



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική Εργασία

Τίτλος: Ακαδημαϊκή και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού

Η συμβολή των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων

της

Μαλέα Γεωργίας

Επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια: Γκιαούρη Στυλιανή, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Δ.Μ
2. Ρετάλη Άννα Καρολίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

Copyright © Μαλέα Γεωργία, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαλέα Γεωργία

A.E.M.: 1017

Ηλεκτρονική διεύθυνση: geormalea@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ακαδημαϊκή και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού. Η συμβολή των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 04 - 02 - 2022

Ο/Η δηλών/ουσα

Μαλέα Γεωργία

Περιεχόμενα

1. Περίληψη	6
2. Εισαγωγή	7
3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	8
3.1 Προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού	8
3.2 Ακαδημαϊκή Προσαρμογή	10
3.2.1 Φοιτητοκεντρική Μάθηση.....	13
3.3 Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.....	14
3.3.1 Συναισθηματική / Ψυχολογική Προσαρμογή	15
3.3.2 Κοινωνική Προσαρμογή.....	17
3.4. Ατομικοί Παράγοντες	19
3.4.1 Αυτοεκτίμηση	19
3.4.2 Αυτοαποτελεσματικότητα	21
3.4.3 Κίνητρα	23
3.5 Οργανωσιακοί Παράγοντες.....	25
3.5.1 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	25
3.5.2 Κοινωνική Διάσταση στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	25
3.5.3 Κινητικότητα	26
3.5.4 Πρόσβαση και ισότητα στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση	27
3.5.5 Συνθήκες φοίτησης και προσωπική ανάπτυξη.....	30
3.5.6 Υποδοχή - Ενημέρωση.....	31
3.5.7 Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας.....	33
4. Μεθοδολογία	36
4.1 Σύνοψη Ερευνών	36
4.2 Σκοπός της Έρευνας	38
4.3 Σχεδιασμός Έρευνας.....	38
4.4 Δείγμα Έρευνας.....	39
4.5 Εργαλεία μέτρησης.....	40
4.5.1 Δομημένο ερωτηματολόγιο καταγραφής πληροφοριών και απόψεων.....	40
4.5.2 Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-esteem Scale	42

4.5.3 Κλίμακα Κινήτρων Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	43
4.5.4 Κλίμακα Generalized Self- Efficacy (GSE)	44
5. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης	44
5.1 Περιγραφική Στατιστική	44
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ουσών	44
5.1.2 Υποδοχή – Γνωριμία - Ενημέρωση από το τμήμα σπουδών και το Πανεπιστήμιο	58
5.1.3 Φοιτητοκεντρική μάθηση	60
5.1.4 Φοιτητική ζωή και παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής	67
5.1.5 Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg	76
5.1.6 Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων	78
5.1.7 Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας	82
5.2 Επαγωγική Στατιστική	84
6. Συζήτηση	98
7. Περιορισμοί – Προτάσεις	106
8. Βιβλιογραφία.....	109
9. Παράρτημα	128

1.Περίληψη

Η φοιτητική ζωή και η μετάβαση από το σχολείο στο Πανεπιστήμιο, συνδέεται με πολλές αλλαγές και νέες προκλήσεις, όπως η διαχείριση των νέων ακαδημαϊκών απαιτήσεων αλλά και η διαχείριση των νέων διαστάσεων κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η πιλοτική διερεύνηση της ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του φοιτητικού πληθυσμού των ελληνικών Πανεπιστημίων και η συμβολή των ατομικών παραγόντων των φοιτητών/τριών όσο και οργανωσιακών παραγόντων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Αναζητήθηκε και αναλύθηκε σχετική επιστημονική βιβλιογραφία, η ανασκόπηση της οποίας οδήγησε στην εξαγωγή ερευνητικών ερωτημάτων. Υλοποιήθηκε εμπειρική έρευνα με ποσοτική μέθοδο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μιας συστοιχίας ερευνητικών εργαλείων που αποτελούνταν από τρεις σταθμισμένες κλίμακες (κλίμακα αυτοαναφορών Rosenberg, κλίμακα Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), κλίμακα γενικής αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self - Efficacy Scale) αλλά και από ένα δομημένο ερωτηματολόγιο καταγραφής πληροφοριών και απόψεων σχετικά με την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε διάφορες σχολές των ελληνικών Πανεπιστημίων τόσο προπτυχιακού όσο και μεταπτυχιακού, αλλά και διδακτορικού επιπέδου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης που προσέφερε το Πανεπιστήμιο, συνέβαλε στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών, ενώ οι αρχές φοιτητοκεντρικής μάθησης, ως βασικός οργανωσιακός παράγοντας, έδρασαν ενισχυτικά στην ακαδημαϊκή προσαρμογή τους. Επιπλέον, οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου βελτίωσαν τη συμπερίληψη και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών, ενώ η ικανοποίηση τους από τις υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και από τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου επέδρασε θετικά στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, όσον αφορά τα πρόσθετα και πρωτότυπα, ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στον ατομικό παράγοντα προσαρμογής «άγχος εξέτασης», με τις γυναίκες φοιτήτριες να έχουν εμφανίσει υψηλότερη βαθμολογία, όπως επίσης υπήρξε διαφορά στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών των Περιφερειακών και Κεντρικών Πανεπιστημίων, με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες των Περιφερειακών Πανεπιστημίων, να έχουν εκφράσει μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις υπηρεσίες του Πανεπιστημίου.

2. Εισαγωγή

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη τριτοβάθμια αποτελεί μια σημαντική και μεταβατική περίοδος στη ζωή του ατόμου (Salami, 2011, σελ. 239-248). Φαινομενικά, το νέο αυτό ξεκίνημα, αν και φαίνεται ελκυστικό και αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των νέων, (Friedlander et al., 2007, 127-34), συχνά προκαλεί συναισθήματα άγχους (Perry et al., 2001, σελ. 776–789 · Sennett et al., 2003, σελ. 107–116). Η ζωή στο Πανεπιστήμιο από τη μία προσφέρει μία ανεξαρτησία που φαντάζει ιδανική για τους/τις νέους/ες, καθώς απαλλάσσονται από το γονεϊκό έλεγχο, η ξαφνική όμως αυτή αυτονομία, η ενεργός εμπλοκή τους και η προσωπική ανάληψη ευθυνών, προκαλούν ποικίλα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Sennett et al., 2003, σελ. 107–116).

Ξαφνικά οι νέοι/ες έρχονται αντιμέτωποι/ες με ποικίλες αλλαγές και προκλήσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Καλούνται να τροποποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες συνθήκες και τις σχέσεις της ζωής τους (οικογένεια, φίλοι) και να καθιερώσουν νέες σχέσεις, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα νέες συνήθειες και δεξιότητες μάθησης, σε ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004, σελ. 163–172).

Η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο, αδιαμφισβήτητα είναι μία δύσκολη και αγχωτική διαδικασία. Η ξαφνική αποδέσμευση από τη σχολική ζωή και η είσοδος σε μια νέα συνθήκη αυτονομίας, με διαφορετικές κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με τις προσωπικές ανησυχίες της ταυτότητας, των σχέσεων και του επαγγελματικού προσανατολισμού, δημιουργούν μια δύσκολη ψυχοσυναισθηματική συνθήκη, θέτοντας συχνά την προσαρμογή των

νέων στην πανεπιστημιακή ζωή σε κίνδυνο, οδηγώντας τους ακόμα και σε παραίτηση από τις σπουδές (Tinto, 1996, σελ. 1-6).

Οι δυσκολίες προσαρμογής (Martin, Swartz, & Madson, 1999, σελ. 676–691) είναι συχνές μεταξύ των φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου και αφορούν κυρίως πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές/τριες. Η επιτυχημένη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο επηρεάζεται σύμφωνα με τον Tinto (1993) και τον (Ratcliff, 1991) από τρεις βασικές ομάδες μεταβλητών: α) μεταβλητές οικογενειακού ιστορικού (π.χ. το εισόδημα, οι αξίες, η εκπαίδευση των γονέων κ.α.), β) μεταβλητές που σχετίζονται με τα κίνητρα, τις προσδοκίες των φοιτητών/τριών και τη δέσμευση στους στόχους, καθώς και τις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου, και γ) μεταβλητές που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των φοιτητών/τριών μέσα στην Πανεπιστημιούπολη. Επομένως, όσο πιο ισχυρό είναι το υποστηρικτικό πλαίσιο των φοιτητών/τριών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η αίσθηση του σκοπού, η ύπαρξη κινήτρων, αλλά και το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής ένταξης τόσο μεγαλύτερη είναι η προσαρμογή τους στο Πανεπιστήμιο.

Τέλος, η επιτυχημένη μετάβαση και κατ' επέκταση η επιτυχημένη προσαρμογή των νέων στο Πανεπιστήμιο, περιγράφεται σε τέσσερις βασικές εκφάνσεις. Την ακαδημαϊκή προσαρμογή, τη συναισθηματική/προσωπική προσαρμογή, την κοινωνική προσαρμογή και τη δέσμευση προς το Πανεπιστημιακό περιβάλλον (Baker & Syric, 1989, σελ. 179-189).

3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 Προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού

Η προσαρμογή είναι μια διαδικασία διατήρησης μιας ισορροπίας μεταξύ των αναγκών, όπως σωματικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και των συνθηκών που επηρεάζουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Είναι μια συνεχής διαδικασία που έχει ως σκοπό την παραγωγή αρμονικής σχέσης μεταξύ ενός ανθρώπου και του περιβάλλοντός του. Συγκεκριμένα η προσαρμογή συνεπάγεται με την κατάλληλη έκφραση των κοινωνικών συναισθημάτων και την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης. Είναι μια κατάσταση που προάγει την ευτυχία και την αποτελεσματικότητα

σε ένα περιβάλλον, μέσω του οποίου ένας άνθρωπος ικανοποιεί τις ανάγκες του, τροποποιεί τη συμπεριφορά του και τη στάση του (Salami, 2011, σελ. 239-248).

Η προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στις νέες συνθήκες ακαδημαϊκής ζωής, επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, το οικογενειακό υπόβαθρο, το εισόδημα, την εκπαίδευση των γονέων, τα κίνητρα, το είδος της σχολής και τις απαιτήσεις της, τις προσδοκίες και τους στόχους των φοιτητών/τριών, αλλά και από τη ψυχοκοινωνική τους συμπεριφορά μέσα στην Πανεπιστημιούπολη (Lama, 2010, σελ. 80 · Ramaprabou, 2014, σελ. 25-29).

Για τους λόγους αυτούς, όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση του σκοπού, το επίπεδο των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών τους στόχων, καθώς και το επίπεδο της κοινωνικής τους ένταξης και υποστήριξης τόσο μεγαλύτερη είναι η προσαρμογή τους και η επιμονή στη φοίτησή τους (Ratcliff, 1991, σελ. 251-282).

Ποικίλες έρευνες έχουν περιγράψει την επίδραση των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών στην προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Savino, Reuter- Krohn και Crostar (1986), οι φοιτητές/τριες που βρίσκονται στο πρώτο έτος φοίτησης και κατάγονται από αγροτικές και επαρχιακές περιοχές παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά προσαρμογής σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που κατάγονται από αστικές περιοχές.

Όσον αφορά το φύλο, οι έρευνες διαφέρουν, καθώς σε κάποιες έρευνες δεν έχουν εντοπιστεί διαφορές στη προσαρμογή (Flescher, Clingempeel, & Stein, 1986 · Savino et al., 1986), ενώ σε κάποιες άλλες έχουν εντοπιστεί διαφορές σε κάποιες διαστάσεις της προσαρμογής (Lee & Lee, 2005 ; σελ. 664-671 · Schultheiss & Blustein, 1994, σελ. 248-255), όπως για παράδειγμα στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Baker και Syric (1989, σελ. 179-189), οι φοιτήτριες εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες στην κοινωνική προσαρμογή σε σύγκριση με τους άνδρες φοιτητές που εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες στη συναισθηματική – προσωπική προσαρμογή. Σχετικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό, έχουν ανιχνευτεί διαφορές στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών σε σχέση με το φύλο (Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2001, σελ. 47-52· Gadona, Stogiannidou, & Kalanztı – Azizi, 2006, σελ. 129-134· Παπαδιώτη-Αθανασίου & Δαμίγος, 2003, σελ. 231- 263). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Ευθυμίου και τους συνεργάτες (2001), οι φοιτήτριες εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα φοίτησης και ψυχικής υγείας. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα του

Omoteso (2006, σελ. 59-62), οι άνδρες φοιτητές παρουσιάζουν ενδεικτικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνολικά, καθώς και πολύ χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής και δέσμευσης στο Πανεπιστημιακό πλαίσιο. Δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου, τις δυνατότητες που τους προσφέρει και κατά συνέπεια δείχνουν μικρότερο ζήλο για να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις.

Σχετικά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έρευνα των Wintre και Yaffe (2000, σελ. 9–37), αναφέρει, ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σχετίζεται με την προσαρμογή των ανδρών φοιτητών, ενώ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σχετίζεται με την προσαρμογή των γυναικών φοιτητριών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Α. Π. Θ (Γκαντώνα, 2002, σελ. 85-87), φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή.

Πολλοί/ες νέοι/ες αναζητούν και αναπτύσσουν τρόπους για να προσαρμοστούν, αλλά πολλοί/ες αισθάνονται φοβισμένοι/ες και συγκλονισμένοι/ες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικές απαιτήσεις (Martin, Swartz, & Madson, 199, σελ. 121-133).

3.2 Ακαδημαϊκή Προσαρμογή

Η ακαδημαϊκή προσαρμογή συχνά χαρακτηρίζεται ως η αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος και ταυτίζεται συχνά με την επίδοση, όπως επίσης με το αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής προσπάθειας ή της ακαδημαϊκής λειτουργικότητας γενικότερα (Beyers & Goosens, 2002, σελ. 363-382). Η ακαδημαϊκή προσαρμογή ωστόσο, αποτελεί την επιτυχή διαδικασία ενσωμάτωσης του φοιτητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και είναι μια συνεχής διαδικασία εξισορρόπησης του ατομικού, διαπροσωπικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Martin, Kennett, & Hopewell, 2019, σελ. 121-133).

Η ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών έχει μελετηθεί ερευνητικά αρκετές φορές. Συγκεκριμένα έχει διερευνηθεί η διασύνδεσή της με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή (Rodríguez, Tinajero, & Páramo, 2012, σελ. 624-640), τον ακαδημαϊκό αυτοέλεγχο (Martin, Kennett, & Hopewell, 2019, σελ. 121-125) και τη φύση

των σχέσεων μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Pho & Schartner, 2019, 489-502). Επιπλέον έχει μελετηθεί η συσχέτιση με την οικογενειακή κατάσταση των φοιτητών/τριών (Puff, Kolomeyer, McSwiggan, Pearte, Lauer, & Renk, 2016, σελ. 604–612), όπως επίσης και με τις ηθικές τους πεποιθήσεις (Shamionov, Grigoryeva, Grinina, & Sozonnik, 2019, σελ. 121-124)

Πολλές μελέτες, που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν εστιάσει στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των διεθνών φοιτητών/τριών που φιλοξενούνται σε διάφορα Πανεπιστήμια σε όλον τον κόσμο (Yu, Mak, & Bodycott, 2019, σελ. 1552-1564), στα πλαίσια της μεγάλης κινητικότητας του φοιτητικού πληθυσμού. Οι μελέτες αυτές επέτρεψαν τον εντοπισμό βασικών χαρακτηριστικών του φοιτητικού πληθυσμού, που είναι σημαντικά για την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή γενικότερα, αλλά και για τον καθορισμό της σχέσης της προσαρμογής τους με εσωτερικούς παράγοντες και πόρους ενίσχυσης, όπως για παράδειγμα η ψυχική αλλά και η σωματική υγεία.

Συγκεκριμένα, έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε Κινέζους φοιτητές/τριες που φοιτούν σε Αγγλόφωνες χώρες, αναφέρει πως η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, η κοινωνική υποστήριξη και τα χαμηλά επίπεδα αντιληπτής διάκρισης, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Οι μεταβλητές αυτές ωστόσο επηρεάζουν την προσαρμογή και των φοιτητών/τριών που φοιτούν στη χώρα τους (Yu, Mak, & Bodycott, 2019, σελ. 1552-1564). Επίσης, η ύπαρξη προκαταλήψεων και διακρίσεων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, αν και αναπτύσσονται σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με άλλα κοινωνικά πλαίσια, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα προσαρμογής των νέων φοιτητών/τριών (Shamionov, 2020, σελ. 459–472).

Βασικές προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή προσαρμογή των νέων φοιτητών/τριών, είναι η προσπάθεια κατανόησης του σκοπού των σπουδών, η ακαδημαϊκή εμπλοκή, αλλά και η ανάπτυξη ενός ευρύ φάσματος στρατηγικών και δεξιοτήτων μάθησης (Escolano-Pérez, 2014, σελ. 417-447). Η μετάβαση από το σχολικό στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, εκτός που συνιστά μια μεγάλη αλλαγή τόσο σε χωρικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, επιβάλλει δεξιότητες που δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, γεγονός που επηρεάζει όχι μόνο την επίδοση, αλλά και την ψυχολογία των νέων φοιτητών/τριών.

Πολλοί/ες φοιτητές/τριες, παρόλο που αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στο νέο περιβάλλον που δραστηριοποιούνται, δείχνουν επιμονή για την ολοκλήρωση των σπουδών τους,

προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και επιδιώκουν την ακαδημαϊκή προσαρμογή. Η επιμονή αυτή και η προσπάθεια, σύμφωνα με έρευνες, οφείλεται στην ικανότητα αυτών των ατόμων να ιεραρχούν τις ανάγκες τους και να αναπτύσσουν νέες τεχνικές εκμάθησης. Ενισχυτικά σε αυτή τους την προσπάθεια δρα και το «υποστηρικτικό δίκτυο» που έχουν αναπτύξει, όπως η οικογένεια και οι φίλοι (Ajjawi, Boud, Zacharias, Dracup, & Bennett, 2019, σελ. 84-91).

Σύμφωνα με την έρευνα των McIntyre, Worsley, Corcoran, Woods και Bentall (2018, σελ. 230-239), σχετικά με τις επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχική υγεία των φοιτητών/τριών, αναφέρει πως το άγχος της επίδοσης είναι ο πιο ισχυρός τύπος άγχους, ενώ αντίθετα η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και επαφών είναι ο πιο σημαντικός προστατευτικός παράγοντας. Ειδικότερα, η ομαλή ένταξη των φοιτητών/τριών στην κοινωνία του Πανεπιστημίου, αποτελεί ένας σημαντικός δείκτης ακαδημαϊκής προσαρμογής, αλλά και ψυχικής υγείας.

Τέλος, σύμφωνα με τους Dash & Ramaprabou (2017, σελ. 25029-25031) η σωματική και ψυχική υγεία, αποτελούν βασικούς προσαρμοστικούς παράγοντες του ανθρώπινου συστήματος. Συγκεκριμένα, οι μηχανισμοί προσαρμογής μειώνονται, όταν υπάρχει χαμηλό επίπεδο ψυχολογικής ευεξίας, χαμηλό επίπεδο αντίστασης στο στρες, αρνητική στάση προς τον εαυτό και δυσαρέσκεια για τις συνθήκες ζωής.

Τα τελευταία χρόνια σε όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνεται μεγάλη συζήτηση για τον εκσυγχρονισμό και την ποιότητα της εκπαίδευσης, με σκοπό τη στήριξη του φοιτητικού πληθυσμού και την ομαλή προσαρμογή του. Συγκεκριμένα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υιοθετούν και αναπτύσσουν πολιτικές που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση της ελκυστικότητας, του κύρους και της ανταγωνιστικότητας τους (Maassen, 2017). Για να επιτευχθεί αυτό αναπτύσσουν μεθόδους και πρακτικές για την αποτελεσματική διαχείριση και ενσωμάτωση του φοιτητικού πληθυσμού, που προκύπτει με τη διεύρυνση της πρόσβασης και της μαζικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Μία από τις πρακτικές αυτές είναι η φοιτητοκεντρική μάθηση, η οποία εστιάζει στην ενσωμάτωση και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών, όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά και ψυχοκοινωνικά (Oinam, 2017, σελ. 27-30).

3.2.1 Φοιτητοκεντρική Μάθηση

Η φοιτητοκεντρική μάθηση χαρακτηρίζεται από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαδικασία μάθησης με στόχο την απόκτηση μεταφερόμενων δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τον αναστοχασμό (Serin, 2019, σελ. 164-167).

Συγκεκριμένα η φοιτητοκεντρική μάθηση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση στην οποία οι φοιτητές/τριες επηρεάζουν το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, το υλικό αλλά και το ρυθμό της μάθησης. Η διδακτική αυτή προσέγγιση τοποθετεί τον φοιτητή/τρια στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες μαθησιακής αυτονομίας καθοδηγώντας στις δεξιότητες που χρειάζονται οι φοιτητές/τριες να αναπτύξουν για να είναι αποτελεσματικοί/ες. Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση περιλαμβάνει τεχνικές, όπως την αντικατάσταση της κλασικής διάλεξης με ενεργητικές και ομαδικές συζητήσεις, τη χρήση προσομοιώσεων και παιχνίδια ρόλων, που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη και την αυτονομία των φοιτητών/τριών.

Σαν προσέγγιση επηρεάστηκε από τη θεωρία του κουνστρουβισμού, καθώς η γνώση οικοδομείται σταδιακά μέσω εμπειριών, κατανοώντας και επιλύοντας προβλήματα (Krassadaki et al., 2019, σελ. 2-5). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Lea, Stephenson, & Troy, 2003, σελ. 321-334), η φοιτητοκεντρική μάθηση στηρίζει την ενεργητική μάθηση και όχι την παθητική, την βαθιά κατανόηση, την αύξηση της υπευθυνότητας, της λογοδοσίας. Ενισχύει την αυτονομία του/της φοιτητή/τριας, αλλά και την ουσιαστική αλληλεπίδραση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ φοιτητή/τριας και εκπαιδευτικού.

Σκοπός της φοιτητοκεντρικής μάθησης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως ηλικίας, καταγωγής, δυνατοτήτων, εμπειριών και γνωστικού υποβάθρου (ESU, EI, 2010, σελ. 5).

Η σωστή εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση των κινήτρων (Jacobs & Toh-heng, 2013), στη μεγαλύτερη διατήρηση της γνώσης, στη βαθύτερη κατανόηση της στη πιο θετική στάση απέναντι στο αντικείμενο σπουδών και στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Shakouri, 2016).

Τέλος, σχετικά με την ανάπτυξη της φοιτητοκεντρικής μάθησης στα ελληνικά Πανεπιστήμια, παρατηρείται ότι στα πλαίσια της συνεχής προσπάθειας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση προσπαθούν να αναπτύξουν και να εφαρμόζουν νέες μορφές διδασκαλίας που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών/τριών και των διδασκόντων/ουσών, με σκοπό την εξασφάλιση της ουσιαστικής μάθησης. Οι διαδικασίες όμως που πραγματοποιούνται για την αξιολόγηση της διασφάλισης της ποιότητας, σπάνια εντάσσουν τη μάθηση ως βασική πτυχή. Συγκεκριμένα γίνεται αντιληπτό, ότι στα ακαδημαϊκά ιδρύματα επιβραβεύεται περισσότερο η ερευνητική δραστηριότητα των διδασκόντων/ουσών και όχι ο τρόπος διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λιγότερα κίνητρα για περαιτέρω εκπαίδευση και αναζήτηση, αλλά και χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας από το ακαδημαϊκό προσωπικό (Krassadaki et al, 2019, σελ. 2-5).

3.3 Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Κατά την είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι/ες με ποικίλες προκλήσεις, όπως ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συναισθηματικές, οι οποίες τους οδηγούν στην ανάληψη νέων κοινωνικών ρόλων και ιδιοτήτων, που με την σειρά τους πυροδοτούν μια σειρά κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών.

Συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο τρόπο μετάβασης των φοιτητών/τριών από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Τριτοβάθμια, αλλά και στο τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται οι νέοι/ες στις νέες συνθήκες της ζωής τους, προσεγγίζοντάς το ως ένα νέο στάδιο ανάπτυξης. Έχει παρατηρηθεί, ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η μετάβαση από τα χρόνια της εφηβείας στην ενήλικη ζωή έχει επιμηκυνθεί χρονικά και αυτό γιατί συμβαίνουν ποικίλες οικονομικές, κοινωνικές και δημογραφικές μεταβολές σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες οδηγούν στην αναβολή της εισόδου των νέων στην αγορά εργασίας και στη δημιουργία οικογένειας (Badger, Nelson, & Barry, 2006, σελ. 85-93).

Ο Jeffrey Jensen Arnett, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, εισηγήθηκε τον όρο «αναδυόμενη ενηλικίωση» (emerging adulthood), για να περιγράψει το νέο αυτό αναπτυξιακό στάδιο που καλύπτει τις ηλικίες 18 έως 29 ετών. Σύμφωνα με τη θεωρία της «αναδυόμενης

ενηλικίωσης», η περίοδος αυτή έχει πέντε αναπτυξιακά γνωρίσματα. Τα γνωρίσματα αυτά είναι: (α) διερεύνηση της ταυτότητας στα πεδία των σχέσεων, της εργασίας και της ιδεολογίας, (β) ενεργός πειραματισμός και αναζήτηση δυνατοτήτων και πιθανών επιλογών, επομένως και αυξημένη αισιοδοξία για το μέλλον, (γ) αστάθεια οφειλόμενη κυρίως στην έλλειψη δομών και στο πλήθος των αλλαγών που συμβαίνουν (π.χ. απουσία υποχρεωτικής φοίτησης, διάλυση σχέσεων), (δ) αυξημένη εστίαση στον εαυτό, με στόχο την αυτεπάρκεια και την αυτογνωσία και (ε) αίσθημα ενδιάμεσου, με την έννοια ότι ο νέος νιώθει «κάπου ανάμεσα» στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, ένα χαρακτηριστικό που κατεξοχήν βρίσκεται στον ορισμό της αναδυόμενης ενηλικίωσης (Galanaki & Sideridis, 2017, σελ. 411-431).

Επομένως, βάσει της θεωρίας της «αναδυόμενης ενηλικίωσης», αλλά και γνωρίζοντας όλες τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι/ες οι νέοι/ες, γίνεται αντιληπτό ότι η προσαρμογή είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τα εσωτερικά στοιχεία του ατόμου, αλλά και από τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιείται (Munsey, 2006, σελ. 6). Ο/Η φοιτητής/τρια αποτελεί μια ψυχοκοινωνική οντότητα και για να γίνει κατανοητή η προσαρμογή που αναπτύσσει είναι σημαντικό να διερευνηθούν όλες οι επιμέρους πλευρές της (Mahoney & Bergman, 2002, σελ. 195–217).

3.3.1 Συναισθηματική / Ψυχολογική Προσαρμογή

Η συναισθηματική και ψυχολογική προσαρμογή αναφέρεται στη συναισθηματική, ψυχολογική και ψυχοσωματική κατάσταση των φοιτητών/τριών. Η ψυχολογική και συναισθηματική προσαρμογή περιγράφει την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, όπως η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, η ανάγκη για δημιουργικότητα και η ύπαρξη κινήτρων γενικά.

Η είσοδος στα πανεπιστημιακά ιδρύματα για πολλούς/ες μπορεί να θεωρηθεί ένα νέο, ενθουσιώδες ξεκίνημα, ένα ταξίδι ενηλικίωσης, ελευθερίας και ανακάλυψης του εαυτού. Επίσης, μία νέα ζωή γεμάτη προκλήσεις και νέες φιλίες. Τα συναισθήματα αυτά ωστόσο δεν αφορούν όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες. Για ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων, η μετάβαση τους στο Πανεπιστήμιο, δεν είναι μια εύκολη και ενθουσιώδης διαδικασία, αλλά είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα αγχωτική και φοβική. Ορισμένοι/ες βιώνουν μια έντονη συναισθηματική απορρύθμιση μεγάλης διάρκειας (Alfeld-Liro & Sigelman, 1998 σελ. 219-244· Wintre & Yaffe, 2000, σελ. 9–37). Επιπλέον, το Πανεπιστήμιο αποδεικνύεται ιδιαίτερα στρεσογόνο για μερικά νεαρά άτομα

(Pierceall & Keim, 2007, σελ. 703-712) και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις αυτό το άγχος καταλήγει σε σοβαρή αγχώδη διαταραχή (Brougham, Zail, Mendoza, & Miller, 2009, σελ. 85–97). Ο πληθυσμός των φοιτητών/τριων έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές ως ομάδα «υψηλού κινδύνου» για την εκδήλωση ψυχοπαθολογίας σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό της ίδιας ηλικίας (Bayram & Bilgel, 2008 · Eisenberg et al., 2007, σελ. 667-72 · Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2007 · Melissa-Halikiopoulou, Tsiga, Khachatryan, & Papazisis, 2011, σελ. 90-97). Οι νέες προκλήσεις, η απουσία από το σπίτι, οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, η δημιουργία νέων φίλων, είναι μερικοί παράγοντες που δυνητικά οδηγούν σε έντονα συναισθήματα άγχους, ανεπάρκειας ακόμα και κατάθλιψης (Paul & Brier, 2001, σελ. 77-98 · Yau, Sun, & Cheng, 2012, σελ. 268-282).

Σε ποικίλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι φοιτητές/τριες παρουσιάζουν έντονες ψυχολογικές και συναισθηματικές προκλήσεις, όπως εμφάνιση αγχωδών διαταραχών, συναισθηματικών διαταραχών, αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών, χρήση ουσιών, χρήση αλκοόλ (Johnson, LaVoie, & Mahoney, 2001, σελ. 304-318). Συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από των Ευθυμίου και συν. (2001) στο ΕΚΠΑ το 73.7 % του φοιτητικού πληθυσμού δήλωσε πως αντιμετωπίζει κάποιο προσωπικό πρόβλημα. Το 7,5 % της έρευνας δήλωσε ότι αντιμετωπίζει ή αντιμετώπισε στο παρελθόν κάποιο πρόβλημα προσαρμογής, το 15,3 % δήλωσε ότι αντιμετωπίζει ή αντιμετώπισε κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα, όπως έντονο άγχος και το 3. 9% δήλωσε ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί το χρόνο του. Επίσης το 73, 9 % απάντησε πως θα ήθελε να δεχτεί βοήθεια από κάποιον/α σύμβουλο ψυχικής υγείας. Στην έρευνα των Παπαδιώτη-Αθανασίου και Δαμίγου (2003), που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το 47,7 % των φοιτητών/τριών δήλωσε πως εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα με νοσηρότητα εκ των οποίων το 38.5% ήταν αγόρια και το 55.8 κορίτσια, ενώ το 46, 8 % δεν παρουσίαζε νοσηρότητα.

Το υψηλό ποσοστό των κοριτσιών που εμφάνιζαν καταθλιπτικά συμπτώματα, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τα μαθήματα, με τις σχέσεις τους, με τη διαχείριση των οικονομικών, αλλά και με την επικοινωνία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Ευθυμίου και συν. (2007), οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής σε υπηρεσίες συμβουλευτικής έναντι όλου πληθυσμού του Πανεπιστημίου, αποδεικνύοντας ότι ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες

πιθανόν να αναπτύξουν κάποια ψυχική διαταραχή, χωρίς απαραίτητα να υπάρχουν ψυχοπιεστικά γεγονότα ζωής και άγχος, καθώς ο συνήθης και πιο κρίσιμος χρόνος εκδήλωσης κάποιων διαταραχών είναι το τέλος της εφηβείας και η αρχή της ενήλικης ζωής (Salmela-Aro, Aunola, & Nurmi, 2008). Πολλές άλλωστε ψυχικές διαταραχές, όπως για παράδειγμα, η σχιζοφρένεια, η μείζων καταθλιπτική διαταραχή, η κυκλοθυμική διαταραχή, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, η διαταραχή πανικού, η κοινωνική φοβία, οι ειδικές φοβίες, η ψυχογενής ανορεξία και η ψυχογενής βουλιμία συχνά κάνουν την εμφάνιση τους σε αυτό το μεταβατικό στάδιο (Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2007).

