	Cronbach	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Ευχαρίστηση	.84							
2. Ελπίδα	.88	.64**						
3. Περηφάνεια	.89	.69**	.72**					
4. Ανακούφιση	.81	.25**	.20**	.40**				
5. Θυμός	.87	-.27**	-.32**	-.09	.050			
6. Άγχος	.89	-.31**	-.45**	-.22**	.21**	.50**		
7. Απελπισία	.91	-.45**	-.68**	-.46**	-.12**	.57**	.56**	-
8. Ντροπή	.90	-.25**	-.51**	-.33**	.01	.52**	.56**	.74**

** $p < .01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων που εκφράζουν και εξετάζουν διαφορετικό συναίσθημα ήταν υψηλή ($.81 < \alpha < .91$). Οι χαμηλές και μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων που εξετάζουν διαφορετικά συναισθήματα δείχνουν ότι τα συναισθήματα είναι γενικά διακριτά μεταξύ τους ως ξεχωριστές έννοιες από τους ερωτώμενους. Εξαίρεση σε αυτά τα ευρήματα ήταν η σχετικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ Απελπισίας και Ντροπής ($r = .74$) και Περηφάνειας και Ελπίδας ($r = .72$).

6.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ CAQ

Πριν τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του CAQ, έγινε αντιστροφή της βαθμολογίας των δέκα προτάσεων που εκφράζουν έλλειψη ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ο έλεγχος για την πλήρωση των κριτηρίων παραγοντοποίησης έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο ικανοποιεί τα κριτήρια Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .86, Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2_{(153)} = 2667.075$, $p = .000$.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου varimax. Από την ανάλυση βρέθηκαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 που εξηγούσαν συνολικά το 53,51% της διακύμανσης. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις υψηλότερες φορτίσεις σε κάθε παράγοντα (φόρτιση > 0.4).

Πίνακας 4 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων του CAQ

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	I	II	III	IV
1. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου.	0.64			
2. Μερικές φορές θέλω να τα παρατήσω όλα.	0.75			
3. Συχνά αναρωτιέμαι τι κάνω εδώ.	0.78			
4. Θα προτιμούσα να σπούδαζα κάπου αλλού.	0.56	0.49		
6. Δε νιώθω πολύ άνετα στο Πανεπιστήμιο.	0.45			
8. Μερικές φορές νιώθω ότι αποθαρρύνομαι πολύ εδώ.	0.64			
12. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω τη ζωή εδώ.		0.68		0.47
16. Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στη φοιτητική ζωή.		0.56		0.44
17. Είμαι ευχαριστημένος/η που ήρθα να σπουδάσω εδώ.		0.68		
18. Αισθάνομαι «σα στο σπίτι μου» εδώ.		0.74		
5. Έχω κάνει πολλούς φίλους εδώ.			0.72	

7. Ποτέ δε βαριέμαι εδώ.			0.49	
9. Βρίσκω τη φοιτητική ζωή πολύ ευχάριστη.	0.41		0.59	
14. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον τρόπο ζωής μου.			0.51	
15. Όταν αισθάνομαι άσχημα, με βοηθάνε οι φίλοι μου να το ξεπεράσω.			0.63	
10. Μερικές φορές νιώθω αρκετά μόνος/η.				0.58
11. Μερικές φορές δεν ξέρω τι να κάνω με τον ελεύθερο χρόνο μου.				0.58
13. Αυτό που μου λείπει εδώ είναι κάποιος στον οποίο να μιλώ ελεύθερα κάποιες φορές.				0.60
Ιδιοτιμές	5.30	1.81	1.40	1.10
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	29.47	10.09	7.81	6.13
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha	0.78	0.74	0.66	0.56

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και αξιολογεί την προσαρμογή του φοιτητή στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις και αξιολογεί τη συναισθηματική και προσωπική προσαρμογή του φοιτητή. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις και αξιολογεί την κοινωνική προσαρμογή του φοιτητή. Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις και αξιολογεί το αν ο φοιτητής νιώθει μόνος, αν διαχειρίζεται ευχάριστα τον ελεύθερο του χρόνο και αν αισθάνεται πως έχει επαρκή κοινωνική υποστήριξη από το φιλικό του περιβάλλον. Ωστόσο, ο δείκτης αξιοπιστίας στους παράγοντες 3 και 4 βελτιωνόταν αν έφευγαν οι προτάσεις με αριθμό 7 και 11 αντίστοιχα. Επίσης, οι προτάσεις

7 και 11 εμφανίζουν χαμηλή συσχέτιση (item-total correlation) $>.30$ με τις υπόλοιπες προτάσεις του ερωτηματολογίου .

Επομένως, εφαρμόστηκε ξανά ανάλυση κυρίων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax απαλείφοντας τις προτάσεις 7 και 11. Από την ανάλυση βρέθηκαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή >1 που εξηγούσαν συνολικά το 57.46% της διακύμανσης.

