



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**Ακαδημαϊκή προσήλωση φοιτητικού πληθυσμού: Ο ρόλος της
αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της
ψυχικής ενημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΙΑΣΟΝΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΓΚΟΝΤΖΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2024

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Ο/η συγγραφέας.....

Βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή	8
Ακαδημαϊκή Προσήλωση	8
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση</i>	<i>8</i>
<i>Σχετικές έρευνες.....</i>	<i>10</i>
Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και ακαδημαϊκή προσήλωση.....	13
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό</i>	<i>13</i>
<i>Η σχέση της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό με την ακαδημαϊκή προσήλωση.....</i>	<i>15</i>
Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και ακαδημαϊκή προσήλωση.....	17
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση ψυχική ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο</i>	<i>17</i>
<i>Η σχέση της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο με την ακαδημαϊκή προσήλωση</i>	<i>19</i>
Φύλο και ακαδημαϊκή προσήλωση.....	21
Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι, και υποθέσεις έρευνας.....	23
Μέθοδος	25
<i>Δείγμα</i>	<i>25</i>
<i>Ερωτηματολόγιο</i>	<i>27</i>
<i>Διαδικασία</i>	<i>29</i>
<i>Μέθοδοι ανάλυσης.....</i>	<i>30</i>
Αποτελέσματα	31
<i>Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων.....</i>	<i>31</i>
<i>Ακαδημαϊκή προσήλωση, αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.....</i>	<i>33</i>
<i>Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών</i>	<i>33</i>
<i>Ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο απέναντι στην ακαδημαϊκή προσήλωση.....</i>	<i>34</i>
<i>Φύλο και ακαδημαϊκή προσήλωση.....</i>	<i>35</i>
Συζήτηση	36
<i>Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</i>	<i>38</i>
<i>Η συμβολή της παρούσας έρευνας.....</i>	<i>39</i>
Βιβλιογραφία	41
Παράρτημα	51

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Κατανομή φοιτητών/ριών ανά έτος φοίτησης	25
Γράφημα 2. Κατανομή φοιτητών/ριών βάσει ηλικίας	26

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων της σύντομης κλίμακας Ακαδημαϊκής προσήλωσης	31
Πίνακας 2. Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας για την Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό	32
Πίνακας 3. Ανάλυση παραγόντων της σύντομης κλίμακας Ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο	33
Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	34
Πίνακας 5. Προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής προσήλωσης φοιτητών/ριών	35

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου κ.κ. Στεργιανή Γκιαούρη και Θάνο Τουλούπη για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχαν στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω την πτυχιακή μου εργασία. Ακολούθως, οφείλω ένα ευχαριστώ σε όλο το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος Ψυχολογίας του ΠΔΜ για τις γνώσεις, τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που μου έδωσαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την οικονομική και ψυχολογική υποστήριξη τους και τους/τις φίλους/ες μου για τα πειράγματα τους που με βοηθούσαν να αναθαρρήσω όταν αγχωνόμουν.

Περίληψη

Το ενδιαφέρον της διεθνούς βιβλιογραφίας για την έννοια της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών έχει εντατικοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω των διάφορων συγκυριών που έπληξαν την πανεπιστημιακή κοινότητα, όπως η πανδημία COVID-19 και η επακόλουθη ευρεία αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, δεν έχουν αποσαφηνιστεί μέχρι σήμερα πλήρως οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών. Η παρούσα έρευνα εξέτασε την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών, καθώς και τον προβλεπτικό ρόλο της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής τους ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 312 φοιτητές/ήτριες προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου (71 άνδρες) από πανεπιστήμια της ημεδαπής. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακά. Οι φοιτητές/ήτριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιλάμβανε, εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων, κλίμακες σχετικά με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, η ακαδημαϊκή προσήλωση, τόσο μέσω του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος όσο και μέσω της επίμονης προσπάθειας των φοιτητών/ριών, φάνηκε να κινείται σε επίπεδα λίγο πάνω από τον μέσο όρο. Επιπροσθέτως, η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο φάνηκε να προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή τους προσήλωση (συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, επίμονη προσπάθεια). Αντιθέτως, η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και το φύλο των φοιτητών/ριών δεν φάνηκε να συνδέονται με την ακαδημαϊκή τους προσήλωση. Τα παραπάνω ευρήματα συμβάλλουν, πρωτίστως, σε θεωρητικό επίπεδο εμπλουτίζοντας την περιορισμένη διεθνή και ιδίως εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Ακόμη, σε εφαρμοσμένο επίπεδο τα ευρήματα υποδηλώνουν την αναγκαιότητα εντατικοποίησης δράσεων που θα ενδυναμώνουν το αίσθημα ψυχικής ευημερίας των φοιτητών/ριών στην πανεπιστημιακή κοινότητα και, συνεπώς, την προσήλωσή τους στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκή προσήλωση, Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, Φοιτητές/ήτριες

Abstract

The interest of researchers for academic grit of university students has increased in recent years, due to different circumstances that have affected academic life, such as the pandemic of COVID-19 and the resulting extended use of online courses. Furthermore, contributors to academic grit of university students have not been fully clarified. The present study investigated the academic grit of university students, as well as the predictive role of students' perceived sense of instructors' care and the well-being in the academic context. Overall, 312 university students (71 men) of undergraduate and postgraduate studies from Greek universities participated in the study. The data was collected both in person and online. Students filled out a self-report questionnaire, which except for the demographic questions included scales related to the variables involved. The results showed that academic grit, both with regard to consistency of interest as well as to perseverance of effort, was slightly above average. Also, students' wellbeing in the academic context predicted positively their academic grit (consistency of interest, perseverance of effort). In contrast, students' perceived sense of instructors' care as well as students' gender were not related to their academic grit. The above findings contribute primarily, at the theoretical level, enriching the limited international and especially Greek literature on the issue under study. In an applied level, the results imply the necessity to launch academic interventions aimed at strengthening students' academic wellbeing and, subsequently, their academic grit regarding their educational obligations.

Key words: Academic grit, Students' perceived sense of instructors' care, Academic wellbeing, University students

Εισαγωγή

Ακαδημαϊκή Προσήλωση

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η προσήλωση (grit) εμφανίστηκε ως όρος της ψυχολογίας για πρώτη φορά το 2007 σε ένα άρθρο της Duckworth και των συνεργατών της (2007). Η Duckworth ορίζει την προσήλωση ως: «Επίμονη και πάθος για μακροπρόθεσμους στόχους» (Duckworth et al., 2007, σ. 1087). Η προσήλωση σχετίζεται με την σθεναρή επιδίωξη στόχων καθώς και την χρόνια προσπάθεια και το ενδιαφέρον για έναν στόχο, στοιχεία τα οποία είναι ανθεκτικά απέναντι σε τυχόν αποτυχίες ή περιόδους στασιμότητας (Duckworth & Quinn, 2009). Τα δύο αυτά συστατικά της έννοιας της προσήλωσης, η συνεχόμενη και με μεγάλη διάρκεια προσπάθεια και το συνεχιζόμενο και αμείωτο ενδιαφέρον (Duckworth & Gross, 2014), αναλύονται περισσότερο από τον Teimouri και τους συνεργάτες του (2022). Η επίμονη προσπάθεια αφορά στην προδιάθεση των ατόμων να αφιερώσουν σημαντικά ποσοστά ενέργειας προς την επίτευξη ενός στόχου, ενώ από την άλλη το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον σχετίζεται με ένα έντονο και κυρίως συνεπές πάθος για έναν στόχο, το οποίο δεν μειώνεται ή δεν εξαφανίζεται πλήρως αν εμφανιστούν στην πορεία αντιξοότητες ή αποτυχίες (Teimouri et al., 2022).

Αναλυτικότερα, η επίμονη προσπάθεια και το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον φαίνεται ότι λειτουργούν ως δύο διακριτές μεταβλητές και ότι σχετίζονται με άλλες μεταβλητές η καθεμία (Christopoulou et al., 2018). Για παράδειγμα, η επίμονη προσπάθεια έχει συσχετιστεί θετικά με τον γενικό μέσο όρο των φοιτητών/ριών (Bowman et al., 2015), την παρακίνηση (Farruggia et al., 2018), την αλληλεπίδραση των φοιτητών/ριών με το διδακτικό προσωπικό (Bowman et al., 2015), ενώ γενικότερα φαίνεται να προβλέπει καλύτερα τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις συγκριτικά με το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον (Christopoulou et al., 2018). Από την άλλη, το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον έχει συσχετιστεί αρνητικά με την επιθυμία αλλαγής καριέρας (Bowman et al., 2015) και θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της αναβλητικότητας, του χρόνου και της μελέτης (Wolters & Hussain, 2015).

Στην Ελλάδα, η προσήλωση δεν έχει μελετηθεί ακόμα σε βάθος. Επομένως, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός όρος που να αποδίδει την έννοια του «grit» που εισήγαγε η Duckworth. Σε ορισμένες μεταπτυχιακές εργασίες στον ελληνικό χώρο, ο

όρος «grit» έχει αποδοθεί ως «προσήλωση» (Σλάμαρης, 2020) ή ως «ψυχικό σθένος» (Χριστοπούλου, 2018). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να αποδοθεί ως «προσήλωση» καθώς θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα τα στοιχεία που αναγνωρίζει η Duckworth στην έννοια του «grit». Επιπροσθέτως, θεωρήθηκε ότι η «προσήλωση» και πιο συγκεκριμένα η «ακαδημαϊκή προσήλωση» συνάδει περισσότερο με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, καθώς αφορά στην προσήλωση σε στόχους, όπως οι εργασίες και οι εξετάσεις, σε αντίθεση με τον όρο «ψυχικό σθένος» που πιθανώς να παραπέμπει στην αντιμετώπιση γενικότερων αρνητικά φορτισμένων καταστάσεων.

Η ακαδημαϊκή προσήλωση (academic grit) αποτέλεσε μέρος διάφορων ερευνών (Kareem et al., 2023· Maravillas, 2016), χωρίς όμως να μελετάται ως αυτούσια έννοια αλλά ως η γενικότερη προσήλωση, που εισήγαγε η Duckworth, μέσα στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Παρ' όλα αυτά, η πρώτη προσπάθεια σαφούς εννοιολογικής οριοθέτησης της ακαδημαϊκής προσήλωσης ως μια πιο εστιασμένη μορφή προσήλωσης, φαίνεται να πραγματοποιήθηκε από τις Clark και Malecki (2019). Ο ορισμός που προτείνουν παρουσιάζει την ακαδημαϊκή προσήλωση ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό ή μια ατομική δεξιότητα που αποτελείται από τρία στοιχεία: την αποφασιστικότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσοχή (Clark & Malecki, 2019). Αυτά τα στοιχεία σχετίζονται με την προσπάθεια επίτευξης απαιτητικών μακροπρόθεσμων στόχων στα πλαίσια του τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις συγγραφείς τα στοιχεία του ορισμού της ακαδημαϊκής προσήλωσης αλληλεπικαλύπτονται σε ένα βαθμό με τα στοιχεία της γενικής προσήλωσης, δηλαδή την επίμονη προσπάθεια και το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον (Clark & Malecki, 2019). Η αποφασιστικότητα μοιάζει με την επίμονη προσπάθεια δεδομένου ότι τα δύο στοιχεία σχετίζονται με την έντονη προσπάθεια για την επίτευξη ενός μακροπρόθεσμου στόχου. Ομοίως, η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με την επίμονη προσπάθεια καθώς αφορά στην διατήρηση της προσπάθειας για την επίτευξη στόχων παρά την εμφάνιση αντιξοοτήτων. Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζει κοινά στοιχεία με το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον καθώς αφορά στην διατήρηση των προσπαθειών μέσα στον χρόνο παρά τις όποιες καθυστερήσεις ενδεχομένως προκύψουν (Clark & Malecki, 2019). Το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον παρουσιάζει ομοιότητες και με το τρίτο στοιχείο της ακαδημαϊκής προσήλωσης, την προσοχή, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή να δοθεί προτεραιότητα στην επίτευξη ακαδημαϊκών

στόχων αντί να δοθεί έμφαση στην επίτευξη στόχων από άλλους τομείς της ζωής (Clark & Malecki, 2019).

