



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Επιστήμες της Αγωγής: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Ευγνωμοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα και Προσαρμογή  
των Φοιτητών/τριών στην Ακαδημαϊκή Ζωή**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Αικατερίνη Πλαγγανάρη

A.M.: 641

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Κορνηλάκη

Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Ακαδημαϊκό Έτος: 2022-2023

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2023

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία:

**Ευγνωμοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα και Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών στην  
Ακαδημαϊκή Ζωή**

Φοιτήτρια: Αικατερίνη Πλαγγανάρη

A.M.: 641

**Τριμελής Επιτροπή:**

Αικατερίνη Κορνηλάκη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής  
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιβλέπουσα)

Γεώργιος Μανωλίτσας, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής  
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μαρία Μαρκοδημητράκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος  
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, 17 Φεβρουαρίου 2023

## Ευχαριστίες

*Σε μια εργασία που πραγματεύεται την έννοια της ευγνωμοσύνης, δεν θα μπορούσα παρά να εκφράσω πρωτίστως εγώ την ευγνωμοσύνη μου σε ένα σύνολο ανθρώπων που στάθηκαν στο πλευρό μου σε όλο αυτό το ταξίδι.*

*Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας αυτής, κα Αικατερίνη Κορνηλάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την εμπύχωση, τη διαρκή καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράστασή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.*

*Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος για όσα πολύτιμα αποκόμισα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.*

*Ευχαριστώ θερμά τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου για τη συμπλήρωση και την προώθηση του ερωτηματολογίου, καθώς η παρούσα εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συνδρομή τους.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τις πολύ καλές μου φίλες, Τζένη και Μαρία, για τη συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση.*

*Κατερίνα Πλαγγανάρη*

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας συσχετιστικής μελέτης είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην προσαρμογή των προπτυχιακών φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή, την ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, εξετάζεται η προβλεπτική δυνατότητα της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας και διερευνάται ο ενδεχόμενος διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Έρευνες καταδεικνύουν τόσο τη σημασία της προσαρμογής στην ψυχοκοινωνική ευημερία των φοιτητών/τριών και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία όσο και τον προστατευτικό ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 349 προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες, ηλικίας 18-25 ετών, από Πανεπιστήμια όλης της χώρας. Οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλάμβανε το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο (Baker & Siryk, 1989), το Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης (McCullough et al., 2002), την Κλίμακα Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης (Jans-Beken & Wong, 2021) και την Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (Connor & Davidson, 2003). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα γενικής, συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής συγκριτικά με τους άντρες. Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα αφενός επιδεικνύουν σημαντικές και θετικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές της προσαρμογής και αφετέρου προβλέπουν τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Οι αναλύσεις διαμεσολάβησης έδειξαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί πλήρως τη σχέση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή και μερικώς τη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001) και αναδεικνύουν την ύπαρξη ψυχοπαιδαγωγικών προεκτάσεων στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

*Λέξεις κλειδιά:* αναδύομενη ενηλικίωση, προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα, θετική ψυχολογία, θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων

### **Abstract**

This correlational study aims to investigate the relationships among undergraduate students' adjustment to academic life, gratitude and resilience. In particular, it aims to assess the predictive value of gratitude and resilience and explore the potential mediating role of resilience in the relationship between gratitude and adjustment to university. Previous research has already demonstrated the importance of adjustment in students' psychosocial well-being and academic success as well as the protective role of gratitude and resilience in people's lives. A sample of 349 undergraduate students, aged 18-25 years, attending Greek universities completed an online self-report questionnaire entailing the Student Adaptation to College Questionnaire (Baker & Siryk, 1989), Gratitude Questionnaire-6 (McCullough et al., 2002), Existential Gratitude Scale (Jans-Beken & Wong, 2021) and Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003). The findings indicated that women encounter more adjustment problems compared to men, especially with regard to general, emotional and social adjustment. Dispositional gratitude, existential gratitude and resilience are positively correlated to adjustment variables and at the same time constitute predictive variables for students' general adjustment to university life. Mediation analyses revealed that resilience fully mediates the relationship between existential gratitude and general adjustment and acts as a partial mediator in the relationship between dispositional gratitude and general adjustment. The findings are in line with Fredrickson's (1998, 2001) broaden-and-build theory of positive emotions and have practical implications for higher education counseling services seeking to counteract the negative ramifications of transition to university and promote students' adjustment to academic life.

*Keywords:* emerging adulthood, students' adjustment to university, dispositional gratitude, existential gratitude, resilience, positive psychology, the broaden-and-build theory of positive emotions

## Κατάλογος Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract .....	5
Κατάλογος Περιεχομένων.....	6
Κατάλογος Πινάκων .....	9
Κατάλογος Γραφημάτων.....	9
Εισαγωγή .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	13
1. Μετάβαση και Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο.....	13
1.1 Αναδυόμενη Ενηλικίωση.....	13
1.2 Από το Σχολείο στο Πανεπιστήμιο .....	14
1.2.1 Η Διαπραγμάτευση της Μετάβασης.....	14
1.2.2 Διαστάσεις της Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο.....	16
1.2.3 Προσαρμογή και Έτος Φοίτησης .....	18
1.3 Παράγοντες που Διευκολύνουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών .....	19
1.3.1 Ατομικοί Παράγοντες .....	20
1.3.2 Κοινωνικοί - Περιβαλλοντικοί Παράγοντες .....	21
1.4 Παράγοντες που Δυσχεραίνουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών .....	21
1.4.1 Ατομικοί Παράγοντες .....	21
1.4.2 Περιβαλλοντικοί – Κοινωνικοί Παράγοντες.....	22
1.5 Η Επίδραση των Δημογραφικών Παραγόντων στην Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	25
2. Το Συναίσθημα της Ευγνωμοσύνης.....	25
2.1 Θετική Ψυχολογία και Ευγνωμοσύνη .....	25
2.2 Εννοιολογικά Ζητήματα .....	26
2.3 Η Αναπτυξιακή Πορεία της Ευγνωμοσύνης.....	29
2.4 Ευγνωμοσύνη και Φύλο.....	31
2.5 Η Επίδραση της Ευγνωμοσύνης στη Ζωή του Ανθρώπου .....	32
2.6 Παρεμβάσεις Ευγνωμοσύνης.....	36
2.7 Ο Ρόλος των Θετικών Συναισθημάτων .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	40
3. Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	40
3.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	40

3.2 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα .....	42
3.3 Δημογραφικοί Παράγοντες και Ψυχική Ανθεκτικότητα .....	44
3.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φοιτητικός Πληθυσμός.....	45
3.5 Ευγνωμοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα .....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	48
4. Η Παρούσα Έρευνα .....	48
4.1 Σκεπτικό, Αναγκαιότητα και Σκοπός της Έρευνας.....	48
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	49
4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	51
5. Μεθοδολογία Έρευνας .....	51
5.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός .....	51
5.2 Δειγματοληψία .....	51
5.3 Συμμετέχοντες/ουσες.....	52
5.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	58
5.4.1 Φύλλο Δημογραφικών Στοιχείων.....	58
5.4.2 Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο (SACQ) .....	58
5.4.3 Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης 6 Δηλώσεων (GQ-6) .....	60
5.4.4 Κλίμακα Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης (EGS) .....	61
5.4.5 Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (CD-RISC-25) .....	62
5.5 Διαδικασία .....	64
5.6 Ανάλυση Δεδομένων .....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	66
6. Αποτελέσματα.....	66
6.1 Η Επίδοση των Συμμετεχόντων/ουσών στις Κλίμακες που Δόθηκαν .....	66
6.2 Η Επίδραση των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών στις υπό Διερεύνηση Μεταβλητές .....	67
6.2.1 Ο Ρόλος του Φύλου .....	67
6.2.2 Ο Ρόλος του Έτους Φοίτησης .....	68
6.2.3 Ο Ρόλος της Ηλικίας.....	69
6.2.4 Ο Ρόλος του Τόπου Καταγωγής.....	72
6.2.5 Ο Ρόλος της Οικονομικής Κατάστασης.....	72
6.2.6 Ο Ρόλος του Πλαισίου Διαμονής .....	72