Πίνακας 5 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων του CAQ (χωρίς τις προτάσεις 7 και 11)

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	I	II	III	IV
1. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με την πορεία των σπουδών μου.	0.61			
2. Μερικές φορές θέλω να τα παρατήσω όλα.	0.77			
3. Συχνά αναρωτιέμαι τι κάνω εδώ.	0.76			
6. Δε νιώθω πολύ άνετα στο Πανεπιστήμιο.	0.49			
8. Μερικές φορές νιώθω ότι αποθαρρύνομαι πολύ εδώ.	0.68			
10. Μερικές φορές νιώθω αρκετά μόνος/η.		0.59		
12. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω τη ζωή εδώ.		0.72	0.42	
13. Αυτό που μου λείπει εδώ είναι κάποιος στον οποίο να μιλώ ελεύθερα		0.65		

κάποιες φορές.

16. Δυσκολεύομαι να προσαρμοστώ στη φοιτητική ζωή.	0.69			
4. Θα προτιμούσα να σπούδαζα κάπου αλλού.	0.49		0.54	
17. Είμαι ευχαριστημένος/η που ήρθα να σπουδάσω εδώ.			0.78	
18. Αισθάνομαι «σα στο σπίτι μου» εδώ.			0.68	
5. Έχω κάνει πολλούς φίλους εδώ.			0.73	
9. Βρίσκω τη φοιτητική ζωή πολύ ευχάριστη.			0.41	0.57
14. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον τρόπο ζωής μου.			0.44	0.50
15. Όταν αισθάνομαι άσχημα, με βοηθάνε οι φίλοι μου να το ξεπεράσω.			0.68	
Ιδιοτιμές	5.13	1.81	1.19	1.05
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	32.07	11.33	7.48	6.58
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha	.76	.70	.70	.66

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις και εκφράζει **την Προσαρμογή του φοιτητή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο**. Οι προτάσεις με τη μεγαλύτερη φόρτιση στον πρώτο παράγοντα είναι οι 2 και 3. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις και εκφράζει τη **Συναισθηματική και Προσωπική Προσαρμογή** του φοιτητή. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση στο δεύτερο παράγοντα είναι η 12, η οποία εκφράζει την προσωπική δυσκολία να

συνηθίσει ο φοιτητής τη ζωή αυτή. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις και εκφράζει **την Προσαρμογή του φοιτητή αναφορικά με τον Τόπο/ την πόλη που βρίσκεται το πανεπιστήμιο**. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση στον τρίτο παράγοντα είναι η 17, δηλαδή τα θετικά συναισθήματα ευχαρίστησης που απορρέουν από το ότι ο φοιτητής σπουδάζει στο συγκεκριμένο τόπο σπουδών. Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις και εκφράζει κυρίως τις σχέσεις με τους φίλους και το βαθμό ευχαρίστησης από τη φοιτητική ζωή, επομένως πρόκειται για **Κοινωνική Προσαρμογή**. Η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση στον τέταρτο παράγοντα είναι η 5 και εκφράζει τη σημασία των φίλων για τον φοιτητή. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι τα ευρήματα είναι παρόμοια με αυτά που προέκυψαν και στην έρευνα των Gadona, Stogiannidou και Kalantzi-Azizi (2005) που εξέταζαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσω του CAQ. Οι παραπάνω ερευνήτριες βρήκαν τους παράγοντες: Κοινωνική Προσαρμογή, Δεσμός του φοιτητή με το Ίδρυμα και Συναισθηματική – Προσωπική προσαρμογή ενώ στην έρευνα αυτή βρέθηκε ένας ακόμη παράγοντας, η Προσαρμογή στον Τόπο Σπουδών.

6.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Στον πίνακα 6 (βλ. Παράρτημα) παρουσιάζονται οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής και οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών και των συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε υψηλότερα σημεία της απαντητικής κλίμακας στις ερωτήσεις που αφορούσαν θετικά συναισθήματα σε σχέση με εκείνες που αναφέρονταν σε αρνητικά συναισθήματα. Αναφορικά με τις συσχετίσεις των συναισθημάτων μεταξύ τους, παρατηρείται ότι τα θετικά συναισθήματα παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα, με εξαίρεση την Ανακούφιση. Η Ελπίδα είχε υψηλή θετική συσχέτιση με την Υπερηφάνεια ($r=0.72$, $p<0.01$) και υψηλή αρνητική συσχέτιση με την Απελπισία ($r=-0.68$, $p<0.01$). Η Ευχαρίστηση εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με την Ελπίδα

($r=0.64$, $p<0.01$) καθώς και με την Υπερηφάνεια ($r=0.69$, $p<0.01$). Ακόμη, η Απελπισία παρουσίασε υψηλή θετική συσχέτιση με τη Ντροπή ($r=0.74$, $p<0.01$).