Παρ' ότι η ακαδημαϊκή προσήλωση αποτελεί μια αρκετά καινούργια έννοια στον τομέα της προσήλωσης, έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες για την περαιτέρω μελέτη της. Έρευνες οι οποίες την έχουν συνδέσει με θετικά στοιχεία στον ακαδημαϊκό χώρο, όπως την ακαδημαϊκή επιτυχία (Credé et al., 2017· Postigo et al., 2021) και την ευημερία των φοιτητών/ριών (Liao & Chen, 2022).

Σχετικές έρευνες

Η προσήλωση έχει μελετηθεί σε διάφορα πλαίσια και σε συνάρτηση με πολλές μεταβλητές. Αρχικά η Duckworth και οι συνεργάτες της μελέτησαν την προσήλωση σε δείγματα ενηλίκων, φοιτητών/ριών, δοκίμων σε στρατιωτικές σχολές και διαγωνιζόμενων σε διαγωνισμούς ορθογραφίας, στις Ηνωμένες Πολιτείες (Duckworth et al., 2007, 2011· Duckworth & Gross, 2014). Στην συνέχεια, η προσήλωση μελετήθηκε σε διάφορα πλαίσια και σε συνάρτηση με μια ποικιλία μεταβλητών. Για παράδειγμα, ένας αριθμός ερευνών έχει μελετήσει την σχέση της προσήλωσης με το φύλο (π.χ. Sigmundsson et al., 2021· Whipple & Dimitrova-Grajzl, 2021). Ακόμα, η προσήλωση έχει μελετηθεί σε σχέση με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, και συγκεκριμένα της αγγλικής γλώσσας (Teimouri et al., 2022· Zhou, 2023), ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει διερευνηθεί και ο ρόλος της προσήλωσης στην ακαδημαϊκή επιτυχία αφροαμερικανών ανδρών που φοιτούν σε πανεπιστήμια στα οποία η πλειοψηφία των φοιτητών ανήκουν στην λευκή φυλή (Strayhorn, 2014). Η έρευνα γύρω από την προσήλωση, τα χαρακτηριστικά της και τις μεταβλητές με τις οποίες σχετίζεται αυξάνεται σταθερά, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται ένα ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την μελέτη της προσήλωσης στο εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Την αύξηση του ενδιαφέροντος για την μελέτη της προσήλωσης, σε διάφορα πλαίσια και πληθυσμούς, υποδεικνύουν διάφορες σχετικές μετα-αναλύσεις. Μια σημαντική μετα-ανάλυση (Credé et al., 2017), που περιλάμβανε 88 ανεξάρτητα δείγματα τα οποία αντιστοιχούσαν σε 66,807 συμμετέχοντες/ουσες, οδήγησε σε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο μέτρησης της προσήλωσης καθώς και με την κατεύθυνση που θα έπρεπε να ακολουθήσει η έρευνα σε αυτό το πεδίο. Οι προτάσεις αφορούσαν στην επανεξέταση των εργαλείων μέτρησης της προσήλωσης, ώστε αυτά

να μετρούν πιο αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια τα διάφορα επίπεδα της προσήλωσης (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) και την περαιτέρω εστίαση στο στοιχείο της επίμονης προσπάθειας. Ακόμα, η Χριστοπούλου και οι συνεργάτες της (Christopoulou et al., 2018), σε μια μετα-ανάλυση τους θέλησαν να μελετήσουν αν η προσήλωση σχετίζεται με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το δείγμα της ανάλυσης αποτελείται από 29 έρευνες. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προσήλωση συνδέεται με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η ικανοποίηση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα μαθητών/ριών και φοιτητών/ριών. Επιπροσθέτως, βρήκαν ότι η επίμονη προσπάθεια προβλέπει καλύτερα την ακαδημαϊκή επίδοση (Christopoulou et al., 2018), εύρημα που συνάδει με τα συμπεράσματα της μετα-ανάλυσης του Credé και των συνεργατών του (Credé et al., 2017).

Πληθώρα ερευνών μελετά την ακαδημαϊκή προσήλωση τόσο στον χώρο του σχολείου και του κολεγίου όσο και στον χώρο του πανεπιστημίου. Στο σχολικό πλαίσιο η προσήλωση έχει μελετηθεί σε σχέση με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, την ικανοποίηση των μαθητών/ριών από το σχολείο και με την ευημερία τους σε αντίξοες συνθήκες, όπως η πανδημία του Covid-19 (Clark & Malecki, 2019· Kareem et al., 2023· Tang et al., 2019). Σε δείγματα φοιτητών/ριών κολλεγίων έχει μελετηθεί το πώς η ακαδημαϊκή προσήλωση επηρεάζει το ακαδημαϊκό άγχος και την ψυχολογική τους ικανοποίηση (Çinar-Tanrıverdi & Karabacak-Çelik, 2023) καθώς και η σχέση της προσήλωσης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Bazelais et al., 2016). Στα πλαίσια του πανεπιστημίου, η ακαδημαϊκή προσήλωση έχει μελετηθεί σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές. Έρευνες σε δείγματα φοιτητών/ριών έχουν μελετήσει την σχέση της προσήλωσης με το φύλο (Hodge et al., 2018), με την ενασχόληση με το πανεπιστήμιο (Yau & Shu 2023), με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Cross, 2014· Huéscar Hernández et al., 2020· Sulla et al., 2022). Ακόμα, έχουν διενεργηθεί έρευνες που είχαν σκοπό την μελέτη της ακαδημαϊκής προσήλωσης σε συνάρτηση με την σχέση των φοιτητών/ριών με το διδακτικό προσωπικό καθώς και με την ευημερία του φοιτητικού πληθυσμού (Bowman et al., 2015· Harpaz et al., 2023· Kannangara et al., 2018· Zhou, 2023).

Μια πρόσφατη έρευνα, μελέτησε την σχέση της ακαδημαϊκής προσήλωσης με την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και την ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Ειδικότερα, ο Zhou (2023) θέλησε να μελετήσει τις παραπάνω μεταβλητές σε ένα δείγμα 748 Κινέζων

φοιτητών/ριών που μάθαιναν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας και της ευημερίας ενώ η ακαδημαϊκή προσήλωση φάνηκε να επηρεάζει θετικά αυτή την σχέση, δηλαδή τα υψηλότερα επίπεδα προσήλωσης φαίνεται να οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ευημερίας και αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας. Ο ερευνητής σημειώνει ότι οι τρεις αυτές μεταβλητές φαίνεται να είναι αλληλοσυνδεόμενες και ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών μεταβλητών.

Γίνεται επομένως φανερό ότι η προσήλωση έχει μελετηθεί σε διάφορα πλαίσια και σε σχέση με διάφορους παράγοντες. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έννοια δεν έχει μελετηθεί ακόμα σε ικανοποιητικό βαθμό στο πλαίσιο του πανεπιστημίου και σε δείγματα φοιτητών/ριών. Ακόμα τα ευρήματα αναφορικά με παράγοντες που πιθανώς να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή προσήλωση, όπως για παράδειγμα το φύλο, συχνά είναι αντιφατικά. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί καθόλου στην Ελλάδα. Αυτές οι ελλείψεις στην διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών των ελληνικών πανεπιστημίων και της σχέσης της με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο.

Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και ακαδημαϊκή προσήλωση

Εννοιολογική αποσαφήνιση αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό

Μια παράμετρος που έχει μελετηθεί σε σχέση με την ακαδημαϊκή προσήλωση και την ακαδημαϊκή ευημερία είναι η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό. Πληθώρα ερευνών έχουν γίνει διεθνώς για να μελετηθεί η επίδραση της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας, αλλά οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν σε μαθητικό πληθυσμό και όχι σε φοιτητές/ήτριες. Επιπλέον, υπάρχει πλουραλισμός σχετικά με τις απόψεις για τον ορισμό της φροντίδας εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού. Η φροντίδα, κατά τον Mayselless είναι «ένα συναίσθημα, ένας δεσμός, και μια συμπεριφορά που είναι παντού γύρω μας» (2015, σ. 1). Έτσι, θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή σαν ένα συναίσθημα, ένα κίνητρο, και/ή μια συμπεριφορά που υποδηλώνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις ανάγκες ενός άλλου ατόμου. Για τον ορισμό της φροντίδας οι Olson και Carter (2014) αναφέρουν ορισμένες συμπεριφορές του διδακτικού προσωπικού που συνδέονται με την συγκεκριμένη έννοια. Μερικές από αυτές είναι το διδακτικό προσωπικό να προβάλλει μια ανοιχτή στάση, να αποδέχεται άνευ όρων τους εκπαιδευόμενους και να δείχνει ενδιαφέρον για εκείνους. Για πολλούς ερευνητές, η φροντίδα από το διδακτικό προσωπικό αντιστοιχεί σε πράξεις που προωθούν τις θετικές σχέσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευόμενων και που δείχνουν ευαισθητοποίηση απέναντι στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Derakhshan et al., 2022· Gabrys-Barker, 2016· Miller & Gkonou, 2023). Η σημασία της φροντίδας εκ μέρους των διδασκόντων υπογραμμίζεται από τους Laletas και Reupert (2016), οι οποίοι συμπεραίνουν ότι «ούτε η παιδαγωγική ούτε οι στρατηγικές πειθαρχίας θα είχαν αποτέλεσμα χωρίς την φροντίδα/το νοιάξιμο» (σ. 496).

Η Tang και οι συνεργάτες της (2023) αναγνωρίζουν τρεις πλευρές στην ευρύτερη έννοια την αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας, την παιδαγωγική φροντίδα, την ολιστική φροντίδα και την σχεσιακή φροντίδα. Η πρώτη σχετίζεται με την φροντίδα που δείχνει το διδακτικό προσωπικό για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων και την βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Η δεύτερη, περιλαμβάνει την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των εκπαιδευόμενων, την

αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και την παροχή εξατομικευμένων συμβουλών. Τέλος, η σχεσιακή φροντίδα αντιστοιχεί στην δημιουργία θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του διδακτικού προσωπικού (Tang et al., 2023). Ο Zhao και οι συνεργάτες του (2023) θέλησαν να ερευνήσουν ποιες συμπεριφορές του ακαδημαϊκού διδακτικού προσωπικού υποδηλώνουν φροντίδα για τους εκπαιδευόμενους, στα πλαίσια της διεξαγωγής διαδικτυακών μαθημάτων και από την οπτική των φοιτητών/ριών. Η ανάλυση τους υπέδειξε τρία στοιχεία τα οποία δημιουργούν στον φοιτητικό πληθυσμό την αίσθηση φροντίδας στα πλαίσια των διαδικτυακών μαθημάτων. Αυτά τα στοιχεία είναι η συμπερίληψη, η υποστήριξη και η ευσυνειδησία.