Γίνεται αντιληπτό πως η ψυχολογική και συναισθηματική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού είναι απαραίτητη για την γενική προσαρμογή και την πορεία της φοιτητικής ζωής γενικότερα, καθώς τα υψηλά επίπεδα άγχους που βιώνουν οι φοιτητές/τριες φαίνεται ότι ασκούν αρνητική επιρροή και στα γνωστικά τους αποθέματα, αλλά μπορούν επίσης να οδηγήσουν και στην ανάπτυξη συναισθημάτων μαθημένης αβοηθησίας (Skowron, Wester, & Azen, 2004, σελ. 69–78), δημιουργώντας επιπρόσθετα προβλήματα στη διαχείριση των απαιτήσεων της καθημερινής ζωής.

Τέλος, οι παράγοντες, που σχετίζονται με την συναισθηματική και ψυχολογική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού εκτός από τα συναισθήματα, είναι τα κίνητρα και οι τεχνικές διαχείρισης του άγχους και των δυσκολιών τους. Η παροχή οργανωμένων υπηρεσιών υποστήριξης και καθοδήγησης, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης κρίνεται απαραίτητη από κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, με σκοπό τη βελτίωση της προσαρμογής του/της κάθε φοιτητή/τριας γενικά, της λειτουργικότητας του/της, της ποιότητα ζωής και της αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητά του/της (Finkenstein et al., 2007, σελ. 127-134 ·Καλαντζή-Αζίζι, 2001, σελ. 154-168 ·Melissa-Halikiopoulou et al., 2011, σελ. 90-97).

3.3.2 Κοινωνική Προσαρμογή

Ο όρος κοινωνική προσαρμογή υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου (ή μη) να οργανώνει την ύπαρξη του με τρόπο τέτοιο ώστε να δρα λειτουργικά μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον. Στα πλαίσια των σπουδών, η κοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών, έχει να κάνει με την ικανότητα τους να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, συνδυάζοντας τόσο τις προσωπικές ανάγκες για διαπροσωπική και κοινωνική αλληλεπίδραση με τις ανάγκες και τις προκλήσεις για

κοινωνική αλληλεπίδραση στο χώρο του Πανεπιστημίου. Η πρόκληση που καλείται να φέρει εις πέρας ο/η νέος/α φοιτητής/τρια για να επιτύχει την κοινωνική προσαρμογή του/της στο χώρο του Πανεπιστημίου, είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός νέου κοινωνικού δικτύου, μιας ακαδημαϊκής κοινότητας στην οποία θα δραστηριοποιείται και θα αισθάνεται ικανοποίηση (Thurber & Walton, 2012, σελ. 415-419).

Η κοινωνική ωστόσο προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο επηρεάζεται από τα αρνητικά συναισθήματα που μπορούν να αισθάνονται οι φοιτητές/τριες, όπως τον φόβο ή την μοναξιά. Ιδιαίτερα, το συναίσθημα της μοναξιάς και της ανασφάλειας, είναι από τα πιο συχνά συναισθήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες (Beyers & Goossens, 2002, σελ. 363-382). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τους Παπαδιώτη – Αθανασίου και Δαμίγυ (2003, σελ. 231-263), το συναίσθημα της μοναξιάς ήταν πιο έντονο στο θηλυκό πληθυσμό σε σχέση με τον ανδρικό. Το συναίσθημα επίσης της μοναξιάς σύμφωνα με έρευνες, σχετίζεται με το συναίσθημα της νοσταλγίας του οικογενειακού σπιτιού και των παιδικών φίλων, με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, αλλά και με δυσκολίες στη σύναψη νέων φίλων (Ευθυμίου και συν., 2001 ·Fischer & Hood, 1987, 425-441 ·Paul & Brier, 2001, σελ. 77-98).

Η κοινωνική προσαρμογή αποτελεί βασικούς παράγοντας της γενικότερης προσαρμογής του φοιτητικού πληθυσμού. Οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες για να την επιτύχουν είναι πολλές, ακόμα πιο πολλές όμως είναι για το φοιτητικό πληθυσμό που ανήκει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως άτομα με αναπηρία και τα άτομα με οικονομικές, κοινωνικές ή και άλλες ακαδημαϊκές δυσκολίες.

Η κοινωνική προσαρμογή, αλλά και η γενικότερη προσαρμογή των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο ψυχοσυναισθηματικό τομέα, όπως γίνεται αντιληπτό είναι σημαντικό να προωθηθεί και να εξελιχθεί από τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, με υπηρεσίες και παροχές που ενισχύουν τη συμπερίληψη και την κοινωνική αποδοχή.

3.4. Ατομικοί Παράγοντες

3.4.1 Αυτοεκτίμηση

Ο όρος της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί αρκετά από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες, οι οποίοι προσπαθούν να την προσδιορίσουν και να την περιγράψουν όσο καλύτερα γίνεται, δίνοντας την ποικίλους ορισμούς. Δεν είναι λίγες οι φορές που για τον όρο αυτοεκτίμηση χρησιμοποιούνται οι όροι της αυτοαντίληψης, λανθασμένα ωστόσο καθώς η αυτοαντίληψη περιγράφει το τί πιστεύουμε για τον εαυτό μας ενώ η αυτοεκτίμηση τον τρόπο που αξιολογούμε τον εαυτό μας, αλλά συμπεριλαμβάνει και το πώς νιώθουμε για αυτό (Smith & Mackie, 2007). Συγκεκριμένα η αυτοαντίληψη αφορά τη γενικότερη εικόνα που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος για τον εαυτό του (Peixoto & Almeida, 2010, σελ. 157-175) ενώ η αυτοεκτίμηση περιγράφει το πως νιώθουμε για τον εαυτό μας, πόση αξία θεωρούμε πως έχει (Zimmerman & Cleary, 2006, σελ. 45-69).

Ο William James (1890) ήταν από τους πρώτους που προσπάθησε να ορίσει την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα λοιπόν με τον William James, η αυτοεκτίμηση αποτελεί το πηλίκο των επιτυχιών προς τις προσωπικές φιλοδοξίες. Ενώ σύμφωνα με το Rosenberg (1965 όπ. αναφ. στο Παπάνης, 2011), *“Η αυτοεκτίμηση είναι μία θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή τον εαυτό... Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος “είναι αρκετά καλός”. Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει . Σέβεται τον εαυτό του γι’ αυτό που είναι, αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, ούτε και περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δε θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους”* (Rosenberg, 1965, σελ.. 30-31).

Ποικίλες είναι οι θεωρίες προσωπικότητας που εστιάζουν στην ανάλυση και την περιγραφή της αυτοεκτίμησης, υπό το πρίσμα της δυνατότητας ελέγχου του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι που ανήκουν στην κλίμακα εσωτερικού ελέγχου, χαρακτηρίζονται από αυτονομία, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και ενδιαφέρον για απόκτηση νέων γνώσεων, ενώ αντίθετα τα άτομα τα οποία ανήκουν στην κλίμακα του εξωτερικού ελέγχου, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν φοβία και αδυναμία σχετικά με την προσέγγιση νέων πραγμάτων (Rogers, 1998). Η ύπαρξη υψηλής αυτοεκτίμησης ενισχύει τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία αλλά και την παραγωγικότητα του ατόμου, ενώ βοηθά στην προσαρμοστικότητα του σε νέες συνθήκες αναπτύσσοντας ευελιξία στη διαχείριση ακόμα και δύσκολων καταστάσεων (Παπάνης,

2011). Αντίθετα τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν μια πιο παθητική συμπεριφορά, καθώς αδυνατούν να πιστέψουν στον εαυτό τους, ανησυχούν για την αρνητική κριτική και την απόρριψη ενώ αποφεύγουν την λήψη πρωτοβουλιών (Koosha, Abdollahi, & Karimi, 2016, σελ. 68).

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, γίνεται αντιληπτό πως η αυτοεκτίμηση, μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και είναι αποτέλεσμα ενός συνδυαστικού μοντέλου παραγόντων, που σχετίζονται τόσο με το ενδοατομικό και ιδιοσυγκρασιακό υπόβαθρο του ατόμου όσο και το κοινωνικό. Ειδικότερα, φαίνεται πως το φύλο, η ηλικία αλλά, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και οι κοινωνικές σχέσεις, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Σχετικά με το φύλο ποικίλες έρευνες αναφέρουν πως οι άνδρες σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που παρατηρείται τόσο κατά τη διάρκεια της εφηβείας όσο και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής (Gebauer, Wagner, Sedekides, & Neberich, 2013 ·Robins, & Trzesniewski, 2005 ·Wojciszke, Baryla, Parzuchowski, Szymkow, & Abele, 2011). Ωστόσο η διαφορά αυτή φαίνεται να οφείλεται τόσο σε γενετικούς παράγοντες όσο και σε κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές (Bleidorn et al., 2015, σελ. 396-410).

Όσον αφορά την ηλικία, έρευνες αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης τα επίπεδα αυτοεκτίμησης αυξάνονται και αυτό προκύπτει από τις πιθανές επιτυχίες, την αυξημένη ωριμότητα και την προσαρμογή (Trzesniewski, Robins, Roberts, & Caspi, 2004, σελ. 163-185).

Συμπληρωματικά, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι η οικογένεια και οι «σημαντικοί άλλοι», που με την έκφραση της φροντίδας, της αποδοχής, της προστασίας σε συνδυασμό με τη σταθερότητα των ορίων και των αξιών, ενισχύουν την αυτοέκφραση του ατόμου, την αυτονομία και κατ'έπекταση την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου, έχουν οι εμπειρίες της ζωής, η δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων και η διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων (Agam, Tami, & Golan, 2015, σελ. 92-99).

Η αυτοεκτίμηση ως μια σημαντική συνιστώσα του εαυτού διαφαίνεται τόσο στη καθημερινή ζωή του ατόμου, αλλά κυρίως σε συνθήκες που το άτομο καλείται να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες του και τις δυνάμεις του, καθώς η αυτοεκτίμηση είναι μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης της προσωπικής αξίας (συναισθηματική συνιστώσα), αλλά και της αντίληψης

του πόσο ικανός/ή είναι να επιλύσει οποιαδήποτε κατάσταση (γνωστική συνιστώσα) (Eromo & Shawn, 2015, σελ. 33-35).

Αναφορικά με το ακαδημαϊκό επίπεδο, η έννοια της αυτοεκτίμησης, σχετίζεται με την αυτοαντίληψη που έχει το άτομο για την ικανότητα του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση συχνά σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία του ατόμου (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006, σελ. 1519–1530). Σύμφωνα με έρευνες έχει επιβεβαιωθεί η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, σε άλλες μικρότερη (Peixoto & Almeida, 2010, σελ. 157-175) και σε άλλες μεγαλύτερη (Mehmet, Tahsin, Ahmet, & Mehmet, 2014, σελ. 146-152). Συγκεκριμένα, η μικρή σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επιτυχία, σχετίζεται με την δυνατότητα των φοιτητών/τριών να αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας, όπως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, όταν παρουσιάσουν χαμηλή επίδοση με σκοπό να προστατεύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη τους.

Τέλος, η μελέτη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε συνδυασμό με την προσπάθεια του ατόμου να διεκπεραίωση ποικίλες συνθήκες και καταστάσεις στη ζωή του, οδήγησε αρκετούς ερευνητές στη χρήση ενός καινούργιου όρου, ως μία άλλη πτυχή του εαυτού, της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficiency) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

3.4.2 Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα ως έννοια θεμελιώθηκε στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικογνωστικής θεωρίας μάθησης του ψυχολόγου Albert Bandura (1977) που επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και την επίδραση αυτών στη διαδικασία της μάθησης.

Ο Bandura (1977), περιγράφει την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη του ατόμου στις ικανότητες του καταφέρει να ολοκληρώσει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά και να επιτύχει στις δραστηριότητες του γενικότερα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μία αξιολόγηση που πραγματοποιεί το ίδιο το άτομο στον εαυτό του (αυτοαντίληψη) σχετικά με τις ικανότητες του να επιτύχει κάτι (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007, σελ. 944-956). Ειδικότερα, η έντονη πεποίθηση της ικανότητας, ενεργοποιεί τα κίνητρα της προσπάθειας και στη συνέχεια αναπτύσσονται οι κατάλληλες στρατηγικές επίτευξης του στόχου. Σύμφωνα με τον Bandura (1977, σελ. 191–215), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι εκτιμήσεις του ατόμου για να οργανώνει προσεκτικά ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την επίτευξη ενός στόχου. Οι εκτιμήσεις αυτές επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά, τον τρόπο δράσης και την έκβασή της.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι οι εξής τέσσερις (Bandura, 1994, σελ. 61-90):

1. Οι εμπειρίες κάθε ατόμου, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο τις επιτυχίες όσο και τις αποτυχίες
2. Οι εμπειρίες μέσω των προτύπων. Η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου επηρεάζεται από τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρατηρεί και ακολουθεί, καθώς αναμένει πάντα τα ίδια αποτελέσματα με εκείνα του προτύπου.
3. Η κοινωνική – λεκτική πειθώ, κατά την οποία το άτομο μπορεί να πειστεί ότι μπορεί να καταφέρει να ολοκληρώσει επιτυχώς μια ενέργεια
4. Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, καθώς σύμφωνα με αυτές αισθάνεται έτοιμο ή όχι να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης.

Επιπρόσθετα, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζεται από το συναίσθημα του ατόμου. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται πολλές φορές με αισθήματα άγχους, απόγνωσης, ηττοπάθειας και παθητικότητας, (Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004, σελ. 1033–1043), ενώ από την άλλη η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύει τις γνωστικές διεργασίες, το αίσθημα της ικανότητας, την επίδοση και την αυτονομία (Schwarzer & Hallum, 2008, σελ. 152-171).

Τέλος, όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, πιο πρόσφατα ο Bandura (2010), αναφέρει πως επηρεάζει την προσπάθεια του/της φοιτητή/τριας για μάθηση και κατ' επέκταση την επίδοση του/της. Συγκεκριμένα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει αρνητικά τους/τις φοιτητές/τριες. Η λανθασμένη προσέγγιση του στόχου, ο φόβος της αποτυχίας, η πεποίθηση της έλλειψης της ικανότητας, οδηγούν πολλούς/ές φοιτητές/τριες στην αποφυγή

αρχικά πολλών μαθησιακών δραστηριοτήτων και στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα στη συνέχεια (Zimmerman & Schunk, 2011, σελ. 1-12). Η χαμηλή ωστόσο ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, τείνει να επηρεάζει και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τόσο σε συναισθηματικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Amitay & Gumpel, 2015, σελ. 202-227 ·Klassen, 2002, σελ. 173-203).

3. 4.3 Κίνητρα

Η έννοια του κινήτρου έχει μελετηθεί αρκετά τόσο από τον κλάδο της οργανωτικής ψυχολογίας όσο και από τον κλάδο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Το κίνητρο προέρχεται από τη λατινική λέξη «*movere*», που σημαίνει «διέγερση». Το κίνητρο λοιπόν αποτελεί τη τάση, την ώθηση, την παρόρμηση του ατόμου που το οδηγεί να προβεί σε μια συγκεκριμένη πράξη για να επιτύχει έναν συγκεκριμένο και επιθυμητό αποτέλεσμα με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Στην ουσία το κίνητρο περιγράφει το «γιατί» κάνουμε κάτι και οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά αυτή είναι είτε εσωτερικοί είτε εξωτερικοί (Ryan & Deci, 2000, σελ. 68-78). Πιο αναλυτικά, το κίνητρο είναι ένα έμφυτο φαινόμενο που βασίζεται σε τέσσερις σημαντικούς παράγοντες, την ιδιοσυγκρασία του ατόμου (την εσωτερική κατάσταση του οργανισμού), το πλαίσιο (περιβάλλον και εξωτερικά ερεθίσματα), τον σκοπό (συμπεριφορά και στόχοι) και τα όργανα (μέσα για την επίτευξη του σκοπού) (Pintrich, 2003, σελ. 667-686).

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση τα κίνητρα συχνά είναι συνδεδεμένα με την επίδοση και σχετίζονται με την απόκτηση νέας γνώσης, με την ενίσχυση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων στρατηγικών και συμπεριφορών (Paizi et. al, 2007, σελ. 25-34.). Ειδικότερα, έρευνες αναφέρουν ότι τα κίνητρα των φοιτητών/τριών σχετίζονται με την επιθυμία τους να ολοκληρώσουν αρχικά τις σπουδές τους, να επιλέγουν εργασίες μεγαλύτερης δυσκολίας και να προσπαθούν πιο εντατικά για την υψηλότερη επίδοση (Seifert, 2004, σελ. 137-149). Σύμφωνα με έρευνα των Robbins και των συνεργατών του (2004, σελ. 261-288) το ακαδημαϊκό κίνητρο σχετίζεται θετικά με την επιμονή των φοιτητών/τριών, αλλά και με το μέσο όρο της βαθμολογίας τους. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Richardson και των συνεργατών του (2012, σελ. 353-387), που διερευνούσε την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών, των παραγόντων παρακίνησης, αλλά και των αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης, το εσωτερικό κίνητρο φάνηκε να έχει θετική συσχέτιση με το μέσο όρο βαθμολογίας σε σχέση με το εξωτερικό, καθώς

τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να έχουν πιο θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και μειώνουν την αναβλητικότητα και την αποτυχία (Choi & Moran, 2009, σελ. 195-211).

Σύμφωνα με ποικίλες έρευνες (Bandura, 1997, σελ. 191- 215· Dweck, 2010, σελ. 26-29· Pintrich, 2003, σελ. 667–686 ·Ryan & Deci, 2000, σελ. 68–78· Seifert, 2004, σελ. 137–149), υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις κινήτρων για τους/τις φοιτητές/τριες. Συγκεκριμένα, η *πρώτη διάσταση* έχει να κάνει με την ικανότητα/επάρκεια του/της φοιτητή/τριας, το αίσθημα συγκεκριμένα της ικανότητας που αισθάνεται ο/η ίδιος/α, ότι μπορεί να τα καταφέρει, η *δεύτερη διάσταση* είναι η διάσταση ελέγχου/αυτονομίας, καθώς έχει τον πλήρη έλεγχο της συμπεριφοράς του/της αντιλαμβανόμενος/η την αμφίδρομη σχέση της συμπεριφοράς με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η *τρίτη διάσταση* είναι εκείνη του ενδιαφέροντος και της εκτιμώμενης αξίας της εκάστοτε δραστηριότητας, όπου ο/η φοιτητής/ τρια προβαίνει σε μία συμπεριφορά επειδή γνωρίζει την αξία της ή γιατί παρουσιάζει προσωπικό ενδιαφέρον γι' αυτό που κάνει ή και τα δυο ταυτόχρονα. Τέλος η *τέταρτη διάσταση* αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά της διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής, καθώς μέσα από την επίτευξη των δραστηριοτήτων που έχει ορίσει ως στόχους, ο/η φοιτητής/τρια ανταμείβεται με το αίσθημα αποδοχής του κοινωνικού περιγύρου.

Τέλος, το κίνητρο έχει συσχετιστεί αρκετές φορές τόσο με την προσωπική προσπάθεια, την επιμονή για την επεξεργασία νέων πληροφοριών σε βάθος, τη χρήση αυτορρυθμιζόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Mouratidis, Michou, & Vassiou, 2017, σελ. 56-66). Όπως προαναφέρθηκε, η σημασία των εσωτερικών κινήτρων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ακαδημαϊκή πορεία και επιτυχία, σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα. Ωστόσο η έλλειψη εξωτερικών κινήτρων συχνά μπορεί να δυσχεραίνει τη προσωπική προσπάθεια, καθώς τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να προσδώσουν την αξία της προοπτικής. Η ύπαρξη χαμηλής επίτευξης, η εγκατάλειψη και οι δυσκολίες στη μετάβαση μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων όπως επίσης και η αναβλητικότητα, αποτελούν συχνά ένδειξη προβλημάτων, που απαιτούν τον σχεδιασμό οργανωμένων παρεμβάσεων που να στοχεύουν στην ανάδειξη τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών κινήτρων (Vassiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2016, σελ. 56-66).

3.5 Οργανωσιακοί Παράγοντες

3.5.1 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τις αρχές του 1990, έχει δεχτεί ποικίλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με σκοπό την ανταπόκριση των συστημάτων της στις εξωτερικές ανάγκες και προκλήσεις που προκύπτουν αφενός από την παγκοσμιοποίηση, το διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και αφετέρου από τις συνεχείς τεχνολογικές μεταβολές στην οικονομία και την εργασία.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές παρόλο που εστιάζουν στις επιστημονικές εξελίξεις, στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη της καινοτομίας, επικεντρώνονται και στη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλά και στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των ιδρυμάτων με σκοπό της βελτίωση της ποιότητας, της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας τους. Από τις πιο σημαντικές αλλαγές που προσπαθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εξελίξουν, σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης του, της «κινητικότητας». Παρότι, η εξέλιξη των αλλαγών αυτών μεταξύ των διαφορετικών κρατών και συστημάτων, εντός και εκτός Ευρώπης, δεν είναι ομοιόμορφη, οι κοινές τάσεις είναι φανερές (Asderaki & Maragos, 2012, σελ. 498-510).

3.5.2 Κοινωνική Διάσταση στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο ρόλος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικός, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της κοινωνίας με την οικονομία. Η κοινωνική της διάσταση βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της ισότητας (Kladis, 2004, σελ. 177-184). Βασικός σκοπός των ιδρυμάτων είναι η ποιοτική εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των αναγκών όλων των φοιτητών/τριών που προκύπτουν από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης.

Η κοινωνική διάσταση στην εκπαίδευση ως όρος έχει συζητηθεί και προταθεί τόσο στη Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 όσο και στο κοινό Ανακοινωθέν της Πράγας το 2001, όπου Υπουργοί τόνισαν την Κοινωνική Διάσταση της κινητικότητας επισημαίνοντας, ότι δεσμεύονται

να επιδιώξουν «την άρση όλων των εμποδίων στην ελεύθερη κυκλοφορία των φοιτητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού» (Communiqué, 2001).

Η κοινωνική διάσταση αποτελεί ένας πολυπαραγοντικός όρο που εμπεριέχει σημαντικές έννοιες, όπως την κινητικότητα, την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, την ισότητα, την διάβιου μάθηση, τις συνθήκες φοίτησης, καθώς και την προσωπική ανάπτυξη του/της φοιτητή/τριας.

3. 5.3 Κινητικότητα

Η κινητικότητα αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες της κοινωνικής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς περιγράφει την άρση όλων των εμποδίων. Η αξία της κινητικότητας είναι πολύ σημαντική τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, αλλά και για τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας, όπως τα προγράμματα Erasmus, έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, να διευρύνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα, να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους αμοιβαιότητα και να ενισχύουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα η κινητικότητα ωθεί στη υιοθέτηση μιας διεθνούς νοοτροπίας, η οποία βελτιώνει την ποιότητα τους, μέσω συνεργασιών και ανταλλαγής γνώσεων.

Στην ελληνική Τριτοβάθμια εκπαίδευση η κινητικότητα, όπως και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, εφαρμόζεται μέσω του προγράμματος Erasmus. Συγκεκριμένα στα ελληνικά Πανεπιστήμια το πρόγραμμα Erasmus ενσωματώθηκε από το 1994. Το 2014, το ERASMUS αναβαθμίστηκε στο πρόγραμμα - ομπρέλα ERASMUS+ 2014 - 2020, που στήριζε την προώθηση της στρατηγικής της ΕΕ για τη δεκαετία 2010 - 2020 (Ευρώπη 2020), για «μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία» με «υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής» μέσα από την επίτευξη των επιμέρους στόχων στην «απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και το κλίμα/την ενέργεια». Οι στόχοι του προγράμματος αναφέρονταν σε οικονομικά μεγέθη (ανάπτυξη, επιχειρηματικότητα, ανταγωνιστικότητα), σε κοινωνικά προβλήματα (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, «βίαη ριζοσπαστικοποίηση») και

στην ενσωμάτωση των νέων μέσα από την υποστήριξη «της συμμετοχής τους στη δημοκρατική ζωή στην Ευρώπη» (Λακασάς, 2016).

Η κινητικότητα αδιαμφισβήτητα έχει πολλά οφέλη, ωστόσο συχνά βρίσκει εμπόδια στην εφαρμογή της. Από τα πιο σημαντικά εμπόδια, σχετίζονται με τη μεταφορά υποτροφιών και δανείων από την χώρα καταγωγής στη χώρα σπουδών, την αναγνώριση αποκτηθέντων προσόντων και ακαδημαϊκών μονάδων, την προσβασιμότητα στην πληροφόρηση, την καθοδήγηση και τις γλωσσικές δεξιότητες (Kladis, 2004, σελ. 177-184.). Τα θέματα αυτά αποτέλεσαν επίκεντρο συζητήσεων στο κοινό Ανακοινωθέν της Πράγας (2001), στη συνάντηση των αρμόδιων υπουργών στο Βερολίνο το 2003, όπως επίσης και στο κοινό Ανακοινωθέν του Μπέργκεν το 2005.

Γίνεται αντιληπτό πως μια διαθρωτική και συστηματική μεταρρύθμιση που δρα ολιστικά και όχι ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα θα διευκολύνει τη συμμετοχή και την πρόσβαση στην κινητικότητα. Συγκεκριμένα είναι σημαντικό να ενισχυθεί η πληροφόρηση και καθοδήγηση για τη μαθησιακή κινητικότητα, αλλά και η εκπαίδευση και προετοιμασία των φοιτητών /τριών στις ξένες γλώσσες. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η εξασφάλιση της δυνατότητας μεταφοράς δημόσιων υποτροφιών και δανείων για βραχυπρόθεσμες σπουδές στο εξωτερικό (κινητικότητα ακαδημαϊκών μονάδων) ή για απόκτηση ολόκληρου πτυχίου σε άλλη χώρα, όπως επίσης και η παρεχόμενη οικονομική ενίσχυση για κινητικότητα σε φοιτητές/τριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Zgaga, 2015).

Τέλος, όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προσόντα, για την ενίσχυση της κινητικότητας και των κινήτρων των φοιτητών/τριών, σημαντική είναι η αναγνώριση αποκτηθέντων προσόντων και αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του μηχανισμού ECTS.

3.5.4 Πρόσβαση και ισότητα στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση

Η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα βήματα στη κοινωνική εξέλιξη του ανθρώπου, καθώς μέσα από αυτή δέχεται τα κατάλληλα εφόδια για την ένταξη του στην αγορά εργασίας και την επιτυχή ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο .

Η κοινωνία μας αδιαμφισβήτητα, συνεχώς μεταβάλλεται. Το δημογραφικό προφίλ της Ευρώπης αλλάζει. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, επηρεάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και

εργαζόμαστε, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ανάγκη για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να έχει καταστεί ως υψηλή προτεραιότητα στη ζωή ενός ανθρώπου.

Στο πλαίσιο της συνεχούς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, η κοινωνική ποικιλομορφία και ανισότητα συζητούνται έντονα. Συγκεκριμένα, η Τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλει στην δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο η ένταξη των νέων σε αυτήν αντιμετωπίζει πολλούς φραγμούς, ειδικά για φοιτητές/τριες που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (από οικογένειες χαμηλού και μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου, άτομα με αναπηρία, μετανάστες κτλ.). (Nevo, 2003, σελ. 357-374).

Η άφιξη ενός αυξημένου αριθμού προσφύγων στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια συνέβαλε στην αύξηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αλλά και στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για το θέμα αυτό. Η ανάγκη για καινοτομία αυξάνει τη ζήτηση για άτομα υψηλής ειδίκευσης, ενώ η εξερχόμενη μετανάστευση ασκεί πίεση στις οικονομίες και τα κοινωνικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών με μεγάλο αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Ειδικότερα, παρατηρείται πως τα ακαδημαϊκά ιδρύματα συγκεκριμένων χωρών δείχνουν σταθερή αύξηση του αριθμού των φοιτητών/τριών ενώ άλλα έρχονται αντιμέτωπα με έντονη διαρροή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σύνολο των φοιτητών/τριών στα Πανεπιστήμια να γίνεται όλο και πιο ποικιλόμορφο.

Σχετικά με την αποδοχή, την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια το θεσμικό πλαίσιο στην Ε.Ε. και στη χώρα μας κατοχυρώνει πλήρως τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων, για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η ισότιμη όμως πρόσβαση για να επιτευχθεί, είναι σημαντικό το Πανεπιστήμιο ως φορέας ανώτατης εκπαίδευσης να έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει τη βελτίωση των συνθηκών φοίτησης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και να άρει οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού των ατόμων αυτών από την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή.

Αναλυτικότερα, το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, είναι σημαντικό να εξασφαλίσει την πλήρη φυσική παρουσία και πρόσβαση των ατόμων αυτών στους χώρους φοίτησης, τη συστηματική υποστήριξη και συμβουλευτική τους από κατάλληλες υπηρεσίες αλλά και την

ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας, με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Armstrong & Moore, 2004).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ελληνικά Πανεπιστήμια, η πρόσβαση και η προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία, χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και ανακολουθία, καθώς τα ελλιπή μέτρα στήριξης των ιδρυμάτων από την πολιτεία, η μη πλήρης παροχή κατάλληλων δομών και η ασυνέχεια σε δράσεις, δυσχεραίνουν την ενίσχυση της διαρκούς και ισότιμης συμμετοχής των φοιτητριών/φοιτητών με αναπηρία (Καλαντζή-Αζίζι, 2005, σελ. 14).

Επιπλέον σημαντικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή των φοιτητών/τριών με αναπηρία, έχει η συνεργασία μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς οι απαιτούμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις που απαιτούνται αρκετές φορές στην εκπαιδευτική διαδικασία, στηρίζονται στην ευαισθητοποίηση και την καλή πρόθεση ορισμένων διδασκόντων/ουσών ή μελών του διοικητικού προσωπικού και όχι στην ύπαρξη ενός θεσμικού και λειτουργικού πλαισίου (Καλλινάκη, 2016, σελ. 73-75).

Οι υπάρχουσες δομές, όπως τα Συμβουλευτικά Κέντρα Φοιτητών, τα Γραφεία Διασύνδεσης, ή διάφορες άλλες υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης, παρόλο που έχουν ως ρόλο την ενίσχυση της προσαρμογής των φοιτητριών/φοιτητών με αναπηρία στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, στην πλειονότητα λειτουργούν ως δομές παροχής υπηρεσιών διαμεσολαβητικού χαρακτήρα, οι οποίες εστιάζουν στην υποδοχή, στην ενημέρωση και καθοδήγηση των φοιτητριών και των φοιτητών που ανήκουν στο γενικό πληθυσμό (Μαυριγιαννάκη, 2003, σελ. 115-129).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 154 Πανεπιστημιακά ιδρύματα σε 36 Ευρωπαϊκές χώρες, σχετικά με τις αρχές της διαφορετικότητάς, της ισότητας και της ένταξης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Claeys-Kulik, Jørgensen, & Stöber, 2019, σελ. 37-43), οι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία ύπαρξης μιας ολιστικής στρατηγικής που θα ενισχύει την συνεκτικότητα των ευρωπαϊκών συστημάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν, ότι οι αρχές αυτές αποτελούν μέρος της στρατηγικής και της πολιτικής της κεντρικής διοίκησης του πανεπιστημίου και οι δράσεις δεν πραγματοποιούνται με την πρωτοβουλία των σχολών ή των τμημάτων.

Επιπρόσθετα, περιγράφουν πως πολλές φορές η έλλειψη ευαισθητοποίησης της πανεπιστημιακής κοινότητας σχετικά με θέματα ποικιλομορφίας και ένταξης αποτελεί μια συνεχή πρόκληση και είναι αποτέλεσμα της έλλειψης πόρων και χρηματοδότησης καθώς και της δυσκολίας εντοπισμού των ομάδων-στόχων. Συνεπώς, απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση του προσωπικού τόσο του διοικητικού όσο και του ακαδημαϊκού προσωπικού, με σκοπό την ενίσχυση του επιπέδου ευαισθητοποίησης, αλλά και την παροχή συγκεκριμένων εργαλείων προσέγγισης της διαφορετικότητας.