Οι παράγοντες της προσαρμογής σχετίζονται μεταξύ τους $.33 < r < .51$, ένδειξη της αποκλίνουσας εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Όπως ήταν αναμενόμενο, από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι η ομαλή προσαρμογή εμφάνισε θετικές συσχετίσεις με τα θετικά συναισθήματα και αρνητικές με τα αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική προσαρμογή συσχετίζεται θετικά με την Ελπίδα ($r=0.43$, $p<0.01$) και την Υπερηφάνεια ($r=0.34$, $p<0.01$) και αρνητικά με την Απελπισία ($r=-0.48$, $p<0.01$) και τη Ντροπή ($r=-0.42$, $p<0.01$). Η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο παρουσίασε τις υψηλότερες συσχετίσεις με όλα τα συναισθήματα συγκριτικά με τις συσχετίσεις των υπόλοιπων τριών διαστάσεων της προσαρμογής. Η Προσωπική – Συναισθηματική Προσαρμογή εμφάνισε συσχέτιση σε μεγαλύτερο βαθμό με τα αρνητικά συναισθήματα και σχεδόν καθόλου με τα θετικά. Η Κοινωνική Προσαρμογή κατέδειξε θετική συσχέτιση με τα συναισθήματα της Ελπίδας ($r=0.33$, $p<0.01$) και της Υπερηφάνειας ($r=0.28$, $p<0.01$) και αρνητική συσχέτιση με εκείνα της Απελπισίας ($r=-0.23$, $p<0.01$) και της Ντροπής ($r=-0.23$, $p<0.01$). Τέλος, η Προσαρμογή αναφορικά με τον Τόπο/ την πόλη που βρίσκεται το πανεπιστήμιο συσχετίστηκε θετικά με την Ελπίδα ($r=0.27$, $p<0.01$) και αρνητικά με την Απελπισία ($r=0.30$, $p<0.01$).

6.4. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Για να ελεγχθεί η υπόθεση 2 της έρευνας ότι δηλαδή η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου θα εξηγεί μέρος της διακύμανσης των συναισθημάτων του, εφαρμόστηκαν στα δεδομένα μια σειρά από αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης.

6.4.1. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Αρχικά, εφαρμόστηκαν οκτώ αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης (μέθοδος Enter) στις οποίες εξαρτημένη μεταβλητή αποτελούσε το συναίσθημα και ανεξάρτητη η συνολική προσαρμογή. Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων.

Πίνακας 7 Αναλύσεις παλινδρόμησης μεταξύ συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις και συνολικής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Συνολική Προσαρμογή						
	R ² change	F	p	Beta	t	p
Ευχαρίστηση	0.085	46.740	.000	0.29	6.83	.000
Ελπίδα	0.191	119.599	.000	0.43	10.9	.000
Υπερηφάνεια	0.116	66.534	.000	0.34	8.15	.000
Ανακούφιση	0.012	5.914	.015	0.10	2.43	.015
Άγχος	0.113	64.176	.000	-0.33	-8.01	.000
Απελπισία	0.240	159.046	.000	-0.48	-12.61	.000
Θυμός	0.121	69.404	.000	-0.34	-8.33	.000
Ντροπή	0.177	108.351	.000	-0.42	-10.40	.000

Αν και τα αποτελέσματα εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικά για όλα τα συναισθήματα, ωστόσο τα συναισθήματα της Απελπισίας, της Ελπίδας και της Ντροπής εξηγούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό από τη συνολική προσαρμογή.

6.4.2. ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Εφαρμόστηκαν επίσης οκτώ αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης όπου εξαρτημένη μεταβλητή αποτελούσε το συναίσθημα και ανεξάρτητες οι τέσσερις παράγοντες της προσαρμογής. Ο πίνακας 8 (βλ. παράρτημα) παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων.

Όπως και στην προηγούμενη σειρά αναλύσεων διακύμανσης, οι διαστάσεις της προσαρμογής εξηγούσαν μέρος της διακύμανσης κυρίως των συναισθημάτων της Απελπισίας, της Ελπίδας και της Ντροπής. Η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο, δηλαδή η πρώτη διάσταση της προσαρμογής, εξηγούσε κυρίως τη διακύμανση των περισσότερων συναισθημάτων και, δευτερευόντως η Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή.

Ανατρέχοντας στη θεωρία του Pekrun (2006), διαφαίνεται ότι τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα επίτευξης που αναφέρονται στο αποτέλεσμα εξηγούνται από την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του φοιτητή στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τον Pekrun et al (2004), τα θετικά συναισθήματα της Ευχαρίστησης, της Ελπίδας και της Υπερηφάνειας που προκαλούν την ενεργοποίηση του ατόμου, το αρνητικό συναίσθημα της Ντροπής που συνιστά αιτία για την ενεργοποίηση του αλλά και το αρνητικό συναίσθημα της Απελπισίας που οδηγεί στην αδρανοποίηση του εξηγούνται κυρίως από την Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κεντρικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο πανεπιστήμιο και των συναισθημάτων που αναφέρουν οι Έλληνες φοιτητές ότι βιώνουν σχετικά με τις εξετάσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Γενικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ τους. Η διάσταση της Προσαρμογής στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο παρουσίασε τις υψηλότερες συσχετίσεις με όλα τα συναισθήματα συγκριτικά με τις συσχετίσεις των υπόλοιπων τριών διαστάσεων της προσαρμογής με τα συναισθήματα. Το εύρημα αυτό φαίνεται εύλογο και αναμενόμενο αφού είναι η μόνη διάσταση που σχετίζεται άμεσα με το ακαδημαϊκό πλαίσιο και άρα με τα συναισθήματα επίτευξης.