Η βιβλιογραφία σχετικά με την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας και τα στοιχεία που την επηρεάζουν, αφορά κατά κύριο λόγο σε έρευνες στα πλαίσια του σχολείου. Για παράδειγμα έχει φανεί ότι η εκδήλωση ενδιαφέροντος και φροντίδας για τους/τις μαθητές/ήτριες από την μεριά του διδακτικού προσωπικού μπορεί να επηρεάσει θετικά την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη τους, το κίνητρο και τη μάθηση (Velasquez et al., 2013). Ακόμα, οι Malik και Bashir (2020) συμπεραίνουν ότι τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και οι μαθητές/ήτριες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την αίσθηση φροντίδας, όπως σημαντικές θεωρούν και τις θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας έχει συνδεθεί με τον σεβασμό και την αίσθηση του ανήκειν, στοιχεία τα οποία ενισχύονται όταν το διδακτικό προσωπικό μεριμνά για την φροντίδα των εκπαιδευόμενων (Freeman et al., 2007), φαίνεται δε ότι επηρεάζει θετικά και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών (Dickinson & Kreitmair, 2021). Συνεπώς η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας συνδέεται άρρηκτα με την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, καθώς ενισχύει την αίσθηση σύνδεσης με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Miller & Gkonou, 2023).

Σύμφωνα με την Gallagher και τους συνεργάτες της (2019) η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας λειτουργεί ευεργετικά για τους/τις μαθητές/ήτριες που παρουσιάζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες και λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν στην αποτυχία στο σχολείο. Κατά τις Lavy και Naama-Ghanayim (2020) η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας των μαθητών/ριών σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση, την ευεξία και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι αναφορές των μαθητών/ριών στην αίσθηση φροντίδας που βιώνουν ενισχύουν την αίσθηση νοήματος του διδακτικού προσωπικού και την τάση τους για παροχή φροντίδας. Επιπλέον, η

συναισθηματική υποστήριξη και η φροντίδα των μαθητών/ριών από το διδακτικό προσωπικό στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχει συνδεθεί με βελτίωση στην συμπεριφορά, την εμπλοκή και την παρακίνηση των μαθητών/ριών κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Ruzek et al., 2016). Η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας φαίνεται να συνδέεται επίσης με την αύξηση του κινήτρου των μαθητών/ριών για ενασχόληση με μαθήματα τα οποία συχνά θεωρούνται δύσκολα, όπως τα μαθηματικά (Umarji et al., 2021).

Ένα στοιχείο της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς είναι ο αντιλαμβανόμενος σεβασμός του διδακτικού προσωπικού απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Ο Celkan και οι συνεργάτες του (2015) διεξήγαγαν μια έρευνα με στόχο να μελετήσουν τις αντιλήψεις των φοιτητών/ριών σχετικά με τον σεβασμό που τους δείχνει το διδακτικό προσωπικό. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο σεβασμός που νιώθουν ότι λαμβάνουν οι φοιτητές/ήτριες από το διδακτικό προσωπικό αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό έχει μελετηθεί εκτενώς στο πλαίσιο τάξεων όπου διδάσκονται τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα και το συμπέρασμα είναι πως η αίσθηση φροντίδας που έχουν οι φοιτητές/ήτριες είναι καθοριστική τόσο για την δέσμευση τους στο μάθημα (Sun, 2021), όσο και για την αίσθησή τους ότι υπάρχει δικαιοσύνη (Yan, 2021).

Η σχέση της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό με την ακαδημαϊκή προσήλωση

Μοιάζει εύλογο ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν πως το διδακτικό προσωπικό νοιάζεται για εκείνους και τους φροντίζει, τότε είναι πιθανότερο να ενδιαφερθούν για το μάθημα, να ξεπεράσουν κάποια ενδεχόμενη αποτυχία, και να νιώσουν μεγαλύτερη ψυχική ευφορία. Παρότι η επίδραση της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό έχει διερευνηθεί αρκετά ως προς την επίδρασή της στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η σχέση της με την προσήλωση ελάχιστα έχει μελετηθεί.

Σε μια από τις λίγες μέχρι τώρα μελέτες που εξετάζουν αυτήν τη σχέση (Zhou, 2023) βρέθηκε πως όταν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι το διδακτικό προσωπικό τους στηρίζει, τότε ενθαρρύνονται ώστε να εμείνουν στις ακαδημαϊκές τους προσπάθειες, παρά τις όποιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Γενικά, το περιβάλλον

φροντίδας που μπορεί να καλλιεργήσει το διδακτικό προσωπικό ενισχύει την ανάπτυξη θετικών στοιχείων που σχετίζονται με την προσήλωση, όπως η ανθεκτικότητα και η αποφασιστικότητα των φοιτητών/ριών (Zhou, 2023). Ακόμα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι που έχουν έντονη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και θεωρούν ότι η διαχείριση του τμήματος φοίτησής τους είναι καλή, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προσήλωσης (Banse & Palacios, 2018).

Η συμβολή της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας του διδακτικού προσωπικού στην ακαδημαϊκή προσήλωσή έχει μελετηθεί αρκετά στο πλαίσιο της εκμάθησης των αγγλικών ως ξένης γλώσσας. Οι Hejazi και Sadoughi (2023), μελετώντας την επίδραση της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας απ'ο το διδακτικό προσωπικό στην ακαδημαϊκή προσήλωση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Banse και Palacios (2018), ενώ τονίζουν ακόμα ότι η δημιουργία ενός κλίματος υποστήριξης και φροντίδας για τους εκπαιδευόμενους ενισχύει την ακαδημαϊκή τους προσήλωση και πιθανώς τους οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Επιπροσθέτως, ο Derakhshan και οι συνεργάτες του (2022) υπογραμμίζουν ότι η αίσθηση φροντίδας προβλέπει την δέσμευση των εκπαιδευόμενων στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, συμπεριφορά που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών (Lan & Moscardino, 2019).

Τα υπάρχοντα δεδομένα υποδεικνύουν μια θετική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ακαδημαϊκής προσήλωσης, ενώ η πρώτη φαίνεται να μπορεί να προβλέψει την δεύτερη. Παρ' όλα αυτά η βιβλιογραφία αναφορικά με αυτή την σχέση δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη, με την διεθνή σχετική βιβλιογραφία να είναι περιορισμένη και την ελληνική να είναι ουσιαστικά μηδενική. Κρίνεται επομένως ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό.

Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και ακαδημαϊκή προσήλωση

Εννοιολογική αποσαφήνιση ψυχική ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο

Η ψυχική ευημερία ή ευεξία (wellbeing) έχει μελετηθεί εκτενώς στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας. Ο Seligman, που συχνά αναφέρεται ως πατέρας της θετικής ψυχολογίας, θεωρούσε ότι το βασικό αντικείμενο της θετικής ψυχολογίας είναι η ψυχική ευημερία, ότι ο τρόπος για να μετρηθεί η ψυχική ευημερία είναι η άνθηση (flourishing), και ότι ο στόχος της θετικής ψυχολογίας είναι να αυξηθεί η άνθηση (Seligman, 2011). Κατά τον Seligman (2011) η ευημερία συνδέεται με πέντε στοιχεία: θετικό συναίσθημα (positive emotion), εμπλοκή (engagement), θετικές σχέσεις (relationships), νόημα (meaning) και επιτεύγματα (accomplishment, PERMA model). Αρκετοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τις παραμέτρους που συνδέονται με την υποκειμενική αίσθηση ευημερίας (subjective wellbeing). Ο Collie (2022), για παράδειγμα, θεωρεί ότι τα βασικά συστατικά που συμβάλλουν στην αίσθηση της ευημερίας είναι η χαρά, το κίνητρο, και η υγεία. Ο Ryff (1989) εντοπίζει έξι συστατικά στοιχεία της έννοιας: την αποδοχή του εαυτού, την ζωή με σκοπό, την προσωπική ανάπτυξη, τις θετικές σχέσεις με τους άλλους, την ανεξαρτησία, και τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Σημαντικές φαίνεται πως είναι γνωστικές μεταβλητές όπως η αισιοδοξία και οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας, οι οποίες σε συνδυασμό με ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες φαίνεται πως ερμηνεύουν έως και το 50% της διακύμανσης των δεικτών ευεξίας (Καραδήμας & Καλαντζή-Αζίζι, 2005).

Γενικότερα, η υποκειμενική ευημερία μπορεί να οριστεί ως η βίωση από ένα άτομο λιγότερων αρνητικών και περισσότερων θετικών συναισθημάτων και η αίσθηση μεγαλύτερης ικανοποίησης από τη ζωή του (Diener, 2000· Haybron, 2000· Hefferon & Boniwell, 2011). Η ευημερία συνδέεται με τη γνωστική και συναισθηματική αξιολόγηση της ζωής του ατόμου. Οι αξιολογήσεις που κάνει το άτομο περιλαμβάνουν συναισθηματικές αντιδράσεις σε συμβάντα καθώς και γνωστικές κρίσεις ικανοποίησης και πληρότητας (Ojha & Kumar, 2017). Σύμφωνα με τον Diener (2012), η υποκειμενική ευημερία περιλαμβάνει θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις για την ικανοποίηση από τη δουλειά και τη ζωή του ατόμου, καθώς και συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως η χαρά και η θλίψη, σε συμβάντα της ζωής (Diener, 2012).

Με την ευρύτερη έννοια της ευημερίας συνδέεται και η πιο εξειδικευμένη έννοια της ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (academic wellbeing). Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/τριων έχει αποκτήσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς ο αριθμός των φοιτητών/ριων που παρουσιάζουν δυσφορία ή κάποιου είδους ψυχικής διαταραχής δείχνει να αυξάνεται (Upsher et al., 2022). Διάφορες έρευνες αναφέρουν μια αυξανόμενη εμφάνιση ψυχικών δυσκολιών μεταξύ των νέων ενηλίκων, όπως οι αγχώδεις διαταραχές, η διαταραχή μετατραυματικού στρες, η διπολική διαταραχή, και οι αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (NHSDigital, 2016). Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριων σε ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει μεγάλη σημασία καθώς επηρεάζει τόσο τις επιδόσεις τους όσο και την συνολική ανάπτυξή τους. Φαίνεται πως ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης ενισχύει την ψυχική και κοινωνική ευημερία των φοιτητών/ριων και βελτιώνει τα γνωστικά αποτελέσματα της μάθησης (Bücker et al., 2018). Επιπλέον, η ευημερία των φοιτητών/ριων στο ακαδημαϊκό πλαίσιο συνδέεται στενά με την ψυχική ανθεκτικότητά τους, η οποία τους βοηθάει να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος, τις δυσκολίες και τις αποτυχίες, αλλά και να έχουν μια αίσθηση ανήκειν στην εκπαιδευτική κοινότητα (Braun et al., 2020· Harding et al., 2019).

Η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο περιλαμβάνει παράγοντες που συμβάλλουν στις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία και ικανοποίηση (Shek & Chai, 2020). Οι Ojha και Kumar (2017) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην ευημερία 223 φοιτητών/τριών και στην ικανοποίησή τους από τη ζωή τους, και διαπίστωσαν ότι η ευημερία επηρέασε σημαντικά την ικανοποίησή τους από τη ζωή τους, ενώ φαίνεται πως η ευημερία των φοιτητών/ριων επηρεάζεται σημαντικά από την αντίληψή τους για την ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνουν (Donohue & Bornman, 2021). Η ψυχική ευημερία του φοιτητικού πληθυσμού έχει μελετηθεί και σε σχέση με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Οι Λουμάκου και Κανελλοπούλου (2020) βρήκαν ότι οι αντιλαμβανόμενες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα συνδέονται αρνητικά με την υποκειμενική ψυχολογική ευεξία φοιτητών/ριων των ελληνικών ΑΕΙ, την οποία και επιβαρύνουν σημαντικά.