Τέλος, σε επίπεδο συστήματος, μόνο μια μειοψηφία χωρών, έχουν αναπτύξει Εθνικά Σχέδια Δράσης για την παρακολούθηση των δεσμεύσεων τους απέναντι στην εξασφάλιση της ισότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Σημαντική επομένως, αποτελεί η ανάπτυξη ενός κοινού τρόπου δράσης και στρατηγικής σε επίπεδο συστήματος μεταξύ πανεπιστημίων, φορέων δημόσιων αρχών και οργανώσεων, που δραστηριοποιούνται για λογαριασμό των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η ανταλλαγή εμπειριών και η εκπαίδευση από ομοτίμους μεταξύ των Πανεπιστημίων από όλη την Ευρώπη, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών.

3.5.5 Συνθήκες φοίτησης και προσωπική ανάπτυξη

Από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή και η εξασφάλιση καλών συνθηκών φοίτησης, αλλά και η παροχή υπηρεσιών με σκοπό την εξασφάλιση της προσωπικής ανάπτυξης των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα στη συνάντηση του Μπέργκεν το 2005, οι Υπουργοί έθεσαν ως στόχο «[...] να καταστήσουν την ποιοτική Ανώτατη Εκπαίδευση εξίσου προσιτή σε όλους και να υπογραμμίσουν την ανάγκη κατάλληλων συνθηκών για τους σπουδαστές ώστε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους χωρίς εμπόδια που να σχετίζονται με το κοινωνικό ή οικονομικό τους υπόβαθρο». Ενώ σύμφωνα με το Ανακοινωθέν του Λονδίνου στο περιεχόμενο της Κοινωνικής Διάστασης προστίθεται και η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων, που συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Στο κοινό Ανακοινωθέν του 2007 αναφέρεται ότι «η Ανώτατη Εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, στη μείωση των ανισοτήτων

και στην αύξηση του επιπέδου γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην κοινωνία. Επομένως, η πολιτική θα πρέπει να στοχεύει στη μεγιστοποίηση του δυναμικού των ατόμων από την άποψη της προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμβολής τους σε μια βιώσιμη και δημοκρατική κοινωνία της γνώσης» (Communiqué, 2007).

Μία από τις βασικές παραμέτρους της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου είναι η αίσθηση της ευημερίας. Η ευημερία περιλαμβάνει στο ευρύτερο πλαίσιο της, την ψυχική υγεία, τη σωματική αλλά και την κοινωνική ευεξία. Σύμφωνα με τον Kraut (2009, σελ. 576-578), η ευημερία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ασκεί τις δικές του γνωστικές, σωματικές και κοινωνικές δυνάμεις με σκοπό την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Τα τελευταία χρόνια τα Πανεπιστήμια κάνουν προσπάθειες να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που συμβάλουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των φοιτητών/τριών και της ευημερίας τους γενικότερα (Newton, Dooris, & Wills, 2016, σελ. 57-65). Η προσπάθεια αυτή στηρίζεται στο γεγονός πως η ψυχική κατάσταση του ατόμου, είναι αποτέλεσμα ενός πλήθους ατομικών, βιολογικών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών παραγόντων αλλά και παραγόντων πλαισίου (Barton & Grant, 2006, σελ. 252- 253). Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό, ότι η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας δεν επαρκεί για την ενίσχυση της ευημερίας, αλλά η βελτίωση και η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής ζωής μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από κάθε είδος ατομική παρέμβαση (Newton, Dooris, & Wills, 2016, σελ. 57-65).

Ειδικότερα, στην ελληνική Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια εκτός από τις υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, της υποστήριξης και της καθοδήγησης των φοιτητών/τριών, που έχουν ως σκοπό την προστασία και την θετική ανάπτυξη της φοιτητικής ζωής (Ιωαννίδη, 2020, σελ. 64-267), αναπτύσσονται νέα δίκτυα κοινωνικής δραστηριότητας (σύλλογοι φοιτητών/τριών, δίκτυο αποφοίτων, εθελοντικές ομάδες, καλλιτεχνικές ομάδες, κ.ά.). Σκοπός αυτών των δικτύων είναι η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των φοιτητών/τριών, η δημιουργία νέων επιλογών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και η ενίσχυση της ευελιξίας και της συμμετοχικότητας (Παπάνης, 2008).

3.5.6 Υποδοχή - Ενημέρωση

Για ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, η νέα αρχή στο Πανεπιστήμιο αποτελεί μια συναρπαστική, αλλά ταυτόχρονα αγχωτική διαδικασία (Keyes, 2005). Συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν πως πολλοί/ές φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της μετάβασης βιώνουν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα, όπως αγωνία, άγχος, εμφανίζουν κατάθλιψη, διαταραχές ύπνου, διαταραχές διατροφής, μείωση της αυτοεκτίμησης, απομόνωση και αυτοκτονικούς ιδεασμούς (Galderisi, Heinz, Kastrup, Beezhold, & Sartorius, 2015; σελ. 231-233 · Hughes & Wilson, 2017, σελ. 23-65).

Ωστόσο, η ποιότητα της μετάβασης έχει μεγάλη σημασία για τη μετέπειτα πανεπιστημιακή ζωή και την ευημερία των φοιτητών/τριών. Πολλοί/ές είναι οι φοιτητές/ριες που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο πρώτο έτος ακόμα και στο πρώτο τρίμηνο (Macaskill & Denovan, 2013, σελ. 124-142).

Οι θετικές εμπειρίες μετάβασης φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση, στη συμπεριφορά και στην αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών, καθώς αισθάνονται ότι δέχονται υποστήριξη και αποδοχή από το Πανεπιστήμιο.

Η θετική υποδοχή, ενημέρωση και υποστήριξη από τη μεριά του Πανεπιστημίου ενισχύουν τα κίνητρα των φοιτητών/τριών, την επιμονή τους, αλλά και τη γενικότερη ευημερία τους. Επίσης, δίνουν την ευκαιρία να εγκατασταθούν και προσαρμοστούν πιο εύκολα και γρήγορα στο νέο τους περιβάλλον (Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne, & Hailikari, 2016, σελ. 441-457).

Η κατάλληλη υποστήριξη και υποδοχή των νέων φοιτητών/τριών κατά τις πρώτες ημέρες και εβδομάδες μέσα από προγραμματισμένα και δομημένα προγράμματα υποδοχής και εισαγωγής έχει αποδειχθεί, ότι βελτιώνει την ενσωμάτωση, αλλά και την καλύτερη κατανόηση του προγράμματος σπουδών (Starley, 2019, σελ. 121-146).

Όπως υποστήριξαν οι Pucciarelli και Kaplan (2016, σελ. 311-313), η μετάβαση πρέπει να *«ενσωματωθεί και να εφαρμοστεί μέσα από ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και μέσα από απρόσκοπτες συνεργασίες μεταξύ ακαδημαϊκών και διοικητικού προσωπικού, ως αποτέλεσμα ενός μεγάλου ακαδημαϊκού μετασχηματισμού»* (Byrom & Murphy, 2018, σελ. 36-55).

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα τέτοια προγράμματα υποδοχής και ενημέρωσης των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, σε όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα υπάρχουν υπηρεσίες υποδοχής (εκδηλώσεις γνωριμίας, ημερίδες, ξεναγήσεις, μέντορες κ.ά.) των

φοιτητών/τριών κατά τη φάση της μετάβασης τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και υπηρεσίες συμβουλευτικής σχετικά με τον εντοπισμό των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, των κλίσεων και των δεξιοτήτων τους. Οι υπηρεσίες αυτές διευκολύνουν τις επαφές των φοιτητών/τριών με τις πανεπιστημιακές αρχές και τις υπηρεσίες διοίκησης, ενώ παρέχουν βοήθεια για την κατάρτιση του ατομικού εξαμηνιαίου προγράμματος σπουδών και τον καθορισμό του θέματος της πτυχιακής.

Επιπλέον, αναφορικά με τις σπουδές, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής ενημερώνουν τους/τις φοιτητές/τριες σχετικά με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης, την υπηρεσία Open eClass, το γραφείο Erasmus, την πρακτική άσκηση, τις υποτροφίες και τις διακρίσεις, όπως επίσης για τη λειτουργία των φροντιστηριακών μαθημάτων, τις ημέρες καριέρας/σταδιοδρομίας, τα προγράμματα σπουδών και τα προγράμματα διά βίου μάθησης.

Επιπρόσθετα, σκοπός αυτών των υπηρεσιών είναι η πληροφόρηση και η καθοδήγηση σχετικά με τη φοιτητική μέριμνα που προσφέρει το Πανεπιστήμιο (π.χ. στέγαση, σίτιση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, έκδοση Ευρωπαϊκής Κάρτας Ασφάλισης και Ασθενείας, ενημέρωση για θέματα κοινωνικής πρόνοιας, όπως το φοιτητικό στεγαστικό επίδομα). Τέλος, οι υπηρεσίες υποδοχής και ενημέρωσης εστιάζουν στη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των φοιτητών/τριών μέσω της υπηρεσίας του Συνηγόρου του Φοιτητή. Η συγκεκριμένη υπηρεσία αναλαμβάνει την διαμεσολάβηση μεταξύ φοιτητών/τριών και καθηγητών/τριών ή διοικητικών υπηρεσιών του Ιδρύματος, την τήρηση της νομιμότητας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, την αντιμετώπιση φαινομένων κακοδιοίκησης, τη διαφύλαξη της εύρυθμης λειτουργίας του Ιδρύματος, καθώς και την ρύθμιση για θέματα εξετάσεων και βαθμολογίας των φοιτητών/τριών, αλλά και τη διαδικασία υποβολής και διαχείρισης των παραπόνων τους.

3.5.7 Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας

Οι πανεπιστημιακές υπηρεσίες υποστήριξης των φοιτητών/τριών εδώ και καιρό βρίσκονται στη πρώτη γραμμή ανταπόκρισης και διαφύλαξης της ψυχικής υγείας του φοιτητικού και παραμένουν από τις βασικές υπηρεσίες υποστήριξης της φοιτητικής ζωής. Αυτές οι υπηρεσίες ποικίλλουν ανάλογα με το μέγεθος και τον τύπο του φοιτητικού πληθυσμού, αλλά συχνά περιλαμβάνουν ομάδες ψυχικής υγείας, ομάδες συμβουλευτικής, ομάδες υποστήριξης ατόμων με αναπηρία,

ομάδες ευεξίας, κ.ά.. Αυτό αποδεικνύει, ότι πολλά πανεπιστήμια στην προσπάθεια τους να υποστηρίξουν και να διασφαλίσουν την ευημερία των φοιτητών/τριών, αξιοποιούν αρκετούς πόρους για τη στελέχωση αυτών των υπηρεσιών.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το πως κρίνει ο φοιτητικός πληθυσμός την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα πανεπιστήμια, γίνονται αντιληπτές κάποιες βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές αναφέρονται στην ασφάλεια που παρέχουν οι υπηρεσίες, στην προσβασιμότητα τους, στη σωστή πληροφόρηση που παρέχονται για αυτές από τη μεριά του Πανεπιστημίου αλλά και στο πόσο το ίδιο το Πανεπιστήμιο έχει επενδύσει σε αυτές (Conley, Shapiro, Kirsch, & Durlak, 2017, σελ. 121-140 · Connell, Barkham, & Mellor–Clark, 2008, σελ. 1-18).

Σχετικά με την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών, οι φοιτητές/τριες αναφέρουν, ότι οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας σίγουρα είναι σημαντικές για τη στήριξη της ψυχικής τους ευημερίας, ειδικά ατόμων που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ωστόσο πολλές φορές μπορούν να επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα (Connell, Barkham, & Mellor–Clark, 2008, σελ. 1-18).

Για την διασφάλιση της ποιότητας, της ασφάλειας και της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών αυτών, εκτός από την στελέχωση τους από εξειδικευμένα πρόσωπα και επιστήμονες, που δέχονται συχνή εποπτεία, σημαντική δείχνει να είναι η ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους/τις φοιτητές/τριες, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφαρμόζονται από τις υπηρεσίες αλλά και τις πιθανές αλλαγές που προτείνουν οι ίδιοι/ες (Grant & Schwartz, 2011, σελ. 61-76 · Wampold & Brown, 2005, σελ. 914-923).

Τέλος, πολύ σημαντική κρίνεται να είναι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών εξ αποστάσεως με ποικίλους ψηφιακούς τρόπους (Britton, 2019, σελ. 159-165). Εκτός από τη φυσική προσβασιμότητα σχετικά με τις κτηριακές εγκαταστάσεις, την εύκολη δηλαδή πρόσβαση όλων των φοιτητών/τριών ακόμα και των φοιτητών /τριών με κινητικά προβλήματα, σημαντικές είναι και οι διαθέσιμες ώρες υποστήριξης, αλλά και η παροχή εναλλακτικών τρόπων συμβουλευτικής με σκοπό την άμεση ανακούφιση του φοιτητικού πληθυσμού (εξ αποστάσεως συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου, χρήση ψηφιακών εφαρμογών) (Γκιαούρη, 2020).

Ειδικότερα, η ανάγκη για προσβασιμότητα, αφορά και τις πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφορές ανάμεσα στο φοιτητικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα σημαντική είναι η κατανόηση και η

αποδοχή των εμπειριών συγκεκριμένων ομάδων φοιτητών/τριών όπως οι ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητές/τριες, οι διεθνείς φοιτητές/τριες και οι μεταπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες. Ποικίλες έρευνες αναφέρουν, ότι συχνά οι υπηρεσίες συμβουλευτικής δεν παρουσιάζουν ευελιξία και ευαισθησία ως προς αυτές τις ομάδες, αποδεικνύοντας την έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα ετερότητας, διαπολιτισμικής και σεξουαλικής ταυτότητας (Reza, 2019 · Smithies & Byrom, 2018).

Τα συμβουλευτικά κέντρα στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, άρχισαν να αναπτύσσονται σε διάφορες χώρες από το 1950, με την Ελλάδα να είναι από τις τελευταίες χώρες που τα υιοθέτησε στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα συμβουλευτικά κέντρα στην Ελλάδα αποτελούν για το φοιτητικό πληθυσμό εξωνοσοκομειακές και κοινοτικές υπηρεσίες, μη ιατρικού χαρακτήρα. Βρίσκονται στο εσωτερικό χώρο των πανεπιστημίων, ώστε οι φοιτητές/τριες να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτές.

Ενδεικτικά, για παράδειγμα, στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής ιδρύθηκαν από το 1990 και σήμερα έχουν την επωνυμία «Εργαστήριο Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών». Το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής από το 2001, όπως και το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί συμβουλευτικό κέντρο από το 2002, ενώ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης από το 2003. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο οι δομές υποστήριξης και συμβουλευτικής υπάρχουν από το 1999, ενώ στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από το 1989. Τέλος, η Μονάδα Υποστήριξης Φοιτητών Ευπαθών Ομάδων (ΜΥΦΕΟ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, λειτουργεί από τον Φεβρουάριο του 2020 και έχει ως στόχο την ολιστική υποστήριξη των φοιτητών/τριών που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, ειδικότερα των φοιτητών/τριών ΑΜΕΑ και εκείνων από ιδιαίτερα χαμηλές εισοδηματικές τάξεις.

Οι υπηρεσίες αυτές, αν και στην αρχή δεν είχαν τόσο το ρόλο της ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής, αλλά κυρίως την παροχή γενικών κατευθύνσεων και συμβουλών για τη φοιτητική ζωή, πλέον, έχουν εξελιχθεί, καθώς τις στελεχώνουν εξειδικευμένοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, οι οποίοι/ες παρέχουν ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη τόσο στους/στις φοιτητές/τριες όσο και στο προσωπικό του ιδρύματος. Τέλος, οργανωμένα συμβουλευτικά κέντρα για το φοιτητικό πληθυσμό υπάρχουν πλέον σε όλα τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Μεθοδολογία

4.1 Σύνοψη Ερευνών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού είναι μια σύνθετη διαδικασία που οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες τόσο ατομικούς όσο και οργανωσιακούς. Αποτελεί δηλαδή την ισορροπία ανάμεσα στην ικανότητα ικανοποίησης των ακαδημαϊκών αναγκών και των κοινωνικών και ψυχολογικών συνθηκών.

Ατομικοί παράγοντες όπως, η ηλικία, το φύλο, το οικογενειακό υπόβαθρο, το εισόδημα, η εκπαίδευση των γονέων, τα κίνητρα των φοιτητών/τριών, όπως επίσης και η ψυχοκοινωνική τους κατάσταση σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα τους, φαίνεται να επηρεάζουν την ικανότητα προσαρμογής (Lama, 2010, σελ. 80 · Ramaprabou, 2014, σελ. 25- 29 · Turner, Morisson, Cotton, Child, Stevens, & Nash, 2017, σελ 805-821).

Η επίδραση του φύλου στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών επιβεβαιώνεται από ποικίλες έρευνες, με τους άνδρες φοιτητές να εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες στη συναισθηματική προσαρμογή και χαμηλότερες στην ακαδημαϊκή προσαρμογή, σε αντίθεση με τις γυναίκες φοιτήτριες που παρόλο που προσαρμόζονται πιο εύκολα κοινωνικά, εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα φοίτησης και ψυχικής υγείας (Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2007 · Omoteso, 2006, σελ. 59-62).

Σχετικά με τον παράγοντα του μορφωτικού επίπεδου των γονέων, φαίνεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα να σχετίζεται με την προσαρμογή των ανδρών φοιτητών, ενώ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας να σχετίζεται με την προσαρμογή των γυναικών φοιτητριών (Wintre & Yaffe 2000, σελ. 9–37). Ωστόσο η πανεπιστημιακή εκπαίδευση του πατέρα ενισχύει γενικά την προσαρμογή των φοιτητών/τριών (Γκαντώνα, 2002, σελ. 85-87).

Επιπλέον, οι ατομικοί παράγοντες, όπως τα κίνητρα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζονται με τη δυνατότητα τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Η υψηλή αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα στο τομέα της εκπαίδευσης, ενισχύει την προσαρμοστικότητα αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση του φοιτητικού πληθυσμού (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006, σελ. 1519–1530). Ωστόσο, όταν η ακαδημαϊκή επίδοση

δεν είναι η αναμενόμενη, για την προφύλαξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαξίας, οι φοιτητές/τριες τείνουν να αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας, όπως η ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Mehmet, Tahsin, Ahmet, & Mehmet, 2014, σελ. 146-152 · Peixoto & Almeida, 2010, σελ. 157-175).

Ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση, τις γνωστικές διεργασίες των φοιτητών/τριών και κατ' επέκταση την προσαρμοστικότητα τους (Schwarzer & Hallum, 2008, σελ. 152-171). Η ύπαρξη αρνητικών πεποιθήσεων σχετικά με την ικανότητα τους αλλά και φοβικών συναισθημάτων, επηρεάζει αρνητικά την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του φοιτητικού πληθυσμού και κυρίως την ακαδημαϊκή τους προσαρμογή (Zimmerman & Schunk, 2011, σελ. 1-12).

Τέλος, τα κίνητρα, φαίνεται ότι ενισχύουν την αίσθηση της ικανότητας του/της φοιτητή/τριας, την αίσθηση του ελέγχου της συμπεριφοράς και της αυτονομίας, όπως επίσης και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, το εσωτερικό κίνητρο έχει θετική συσχέτιση με το μέσο όρο βαθμολογίας, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη μείωση της αναβλητικότητας (Choi & Moran, 2009, 195-211 · Richardson et al, 2012, σελ., 353- 387).

Όσον αφορά τους οργανωσιακούς παράγοντες, οι εξελίξεις στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχουν φέρει στο επίκεντρο των συζητήσεων την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που έχουν ως σκοπό τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, έτσι ώστε ο/η κάθε επιμέρους φοιτητής/τρια να επιτυγχάνει ιδανικά το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που είναι σύμφωνο με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις επιθυμίες του/της, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό ή εθνικό υπόβαθρο.

Οι πρακτικές αυτές εστιάζουν στην ενίσχυση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας και της ακαδημαϊκής προσαρμογής, με την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών ακαδημαϊκής υποστήριξης (Krassadaki et al, 2019, σελ. 2-5 · EShakouri, 2016), όσο και στην ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής προσαρμογής, με την παροχή υπηρεσιών υποδοχής (Postareff, Mattsson, Lindblom–Ylänne, & Hailikari, 2016, σελ. 441–457 · Starley, 2019, σελ. 121-146), καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης, (Kirsch & Durlak, 2017, σελ. 121-140), με σκοπό τη διασφάλιση ενός αξιοπρεπούς, ασφαλούς, προσβάσιμου, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (Γκιαούρη, 2020).

Έχοντας διερευνήσει, μέσω βιβλιογραφικών μελετών, την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού γενικότερά αλλά και τους παράγοντες ενίσχυσης τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ειδικότερα, προκαλεί ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον η μελέτη της προσαρμογής του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού.

4.2 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει, μέσα από τις απόψεις των φοιτητών/τριών, την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο η προσαρμογή αυτή, αλλά και οι οργανωσιακοί παράγοντες του συγκεκριμένου πλαισίου, επιδρούν θετικά στην αντίληψη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- το κατά πόσο τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, εφαρμόζουν αρχές φοιτητοκεντρικής μάθησης και πώς αυτές επιδρούν στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών.
- το κατά πόσο οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου ενισχύουν τη συμπερίληψη και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών.
- το κατά πόσο οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου συμβάλουν στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών.
- το κατά πόσο η ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου, επηρεάζουν και ενισχύουν τους ατομικούς παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάπτυξης των κινήτρων μάθησης.
- το κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στις επιμέρους παραμέτρους της ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αναλόγως το φύλο των φοιτητών/τριών.
- Τέλος, το κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών σε σχέση με Πανεπιστήμιο φοίτησης (Κεντρικά – Περιφερειακά Πανεπιστήμια).

4.3 Σχεδιασμός Έρευνας

Στη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα σύμφωνα με τον Robson (2010) αποτελεί μια δομημένη, αλλά και γραμμική ερευνητική διαδικασία και απευθύνεται σε μεγάλο δείγμα πληθυσμού, όπως αυτό της συγκεκριμένης έρευνας. Η προσέγγιση της θεματικής της παρούσας έρευνας είναι πολύπλευρη, με ποικίλα ερωτήματα που απαιτούν διερεύνηση σε βάθος. Λόγω του μεγάλου πλήθους των δεδομένων, σημαντικό είναι τα απεικονιστούν και να αναλυθούν ποσοτικά, εξασφαλίζοντας έτσι την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία στη έρευνα (Creswell, 2016).

Δυνάμει των ανωτέρω, καθίσταται αντιληπτό ότι η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου γίνεται για την εξασφάλιση της απάντησης του ερευνητικού ερωτήματος και στην επαλήθευση ή μη του θεωρητικού του υποβάθρου. Η ποσοτική έρευνα αν και στηρίζεται στη χρήση αριθμητικών και απεικονιστικών στοιχείων, διερευνά αποτελεσματικά και αξιόπιστα τα «δεδομένα» της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Παπαγεωργίου, 2014).

4.4 Δείγμα Έρευνας

Ως δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ορίζονται οι συμμετέχοντες/ουσες που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας είναι οι φοιτητές/τριες που φοιτούν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, ανεξαιρέτως επιπέδου σπουδών. Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές/τριες τόσο προπτυχιακού όσο και μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου. Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι/ες και αποτελούν το παραπάνω δείγμα, ανέρχεται στα 150 άτομα, εκ των οποίων οι 104 είναι φοιτήτριες και οι 46 άνδρες φοιτητές.

Όσον αφορά τη δειγματοληψία της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) για τη συλλογή όσο το δυνατό μεγαλύτερου δείγματος.

Το εργαλείο έρευνας αποστάληκε ηλεκτρονικά με μορφή google forms, σε φοιτητικές ομάδες των πανεπιστημίων της Ελλάδας. Για πιο εύκολη και άμεση αποστολή χρησιμοποιήθηκαν τα social media (ομάδες facebook). Η χορήγηση και η συλλογή των δεδομένων του δείγματος διήρκησε δύο μήνες, από τις 12 Οκτωβρίου 2021 μέχρι και τις 12 Δεκεμβρίου 2021.

4.5 Εργαλεία μέτρησης

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μιας συστοιχίας ερευνητικών εργαλείων που αποτελούνταν από 3 σταθμισμένες κλίμακες, αλλά και από ένα δομημένο ερωτηματολόγιο καταγραφής πληροφοριών και απόψεων, σχετικά με την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

4.5.1 Δομημένο ερωτηματολόγιο καταγραφής πληροφοριών και απόψεων

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα είναι η ενότητα καταγραφής των ατομικών, κοινωνικών και γενικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Αποτελείται από 20 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 16 είναι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι 4 τύπου κλίμακας Likert. Σε αυτό το έντυπο καταγράφονται τα δημογραφικά/ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, ο κλάδος σπουδών, το Πανεπιστήμιο φοίτησης, οι πρόσθετες επιμορφώσεις, ο βαθμός, η εργασία, η οικονομική και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, το μηνιαίο κόστος διαβίωσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και πληροφορίες σχετικά με τη γενική ικανοποίηση τους από τις σπουδές.

Η δεύτερη ενότητα διερευνά τις απόψεις του δείγματος για τη λειτουργία του ακαδημαϊκού ιδρύματος σχετικά με την πολιτική που εφαρμόζει όσον αφορά τις υπηρεσίες υποδοχής, ενημέρωσης και γνωριμίας του φοιτητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, αποτελείται από 7 αυτοαναφορές τύπου κλίμακας Likert.

Στη τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης που εφαρμόζει το Πανεπιστήμιο. Η ενότητα αυτή αποτελείται συνολικά από 13 αυτοαναφορές τύπου Likert που χωρίζονται σε 7 υποκατηγορίες (μαθησιακό περιβάλλον, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, μέθοδοι αξιολόγησης, συμμετοχή φοιτητών/τριών σε προγράμματα σπουδών, πιστωτικές μονάδες (ects) και μαθησιακά αποτελέσματα, κινητικότητα και αναγνώριση πρότερης μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση).

Τέλος η τέταρτη ενότητα αφορά τις απόψεις των φοιτητικού πληθυσμού σχετικά με τη φοιτητική του ζωή, την ικανοποίηση του από τις παρεχόμενες υπηρεσίες στήριξης και

καθοδήγησης του πανεπιστημίου αλλά και την κουλτούρα του σχετικά με τις αρχές της αποδοχής, της δικαιοσύνης και της συμπερίληψης. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 16 αυτοαναφορές τύπου Likert, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με την ικανοποίηση τους από «Πάρα Πολύ» έως «Καθόλου».

Όσον αφορά την ανάλυση αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε για το εν λόγω ερωτηματολόγιο μέσω του υπολογισμού του συντελεστή Cronbach alpha, παρατηρείται ότι η τιμή του συντελεστή για το σύνολο του ερωτηματολογίου ήταν ίση με 0,967, υποδηλώνοντας εξαιρετικά υψηλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων που το απάρτισαν. Ακόμα, παρατηρώντας τις τιμές του συντελεστή για τη συντριπτική πλειοψηφία των κλιμάκων και των υποκλιμάκων που συμπεριλήφθηκαν, αναδεικνύεται εξίσου υψηλή εσωτερική συνέπεια, η οποία έρχεται σε συμφωνία με τις τιμές του συντελεστή που έχουν βρεθεί σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Εν τούτοις, η τιμή του συντελεστή είναι οριακά αποδεκτή για την υποκλίμακα «έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης», μια τιμή που έχει εντοπιστεί και στη βιβλιογραφία (Παπαδόπουλος, Δημητριάδης, & Λαζαρίδης, 2013). Τέλος, εντοπίζονται ορισμένες οριακές τιμές που αφορούν τις υποκλίμακες «μαθησιακό περιβάλλον» και «ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα», οι οποίες όμως είναι οριακά αποδεκτές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας «φοιτητοκεντρική μάθηση» κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας για κλίμακες/υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και το σύνολό του

Κλίμακες/ Υποκλίμακες	Πλήθος ερωτήσεων	Τιμή Cronbach alpha
Υποδοχή – Γνωριμία – Ενημέρωση από το τμήμα σπουδών και το Πανεπιστήμιο	7	0,91
Φοιτητοκεντρική μάθηση	20	0,935
Μαθησιακό περιβάλλον	2	0,6
Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	3	0,736
Μέθοδοι Αξιολόγησης Φοιτητών/τριών	2	0,686
Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	1	-

ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	2	0,645
Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης Μάθησης	2	0,731
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	8	0,956
Φοιτητική ζωή και παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής	56	0,868
Κλίμακα αυτοαναφορών	10	0,923
Πεποιθήσεις κινήτρου μάθησης	31	0,908
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	4	0,829
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	4	0,787
Αξία έργου	6	0,877
Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	4	0,596
Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	8	0,933
Άγχος εξέτασης	5	0,856
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	10	0,926
Σύνολο ερωτηματολογίου	169	0,967

4.5.2 Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg Self-esteem Scale

Η κλίμακα Rosenberg Self Esteem Scale (RSES) (Rosenberg, 1965), δημιουργήθηκε για τη μέτρηση της αντιληπτής αυτοεκτίμησης. Η κλίμακα στην αρχή σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο στη συνέχεια αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε και σε ενήλικες. Η κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις αυτοαναφοράς που περιγράφουν τις ιδιότητες του ατόμου (Είμαι ικανός να κάνω τόσο καλά κάτι όσο και οι άλλοι) αλλά και τα συναισθήματα του (Αισθάνομαι ότι αξίζω ως άτομο, όσο και οι άλλοι). Από τις 10 αυτοαναφορές, οι πέντε είναι αντίστροφης μέτρησης και η απαντητική κλίμακα είναι Likert 4 βαθμών με 0 = Συμφωνώ απόλυτα και 3= Διαφωνώ απόλυτα.

Η κλίμακα Rosenberg λόγω της σύντομης διάρκειας της και της εύκολης γλώσσας, είναι αρκετά δημοφιλής, καθώς έχει μεταφραστεί σε 28 γλώσσες και έχει χορηγηθεί σε μεγάλο πληθυσμό από 53 διαφορετικά έθνη (Schmitt & Allik, 2005, σελ. 63-642). Τέλος, έχει υψηλό δείκτη εγκυρότητας και αξιοπιστίας με τις τιμές να κυμαίνονται από 0.72 μέχρι 0.87.

4.5.3 Κλίμακα Κινήτρων Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Η κλίμακα MSLQ πρόκειται για μια κλίμακα ιδιαίτερα διαδεδομένη παγκοσμίως, η οποία πλέον είναι δημοφιλής και σε έρευνες στην Ελλάδα. Είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς μέτρησης των πεποιθήσεων σχετικά με τα κίνητρα που οδηγούν στη μάθηση, αλλά και τη χρήση μηχανισμών μάθησης στα πλαίσια της τάξης. Συγκεκριμένα οι Pintrich και DeGroot (1990) αναφέρουν πως αυτά τα δύο στοιχεία είναι τα βασικά για την ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η κλίμακα MSLQ χρησιμοποιείται ως εργαλείο μέτρησης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αποτελείται από τα δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις πεποιθήσεις και στα κίνητρα μάθησης, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά τις στρατηγικές που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες (Magno, 2010, σελ. 61-76). Συνολικά η κλίμακα αποτελείται από 81 αναφορές, εκ των οποίων οι 31 ανήκουν στο πρώτο μέρος, στις πεποιθήσεις κινητοποίησης των φοιτητών/τριών (εσωτερικά, εξωτερικά κίνητρα, πεποιθήσεις σχετικά με την αξία του έργου), τις προσδοκίες (έλεγχος αυτοαποτελεσματικότητας, πεποιθήσεων μάθησης), αλλά και τις συναισθηματικές προσδοκίες (άγχος επίδοσης, εξετάσεων). Όσον αφορά το δεύτερο μέρος της κλίμακας, αποτελείται από 31 αναφορές που περιγράφουν στρατηγικές μάθησης, αξιολογώντας τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης (επανάληψη, επεξεργασία οργάνωση, κριτική σκέψη και αυτορρύθμιση). Οι υπόλοιπες 19 αναφορές αξιολογούν τη διαχείριση οργανωτικών πόρων (χρόνος, περιβάλλον μελέτης, ρύθμιση προσπάθειας, αναζήτηση βοήθειας). Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το πρώτο μέρος των 31 αναφορών αξιολόγησης κινήτρων. Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης υποκλίμακας έχει διερευνηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Pintrich & DeGroot, 1990, σελ. 33-40, η αξιοπιστία ήταν ιδιαίτερα υψηλή, καθώς ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α αγγίζει το 0,89. Πολύ υψηλή ήταν η αξιοπιστία σε έρευνες που πραγματοποίησε η Bong το 2001 και το 2004, καθώς αυτές άγγιζαν το 0,84 και 0,86 αντίστοιχα.