Σύμφωνα με τη γενική Υπόθεση 1 της έρευνας, η θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών θα σχετίζεται θετικά με τα θετικά συναισθήματα και αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη υπόθεση. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/ φοιτητριών εμφάνισε θετικές συσχετίσεις με τα θετικά συναισθήματα και αρνητικές με τα αρνητικά. Οι περισσότερες συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές αν και ήταν μέτριες και χαμηλές. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ταιριάζουν γενικά με ευρήματα άλλων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση συναισθημάτων και προσαρμογής. Στις σχετικές που ανιχνεύτηκαν βρέθηκαν μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις ($.31 < r < .76$) όπως των Baker (2003; 2004), Halamandaris και Power (1999), Pancer, Hunsberger, Pratt και Alisat (2000), Sasaki και Yamasaki (2007), Tao, Pratt, Hunsberger και Pancer (2000), Van Rooijen (1986) και τέλος Wintre και Yaffe (2000). Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι καμία από τις έρευνες δεν εξέτασε συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις αλλά γενικότερα συναισθήματα που απορρέουν από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη φοιτητική ζωή (οικονομικές, συνθήκες διαμονής, κατάσταση υγείας), η ποιότητα και η ποσότητα των κοινωνικών τους επαφών, η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν, ο αποχωρισμός από τους γονείς και το πατρικό σπίτι ώστε να μεταβούν στον τόπο σπουδών. Επίσης, οι περισσότερες έρευνες εξέτασαν γενικά ψυχοκοινωνική προσαρμογή και όχι επιμέρους διαστάσεις αυτής.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών συνδέεται διαφορετικά με τα οκτώ εξεταζόμενα συναισθήματα ως προς τις εξετάσεις. Η Προσαρμογή είχε τις υψηλότερες συσχετίσεις με την Απελπισία, την Ελπίδα και τη Ντροπή, σε αντίθεση με το συναίσθημα της Ανακούφισης που είχε ισχνή συσχέτιση. Ακολουθεί η συζήτηση των ειδικότερων υποθέσεων οι οποίες αναφέρονταν στη σχέση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών με συγκεκριμένα συναισθήματα.

Στην Υπόθεση 1α είχε διατυπωθεί ότι η θετική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή θα εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με την Ευχαρίστηση σχετικά με τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Τα παρόντα ευρήματα υποστηρίζουν εν μέρει την παραπάνω υπόθεση και τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς τόσο η συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή ($r=.29$) όσο και οι τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις αυτής δηλαδή η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο ($r=.37$), η Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο ($r=.24$) και η Κοινωνική Προσαρμογή ($r=.17$) εμφάνισαν σημαντική θετική συσχέτιση με το συναίσθημα της Ευχαρίστησης. Αντίθετα, η διάσταση της Προσωπικής και Συναισθηματικής προσαρμογής δε φαίνεται να σχετίζεται με το συναίσθημα της Ευχαρίστησης σχετικά με τις εξετάσεις ($r=.04$). Συνεπώς, η προσαρμογή των φοιτητών στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο σχετίζεται θετικά με συναισθήματα Ευχαρίστησης σε σχέση με τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο. Σε μια προηγούμενη έρευνα των Halamandaris και Power (1999) εξετάστηκε η σχέση συνολικής προσαρμογής φοιτητών με την ευχαρίστηση που αντλούν από τις κοινωνικές σχέσεις και το γενικότερο επίπεδο ζωής τους. Η συσχέτιση μεταξύ τους ήταν υψηλή ($r=.61$). Επίσης, ο Van Rooijen (1986) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της συνολικής προσαρμογής των φοιτητών και της ευχαρίστησης που νιώθουν για θέματα όπως η οικονομική τους κατάσταση, οι συνθήκες διαμονής, οι επιδόσεις τους στο πανεπιστήμιο. Η συσχέτιση ήταν $r=.66$. Οι διαφορές στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και των ερευνών αυτών ως προς την ένταση των συσχετίσεων ενδεχομένως προκύπτει από το γεγονός ότι στις προαναφερθείσες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία αξιολόγησης των συναισθημάτων καθώς τα συναισθήματα δεν αφορούσαν τις εξετάσεις αλλά γενικότερες παραμέτρους της ζωής των φοιτητών, όπως ήδη αναφέρθηκε. Επίσης, ρόλο στη μερική διαφοροποίηση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της παρούσας μελέτης ενδέχεται να έπαιξε και το ότι σε αυτή την έρευνα αξιολογήθηκαν επιμέρους διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των

φοιτητών ενώ στις άλλες έρευνες η προσαρμογή εξετάστηκε ως συνολική σε σχέση με την ευχαρίστηση γενικότερα από διαστάσεις της ζωής.