Τόσο η γενική αίσθηση ευημερίας όσο και η ακαδημαϊκή ευημερία έχουν συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα για τον φοιτητικό πληθυσμό. Φαίνεται πως η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ιδιαίτερη

σημασία καθώς επηρεάζει τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία τους (Upsher et al., 2022). Η υψηλή αίσθηση ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει συνδεθεί με χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών (Korhonen et al., 2014), με ενισχυμένη αίσθηση ελπίδας και αυτο-αποτελεσματικότητας (Robinson & Snipes, 2009), καθώς και με θετική ανάπτυξη των νέων (Shek & Chai, 2020). Ωστόσο, σε μια μετα-ανάλυσή τους, ο Bückner και οι συνεργάτες του (2018) βρήκαν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ευημερία και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ήταν μικρή έως μέτρια και ότι οι φοιτητές/ήτριες με χαμηλές επιδόσεις δεν αναφέρουν αναγκαστικά χαμηλή αίσθηση ευημερίας, ενώ οι φοιτητές/ήτριες με υψηλές επιδόσεις δεν βιώνουν αυτομάτως υψηλά επίπεδα ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Bücker et al., 2018).

Η σχέση της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο με την ακαδημαϊκή προσήλωση

Η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ευημερία και στην προσήλωση έχει μελετηθεί εκτενώς. Η προσήλωση έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση από τη ζωή (Datu et al. 2016· Jin & Kim 2017· Vainio & Daukantaitė 2016), με την αίσθηση του νοήματος (Datu et al., 2019· Datu et al., 2021· Kleiman et al. 2013), με τη θετική διάθεση (Datu et al. 2016· Singh & Jha 2008), με την σχολική ικανοποίηση (Ivcevic & Brackett, 2014), και με την ψυχολογική ευημερία (Salles et al. 2014· Schimschal et al., 2022). Η επιμονή προσπάθεια έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή (Datu et al. 2016), με την ικανοποίηση από την ακαδημαϊκή ζωή και με την ακαδημαϊκή προσαρμογή (Bowman et al. 2015), ενώ το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον δεν έχει συνδεθεί με τέτοια αποτελέσματα (Bowman et al. 2015).

Η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει μελετηθεί σε σχέση με την προσήλωση καθώς φαίνεται εύλογη η υπόθεση, ότι τα άτομα που έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ευημερίας παρουσιάζουν περισσότερη προσήλωση στους στόχους τους (Jin & Kim, 2017. Η ακαδημαϊκή προσήλωση συνδέεται θετικά όχι μόνο με την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά επίσης και με την ευημερία (Liao & Chen, 2022). Φαίνεται πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στην προσήλωση και στην ικανοποίηση από τη ζωή, την ευτυχία, και την ευημερία, έννοιες που συνδέονται με την υποκειμενική αίσθηση ευημερίας (Singh & Jha, 2008).

Η προσήλωση και η εστίαση στην επίτευξη των στόχων φαίνεται πως συνδέονται και με την ανάπτυξη της ταυτότητας και αυτή διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στην ευημερία και την προσήλωση (Weisskirch, 2019). Επιπλέον, η υποκειμενική αίσθηση ευημερίας φαίνεται να οδηγεί σε μεγαλύτερη προσήλωση, η οποία συνδέεται στενά με την ανάγκη για αυτονομία και για αποτελεσματικότητα (Jin & Kim, 2017). Παράλληλα, η προσήλωση φαίνεται πως δημιουργεί μια αίσθηση νοήματος η οποία συνδέεται με την ευημερία (Arga & Lal, 2018). Σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, η προσήλωση φάνηκε να συνδέεται άμεσα με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ενώ η ευημερία συνδεόταν μόνο έμμεσα με τα επιτεύγματα (Harpaz et al., 2023). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την σημασία της υποκειμενικής ευημερίας των φοιτητών/ριών και της προσωπικής τους ανάπτυξης, για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους προσήλωσης και της απόδοσής στις σπουδές τους (Harpaz et al., 2023).

Φαίνεται λοιπόν ότι η ευημερία μπορεί να λειτουργήσει σαν προβλεπτικός παράγοντας για την προσήλωση φοιτητών/ριων (Harpaz et al., 2023). Τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία ξεκίνησε πριν την πανδημία του Covid-19 και ολοκληρώθηκε μετά τα πρώτα μεγάλα κύματα του, υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αυξηθεί η προσήλωση των φοιτητών/ριων (Bono et al., 2020). Ακόμα, μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσήλωση και την ψυχική ευημερία, ο Zhou (2023) συμπεραίνει ότι οι φοιτητές/ήτριες που βιώνουν αυξημένα επίπεδα ευημερίας τείνουν να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα προσήλωσης.

Η σχέση της υποκειμενικής ψυχικής ευημερίας με την προσήλωση έχει διερευνηθεί από αρκετές έρευνες. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη σχέση δεν έχει μελετηθεί στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα δεν έχει μελετηθεί μέσα στο πλαίσιο του πανεπιστημίου. Επομένως, καθίσταται σημαντική η μελέτη της σχέσης μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης, καθώς και του προβλεπτικού ρόλου που πιθανώς να έχει ο πρώτος παράγοντας απέναντι στον δεύτερο.

Φύλο και ακαδημαϊκή προσήλωση

Η επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση έχει μελετηθεί εκτενώς στο σχολικό πλαίσιο. Οι Christensen και Knezek (2014), σε έρευνά τους με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι οι μαθήτριες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα στο στοιχείο του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος σε σχέση με τους μαθητές. Ακόμα, ο Rojas και οι συνεργάτες του (Rojas et al., 2012), σε μια έρευνα με μαθητές και μαθήτριες στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, συνέλλεξαν μετρήσεις που υποδεικνυαν ότι οι μαθήτριες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα προσήλωσης σε σχέση με τους μαθητές. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή προσήλωση στον χώρο των κολλεγίων και του πανεπιστημίου, έχουν υπάρξει ενδείξεις για διαφορές ως προς το φύλο, όπως για παράδειγμα ότι η προσήλωση των φοιτητριών συσχετιζόταν θετικά με τους βαθμούς τους ενώ δεν συνέβαινε το ίδιο για τους φοιτητές (Cross, 2014) και ότι οι άντρες παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα ακαδημαϊκής προσήλωσης (Whipple & Dimitrova-Grajzl, 2021).

Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής προσήλωσης και του φύλου. Για παράδειγμα, σε έρευνα αναφορικά με την προσήλωση, την ενασχόληση με τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του φοιτητικού πληθυσμού, δεν βρέθηκαν διαφορές στην προσήλωση μεταξύ των δύο φύλων (Hodge et al., 2018). Ακόμα, οι Clark και Malecki (2019) σε έρευνά τους για την ακαδημαϊκή προσήλωση στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, δεν βρήκαν κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την προσήλωση των μαθητών σε συνάρτηση με το φύλο τους. Επιπλέον, μια εκτεταμένη μετα-ανάλυση του Credé και των συνεργατών του, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές ως προς την προσήλωση μεταξύ των φύλων είναι μηδαμινές και αμελητέες (Credé et al., 2017). Πιο πρόσφατα, ο Sigmundsson και οι συνεργάτες του (2021) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, καθώς μελέτησαν την προσήλωση και δεν βρήκαν διαφορές ως προς την προσήλωση μεταξύ των δύο φύλων.

Η σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι αντανακλά μια ασυνέπεια στα ευρήματα για την σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής προσήλωσης και του φύλου, καθώς τα ευρήματα δεν συμφωνούν σχετικά με το αν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο ή όχι. Ωστόσο, παρατηρείται πιο έντονα η τάση μη διαφοροποίησης της ακαδημαϊκής

προσήλωσης βάσει φύλου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι συγκεκριμένη ερευνητική εικόνα προκύπτει από έρευνες στις οποίες υπάρχει υπερεκπροσώπηση των γυναικών, και συνεπώς δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Hodge et al., 2018). Η διχογνωμία που εντοπίζεται στην βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της ακαδημαϊκής προσήλωσης των δύο φύλων και η άνιση βάσει φύλου κατανομή του δείγματος σε πολλές έρευνες, καθιστούν απαραίτητη την διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ακαδημαϊκής προσήλωσης και του φύλου.

Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι, και υποθέσεις έρευνας

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση συνάγεται πως η ακαδημαϊκή προσήλωση εμφανίστηκε πολύ πρόσφατα ως συγκεκριμένη έννοια στην επιστήμη της Ψυχολογίας. Για αυτόν τον λόγο, δεν έχει διερευνηθεί ακόμα σε ικανοποιητικό βαθμό, τόσο στην διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία και ιδίως στον φοιτητικό πληθυσμό. Ακόμη, παρότι έχουν διεξαχθεί έρευνες αναφορικά με ορισμένες μεταβλητές που σχετίζονται με την προσήλωση, όπως ο μέσος όρος βαθμολογίας των φοιτητών/ριών (Bowman et al., 2015) και η παρακίνηση (Farruggia et al., 2018), εντούτοις δεν έχει μελετηθεί επαρκώς ο ρόλος ορισμένων άλλων μεταβλητών, όπως η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, οι οποίες φαίνεται πως θα μπορούσαν να λειτουργούν προγνωστικά απέναντι στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών (Hejazi & Sadoughi, 2023· Zhou, 2023). Παράλληλα, από την υπάρχουσα διαθέσιμη βιβλιογραφία (Credé et al., 2017· Hodge et al., 2018) δεν φαίνεται να είναι πλήρως αποσαφηνισμένο το δημογραφικό βάσει φύλου προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση.

Βάσει των παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης του φοιτητικού πληθυσμού των ελληνικών πανεπιστημίων καθώς και του προβλεπτικού ρόλου που διαδραματίζουν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Όσον αφορά τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους, διερευνήθηκε:

- (α) ο βαθμός ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών.
- (β) η προβλεπτική σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.
- (γ) η προβλεπτική σχέση ανάμεσα στην ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.
- (δ) ο ρόλος του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.

Λαμβάνοντας υπόψη την σχετική βιβλιογραφία αναμένεται ότι:

- (α) Οι φοιτητές/ήτριες θα εμφανίσουν ικανοποιητικό βαθμό ακαδημαϊκής προσήλωσης (Υπόθεση 1) (π.χ. Bazelaïs et al., 2016).
- (β) Υπάρχει θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών (Υπόθεση 2) (π.χ. Hejazi & Sadoughi, 2023).

(γ) Υπάρχει θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών (Υπόθεση 3) (π.χ. Zhou, 2023).

(δ) Το φύλο δεν επηρεάζει την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών (Υπόθεση 4) (π.χ. Hodge et al., 2018; Sigmundsson et al., 2021).