6.2.7 Ο Ρόλος της Συχνότητας Παρακολούθησης Μαθημάτων .....	73
6.3. Οι Συσχετίσεις των υπό Διερεύνηση Μεταβλητών.....	74
6.4. Οι Συσχετίσεις των υπό Διερεύνηση Μεταβλητών ανά Φύλο.....	77
6.5. Παράγοντες που Προβλέπουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών στην Ακαδημαϊκή Ζωή .....	82
6.6. Ο Ρόλος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Σχέση Ευγνωμοσύνης και Προσαρμογής	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 .....	88
7. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	88
7.1 Τα Επίπεδα Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο .....	88
7.2 Τα Επίπεδα Ευγνωμοσύνης και Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Φοιτητών/τριών .....	89
7.3 Ο Ρόλος του Φύλου .....	90
7.3.1 Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο και Φύλο .....	90
7.3.2 Ευγνωμοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φύλο .....	92
7.4 Ο Ρόλος των Υπόλοιπων Δημογραφικών Μεταβλητών.....	93
7.4.1 Δημογραφικές Μεταβλητές και Προσαρμογή .....	93
7.4.2 Δημογραφικές Μεταβλητές, Ευγνωμοσύνη και Ψυχική ανθεκτικότητα.....	94
7.5 Οι Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας .....	96
7.6 Οι Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας ανά Φύλο .....	98
7.7 Παράγοντες που Προβλέπουν την Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο .....	100
7.8 Ο Ρόλος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	102
7.9 Συνοπτική Παρουσίαση των Συμπερασμάτων της Έρευνας .....	103
7.9.1 Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές Προεκτάσεις .....	107
7.10 Ψυχοπαιδαγωγικές Προεκτάσεις της Παρούσας Έρευνας .....	109
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137



### Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς το Πανεπιστήμιο φοίτησης.....	54
Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς το Τμήμα φοίτησης ομαδοποιημένα με βάση τον τομέα επιστημών.....	55
Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων.....	67
Πίνακας 4: Έλεγχος για την ισότητα των μέσων τιμών ανά φύλο (άντρες και γυναίκες).....	69
Πίνακας 5: Ανάλυση Διακύμανσης των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς το έτος φοίτησης.....	70
Πίνακας 6: Ανάλυση Διακύμανσης των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τη συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων.....	71
Πίνακας 7: Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	76
Πίνακας 8: Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας για τους άντρες.....	80
Πίνακας 9: Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας για τις γυναίκες.....	81
Πίνακας 10: Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της γενικής προσαρμογής και των επιμέρους διαστάσεων της.....	83
Πίνακας 11: Η διαμεσολάβηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση υπαρξιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής.....	87
Πίνακας 12: Η διαμεσολάβηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής.....	87

### Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα για την ηλικία των φοιτητών/τριών.....	52
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα για το έτος φοίτησης των φοιτητών/τριών.....	53
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα για τον τόπο καταγωγής των φοιτητών/τριών.....	56
Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα για την οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών.....	57
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα για το πλαίσιο διαμονής των φοιτητών/τριών.....	57
Γράφημα 6: Διάγραμμα που αναπαριστά το μοντέλο διαμεσολάβησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ υπαρξιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής...	85
Γράφημα 7: Διάγραμμα που αναπαριστά το μοντέλο διαμεσολάβησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής.....	86

## Εισαγωγή

Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο αποτελεί αναπτυξιακό ορόσημο για τους/τις έφηβους/ες (Friedlander et al., 2007· Mesidor & Sly, 2016), καθώς έρχονται αντιμέτωποι/ες με τις ψυχοκοινωνικές προκλήσεις της αναδυόμενης ενηλικίωσης (Benito-Gomez et al., 2021· Brooks & DuBois, 1995). Η προσαρμογή σε αυτή τη σημαντική μετάβαση δεν επιτυγχάνεται από όλους/ες τους/τις νέους/ες (Páramo Fernández et al., 2017) γεγονός που τους/τις καθιστά ευάλωτους/ες στην ανάπτυξη παθολογίας που σχετίζεται με το άγχος (Galatzer-Levy et al., 2012· Pidgeon et al., 2014). Η έννοια της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο και η ικανότητα των φοιτητών/τριών να διαχειριστούν το στρες της μετάβασης έχει σημαντικές προεκτάσεις τόσο στην ψυχοκοινωνική τους ευημερία όσο και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Can & Kalkan, 2021· Leary & DeRosier, 2012). Στη βιβλιογραφία έχουν ερευνηθεί διάφοροι παράγοντες, προσωπικής και κοινωνικής φύσεως, που δύνανται να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την προσαρμογή στην ακαδημαϊκή ζωή (Brooks & DuBois, 1995· Katz & Somers, 2017· Martin et al., 1999). Στην παρούσα εργασία η προσαρμογή μελετάται σε συνάρτηση με ατομικούς παράγοντες, όπως η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα, έννοιες που σχετίζονται με τη Θετική Ψυχολογία. Η Θετική Ψυχολογία αποτελεί «μία ξεχωριστή ερευνητική κατεύθυνση και έναν τελείως διακριτό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας» με τη μελέτη των θετικών διαστάσεων να είναι καθοριστική, καθώς δύναται τόσο να «αποκαλύψει το μυστικό για τη βίωση μιας ολοκληρωμένης και ισορροπημένης ζωής» όσο και να εξαλείψει τις συνέπειες «της βίωσης των αρνητικών και προβληματικών καταστάσεων» (Γαλανάκης et al., 2011, σελ.25).

Η ευγνωμοσύνη βρίσκεται σε περίοπτη θέση διαχρονικά και από όλους/ες (Emmons, 2012). Συγκεκριμένα, θεωρείται πολύπλοκο συναίσθημα ηθικής και κοινωνικής φύσης (Baumgarten-Tramer, 1938) και έχει χαρακτηριστεί ως η «βασίλισσα των αρετών» (Emmons, 2012, σελ.49) και το «απόλυτο» θετικό ψυχολογικό στοιχείο προσωπικότητας (Wood et al., 2008, σελ.854). Η θετική της επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου είναι ένα συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Emmons, 2012). Συνολικά, η ευγνωμοσύνη έχει οριστεί ως θετικό συναίσθημα, ηθική αρετή, συμπεριφορά, συνήθεια, περιστασιακό συναίσθημα, συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή μέθοδος αντιμετώπισης καταστάσεων (Emmons, 2012· Emmons & McCullough, 2003· Emmons & Mishra, 2011· McCullough et al., 2002). Στην παρούσα εργασία, η ευγνωμοσύνη εξετάζεται ως συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη) και αφορά τη γενικευμένη τάση των ανθρώπων να ανταποκρίνονται με συναισθήματα ευγνωμοσύνης στις

θετικές εμπειρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν χάρη στην καλοσύνη των άλλων ανθρώπων (McCullough et al., 2003) αλλά και την τάση τους να παρατηρούν και να εκτιμούν τα θετικά στη ζωή τους (Wood et al., 2010). Ταυτόχρονα, μελετάται και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη των ανθρώπων, δηλαδή η τάση τους να εντοπίζουν θετικές πλευρές τόσο στις καλές όσο και στις δύσκολες στιγμές που ενδέχεται να βιώνουν (Jans-Beken & Wong, 2021).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋπάρχει της θετικής ψυχολογίας (Λακιώτη, 2011), αν και η άνοδος της θετικής ψυχολογίας κινητοποίησε περαιτέρω το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών (Leontoroulou, 2006· Rutter, 2012). Η ακριβής εννοιολογική οριοθέτηση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν καθίσταται δυνατή (Aburn et al., 2016· Herrman et al., 2011· Luthar et al., 2000· Masten & Reed, 2002· Σταλίκας et al., 2011), ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί εμπεριέχουν τη θετική προσαρμογή (Herrman et al., 2011· Luthar et al., 2000· Masten & Reed, 2002), την ύπαρξη και την υπέρβαση των δυσκολιών (Kumpfer, 1999· Herrman et al., 2011· Masten & Reed, 2002· Rutter, 1993, 2003· Σταλίκας et al., 2011· Windle, 2011), καθώς και την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων (Southwick et al., 2014). Το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών για την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών/τριών βρίσκεται σε άνοδο την τελευταία δεκαετία (Erdogan et al., 2015), καθώς θεωρείται σημαντική για τη μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες (Can & Kalkan, 2021· Latham et al., 2021). Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο πως η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρούνται προστατευτικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Vieselmeyer et al., 2017).

Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της προσαρμογής στην ακαδημαϊκή ζωή και ο σκοπός της είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην προσαρμογή, την ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Αναλυτικότερα, εξετάζεται τόσο η προβλεπτική δυνατότητα των μεταβλητών της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και ο ενδεχόμενος διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή. Το θεωρητικό υπόβαθρο των παραπάνω συνδέσεων και συσχετίσεων εδράζεται στη Θετική Ψυχολογία και συγκεκριμένα, στη Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης των Θετικών Συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001), σύμφωνα με την οποία, τα θετικά συναισθήματα μπορούν αφενός να διευρύνουν το πεδίο σκέψης και δράσης των ανθρώπων και αφετέρου να συνεισφέρουν στη δόμηση πλήθους ανθεκτικών προσωπικών πόρων. Η εργασία επικεντρώνεται στην αναπτυξιακή περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης και συγκεκριμένα, αφορά προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες 18-25 ετών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη και επτά κεφάλαια. Τα πρώτα τρία κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας και τα υπόλοιπα τέσσερα αφορούν το ερευνητικό μέρος. Ειδικότερα, αφετηρία για τη συγγραφή του πρώτου κεφαλαίου είναι η αναπτυξιακή περίοδος της αναδυόμενης ενηλικίωσης με την παράθεση των αναπτυξιακών γνωρισμάτων της περιόδου και των προκλήσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα άτομα στη συγκεκριμένη φάση της ζωής τους. Κατόπιν, εισάγονται οι έννοιες της προσαρμογής και της μετάβασης και γίνεται αναφορά στους παράγοντες που προάγουν και δυσχεραίνουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της ευγνωμοσύνης και παρουσιάζεται η αναπτυξιακή της πορεία. Αναφέρονται, επίσης, πληροφορίες που άπτονται της επίδρασης της ευγνωμοσύνης στην ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική, σχολική και σωματική υγεία και ευημερία του ατόμου. Παράλληλα, γίνεται λόγος για τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν τα θετικά συναισθήματα στη ζωή των ανθρώπων. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, προσδιορίζεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον της εργασίας μετατοπίζεται στην έρευνα που διεξήχθη. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η συλλογιστική, η αναγκαιότητα και ο σκοπός της παρούσας έρευνας και, κατόπιν, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι λεπτομέρειες για τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, τον τύπο της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αποτελούν ζητούμενα του πέμπτου κεφαλαίου. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφονται διεξοδικά τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, εκκινώντας από αναλύσεις που αφορούν τις δημογραφικές μεταβλητές, προχωρώντας, εν συνεχεία, σε συνθετότερους στατιστικούς ελέγχους. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι περιορισμοί της μελέτης και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Το κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά των ψυχοπαιδαγωγικών προεκτάσεων της έρευνας στο πλαίσιο τόσο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της θετικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας. Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, που περιλαμβάνει τις κλίμακες που χορηγήθηκαν στους/στις φοιτητές/τριες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1. Μετάβαση και Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο

#### 1.1 Αναδυόμενη Ενηλικίωση

Στις Δυτικές και υψηλά βιομηχανοποιημένες κοινωνίες, το πέρασμα από την εφηβεία στην ενηλικίωση είναι μια σταδιακή και μακρόχρονη διαδικασία (Arnett, 1994· Arnett & Taber, 1994· Γαλανάκη, 2017· Furstenberg, 2015), καθώς το τέλος της εφηβείας φαίνεται να καθορίζεται πολιτισμικά και όχι βιολογικά. Κατά συνέπεια, η έναρξη της ενηλικίωσης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό, εθνικό και ιστορικό πλαίσιο (Arnett, 2014· Arnett & Taber, 1994), ακόμα και ανάλογα με το περιβάλλον διαμονής εντός της ίδιας χώρας (Arnett, 2014). Συνάμα, η εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, επιμηκύνεται χρονικά και απευθύνεται σε ένα διαρκώς αυξανόμενο πλήθος ατόμων, έχοντας ως επακόλουθο την καθυστέρηση τόσο στην εύρεση της εργασίας όσο και στην αποχώρηση από την οικογενειακή εστία (Arnett, 2014· Chisholm & Hurrelmann, 1995· Furstenberg, 2015). Με βάση τα παραπάνω, οι φοιτητές/τριες, εκ των πραγμάτων, εμπλέκονται σε μια διαδικασία γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης που εν τέλει θα τους οδηγήσει στην ενηλικίωση (Arnett, 1994). Η περίοδος αυτή, που οριοθετείται από το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως τη στιγμή που το άτομο κατακτά την ενήλικη κατάσταση, είναι γνωστή ως αναδυόμενη ενηλικίωση (Arnett, 1994· Arnett & Taber, 1994· Γαλανάκη, 2012).

Η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι μια νέα εννοιολογική σύλληψη που αφορά τις ηλικίες 18-25 ετών<sup>1</sup> και υφίσταται μόνο στις κοινωνίες που επιτρέπουν μια παρατεταμένη περίοδο διερεύνησης της ταυτότητας στο τέλος της εφηβείας και στις αρχές της δεκαετίας των 20 ετών (Arnett, 2000). Στην ύπαρξη αυτής της περιόδου συμβάλλουν οι δημογραφικές αλλαγές, όπως η μεγαλύτερη σε διάρκεια εκπαίδευση, η καθυστέρηση στην ηλικία του γάμου και της απόκτησης παιδιών και η περίοδος αστάθειας μέχρι την ανεύρεση σταθερής εργασίας (Arnett, 1994, 2000· Furstenberg, 2015). Πρόκειται για μια διακριτή περίοδο της ζωής του ανθρώπου, που χαρακτηρίζεται από μεγάλες αλλαγές και αναζητήσεις, με τη χρήση του όρου «αναδυόμενη» να υπογραμμίζει τη ρευστότητα, τη δυναμική και την αστάθεια της συγκεκριμένης περιόδου (Arnett, 2000, 2014). Η Γαλανάκη (2012) επισημαίνει πως η περίοδος της αναδυόμενης ενηλικίωσης χαρακτηρίζεται από ένα «*παράδοξο*». Ειδικότερα, αποτελεί ταυτόχρονα περίοδο σωματικής και ψυχικής ευεξίας και αισιοδοξίας αλλά και περίοδο αυξημένης ευαλωτότητας και ψυχοπαθολογίας (σελ.42).

<sup>1</sup> Σε μετέπειτα άρθρο του, ο Arnett (2014) επισημαίνει πως το τέλος της αναδυόμενης ενηλικίωσης δύναται να ποικίλλει και να φτάνει και μέχρι την ηλικία των 29 ετών.