Ακόμη, στην Υπόθεση 1β είχε διατυπωθεί ότι η θετική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή θα εμφανίζει θετική συσχέτιση με την Ελπίδα. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώνεται καθώς η συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παρουσίασε θετική συσχέτιση με την Ελπίδα ($r=.43$). Παρόμοιο εύρημα αναφέρει και η έρευνα των Halamandaris και Power (1999) ($r=.31$). Συμπληρωματικά, η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο ($r=.47$) καθώς και η Κοινωνική Προσαρμογή ($r=.33$) αποτελούν τις δυο διαστάσεις που συσχετιζόνταν περισσότερο με την Ελπίδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο. Συνεπώς, τόσο η συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των φοιτητών όσο και ειδικότερα η Προσαρμογή τους στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο σχετίζονται θετικά με τα αναφερόμενα συναισθήματα Ελπίδας σχετικά με τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με το Άγχος, στην Υπόθεση 1γ είχε υποστηριχθεί ότι θα παρουσιάσει αρνητική συσχέτιση με τη θετική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Δεδομένα σχετικά με τη σχέση Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και Άγχους που προέκυψαν έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Baker, 2003; 2004; Halamandaris & Power, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Sasaki & Yamasaki, 2007; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000; Van Rooijen, 1986; Wintre & Yaffe, 2000) έδειξαν σχετικά υψηλή αρνητική συσχέτιση ($r=-.57$) μεταξύ τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την ύπαρξη μέτριας έντασης αρνητικής σχέσης μεταξύ της συνολικής Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και του Άγχους ($r=-.33$) και μεταξύ της Προσαρμογής στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο και του Άγχους ($r=-.37$). Μια πιθανή εξήγηση αυτής της διαφοροποίησης με προηγούμενες έρευνες είναι ότι ενώ το άγχος έχει μελετηθεί αρκετά σε φοιτητές, ωστόσο οι περισσότερες έρευνες το εξέταζαν αξιολογώντας το σε σχέση με τη διαχείρισή του (Sasaki & Yamasaki, 2007; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000) ή με τις προσδοκίες που έχει ο μαθητών (Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000) και όχι με αναφορά συγκεκριμένα στις εξετάσεις, δηλαδή ως συναίσθημα επίτευξης, όπως στην παρούσα έρευνα.

Επίσης, κατά τη διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, υπήρχαν ευρήματα που υποστήριζαν ότι η ομαλή Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση $-.33 < r < -.42$ με την Απελπισία (Halamandaris & Power, 1999; Van Rooijen, 1986),

διαμορφώνοντας έτσι τη σχετική Υπόθεση 1δ. Η Υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται καθώς η συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή του φοιτητή παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση $r=-.48$ με το αρνητικό συναίσθημα της Απελπισίας. Ακόμη, η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο συσχετίζεται αρνητικά $r=-.57$ με το αρνητικό συναίσθημα της Απελπισίας.

Επιπροσθέτως, στην έρευνα αυτή βρέθηκε συσχέτιση $r=-.42$ μεταξύ συνολικής Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και του συναισθήματος της Ντροπής ως προς τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.

Στη δεύτερη υπόθεση της έρευνας διατυπώθηκε ότι η Προσαρμογή θα εξηγεί μέρος της διακύμανσης των συναισθημάτων των φοιτητών ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο (Υπόθεση 2). Η Υπόθεση 2 εν μέρει επιβεβαιώθηκε καθώς το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης των συναισθημάτων από την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή ήταν κάπως υψηλότερο για τρία συναισθήματα: της Απελπισίας, της Ελπίδας και της Ντροπής. Η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο, δηλαδή ο πρώτος παράγοντας της προσαρμογής, εξηγούσε κυρίως τη διακύμανση των προαναφερθέντων συναισθημάτων και, δευτερευόντως, η διάσταση της Προσωπικής-Συναισθηματικής Προσαρμογής. Η Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο αναμενόμενα, όπως και στις συσχετίσεις, εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης των τριών αυτών συναισθημάτων καθώς είναι η μόνη διάσταση που αφορά άμεσα το ακαδημαϊκό πλαίσιο και, άρα, τα συναισθήματα επίτευξης.

Συμπερασματικά, διαφορετικές διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνδέονται διαφορετικά με τα εξεταζόμενα συναισθήματα. Όπως θα περίμενε κανείς, η διάσταση της Προσαρμογής στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο ($.37 < r < .47$ για τα θετικά συναισθήματα, με εξαίρεση το συναίσθημα της Ανακούφισης, και $-.37 < r < -.57$ για τα αρνητικά συναισθήματα) παρά οι υπόλοιπες διαστάσεις, οι οποίες εκφράζουν Κοινωνική Προσαρμογή, γενικότερη Προσωπική - Συναισθηματική Προσαρμογή ή Προσαρμογή στον Τόπο Σπουδών συνδέεται περισσότερο με τα συναισθήματα επίτευξης ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις της προσαρμογής, περισσότερο η Κοινωνική Προσαρμογή και έπειτα η Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τρία από τα θετικά συναισθήματα. Ειδικότερα, η Κοινωνική Προσαρμογή συνδέεται θετικά με την Ελπίδα και την Υπερηφάνεια και η Προσαρμογή στον

Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο με την Ευχαρίστηση. Ως προς τα αρνητικά συναισθήματα, η Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή σχετίζεται αρνητικά με όλα, ενώ η Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο με κάποια από αυτά (Απελπισία, Θυμός). Εύλογα, η διάσταση της Προσωπικής-Συναισθηματικής Προσαρμογής συνδέεται με τα αρνητικά συναισθήματα καθώς αυτή η διάσταση έχει ισχυρό θυμικό σθένος.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή εξετάστηκε ως γενικότερου επιπέδου έννοια στη ζωή του φοιτητή. Τα συναισθήματα ωστόσο εξετάστηκαν μόνο ως ειδικότερες έννοιες, δηλαδή, προς τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, που συνιστούν έναν ειδικότερο τομέα στη ζωή του φοιτητή. Κρίνεται λοιπόν ως σημαντική η σχέση που βρέθηκε μεταξύ τους, αφού πρόκειται για μια σχέση μιας έννοιας γενικότερου επιπέδου με έννοιες ειδικότερου επιπέδου. Συνεπώς, η γενική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και οι διαστάσεις της σχετίζονται με κάποια από τα συναισθήματα που αναφέρουν οι Έλληνες φοιτητές σε σχέση με τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.

Συνολικά η έρευνα αυτή διαφωτίζει λεπτομερέστερα τις σχέσεις μιας σειράς θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των φοιτητών ως προς τις εξετάσεις με διαφορετικές διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Τόσο η ξεχωριστή δράση των συναισθημάτων και της προσαρμογής στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών όσο και οι αλληλεπιδράσεις τους είναι σημαντικές για τη μάθηση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει ποίκιλα συναισθήματα επίτευξης του μανθάνοντα, όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, η ανακούφιση, ο θυμός, το άγχος, η ντροπή και η απελπισία που μπορεί να συνδέονται ποικιλοτρόπως με άλλες ψυχολογικές μεταβλητές στη ζωή του φοιτητή. (Pekrun et al, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα συναισθήματα επίτευξης δύνανται να επηρεάσουν μακροχρόνια τη μάθηση και την επίδοση του μανθάνοντα (Pekrun, 2011). Διάφοροι μηχανισμοί του ατόμου που φαίνονται να αλληλεπιδρούν με αυτά είναι τα συναισθήματα, οι στρατηγικές μάθησης και η αυτό-ρύθμιση της μάθησης (Pekrun, 2006) καθώς και η ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου (Pekrun et al, 2011).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή που θα επιτύχει ο φοιτητής στο ίδρυμα συνιστά επίσης σημαντική παράμετρο για την επιτυχία του. Εμμέσως, δύναται να επηρεάσει τόσο την παραγωγικότητα του φοιτητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και την ποιότητα της ζωής του

στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και την κοινωνία γενικότερα (Schutz & Pekrun, 2007). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών στο πανεπιστήμιο εμφανίζει, για παράδειγμα, θετική συσχέτιση με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Beyers & Goossens, 2003) και με τους βαθμούς που λαμβάνουν στις εξετάσεις του πρώτου εξαμήνου (Beyers & Goossens, 2002). Τέλος, η ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή συνδέεται με επιτυχή πορεία σπουδών (Al-Qaisy, 2010; Baker, 2003;2004; Beyers & Goossens, 2002; Halamandaris & Power, 1999; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Rodgers & Tennison, 2009; Tao, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2000; Wintre & Yaffe, 2000). Αν αναλογιστεί κανείς ότι η επιτυχία στα ακαδημαϊκά πλαίσια συνιστά στις μέρες μας έναν παράγοντα κοινωνικής αναγνώρισης και καταξίωσης, γίνεται αντιληπτή η σημασία της δράσης των συναισθημάτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των αλληλεπιδράσεων τους στην ακαδημαϊκή επίτευξη.

Η ψυχοσυναισθηματική στήριξη των φοιτητών τόσο από το διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως οι σύμβουλοι, συχνά είναι απαραίτητη για μια επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία. Προκειμένου να είναι εφικτή η παροχή κατάλληλης βοήθειας στους φοιτητές, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση και η εις βάθος κατανόηση των αλληλεπιδράσεων γενικότερων παραγόντων όπως η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο με ειδικότερους παράγοντες που συνδέονται με τις σπουδές τους, όπως τα συναισθήματα ως προς τις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο. Άλλωστε οι διαδικασίες αξιολόγησης της μάθησης των φοιτητών είναι κεντρικές στην ακαδημαϊκή τους ζωή. Επομένως, έρευνες σαν την παρούσα καθίστανται απαραίτητες ώστε σε ένα επόμενο επίπεδο η παραγόμενη γνώση να έχει εφαρμογές κατά την παροχή βοήθειας. Αν δεν γίνει πλήρως κατανοητό, ποια συναισθήματα εκφράζονται και συνδέονται με την προσαρμογή του μανθάνοντα στα ακαδημαϊκά πλαίσια, είναι δύσκολη η παροχή βοήθειας σε μια σημαντική φάση ζωής όπως είναι η ακαδημαϊκή πορεία του φοιτητή, και τελικά η πορεία του προς την ωριμότητα και την ανεξαρτησία.