Μέθοδος

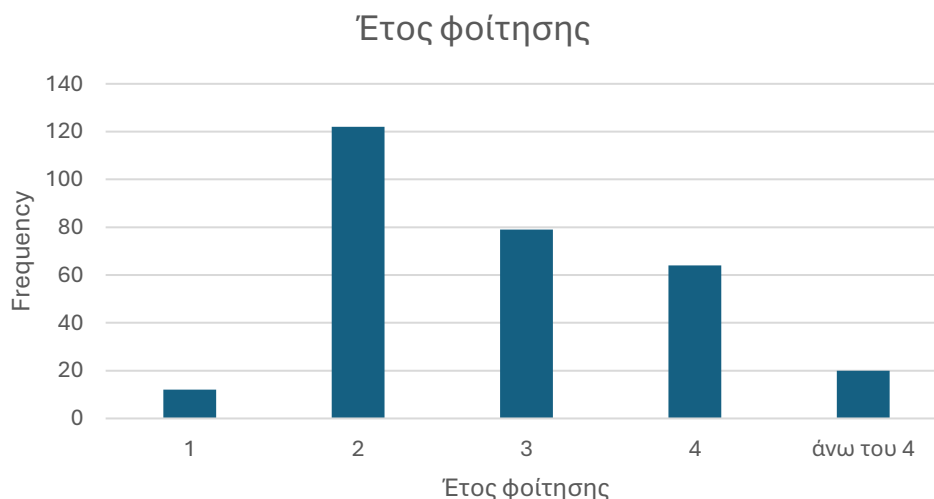
Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 312 φοιτητές/ήτριες από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) της ημεδαπής. Σε πρώτη φάση διενεργήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 50 φοιτητών/ριών, οι απαντήσεις των οποίων συμπεριλήφθηκαν στο τελικό συνολικό δείγμα της έρευνας, καθώς η πιλοτική έρευνα δεν υπέδειξε την αναγκαιότητα τροποποίησης του ερωτηματολογίου. Το συνολικό δείγμα αποτελείτο από 239 (76.6%) γυναίκες, 71 (22.8 %) άντρες ενώ η επιλογή «Άλλο» επιλέχθηκε από το 0.6%.

Η έρευνα απευθυνόταν σε φοιτητές/ήτριες όλων των επιπέδων σπουδών. Οι προπτυχιακοί/ες φοιτητές/ήτριες αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με 297 συμμετέχοντες/ουσες (95.2%), ενώ μικρό ποσοστό αντιπροσώπευαν οι φοιτητές/ήτριες μεταπτυχιακού επιπέδου με 15 συμμετέχοντες/ουσες (4.8%). Στο προπτυχιακό επίπεδο, το 3.8% του δείγματος βρισκόταν στο πρώτο έτος των σπουδών, το 39.1% διένυε το δεύτερο έτος, ενώ στο τρίτο έτος των σπουδών βρισκόταν το 25.3% και στο τέταρτο έτος το 20.5.% και μόλις το 6.4% του δείγματος βρισκόταν σε μεγαλύτερο του τέταρτου έτους σπουδών.

Γράφημα 1

Κατανομή φοιτητών/ριών ανά έτος φοίτησης

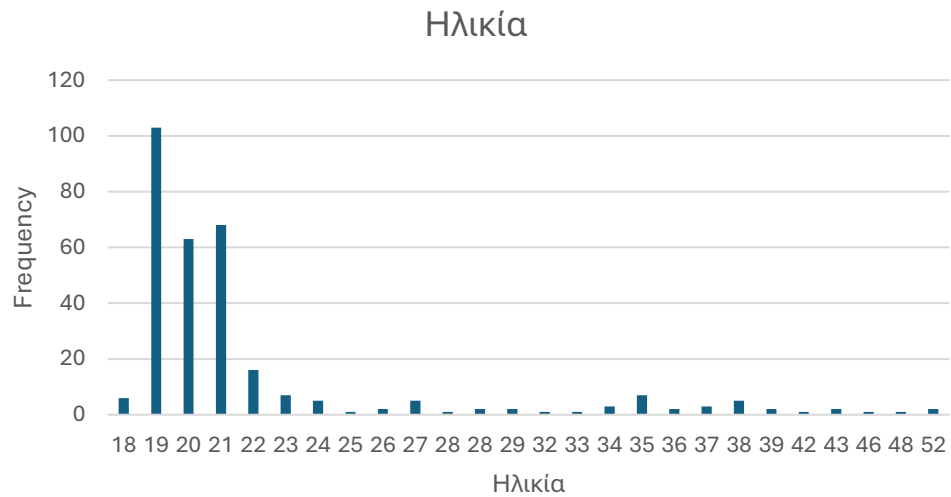


Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών ($M.O. = 22.21$, $T.A. = 5.90$), το 1.9% του δείγματος ήταν 18 ετών, το 33% ήταν 19 ετών, το 20.2% ήταν 20 ετών, το 21.8% ήταν 21 ετών και το 5.1% ήταν 22 ετών. Πέρα από αυτές τις τέσσερις

ηλικιακές ομάδες που αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, το 18% του δείγματος ανέφερε ηλικίες μεταξύ των 23 και των 52 ετών.

Γράφημα 2

Κατανομή φοιτητών/ριών βάσει ηλικίας



Ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς το οποίο περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις καθώς και τρεις κύριες κλίμακες σχετικές με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Οι συγκεκριμένες κλίμακες, λόγω του ότι δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο, χρειάστηκε να μεταφραστούν στα ελληνικά με την μέθοδο της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης και όπου ήταν απαραίτητο να προσαρμοστούν εκφραστικά προκειμένου να αφορούν στο ακαδημαϊκό (και όχι στο σχολικό) πλαίσιο. Οι εν λόγω κλίμακες παρουσιάζονται στην συνέχεια.

Ακαδημαϊκή προσήλωση: Για την μέτρηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης χρησιμοποιήθηκε η Σύντομη Κλίμακα Προσήλωσης της Duckworth (Short Grit Scale: Duckworth & Quinn, 2009; Akos & Kretchmar, 2017). Η κλίμακα αποτελείται από 8 προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν σε συμπεριφορές των φοιτητών/ριών ως προς τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις γενικότερα (π.χ. «Οι αναποδιές δεν με αποθαρρύνουν», «Τελειώνω οτιδήποτε ξεκινάω») οι οποίες λαμβάνουν απάντηση βάσει μιας 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1 = *Με χαρακτηρίζει πολύ* έως 5 = *Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου*). Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο επιμέρους διαστάσεις, και ακολούθως δημιουργούνται δύο παράγοντες, αυτές της επίμονης προσπάθειας του και συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος (Duckworth & Quinn, 2009). Η κάθε διάσταση αντιστοιχεί σε τέσσερις προτάσεις/δηλώσεις, με την επίμονη προσπάθεια να αναφέρεται στην προδιάθεση των ατόμων να αφιερώσουν σημαντική ενέργεια για την επίτευξη ενός στόχου παρά τις δυσκολίες (π.χ. «Είμαι πολύ εργατικός/-η») και το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον να αφορά το συνεπές πάθος για έναν στόχου παρά τις όποιες πιθανές αντιξοότητες (π.χ. «Δυσκολεύομαι να διατηρήσω την συγκέντρωσή μου σε εργασίες που απαιτούν αρκετούς μήνες για να ολοκληρωθούν») (Credé et al., 2017; Teimouri et al., 2022). Υψηλότερη βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα αντανακλά υψηλή ακαδημαϊκή προσήλωση (Duckworth & Quinn, 2009). Πρέπει να σημειωθεί ότι από τις 8 προτάσεις-δηλώσεις, οι τέσσερις που αντιστοιχούν στην διάσταση της επίμονης προσπάθειας βαθμολογούνται αντίστροφα (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009).

Κλίμακα για αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό: Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από μια κλίμακα που ανέπτυξαν η Gallagher και οι συνεργάτες της (Gallagher et al., 2019) για να

μετρήσουν την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό στο σχολείο. Η κλίμακα αποτελείται από 6 προτάσεις-δηλώσεις σχετικά με την κρίση των φοιτητών/ριών για το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος τους και τον τρόπο λειτουργίας του (π.χ. «Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου ακούει αυτό που έχουν να πουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες», «Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου φέρεται δίκαια στους φοιτητές και τις φοιτήτριες»). Οι προτάσεις-δηλώσεις λαμβάνουν απαντήσεις οι οποίες βασίζονται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = *Δεν ισχύει ποτέ* έως 6 = *Ισχύει πάντα*). Υψηλή βαθμολογία για την συγκεκριμένη κλίμακα αντανακλά υψηλού βαθμού αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό (Gallagher et al., 2019).

Σύντομη κλίμακα ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο: Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο μετρήθηκε με την χρήση της Σύντομης Κλίμακας Υποκειμενικής Ευημερίας Εφήβων στο Σχολείο (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale-BASWBSS, Tian et al., 2015). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 8 προτάσεις-δηλώσεις οι οποίες αντανακλούν δύο επιμέρους διαστάσεις ενδεικτικές της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Οι πρώτες 6 προτάσεις-δηλώσεις αφορούν στην ικανοποίηση από το Τμήμα φοίτησης ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως οι κανόνες λειτουργίας, διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. «Η σχολή μου έχει καλούς κανόνες λειτουργίας και υποδομές») και οι 2 τελευταίες προτάσεις-δηλώσεις σχετίζονται με την γενικότερη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών/ριών στο Τμήμα τους (π.χ. «Στο Τμήμα μου νιώθω καλά...»)(Ahkam et al., 2021· Tian et al., 2015). Οι προτάσεις-δηλώσεις της πρώτης διάστασης λαμβάνουν απαντήσεις βάσει μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1 = *Διαφωνώ απόλυτα* έως, 6 = *Συμφωνώ απόλυτα*) ενώ οι προτάσεις-δηλώσεις της δεύτερης διάστασης λαμβάνουν απάντηση βάσει μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert η οποία όμως αφορά την συχνότητα της θετικής ή της αρνητικής διάθεσης στο Τμήμα φοίτησης (από 1 = *Ποτέ* έως, 6 = *Πάντα*). Υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση αντανακλά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το Τμήμα φοίτησης και καλή συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών/ριών αντίστοιχα (Tian et al., 2015).

Διαδικασία

Το πρώτο στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας αφορούσε την εξασφάλιση της έγκρισης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Αριθμ. Πρωτ.: 18/2024, 23/10/2023). Στην συνέχεια, η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο τρόπους, με ηλεκτρονική συμπλήρωση και με δια ζώσης χορήγηση του ερωτηματολογίου και διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2023 ως τον Μάρτιο του 2024. Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και ο σύνδεσμός του κοινοποιήθηκε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, Facebook). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης που πληροφορούσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σχετικά με τον τίτλο της έρευνας, τους στόχους της, την εξασφάλισή της ανωνυμίας των δεδομένων καθώς και την εθελοντική φύση της συμμετοχής τους. Ακόμα, παρέχονταν τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή καθώς και των υπηρεσιών στις οποίες θα μπορούσαν να απευθυνθούν οι συμμετέχοντες/ουσες σε περίπτωση ψυχικής δυσφορίας από την συμμετοχή τους στην έρευνα. Για να συνεχίσουν με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία απαιτούσε περίπου 10 λεπτά, οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να συναινέσουν με το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης επιλέγοντας το αντίστοιχο πεδίο. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και κατά την πιλοτική φάση της έρευνας με μόνη διαφορά ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να στείλουν σχόλια ανατροφοδότησης σχετικά με το ερωτηματολόγιο στο email του ερευνητή.