4.5.4 Κλίμακα Generalized Self- Efficacy (GSE)

Το Ερωτηματολόγιο Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Jerusalem & Schwarzer, 1992 in Schwarzer, 1993 · Glynou, Schwarzer & Jerusalem, 1994), αποτελεί μια αναθεωρημένη έκδοση παλαιότερης μορφής του ερωτηματολογίου των Jerusalem και Schwarzer. Το ερωτηματολόγιο μετρά τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και τη δυνατότητα αντιμετώπισης των προκλήσεων της ζωής Συγκεκριμένα αποτελείται από δέκα ερωτήματα τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται από 0,75 έως 0,90. Ως προς την εγκυρότητα της κλίμακας έχουν εντοπιστεί στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων, οι οποίες κατά τεκμήριο διαφέρουν ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα που αναγνωρίζουν τα άτομα στον εαυτό τους.

5. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Στο κεφάλαιο αυτό πρόκειται να αναλυθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής, χρησιμοποιώντας κατάλληλους πίνακες και διαγράμματα.

5.1 Περιγραφική Στατιστική

Αρχικά, για τις ποιοτικές μεταβλητές θα δοθεί η συχνότητα και το ποσοστό για κάθε κατηγορία. Ακόμα, για τις διατακτικές και τις ποσοτικές μεταβλητές θα δοθεί η διάμεση τιμή και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος αφού μέσω ελέγχου Kolmogorov – Smirnov διαπιστώθηκε ότι δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή ($p < 0,05$). Να σημειωθεί ότι ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τον έλεγχο κανονικότητας τέθηκε το 5%.

5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ουσών

Αρχικά, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών που έλαβαν μέρος στην παρούσα ποσοτική μελέτη.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ουσών

Χαρακτηριστικά	Συχνότητα (f) (Ποσοστό %)	
Φύλο		
Γυναίκες	104	69,3
Άνδρες	46	30,7
Ηλικία		
18-20	26	17,3
21-23	36	24,0
24-30	47	31,3
31-35	24	16,0
36-40	8	5,3
41+	9	6,0
Επιστημονικό πεδίο σπουδών		
Ανθρωπιστικές- Κοινωνικές επιστήμες	80	53,3
Θετικές Επιστήμες	17	11,3
Τεχνολογικές Επιστήμες	15	10,0
Επιστήμες Υγείας	19	12,7
Επιστήμες Οικονομίας	12	8,0
Εφαρμοσμένων Τεχνών	7	4,7
Έτος προπτυχιακών σπουδών		
Α έτος	10	10,8
Β έτος	14	15,1
Γ έτος	24	25,8
Δ έτος	23	24,7
Ε έτος	22	23,7
Εκπαίδευση		
Προπτυχιακό επίπεδο	93	62,0

Μεταπτυχιακό επίπεδο	54	36,0
Διδακτορικό επίπεδο	3	2,0
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	121	80,7
Έγγαμος/η	28	18,7
Διαζευγμένος/η	1	0,7
Παιδιά		
Όχι	128	85,3
Ναι	22	14,7

Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι 104 (69,3%) συμμετέχουσες ήταν γυναίκες και 46 συμμετέχοντες (30,7%) ήταν άνδρες. Ακόμα, αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, διαφαίνεται ότι 47 (31,3%) φοιτητές/τριες ήταν 24-30 ετών, 36 (24%) ήταν 21-23 ετών, 26 (17,3%) ήταν 18-20 ετών, 24 (16%) ήταν 31-35 ετών, 9 (6%) ήταν 41 ετών και άνω και 8 (5,3%) ήταν 36-40 ετών. Επίσης, το επιστημονικό πεδίο σπουδών των 80 (53,3%) συμμετεχόντων/ουσών ήταν οι Ανθρωπιστικές και οι Κοινωνικές επιστήμες, 19 (12,7%) σπούδαζαν Επιστήμες Υγείας, 17 (11,3%) σπούδαζαν Θετικές Επιστήμες, 15 (10%) σπούδαζαν Τεχνολογικές Επιστήμες, 12 (8%) σπούδαζαν Επιστήμες Οικονομίας και 7 (4,7%) σπούδαζαν Εφαρμοσμένες Τέχνες.

Επιπλέον, 93 (62%) συμμετέχοντες/ουσες ήταν προπτυχιακοί φοιτητές/τριες, 54 (36%) ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και 3 (2%) ήταν διδακτορικοί φοιτητές/τριες. Αναφορικά με το έτος προπτυχιακών σπουδών, βρέθηκε ότι 24 (25,8%) συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν στο τρίτο έτος, 23 (24,7%) φοιτούσαν στο τέταρτο έτος, 22 (23,7%) φοιτούσαν στο πέμπτο έτος, 14 (15,1%) φοιτούσαν στο δεύτερο έτος και 10 (10,8%) φοιτούσαν στο πρώτο έτος. Ακόμα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 121 (80,7%) φοιτητές/τριες, δήλωσαν ότι είναι άγαμοι, 28 (18,7%) ανέφεραν ότι είναι έγγαμοι και μια (0,7%) συμμετέχουσα δήλωσε ότι είναι διαζευγμένη. Τέλος, 128 (85,3%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι δεν έχουν παιδιά, ενώ 22 (14,7%) υποστήριξαν ότι έχουν.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν αν έχουν λάβει κάποια άλλη επιμόρφωση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την ύπαρξη επιπρόσθετης επιμόρφωσης

Άλλη επιμόρφωση	Συχνότητα (f)	Ποσοστό%
Αγγλική Γλώσσα	1	0,7
Απόφοιτος ΙΕΚ	1	0,7
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	8	5,3
Διοίκηση	5	3,3
Διοίκηση, Ειδική αγωγή, Ψυχολογία	1	0,7
Διοίκηση, Ειδική αγωγή, Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	0,7
Διοίκηση, Οικονομικά, Πληροφορική	1	0,7
Ειδική αγωγή	16	10,7
Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3	2,0
Ειδική αγωγή, Ψυχολογία	2	1,3
Επικοινωνία και ψηφιακά μέσα	1	0,7
Καμία άλλη επιμόρφωση	6	4
Οικονομικά	21	14,0
Παιδαγωγικά	15	10,0
Παιδαγωγικά, Ειδική αγωγή	2	1,3
Παιδαγωγικά, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	0,7
Τεχνικός δικτύων	1	0,7
ΤΠΕ	12	8,0
ΤΠΕ, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	0,7
ΤΠΕ, Διοίκηση	1	0,7
ΤΠΕ, Διοίκηση, Ειδική αγωγή	1	0,7
ΤΠΕ, Διοίκηση, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	0,7
ΤΠΕ, Διοίκηση, Ειδική αγωγή, Ψυχολογία	1	0,7
ΤΠΕ, Ειδική αγωγή	2	1,3
ΤΠΕ, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1,3
ΤΠΕ, Παιδαγωγικά	2	1,3

ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, Διοίκηση	2	1,3
ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, Διοίκηση, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	0,7
ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, Ειδική αγωγή	4	2,7
ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1,3
ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, Ειδική αγωγή, Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1,3
Φαρμακευτική	1	0,7
Φαρμακολογία	1	0,7
Ψυχολογία	28	18,7

Σύμφωνα με την κατανομή των απαντήσεων του δείγματος, προκύπτει ότι οι πιο συχνά αναφερόμενες επιμορφώσεις που έχουν λάβει σχετίζονται με την Ψυχολογία (18,7%), τα Οικονομικά (14%), την Ειδική αγωγή (10,7%), τα Παιδαγωγικά (10%) και τις ΤΠΕ (8%). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και άλλοι φοιτητές/τριες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή, στα Παιδαγωγικά και στις ΤΠΕ, οι οποίοι παράλληλα ανέφεραν και άλλου είδους επιμορφώσεις.

Έπειτα, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να αναφέρουν το πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούν. Τα αποτελέσματα αναπαρίστανται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το Πανεπιστήμιο φοίτησης

Πανεπιστήμιο Φοίτησης	Συχνότητα (f)	Ποσοστό%
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	4	2,7
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	35	23,3
ΑΣΠΑΙΤΕ	3	2,0
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2	1,3
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	5	3,3
ΔΙΠΑΕ	1	0,7
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	5	3,3
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	2	1,3
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο	4	2,7

Εξωτερικό	1	0,7
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	1	0,7
Λευκωσίας	1	0,7
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	3	2,0
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	3	2,0
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής	5	3,3
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	31	20,7
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	3	2,0
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	13	8,7
Πανεπιστήμιο Κρήτης	10	6,7
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας	1	0,7
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών	5	3,3
Πανεπιστήμιο Πατρών	7	4,7
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	1	0,7
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών	1	0,7
Πολυτεχνείο Κρήτης	1	0,7
Στρατιωτική Σχολή Αξιωματικών Σωμάτων	1	0,7
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Οικιακής Οικονομίας	1	0,7

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 4, συμπεραίνεται ότι τα πιο συχνά αναφερόμενα πανεπιστήμια φοίτησης ήταν το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (23,3%), το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (20,7%) και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (6,7%).

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η επαγγελματική κατάσταση των γονέων των συμμετεχόντων/ουσών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναγράφονται στον Πίνακα 5

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων

Επαγγελματική κατάσταση γονέων	Συχνότητα (f) (Ποσοστό %)		
	Πατέρας	Μητέρα	Και οι δύο

Σταθερή και μόνιμη εργασία	46	46,9%	10	10,2%	42	42,9%
Εποχιακή εργασία ή εργασία ορισμένου χρόνου ή μερική απασχόληση	12	26,7%	24	53,3%	9	20,0%
Οικιακά	0	0,0%	49	96,1%	2	3,9%
Συνταξιούχος/α	23	59,0%	5	12,8%	11	28,2%
Άνεργος/η	3	17,6%	9	52,9%	5	29,4%
Δεν εργάζεται, αλλά δεν αναζητά εργασία (εισοδηματίας, κτλ)	1	16,7%	5	83,3%	-	-

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι 46 (46,9%) φοιτητές/τριες δήλωσαν, ότι ο πατέρας τους έχει σταθερή και μόνιμη εργασία, 10 (10,2%) ανέφεραν ότι η μητέρα τους έχει σταθερή και μόνιμη εργασία και 42 (42,9%) ανέφεραν ότι και οι δύο έχουν. Ακόμα, 12 (26,7%) υποστήριξαν ότι ο πατέρας τους εργάζεται εποχιακά ή για ορισμένο χρόνο ή με μερική απασχόληση, 24 (53,3%) ανέφεραν ότι η μητέρα τους εργάζεται εποχιακά ή για ορισμένο χρόνο ή με μερική απασχόληση και 9 (20%) δήλωσαν ότι εργάζονται και οι δύο γονείς εποχιακά ή για ορισμένο χρόνο ή με μερική απασχόληση. Ακολούθως, 49 (96,1%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους ασχολείται με τα οικιακά και 2 (3,9%) ότι ασχολούνται και οι δύο γονείς με τα οικιακά. Επίσης, 23 (59%) συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν, ότι ο πατέρας τους είναι συνταξιούχος, 5 (12,8%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι συνταξιούχος και 11 (28,2%) υποστήριξαν ότι και οι δύο γονείς είναι συνταξιούχοι. Τρεις (17,6%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι άνεργος, 9 (52,9%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι άνεργη και 5 (29,4%) σημείωσαν ότι και οι δύο γονείς είναι άνεργοι. Τέλος, μια (16,7%) συμμετέχουσα ανέφερε ότι ο πατέρας της δεν εργάζεται αλλά δεν αναζητά εργασία και 5 (83,3%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους δεν εργάζεται αλλά δεν αναζητά εργασία. Από τα αποτελέσματα αυτά διαφαίνεται ότι οι πατέρες των φοιτητών/τριών έχουν πιο σταθερή και εργασία από τις μητέρες, καθώς επίσης, σημαντικό ποσοστό αυτών είναι συνταξιούχοι.

Ακολούθως, διερευνήθηκε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του υπό μελέτη δείγματος. Τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 6.

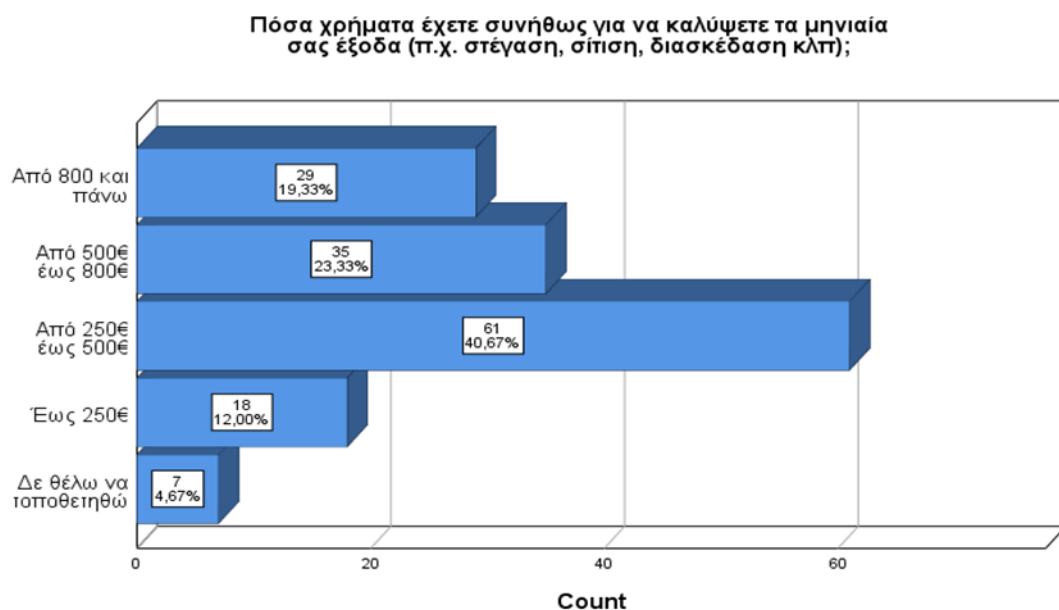
Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	Συχνότητα (f) (Ποσοστό %)					
	Πατέρας		Μητέρα		Και οι δύο	
Μεταπτυχιακός τίτλος ή Διδακτορικό	1	11,1%	5	55,6%	3	33,3%
Πτυχίο Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ	21	38,9%	13	24,1%	20	37,0%
Πτυχίο ΙΕΚ, άλλων ανώτερων σχολών	14	48,3%	10	34,5%	5	17,2%
Απολυτήριο Γυμνασίου	10	32,3%	10	32,3%	11	35,5%
Απολυτήριο Δημοτικού	11	32,4%	9	26,5%	14	41,2%
Απολυτήριο Λυκείου	11	13,6%	30	37,0%	40	49,4%

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 6, συμπεραίνεται ότι ένας/μία φοιτητής/τρια ανέφερε ότι ο πατέρας του/της είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών, 5 (55,6%) φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών και 3 (33,3%) ανέφεραν ότι και οι δύο γονείς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών. Επίσης, 21 (38,9%) φοιτητές/τριες υποστήριξαν ότι ο πατέρας τους είναι κάτοχος πτυχίου πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, 13 (24,1%) ανέφεραν ότι η μητέρα τους είναι κάτοχος πτυχίου πανεπιστημίου ή ΤΕΙ και 20 (37%) δήλωσαν ότι και οι δύο γονείς είναι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου ή ΤΕΙ. Ακόμα, 14 (48,3%) φοιτητές/τριες ισχυρίστηκαν ότι ο πατέρας τους είναι κάτοχος πτυχίου ΙΕΚ, άλλων ανώτερων σχολών, 10 (34,5%) ανέφεραν ότι η μητέρα τους είναι κάτοχος πτυχίου ΙΕΚ, άλλων ανώτερων σχολών και 5 (17,2%) δήλωσαν ότι και οι δύο γονείς είναι κάτοχοι πτυχίου ΙΕΚ, άλλων ανώτερων σχολών. Δέκα (32,3%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Γυμνασίου, 10 (32,3%) υποστήριξαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτη Γυμνασίου και 11 (35,5%) ανέφεραν ότι και οι δύο γονείς είναι απόφοιτοι/ες Γυμνασίου. Έντεκα (32,4%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Δημοτικού, 9 (26,5%) υποστήριξαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτη Δημοτικού και 14 (41,2%) ανέφεραν ότι και οι δύο γονείς είναι απόφοιτοι/ες Δημοτικού. Τέλος, 11 (13,6%) συμμετέχοντες/ουσες ισχυρίστηκαν ότι ο πατέρας τους είναι απόφοιτος Λυκείου, 30 (37%) υποστήριξαν ότι η μητέρα τους είναι απόφοιτη Λυκείου και 40 (49,4%) δήλωσαν ότι και οι δύο γονείς είναι απόφοιτοι/ες Λυκείου.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν για το πόσα χρήματα χρειάζονται για να καλύψουν τα μηνιαία τους έξοδα. Οι απαντήσεις τους αναπαρίστανται στο Διάγραμμα 1.

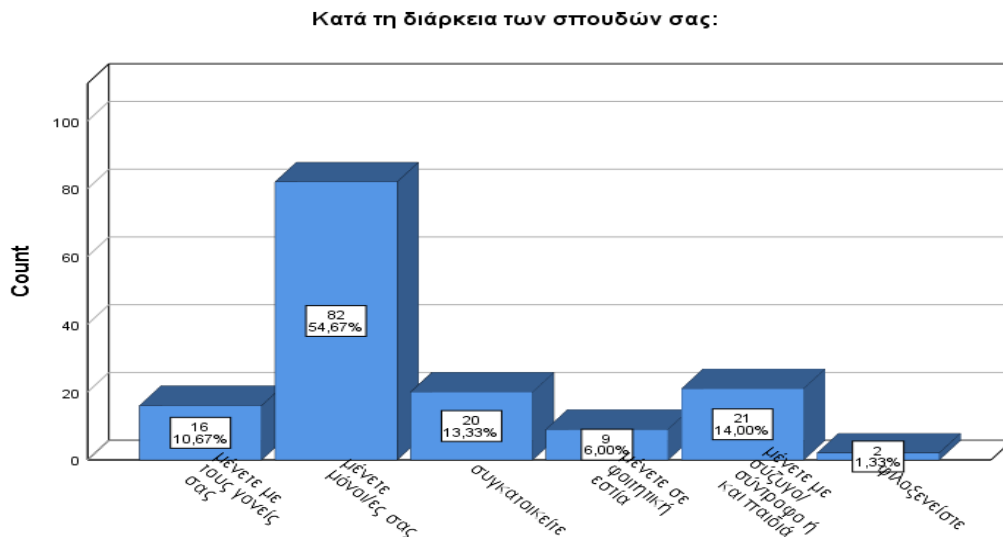
Διάγραμμα 1: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Πόσα χρήματα έχετε συνήθως για να καλύψετε τα μηνιαία σας έξοδα;»



Από το Διάγραμμα 1 εξάγεται το συμπέρασμα ότι 61 (40,7%) φοιτητές/τριες διαθέτουν από 250€ έως 500€, 35 (23,3%) διαθέτουν από 500€ έως 800€, 29 (19,3%) διαθέτουν από 800€ και άνω, 18 (12%) διαθέτουν έως 250€ και 7 (4,7%) δήλωσαν ότι δε θέλουν να τοποθετηθούν.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν για το εάν κατά την διάρκεια των σπουδών τους έμεναν μόνοι τους, συγκατοικούσαν, φιλοξενούνταν, έμεναν με γονείς/ οικογένεια ή στη φοιτητική εστία. Η κατανομή των απαντήσεων τους περιγράφονται στο Διάγραμμα 2.

Διάγραμμα 2: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην πρόταση «Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;»

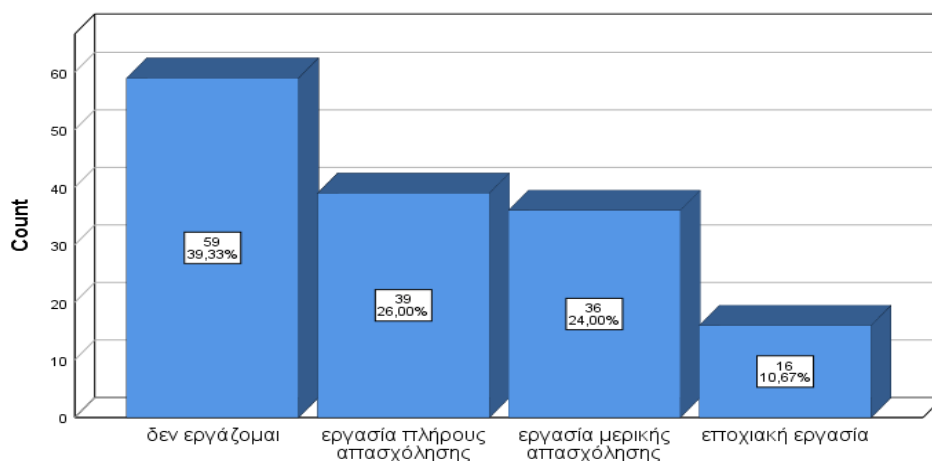


Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, 82 (54,7%) φοιτητές/τριες υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μένουν μόνοι/ες, 21 (14%) δήλωσαν ότι μένουν με σύζυγο/σύντροφο ή και παιδιά, 20 (13,3%) ανέφεραν ότι συγκατοικούν, 16 (10,7%) υποστήριξαν ότι μένουν με τους γονείς τους, 9 (6%) μένουν σε φοιτητική εστία και 2 (1,3%) ανέφεραν ότι φιλοξενούνται.

Ακολούθως, ερωτηθήκαν για την εργασιακή τους κατάσταση κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Οι απαντήσεις του δείγματος αναπαρίστανται στο Διάγραμμα 3.

Διάγραμμα 3: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην πρόταση «Προσδιορίστε την εργασιακή σας κατάσταση κατά τη διάρκεια των σπουδών σου».

Προσδιορίστε την εργασιακή σας κατάσταση κατά τη διάρκεια των σπουδών σου:



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 3, 59 (39,3%) φοιτητές/τριες δεν εργάζονται, 39 (26%) ανέφεραν ότι εργάζονται με πλήρη απασχόληση, 36 (24%) δήλωσαν ότι εργάζονται με μερική απασχόληση και 16 (10,7%) υποστήριξαν ότι εργάζονται εποχιακά (Διάγραμμα 3).

Επίσης, στον Πίνακα 7 αναπαρίσταται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τον λόγο εργασίας (σε περίπτωση εργασίας).

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τον λόγο εργασίας

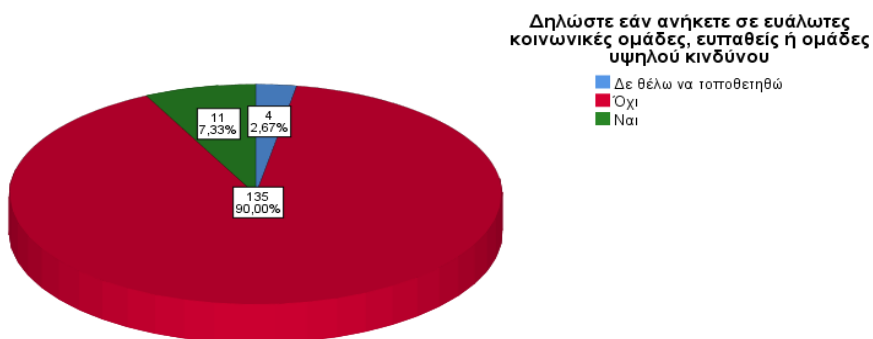
Εάν εργάζεστε, προσδιορίστε τον λόγο δηλώνοντας	Συχνότητα (f) (Ποσοστό %)	
	Όχι	Ναι
Για να συνεισφέρω οικονομικά στην οικογένειά μου	73	48,7
Επειδή μου αρέσει	86	57,3
Για οικονομική ανεξαρτησία	47	31,3%
Για εργασιακή εμπειρία	77	51,3

Πιο αναλυτικά, 86 (57,3%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι εργάζονται επειδή τους αρέσει, 73 (48,7%) δήλωσαν ότι εργάζονται για να συνεισφέρουν οικονομικά στην οικογένειά τους, 77

(51,3%) υποστήριξαν ότι εργάζονται για την εργασιακή εμπειρία και 47 (31,3%) ανέφεραν ότι εργάζονται για οικονομική ανεξαρτησία.

Το δείγμα επίσης κλήθηκε να απαντήσει για το εάν ανήκει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου (Διάγραμμα 4).

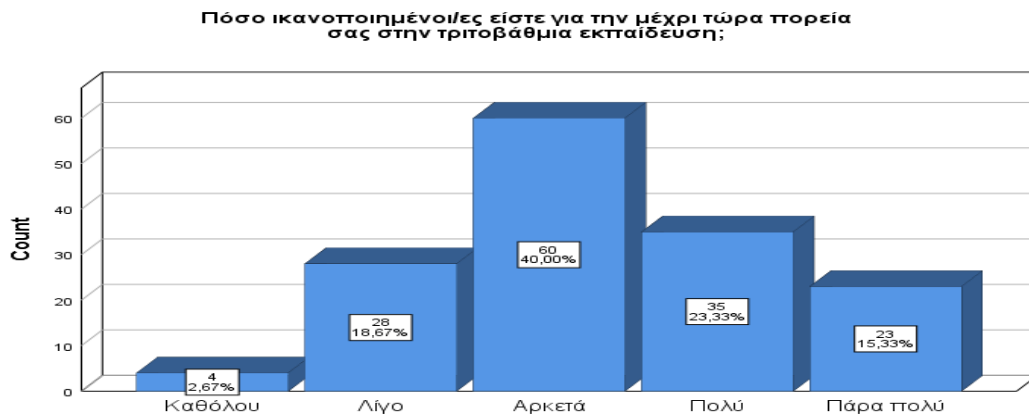
Διάγραμμα 4: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην πρόταση «Δηλώστε εάν ανήκετε σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου».



Διερωτώντας το δείγμα αν ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου, η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή 135 φοιτητές/τριες (90%), απάντησαν αρνητικά, 11 (7,3%) αποκρίθηκαν θετικά και 4 (2,7%) ανέφεραν ότι δε θέλουν να τοποθετηθούν.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν για το πόσο ικανοποιημένοι/ες είναι για τη μέχρι τώρα πορεία τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Διάγραμμα 5).

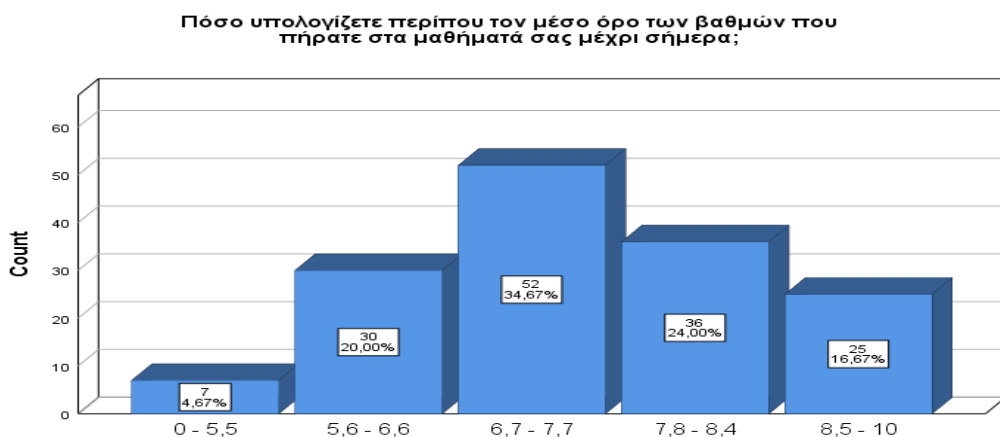
Διάγραμμα 5: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε για τη μέχρι τώρα πορεία σας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση;»



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 5, διαφαίνεται ότι 60 (40%) φοιτητές/τρια ανέφεραν ότι είναι «αρκετά» ικανοποιημένοι/ες, 35 (23,3%) δήλωσαν ότι είναι «πολύ» ικανοποιημένοι/ες, 28 (18,7%) υποστήριξαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι/ες, 23 (15,3%) ανέφεραν ότι είναι «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι/ες και 4 (2,7%) υποστήριξαν ότι δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένοι/ες.

Οι συμμετέχοντες/ουσες επίσης ανέφεραν τον μέσο όρο των βαθμών των μαθημάτων τους μέχρι σήμερα. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 6.

Διάγραμμα 6: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Πόσο υπολογίζετε περίπου τον μέσο όρο των βαθμών που πήρατε στα μαθήματά σας μέχρι σήμερα;»

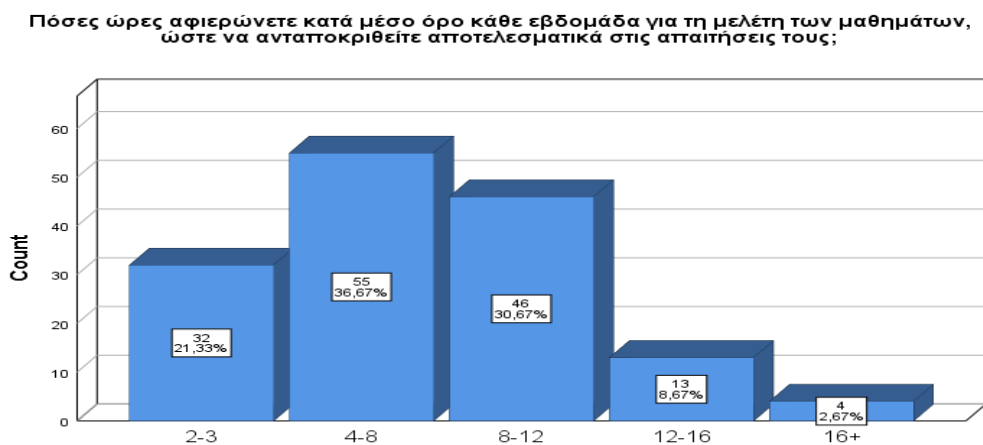


Συγκεκριμένα, 52 (34,7%) συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι υπολογίζουν περίπου ότι ο μέσος όρος των βαθμών που πήραν στα μαθήματα μέχρι σήμερα είναι 6,7-7,7, 36 (24%)

υπολογίζουν ότι κυμαίνεται από 7,8-8,4, 30 (20%) υπολογίζουν ότι κυμαίνεται από 5,6-6,6, 25 (16,7%) υπολογίζουν ότι κυμαίνεται από 8,5-10 και 7 (4,7%) υπολογίζουν ότι κυμαίνεται από 0-5,5 (Διάγραμμα 6).

Επί πρόσθετα, οι φοιτητές/τριες ερωτήθηκαν σχετικά με τις ώρες που αφιερώνουν κατά μέσο όρο κάθε εβδομάδα για τη μελέτη των μαθημάτων, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις τους (Διάγραμμα 7).