Η βοήθεια μπορεί να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στα πανεπιστήμια. Κατανοώντας και μελετώντας τα ευρήματα τόσο αυτής της έρευνας και παρόμοιων μελλοντικών ερευνών, το διδακτικό προσωπικό θα έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης προς όφελος των φοιτητών, ώστε να ενισχύσει τα θετικά τους συναισθήματα, και ακολούθως, να διαδραματίσει ενεργητικό ρόλο

στην ομαλή προσαρμογή τους στο πανεπιστημιακό πλαίσιο. Επομένως, η μελέτη τέτοιων θεμάτων δίνει τη δυνατότητα για παροχή συμβουλευτικής προσανατολισμένης στη θετική ψυχολογία, που κύριο στόχο της θα έχει την ενδυνάμωση των θετικών συναισθημάτων του συμβουλευόμενου-φοιτητή και την αποδυνάμωση των αρνητικών.

Σχετικά με τις αδυναμίες που παρουσιάζουν έρευνες σαν την παρούσα είναι η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία βασίστηκε αποκλειστικά σε ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική μεθοδολογία. Τέτοια θέματα σαν αυτά που εξετάζει μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς η παρούσα έρευνα, θα ήταν πληρέστερο να διερευνηθούν και μέσα από άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Επομένως, συνδυασμός πολλαπλών τρόπων συλλογής δεδομένων κρίνεται αναγκαίος, όπως ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας. Πιο συγκεκριμένα, τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μπορούν να διερευνηθούν, για παράδειγμα μέσω της συνέντευξης ή και της παρατήρησης. Η άμεση καταγραφή μιας αντίδρασης ή ενός συναισθήματος τη στιγμή που γεννιέται (μηνύματα της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, ο δισταγμός και άλλα) παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση μπορεί να αποκρύπτει ή να μη δίνει την ευκαιρία έκφρασής τους. Τότε θα ήταν δυνατή η πληρέστερη διερεύνηση απόψεων και συναισθημάτων αναφορικά με την προσαρμογή και με τα συναισθήματα επίτευξης.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ότι τα δεδομένα συλλέχτηκαν σε μια και μόνο χρονική στιγμή. Αν και το δείγμα της έρευνας προερχόταν από διαφορετικά εξάμηνα σπουδών, ωστόσο, τόσο η ψυχοκοινωνική προσαρμογή όσο και τα συναισθήματα ακολούθως μπορεί να μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Αυτό οπωσδήποτε μειώνει την δυνατότητα να γενικευθούν τα ευρήματα της έρευνας. Επομένως, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να διερευνηθεί μακροχρόνια η σχέση αυτή σε διαφορετικές χρονικές φάσεις, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή. Οι προαναφερθείσες βελτιώσεις στη μεθοδολογία συλλογής των δεδομένων θα μπορούσαν να λάβουν χώρα σε μελλοντικές έρευνες.

Συνολικά, η παρούσα εργασία έδειξε ότι κάποια από τα συναισθήματα των φοιτητών σχετικά με τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο, εξαρτώνται από διαφορετικές πλευρές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους. Με την εργασία αυτή τονίζεται η ανάγκη να μελετηθούν περαιτέρω οι ακριβείς σχέσεις μιας σειράς θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, και όχι μόνο

του άγχους, σε σχέση με τη μάθηση, την προσαρμογή και με ενδοπροσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες των φοιτητών. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτάται πολύτιμη γνώση για επαγγελματίες, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι που στελεχώνουν τους συμβουλευτικούς σταθμούς που λειτουργούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ασχολούνται με τη μάθηση και την ακόλουθη ανάπτυξη των φοιτητών σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alfeld-Liro, C., & Sigelman, C.K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244.

Al-Qaisy, L. (2010). Adjustment of college freshmen: the importance of gender and the place of residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 142-150.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.

Baker, S.R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 23(3), 189-202.

Baker, R.W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

Baker, R.W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 527-538.

Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: moderating effects of gender, age and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research, 18*(4), 363-382.

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, 23*, 93-99.

Brougham, R., Zail, C., Mendoza, C., & Miller, J. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*, 85-97.

Crombag, H.F.M. (1968). *Studiemotivatie en studieattitude*. Groningen, Wolters.

Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608.

Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology, 62*(10), 1231-1244.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.

Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F.M., Patton, L.D., & Renn, K.A. (2010). *Student development in college. Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*, 561-573.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education, 75*, 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*, 259–274.

Gadonna, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi – Azizi, A. (2005). Reliability and validity of the College Adaptation Questionnaire in a sample of Greek university students. Paper presented at the *Fedora Psyche Conference*, Groningen, Holland.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N.C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education, 75*(1), 5-29.

Grayson, J.P. (2003). The consequences of early adjustment. *Higher Education, 46*, 411-429.

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*, 665-685.

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, 70*, 324–345.

Kennedy, P.W., Sheckley, B.G., & Kehrhahn M.T. (2000). The dynamic nature of student persistence: Influence of interactions between student attachment, academic adaptation and social adaptation. Paper presented at the 40th Annual Meeting of the Association for International Research, Cincinnati, Ohio, USA.

Klip, E. (1970). *Studiebegeleiding aan eerstejaarsstudenten*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development, 80*, 484–492.

Linnenbrink, E.A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review, 18*, 307-314.

Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review, 18*, 377-390.