Αναφορικά με την δια ζώσης χορήγηση, αρχικά, υπήρξε επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των διδασκόντων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στην Φλώρινα. Μετά την εξασφάλιση της συνεργασίας των διδασκόντων, η χορήγηση έγινε από τον ερευνητή δια ζώσης στις αίθουσες διδασκαλίας, πριν από την έναρξη του μαθήματος. Η φόρμα συγκατάθεσης και το ερωτηματολόγιο δόθηκαν σε όλους/όλες τους/τις φοιτητές/ήτριες που βρίσκονταν στην αίθουσα. Στην συνέχεια, δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ανωνυμία και την εθελοντική φύση της συμμετοχής στην έρευνα από τον ερευνητή, καθώς και οδηγίες για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι φοιτητές/ήτριες που τελείωναν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το κατέθεταν μαζί με την φόρμα συγκατάθεσης στην έδρα της αίθουσας. Ζητήθηκε από τους φοιτητές/ήτριες να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια στην έδρα ακόμα και αν δεν είχαν επιλέξει να τα

συμπληρώσουν. Τέλος, ο ερευνητής συνέλεξε τα ερωτηματολόγια και τις φόρμες συγκατάθεσης από την έδρα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των φοιτητών/ριών.

Μέθοδοι ανάλυσης

Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των κλιμάκων περιλάμβανε την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis) και τον δείκτη Cronbach α . Στην συνέχεια, για την ανάλυση των περιγραφικών δεδομένων και του βαθμού ακαδημαϊκής προσήλωσης (Υπόθεση 1) χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Ακόμα, αξιοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης Pearson (Pearson r) για την διερεύνηση των διμερών σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Έπειτα, εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) ώστε να ελεγχθεί ο προβλεπτικός ρόλος απέναντι στην ακαδημαϊκή προσήλωση τόσο της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό (Υπόθεση 2) όσο και της ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Υπόθεση 3). Τέλος, η επιρροή του φύλου πάνω στην ακαδημαϊκή προσήλωση (Υπόθεση 4) διερευνήθηκε μέσω της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA).

Αποτελέσματα

Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων

Σύντομη Κλίμακα Προσήλωσης: Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής της συγκεκριμένης κλίμακας, αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .731, Bartlett Chi-square = 386.232, $p < .001$). Αναδείχτηκαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 1): Παράγοντας 1 = Επίμονη προσπάθεια, που εξηγούσε το 32.89% της συνολικής διακύμανσης, και Παράγοντας 2 = Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, που εξηγούσε το 30.70% της συνολικής διακύμανσης. Βάσει της ανάλυσης παραγόντων σε κύριες συνιστώσες διατηρήθηκαν έξι προτάσεις/δηλώσεις από τις αρχικές οκτώ. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .739$) και Παράγοντας 2 ($\alpha = .669$). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπολοίπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .45$ έως $r = .50$ για τον Παράγοντα 1 και από $r = .39$ έως $r = .45$ για τον Παράγοντα 2.

Πίνακας 1: Ανάλυση παραγόντων της σύντομης κλίμακας Ακαδημαϊκής προσήλωσης

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2
1. Μερικές φορές νέες ιδέες και δραστηριότητες με αποσπών από προηγούμενες.		.809
3. Για ένα σύντομο χρονικό διάστημα ήμουν «πωρωμένος/-η» με μια συγκεκριμένη ιδέα ή δραστηριότητα αλλά αργότερα έχασα το ενδιαφέρον μου.		.734
4. Είμαι πολύ εργατικός/-ή.	.799	
5. Συχνά θέτω έναν στόχο αλλά αργότερα επιλέγω να «κυνηγήσω» έναν άλλο στόχο.		.756
7. Τελειώνω οτιδήποτε ξεκινάω.	.754	
8. Είμαι επιμελής.	.845	

Σημείωση: Π1: Παράγοντας «Επίμονη προσπάθεια», Π2: Παράγοντας «Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον»

Κλίμακα για αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό: Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .818, Bartlett Chi-square = 628.195, $p < .001$). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 2): Παράγοντας 1 = Αντιλαμβανόμενη

αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, που εξηγούσε το 53.16% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον Παράγοντα 1 είναι $\alpha = .823$. Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα 1 του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .32$ έως $r = .74$.

Πίνακας 2: Ανάλυση παραγόντων της κλίμακας για την Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1
1. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου ακούει αυτό που έχουν να πουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες.	.728
2. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου θέλει όλοι οι φοιτητές και όλες οι φοιτήτριες να νιώθουν ότι τους/τις σέβονται.	.633
3. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των φοιτητών και των φοιτητριών.	.813
4. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου ενδιαφέρεται για το πώς νιώθουμε.	.806
5. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου θέλει οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να σέβονται τις ιδέες των συμφοιτητών/τριών τους.	.686
6. Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου φέρεται δίκαια στους φοιτητές και τις φοιτήτριες.	.691

Σημείωση: Π1: Παράγοντας «Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό»

Σύντομη κλίμακα ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο: Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής της συγκεκριμένης κλίμακας, αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax ($KMO = .817$, Bartlett Chi-square = 553.811, $p < .001$). Αναδείχτηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 3): Παράγοντας 1 = Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, που εξηγούσε το 44.80% της συνολικής διακύμανσης. Βάσει της ανάλυσης παραγόντων σε κύριες συνιστώσες διατηρήθηκαν επτά προτάσεις/δηλώσεις από τις αρχικές οκτώ. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον Παράγοντα 1 είναι $\alpha = .784$. Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα 1 της κλίμακας με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπολοίπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .14$ έως $r = .57$.

Πίνακας 3: *Ανάλυση παραγόντων της σύντομης κλίμακας Ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο*

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1
1. Έχω καλές επιδόσεις στο Τμήμα που φοιτώ.	.570
2. Η σχολή μου έχει καλούς κανόνες λειτουργίας και υποδομές.	.708
3. Έχω καλές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό του Τμήματός μου.	.739
4. Έχω καλές σχέσεις με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες μου.	.512
5. Η ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού στο Τμήμα μου είναι καλή.	.781
6. Το πρόγραμμα σπουδών και οι ανατιθέμενες εργασίες είναι λογικών απαιτήσεων.	.617
7. Στο Τμήμα μου νιώθω καλά...	.715

Σημείωση: Π1: Παράγοντας «Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο»

Ακαδημαϊκή προσήλωση, αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών, και λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα τύπου Likert, παρατηρούμε ότι το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον κυμάνθηκε ελαφρώς άνω του μέσου όρου ($M.O. = 2.94, T.A. = .83$) ενώ η επίμονη προσπάθεια εμφανίστηκε σημαντικά άνω του μέσου όρου ($M.O. = 4.06, T.A. = .66$).

Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, και λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα τύπου Likert, παρατηρήθηκε ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή εκφράστηκε σε βαθμό άνω του μέσου όρου ($M.O. = 3.60, T.A. = .58$). Σε βαθμό άνω του μέσου όρου εκφράστηκε και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη την εξάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα τύπου Likert ($M.O. = 4.55, T.A. = .65$).

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων της ακαδημαϊκής προσήλωσης (επίμονη προσπάθεια, συνεχιζόμενο ενδιαφέρον) και των παραγόντων της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Πίνακας 4).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της επίμονης προσπάθειας και του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος (συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης), καθώς και ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσήλωση (επίμονη προσπάθεια, συνεχιζόμενο ενδιαφέρον) και την

αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον. Αντίστοιχα, στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσήλωση (επίμονη προσπάθεια, συνεχιζόμενο ενδιαφέρον) και την ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Τέλος, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Πίνακας 4. *Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών*

Παράγοντες	Π1	Π2	Π3	Π4
1. Επίμονη προσπάθεια				
2. Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον	.306**			
3. Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό	.136*	.239**		
4. Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο	.221**	.373**	.603**	

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$

Ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο απέναντι στην ακαδημαϊκή προσήλωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, φάνηκε ότι η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο των φοιτητών/ριών αποτελεί στατιστικώς σημαντικό θετικό προγνωστικό παράγοντα τόσο για την επίμονη προσπάθεια όσο και συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, ως παραμέτρους ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης (Πίνακας 5). Η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό δεν φάνηκε να αποτελεί στατιστικώς σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τις παραμέτρους της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών.

Πίνακας 5: Προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής προσήλωσης φοιτητών/ριών

Προβλεπτικός παράγοντας	Ακαδημαϊκή προσήλωση							
	Επίμονη προσπάθεια				Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον			
	R^2	Beta	t	p	R^2	Beta	t	p
Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο	.136	.373	7.071	.000	.046	.221	3.997	.000
Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό		.023	.347	.729		.004	.060	.952

Φύλο και ακαδημαϊκή προσήλωση

Μέσω της εφαρμογής της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), Pillai's trace = .053, $F(4, 312) = 2.355$, $p = .37$, φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών καθώς και του προβλεπτικού ρόλου που διαδραματίζουν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές/ήτριες παρουσίασαν ακαδημαϊκή προσήλωση. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 1, βάσει της οποίας αναμενόταν ότι οι φοιτητές/ήτριες θα παρουσίαζαν ακαδημαϊκή προσήλωση. Πιο συγκεκριμένα, το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον κυμάνθηκε λίγο πάνω από τον μέσο όρο ενώ η επίμονη προσπάθεια κυμάνθηκε αρκετά ψηλότερα από τον μέσο όρο, βάσει του απαντητικού συστήματος. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτές του Bazelaïs και των συνεργατών του (2016) και των Clark και Malecki (2019) και του Credé και των συνεργατών του (2017).

Το εύρημα αυτό φαίνεται ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι στην Ελλάδα καταγράφονται υψηλά ποσοστά φοιτητών/ριων που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους (Androulakis et al., 2021· Charitaki et al., 2024· Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης [ΕΘΑΑΕ], 2024). Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών φοιτητών/ριών σπούδαζε εκτός των περιοχών μόνιμης κατοικίας πιθανώς θα μπορούσε να επιφέρει δυσκολίες στην συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Εντούτοις, το εύρημα ότι οι φοιτητές/ήτριες παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση κρίνεται αισιόδοξο καθώς υποδηλώνει ότι ενδιαφέρονται για τις σπουδές τους και κάνουν προσπάθεια να τις ολοκληρώσουν. Το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε να συνδέεται και με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προερχόταν από Τμήματα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικές σχολές, οι οποίες έχουν υψηλές βάσεις εισαγωγής (Alfavita, 2023· Μεταξάς, 2023). Συνεπώς, η ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριων ενδέχεται να συνδέεται με την συνειδητή επιθυμία τους να φοιτήσουν σε αυτές τις σχολές. Ακόμα, το γεγονός ότι σημαντικό μέρος του δείγματος προήλθε από τα Τμήματα Ψυχολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, των οποίων τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν αρκετά υποχρεωτικά μαθήματα με εργαστηριακό περιεχόμενο στα οποία οι παρουσίες είναι υποχρεωτικές (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας [Π.ΔΜ.], 2023-2024), πιθανώς να επηρέασε τον βαθμό ακαδημαϊκής προσήλωσης που εκφράστηκε από τους/τις φοιτητές/ήτριες.

Σε αντίθεση με την παραπάνω υπόθεση, η Υπόθεση 2 δεν επιβεβαιώθηκε καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό δεν βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν συνάδει με την υπάρχουσα ξένη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό φαίνεται να προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή προσήλωση (Hejazi & Sadoughi, 2023).