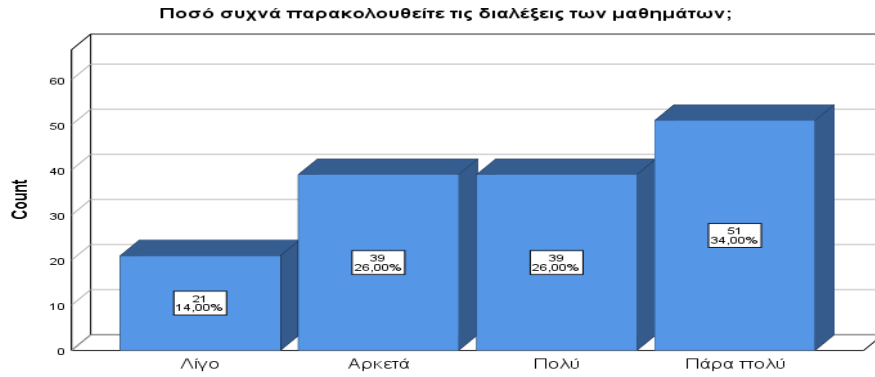
Διάγραμμα 7: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Πόσες ώρες αφιερώνετε κατά μέσο όρο κάθε εβδομάδα για τη μελέτη των μαθημάτων, ώστε να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις τους;»



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 7, προκύπτει ότι 55 (36,7%) φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι αφιερώνουν κατά μέσο όρο 4-8 ώρες, 46 (30,7%) δήλωσαν 8-12 ώρες, 32 (21,3%) υποστήριξαν 2-3 ώρες, 13 (8,7%) δήλωσαν 12-16 ώρες και 4 (2,7%) ανέφεραν τουλάχιστον 16 ώρες.

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα που παρακολουθούν τις διαλέξεις των μαθημάτων (Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Ποσό συχνά παρακολουθείτε τις διαλέξεις των μαθημάτων;»



Από το Διάγραμμα 8 παρατηρείται ότι 51 (34%) φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι παρακολουθούν «πάρα πολύ» τις διαλέξεις των μαθημάτων, 39 (26%) τις παρακολουθούν «πολύ», 39 (26%) τις παρακολουθούν «αρκετά» και 21 (14%) τις παρακολουθούν «λίγο».

5.1.2 Υποδοχή – Γνωριμία - Ενημέρωση από το τμήμα σπουδών και το Πανεπιστήμιο

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων /ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την υποδοχή, τη γνωριμία και την ενημέρωση από το τμήμα σπουδών και το Πανεπιστήμιο και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 8: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την υποδοχή, τη γνωριμία και την ενημέρωση από το τμήμα σπουδών και το Πανεπιστήμιο και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις υπηρεσίες υποδοχής του τμήματός σας των φοιτητών/τριών κατά τη φάση της μετάβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση;

8	5,3%	42	28,0%	55	36,7%	36	24,0%	9	6,0%	3 (2)
---	------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από την ενημέρωσή σας σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

8	5,3%	30	20,0%	59	39,3%	38	25,3%	15	10,0%	3 (2)
---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	-------

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής του/της Σύμβουλου Σπουδών;

25	16,7%	49	32,7%	50	33,3%	20	13,3%	6	4,0%	3 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες του Συνηγόρου του Φοιτητή;

36	24,0%	50	33,3%	47	31,3%	16	10,7%	1	0,7%	2 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό είστε ενημερωμένοι/ες για τη διαδικασία υποβολής και διαχείρισης παραπόνων των φοιτητών/τριών;

36	24,0%	58	38,7%	46	30,7%	7	4,7%	3	2,0%	2 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	---	------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας που προσφέρει το Πανεπιστήμιο;

17	11,3%	48	32,0%	53	35,3%	26	17,3%	6	4,0%	3 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες και δράσεις που προσφέρει το Πανεπιστήμιο αναφορικά με θέματα σπουδών;

5	3,3%	33	22,0%	62	41,3%	38	25,3%	12	8,0%	3 (2)
---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	------	-------

***Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος**

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες, ανέφεραν ότι είναι «αρκετά» ικανοποιημένοι/ες από «τις υπηρεσίες υποδοχής του τμήματός τους κατά τη φάση της μετάβασης στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση», «την ενημέρωσή τους σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος τους», «τις υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής του/της Σύμβουλου Σπουδών», «τις πληροφορίες που έχουν δεχτεί για τις υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας που προσφέρει το Πανεπιστήμιο» και «τις πληροφορίες που έχουν δεχτεί για τις υπηρεσίες και δράσεις που προσφέρει το Πανεπιστήμιο αναφορικά με θέματα σπουδών» (Διάμεσος = 3). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι/ες από «τις πληροφορίες που έχουν δεχτεί για τις υπηρεσίες του Συνηγόρου του Φοιτητή» και είναι «λίγο» «ενημερωμένοι/ες για τη διαδικασία υποβολής και διαχείρισης παραπόνων των φοιτητών/τριών» (Διάμεσος = 2).

5.1.3 Φοιτητοκεντρική μάθηση

Στον Πίνακα 9, περιγράφονται τα αποτελέσματα της μελέτης των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Πίνακας 9: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που παρέχονται από το τμήμα σπουδών τους και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα σας παρέχει προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity-based learning);	7	4,7%	49	32,7%	74	49,3%	15	10,0%	5	3,3%	3 (1)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αξιοποιείται η βιωματική μάθηση και η ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας;	11	7,3%	48	32,0%	65	43,3%	17	11,3%	9	6,0%	3 (1)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα εφαρμόζει την ετερο-αξιολόγηση (peer assessment) και την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning);	27	18,0%	59	39,3%	48	32,0%	15	10,0%	1	0,7%	2 (1)

***Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος**

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν σε ικανοποιητικό βαθμό ότι «το τμήμα τους παρέχει προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity-based learning)» και «ότι αξιοποιείται η βιωματική μάθηση και η ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας» (Διάμεσος = 3), ενώ σε μικρό βαθμό θεωρούν ότι «το τμήμα εφαρμόζει την ετερο-αξιολόγηση (peer assessment) και την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning);» (Διάμεσος = 2).

Ακολούθως, στον Πίνακα 10 αναπαρίσταται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις μεθόδους αξιολόγησης φοιτητών/τριών που χρησιμοποιούνται από το τμήμα σπουδών τους και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις μεθόδους αξιολόγησης φοιτητών/τριών που χρησιμοποιούνται από το τμήμα σπουδών τους και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα	

Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί και διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών/τριών;	29	19,5%	59	39,6%	44	29,5%	17	11,4%	0	0,0%	2 (1)
--	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Πόσο συχνά οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας ορίζονται από κοινού μεταξύ διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/τριών;	43	28,7%	50	33,3%	36	24,0%	19	12,7%	2	1,3%	2 (2)
---	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Πιο αναλυτικά, συμπεραίνεται ότι «σπάνια» «χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί και διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών/τριών» και «ορίζονται οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας από κοινού μεταξύ διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/τριών» (Διάμεσος = 2).

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το μαθησιακό περιβάλλον και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το μαθησιακό περιβάλλον και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι φοιτητές/τριες έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές έρευνας και μελέτης εντός και εκτός του πανεπιστημιακού campus;	4	2,7%	46	30,7%	76	50,7%	21	14,0%	3	2,0%	3 (1)
---	---	------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρησιμοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία νέες τεχνολογίες των πληροφοριών;

2	1,3%	33	22,0%	67	44,7%	36	24,0%	12	8,0%	3 (1)
---	------	----	-------	----	-------	----	-------	----	------	-------

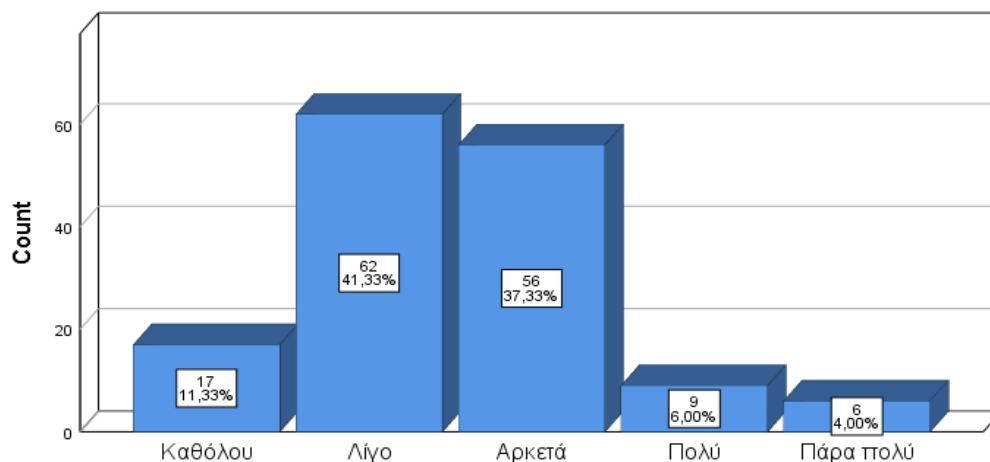
***Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος**

Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι σε ικανοποιητικό βαθμό οι φοιτητές/τριες πιστεύουν ότι «οι φοιτητές/τριες έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές έρευνας και μελέτης εντός και εκτός του πανεπιστημιακού campus» και «χρησιμοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία νέες τεχνολογίες των πληροφοριών» (Διάμεσος = 3).

Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι υπάρχουν στο τμήμα θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες που επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και τις τυχόν αναμορφώσεις του προγράμματος σπουδών».

Διάγραμμα 9: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχουν στο τμήμα θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες που επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και τις τυχόν αναμορφώσεις του προγράμματος σπουδών;»

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχουν στο τμήμα θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες που επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και τις τυχόν αναμορφώσεις του προγράμματος σπουδών;



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 9, διαφαίνεται ότι 62 (41,33%) συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν «λίγο», 56 (37,33%) απάντησαν «αρκετά», 17 (11,33%) δήλωσαν «καθόλου», 9 (6%) ανέφεραν «πολύ» και 6 (4%) απάντησαν «πάρα πολύ». Ακόμα, να σημειωθεί ότι η διάμεση τιμή βρέθηκε να ισούται με 2, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1, υποδηλώνοντας έτσι ότι το δείγμα θεωρεί ότι δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες στο τμήμα.

Εν συνεχεία, στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις ECTS και τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κατάλληλα περιγραφικά των εν λόγω μεταβλητών.

Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις ECTS και τα μαθησιακά αποτελέσματα και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %										Δ.Τ.* (E.E.)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες και οι παράγοντες διαφορετικότητας των φοιτητών/τριών κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων;	18	12,0%	76	50,7%	43	28,7%	11	7,3%	2	1,3%	2 (1)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα επαγγελματικά προσόντα των φοιτητών/τριων είναι σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών;	3	2,0%	49	32,7%	72	48,0%	19	12,7%	7	4,7%	3 (1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Πιο αναλυτικά, οι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν ότι «τα επαγγελματικά προσόντα των φοιτητών/τριων είναι σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών» «αρκετά» (Διάμεσος = 3), ενώ σε μικρό βαθμό «πιστεύουν ότι λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες και οι παράγοντες διαφορετικότητας των φοιτητών/τριών κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Διάμεσος = 2).

Ακολούθως, στο υπό μελέτη δείγμα τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σχετικές με την κινητικότητα και την αναγνώριση της πρότερης μάθησης. Ως εκ τούτου, στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η κατανομή των εν λόγω μεταβλητών και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την κινητικότητα και την αναγνώριση πρότερης μάθησης και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %										Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επωφελούνται οι εισερχόμενοι/ες στο τμήμα σας φοιτητές /τριες στο πλαίσιο της κινητικότητας από μορφές στήριξης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο νέο ακαδημαϊκό, γλωσσικό ή και πολιτισμικό περιβάλλον;	4	2,7%	57	38,0%	65	43,3%	19	12,7%	5	3,3%	3 (1)
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αναγνωρίζονται από το τμήμα σας μαθήματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα στο πλαίσιο ποικίλων σχημάτων κινητικότητας;	3	2,0%	46	30,7%	77	51,3%	22	14,7%	2	1,3%	3 (1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι σε μέτριο βαθμό «οι εισερχόμενοι/ες στο τμήμα τους φοιτητές/τριες επωφελούνται στο πλαίσιο της κινητικότητας από μορφές στήριξης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο νέο ακαδημαϊκό, γλωσσικό ή και πολιτισμικό περιβάλλον» και «αναγνωρίζονται από το τμήμα τους μαθήματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα στο πλαίσιο ποικίλων σχημάτων κινητικότητας» (Διάμεσος = 3).

Επιπροσθέτως, στον Πίνακα 14 αναπαρίσταται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών/τριών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 14: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %										Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		
Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από την ετοιμότητα, την οργάνωση, την ενημέρωση και συνολικά τις πρακτικές του πανεπιστημίου σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (covid-19);	1	0,7%	31	20,9%	56	37,8%	47	31,8%	13	8,8%	3 (1)
Συγκεκριμένα πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε:											
<i>από την ποιότητα των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης</i>	2	1,3%	18	12,1%	57	38,3%	56	37,6%	16	10,7%	3 (1)
<i>από την τεχνική υποδομή του Πανεπιστημίου για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης</i>	1	0,7%	23	15,6%	57	38,8%	49	33,3%	17	11,6%	3 (1)
<i>από την ευκολία χρήσης και προσβασιμότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης</i>	0	0,0%	17	11,4%	55	36,9%	55	36,9%	22	14,8%	3 (1)
<i>από την ποιότητα της διαδραστικότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης</i>	2	1,3%	31	20,8%	53	35,6%	52	34,9%	11	7,4%	3 (2)
<i>από το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης</i>	1	0,7%	20	13,4%	57	38,3%	50	33,6%	21	14,1%	3 (1)
<i>από τις δεξιότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης</i>	1	0,7%	23	15,4%	52	34,9%	58	38,9%	15	10,1%	3 (1)

από την ανταπόκριση του
ακαδημαϊκού προσωπικού
στην υποστήριξη

φοιτητών/τριών με ειδικές 6 4,1% 34 23,0% 51 34,5% 46 31,1% 11 7,4% 3 (2)
εκπαιδευτικές ανάγκες ή και
αναπηρία στο πλαίσιο της
τηλεκπαίδευσης

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι σε ικανοποιητικό βαθμό οι συμμετέχοντες/ουσες είναι ικανοποιημένοι/ες «από την ετοιμότητα, την οργάνωση, την ενημέρωση και συνολικά τις πρακτικές του Πανεπιστημίου σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19», «την ποιότητα των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης», «την τεχνική υποδομή του Πανεπιστημίου για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης», «την ευκολία χρήσης και προσβασιμότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης», «την ποιότητα της διαδραστικότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης», «το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης», «τις δεξιότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης» και «την ανταπόκριση του ακαδημαϊκού προσωπικού στην υποστήριξη φοιτητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης» (Διάμεσος = 3).

5.1.4 Φοιτητική ζωή και παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής. Η κατανομή των απαντήσεων τους και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα των εν λόγω μεταβλητών, παρουσιάζονται στους Πίνακες 15 έως 21.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (1)

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Κατά πόσο σας ενδιέφερε το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών σας στην αρχή;	6	4,0%	12	8,0%	35	23,3%	42	28,0%	55	36,7%	4 (2)
Κατά πόσο σας ενδιαφέρει το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών σας τώρα;	1	0,9%	15	13,9%	27	25,0%	0	0,0%	65	60,2%	5 (2)
Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις σπουδές σας:											
με το πρόγραμμα σπουδών	0	0,0%	17	11,3%	56	37,3%	60	40,0%	17	11,3%	3 (1)
με τους/τις διδάσκοντες/ουσες	3	2,0%	26	17,3%	64	42,7%	39	26,0%	18	12,0%	3 (1)
με τις λειτουργικές υποδομές	2	1,3%	43	28,7%	59	39,3%	38	25,3%	8	5,3%	3 (2)
με τη διοικητική στήριξη	10	6,7%	45	30,0%	58	38,7%	27	18,0%	10	6,7%	3 (1)
με τον εξοπλισμό	5	3,3%	46	30,7%	57	38,0%	36	24,0%	6	4,0%	3 (1)
με την προσβασιμότητα του χώρου και των υπηρεσιών	2	1,3%	38	25,3%	65	43,3%	35	23,3%	10	6,7%	3 (1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15 διαφαίνεται ότι «το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών τους τώρα» τους ενδιαφέρει «πάρα πολύ» (Διάμεσος = 5), ενώ στην αρχή τους ενδιέφερε «πολύ» (Διάμεσος = 4). Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες από «το πρόγραμμα σπουδών», «τους/τις διδάσκοντες/ουσες», «τις λειτουργικές υποδομές», «τη διοικητική στήριξη», «τον εξοπλισμό» και «την προσβασιμότητα του χώρου και των υπηρεσιών» σε ικανοποιητικό βαθμό (Διάμεσος = 3).

Πίνακας 16: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (2)

Κατά μέσο όρο πόσες ώρες αφιερώνετε σε:	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	1-3	4-6	7-9	>10	

προετοιμασία-μελέτη μαθημάτων/εργασιών	4	2,7%	65	43,3%	34	22,7%	36	24,0%	11	7,3%	3 (2)
δουλειά	48	32,0%	18	12,0%	32	21,3%	32	21,3%	20	13,3%	3 (3)
διασκέδαση	11	7,3%	79	52,7%	54	36,0%	5	3,3%	1	0,7%	2 (1)
χαλάρωση-ξεκούραση	6	4,0%	77	51,3%	54	36,0%	10	6,7%	3	2,0%	2 (1)
οικογένεια	20	13,3%	71	47,3%	40	26,7%	15	10,0%	4	2,7%	2 (1)
νοικοκυριό	19	12,7%	109	72,7%	17	11,3%	4	2,7%	1	0,7%	2 (0)
μεταφορά από και προς το Πανεπιστήμιο	20	13,3%	119	79,3%	9	6,0%	1	0,7%	1	0,7%	2 (0)
να βρίσκεστε στο Πανεπιστήμιο	15	10,0%	32	21,3%	65	43,3%	30	20,0%	8	5,3%	3 (2)
κοινωνικοποίηση	8	5,3%	78	52,0%	56	37,3%	7	4,7%	1	0,7%	2 (1)
άθληση, ψυχαγωγία	30	20,0%	99	66,0%	15	10,0%	5	3,3%	1	0,7%	2 (0)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Επίσης, παρατηρώντας τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αφιερώνουν κατά μέσο όρο 4-6 ώρες σε «προετοιμασία-μελέτη μαθημάτων/εργασιών», «δουλειά» και στο να «βρίσκονται στο Πανεπιστήμιο» (Διάμεσος = 3). Ακόμα, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι αφιερώνουν κατά μέσο όρο 1-3 ώρες σε «διασκέδαση», «χαλάρωση-ξεκούραση», «οικογένεια», «νοικοκυριό», «μεταφορά από και προς το Πανεπιστήμιο», «κοινωνικοποίηση» και «άθληση και ψυχαγωγία» (Διάμεσος = 2).

Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (3)

Μέχρι αυτή τη στιγμή, πώς θα περιγράφατε τη φοιτητική σας ζωή;	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %											
	Όχι	Σπάνια	Ίσως	Μερικές φορές	Ναι	Πάντα						
Δύσκολη	72	48,0%	0	0,0%	13	8,7%	45	30,0%	18	12,0%	2	1,3%
Ξένοιαστη	50	33,3%	0	0,0%	19	12,7%	27	18,0%	53	35,3%	1	0,7%
Βαρετή	104	69,3%	0	0,0%	11	7,3%	22	14,7%	13	8,7%	0	0,0%

Ασφαλής	15	10,0%	0	0,0%	34	22,7%	11	7,3%	87	58,0%	3	2,0%
Γεμάτη χαρούμενες στιγμές	10	6,7%	0	0,0%	21	14,0%	42	28,0%	72	48,0%	5	3,3%
Κουραστική	28	18,7%	0	0,0%	15	10,0%	68	45,3%	35	23,3%	4	2,7%
Γεμάτη νέες εμπειρίες	7	4,7%	0	0,0%	15	10,0%	17	11,3%	101	67,3%	10	6,7%
Καταπιεστική	80	53,3%	0	0,0%	19	12,7%	38	25,3%	13	8,7%	0	0,0%
Αγχωτική	21	14,0%	0	0,0%	21	14,0%	66	44,0%	36	24,0%	6	4,0%
Περίοδο ωρίμανσης και αυτονομησης	14	9,3%	0	0,0%	20	13,3%	12	8,0%	98	65,3%	6	4,0%
Στενάχωρη	105	70,0%	0	0,0%	15	10,0%	27	18,0%	2	1,3%	1	0,7%
Δημιουργική	6	4,0%	0	0,0%	18	12,0%	13	8,7%	105	70,0%	8	5,3%
Ως νέο ξεκίνημα	11	7,3%	0	0,0%	17	11,3%	8	5,3%	106	70,7%	8	5,3%
Μοναχική	101	67,3%	0	0,0%	14	9,3%	24	16,0%	11	7,3%	0	0,0%
Άλλο	113	77,9%	0	0,0%	8	5,5%	6	4,1%	16	11,0%	2	1,4%

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Πίνακα 17 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δεν χαρακτήρισε τη φοιτητική του ζωή ως «δύσκολη» (48%), «ξένοιαστη» (33,3%), «βαρετή» (69,3%), «καταπιεστική» (53,3%), «στενάχωρη» (70%) και «μοναχική» (67,3%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών χαρακτήρισε τη φοιτητική του ζωή ως «ασφαλή» (58%), «γεμάτη χαρούμενες στιγμές» (48%), «περίοδο ωρίμανσης και αυτονομησης» (65,3%), «δημιουργική» (70%) και «νέο ξεκίνημα» (70,7%). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι η φοιτητική του ζωή είναι μερικές φορές «κουραστική» (45,3%) και «αγχωτική» (44%).

Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (4)

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Σε ποιο βαθμό είστε ενημερωμένοι/ες για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης του πανεπιστημίου σας;

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι το Πανεπιστήμιο παρέχει ικανοποιητικές υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες;

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις υπηρεσίες ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης που παρέχει το Πανεπιστήμιο;

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι φοιτητικοί σύλλογοι ή το δίκτυο εθελοντών είναι οργανωμένα και ικανοποιούν τις ανάγκες σας για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση;

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη:

των ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητών/τριών 31 20,9% 35 23,6% 63 42,6% 11 7,4% 8 5,4% 3 (1)

των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 12 8,1% 37 25,0% 52 35,1% 36 24,3% 11 7,4% 2,5 (2)

των φοιτητών/τριών με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα 17 11,5% 48 32,4% 50 33,8% 22 14,9% 11 7,4% 3 (2)

των φοιτητών/τριών με προβλήματα ψυχικής υγείας ή και τραυματικές εμπειρίες ζωής

30	20,3%	43	29,1%	45	30,4%	22	14,9%	8	5,4%	3 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	-------

των φοιτητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

15	10,2%	38	25,9%	52	35,4%	31	21,1%	11	7,5%	3 (1)
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	------	-------

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Οι συμμετέχοντες/ουσες, σύμφωνα με τον Πίνακα 18, ανέφεραν ότι σε μικρό βαθμό είναι «ενημερωμένοι/ες για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης του πανεπιστημίου τους», «αισθάνονται ότι το Πανεπιστήμιο παρέχει ικανοποιητικές υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες», «αισθάνονται ικανοποίηση από τις υπηρεσίες ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης που παρέχει το Πανεπιστήμιο», και «θεωρούν ότι οι φοιτητικοί σύλλογοι ή το δίκτυο εθελοντών είναι οργανωμένα και ικανοποιούν τις ανάγκες τους για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση» (Διάμεσος = 2). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το υπό μελέτη δείγμα θεωρεί σε μέτριο βαθμό ότι το Πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη «των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Διάμεσος = 2,5), «των ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητών/τριών», «των φοιτητών/τριών με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, των φοιτητών/τριών με προβλήματα ψυχικής υγείας ή και τραυματικές εμπειρίες ζωής» και «των φοιτητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο» (Διάμεσος = 3).

Πίνακας 19: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (5)

Θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο εφαρμόζει πολιτικές που βασίζονται στις παρακάτω αρχές:	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %							
	Δε γνωρίζω		Όχι		Ίσως		Ναι	
του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	7	4,7%	18	12,0%	38	25,3%	87	58,0%

του σεβασμού και της προστασίας του περιβάλλοντος	11	7,3%	26	17,3%	46	30,7%	67	44,7%
της αξιοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης	9	6,0%	29	19,3%	55	36,7%	57	38,0%
της διάχυσης κουλτούρας ηθικής συμπεριφοράς και κανόνων δεοντολογίας	9	6,0%	25	16,7%	53	35,3%	63	42,0%
της διασφάλισης αξιοπρεπούς, ασφαλούς, υποστηρικτικού, προσβάσιμου και συμπεριληπτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος	10	6,7%	20	13,3%	50	33,3%	70	46,7%
της προώθησης της ισότητας των φύλων, της καταπολέμησης του σεξισμού, των διακρίσεων και της ρητορικής μίσους	13	8,7%	29	19,3%	43	28,7%	65	43,3%
της διαπολιτισμικής αμοιβαιότητας	11	7,3%	24	16,0%	51	34,0%	64	42,7%

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν σχετικά με την εφαρμογή πολιτικών από το Πανεπιστήμιο που βασίζονται σε ορισμένες αρχές. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Πίνακα 19, η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε ότι το Πανεπιστήμιο εφαρμόζει πολιτικές που βασίζονται «στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (58%), «στον σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος» (44,7%), «στην αξιοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη» (38%), «στη διάχυση κουλτούρας ηθικής συμπεριφοράς και κανόνων δεοντολογίας» (42%), «στη διασφάλιση αξιοπρεπούς, ασφαλούς, υποστηρικτικού, προσβάσιμου και συμπεριληπτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος» (46,7%), «στην προώθηση της ισότητας των φύλων, της καταπολέμησης του σεξισμού, των διακρίσεων και της ρητορικής μίσους» (43,3%) και στη διαπολιτισμική αμοιβαιότητα» (42,7%).

Πίνακας 20: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (6)

Μεταβλητές	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %					Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο είναι «ανοιχτό» για συνεργασίες και δικτύωση με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστήριξης ευπαθών ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα;

5 3,3% 52 34,7% 57 38,0% 27 18,0% 9 6,0% 3 (1)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο οργανώνει δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής για άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και στη ζωή;

22 14,7% 66 44,0% 42 28,0% 14 9,3% 6 4,0% 2 (1)

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποιημένοι/ες από την υποστήριξη που δεχτήκατε από το Πανεπιστήμιο για τη διαχείριση της φοιτητικής σας ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

16 10,7% 41 27,3% 62 41,3% 26 17,3% 5 3,3% 3 (1)

***Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος**

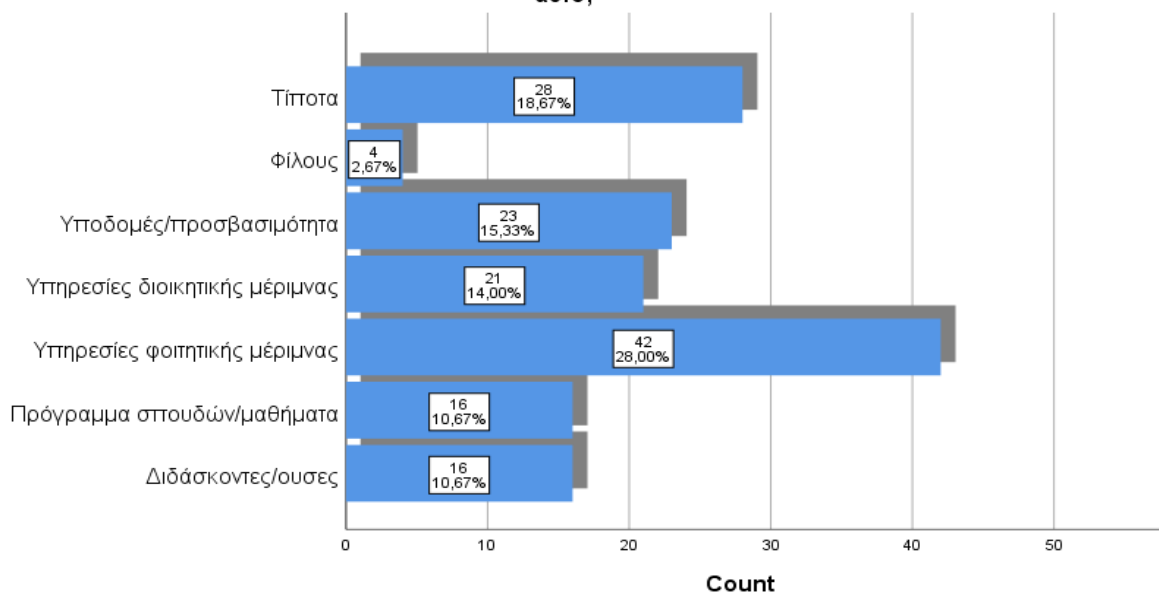
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που φαίνονται στον Πίνακα 20, απορρέει ότι οι φοιτητές/τριες σε μέτριο βαθμό θεωρούν ότι «το Πανεπιστήμιο είναι «ανοιχτό» για συνεργασίες και δικτύωση με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστήριξης ευπαθών ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα» και «αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες από την υποστήριξη που δέχτηκαν από το Πανεπιστήμιο για τη διαχείριση της φοιτητικής τους ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας» (Διάμεσος = 3), ενώ σε μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι «το Πανεπιστήμιο οργανώνει δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την παροχή

υποστήριξης και συμβουλευτικής για άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και στη ζωή» (Διάμεσος = 2).

Οι φοιτητές/τριες, επιπλέον, ερωτήθηκαν για το αν θα μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στο Πανεπιστήμιο, ποιο θα ήταν αυτό. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 10.

Διάγραμμα 10: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στην ερώτηση «Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο Πανεπιστήμιο όπου πραγματοποιείτε τις σπουδές σου, ποιο θα ήταν αυτό;»

Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο πανεπιστήμιο όπου πραγματοποιείτε τις σπουδές σου, ποιο θα ήταν αυτό;



Από το Διάγραμμα 10 εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των φοιτητών/τριών θα άλλαζε τις υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας (28%) και έπειτα τις υποδομές/ την προσβασιμότητα (15,33%) και τις υπηρεσίες διοικητικής μέριμνας (14%). Επιπρόσθετα, το 10,67% του δείγματος θα άλλαζε το πρόγραμμα σπουδών, τα μαθήματα και το 10,67% θα άλλαζε τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Επίσης, να σημειωθεί ότι το 18,67% του δείγματος δε θα άλλαζε τίποτα.

Τέλος, οι φοιτητές/τριες ερωτήθηκαν σχετικά με την ποιότητα της σχέσης τους με τους/τις συμφοιτητές/τριες τους, το ακαδημαϊκό και το διοικητικό προσωπικό (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών (7)

Πώς θα περιγράφατε την ποιότητα της σχέσης σας με:	Συχνότητα και Ποσοστό %								Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Κακή		Μέτρια		Καλή		Πολύ καλή		
Τους/τις συμφοιτητές/τριες σου	0	0,0%	15	10,0%	63	42,0%	72	48,0%	3 (1)
Το ακαδημαϊκό προσωπικό	1	0,7%	33	22,0%	62	41,3%	54	36,0%	3 (1)
Το διοικητικό προσωπικό	7	4,7%	42	28,0%	58	38,7%	43	28,7%	3 (2)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 21, προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες έχουν «καλή» σχέση τόσο με τους/τις συμφοιτητές/τριες τους, όσο και με το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό (Διάμεσος = 3).