Mounts, N. S. (2004). Contributions of parenting and campus climate to freshmen adjustment in a multiethnic sample. *Journal of Adolescent Research, 19*, 468–491.

Op't Eynde, P., & Turner, J.E. (2006). Focusing on the complexity of emotion issues in academic learning: A dynamical component systems approach. *Educational Psychology Review, 18*, 361-376.

Pancer, S.M, Hunsberger, B., Pratt, M.W, & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.

Pekrun, R., (2009). Global and local perspectives on human affect. Implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nennering (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp.97-115). Cambridge, MA: Hogrefe.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping, 17*, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier.
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice, 31*(9), 703-712.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education, 75*, 270–290.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education, 76*(4), 343–361.
- Rodgers, L.S., & Tennison, L.R. (2009). A preliminary assessment of adjustment disorder among first-year college students. *Archives of Psychiatric Nursing, 23*(3), 220-230.

- Roseman, I. J., Antoniou, A. A., & Jose, P. E. (1996). Appraisal determinants of emotions: Constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion, 10* (3), 241-277.
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly, 20*(1), 51-67.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds). *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schutz, P.A., & DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*(2), 125-134.
- Schutz, P.A., Hong, J.Y., Cross, D.I., & Osbon, J.N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343-360.
- Skowron, E., Wester, S., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling and Development, 82*, 69-82.
- Swenson, L.M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development, 49*(6), 551-567.
- 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*, 123-143.

Terenzini, P.T., Springer, L., Yaeger, P.M., Pascarella, E., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development, *Research in Higher Education* 37, 1–22.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Van Rooijen, R. (1986). Advanced students' adaptation to college. *Higher Education*, 15, 197-209.

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, 9-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 6 Περιγραφική στατιστική και δείκτες συσχέτισης Pearson's r μεταξύ CAQ-TEQ

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Συνολική Προσαρμογή	5.44	0.86	-											
2.Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο (F1)	5.43	1.09	.77**	-										
3. Προσωπική – Συναισθηματική Προσαρμογή (F2)	5.87	1.04	.75**	.39**	-									
4.Κοινωνική Προσαρμογή (F4)	5.28	1.00	.71**	.33**	.49**	-								
5.Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο (F3)	5.08	1.46	.80**	.51**	.49**	.44**	-							
6.Ευχαρίστηση	2.50	0.60	.29**	.37**	.04	.17**	.24**	-						
7. Ελπίδα	3.36	0.67	.43**	.47**	.19**	.33**	.27**	.64**	-					
8. Υπερηφάνεια	3.26	0.67	.34**	.40**	.07	.28**	.23**	.69**	.72**	-				
9. Ανακούφιση	3.57	0.79	.10*	.14**	-.05	.08	.13**	.28**	.21**	.43**	-			
10. Άγχος	2.57	0.76	-.33**	-.37**	-.28**	-.16**	-.16**	-.31**	-.45**	-.22**	.25**	-		

11. Απελπισία	1.96	0.69	-.48**	-.57**	-.31**	-.23**	-.30**	-.45**	-.68**	-.46**	-.10*	.56**	-	
12. Θυμός	2.48	0.72	-.34**	-.43**	-.22**	-.10*	-.24**	-.27**	-.32**	-.09*	.08	.49	.57**	-
13. Ντροπή	1.80	0.67	-.42**	-.42**	-.35**	-.23**	-.22**	-.25**	-.51**	-.32**	.03	.56**	.74**	.52**

* p<.05, ** p<.01

Σημείωση: Οι μεταβλητές 1-5 απαντώνται σε 7βάθμια κλίμακα.

Οι μεταβλητές 6-13 απαντώνται σε 5βάθμια κλίμακα.

Πίνακας 8 Αναλύσεις Παλινδρόμησης μεταξύ Συναισθημάτων και Παραγόντων Προσαρμογής

	Προσαρμογή στο Ακαδημαϊκό Πλαίσιο			Προσωπική- Συναισθηματική Προσαρμογή			Προσαρμογή στον Τόπο που βρίσκεται το Πανεπιστήμιο			Κοινωνική Προσαρμογή					
	R ² change	F	p	Beta	t	p	Beta	t	p	Beta	t	p	Beta	t	p
Ευχαρίστηση	0.168	25.318	.000	.35	7.29	.000	-.19	-3.86	.000	.11	2.25	.025	.09	2.01	.044
Ελπίδα	0.272	46.857	.000	.43	9.66	.000									
Υπερηφάνεια	0.221	35.682	.000	.38	8.14	.000	-.22	-4.51	.000				.26	5.53	.000
Ανακούφιση	0.057	7.547	.000	.14	2.71	.007	-.21	-4.01	.000	.12	2.27	.023			
Άγχος	0.174	26.432	.000	-.36	-7.49	.000	-.20	-4.02	.000	.12	2.42	.016			
Απελπισία	0.342	65.259	.000	-.54	-12.71	.000	-.10	-2.38	.018						
Θυμός	0.195	30.511	.000	-.40	-8.58	.000							.09	2.01	.045
Ντροπή	0.238	39.139	.000	-.39	-8.40	.000	-.23	-4.84	.000	.10	2.14	.032			