Ο μη εντοπισμός μιας προβλεπτικής σχέσης μεταξύ των εν λόγω δύο παραγόντων πιθανώς να συνδέεται, και σε αυτή την περίπτωση, με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν τον θετικό προβλεπτικό ρόλο της αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό στην ακαδημαϊκή προσήλωση (π.χ. Banse & Palacios, 2018; Zhou, 2023) έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, όπου η παρουσία των φοιτητών/ριών στα μαθήματα είναι συνήθως υποχρεωτική. Στην Ελλάδα, η παρουσία των φοιτητών/ριών είναι υποχρεωτική μόνο στα εργαστηριακής φύσεως μαθήματα (Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Δ.Μ., 2023-2024). Γεγονός που σημαίνει ότι οι ώρες αλληλεπίδρασης των φοιτητών/ριών με το διδακτικό προσωπικό είναι περιορισμένες και, συνεπώς, είναι λιγότερο πιθανό να αναπτυχθούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ φοιτητών/ριών και διδακτικού προσωπικού, και άρα να βιωθεί από τους/τις φοιτητές/ήτριες η αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό. Υπό αυτό το πρίσμα, ο παράγοντας της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει την δυναμική να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή προσήλωση των Ελλήνων/ίδων φοιτητών/ριών. Αναμφίβολα, μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες είναι απαραίτητες προκειμένου να αποσαφηνιστεί περαιτέρω ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 3, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών, οι οποίες έχουν συνδέσει την ψυχική ευημερία με την ακαδημαϊκή προσήλωση (Jin & Kim, 2017; Salles et al., 2014).

Το συγκεκριμένο εύρημα θεωρείται αναμενόμενο, κρίνεται εύλογο το γεγονός ότι οι φοιτητές/ήτριες που βιώνουν ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον,

δηλαδή στο Τμήμα τους και γενικότερα στο πανεπιστήμιο, είναι πιο πιθανό να ενδιαφέρονται για τις σπουδές τους και να θέλουν να τις ολοκληρώσουν εκδηλώνοντας συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Εξάλλου, η ακαδημαϊκή προσήλωση έχει συνδεθεί και με την ικανοποίηση από την ζωή (Datu et al., 2016) αλλά και με την ικανοποίηση από την ακαδημαϊκή ζωή (Bowman et al., 2015), κάτι που δείχνει ότι πολλές όψεις την ψυχικής ευημερίας συνδέονται με την ακαδημαϊκή προσήλωση.

Τέλος, τα αποτελέσματα δεν υπέδειξαν στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει επομένως την Υπόθεση 4, σύμφωνα με την οποία δεν αναμενόταν το φύλο να αποτελεί στατιστικώς σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με μια μερίδα ερευνών οι οποίες δεν εντοπίζουν διαφορές βάσει φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση (Credé et al., 2017· Hodge et al., 2018· Sigmundsson et al., 2021) αλλά βρίσκεται σε αντίφαση με άλλες έρευνες οι οποίες αναφέρουν διαφυλικές διαφοροποιήσεις ως προς την ακαδημαϊκή προσήλωση (Christensen & Knezek, 2014· Rojas et al., 2012). Αυτό πιθανώς συνδέεται με το προαναφερθέν γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος προήλθε από τα Τμήματα Ψυχολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Δ.Μ., των οποίων τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν αρκετά υποχρεωτικά μαθήματα με εργαστηριακό περιεχόμενο στα οποία οι παρουσίες είναι υποχρεωτικές (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Δ.Μ., 2023-2024). Αυτό είναι πιθανό να προδιαθέτει τόσο τους φοιτητές όσο και τις φοιτήτριες να εκδηλώνουν συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Ωστόσο, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αποσαφηνίσουν περαιτέρω το βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να εκδηλώνουν ακαδημαϊκή προσήλωση.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη καθώς υπόκεινται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος καθώς και ο γεωγραφικός του περιορισμός, ενδεχομένως να επηρεάζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων καθώς και την δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Η σημαντική υπεραντιπροσώπηση των γυναικών στην έρευνα

σε σχέση με τους άντρες μειώνει την δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων που σχετίζονται με τον ρόλο του φύλου των φοιτητών/ριών στην ακαδημαϊκή τους προσήλωση. Ως προς τις κλίμακες που χορηγήθηκαν πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είχαν χορηγηθεί στα πλαίσια άλλων ερευνών στην Ελλάδα και, συνεπώς, δεν ήταν σταθμισμένες στον ελληνικό πληθυσμό. Παράλληλα, υπάρχει η πιθανότητα οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας να επέλεξαν τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς τις οποίες θεώρησαν κοινωνικά αποδεκτές, γεγονός που πιθανώς να επηρεάζει την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων. Τέλος, η χρήση ποσοτικών μεθόδων δεν επέτρεψε την εις βάθος διερεύνηση άλλων ποιοτικών πτυχών που πιθανώς να συνδέονται με την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες με αντιπροσωπευτικό αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα φοιτητών/ριων, το οποίο θα εκπροσωπείται όσο το δυνατόν πιο ισόποσα από τα δύο φύλα, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, απαραίτητη για την περαιτέρω μελέτη της ακαδημαϊκής προσήλωσης είναι η στάθμιση των χορηγούμενων κλιμάκων στην ελληνική πραγματικότητα ενώ θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση της τάσης των συμμετεχόντων να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση ερωτήσεων ελέγχου. Επιπλέον, η χρήση μικτής μεθοδολογίας με την αξιοποίηση τόσο ερωτηματολογίων όσο και ημι-δομημένων συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης θα συνέβαλε στην περισσότερο ολοκληρωμένη μελέτη της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να μελετήσουν περαιτέρω την ακαδημαϊκή προσήλωση σε σχέση με άλλους προβλεπτικούς παράγοντες τόσο ενδοατομικούς όσο και σχετικούς με το ακαδημαϊκό πλαίσιο για την ανάδειξη μιας πληρέστερης ερμηνείας της.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας

Η συμβολή της παρούσας έρευνας εντοπίζεται πρωτίστως σε θεωρητικό επίπεδο. Η έρευνα επιχείρησε να μελετήσει μια ακαδημαϊκή συμπεριφορά όπως η ακαδημαϊκή προσήλωση που δεν έχει μελετηθεί στην ελληνική ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Παράλληλα, η έρευνα πληροφορεί σχετικά με τον προγνωστικό ρόλο εξίσου υποδιερευνημένων μεταβλητών σχετικών με το ακαδημαϊκό πλαίσιο

όπως η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Σε εφαρμοσμένο επίπεδο η έρευνα μπορεί να λειτουργήσει ως αφύπνιση για τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω του σχεδιασμού προγραμμάτων ενημέρωσης, παρέμβασης και υποστήριξης των φοιτητών/ριων τα οποία να στοχεύουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους προσήλωσης. Τα εν λόγω προγράμματα πρέπει να αφορούν παράλληλα και στην ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, καθώς αυτή βρέθηκε να λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Συγκεκριμένα, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των πανεπιστημίων θα μπορούσαν να σχεδιάσουν δράσεις ώστε να στηρίζουν καλύτερα τους/τις φοιτητές/ήτριες τόσο ως προς την ψυχική τους υγεία και ευημερία όσο και ως προς την ανταπόκρισή τους στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους (Vescovelli et al., 2017). Ταυτόχρονα, το διδακτικό προσωπικό θα μπορούσε να προωθήσει την ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών με την μείωση των στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την φοίτηση και τα μαθήματά τους (Baik et al., 2019). Ενδεικτικά, τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν προγράμματα συμβουλευτικής εστιασμένα σε συγκεκριμένα ζητήματα που βιώνουν οι φοιτητές/ήτριες (π.χ. μοναξιά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη) και ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε ομαδικές εθελοντικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Young et al., 2022). Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Worsley et al., 2022), αν το Πανεπιστήμιο επιδιώκει να έχει φοιτητές/ήτριες που θα ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους είναι απαραίτητο να επικεντρωθεί όχι μόνο στα αμιγώς ακαδημαϊκά εφόδια που προσφέρει αλλά και στην ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας των φοιτητών/ριών.

Βιβλιογραφία

- Ahkam, M. A., Suminar, D. R., & Nawangsari, N. F. (2021). Development and Validation of a Indonesian translate Brief Adolescents Subjective Wellbeing in School Scale. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *10*(1), 91-103. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v10i1.18480>
- Akos, P., & Kretchmar, J. (2017). Investigating grit at a non-cognitive predictor of college success. *The Review of Higher Education*, *40*(2), 163-186. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000>
- Alfavita (2023). Βάσεις εισαγωγής 2023: Ανοδική πορεία και στις Παιδαγωγικές σχολές - Σύγκριση με το 2022. https://www.alfavita.gr/panellinies/422919_baseis-eisagogis-2023-ypsilo-endiaferon-gia-tis-paidagogikes-sholes
- Androulakis, G. S., Georgiou, D. A., Kiprianos, P., & Stamelos, G. (2021). The role of the academic factor in student's tendency to university drop out. *Journal of Education and Human Development*, *10*(1), 1-18. <https://doi.org/10.15640/jehd.v10n1a5>
- Arya, B., & Lal, D. S. (2018). Grit and sense of coherence as predictors of well-being. *Indian Journal of Positive Psychology*, *9*(1), 169-172. <https://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11766>
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, *38*(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Banse, H., & Palacios, N. (2018). Supportive classrooms for Latino English language learners: Grit, ELL status, and the classroom context. *The Journal of Educational Research*, *111*(6), 645-656. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1389682>
- Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science?. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *4*(1), 33-43. <https://doi.org/10.30935/scimath/9451>
- Bono, G., Reil, K., & Hescocx, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the US during the COVID-19 pandemic: Can grit and gratitude help?. *International Journal of Wellbeing*, *10*(3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i3.1331>
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, *6*(6), 639-645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>

- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101151.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Celkan, G., Green, L., & Hussain, K. (2015). Student perceptions of teacher respect toward college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 2174-2178.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.435>
- Charitaki, G., Andreou, G., Alevriadou, A., & Soulis, S. G. (2024). A nonlinear state space model predicting dropout: the case of special education students in the Hellenic Open University. *Education and Information Technologies, 29*, 5331–5348.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12057-0>
- Christensen, R., & Knezek, G. (2014). Comparative measures of grit, tenacity and perseverance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 8*(1), 16-30.
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). *The Role of Grit in Education: A Systematic Review. Psychology, 9*, 2951-2971.
<https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- Χριστοπούλου, Μ. Μ. (2018). *Αισιοδοξία, ελπίδα και ψυχικό σθένος ως προβλεπτικοί παράγοντες της πρόθεσης ενασχόλησης με την επιχειρηματικότητα, σε δείγμα φοιτητών ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών].
<http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:18241&lang=el>
- Çınar-Tanrıverdi, E., & Karabacak-Çelik, A. (2023). Psychological need satisfaction and academic stress in college students: mediator role of grit and academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education, 38*(1), 131-160.
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00658-1>
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>

- Collie, R. J. (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology* 42(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000102>
- Cross, T. M. (2014). The gritty: grit and non-traditional doctoral student success. *Journal of Educators Online*, 11(3), 3. <https://doi.org/10.9743/JEO.2014.3.4>
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society*, 51(6), 865-876. <https://doi.org/10.1177/0044118X18760402>
- Datu, J. A. D., McInerney, D. M., Žemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., & Datu, N. D. (2021). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 22, 981-1009. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 35, 121-130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- Derakhshan, A., Doliński, D., Zhaleh, K., Enayat, M. J., & Fathi, J. (2022). A mixed-methods cross-cultural study of teacher care and teacher-student rapport in Iranian and Polish University students' engagement in pursuing academic goals in an L2 context. *System*, 106, 102790. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102790>
- Dickinson, A. R., & Kreitmair, U. W. (2021). The Importance of Feeling Cared for: Does a Student's Perception of How Much a Professor Cares About Student Success Relate to Class Performance?. *Journal of Political Science Education*, 17(3), 356-370. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1659803>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2021). Academic Well-Being in Higher Education: A Cross-Country Analysis of the Relationship Between Perceptions of Instruction and

Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12, 766307.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766307>

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.