5.1.5 Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 22 αναπαρίσταται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Πίνακας 22: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές:	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %								Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Διαφωνώ απολύτως		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απολύτως		
Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	1	0,7%	11	7,3%	85	56,7%	53	35,3%	3 (1)
Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή	34	22,7%	50	33,3%	53	35,3%	13	8,7%	2 (1)
Νιώθω ότι έχω πολλές καλές ιδιότητες	1	0,7%	12	8,0%	91	60,7%	46	30,7%	3 (1)

Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα, όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι	0	0,0%	11	7,3%	77	51,3%	62	41,3%	3 (1)
Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος/η	0	0,0%	10	6,7%	76	50,7%	64	42,7%	3 (1)
Πραγματικά αισθάνομαι άχρηστος/η κατά καιρούς	53	35,3%	52	34,7%	38	25,3%	7	4,7%	2 (2)
Αισθάνομαι ότι είμαι άνθρωπος αξίας, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλους	1	0,7%	8	5,3%	83	55,3%	58	38,7%	3 (1)
Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου	40	26,7%	46	30,7%	43	28,7%	21	14,0%	2 (2)
Συνολικά, έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία	55	36,7%	70	46,7%	21	14,0%	4	2,7%	2 (1)
Παίρνω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου	2	1,3%	26	17,3%	76	50,7%	46	30,7%	3 (1)

Συνολική βαθμολογία κλίμακας

20 (10)*

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώντας τα αποτελέσματα του προαναφερόμενου πίνακα διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες κυρίως συμφώνησαν με τις ακόλουθες προτάσεις: «Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου», «Νιώθω ότι έχω πολλές καλές ιδιότητες», «Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα, όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι», «Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος/η» και «Παίρνω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου» (Διάμεσος = 3). Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες κυρίως διαφώνησαν με τις ακόλουθες προτάσεις: «Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή», «Πραγματικά αισθάνομαι άχρηστος/η κατά καιρούς», «Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου» και «Συνολικά, έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία» (Διάμεσος = 2). Τέλος, δημιουργώντας τη συνολική βαθμολογία της εν λόγω κλίμακας, βρέθηκε ότι η διάμεση τιμή αυτής ήταν ίση με 20, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 10. Ως εκ τούτου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης του υπό μελέτη δείγματος είναι αρκετά ικανοποιητικά, καθώς η εν λόγω μεταβλητή λαμβάνει τιμές από 0 έως 30.

5.1.6 Κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων

Ακολούθως, στον Πίνακα 23 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές:	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %										Δ.Τ.* (Ε.Ε.)
	Απόλυτα αναληθής		Αναληθής		Ούτε αληθής/ ούτε αναληθής		Αληθής		Απόλυτα αληθής		
Προτιμώ διδακτέα ύλη η οποία με προκαλεί να μάθω καινούργια πράγματα	1	0,7%	5	3,3%	23	15,3%	44	29,3%	77	51,3%	5 (1)
Όταν διαβάζω με σωστή μέθοδο, τότε είμαι σε θέση να μάθω το αντικείμενο του μαθήματος	0	0,0%	7	4,7%	21	14,0%	58	38,7%	64	42,7%	4 (1)
Όταν γράφω ένα διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο χάλια θα τα πάω σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες	42	28,0%	40	26,7%	41	27,3%	15	10,0%	12	8,0%	2 (2)
Νομίζω ότι είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω ό,τι έμαθα στα μαθήματα.	0	0,0%	17	11,3%	37	24,7%	63	42,0%	33	22,0%	4 (1)
Πιστεύω ότι θα πάρω άριστο βαθμό στα μαθήματά μου	12	8,0%	21	14,0%	64	42,7%	38	25,3%	15	10,0%	3 (1)
Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να καταλάβω και τα πιο δύσκολα σημεία των μαθημάτων μου	12	8,0%	23	15,3%	49	32,7%	46	30,7%	20	13,3%	3 (1)

Το να παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου είναι για μένα το πιο ικανοποιητικό πράγμα	11	7,3%	12	8,0%	46	30,7%	49	32,7%	32	21,3%	4 (1)
Όταν γράφω ένα διαγώνισμα σκέφτομαι ερωτήσεις από άλλα σημεία του διαγωνίσματος που δεν μπορώ να απαντήσω	18	12,0%	38	25,3%	60	40,0%	23	15,3%	11	7,3%	3 (1)
Το να μη μάθω το αντικείμενο των μαθημάτων μου αποτελεί δική μου ευθύνη	3	2,0%	14	9,3%	58	38,7%	48	32,0%	27	18,0%	3,5 (1)
Είναι σημαντικό για μένα να μάθω τη διδακτέα ύλη του εξαμήνου	1	0,7%	8	5,3%	39	26,0%	66	44,0%	36	24,0%	4 (1)
Το πιο σημαντικό πράγμα για μένα, αυτήν τη στιγμή, είναι να ανεβάσω το γενικό βαθμό, οπότε με ενδιαφέρει να παίρνω καλούς βαθμούς	18	12,0%	18	12,0%	37	24,7%	49	32,7%	28	18,7%	4 (1)
Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να καταλάβω τα βασικά σημεία των μαθημάτων	5	3,3%	9	6,0%	31	20,7%	63	42,0%	42	28,0%	4 (2)
Αν μπορώ θα προσπαθήσω να πάρω καλύτερους βαθμούς στα μαθήματα από τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες	11	7,3%	26	17,3%	40	26,7%	47	31,3%	26	17,3%	3 (1)
Όταν δίνω εξετάσεις σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας	23	15,3%	33	22,0%	55	36,7%	21	14,0%	18	12,0%	3 (2)
Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να καταλάβω τα πιο δύσκολα σημεία που παρουσιάζονται από τους/τις εισηγητές/τριες	9	6,0%	22	14,7%	47	31,3%	56	37,3%	16	10,7%	3 (1)

Προτιμώ διδακτέα ύλη που μου προκαλεί την περιέργεια ακόμη και αν είναι δύσκολη να τη μάθω	7	4,7%	23	15,3%	30	20,0%	47	31,3%	43	28,7%	4 (2)
Με ενδιαφέρει το πεδίο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα	0	0,0%	9	6,0%	30	20,0%	58	38,7%	53	35,3%	4 (2)
Αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά, τότε θα καταλάβω το αντικείμενο των μαθημάτων	3	2,0%	14	9,3%	45	30,0%	46	30,7%	42	28,0%	3 (2)
Έχω μια ανήσυχη, αβέβαιη αίσθηση όταν δίνω εξετάσεις	14	9,3%	46	30,7%	39	26,0%	26	17,3%	25	16,7%	4 (1)
Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στα τεστ (ή στις εργασίες), καθώς και στις εξετάσεις των μαθημάτων	8	5,3%	20	13,3%	44	29,3%	52	34,7%	26	17,3%	4 (1)
Περιμένω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου	1	0,7%	13	8,7%	36	24,0%	59	39,3%	41	27,3%	4 (2)
Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε ένα μάθημα, είναι η προσπάθεια να καταλάβω το περιεχόμενο του όσο το δυνατόν καλύτερα	2	1,3%	13	8,7%	31	20,7%	66	44,0%	38	25,3%	4 (2)
Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω	2	1,3%	13	8,7%	33	22,0%	63	42,0%	39	26,0%	4 (2)
Όταν έχω ευκαιρία επιλογής, διαλέγω μια κατεύθυνση διδακτέας ύλης που θα με οδηγήσει σε περισσότερη γνώση, παρόλο που δεν μου εγγυάται έναν καλό βαθμό	9	6,0%	23	15,3%	44	29,3%	48	32,0%	26	17,3%	3 (1)

Αν δεν καταλαβαίνω το αντικείμενο του μαθήματος, είναι γιατί δεν προσπάθησα αρκετά σκληρά	8	5,3%	23	15,3%	66	44,0%	43	28,7%	10	6,7%	3 (1)
Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου	1	0,7%	11	7,3%	31	20,7%	54	36,0%	53	35,3%	4 (2)
Η κατανόηση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων είναι πολύ σημαντική για μένα	0	0,0%	10	6,7%	33	22,0%	66	44,0%	41	27,3%	4 (2)
Νοιώθω την καρδιά μου να χτυπά γρήγορα όταν γράφω εξετάσεις	12	8,0%	37	24,7%	51	34,0%	24	16,0%	26	17,3%	3 (2)
Είμαι πεπεισμένος/η ότι έχω τα προσόντα να διακριθώ στα μαθήματά μου	4	2,7%	15	10,0%	45	30,0%	61	40,7%	25	16,7%	4 (1)
Θέλω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου, επειδή είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητες μου στην οικογένεια μου, τους φίλους μου, τον εργοδότη ή σε κάποιους άλλους	12	8,0%	30	20,0%	33	22,0%	44	29,3%	31	20,7%	3,5 (2)
Συνυπολογίζοντας τη δυσκολία των μαθημάτων, των καθηγητών/τριών και τις ικανότητες μου, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα	2	1,3%	11	7,3%	42	28,0%	67	44,7%	28	18,7%	4 (1)
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	4 (1,25) *										
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	3,5 (1,25) *										
Αξία έργου	4 (1,04) *										
Ελεγχος πεποιθήσεων μάθησης	3,75 (0,75) *										

Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	3,63 (1,03) *
Άγχος εξέτασης	2,8 (1,20) *

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Από τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού, παρατηρείται ότι οι διάμεσες τιμές κυρίως κυμαίνονταν από 3 έως 5, ενώ μόνο μια μεταβλητή είχε διάμεση τιμή ίση με 2 («Όταν γράφω ένα διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο χάλια θα τα πάω σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες»). Έτσι, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες χαρακτήρισαν τις αναγραφόμενες προτάσεις από «ούτε αληθείς/ούτε αναληθείς» έως «απόλυτα αληθείς».

Επιπλέον, έχοντας υπολογίσει τους έξι παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων, υπολογίστηκαν τα κατάλληλα μέτρα θέσης και διασποράς αυτών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 23 προκύπτει ότι η διάμεση τιμή του «εσωτερικού προσανατολισμού στόχων» ήταν 4 με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1,25, ενώ του «εξωτερικού προσανατολισμού στόχων» ήταν 3,5 με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1,25. Ακόμα, η διάμεση τιμή της «αξίας έργου» ήταν 4, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1,04 και η διάμεση τιμή του «ελέγχου πεποιθήσεων μάθησης» ήταν 3,75, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 0,75. Τέλος, η διάμεση τιμή της «αυτοαποτελεσματικότητας για μάθηση και απόδοση» ήταν 3,63, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1,03 και η διάμεση τιμή του «άγχους εξέτασης» ήταν 2,8, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 1,2. Συμπεραίνοντας, η διάμεση βαθμολογία στους επιμέρους παράγοντες φαίνεται να είναι σχετικά υψηλή, με την υψηλότερη να σημειώνεται στον παράγοντα «αξία έργου», ενώ στον παράγοντα «άγχος εξέτασης», σημειώθηκε η χαμηλότερη διάμεση βαθμολογία στο εν λόγω δείγμα.

5.1.7 Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας

Τέλος, στον Πίνακα 24 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και τα κατάλληλα περιγραφικά μέτρα των εν λόγω μεταβλητών.

Πίνακας 24: Κατανομή απαντήσεων συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις που αποτέλεσαν την κλίμακα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και κατάλληλα περιγραφικά μέτρα αυτών

Μεταβλητές:	Συχνότητα (f) και Ποσοστό %								Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Καθόλου αλήθεια		Ελάχιστα αλήθεια		Αρκετά αλήθεια		Απολύτως αλήθεια		
Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά	1	0,7%	21	14,0%	75	50,0%	53	35,3%	3 (1)
Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω	11	7,3%	32	21,3%	69	46,0%	38	25,3%	3 (2)
Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου	12	8,0%	24	16,0%	65	43,3%	49	32,7%	3 (1)
Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα	7	4,7%	23	15,3%	75	50,0%	45	30,0%	3 (1)
Ευτυχώς λόγω της επινοητικότητάς μου ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις	8	5,3%	33	22,0%	68	45,3%	41	27,3%	3 (2)
Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια	0	0,0%	18	12,0%	76	50,7%	56	37,3%	3 (1)
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου	11	7,3%	32	21,3%	65	43,3%	42	28,0%	3 (2)
Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις	4	2,7%	37	24,7%	67	44,7%	42	28,0%	3 (2)
Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω	1	0,7%	14	9,3%	80	53,3%	55	36,7%	3 (1)

Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω	13	8,7%	36	24,0%	64	42,7%	37	24,7%	3 (1)
--	----	------	----	-------	----	-------	----	-------	-------

**Συνολική βαθμολογία γενικής
αυτοαποτελεσματικότητας**

3 (0,9)*

***Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος**

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έδωσε την απάντηση «αρκετά αλήθεια» για όλες τις αναγραφόμενες προτάσεις (Διάμεσος = 3). Επίσης, έχοντας δημιουργήσει τη συνολική βαθμολογία της εν λόγω κλίμακας, συμπεραίνεται ότι η διάμεση βαθμολογία ήταν 3, με ενδοτεταρτημοριακό εύρος 0,9. Συνεπώς, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα στο υπό μελέτη δείγμα φαίνεται να κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

5.2 Επαγωγική Στατιστική

Στη συνέχεια, με τη χρήση Επαγωγικής Στατιστικής πρόκειται να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και παρουσιάστηκαν αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Για τον σκοπό αυτόν, λαμβάνοντας υπόψη ότι επρόκειτο να διερευνηθεί η σχέση ποσοτικών μεταβλητών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, καθώς μέσω ελέγχου Kolmogorov – Smirnov διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman, λαμβάνουν τιμές στο διάστημα $[-1,1]$, με τις τιμές κοντά στην τιμή «μείον ένα» να υποδηλώνουν την ύπαρξη ισχυρά αρνητικής συσχέτισης, τις τιμές κοντά στην τιμή «ένα» να υποδηλώνουν την ύπαρξη ισχυρά θετικής συσχέτισης, ενώ τιμές κοντά στην τιμή «μηδέν» υποδηλώνουν την απουσία συσχέτισης.

Αρχικά, εξετάστηκε αν οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου, συμβάλουν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζονται στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25: Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των παρεχόμενων υπηρεσιών υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών, μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman

Ερωτήσεις	Ερώτηση 1	Ερώτηση 2	Ερώτηση 3	Ερώτηση 4	Ερώτηση 5	Ερώτηση 6	Ερώτηση 7	Ερώτηση 8	Ερώτηση 9	Ερώτηση 10	Ερώτηση 11	Ερώτηση 12
Σε ποιο βαθμό είστε ενημερωμένοι/ες για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης του πανεπιστημίου σας; (1)	1											
Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι το πανεπιστήμιο παρέχει ικανοποιητικές υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες; (2)	0,73	1										
Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις υπηρεσίες ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης που παρέχει το πανεπιστήμιο; (3)	0,59	0,61	1									
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι φοιτητικοί σύλλογοι ή το δίκτυο εθελοντών είναι οργανωμένα και ικανοποιούν τις ανάγκες σας για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση; (4)	0,51	0,64	0,67	1								
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητών/τριών (5)	0,42	0,50	0,30	0,48	1							
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (6)	0,39	0,54	0,28	0,37	0,63	1						

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα **(7)**

0,35 0,52 0,37 0,43 0,63 0,81 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με προβλήματα ψυχικής υγείας ή και τραυματικές εμπειρίες ζωής **(8)**

0,42 0,55 0,36 0,50 0,67 0,76 0,81 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο **(9)**

0,29 0,50 0,30 0,30 0,54 0,74 0,80 0,75 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο είναι «ανοιχτό» για συνεργασίες και δικτύωση με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστήριξης ευπαθών ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα; **(10)**

0,40 0,57 0,38 0,46 0,58 0,63 0,57 0,56 0,52 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο οργανώνει δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής για άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και στη ζωή; **(11)**

0,47 0,59 0,52 0,48 0,52 0,45 0,55 0,51 0,50 0,59 1

Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποιημένοι/ες από την υποστήριξη που δεχτήκατε από το πανεπιστήμιο για τη διαχείριση της φοιτητικής σας ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας; **(12)**

0,40 0,49 0,49 0,54 0,38 0,42 0,45 0,49 0,45 0,46 0,43 1

* Όλα τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 25, συμπεραίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παρεχόμενων υπηρεσιών υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών, αφού όλες οι επιμέρους συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές ($p\text{-value}<0,01$). Ως εκ τούτου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο καλύτερες είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου, τόσο περισσότερο επιτυγχάνεται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Έπειτα, διερευνήθηκε αν οι αρχές φοιτητοκεντρικής μάθησης που εφαρμόζονται, επιδρούν στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 26, 27 και 28, διαφαίνεται ότι οι επιμέρους παράγοντες που απάρτισαν την κλίμακα της φοιτητοκεντρικής μάθησης σχετίζονται θετικά με την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία, τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης ($p\text{-values}<0,05$).

Πίνακας 26: Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των υπό μελέτη κλιμάκων/ υποκλιμάκων μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman (1)

	Υποδοχή - Ενημέρωση - Γνωριμία	Μαθησιακό περιβάλλον	Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	Μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών	Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Υποδοχή - Ενημέρωση - Γνωριμία	1							
Μαθησιακό περιβάλλον	0,62	1						
Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	0,58	0,56	1					
Μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών	0,53	0,43	0,57	1				
Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	0,53	0,48	0,50	0,56	1			

ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	0,65	0,45	0,56	0,55	0,59	1		
Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης Μάθησης	0,59	0,53	0,52	0,47	0,47	0,58	1	
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	0,60	0,48	0,50	0,43	0,42	0,47	0,45	1

p<0,01

Πίνακας 27: Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των υπό μελέτη κλιμάκων/ υποκλιμάκων μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman (2)

	Αυτοαναφορές	Εσωτερικός προσανατολισμός	Εξωτερικός προσανατολισμός	Αξία έργου	Έλεγχος πεποιθήσεων	Αυτοαποτελεσματικότητα για	Άγχος εξέτασης	Γενική αυτοαποτελεσματικότητα
Φοιτητική ζωή και παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής								
Αυτοαναφορές	1							
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,22	1						
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,40	0,29	1					
Αξία έργου	0,52	0,69	0,57	1				
Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	0,23	0,55	0,53	0,62	1			
Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	0,56	0,60	0,56	0,78	0,49	1		
Άγχος εξέτασης	-0,58	-0,2	-0,04	-0,28	0,01	-0,33	1	
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	0,65	0,28	0,54	0,53	0,38	0,62	-0,38	1

p<0,05, p<0,01

Πίνακας 28: Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των υπό μελέτη κλιμάκων/ υποκλιμάκων μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman (3)

	Υποδοχή - Ενημέρωση - Γνωριμία	Μαθησιακό περιβάλλον	Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	Μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών	Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης Μάθησης	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Φοιτητική ζωή και παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής	0,76	0,55	0,65	0,54	0,55	0,66	0,61	0,67
Αυτοαναφορές	0,28	0,14	0,32	0,24	0,26	0,33	0,18	0,30
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,29	0,30	0,31	0,15	0,27	0,21	0,18	0,25
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,35	0,28	0,32	0,31	0,24	0,38	0,31	0,35
Αξία έργου	0,45	0,38	0,42	0,25	0,34	0,46	0,35	0,48
Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	0,39	0,29	0,23	0,21	0,21	0,33	0,20	0,29
Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	0,40	0,36	0,35	0,30	0,38	0,33	0,26	0,40
Άγχος εξέτασης	-0,25	-0,18	-0,32	-0,19	-0,22	-0,17	-0,13	-0,23
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	0,31	0,22	0,28	0,38	0,25	0,37	0,24	0,39

p<0,05, p<0,01

Πιο αναλυτικά, **το μαθησιακό περιβάλλον** συσχετίζεται θετικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,62$, $p<0,01$).
2. Τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,55$, $p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,14$, $p<0,05$).
4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,28$, $p<0,01$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,38$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,29$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,36$, $p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,36$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,18$, $p<0,01$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,22$, $p<0,01$).

Επιπλέον, οι **μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης** συσχετίζονται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,58$, $p<0,01$).
2. Τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,65$, $p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,32$, $p<0,01$).

4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,31$, $p<0,01$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,32$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,42$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,23$, $p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,35$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,32$, $p<0,01$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,28$, $p<0,01$).

Ακόμα, οι **μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών** συσχετίζονται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,53$, $p<0,01$).
2. Τη φοιτητική και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,54$, $p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,24$, $p<0,01$).
4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,31$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,25$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,21$, $p<0,05$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,3$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,19$, $p<0,05$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,38$, $p<0,01$).

Επίσης, η **συμμετοχή φοιτητών/τριών στα προγράμματα σπουδών** συσχετίζεται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,53$, $p<0,01$).
2. Τη φοιτητική και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,55$, $p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,26$, $p<0,01$).
4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,27$, $p<0,01$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,24$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,34$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,21$, $p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,38$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,22$, $p<0,05$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,25$, $p<0,01$).

Επιπροσθέτως, τα **ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα** συσχετίζονται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,65, p<0,01$).
2. Τη φοιτητική και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,66, p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,33, p<0,01$).
4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,21, p<0,05$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,38, p<0,01$), αξία έργου ($r=0,46, p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,33, p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,33, p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,17, p<0,05$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,37, p<0,01$).

Ακολούθως, η **κινητικότητα και αναγνώριση πρότερης μάθησης** συσχετίζεται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,62, p<0,01$).
2. Τη φοιτητική και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,61, p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,18, p<0,05$).
4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,18, p<0,05$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,31, p<0,01$), αξία έργου ($r=0,35, p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,2, p<0,05$) και την αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,26, p<0,01$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,24, p<0,01$).

Ακόμα, η **εξ αποστάσεως εκπαίδευση** συσχετίζεται σημαντικά με:

1. Την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία ($r=0,6, p<0,01$).
2. Τη φοιτητική και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,67, p<0,01$).
3. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,3, p<0,01$).

4. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,25$, $p<0,01$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,35$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,48$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,29$, $p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,4$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,23$, $p<0,01$).
5. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,39$, $p<0,01$).

Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παραγόντων που απαρτίζουν την κλίμακα της φοιτητοκεντρικής μάθησης, σχετίζονται θετικά με την υποδοχή-επικοινωνία-γνωριμία, τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής, την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα μάθησης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Συνεπώς, οι αρχές φοιτητοκεντρικής μάθησης που εφαρμόζονται, φαίνεται να έχουν σημαντικά θετική επιρροή στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε αν οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου ενισχύουν τη συμπερίληψη και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Από τον Πίνακα 28 που παρουσιάστηκε προηγουμένως, εντοπίζεται ισχυρά θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου και τη φοιτητική ζωή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ($r=0,76$, $p<0,01$). Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι όσο καλύτερες είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου, τόσο περισσότερο ενισχύεται η συμπερίληψη και η προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Επίσης, εξετάστηκε αν η ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου, επηρεάζουν και ενισχύουν τους ατομικούς παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάπτυξης των κινήτρων μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 28, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη κινήτρων, την ενίσχυση

της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (p -values<0,05). Ειδικότερα, βρέθηκαν οι ακόλουθες θετικές συσχετίσεις:

Η ικανοποίηση από την υποδοχή – ενημέρωση – γνωριμία συσχετίζεται σημαντικά με:

1. Την αυτοεκτίμηση ($r=0,28$, $p<0,01$).
2. Τους παράγοντες που αποτελούν την κλίμακα των κινήτρων: εσωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,29$, $p<0,01$), εξωτερικός προσανατολισμός στόχων ($r=0,35$, $p<0,01$), αξία έργου ($r=0,45$, $p<0,01$), έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης ($r=0,39$, $p<0,01$), αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση ($r=0,4$, $p<0,01$) και άγχος εξέτασης ($r=-0,25$, $p<0,01$).
3. Τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0,31$, $p<0,01$).

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στις εξεταζόμενες κλίμακες/υποκλίμακες λαμβάνοντας υπόψη το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, λόγω του γεγονότος ότι η προϋπόθεση της κανονικότητας δεν πληρούταν.

Πίνακας 29: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις υπό μελέτη κλίμακες/υποκλίμακες λαμβάνοντας υπόψη το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών

	Φύλο	N	Μέση τάξη	Mann – Whitney p
Υποδοχή - Ενημέρωση - Γνωριμία	Γυναίκα	104	74,66	U= 2305
	Άνδρας	46	77,39	p =0,722
Μαθησιακό περιβάλλον	Γυναίκα	104	76,58	U= 2280
	Άνδρας	46	73,07	p =0,638
Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	Γυναίκα	104	75,79	U= 2362
	Άνδρας	46	74,85	p =0,901
Μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών	Γυναίκα	104	74,97	U= 2337
	Άνδρας	46	76,70	p =0,820
	Γυναίκα	104	78,00	U= 2132

Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	Άνδρας	46	69,85	p =0,257
ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	Γυναίκα	104	74,55	U= 2293,5
	Άνδρας	46	77,64	p =0,68
Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρώτερης Μάθησης	Γυναίκα	104	72,98	U= 2130
	Άνδρας	46	81,20	p =0,271
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Γυναίκα	103	75,54	U= 2313
	Άνδρας	46	73,78	p =0,817
Συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτοαναφορών	Γυναίκα	104	72,90	U= 2121,5
	Άνδρας	46	81,38	p =0,269
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	Γυναίκα	104	80,08	U= 1916
	Άνδρας	46	65,15	p =0,051
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	Γυναίκα	104	75,19	U= 2359,5
	Άνδρας	46	76,21	p =0,894
Αξία έργου	Γυναίκα	104	77,85	U= 2147,5
	Άνδρας	46	70,18	p =0,318
Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	Γυναίκα	104	77,88	U= 2144,5
	Άνδρας	46	70,12	p =0,309
Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	Γυναίκα	104	75,91	U= 2349,5
	Άνδρας	46	74,58	p =0,862
Άγχος εξέτασης	Γυναίκα	104	80,16	U= 1907
	Άνδρας	46	64,96	p =0,047
Συνολική βαθμολογία γενικής αυτοαποτελεσματικότητας	Γυναίκα	104	71,02	U= 1926
	Άνδρας	46	85,63	p =0,056

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 29, εντοπίζεται μια μόνο στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και το άγχος της εξέτασης (U= 1907, p =0,047). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη μέση τάξη στην εν λόγω μεταβλητή, εν συγκρίσει με τους άνδρες. Συνεπώς, απορρέει ότι οι γυναίκες

φοιτήτριες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στην εξέταση, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούν δύο οριακά μη στατιστικά αποτελέσματα που ανευρέθηκαν, τα οποία αφορούσαν το φύλο και τον εσωτερικό προσανατολισμό στόχων ($U=1916$, $p=0,051$) και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ($U=1926$, $p=0,056$). Παρατηρώντας τις επιμέρους μέσες τάξεις που προέκυψαν, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες φοιτήτριες φαίνεται να σημειώνουν υψηλότερη μέση τάξη εσωτερικού προσανατολισμού στόχων και χαμηλότερα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές. Ολοκληρώνοντας, δεν ανευρέθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στο φύλο των φοιτητών/τριων και στις εξεταζόμενες κλίμακες/υποκλίμακες.

Τέλος, διερευνήθηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στις εξεταζόμενες κλίμακες/υποκλίμακες λαμβάνοντας υπόψη το είδος του Πανεπιστημίου φοίτησης των συμμετεχόντων/ουσών (κεντρικό-περιφερειακό). Πιο αναλυτικά, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, μέσω του οποίου διαπιστώθηκε ότι η προϋπόθεση της κανονικότητας δεν πληρούταν. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 30.

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις υπό μελέτη κλίμακες/υποκλίμακες λαμβάνοντας υπόψη το πανεπιστήμιο φοίτησης των συμμετεχόντων/ουσών

	Είδος Πανεπιστημίου	N	Μέση τάξη	Mann – Whitney p
Υποδοχή - Ενημέρωση - Γνωριμία	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	69,09	U= 2352
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	79,96	p =0,125
Μαθησιακό περιβάλλον	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	67,53	U= 2246
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	81,27	p =0,046

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	68,05	U= 2281,5 p =0,067
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	80,83	
Μέθοδοι αξιολόγησης φοιτητών/τριών	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	70,12	U= 2422 p =0,199
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	79,1	
Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	69,52	U= 2381,5 p =0,129
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	79,6	
ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	67,44	U= 2240 p =0,044
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	81,35	
Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης Μάθησης	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	66,9	U= 2203,5 p =0,031
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	81,8	
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	69,94	U= 2408 p =0,237
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	78,27	
Συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτοαναφορών	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	80,56	U= 2376 p =0,148
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	70,33	
Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	65,98	U= 2104,5 p =0,019
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	82,57	
Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	75,49	U= 2720,5

	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	74,59	$p = 0,898$
Αξία έργου	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	67,74	$U = 2260$
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	81,1	$p = 0,059$
Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	68,32	$U = 2300$
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	80,6	$p = 0,081$
Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	69,35	$U = 2369,5$
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	79,75	$p = 0,142$
Άγχος εξέτασης	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	69,73	$U = 2395,5$
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	79,43	$p = 0,171$
Συνολική βαθμολογία γενικής αυτοαποτελεσματικότητας	Κεντρικά Πανεπιστήμια	68	78,04	$U = 2547$
	Περιφερειακά Πανεπιστήμια	81	72,33	$p = 0,428$

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του πίνακα 30, προκύπτει ότι το είδος του Πανεπιστημίου φοίτησης των συμμετεχόντων/ουσών σχετίζεται με τις ακόλουθες υποκλίμακες: «μαθησιακό περιβάλλον» ($U = 2246$, $p = 0,046$), «ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα» ($U = 2240$, $p = 0,044$), «κινητικότητα και αναγνώριση πρότερης μάθησης» ($U = 2203,5$, $p = 0,031$) και «εσωτερικός προσανατολισμός στόχων» ($U = 2104,5$, $p = 0,019$). Πιο συγκεκριμένα, από τις επιμέρους μέσες τάξεις που καταγράφηκαν, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες των Περιφερειακών Πανεπιστημίων σημείωσαν υψηλότερη μέση τάξη από τους/τις φοιτητές/τριες των Κεντρικών Πανεπιστημίων. Συμπερασματικά, οι φοιτητές/τριες των Περιφερειακών Πανεπιστημίων φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικά πιο ικανοποιημένοι/ες από το μαθησιακό περιβάλλον, τα ECTS και τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητικότητα και την αναγνώριση πρότερης μάθησης, καθώς

επίσης, να έχουν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση, σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες των Κεντρικών Πανεπιστημίων.

6. Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε η ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού και η συμβολή τόσο των ατομικών παραγόντων των φοιτητών/τριών σχετικά με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων όσο και των οργανωσιακών παραγόντων των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σχετικά με τις εκπαιδευτικές και διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζουν, με σκοπό τη στήριξη του φοιτητικού πληθυσμού.

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα - Εφαρμογή αρχών φοιτητοκεντρικής μάθησης και η επίδραση τους στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Σύμφωνα με τις επιμέρους παραμέτρους της φοιτητοκεντρικής μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και αφορούν το μαθησιακό περιβάλλον, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στα προγράμματα σπουδών, τα ECTS και τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητικότητα και την αναγνώριση της πρότερης μάθησης, όπως και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, φάνηκε ότι σχετίζονται θετικά με σημαντικές παραμέτρους της ακαδημαϊκής ζωής και κατ'έπекταση της ακαδημαϊκής προσαρμογής.

Οι παράμετροι αυτοί αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας, υποστήριξης και συμβουλευτικής, όπως επίσης και τους ατομικούς παράγοντες, των κινήτρων, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η συσχέτιση αυτή, επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς η φοιτητοκεντρική μάθηση, ως μια διαδικασία ποιοτικού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζει στην ομαλή ενσωμάτωση των φοιτητών/τριών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και στη μαθησιακή διαδικασία. Η φοιτητοκεντρική μάθηση αναπτύσσει την κριτική και αναλυτική μάθηση, τη λογοδοσία, την υπευθυνότητα και την αυτονομία των φοιτητών/τριών, ενισχύοντας σημαντικά τα κίνητρα τους, της αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας (Jacobs & Toh-

heng, 2013 · Lea, Stephenson, & Troy, 2003, σελ. 321-334 · Serin, 2019, σελ. 164-167 · Shakouri, 2016).

Η εφαρμογή των αρχών της φοιτητοκεντρικής μάθησης, αποτελεί μια εκσυγχρονισμένη, και σημαντική πρακτική ανάπτυξης και καινοτομίας της μαθησιακής διαδικασίας, που αναδεικνύει την κουλτούρα του εκάστοτε Πανεπιστημιακού ιδρύματος. Στα πλαίσια αυτής της κουλτούρας αποδοχής, ενεργός συμμετοχής και σεβασμού των φοιτητών/τριών, που πρεσβεύει ως μαθησιακή πρακτική η φοιτητοκεντρική μάθηση, τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα αναπτύσσουν ευέλικτες και σημαντικές υπηρεσίες διοίκησης, που εστιάζουν στην υποδοχή, στην ενημέρωση, στην υποστήριξη και συμβουλευτική των φοιτητών/τριών με σκοπό την ενίσχυση και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους ζωής (Jacobs & Toh-heng, 2013). Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση των παραμέτρων φοιτητοκεντρικής μάθησης με τις υπηρεσίες που παρέχουν τα πανεπιστήμια για την καθοδήγηση και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών.