Για τους Buote et al. (2007), η αναδυόμενη ενηλικίωση αποτελεί την περίοδο κατά την οποία τα άτομα θα πραγματοποιήσουν μία ή και περισσότερες μεταβάσεις στη ζωή τους. Ενδεικτικά, οι αναδυόμενοι ενήλικες, ξεκινώντας το πανεπιστήμιο ή την εργασία τους, ενδέχεται να βρεθούν σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον ή να μετακομίσουν σε νέο τόπο κατοικίας. Ο Arnett (2014), έχοντας ως βάση την αμερικανική κοινωνία, επισημαίνει κάποια βασικά αναπτυξιακά γνωρίσματα της περιόδου. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για τη διερεύνηση της ταυτότητας, την αστάθεια στην εργασία, στον έρωτα και στον τόπο κατοικίας, την εστίαση στον εαυτό, την αισιοδοξία για την ύπαρξη επιλογών και ευκαιριών και το αίσθημα του «ενδιάμεσου», καθώς το άτομο νιώθει πως βρίσκεται στο μεταίχμιο ανάμεσα στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Τα άτομα κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης δεν δεσμεύονται τόσο από τους κοινωνικούς ρόλους και το πλήθος των ευθυνών που συνεπάγεται η ενήλικη ζωή, επομένως, είναι ανοιχτά όλα τα σενάρια και τα μονοπάτια για τη ζωή τους. Ταυτόχρονα, πρόκειται για την περίοδο της ζωής του ανθρώπου με τη μεγαλύτερη εμφάνιση ριψοκίνδυνων συμπεριφορών, όπως η απρόσεκτη οδήγηση, οι σεξουαλικές επαφές χωρίς προφυλάξεις και η χρήση διαφόρων ουσιών. Αναφορικά με την κατάσταση στην Ελλάδα, η Γαλανάκη (2017) αναφέρει πως τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης της συγκεκριμένης περιόδου επισημαίνοντας την ετερογένεια του πληθυσμού των αναδυόμενων ενηλίκων ως προς τα χαρακτηριστικά του.

## **1.2 Από το Σχολείο στο Πανεπιστήμιο**

### **1.2.1 Η Διαπραγμάτευση της Μετάβασης**

Μεγαλώνοντας, οι άνθρωποι βιώνουν διαρκώς αλλαγές και μεταβάσεις που αφενός απαιτούν και αφετέρου οδηγούν σε νέα δίκτυα σχέσεων, νέες συμπεριφορές και αντιλήψεις (Schlossberg, 1981), νέες πληροφορίες και εμπειρίες στις οποίες πρέπει να προσαρμοστούν (Morton et al., 2014). Οι μεταβάσεις συνιστούν «μεγάλες, πολύπλοκες μεταμορφώσεις» που αποτελούνται από «μια σειρά μικρότερων αλλαγών – σε στάσεις και αξίες καθώς και σε γνώσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες» (Hussey & Smith, 2010, σελ.156). Η Schlossberg (1981) επισημαίνει πως τα άτομα διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στην αλλαγή και θεωρεί σημαντική όχι τόσο την ίδια τη μετάβαση, αλλά το πώς αυτή η μετάβαση ταιριάζει με το στάδιο, την κατάσταση και το στυλ του ατόμου κατά την εποχή της μετάβασης. Επομένως, η ευκολία της προσαρμογής στη μετάβαση εξαρτάται από το πραγματικό, ή το αντιλαμβανόμενο, ισοζύγιο των πόρων και των ελλειμμάτων (Schlossberg, 1981), καθώς το άτομο προσπαθεί να εξισορροπήσει τις ανάγκες και τα

εμπόδια στο περιβάλλον του (Mesidor & Sly, 2016). Η προσαρμογή στη μετάβαση συνεπάγεται την ενσωμάτωση της μετάβασης στη ζωή του ατόμου (Schlossberg, 1981).

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο αποτελεί αναπτυξιακό ορόσημο για τους/τις έφηβους/ες (Friedlander et al., 2007· Mesidor & Sly, 2016), καθώς έρχονται αντιμέτωποι/ες με τις ψυχοκοινωνικές προκλήσεις της αναδυόμενης ενηλικίωσης, ήτοι την απόκτηση της αυτονομίας, την εξερεύνηση των φιλικών και αισθηματικών σχέσεων, τη διερεύνηση και την εδραίωση της ταυτότητάς τους, συχνά σε ένα νέο περιβάλλον για πρώτη φορά μακριά από το σπίτι τους (Benito-Gomez et al., 2021· Brooks & DuBois, 1995). Η επιτυχημένη προσαρμογή στην περίπτωση της μετάβασης στο πανεπιστήμιο είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών κατά τη στιγμή της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπλέον παράγοντες που δρουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο (Páramo Fernández et al., 2017). Οι Bennett και Okinaka (1990) αντιδιαστέλλουν τον όρο προσαρμογή στο πανεπιστήμιο με τον όρο «μεταβατικό τραύμα» (transitional trauma) (σελ.39). Το τραύμα της μετάβασης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον ορίζεται ως το επίπεδο αποξένωσης που βιώνει ένας/μία φοιτητής/τρια όταν δεν είναι εξοικειωμένος/η με τους κανόνες, τις αξίες και τις προσδοκίες που κυριαρχούν στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Οι ίδιοι θεωρούν πιθανό πως όλοι/ες οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες βιώνουν σε κάποιο βαθμό τραύμα κατά τη μετάβασή τους, καθώς, σύμφωνα με τους Pancer et al. (2000), το περιβάλλον του πανεπιστημίου διαφέρει κατά πολύ σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου. Για την ακρίβεια, ένα επίπεδο δυσκολίας στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών ενδεχομένως να είναι αναμενόμενο, ως και επιθυμητό, μιας και οι νέες προκλήσεις, εμπειρίες και ευθύνες μπορεί να συνεισφέρουν στην περαιτέρω προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών (Credé & Niehorster, 2012).

Με άλλα λόγια, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο μπορεί να είναι μια συναρπαστική εμπειρία (Derosier et al., 2013· Jackson et al., 2000· Leary & DeRosier, 2012· Thurber & Walton, 2012) με ανάμεικτα συναισθήματα (Dias & Sá, 2014· Srivastava et al., 2009), καθώς αφενός αποτελεί προοπτική για προσωπική ανάπτυξη (Brooks & DuBois, 1995· Sotardi et al., 2021) και νέες εμπειρίες (Morton et al., 2014) και αφετέρου αποτελεί πηγή στρες για τους/τις νεαρούς/ές φοιτητές/τριες (Brooks & DuBois, 1995· Derosier et al., 2013· Julal, 2013· Liga et al., 2022· Morton et al., 2014· Munro & Pooley, 2009· Pidgeon et al., 2014· Wintre & Yaffe, 2000) και πρόκληση σε πολλαπλά επίπεδα (Briggs et al., 2012· Buote et al., 2007· Credé & Niehorster, 2012· Ding & Curtis, 2021· Mesidor & Sly, 2016· Parker et al., 2004· Srivastava et al., 2009). Διεξοδικότερα, η πρόκληση έγκειται στην προσπάθεια να

συνδυαστούν χαρακτηριστικά της εφηβείας, όπως η διερεύνηση της ταυτότητας, με χαρακτηριστικά που απαιτούνται από ανεξάρτητους/ες ενήλικες σε ένα άγνωστο και υψηλά ανταγωνιστικό περιβάλλον (Páramo Fernández et al., 2017). Οι προκλήσεις, επίσης, σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, τα οικονομικά προβλήματα, το καινούριο κοινωνικό περιβάλλον, την προσαρμογή σε νέους ρόλους και ευθύνες, τη διαχείριση της απόστασης από την οικογένεια και τους φίλους και τη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Credé & Niehorster, 2012· Dias & Sá, 2014· Julal, 2013· Parker et al., 2004· Pidgeon et al., 2014). Η κατάσταση γίνεται δυσκολότερη όταν οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν ήδη στρεσογόνους παράγοντες και προσωπικές δυσκολίες, που δεν έχουν επιλυθεί, όπως είναι τα προβλήματα στις φιλικές και αισθηματικές σχέσεις, οι συγκρούσεις με τους γονείς, ένα πρόσφατο διαζύγιο των γονέων ή ο θάνατος κάποιου αγαπημένου προσώπου (Brooks & DuBois, 1995).

Τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο σχετίζονται τόσο με τον μεγάλο αριθμό των φοιτητών/τριών όσο και με την ετερογένεια των χαρακτηριστικών τους (Hussey & Smith, 2010· Mesidor & Sly, 2016). Ενδεικτικά, γίνεται λόγος για φοιτητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας, φοιτητές/τριες που προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα ή από το εξωτερικό, φοιτητές/τριες ΑμεΑ, φοιτητές/τριες μέλη της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, που μπορεί ενδεχομένως να βιώνουν απομόνωση ή και ματαιώση, καθώς νιώθουν πως δεν ταιριάζουν στις προσδοκίες και το περιβάλλον του πανεπιστημίου (Briggs et al., 2012· Cao et al., 2022· Credé & Niehorster, 2012· Mesidor & Sly, 2016· Rahim, 2021· Scanlon et al., 2007· Sotardi et al., 2021· Terenzini et al., 1994). Οι μελλοντικοί/ες φοιτητές/τριες είναι άνετοιμοί/ες για τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μιας και το «χάσμα σχολείο-πανεπιστήμιο» επιτείνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και, συνάμα, το πανεπιστήμιο αδυνατεί να βοηθήσει επαρκώς τους/τις φοιτητές/τριες από μειονεκτούντα περιβάλλοντα (Nel et al., 2009, σελ.975). Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο αποτιμάται ως κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών/τριών (Credé & Niehorster, 2012· Ding & Curtis, 2021· Elias et al., 2010· Maunder et al., 2013· Morton et al., 2014· Nel et al., 2009· Páramo Fernández et al., 2017).

### ***1.2.2 Διαστάσεις της Προσαρμογής στο Πανεπιστήμιο***

Η προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο θεωρείται πολυεπίπεδη έννοια που περιλαμβάνει πολλών ειδών απαιτήσεις (Baker et al., 1985· Baker & Siryk, 1984, 1986· Credé & Niehorster, 2012). Οι Baker et al. (1985) θεωρούν πως η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο



αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, κάνοντας λόγο για την ακαδημαϊκή προσαρμογή, την κοινωνική προσαρμογή, την προσωπική-συναισθηματική προσαρμογή και τη δέσμευση με το τμήμα φοίτησης. Οι παραπάνω διαστάσεις περιλαμβάνονται στο Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο (Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ), κλίμακα που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της προσαρμογής των φοιτητών/τριών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Baker & Siryk, 1984, 1986, 1989). Η ακαδημαϊκή προσαρμογή σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του πανεπιστημίου και η κοινωνική με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές απαιτήσεις της όλης εμπειρίας. Η προσωπική-συναισθηματική συνιστώσα της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο σχετίζεται με τη συναισθηματική και τη σωματική υγεία του/της φοιτητή/τριας και η δέσμευση με το τμήμα φοίτησης αφορά την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον/στη φοιτητή/τρια και το πανεπιστημιακό ίδρυμα (Baker et al., 1985· Baker & Siryk, 1986, 1989). Επισημαίνεται πως οι φοιτητές/τριες μπορεί να προσαρμόζονται καλά σε μία από τις διαστάσεις της προσαρμογής και, ταυτόχρονα, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποιον άλλο παράγοντα (Credé & Niehorster, 2012).

Αναλυτικότερα, οι προθεσμίες, ο όγκος της ύλης, η ανάπτυξη στρατηγικών εκμάθησης, οι αξιολογήσεις, ο συντονισμός πολλαπλών δραστηριοτήτων, οι υψηλές απαιτήσεις σπουδών, ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος και τα καινούρια περιβάλλοντα μάθησης συνιστούν σημαντικές ακαδημαϊκές προκλήσεις για τους/τις φοιτητές/τριες (Bitsika, 2010· Jackson et al., 2000· Zhuhra et al., 2022). Ένας ακόμη παράγοντας που επιτείνει τις δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα είναι η έλλειψη ικανοποίησης τόσο από τον τομέα των σπουδών όσο και από τα μαθήματα και τους/τις καθηγητές/τριες (Baker & Siryk, 1986). Στον κοινωνικό τομέα, οι φοιτητές/τριες έχουν να διαχειριστούν ζητήματα εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικο-πολιτισμικών διαφορών, καθώς και ζητήματα σεξουαλικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, δυσκολεύονται λόγω της απουσίας των φίλων και της οικογένειάς τους και προβληματίζονται με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων, τις σχέσεις ανάμεσα στους/στις φίλους/ες, τους/τις συντρόφους, τους/τις συγκατοίκους, τους γονείς και τις εξωσχολικές δραστηριότητες (Baker & Siryk, 1986· Bitsika, 2010· Buote et al., 2007· Jackson et al., 2000· Zhuhra et al., 2022). Στον συναισθηματικό-προσωπικό τομέα, συχνά τίθεται σε κίνδυνο η πρότερα αναπτυγμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η αποδοχή και η ασφάλεια (Liga et al., 2022), και μπορεί να προκύψουν ζητήματα ψυχικής υγείας (Bitsika, 2010· Haktanir et al., 2018· Morton et al., 2014). Ενδεχομένως, οι φοιτητές/τριες να αντιμετωπίζουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, θυμό, επιθετικότητα, κατάθλιψη, ενοχή και ντροπή (Dias & Sá, 2014). Άλλες αρνητικές αλλαγές στη ζωή του/της φοιτητή/τριας μπορεί να είναι η αυξημένη

κατανάλωση αλκοόλ και ουσιών, η μειωμένη άσκηση, οι κακές διατροφικές συνήθειες, καθώς και ο φόβος για το μέλλον (Baker & Siryk, 1986· Bitsika, 2010). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως οι φοιτητές/τριες βιώνουν και πλήθος θετικών αλλαγών κατά τη διαδικασία της μετάβασης και των σπουδών τους, λόγω χάρη, η ανεύρεση νέου νοήματος ζωής, η απόλαυση των σπουδών, η γνωριμία άλλων ανθρώπων που μοιράζονται το ίδιο ενδιαφέρον για τις σπουδές, ο αποτελεσματικότερος τρόπος σκέψης, η αίσθηση παραγωγικότητας και η αύξηση της αυτοεκτίμησης και των προσωπικών οργανωτικών ικανοτήτων (Bitsika, 2010).

### **1.2.3 Προσαρμογή και Έτος Φοίτησης**

Το πιο καθοριστικό χρονικό διάστημα για τη συνέχεια ή την εγκατάλειψη των σπουδών των φοιτητών/τριών φαίνεται πως είναι οι πρώτες έξι εβδομάδες του πρώτου εξαμήνου (Levitz & Noel, 1989, όπως αναφέρεται σε Grayson, 2003· Molnar, 1993, όπως αναφέρεται σε Dias & Sá, 2014). Αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως κάποιοι/ες πρωτοετείς φοιτητές/τριες χρειάζονται περισσότερο χρόνο στην προσαρμογή τους και περισσότερη προσοχή από τους/τις διδάσκοντες/ουσες (Ding & Curtis, 2021). Ακριβέστερα, οι πρώτοι μήνες του πρώτου έτους σπουδών είναι καθοριστικοί για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αναδύμενων ενήλικων, καθώς παρατηρείται αύξηση της ψυχολογικής δυσφορίας και της ευαλωτότητας και μείωση της ψυχολογικής και κοινωνικής ευημερίας (Conley et al., 2014). Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τον «μύθο του πρωτοετή» που προκύπτει εξαιτίας των διαφορών ανάμεσα στις εξιδανικευμένες προσδοκίες των φοιτητών/τριών για τις επικείμενες σπουδές τους και την πραγματικότητα που τελικά αντιμετωπίζουν στο πανεπιστήμιο (Baker et al., 1985· Jackson et al., 2000· Stern, 1966). Ωστόσο, νεότερες έρευνες αμφισβητούν την παραπάνω άποψη (Pancer et al., 2000) θεωρώντας την «υπεραπλούστευση» (Jackson et al., 2000, σελ.2102).