<https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174-181.

<https://doi.org/10.1177/1948550610385872>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.

<https://doi.org/10.1177/0963721414541462>

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2024). *Η Ετήσια Έκθεση της ΕΘΑΑΕ για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2022*. <https://www.ethaae.gr/el/nea/anakoynoseis/374-2022-2>

Farruggia, S. P., Han, C. W., Watson, L., Moss, T. P., & Bottoms, B. L. (2018). Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), 308-327. <https://doi.org/10.1177/1521025116666539>

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>

Gabryś-Barker, D. (2016). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: On a Positive Classroom Climate*. In D. Gabryś-Barker, & D. Gałajda (Eds.) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, 155-174. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_9

Gallagher, E. K., Dever, B. V., Hochbein, C., & DuPaul, G. J. (2019). Teacher caring as a protective factor: The effects of behavioral/emotional risk and teacher caring on office disciplinary referrals in middle school. *School Mental Health*, 11(3), 754-765.

<https://doi.org/10.1007/s12310-019-09318-0>

- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harpaz, G., Vaizman, T., & Yaffe, Y. (2023). University students' academic grit and academic achievements predicted by subjective well-being, coping resources, and self-cultivation characteristics. *Higher Education Quarterly*, 78(1), 192-211.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12455>
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207-225. <https://doi.org/10.1023/A:1010075527517>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education.
- Hejazi, S. Y., & Sadoughi, M. (2023). How does teacher support contribute to learners' grit? The role of learning enjoyment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 593-606. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2098961>
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59, 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Huéscar Hernández, E., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2143. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062143>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences*, 38(1), 29-35. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000219>
- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2005). Υποκειμενική ευεξία; δημογραφικές και ενδοπροσωπικές μεταβλητές. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(4), 506-523. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23981

- Kareem, J., Thomas, S., Kumar P, A., & Neelakantan, M. (2023). The role of classroom engagement on academic grit, intolerance to uncertainty and well-being among school students during the second wave of the COVID-19 pandemic in India. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1594-1608. <https://doi.org/10.1002/pits.22758>
- Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 539-546. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.04.007>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Laletas, S., & Reupert, A. (2016). Exploring pre-service secondary teachers' understanding of care. *Teachers and Teaching*, 22(4), 485-503. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082730>
- Lan, X., & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher-student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69, 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.003>
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Liao, Y. H., & Chen, H. C. (2022). Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions and well-being. *Personality and Individual Differences*, 199, 111863. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111863>
- Λουμάκου Ε.-Α., & Κανελλοπούλου Λ. (2020). Η σχέση της οικονομικής κρίσης με την υποκειμενική ψυχολογική ευεξία των φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 25(2), 127-141. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25592
- Malik, M. A., & Bashir, S. (2020). Caring behavior of teachers: investigating the perceptions of secondary school teachers and students in Lahore. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 6(2), 63-78. <https://doi.org/10.35993/ijitl.v6i2.1295>

- Maravillas, M.A. (2016). Academic Grit Scale. *Social Science Research Network*.
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3559726>
- Mayseless, O. (2015). *The caring motivation: An integrated theory*. Oxford University Press.
- Μεταξάς, Ν. (2023). *Σχολές Ψυχολογίας: Οι Βάσεις για το 2023*. Psychology.
<https://www.psychology.gr/epikairota-psyxologias/6831-sholes-psyxologias-vaseis-2022.html>
- Miller, E. R., & Gkonou, C. (2023). Exploring teacher caring as a “happy object” in language teacher accounts of happiness. *Applied Linguistics*, 44(2), 328-346.
<https://doi.org/10.1093/applin/amac034>
- NHSDigital. (2016). *Adult psychiatric morbidity survey: Survey of mental health and wellbeing, England, 2014*. <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/adult-psychiatric-morbidity-survey/adult-psychiatric-morbidity-survey-survey-of-mental-health-and-wellbeing-england-2014>
- Ojha, R., & Kumar, V. (2017). A study on life satisfaction and emotional wellbeing among university students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 112-116.
- Olson, J. N., & Carter, J. A. (2014). Caring and the college professor. *National Forum Journals: Focus on Colleges, Universities, and Schools* 8(1), 1-9.
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2023-2024). *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών*. Ανακτήθηκε από
<https://eled.uowm.gr/proptichiaka/odigos-spoudon/>
- Postigo, Á., Cuesta, M., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, Á., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2021). Grit assessment: Is one dimension enough?. *Journal of Personality Assessment*, 103(6), 786-796. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853>
- Robinson, C., & Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2), 16-26.
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L., & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the academic grit scale*. University of Kentucky.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salles, A., Cohen, G. L., & Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *The American Journal of Surgery*, 207(2), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.09.006>
- Schimschal, S. E., Visentin, D., Kornhaber, R., Barnett, T., & Cleary, M. (2022). Development of a scale to measure the psychological resources of grit in adults. *Nursing & Health Sciences*, 24(3), 752-763. <https://doi.org/10.1111/nhs.12973>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*, 11, 2126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126>
- Sigmundsson, H., Guðnason, S., & Jóhannsdóttir, S. (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, 63, 100878. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100878>
- Singh, K., & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(Spec Issue), 40–45.
- Σλάμαρης, Δ. (2020). *Φυσική δραστηριότητα και ένθερμη προσήλωση στην εργασία (Grit)* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς]. http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/3190
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions?. *Journal of African American Studies*, 18, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>
- Sulla, F., Aquino, A., & Rollo, D. (2022). University students' online learning during COVID-19: the role of grit in academic performance. *Frontiers in Psychology*, 13, 825047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825047>
- Sun, Y. (2021). The effect of teacher caring behavior and teacher praise on students' engagement in EFL classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 3840. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746871>

- Tang, A. L., Tung, V. W. S., Walker-Gleaves, C., & Rattray, J. (2023). Assessing university students' perceptions of teacher care. *Quality in Higher Education*, 29(3), 284-301. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2042894>
- Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 850-863. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120 (2), 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2023-2024). *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών*. Ανακτήθηκε από <https://psy.uowm.gr/odigos-spydon/>
- Umarji, O., Dicke, A. L., Safavian, N., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2021). Teachers caring for students and students caring for math: The development of culturally and linguistically diverse adolescents' math motivation. *Journal of School Psychology*, 84, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.004>
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37, 100464. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Vainio, M. M., & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2119-2147. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9688-7>
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162-190. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>
- Vescovelli, F., Melani, P., Ruini, C., Ricci Bitti, P. E., & Monti, F. (2017). University counseling service for improving students' mental health. *Psychological Services*, 14(4), 470-480. <https://doi.org/10.1037/ser0000166>
- Weisskirch, R. S. (2019). Grit applied within: Identity and well-being. *Identity*, 19(2), 98-108. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1604345>

- Whipple, S. S., & Dimitrova-Grajzl, V. (2021). Grit, fit, gender, and academic achievement among first-year college students. *Psychology in the Schools, 58*(2), 332-350.
<https://doi.org/10.1002/pits.22449>
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning, 10*, 293-311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Worsley, J. D., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLoS one, 17*(7), e0266725.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266725>
- Yan, P. (2021). Chinese EFL students' perceptions of classroom justice: The impact of teachers' caring and immediacy. *Frontiers in Psychology, 12*, 767008.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767008>
- Yau, O. K., & Shu, T. M. (2023). Why are students with a higher level of grit more engaging in learning? The mediation effect of negotiable fate on the grit-student engagement relationship in higher education during COVID-19. *Journal of Pacific Rim Psychology, 17*, 18344909231171728. <https://doi.org/10.1177/18344909231171728>
- Young, T., Macinnes, S., Jarden, A., & Colla, R. (2022). The impact of a wellbeing program imbedded in university classes: the importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. *Studies in Higher Education, 47*(4), 751–770.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793932>
- Zhao, J., Zhang, L., & Yao, X. (2023). Developing and Validating a Scale for University Teacher's Caring Behavior in Online Teaching. *Education Sciences, 13*(3), 300.
<https://doi.org/10.3390/educsci13030300>
- Zhou, G. (2023). Testing a mediation model of teacher caring, grit, and student wellbeing in English as a foreign language students. *Frontiers in Psychology, 14*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260827>

Παράρτημα

Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή σε επιστημονική έρευνα

Αγαπητή/έ φοιτήτρια/ητή

Καλείσαι να συμμετέχεις σε μία επιστημονική έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τον τρόπο που οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη στάση των διδασκόντων απέναντι τους, κατά πόσο αυτό επηρεάζει την ευημερία τους, και αν αυτά τα δύο επηρεάζουν την προσήλωσή τους στους ακαδημαϊκούς στόχους τους. Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Ακαδημαϊκή προσήλωση φοιτητικού πληθυσμού: Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο»

Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει διεθνή εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα. Η συμπλήρωσή του αναμένεται να διαρκέσει περίπου 10 λεπτά.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι ερευνητές και το Πανεπιστήμιο δεσμεύονται να τηρήσουν πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Οποιαδήποτε στιγμή θελήσεις, μπορείς να εγκαταλείψεις την συμπλήρωση χωρίς να έχει γίνει καμία απολύτως καταγραφή των στοιχείων σου. Επειδή δεν πρόκειται να καταγραφεί κανένα στοιχείο που να παραπέμπει σε συγκεκριμένο άτομο, δεν είναι δυνατή η απόσυρση των απαντήσεών σου μετά την οριστική υποβολή τους. Αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι υποστήριξη, μπορείς πάντα να απευθυνθείς στη ΜΥΦΕΟ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (<https://myfeo.uowm.gr/>).

Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας επεξεργάζεται ανώνυμα προσωπικά δεδομένα μέσω αυτής της έρευνας. Επιστημονικός Υπεύθυνος είναι ο Δρ. Τουλούπης Θάνος με στοιχεία επικοινωνίας: τηλέφωνο 6948494873 και email thtouloupis@uowm.gr. Τα ανώνυμα δεδομένα προορίζονται για την διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με τίτλο: «Ακαδημαϊκή προσήλωση φοιτητικού πληθυσμού: Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο». Τα συλλεγόμενα δεδομένα θα είναι προσβάσιμα μόνο στον επιστημονικά υπεύθυνο και τον ερευνητή της μελέτης και θα προστατεύονται από οποιαδήποτε εξωτερική πρόσβαση. Η επεξεργασία τέτοιων δεδομένων

για τον παραπάνω σκοπό και η συμμετοχή στην έρευνα δεν συνεπάγεται κανένα δικαίωμα αποζημίωσης ή οικονομικού οφέλους. Μπορείτε να ασκήσετε τα δικαιώματά σας στέλνοντας σχετικό αίτημα στον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων του Πανεπιστημίου στο dpo@uowm.gr. Ας υποθέσουμε ότι θεωρείτε ότι η επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων παραβιάζει τον GDPR, έχετε το δικαίωμα να υποβάλλετε καταγγελία στην Ελληνική Αρχή Προστασίας Δεδομένων (www.dpa.gr) ή στην εποπτική αρχή του τόπου της εικαζόμενης παραβίασης.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο της έρευνας: Ιάσων Παναγιώτης Γκόντζος (psy00180@uowm.gr) 6946888803

Η συμβολή και βοήθεια σου είναι πολύτιμη σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια και στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Ιάσων Παναγιώτης Γκόντζος

Έχω διαβάσει το σύνολο των ανωτέρω αναφερόμενων πληροφοριών και συναινώ στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Ναι, συναινώ. Όχι δεν συναινώ.