Πιο αναλυτικά, η εφαρμογή των αρχών της φοιτητοκεντρικής μάθησης στα ελληνικά Πανεπιστημιακά ιδρύματα, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών, φαίνεται να μην είναι ίδια, καθώς κάποιες από τις αρχές αναπτύσσονται ικανοποιητικά μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και κάποιες όχι. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, παρέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό ομαδικά και βιωματικά προγράμματα μάθησης, αλλά εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό η ετερο-αξιολόγηση (peer assessment) και η αλληλοδιδασκτική μάθηση. Επίσης, σπάνια χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί και διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης, όπως επίσης σπάνια ορίζονται οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας από κοινού μεταξύ διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/τριών. Σύμφωνα με την έρευνα οι φοιτητές/τριες θεωρούν, ότι έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές έρευνας και μελέτης εντός και εκτός του πανεπιστημιακού campus. Χρησιμοποιούνται επίσης, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, νέες τεχνολογίες των πληροφοριών, οι οποίες ήταν ικανοποιητικές και κατά την διάρκεια της πανδημίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όσον αφορά την παράμετρο της διαφάνειας των διαδικασιών, οι φοιτητές/τριες αναφέρουν, ότι δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες, ενώ όσον αφορά τα ECTS και τα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρουν, ότι τα επαγγελματικά προσόντα είναι σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών, ενώ σε μικρότερο βαθμό λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες και οι παράγοντες διαφορετικότητας των φοιτητών/τριών κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επίσης αναφέρουν, ότι σε μέτριο βαθμό οι νέο-εισερχόμενοι/ες φοιτητές/τριες επωφελοούνται στο πλαίσιο της κινητικότητας από μορφές στήριξης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο νέο ακαδημαϊκό, γλωσσικό ή και πολιτισμικό περιβάλλον, όπως επίσης σε μέτριο βαθμό αναγνωρίζονται από το τμήμα τους μαθήματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα Πανεπιστημιακά ιδρύματα στο πλαίσιο ποικίλων σχημάτων κινητικότητας.

Οι διαφορές αυτές στην αποτελεσματική εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης στην ελληνική Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν εφαρμόζεται ταυτόχρονα ή με τον ίδιο ρυθμό στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, διότι η εφαρμογή της προϋποθέτει μια σειρά από αλλαγές και παρεμβάσεις στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των Πανεπιστημίων και στη δημιουργία οργάνων και διαδικασιών, που δεν υπάρχουν ή δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως τόσο σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο Πανεπιστημίου και τμήματος.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι παρόλο που αναπτύσσονται διαδικασίες για την αξιολόγηση της διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, σπάνια εντάσσεται η μάθηση ως βασική πτυχή, καθώς συχνά επιβραβεύεται περισσότερο η ερευνητική δραστηριότητα των διδασκόντων/ουσών και όχι ο τρόπος διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λιγότερα κίνητρα για περαιτέρω εκπαίδευση και αναζήτηση, αλλά και χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας από το ακαδημαϊκό προσωπικό (Krassadaki et al, 2019, σελ. 2-5).

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα - Η ενίσχυση της συμπερίληψης και της προσαρμογής των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας εντοπίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου και τις παραμέτρους της προσαρμογής του φοιτητικού πληθυσμού. Συνεπώς φαίνεται πως όσο καλύτερες είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης του Πανεπιστημίου τόσο περισσότερο ενισχύεται η συμπερίληψη και η προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς οι θετικές εμπειρίες μετάβασης, υποδοχής και ενημέρωσης, φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση των φοιτητών/τριών, στη συμπεριφορά τους, στα κίνητρα και στην αυτο-αποτελεσματικότητα, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να εγκατασταθούν και

προσαρμοστούν πιο εύκολα και γρήγορα στο νέο τους περιβάλλον (Postareff, Mattsson, Lindblom–Ylänne, & Hailikari, 2016, σελ. 441–457). Οι υπηρεσίες υποδοχής, γνωριμίας και ενημέρωσης, αναδεικνύουν τον κοινωνικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, που εστιάζει στη στήριξη, στην παροχή ίσων ευκαιριών, στην ισότιμη πρόσβαση του φοιτητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση αλλά και στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των φοιτητών/τριών (Γκιαούρη, 2020).

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα - Η συμβολή των παρεχόμενων υπηρεσιών υποστήριξης και καθοδήγησης του Πανεπιστημίου στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών, αποδεικνύοντας ότι όσο πιο οργανωμένες είναι οι υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχικής υγείας, όπως και τα προγράμματα κοινωνικοποίησης και συμμετοχικότητας τόσο περισσότερο επιτυγχάνεται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών/τριών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Συγκεκριμένα, ποικίλες έρευνες αναφέρουν πως η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των φοιτητών/τριών και της ευημερίας τους γενικότερα, μέσα από την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης, αλλά και την παροχή οργανωμένων ομαδικών προγραμμάτων κοινωνικοποίησης έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής και την ανάπτυξη της πανεπιστημιακής τους ζωής (Barton & Grant, σελ. 2006, σελ. 252- 253· Newton, Dooris, & Wills, 2016, σελ. 57-65).

Όσον αφορά τις επιμέρους παραμέτρους των υπηρεσιών της ψυχικής υγείας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες αναφέρουν, ότι σε μικρό βαθμό είναι ενημερωμένοι/ες για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης του Πανεπιστημίου, αλλά θεωρούν ότι παρέχουν ικανοποιητικές υπηρεσίες σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Ωστόσο θεωρούν ότι Πανεπιστήμιο σε μέτριο βαθμό προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητών/τριών, των φοιτητών/τριών με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, με προβλήματα ψυχικής υγείας ή και τραυματικές εμπειρίες ζωής, καθώς και με διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Γεγονός που φανερώνει ότι ενδεχομένως να υπάρχει μία σύγχυση στην άποψη των

φοιτητών/τριών σχετικά με το ποια άτομα ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, αναφέρουν ότι αισθάνονται ικανοποίηση από τις υπηρεσίες ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης που παρέχει το Πανεπιστήμιο», και θεωρούν ότι οι φοιτητικοί σύλλογοι ή το δίκτυο εθελοντών είναι οργανωμένα και ικανοποιούν τις ανάγκες τους για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση.

Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, καθώς ο φοιτητικός πληθυσμός κρίνει την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών υποστήριξης και συμβουλευτικής των Πανεπιστημίων σύμφωνα με την πληροφόρηση που έχουν δεχτεί για αυτές, τη προσβασιμότητα τους και τη στελέχωσή τους (Conley, Shapiro, Kirsch, & Durlak, 2017, σελ. 121-140· Connell, Barkham, & Mellor–Clark, 2008, σελ. 1-18). Συγκεκριμένα, ποικίλες έρευνες αναφέρουν πως οι υπηρεσίες συμβουλευτικής συχνά δεν παρουσιάζουν ευελιξία ως προς την αποδοχή των εμπειριών συγκεκριμένων ομάδων φοιτητών/τριών όπως ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, διεθνείς φοιτητές/τριες και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες, αποδεικνύοντας την έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα ετερότητας, διαπολιτισμικής όσο και σεξουαλικής ταυτότητας (Reza, 2019 · Smithies & Byrom, 2018).

4^ο Ερευνητικό Ερώτημα - Η ενίσχυση των ατομικών παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάπτυξης των κινήτρων μάθησης από την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα, ότι η ικανοποίηση από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, εκπαίδευσης και στήριξης, καθώς και από τις πρακτικές και την κουλτούρα του Πανεπιστημίου σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κινήτρων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι υπηρεσίες υποδοχής, υποστήριξης και καθοδήγησης των φοιτητών/τριών, ενισχύουν τη θετική ανάπτυξη της φοιτητικής ζωής, αναπτύσσοντας νέα δίκτυα κοινωνικής δραστηριότητας (σύλλογοι φοιτητών, εθελοντικές ομάδες, καλλιτεχνικές ομάδες) που έχουν ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των φοιτητών/τριών. Τα νέα κοινωνικά δίκτυα που προκύπτουν ενισχύουν τη σύνδεση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με το κοινωνικό κεφάλαιο, ανοίγοντας με αυτόν τον τρόπο διόδους επιλογών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Αναπτύσσουν την προσωπική ευελιξία, τη συμμετοχικότητα, τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και επιτρέπουν τον επαναπροσδιορισμό των

στόχων και των προσδοκιών (Ιωαννίδη, 2020, σελ. 64-267 · Newton, Dooris, & Wills, 2016, σελ. 57-65 · Παπάνης, 2008).

Επί πρόσθετα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν, ότι το πανεπιστήμιο εφαρμόζει σε ικανοποιητικό βαθμό πολιτικές που βασίζονται στο σεβασμό, στην ισότητα και στην ηθική, ενώ σε μέτριο βαθμό θεωρούν ότι είναι ανοιχτό για συνεργασίες και δικτύωση με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστήριξης ευπαθών ομάδων. Επίσης, αναφέρουν ότι το Πανεπιστήμιο σε μικρότερο βαθμό οργανώνει δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής σε άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και στη ζωή. Εντούτοις, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών από τις βασικές υπηρεσίες που θέλουν αλλαγή είναι οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας.

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες των κινήτρων, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς σχετίζεται με την σχετική ικανοποίησή τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες υποδοχής, μάθησης, στήριξης και συμβουλευτικής των Πανεπιστημίων τους, ενώ όσον αφορά τον παράγοντα των κινήτρων, το επίπεδο των εσωτερικών κινήτρων είναι ιδιαίτερα υψηλό, με την υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα «αξία έργου», ενώ τη χαμηλότερη στον παράγοντα «άγχος εξέτασης». Γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, όπου αναφέρουν πως ο μέσος όρος βαθμολογίας και το άγχος εξέτασης αποτελούν τα πιο συχνά κίνητρα στο φοιτητικό πληθυσμό (Mouratidis, Michou, & Vassiou, 2017, σελ. 56-66· Paizi et. al, 2007, σελ. 25-34).

5ο Ερευνητικό Ερώτημα – Διαφορές φύλου των φοιτητών/τριών στις επιμέρους παραμέτρους της ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα της επίδρασης του φύλου στην προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, περιγράφουν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων/ουσών και της μεταβλητής «άγχος εξέτασης». Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες φοιτήτριες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασης. Επιπλέον τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν και δύο οριακά μη στατιστικές σχέσεις, οι οποίες αναφέρουν πως γυναίκες οι φοιτήτριες εμφανίζουν υψηλότερα

επίπεδα εσωτερικού προσανατολισμού στόχων αλλά χαμηλότερα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους άνδρες φοιτητές.

Αν και όπως γίνεται αντιληπτό, η στατιστική σημαντικότητα των παραπάνω αποτελεσμάτων, δεν είναι εξίσου υψηλή για όλες τις μεταβλητές, ίσως λόγω του μικρού αριθμού δείγματος αλλά και της υψηλής διαφοράς του ποσοστού ανάμεσα σε άνδρες φοιτητές και γυναίκες φοιτήτριες, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Αναλυτικά, το υψηλό άγχος εξέτασης, ο εσωτερικός προσανατολισμός στόχων και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητριών φαίνεται να σχετίζονται με τις δυσκολίες που τείνουν να έχουν στη φοίτηση τους αλλά και στο τομέα της ψυχικής υγείας γενικότερα, οι γυναίκες φοιτήτριες (Ευθυμίου, Ευσταθίου, & Καλαντζή-Αζίζι, 2007 · Omoteso, 2006, σελ. 59-62).

Συγκεκριμένα, ο εσωτερικός προσανατολισμός στόχων σχετίζεται θετικά με την επιμονή των φοιτητών/τριών για την επίδοση τους και τη επίτευξη ενός υψηλού μέσου όρου (Robbins et al., 2004). Η ανάγκη για υψηλή επίδοση σε συνδυασμό με την τάση των γυναικών φοιτητριών να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής, έχει ως αποτέλεσμα τα υψηλά επίπεδα άγχους εξέτασης. Ο φόβος της αποτυχίας της επίτευξης του στόχου και η χαμηλή αυτοεκτίμηση που εμφανίζουν οι γυναίκες κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας (Gebauer, Wagner, Sedekides, & Neberich, 2013), έχουν ως αποτέλεσμα τα χαμηλά επίπεδα τόσο της ακαδημαϊκής όσο και γενικής αυτοαποτελεσματικότητας (Amitay & Gumpel, 2015, σελ. 202-227 · Klassen, 2002, σελ. 173-203).

6^ο Ερευνητικό Ερώτημα - Διαφορές στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών σε σχέση με το Πανεπιστήμιο φοίτησης (Κεντρικά – Περιφερειακά Πανεπιστήμια).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προέκυψε ένα ιδιαίτερο και πρωτότυπο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το κατά πόσο η τοποθεσία και το είδος του Πανεπιστημίου (Κεντρικό – Περιφερειακό) επηρεάζει την αίσθηση της προσαρμογής των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, πως οι οργανωσιακοί παράγοντες του εκάστοτε Πανεπιστημίου ενισχύουν την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, προκύπτει πως οι φοιτητές/τριες των Περιφερειακών Πανεπιστημίων, αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι/ες από το ακαδημαϊκό περιβάλλον και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες των Κεντρικών Πανεπιστημίων. Επίσης είναι πιο ικανοποιημένοι/ες από τις πρακτικές του Πανεπιστημίου σχετικά με τα ECTS, την κινητικότητα και την αναγνώριση πρότερης μάθησης και αισθάνονται πως το Πανεπιστήμιο και οι υπηρεσίες του, ενισχύουν τα κίνητρα τους.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα αυτού του πρωτότυπου ερευνητικού ερωτήματος. Τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια, επί χρόνια, παρόλο που εμφανίζουν μεγάλες αναπτυξιακές προοπτικές, υπονομεύονται από τα ποικίλα νομοθετικά πλαίσια που προτείνει και εφαρμόζει κάθε φορά, η εκάστοτε κυβέρνηση, όπως επίσης και από τις συντηρητικές και συνθήεις αντιλήψεις που επικρατούν και ενισχύουν τη διάκριση ανάμεσα στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια και τα Κεντρικά «Ιστορικά» Πανεπιστήμια, σχετικά με το κύρος και την ποιότητα σπουδών.

Τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια, συνήθως βρίσκονται στις τελευταίες προτιμήσεις των υποψηφίων, όχι λόγω του επιπέδου σπουδών τους, αλλά λόγω της απόστασης από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Η χαμηλή ζήτηση, επηρεάζει τη βάση εισαγωγής, τον αριθμό των εισακτέων και κατ'επέκταση τη βιωσιμότητα των τμημάτων.

Παρόλο που τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια, έχουν αρκετές ανάγκες αναβάθμισης της υλικοτεχνικής υποδομής (αίθουσες, εξοπλισμός και εστίες) και ενίσχυσης του πανεπιστημιακού και εργαστηριακού προσωπικού, παρουσιάζουν σπουδαίο επιστημονικό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό έργο, παγκοσμίως. Εστιάζουν στην κινητικότητα του φοιτητικού πληθυσμού, στην εφαρμογή Ευρωπαϊκών προγραμμάτων και στην εξέλιξη υπηρεσιών φοιτητικής μέριμνας και υποστήριξης.

Συγκεκριμένα, τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια, στα πλαίσια της «ανοιχτής» συνεργασίας και δικτύωσης με τοπικούς και κοινωνικούς φορείς, εστιάζουν στην ανάπτυξη υπηρεσιών ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης, ικανοποιώντας τις ανάγκες των φοιτητών/τριών για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση.

Επιπλέον, ο μικρός αριθμός φοιτητικού πληθυσμού των Περιφερειακών Πανεπιστημίων, το ασφαλές ακαδημαϊκό περιβάλλον και οι ικανοποιητικές συνθήκες φοίτησης που προσφέρουν,

ενισχύουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των φοιτητών/τριών και του ακαδημαϊκού προσωπικού, που χαρακτηρίζονται από ένα ανώτερο επίπεδο επικοινωνίας και οικειότητας, αναπτύσσοντας με αυτό το τρόπο τα προσωπικά κίνητρα των φοιτητών/τριών.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζουν τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια, δρουν αντισταθμιστικά στις παροχές των Κεντρικών Πανεπιστημίων, ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού.

7. Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μια σημαντική πιλοτική έρευνα διερεύνησης της προσαρμογής του φοιτητικού πληθυσμού της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασίζεται σε ένα πρωτότυπο, πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο έρευνας, που αποτελείται τόσο από σταθμισμένες κλίμακες όσο και από μη σταθμισμένες, οι οποίες έχουν πρώτη φορά χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά.

Το δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών, ήταν μικρό, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε από περισσότερους/ες φοιτητές/τριες. Έγινε προσπάθεια αποστολής ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, αλλά η ανταπόκριση των φοιτητών/τριων υπήρξε ελάχιστη, με αποτέλεσμα η χρήση εναλλακτικών τρόπων συλλογής δεδομένων στο μέλλον να κρίνεται απαραίτητη. Πιθανοί αποτελεσματικοί τρόποι αποτελούν, η μέθοδος δειγματοληψίας χιονοστιβάδας και η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, η οποία σε συνδυασμό με την ποσοτική έρευνα θα μας παρέχει διαφορετικούς τύπους εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών και θα μας βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση της έρευνας μας.

Επίσης, το δείγμα προερχόταν επί των πλείστων από συγκεκριμένα ακαδημαϊκά ιδρύματα και οι φοιτητές/τριες σε μεγάλο ποσοστό φοιτούσαν σε τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών, με αποτέλεσμα, το δείγμα να είναι περιορισμένο και μην είναι αντιπροσωπευτικό της φοιτητικής κοινότητας. Αναμφισβήτητα ένα μεγαλύτερο δείγμα θα έδινε μεγαλύτερη αξιοπιστία στην έρευνα μας και τα ευρήματα πιθανότατα να διαφοροποιούνταν.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ωστόσο προκαλεί η σύγκριση της προσαρμογής των φοιτητών/τριών που ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως για παράδειγμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες, με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν τη δική τους προσαρμογή (συμμετοχικότητα, υποστήριξη, χρήση νέων τεχνολογιών, νέες μορφές διδασκαλίας).

Σημαντική επιρροή στα αποτελέσματα της έρευνας αποτέλεσε, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναικείου φύλου. Για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, θα ήταν καλύτερο στο πλαίσιο μελλοντικών ερευνών να συμμετέχουν φοιτητές/τριες από περισσότερα τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων και ο αριθμός των φοιτητών/τριών μεταξύ των δύο φύλων και ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών μεταξύ των σχολών, να είναι ισομερισμένος.

Σχετικά με τη διερεύνηση της προσαρμογής των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων των φοιτητών/τριών, η παρούσα έρευνα δεν μας δίνει σημαντικά αποτελέσματα καθώς το δείγμα σύμφωνα με τις απαντήσεις δεν ανήκει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, αποτελεί τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης όλων των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων προσαρμογής των φοιτητών/τριών που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά και της μελέτης του επιπέδου ενημέρωσης και εκπαίδευσης του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού σχετικά με την ένταξη και τη στήριξη των ομάδων αυτών.

Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, η προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού, η ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική του εξέλιξη, αλλά και η γενικότερη εξέλιξή του τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και μετά την αποφοίτησή του, αποτελεί ένα σημαντικό θέμα διαχρονικής μελέτης καθώς υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα τόσο για τις συγκεκριμένες παραμέτρους όσο και για τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γενικότερα στην Ελλάδα.

Αναλυτικότερα, παρόλο, που γίνονται περιοδικές συζητήσεις από πολιτικούς θεσμούς για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ανώτατης παιδείας, δεν παρατηρείται κινητικότητα με σκοπό τη καταγραφή των εξελίξεων στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αντιθέτως γίνονται έρευνες για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση από οργανωμένους ερευνητικούς φορείς.

Επομένως, είναι προφανές ότι μια συστηματική μελέτη της κατάστασης της ανώτατης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κρίνεται απαραίτητη για τη διερεύνηση τόσο διαχρονικών, όσο και συγκριτικών δεικτών εξέλιξης.

Εν κατακλείδι, βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, όπως γίνεται αντιληπτό, σε μια εποχή ταχύτατων οικονομικών και κοινωνικών μετασχηματισμών, η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, έχει αναλάβει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Μέσω νομοθετικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων καλείται συνεχώς να αναπτύξει σύγχρονες και ευέλικτες παρεμβάσεις διακυβέρνησης, αλλά και καινοτόμα μέσα και εργαλεία εκπαίδευσης (Claeys-Kulik, Jørgensen, & EkmanStöber, 2019). Επίκεντρο αυτών των πρακτικών είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ίσης πρόσβασης όλων των φοιτητών/τριών στην ανώτατη εκπαίδευση και η δυνατότητα ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και εξέλιξης. Συνεπώς, στο πέρασμα των χρόνων, η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλάζει και εξελίσσεται, γίνεται πιο κοινωνική, πιο «ανοιχτή», πιο δίκαιη και συμπεριληπτική.

8. Βιβλιογραφία

- Agam, R., Tamir, S., & Golan, M. (2015). Gender differences in respect to self-esteem and body image as well as response to adolescents' school-based prevention programs. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 2(5), 92-99. doi: 10.15406/jpcpy.2015.02.00092.
- Ajjawi, R., Boud, D., Zacharias, N., Dracup, M., & Bennett, S. (2019). How Do Students Adapt in Response to Academic Failure? *Student Success*, 10(3), 84-91. doi: 10.5204/ssj.v10i3.1403.
- 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. doi: 10.1023/A%3A1021667813858.
- Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(2), 202–227. doi:10.1080/02673843.2013.785437.
- Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practice, Changing Minds*. London: Routledge Falmer.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: Prospects Jbr the 21st century*. Manuscript submitted for publication.
- Asderaki, F., & Maragos, D. (2012). The internationalization of higher education: The added value of the European portals and social media pages for the national and the institutional internationalization strategies. *International Conference proceedings, Information Communication Technologies in Education*, 13, 498–510.

- Badger, S., Nelson, L. J., & Barry, C. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development, 30*(1), 84–93. doi:10.1177/0165025406062128.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. doi:10.12691/rpbs-3-2-1.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61–90). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836/abstract.
- Barton, H., & Grant, M. (2006). A health map for the local human habitat. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 126*(6), 252-3. doi:10.1177/1466424006070466.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety, and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 43*(8), 667-72. doi: 10.1007/s00127-008-0345-x.
- 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. doi:10.1177/0743558403018004003.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural

- window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396–410. doi:10.1037/pspp0000078.
- Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298. doi:10.3200/JOER.97.6.287-298.
- Britton, W. B. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology*, 28, 159–165. doi:10.1016/j.copsyc.2018.12.011.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 28(2), 85–97. doi/10.1007/s12144-009-9047-0.
- Byrom, N. C., & Murphy, R. A. (2018). Individual differences are more than a gene × environment interaction: The role of learning. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, 44(1), 36–55. doi:10.1037/xan0000157.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-211. doi:10.3200/socp.149.2.195-212.
- Γκαντώνα, Γ. (2007). Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. <http://ikee.lib.auth.gr/record/80304/files/Gantona.pdf>.
- Γκιαούρη, Σ. (2020). *Ανταπόκριση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και προαγωγή ψυχολογικής ευημερίας στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα*. Κοζάνη: En-tiposis.

- Γκιαούρη, Σ. (2020). *Οδηγός παροχής υπηρεσιών τηλεψυχολογίας στο εκπαιδευτικό πεδίο*. Κοζάνη: En-tiposis.
- Giaouri, S. (2021). Utilizing telepsychology at school: New challenges and concerns. *European Journal of Social Sciences Studies*, 6(3), 1-12. doi:10.46827/ejsss.v6i3.1026.
- Claeys-Kulik, A. E., Jørgensen, T., & EkmanStöber, H. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions: Results from the INVITED Project*. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/890:diversity,-equity-and-inclusion-in-european-higher-education-institutions-results-from-the-invited-project.html>.
- Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Prague: meeting of European Ministers in charge of Higher Education.
- Communiqué. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. London: Ministers responsible for Higher Education in the countries participating in the Bologna Process.
- Connell, J., Barkham, M., & Mellor–Clark J. (2008). The effectiveness of UK student counselling services: an analysis using the CORE System, *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(1), 1–18. doi:10.1080/03069880701715655.
- Conley, C.S., Shapiro, J.B., Kirsch, A.C., & Durlak, J.A. (2017). A meta–analysis of indicated mental health prevention programs for at–risk higher education students. *Journal of Counselling Psychology*, 64(2), pp. 121–140. <https://doi.org/10.1037/cou0000190>.
- Creswell, J. (2016). *Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research* (Translated by N. Kouvarakou). Ion: Athens.
- Curaj, A. (2015). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer International Publishing <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-20877-0>.

- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1992). *Policies and strategies to promote equity in health*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (document number: EUR/ICP/RPD 414 (2)). https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/74737/E89383.pdf.
- Dash, S. K., & Ramaprabou, V. (2017). Academic procrastination and self-efficacy among college students. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9(3), 25029-25031. doi: 10.24327/ijrsr.2018.0903.1776.
- Dweck, C. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. *Principal Leadership*, 10, 26-29.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-42. doi:10.1037/0002-9432.77.4.534.
- Eromo, T., & Shawn L. (2015). The rise and fall of self-esteem: a critical review, reconceptualization, and recommendations. *Theses and Dissertations*. 598. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/598>.
- Escolano-Pérez, E. (2012). Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area. *Culture and Education*, 26(3), 417-447. doi:10.1080/11356405.2014.965446.
- ESU, EI. (2010), *Student Centered Learning - Toolkit for Students, staff, and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union; Education International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>
- Ευθυμίου, Κ., Ευσταθίου, Γ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2007). *Πανελλήνια Επιδημιολογική Έρευνα Ψυχικής Υγείας στον Φοιτητικό Πληθυσμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *Journal of Adolescence Health*, 40(2), 27-34. doi: 0.1016%2Fj.jadohealth.2006.10.006.

- Fisher, S., & Hood, B. M. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness, and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78(4), 425–441. doi:10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x.
- Flescher, M., Clingempeel, W. G., & Stein, P. N. (1986). *The adjustment to college of students from divorce-engendered mother-headed and stepfather families: A multimethod study* (Unpublished manuscript). Temple University, Philadelphia.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274. doi:10.1353/csd.2007.0024.
- Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2006). *Reliability and Validity of the College Adaptation Questionnaire in a sample of Greek University students*. In T. Boekhorst and E. Uildruiks (Eds.), *Internationalization within Higher education in an expanding Europe: New developments in Psychological Counseling*, FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, 2005, (pp. 129-134).
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2017). Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach. *Emerging Adulthood*, 7(6), 411-431. doi:10.1177/2167696818777040.
- Galderisi, S., Andreas Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 14(2), 231-233. doi:10.1002/wps.20231.
- Gebauer, J. E., Wagner, J., Sedikides, C., & Neberich, W. (2013). The relation between agency-communion and self-esteem is moderated by culture, religiosity, age, and sex: Evidence for the self-centrality breeds self-enhancement principle. *Journal of Personality*, 81(3), 261-275. doi:10.1111/j.1467-6494.2012.00807.x.

- Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). Greek Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm>.
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too Much of a Good Thing: The Challenge and Opportunity of the Inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 61–76. doi:10.1177/1745691610393523.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519–1530. doi:10.1016/j.paid.2005.11.023.
- Hughes, G., & Wilson, C. (2017). From transcendence to general maintenance: Exploring the creativity and wellbeing dynamic in higher education. In Reisman, F. Ed., *Creativity, Innovation and Wellbeing*. London: KIE Conference Publications, pp. 23-65. <https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/621907>.
- Hughes, G., & Spanner, L. (2019). *The University Mental Health Charter*. Leeds: Student Minds https://www.studentminds.org.uk/uploads/3/7/8/4/3784584/191208_umhc_artwork.pdf.
- James, W. (1890). The consciousness of self. In W. James, *The principles of psychology*, 1, 291–401. Henry Holt and Co. doi:10.1037/10538-010.
- Janardhanam, V., & Vinayaga Murthy, P. (2020). Adjustment among college students. *International Journal of Recent Scientific Research*, 11,(2), 37464-37465. doi:10.24327/ijrsr.2020.1102.5114.
- Jian, H., Marion, R., & Wang, W. (2019). Academic Integrity from China to the United States: The Acculturation Process for Chinese Graduate Students in the United States. *Ethics and Behavior*, 29(1), 51-70. doi:10.1080/10508422.2018.1468760.

- Johnson, H. D., LaVoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 304–318. doi:10.1177/0743558401163004.
- Ιωαννίδη, Α. (2020). Η έννοια της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως εμφανίζεται στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολώνιας από το 1999 μέχρι το 2019. *Academia, 2241-1402* <http://hepnet.upatras.gr>.
- Καλαντζή - Azizi, Α. (2001). Η σημασία της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα* (σελ.. 154 - 168). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2005). Φοιτητές με αναπηρίες: Εμπειρίες από τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα HELIOS II (1993-1996). Στο Ε. Σοφινίδου, Φ. Μπακομήτρου & Α. Καλαντζη-Αζίζι (επιμέλεια), *Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή*. (σελ. 6-15), Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλλινικάκης, Ι. (2016). *Άτομα με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αντιλήψεις, Βιώματα, και Εμπειρίες των Φοιτητριών και Φοιτητών με Αναπηρία*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences, 37*(5), 1033–1043. doi:10.1016/j.paid.2003.11.012.
- Kladis, D. (2004). Η Κοινωνική Διάσταση στη Διαδικασία της Μπολώνιας και η πορεία από την Μπολώνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο. Στο Δ. Γράβαρης Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας . <http://hepnet.upatras.gr>.

- Klassen, R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review, 14*(2), 173-203. doi:10.1023/A:1014626805572.
- Koosha, M., & Karimi, A. F. (2016). The Relationship among EFL Learners' Self-esteem, Autonomy, and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(1), 68. doi:10.17507/tppls.0601.09.
- Krassadaki, E., Grigoroudis, E., Zopounidis, C., & Matsatsinis, N. (2019). *Η φοιτητοκεντρική μάθηση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Ευρώπης*, <https://www.researchgate.net/publication/335792137>.
- Kraut, R. (2009). What is Good and Why: The Ethics of Well-being. *Analysis, 69*(3), 576-578. doi:10.1093/analys/anp084. <https://www.jstor.org/stable/40607682>.
- Λακασάς, Α. (2016). Η Καθημερινή. <https://www.kathimerini.gr/society/847281/symmetochi-sto-erasmus-me-stocho-ti-metanasteysi/>.
- Lama, M. (2010). Impact of gender on adjustment and academic achievement. *The international journal of Indian Psychology, 4*(1), 80. doi:10.5430/ijhe.v8n6p184.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond educational bulimia? *Studies in Higher Education, 2*(3), 321-334. doi:10.1080/03075070309293.
- Lee, Y. W., & Lee, Y. J. (2005). A study of the relationships between daily life stress, self-efficacy and University student life adjustment. *Journal of Korean Academy of Nursing, 35*(4), 664-671. doi:10.4040/jkan.2005.35.4.664.
- Maassen, P. (2017). The university's governance paradox: MAASSEN. *Higher Education Quarterly, 71*(6). doi:10.1111/hequ.12125.

- Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education, 38*(1), 124-142. doi:10.1080/03075079.2011.566325.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *International Journal of Educational and Psychological Assessment, 5*, 61-76. doi:10.4040/jkan.2005.35.4.664.
- Mahoney, J. L., & Bergman, L. R. (2002). Conceptual and methodological considerations in a developmental approach to the study of positive adaptation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(2), 195–217. doi:10.1016/S0193-3973(02)00104-1.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Martin, W. E., Swartz, J. L., & Madson, M. (1999). Psychosocial factors that predict the college adjustment of first-year undergraduate students: implications for college counselors [Electronic version]. *Journal of College Counseling, 2*(2), 121-133. doi:10.1002/j.2161-1882.1999.tb00150.x.
- Martin, R. D., Kennett, D. J., & Hopewell, N. M. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology, 159*(6), 676–691. doi:0.1080/00224545.2018.1555128.
- Μαυριγιαννάκη, Κ. (2003). Υποστηρικτικές Ενέργειες και Δράσεις για Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (Εισαγωγικό κείμενο). Στο Μ. Ψύλλα, Κ. Μαυριγιαννάκη, Α. Βαζαίου & Ο. Στασινοπούλου (Επιμέλεια), *Άτομα με Αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ.15-129). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Mehmet, K., Tahsin, I., Ahmet, R. O. & Mehmet, P. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Educational Research and Reviews, 9*(5), 146-152. doi:10.5897/ERR2014.1763.