Αναφορικά με τα υπόλοιπα έτη σπουδών, υπογραμμίζεται πως οι εμπειρίες της μετάβασης είναι σταδιακές και δεν αφορούν μόνο την περίοδο πριν και μετά την αρχική εγκατάσταση ή μόνο το πρώτο έτος (Maunder et al., 2013). Γενικά, εντοπίζονται διαφορές στα επίπεδα της προσαρμογής των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ετών στο πανεπιστήμιο (Jackson et al., 2000), μολονότι οι ερευνητές/τριες δίνουν περισσότερη σημασία και προσοχή στο πρώτο και στο τελευταίο έτος της μετάβασης παραβλέποντας το δεύτερο και τρίτο έτος σπουδών (Tobolowsky, 2008). Οι Conley et al. (2020) επισημαίνουν, στη διαχρονική τους έρευνα, πως η προσαρμογή των φοιτητών/τριών τα δύο πρώτα χρόνια χαρακτηρίζεται από επιδείνωση στους τομείς της ψυχολογικής λειτουργικότητας, των γνωστικό-συναισθηματικών στρατηγικών και της κοινωνικής προσαρμογής. Αυτό σημαίνει

πως παρατηρείται μείωση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής υποστήριξης από τους/τις φίλους/ες και της ενεργητικής αντιμετώπισης των δυσμενών καταστάσεων. Αντίστοιχα, παρατηρείται αύξηση της κατάθλιψης, του στρες και της αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων μέσω στρατηγικών αποφυγής. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα επόμενα δύο χρόνια γενικά παρατηρείται σχετική ανάκαμψη και βελτίωση. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Elias et al. (2010) αναφέρουν πως η προσαρμογή των φοιτητών/τριών των τελευταίων ετών ήταν συνολικά ελαφρώς υψηλότερη σε σύγκριση με την προσαρμογή των πρωτοετών και των δευτεροετών. Η μετάβαση των δευτεροετών θεωρείται σημαντική και σε άλλες έρευνες, καθώς οι δευτεροετείς αφενός καλούνται να πάρουν διάφορες κρίσιμες αποφάσεις για τη μελλοντική τους επιτυχία (Tobolowsky, 2008) και αφετέρου αντιμετωπίζουν πλήθος προκλήσεων (Gahagan & Hunter, 2006). Άλλωστε, έχει προταθεί ο όρος «καμπή των δευτεροετών» (sophomore slump) (Freedman, 1956, όπως αναφέρεται σε Tobolowsky, 2008, σελ.61), για να περιγραφεί η αδράνεια, το στρες και το μπέρδεμα που ενδέχεται να βιώνουν οι φοιτητές/τριες του δεύτερου έτους, συνθήκη που μπορεί να επιφέρει ακόμη και διακοπή των σπουδών τους (Tobolowsky, 2008). Ταυτόχρονα, επικρατεί η άποψη πως στο τρίτο και τέταρτο έτος οι φοιτητές/τριες εμπλέκονται πλήρως σε έναν ακαδημαϊκό τομέα και έχουν εδραιώσει κοινωνικά δίκτυα (Gahagan & Hunter, 2006), καθώς συνήθως το τρίτο έτος είναι η εποχή που οι φοιτητές/τριες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε μαθήματα του τομέα τους και επωφελοούνται ευκαιριών, όπως η πρακτική άσκηση και οι σπουδές στο εξωτερικό. Αντίστοιχα, το τελευταίο έτος σπουδών αποτελεί την ύστατη ευκαιρία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να βεβαιωθούν ότι οι φοιτητές/τριες είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για την αποφοίτηση και την αγορά εργασίας (Tobolowsky, 2008).

Συνολικά, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί το σύνολο των ετών φοίτησης, ώστε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ευημερίας και της ψυχοκοινωνικής εμπειρίας και ανάπτυξης των αναδυόμενων ενήλικων (Conley et al., 2014· Cooke et al., 2006).

### **1.3 Παράγοντες που Διευκολύνουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών**

Όπως κάθε μεταβατική περίοδος, η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο απαιτεί υψηλά προσαρμοστικά αποθέματα από το άτομο και ενδέχεται να προξενεί υψηλά επίπεδα στρες (Katz & Somers, 2017). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι παράγοντες που ευνοούν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών (Jackson et al., 2000· Mettler et al., 2019). Διάφορες μεταβλητές προσωπικότητας και μηχανισμοί συμπεριφοράς έχουν προταθεί για να εξηγήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία προσαρμογής στη μετάβαση (Schlossberg, 1981). Οι παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών μπορεί

να είναι προσωπικής και κοινωνικής φύσεως (Brooks & DuBois, 1995· Katz & Somers, 2017· Martin et al., 1999).

### *1.3.1 Ατομικοί Παράγοντες*

Εκκινώντας από τους ατομικούς παράγοντες, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι συναισθηματικές ικανότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο (Y. Kim et al., 2021· Parker et al., 2005). Οι φοιτητές/τριες με χαμηλότερα επίπεδα άγχους, στρες και κατάθλιψης επέδειξαν καλύτερα επίπεδα προσαρμογής και λιγότερο στρες κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης (Friedlander et al., 2007· Morton et al., 2014· Pancer et al., 2000). Περαιτέρω ατομικοί παράγοντες, που προβλέπουν θετικά την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, είναι τα κίνητρα επίτευξης (Elias et al., 2010), η αυτοεκτίμηση (Y. Kim et al., 2021), η εσωτερική έδρα ελέγχου (Banyard & Cantor, 2004), η ψυχική ανθεκτικότητα (Can & Kalkan, 2021· Haktanir et al., 2018· Rahat & Ihan, 2016· Wang, 2009), η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού (Haktanir et al., 2018) και η θετική αναπλαισίωση ως μηχανισμός αντιμετώπισης καταστάσεων (Rahat & Ihan, 2016). Οι ερευνητές/τριες εξαιρούν, επιπλέον, τη θετική επίδραση που δύνανται να ασκήσουν η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (Elias et al., 2010· Erzen & Ozabaci, 2021· Friedlander et al., 2007· Y. W. Lee & Lee, 2005· Morton et al., 2014) και τα υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας (Γκαντώνα, 2007· Morton et al., 2014). Αναφορικά με άλλες θετικές ψυχολογικές μεταβλητές, η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ευγνωμοσύνη βοηθούν τους/τις φοιτητές/τριες να καταπολεμήσουν τους συνήθεις στρεσογόνους παράγοντες της φοιτητικής ζωής (Gungor et al., 2021) και η ενσυνειδητότητα δρα προστατευτικά κατά τη μετάβαση των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο (Mettler et al., 2019).

Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών είναι και τα σταθερά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Credé & Niehorster, 2012· Erzen & Ozabaci, 2021), ιδίως τα χαρακτηριστικά που δίνουν έμφαση στις οργανωτικές δεξιότητες των φοιτητών/τριών, την αυτοπεποίθηση και την απουσία βίωσης ισχυρών αρνητικών συναισθημάτων. Τα ατομικά αυτά χαρακτηριστικά διευκολύνουν τη διαχείριση των υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων (Credé & Niehorster, 2012). Τέλος, ατομικοί παράγοντες, όπως οι ακαδημαϊκές ικανότητες, οι εστιασμένες στην επίλυση του προβλήματος μέθοδοι αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και οι προσωπικότητες που τείνουν προς την εξωστρέφεια, αφενός συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή των φοιτητών/τριών και αφετέρου εξηγούν μεγαλύτερο μέρος της μεταβλητότητας της προσαρμογής τους (Brooks & DuBois, 1995).

### **1.3.2 Κοινωνικοί - Περιβαλλοντικοί Παράγοντες**

Οι κοινωνικές ικανότητες είναι σημαντικές κατά τη μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο (Parker et al., 2005) με τη συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα (Γκαντώνα, 2007) και την κοινωνική υποστήριξη να ενισχύουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών (Banyard & Cantor, 2004· Brooks & DuBois, 1995· Credé & Niehorster, 2012· Erzen & Ozabaci, 2021· Friedlander et al., 2007· Katz & Somers, 2007). Αναλυτικότερα, οι νέες φιλίες στον χώρο του πανεπιστημίου είναι ζωτικής σημασίας (Buote et al., 2007), μιας και οι φοιτητές/τριες που αναπτύσσουν δεσμούς στο καινούριο περιβάλλον τους τείνουν να προσαρμόζονται καλύτερα (Epochs & Roland, 2006). Εντούτοις, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία της ύπαρξης φίλων από το λύκειο, καθώς αυτή δύναται να «γεφυρώσει» τη μετάβαση και να την κάνει πιο εύκολη για τους/τις πρωτοετείς (Terenzini et al., 1994, σελ.65). Συνεπώς, το αίσθημα του «ανήκειν» στο πανεπιστήμιο σε συνδυασμό με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων των πρωτοετών φοιτητών/τριών ενισχύουν την προσαρμογή τους κατά το πρώτο έτος των σπουδών τους (Pittman & Richmond, 2008). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη ασφαλών ενήλικων σχέσεων ανάμεσα στους/στις φοιτητές/τριες και τους γονείς τους φαίνεται να διευκολύνει τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο (Benito-Gomez et al., 2021· Credé & Niehorster, 2012· Katz & Somers, 2007· Martin et al., 1999· Mattanah et al., 2004). Οι Duchesne et al. (2007) εντόπισαν, στη διαχρονική τους έρευνα, πως η γονική εμπλοκή και η υποστήριξη της αυτονομίας των φοιτητών/τριών από τους γονείς ενίσχυσε τη συναισθηματική τους προσαρμογή. Τέλος, οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριών απέναντι στο πανεπιστήμιο, επίσης, σχετίζονται με την καλύτερη προσαρμογή τους (Katz & Somers, 2017· Martin et al., 1999), με τους Katz και Somers (2017) να ισχυρίζονται πως το αντιλαμβανόμενο πανεπιστημιακό περιβάλλον αποτελεί τον πιο σημαντικό περιβαλλοντικό παράγοντα για την προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, όσο πιο θετική είναι η άποψη των φοιτητών/τριών για το πανεπιστημιακό περιβάλλον, τόσο πιο επιτυχημένη κρίνεται η προσαρμογή τους.

## **1.4 Παράγοντες που Δυσχεραίνουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών**

### **1.4.1 Ατομικοί Παράγοντες**

Μία σημαντική αιτία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες στην προσαρμογή τους εντοπίζεται στο γεγονός ότι βασίζονται στις πρότερες σχολικές εμπειρίες τους για να κατανοήσουν το περιβάλλον του πανεπιστημίου (Jackson et al., 2000· Scanlon et al., 2007). Οι νέοι/ες λίγο πριν την έναρξη των σπουδών τους οραματίζονται μια καινούρια ζωή στην οποία θα απουσιάζει ο γονικός έλεγχος, θα κάνουν πολλές νέες δραστηριότητες,

καινούριες παρέες και ενδιαφέρουσα ακαδημαϊκή εργασία. Προσδοκούν πως το πανεπιστήμιο θα τους παρέχει πλήθος ευκαιριών για προσωπική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη, εντούτοις, κάποιες από αυτές τις προσδοκίες εν τέλει δεν πραγματοποιούνται και αντικαθίστανται από αρνητικά συναισθήματα (Pancer et al., 2000). Οι φοιτητές/τριες των οποίων οι προσδοκίες διακατέχονταν από φόβο εμφάνισαν χειρότερη προσαρμογή στο πανεπιστήμιο σε όλους τους τομείς και σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής τους πορείας (Jackson et al., 2000). Επίσης, οι καθημερινοί στρεσογόνοι παράγοντες (Y. W. Lee & Lee, 2005), τα υψηλότερα επίπεδα συσσωρευμένου τραύματος (Banyard & Cantor, 2004) και τα υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων και στρες συνεπάγονταν μεγαλύτερη δυσκολία στην προσαρμογή (Morton et al., 2014). Οι Katz και Somers (2017) επισημαίνουν πως η ντροπαλή ιδιοσυγκρασία και η δυσπροσαρμοστική αντιμετώπιση καταστάσεων, επίσης, επηρεάζουν αρνητικά την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο.

#### **1.4.2 Περιβαλλοντικοί – Κοινωνικοί Παράγοντες**

Η νοσταλγία για το σπίτι μπορεί να κάνει τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο μια πολύ δυσάρεστη, ως και αφόρητη, εμπειρία, καθώς μπορεί να επιτείνει προϋπάρχουσες διαταραχές συμπεριφοράς και αγχώδεις διαταραχές ή ακόμη και να δημιουργήσει νέα ζητήματα ψυχικής υγείας (Thurber & Walton, 2012). Από την άλλη, η υπεργονεϊκότητα, που συνίσταται στην παρέμβαση και τον έλεγχο στη ζωή των νέων ανθρώπων, σχετιζόταν με υψηλότερα σκορ κατάθλιψης και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, τα οποία με τη σειρά τους σχετιζόνταν με χαμηλότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο (Darlow et al., 2017). Η έλλειψη επικοινωνίας που μπορεί να βιώνουν οι φοιτητές/τριες στο νέο τους περιβάλλον, η έλλειψη σύνδεσης με τους/τις διδάσκοντες/ουσες, ο διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας σε σχέση με το σχολείο και η ανωνυμία του πανεπιστημίου εντείνουν την απόσταση ανάμεσα στους διδάσκοντες/ουσες και τους/τις φοιτητές/τριες και δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση νέας ταυτότητας και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Συνολικά, οι φοιτητές/τριες που έχουν δυσκολία στην εδραίωση των κοινωνικών δικτύων είναι αυτοί/ες που έχουν αυξημένο ρίσκο για διακοπή των σπουδών τους (Scanlon et al., 2007).