- Melissa-Halikiopoulou, C., Tsiga, E., Khachatryan, R., & Papazisis, G. (2011). Suicidality and depressive symptoms among nursing students in Northern Greece. *Health Sciences Journal*, 5(2), 90-97. doi:10.12681/psy_hps.23623.
- McIntyre, J. M., Worsley, J., Corcoran, R., Woods, P. H., & Bentall, P. R. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health Volume*, 27(3), 230-239. doi: 10.1080/09638237.2018.1437608.
- Mouratidis, A., Michou, A. & Vassiou, A. (2017). Adolescents' Autonomous Functioning and Implicit Theories of Ability as Predictors of their School Achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56-66. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.09.001.
- Munsey, C. (2006). Emerging adults: The in-between age. *Monitor on Psychology*, 37(6), 6.
- Nevoy, A. (2003) Special education: an academic discipline in an impasse? *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 357-374. doi: 10.1080/360311032000110954.
- Newton, J., Dooris, M., & Wills. J. (2016). Healthy universities: an example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promote*, 23(1), 57-65. doi:10.1177%2F1757975915601037.
- Oinam, S. (2017). Student-Centered Approach to Teaching and Learning in Higher Education for Quality Enhancement, IOSR. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(6), 27–30. doi:10.9790/0837-2206132730.
- Omoteso, B. A. (2006). Influence of Selected Socio-demographic Variables on Academic Adjustment of University Students in Southwestern Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 59-62. doi:10.1080/09718923.2006.11978341.

Paizi, M., Shahraray, M. F., Farzad, V., & Parivash, S. (2007). Study the effectiveness of instruction of self-express on academic achievement and happiness expressed of second grade students in Tehran's high schools. *Psychological studies*, 4, 25-43. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική Έρευνα. Ανακτήθηκε από https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Parageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.

Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β., & Δαμίγος, Δ. (2003). Ανάγκες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*, 32, 231- 263. <http://deanphil.ac.uoi.gr/images/dodoni/fipipsi/2003.pdf>.

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. Δήμου, Γ., & Δαμίγος, Δ. (2006). Συμβουλευτικός Σταθμός Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΣΚΕΠΙ). *Τρις*, 8, 20-25.

Παπαδόπουλος, Δ., Δημητριάδης, Σ., & Λαζαρίδης, Π. (2013). Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 32-46. doi:10.12681/jode.9800.

Παπάνης, Ε. (2008). Κοινωνικό κεφάλαιο και εθελοντικές δράσεις των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. *Educational, Psychological and Sociological Research*. <http://epapanis.blogspot.com/2008/04/blog-post.html>.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση: Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4332.6883>.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X.

- Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friend sickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development, 79*(1), 77-98. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01946.x.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 157–175. doi:10.1007/s10212-010-0011-z.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic Control and Action Control in the Achievement of College Students: A Longitudinal Field Study. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 776–789. doi:10.1037/0022-0663.93.4.776.
- Pho, H., & Schartner, A. (2019). Social contact patterns of international students and their impact on academic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 42*(6), 489-502. doi:10.1080/01434632.2019.1707214.
- Pierceall, A. E., & Keim, M. C. (2007). Stress and Coping Strategies among Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice, 31*(9), 703-712. doi:10.1080/10668920600866579.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom–Ylänne, S., & Hailikari, T. (2016). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education, 73*(3), 441–457. doi:10.138/308969.

- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–3. <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:bushor:v:59:y:2016:i:3:p:311-320>.
- Puff, J., Kolomeyer, E., McSwiggan, M., Pearte, C., Lauer, B.-A., & Renk, K. (2016). Depression as a mediator in the relationship between perceived familial criticism and college adaptation. *Journal of American College Health*, 64(8), 604–612. doi:10.1080/07448481.2016.1210612.
- Ramaprabou, V. (2014). The effect of family environment on the adjustment patterns of adolescents. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 2(10), 25–29. doi:10.13140/RG.2.2.35510.86080.
- Ratcliff, J. L. (1991). Dropout prevention and at risk college students. In L. West (Ed.), *Effective strategies for dropout prevention of at risk youth* (pp. 251–282). Gaithersburg, MD: Aspen Publishers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>.
- Reza, M. (2019). Health Services are Failing Black, Asian and Minority Ethnic Students – It’s time we had more BAME counsellors. London Student. [online] <https://londonstudent.coop/maliha-reza-londons-university-mental-health-services-are-failing-black-asian-and-minority-ethnic-students-its-time-we-had-more-bame-counsellors>.
- Richardson, M., Bond, R., & Abraham, C. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. doi:10.1037/a0026838.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., David, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261.

- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. doi:10.1080/23311908.2020.1756147.
- Robson C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire SACQ for use with Spanish students. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111(2), 624–640. doi:10.2466/08.10.20.PR0.111.5.
- Rogers, W., & Wright, M. (1998). Measuring Organizational Performance in Strategic Human Resource Management: Problems, Prospects, and Performance Information Markets. *Human Resource Management Review*, 8(3), 311–331. doi:10.1016/S1053-4822(98)90007-9.
- Rosenberg, M. (1965). Conveincing the self. New York: Basic (p.p.30-31). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24446/4/ManasidouVasilikiMsc2020.pdf>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial predictors of adjustment among first year college of education students. *US-China Education Review*, 8(2), 239–248. doi:10.12973/ejper.2.1.21.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 439–465. doi:10.1080/17405620600867014.
- Savino, F., Reuter-Krohn, K., & Crostar, D. (1986). *Freshman adjustment at UW Madison residence halls: A preliminary analysis*. Paper presented at the meeting of the American

College Personnel Association, New Orleans, L.A. <https://docplayer.gr/72424687-Metaptyhiaki-diplomatiki-ergasia-psyhokoinoniki-prosarmogi-ton-foititon-sto-panepistimio-o-rolis-tis-oikogeneias-nefeli-h-menti.html>.

Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*(4), 623–642. doi:10.1037/0022-3514.89.4.623.

Schultheiss, D. E. P., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *41*(2), 248-255. doi:10.1037/0022-0167.41.2.248.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Measurement of Perceived Self-Efficacy: Psychometric Scales for Cross-Cultural Research*. Berlin: Freie University. doi:10.4236/psych.2016.76092.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(1), 152–171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, *46*(2), 137–149. doi:10.1080/0013188042000222421.

Seifert, K. L. (2004). *Cognitive Development and the Education of Young Children*. Handbook of Research on the Education of Young Children, Mahwah, NJ: Erlbaum. doi:10.4236/ce.2018.97087.

Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K., & Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university. *Educational Psychology*, *23*(1), 107–116. doi:10.1080/01443410303219.

- Serin, H. (2019). A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164-167. doi:10.23918/ijsses.v5i1p164.
- Shakouri, N. (2016). Critical Thinking in Higher Education. A Pedagogical Look. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370-1375. doi:10.4304/tpls.2.7.1370-1375.
- Shamionov, R. M. (2020). The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 459–472. doi:10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472.
- Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V., Grinina, E. S., & Sozonnik, A. V. (2019). World Assumptions and Youth Identity as Predictors of Social Activity Preferences. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 115-133. doi: 10.11621/pir.2019.0209.
- Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of Self Mediates College Stress and Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 69–78. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00287.x.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology*. New York: Psychology Press. doi:10.4236/psych.2014.58093.
- Smithies, D., & Byrom, N. (2018). *LGBTQ+ Student Mental Health: The challenges and needs of gender, sexual and romantic minorities in Higher Education*. Leeds: Student Minds https://www.studentminds.org.uk/uploads/3/7/8/4/3784584/180730_lgbtq_report_final.pdf.
- Starley, D. (2019). Perfectionism: a challenging but worthwhile research area for educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 121–146. doi:10.1080/02667363.2018.1539949.

- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415–419. doi: 10.1080/07448481.2012.673520.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Roberts, B. W., & Caspi, A. (2004). Personality and self-esteem development across the life span. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Eds.), *Recent advances in psychology and aging* (pp. 163-185). Amsterdam: Elsevier Science. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi: 10.1016%2fj.tate.2006.05.003.
- Turner, R., Morrison, D., Cotton, D., Child, S., Stevens, S., Nash, P., & Kneale, P. (2017). Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 805-821. doi:10.1080/13562517.2017.1301906.
- Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2010). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *International Psychology*, 36(2), 879- 897. doi:10.1080/01443410.2014.950192.
- Wampold, B. E., & Brown, G. S. (2005). Estimating Variability in Outcomes Attributable to Therapists: A Naturalistic Study of Outcomes in Managed Care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(5), 914–23. doi:10.1037/0022-006x.73.5.914

- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 9-37. doi:10.1177/0743558400151002.
- Wojciszke, B., Baryla, W., Parzuchowski, M., Szymkow, A., & Abele, A. E. (2011). Self-esteem is dominated by agentic over communal information. *European Journal of Social Psychology, 41*(5), 617–627. doi:10.1002/ejsp.791.
- Yau, H. K., & Cheng, A. L. (2012). An Empirical Study into Gender Differences in the Relationships among Academic, Social and Psychological Adjustments of University Support. *Journal of Further and Higher Education, 38*(2), 268-282. doi:10.1080/0309877X.2012.722197.
- Yu, B., Mak, A. S., & Bodycott, P. (2019). Psychological and academic adaptation of mainland Chinese students in Hong Kong universities. *Studies in Higher Education, 46*(8), 1552-1564. doi:10.1080/03075079.2019.1693991
- Zgaga, P. (2003). Bologna Process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. https://www.researchgate.net/publication/234735230_Bologna_Process_between_Prague_and_berlin_Report_to_the_Ministers_of_Education_of_the_Signatory_Countries
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education (Vol. 5): Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing. doi:10.4236/ce.2015.611109.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 1-12). New York: Routledge. <http://www.scirp.org/journal/psych>.

9. Παράρτημα

Ακαδημαϊκή και Ψυχοκοινωνική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού . Η συμβολή των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων

Αγαπητοί/ες φοιτητές / τριες

Το παρόν ερωτηματολόγιο, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος "Επιστήμες της αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία" του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αναφέρεται στην Ακαδημαϊκή και Ψυχοκοινωνική προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού και στη συμβολή των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά. Η έρευνα αφορά φοιτητικό πληθυσμό (προπτυχιακό- μεταπτυχιακό- διδακτορικό επίπεδο). Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Μαλέα Γεωργία

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Γυναίκα
- Άνδρας

- Εκτός διπόλου / non binary
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

2. Ηλικία

- 18-20
- 21-23
- 24-30
- 31-35
- 36-40
- 41+

3. Επιστημονικό πεδίο σπουδών

- Ανθρωπιστικές-Κοινωνικές Επιστήμες
- Θετικές Επιστήμες
- Τεχνολογικές Επιστήμες
- Επιστήμες Υγείας
- Επιστήμες Οικονομίας
- Εφαρμοσμένων Τεχνών
- Άλλο, προσδιορίστε.....

4. Εκπαίδευση σε (σημειώστε μόνο τον ανώτερο κύκλο σπουδών):

- Προπτυχιακό επίπεδο
- Μεταπτυχιακό επίπεδο
- Διδακτορικό επίπεδο

5. Έτος προπτυχιακών σπουδών (συμπληρώνεται μόνο από φοιτητές/τριες α' κύκλου σπουδών)

- Α έτος
- Β έτος
- Γ έτος
- Δ έτος
- Ε έτος >

6. Άλλη Επιμόρφωση (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- ΤΠΕ
- Παιδαγωγικά
- Διοίκηση

- Ειδική αγωγή
- Ψυχολογία
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- Οικονομικά
- Άλλο, προσδιορίστε.....

7. Πανεπιστήμιο Φοίτησης

- Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ιόνιο Πανεπιστήμιο
- Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
- Πανεπιστήμιο Πατρών
- Πανεπιστήμιο Πειραιά
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
- Πολυτεχνείο Κρήτης
- Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Οικιακής Οικονομίας
- Στρατιωτική Σχολή Αξιωματικών Σωμάτων
- Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων
- Άλλο προσδιορίστε....

8. Οικογενειακή κατάσταση;

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διεζευγμένος/η
- Άλλο

9. Παιδιά

- Ναι
- Όχι

10. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

- Μεταπτυχιακός τίτλος ή Διδακτορικό
- Πτυχίο Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ
- Πτυχίο ΙΕΚ, άλλων ανώτερων μη πανεπιστημιακών σχολών
- Απολυτήριο Λυκείου (ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ)
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Δημοτικού

11. Επαγγελματική κατάσταση γονέων

- Σταθερή και μόνιμη εργασία
- Εποχιακή εργασία ή εργασία ορισμένου χρόνου ή μερική απασχόληση
- Οικιακά
- Συνταξιούχος/α
- Άνεργος/η
- Δεν εργάζεται, αλλά δεν αναζητά εργασία (εισοδηματίας, κτλ)

12. Πόσα χρήματα έχετε συνήθως για να καλύψετε τα μηνιαία σας έξοδα (π.χ. στέγαση, σίτιση, διασκέδαση κλπ);

- Έως 250 ευρώ
- Από 250 έως 500 ευρώ
- Από 500 έως 800 ευρώ
- Από 800 και πάνω
- Δεν θέλω να τοποθετηθώ

13. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας:

- μένετε με τους γονείς σας
- μένετε μόνοι/ες σας
- συγκατοικείτε
- μένετε σε φοιτητική εστία
- μένετε με σύζυγο/σύντροφο ή και παιδιά
- φιλοξενήστε

14. Προσδιορίστε την εργασιακή σας κατάσταση κατά τη διάρκεια των σπουδών

σου:

- δεν εργάζομαι
- εργασία πλήρους απασχόλησης
- εργασία μερικής απασχόλησης
- εποχιακή εργασία

15. Εάν εργάζεστε, προσδιορίστε τον λόγο δηλώνοντας Ναι/Όχι

- Για να ανταπεξέλθω στις σπουδές μου
- Για να συνεισφέρω οικονομικά στην οικογένειά μου
- Επειδή μου αρέσει
- Για οικονομική ανεξαρτησία
- Για εργασιακή εμπειρία
- Άλλο, προσδιορίστε

16. Δηλώστε εάν ανήκετε σε Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου (Άνεργοι/μακροχρόνια άνεργοι, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), πάσχοντες (σοβαρά παθολογικά προβλήματα, ψυχικές ασθένειες), αποφυλακισμένοι, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ρομά / τσιγγάνους, μονογονεϊκές οικογένειες, άτομα που έχουν βιώσει ενδοοικογενειακή βία/κακοποίηση, μετανάστες, παλινοστούντες, πληγέντες από φυσικές καταστροφές (πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς)

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΘΕΛΩ ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΘΩ

17. Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε για την μέχρι τώρα πορεία σας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

18. Πόσο υπολογίζετε περίπου τον μέσο όρο των βαθμών που πήρατε στα μαθήματά σας μέχρι σήμερα;

0-5, 5 1-6, 6, 1-7, 7, 1-8, 8, 1-9, 9 ,1-10

19. Πόσες ώρες αφιερώνετε κατά μέσο όρο κάθε μήνα για τη μελέτη των μαθημάτων, ώστε να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις τους;

- 4-8
- 8-12
- 12-16
- 16->

20. Ποσό συχνά παρακολουθείτε τις διαλέξεις των μαθημάτων;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΥΠΟΔΟΧΗ- ΓΝΩΡΙΜΙΑ-ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

1. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις υπηρεσίες υποδοχής του τμήματός σας (εκδηλώσεις γνωριμίας, ημερίδες, ξεναγήσεις, μέντορες κ.ά.) των φοιτητών/τριών κατά τη φάση της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από την ενημέρωσή σας σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

3. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής του/της Σύμβουλου Σπουδών (π.χ. για εντοπισμό των αναγκών και ενδιαφερόντων του/της φοιτητή/τριας, υποστήριξη των κλίσεων και των δεξιοτήτων, διευκόλυνση της μετάβασής από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διευκόλυνση των επαφών του/της με τις πανεπιστημιακές αρχές και τις υπηρεσίες διοίκησης, παροχή βοήθειας για την κατάρτιση του ατομικού εξαμηνιαίου προγράμματος σπουδών του και τον καθορισμό του θέματος της πτυχιακής του εργασίας, παροχή πληροφόρησης σε θέματα σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό του/της, μέριμνα και η κατάρτιση σχεδίου για φοιτητές/τριες που οφείλουν πολλά μαθήματα, διοργάνωση ημερίδας ανά εξάμηνο)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

4. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες του Συνηγόρου του Φοιτητή (π.χ. διαμεσολάβηση μεταξύ φοιτητών/τριών και καθηγητών/τριών ή διοικητικών υπηρεσιών του Ιδρύματος, την τήρηση της νομιμότητας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, την αντιμετώπιση φαινομένων κακοδιοίκησης, τη διαφύλαξη της εύρυθμης λειτουργίας του Ιδρύματος, καθώς και την ρύθμιση θέματα εξετάσεων και βαθμολογίας των φοιτητών/τριών κτλ)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

5. Σε ποιο βαθμό είστε ενημερωμένοι/ες για την διαδικασία υποβολής και διαχείρισης παραπόνων των φοιτητών/τριών ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

6. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας που προσφέρει το πανεπιστήμιο (π.χ. στέγαση, σίτιση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, έκδοση Ευρωπαϊκής Κάρτας Ασφάλισης και Ασθενείας, ενημέρωση για θέματα κοινωνικής πρόνοιας, όπως το φοιτητικό στεγαστικό επίδομα);

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

7. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις πληροφορίες που έχετε δεχτεί για τις υπηρεσίες και δράσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο αναφορικά με θέματα σπουδών (π.χ. βιβλιοθήκη, Open eClass, γραφείο Erasmus, πρακτική άσκηση, υποτροφίες, διακρίσεις-αριστεία, φροντιστηριακά μαθήματα, ημέρες καριέρας/σταδιοδρομίας, προγράμματα σπουδών και δια βίου μάθησης);

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

ΦΟΙΤΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Μαθησιακό περιβάλλον

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι φοιτητές/τριες έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές έρευνας και μελέτης εντός και εκτός του πανεπιστημιακού campus;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρησιμοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία νέες τεχνολογίες των πληροφοριών;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα σας παρέχει προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity-based learning);

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αξιοποιείται η βιωματική μάθηση και η ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το τμήμα εφαρμόζει την ετερο-αξιολόγηση (peer assessment) και την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning);

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Μέθοδοι Αξιολόγησης Φοιτητών/τριών

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί και διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών/τριών ;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

2. Πόσο συχνά οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας ορίζονται από κοινού μεταξύ διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/τριών

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Συμμετοχή φοιτητών/τριών στα Προγράμματα Σπουδών

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχουν στο τμήμα θεσμοθετημένες διαφανείς διαδικασίες που επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης αλλά και τις τυχόν αναμορφώσεις του προγράμματος σπουδών;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

ECTS και μαθησιακά αποτελέσματα

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες και οι παράγοντες διαφορετικότητας των φοιτητών/τριών (φοιτητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες κτλ.) κατά τον σχεδιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα επαγγελματικά προσόντα των φοιτητών/τριών είναι σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Κινητικότητα και Αναγνώριση Πρότερης Μάθησης

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επωφελούνται οι εισερχόμενοι/ες στο τμήμα σας φοιτητές /τριες στο πλαίσιο της κινητικότητας από μορφές στήριξης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο νέο ακαδημαϊκό, γλωσσικό ή και πολιτισμικό περιβάλλον;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι αναγνωρίζονται από το τμήμα σας οι περίοδοι σπουδών που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα στο πλαίσιο ποικίλων σχημάτων κινητικότητας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από την ετοιμότητα, την οργάνωση, την ενημέρωση και συνολικά τις πρακτικές του πανεπιστημίου σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (covid-19);

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Συγκεκριμένα πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε:

- Από την ποιότητα των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από την τεχνική υποδομή του Πανεπιστημίου για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από την ευκολία χρήσης και προσβασιμότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από την ποιότητα της διαδραστικότητας των υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από το υλικό της ασύγχρονης εκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από τις δεξιότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Από την ανταπόκριση του ακαδημαϊκού προσωπικού στην υποστήριξη φοιτητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

ΦΟΙΤΗΤΙΚΗ ΖΩΗ

1. Κατά πόσο σας ενδιέφερε το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών σας στην αρχή;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

2. Κατά πόσο σας ενδιαφέρει το επιστημονικό αντικείμενο των σπουδών σας τώρα;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

3. Σε ποιον βαθμό είστε ικανοποιημένοι/ες από τις σπουδές σας

- Με το πρόγραμμα σπουδών

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Με τους/τις διδάσκοντες/ουσες

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Με τις λειτουργικές υποδομές

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Με τη διοικητική στήριξη

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Με τον εξοπλισμό

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Με την προσβασιμότητα του χώρου και των υπηρεσιών

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

4. Κατά μέσο όρο πόσες ώρες αφιερώνετε σε:

- | | | | | | |
|---|---------|-----|-----|-----|------|
| • προετοιμασία μαθημάτων | Καθόλου | 1-3 | 4-6 | 7-9 | 10-> |
| • δουλειά | | | | | |
| • διασκέδαση | | | | | |
| • χαλάρωση-ξεκούραση | | | | | |
| • οικογένεια | | | | | |
| • νοικοκυριό | | | | | |
| • μεταφορά από και προς το πανεπιστήμιο | | | | | |
| • να βρίσκεσαι στο πανεπιστήμιο | | | | | |
| • κοινωνικοποίηση | | | | | |
| • άθληση, ψυχαγωγία | | | | | |

5. Μέχρι αυτή τη στιγμή, πώς θα περιγράφατε τη φοιτητική σας ζωή;

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| • Δύσκολη | ΝΑΙ /ΟΧΙ/ΙΣΩΣ /ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ/ΣΠΑΝΙΑ |
| • ξένοιαστη | |
| • βαρετή | |
| • ασφαλής | |
| • γεμάτη χαρούμενες στιγμές | |
| • κουραστική | |
| • γεμάτη νέες εμπειρίες | |
| • καταπιεστική | |
| • χαλαρή | |
| • αγχωτική | |

- περίοδο ωρίμανσης και αυτονόμησης
- στενάχωρη
- δημιουργική
- ως νέο ξεκίνημα
- μοναχική
- Δεν ξέρω, δεν απαντώ
- Άλλο, προσδιορίστε.....

6. Σε ποιο βαθμό είστε ενημερωμένος/η για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης του πανεπιστημίου σας (πχ Μονάδα Υποστήριξης Ευπαθών Ομάδων, Μονάδα Προσβασιμότητας, Δομή Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Φοιτητών/τριών.)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

7. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι το πανεπιστήμιο παρέχει ικανοποιητικές υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

8. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποίηση από τις υπηρεσίες ευεξίας, ψυχαγωγίας και άθλησης που παρέχει το πανεπιστήμιο;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι φοιτητικοί σύλλογοι ή το δίκτυο εθελοντών είναι οργανωμένα και ικανοποιούν τις ανάγκες σας για επικοινωνία, έκφραση, δημιουργικότητα, υποστήριξη και κοινωνικοποίηση;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο προωθεί τη συμπερίληψη και την υποστήριξη:

- των ΛΟΑΤΚΙ+ φοιτητών/τριών,

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- των φοιτητών/τριών με κοινωνικοοικονομικά προβλήματα

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- των φοιτητών/τριών με προβλήματα ψυχικής υγείας ή και τραυματικές εμπειρίες ζωής

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- των φοιτητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

- Άλλο προσδιορίστε.....

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

11. Θεωρείτε ότι το Πανεπιστήμιο εφαρμόζει πολιτικές που βασίζονται στις παρακάτω αρχές:

- του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- Του σεβασμού και της προστασίας του περιβάλλοντος

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- της αξιοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- της διάχυσης κουλτούρας ηθικής συμπεριφοράς και κανόνων δεοντολογίας

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- της διασφάλισης αξιοπρεπούς, ασφαλούς, υποστηρικτικού, προσβάσιμου και συμπεριληπτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- της προώθησης της ισότητας των φύλων, της καταπολέμησης του σεξισμού, των διακρίσεων και της ρητορικής μίσους

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

- Της διαπολιτισμικής αμοιβαιότητας

Ναι	Όχι	Ίσως	Δε γνωρίζω
-----	-----	------	------------

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο είναι «ανοιχτό» για συνεργασίες και δικτύωση με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστήριξης ευπαθών ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πανεπιστήμιο οργανώνει δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής για άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και στη ζωή;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

14. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που δεχτήκατε από το πανεπιστήμιο για τη διαχείριση της φοιτητικής σας ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

15. Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο πανεπιστήμιο όπου πραγματοποιείτε τις σπουδές σου, ποιο θα ήταν αυτό:

- Διδάσκοντες/ουσες
- Πρόγραμμα σπουδών/μαθήματα
- υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας
- υπηρεσίες διοικητικής μέριμνας
- υποδομές/προσβασιμότητα
- φίλους
- τίποτα
- Άλλο, προσδιορίστε

16. Πώς θα περιγράφατε την ποιότητα της σχέσης σας με:

- Τους/τις συμφοιτητές/τριες σου;

Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή
-----------	------	--------	------

Το ακαδημαϊκό προσωπικό;

Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή
-----------	------	--------	------

- Το διοικητικό προσωπικό;

Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή
-----------	------	--------	------

Κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg

Κύκλωσε πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε μία από παρακάτω προτάσεις:

1. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

2. Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

3. Νιώθω ότι έχω πολλές καλές ιδιότητες.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα, όπως και οι περισσότεροι άλλοι άνθρωποι

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

5. Αισθάνομαι ότι έχω κάποιο λόγο για να είμαι υπερήφανος/η.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

6. Πραγματικά αισθάνομαι άχρηστος/η κατά καιρούς

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

7. Αισθάνομαι ότι είμαι άνθρωπος αξίας, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλους.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

8. Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

9. Συνολικά, έχω την τάση να αισθάνομαι ότι είμαι αποτυχία

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

10. Παίρνω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.

συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως
------------------	---------	---------	------------------

Ερωτηματολόγιο κίνητρων

Για να δώσετε την απάντησή σας κυκλώστε τον αριθμό που πιστεύετε ότι εκφράζει εσάς προσωπικά και όχι την επικρατούσα κατά τη γνώμη σας άποψη. Το 1 σημαίνει ότι η πρόταση είναι απόλυτα αναληθής, δηλαδή δεν ισχύει καθόλου για σας προσωπικά, ενώ το 5 σημαίνει ότι η πρόταση είναι απόλυτα αληθής και σας εκφράζει απόλυτα. Φυσικά μπορείτε να επιλέξετε και από την ενδιάμεση κλίμακα το βαθμό κατά τον οποίο συμφωνείτε με την πρόταση.

1) Προτιμώ διδακτέα ύλη η οποία με προκαλεί να μάθω καινούργια πράγματα

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

2) Όταν διαβάζω με σωστή μέθοδο, τότε είμαι σε θέση να μάθω το αντικείμενο του μαθήματος

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

3) Όταν γράφω ένα διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο χάλια θα τα πάω σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

4) Νομίζω ότι είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω ό τι έμαθα στα μαθήματα.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

5) Πιστεύω ότι θα πάρω άριστο βαθμό στα μαθήματά μου

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

6) Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω και τα πιο δύσκολα σημεία των μαθημάτων μου

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

7) Το να παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου είναι για μένα το ποιο ικανοποιητικό πράγμα

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

8) Όταν γράφω ένα διαγώνισμα σκέφτομαι ερωτήσεις από άλλα σημεία του διαγωνίσματος που δεν μπορώ να απαντήσω

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

9) Το να μη μάθω το αντικείμενο των μαθημάτων μου αποτελεί δική μου ευθύνη

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

10) Είναι σημαντικό για μένα να μάθω τη διδακτέα ύλη του εξαμήνου

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

11) Το ποιο σημαντικό πράγμα για μένα, αυτήν τη στιγμή, είναι να ανεβάσω το γενικό βαθμό, οπότε με ενδιαφέρει να παίρνω καλούς βαθμούς.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

12) Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να καταλάβω τα βασικά σημεία των μαθημάτων

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

13) Αν μπορώ θα προσπαθήσω να πάρω καλύτερους βαθμούς στα μαθήματα από τους/τις υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

14) Όταν δίνω εξετάσεις σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

15) Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να καταλάβω τα πιο δύσκολα σημεία που παρουσιάζονται από τους/τις εισηγητές/τριες.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

16) Προτιμώ διδακτέα ύλη που μου προκαλεί την περιέργεια ακόμη και αν είναι δύσκολη να τη μάθω.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
---------------------	--	--	--	-------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17) Με ενδιαφέρει το πεδίο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

18) Αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά, τότε θα καταλάβω το αντικείμενο των μαθημάτων.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

19) Έχω μια ανήσυχη, αβέβαιη αίσθηση όταν δίνω εξετάσεις.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

20) Είμαι πεπεισμένος/η ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στα τεστ (ή στις εργασίες), καθώς και στις εξετάσεις των μαθημάτων.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

21) Περιμένω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

22) Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε ένα μάθημα, είναι η προσπάθεια να καταλάβω το περιεχόμενο του όσο το δυνατόν καλύτερα.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

23) Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

24) Όταν έχω ευκαιρία επιλογής, διαλέγω μια κατεύθυνση διδακτέας ύλης που θα με οδηγήσει σε περισσότερη γνώση, παρόλο που δεν μου εγγυάται έναν καλό βαθμό

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

25) Αν δεν καταλαβαίνω το αντικείμενο του μαθήματος, είναι γιατί δεν προσπάθησα αρκετά σκληρά

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

26) Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

27) Η κατανόηση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων είναι πολύ σημαντική για μένα.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
---------------------	--	--	--	-------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28) Νοιώθω την καρδιά μου να χτυπά γρήγορα όταν γράφω εξετάσεις

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

29) Είμαι πεπεισμένος/η ότι έχω τα προσόντα να διακριθώ στα μαθήματά μου.

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

30) Θέλω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου, επειδή είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητες μου στην οικογένεια μου, τους φίλους μου, τον εργοδότη ή σε κάποιους άλλους

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

31) Συνυπολογίζοντας τη δυσκολία των μαθημάτων, των καθηγητών/τριών και τις ικανότητες μου, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα

Απόλυτα Αναληθής				Απόλυτα Αληθής
1	2	3	4	5

Κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας

1. Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, αν βέβαια προσπαθήσω αρκετά.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

2. Εάν κάποιος μου αντιτίθεται, μπορώ πάντα να βρω τρόπους να κάνω αυτό που θέλω.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

3. Μου είναι εύκολο να παραμείνω σταθερός/ή στους στόχους μου και να πραγματοποιήσω τα σχέδιά μου.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

4. Πιστεύω για τον εαυτό μου ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

5. Ευτυχώς λόγω της επινοητικότητάς μου ξέρω πάντα πώς να χειριστώ απρόβλεπτες καταστάσεις

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

6. Μπορώ να λύσω τα περισσότερα προβλήματα, εάν αφιερώσω την αναγκαία προσπάθεια.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

7. Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, παραμένω ήρεμος/η, επειδή μπορώ να βασίζομαι στις ικανότητές μου

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

8. Όταν βρεθώ αντιμέτωπος/η με ένα πρόβλημα, συνήθως βρίσκω αρκετές λύσεις.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

9. Εάν είμαι αναγκασμένος/η να αντιμετωπίσω μια κατάσταση, συνήθως μπορώ να σκεφτώ τρόπους να το κάνω

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------

10. Δεν παίζει ρόλο τι θα μου συμβεί, συνήθως μπορώ να το αντιμετωπίσω.

Καθόλου Αλήθεια	Ελάχιστα Αλήθεια	Αρκετά Αλήθεια	Απολύτως Αλήθεια
-----------------	------------------	----------------	------------------