#### **1.5 Η Επίδραση των Δημογραφικών Παραγόντων στην Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο**

Η έρευνα αναφορικά με την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο και το φύλο έχει δώσει αντιφατικά αποτελέσματα (Páramo Fernández et al., 2017). Διεξοδικότερα, οι Credé και Niehorster (2012) και οι Mettler et al. (2019) ισχυρίζονται πως το φύλο δεν συσχετίζεται με

την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, ενώ, αντίθετα, άλλες έρευνες επισημαίνουν πως οι πρωτοετείς φοιτήτριες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους (Katz & Somers, 2017· Wintre & Yaffe, 2000). Για τις Enochs και Roland (2006), η γενική προσαρμογή των πρωτοετών φοιτητών είναι υψηλότερη έναντι των φοιτητριών. Ταυτόχρονα, οι φοιτήτριες είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του πανεπιστημίου και να έχουν ηγετικό ρόλο σε πανεπιστημιακούς οργανισμούς. Ομοίως, στην έρευνα των Páramo Fernández et al. (2017), το φύλο προέβλεπε την προσωπική συναισθηματική προσαρμογή με τους άντρες να υπερέχουν σε σύγκριση με τις γυναίκες. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Γκαντώνα, 2007· Duchesne et al., 2007· Katz & Somers, 2017· Y. W. Lee & Lee, 2005· Mattanah et al., 2004). Όσον αφορά την ακαδημαϊκή προσαρμογή, οι φοιτήτριες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσαρμογής σε πλήθος ερευνών (Banyard & Cantor, 2004· Γκαντώνα, 2007· Mattanah et al., 2004), ενώ για τους Páramo Fernández et al. (2017) η σχέση ανάμεσα στο φύλο και την ακαδημαϊκή προσαρμογή διαμεσολαμβάνεται από την επίδοση πριν την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Οι έρευνες για την κοινωνική προσαρμογή δεν εντοπίζουν επίδραση του φύλου (Banyard & Cantor, 2004· Γκαντώνα, 2007· Katz & Somers, 2017· Y. W. Lee & Lee, 2005) και τα αποτελέσματα για τον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο παραμένουν αντιφατικά, καθώς έχει παρατηρηθεί υπεροχή των γυναικών (Γκαντώνα, 2007), υπεροχή των αντρών (Y. W. Lee & Lee, 2005) αλλά και μη σημαντική επίδραση του φύλου (Páramo Fernández et al., 2017).

Οι Credé και Niehorster (2012), στη μετα-ανάλυσή τους, καταλήγουν πως τόσο το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο όσο και η ηλικία δεν σχετίζονται με την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Εντούτοις, η Bergerson (2007) ισχυρίζεται πως η κοινωνική τάξη επιδρά στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο γεγονός που εγείρει προβληματισμούς ως προς το πώς το πανεπιστήμιο ανταποκρίνεται εν τέλει στις ανάγκες ενός πληθυσμού που διακρίνεται για τη μεγάλη ετερογένεια των χαρακτηριστικών του. Επίσης, η ηλικία, στην ποιοτική έρευνα των Zhuhra et al. (2022), φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών, λόγω του ότι οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία πρωτοετείς είναι πιο έμπειροι/ες και οι πρότερες εμπειρίες τους στην εκπαίδευση συμβάλλουν με τη σειρά τους στην προσαρμογή τους. Γενικά, οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία φοιτητές/τριες έχουν ήδη την εμπειρία αρκετών μεταβάσεων στη ζωή τους και φαίνεται να είναι πιο εστιασμένοι σε θέματα που άπτονται της ακαδημαϊκής μετάβασης (Scanlon et al., 2007), ωστόσο, δεν αποτελούν αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, καθώς η εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Τέλος, δεν φαίνεται να

υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της επίδοσης (πχ. οι βαθμοί του λυκείου) και την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Αυτό αντανάκλα τη διαφορετική φύση των ακαδημαϊκών εργασιών στο σχολείο και το πανεπιστήμιο και, μάλλον, εξηγεί γιατί ενίοτε οι φοιτητές/τριες με υψηλές επιδόσεις στο σχολείο ενδέχεται να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στο πανεπιστήμιο (Credé & Niehorster, 2012).

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται οι έννοιες της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιχειρείται η σύνδεσή τους με την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο και αναπτύσσεται η συλλογιστική για τον συσχετισμό τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2. Το Συναίσθημα της Ευγνωμοσύνης

#### 2.1 Θετική Ψυχολογία και Ευγνωμοσύνη

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η επιστήμη της ψυχολογίας επικεντρώθηκε στις αρνητικές και προβληματικές εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, με ιδιαίτερη έμφαση στη διάγνωση και τη θεραπεία. Η υπερβολική και αποκλειστική εστίαση στην ψυχοπαθολογία και τη θεραπεία είχε ως αποτέλεσμα ένα μοντέλο ανθρώπινης ύπαρξης που στερείται θετικών στοιχείων, καθώς η έμφαση στις ασθένειες δεν προάγει την πρόληψη. Η θετική ψυχολογία έκανε την εμφάνισή της στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ο σκοπός της είναι να επιφέρει μια αλλαγή στην ψυχολογία, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τη θεραπεία των ασθενειών στην ενδυνάμωση των θετικών στοιχείων της ζωής και των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα του ανθρώπου, ώστε να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η ευημερία του (Seligman, 2002· Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) και να διερευνηθεί όλο το φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας (Gable & Haidt, 2005). Η θετική ψυχολογία αποτελεί έναν νέο και διαφορετικό κλάδο της ψυχολογίας και είναι καίριας σημασίας στις μέρες μας, καθώς «τα θετικά συναισθήματα και οι θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης αποτελούν δομικά συστατικά της ευτυχίας και της ψυχολογικής υγείας» (Γαλανάκης et al., 2011, σελ.24).

Εντούτοις, η θετική ψυχολογία έχει, επίσης, αποτελέσει πεδίο διαφωνιών και κριτικής. Συγκεκριμένα, οι επικριτές της διατείνονται πως αφενός επικεντρώνεται εξ ολοκλήρου στα θετικά γεγονότα και χαρακτηριστικά και αφετέρου παραβλέπει την επίδραση των αρνητικών γεγονότων στη ζωή του ανθρώπου (Gable & Haidt, 2005· Wong, 2011). Για την ακρίβεια, υποστηρίζεται πως ένα άτομο μπορεί να κινητοποιηθεί και να πραγματοποιήσει κάποια θετική αλλαγή στη ζωή του τόσο λόγω των θετικών όσο και λόγω των αρνητικών συναισθημάτων και εμπειριών που βιώνει. Δευτερευόντως, τα θετικά στοιχεία μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να έχουν δυσμενείς συνέπειες για το άτομο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της υπέρμετρης και μη ρεαλιστικής αισιοδοξίας (Lomas & Ivtzan, 2016· Wong, 2011). Για τον λόγο αυτό, ο Wong (2011, 2019) εισάγει τη θετική ψυχολογία δεύτερου κύματος (θετική ψυχολογία 2.0), που διαφοροποιείται ελαφρώς από τη θετική ψυχολογία, αποτελώντας κατ' αυτόν μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η δυστυχία και οι δυσκολίες βρίσκονται στην καθημερινότητα των ανθρώπων οπότε είναι σημαντικό τα άτομα να τις αποδεχτούν και να μπορέσουν να τις μεταμορφώσουν. Συνεπώς, τονίζεται η διαλεκτική φύση της ευημερίας μέσα από την αποδοχή τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών εμπειριών, καθώς το θετικό ενυπάρχει στο αρνητικό και αντίστροφα (Lomas & Ivtzan, 2016· Wong 2011, 2019).

Η ευγνωμοσύνη θεωρείται μία από τις «δυνάμεις του χαρακτήρα» (Τιλκερίδου et al., 2021, σελ.114) και είναι μία από τις πιο δημοφιλείς έννοιες της θετικής ψυχολογίας (Renshaw & Olinger Steeves, 2016· Τιλκερίδου et al., 2021). Κατά συνέπεια, μετά την άνοδο της θετικής ψυχολογίας, η ευγνωμοσύνη αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από κοινωνική, κλινική και αναπτυξιακή σκοπιά (Lin, 2017· Morgan et al., 2014).

## **2.2 Εννοιολογικά Ζητήματα**

Η ευγνωμοσύνη θεωρείται διαχρονικά ένα κοινωνικά επιθυμητό χαρακτηριστικό (Emmons & Mishra, 2011· Tudge et al., 2015), αν και στη βιβλιογραφία παρατηρείται πλήθος ορισμών (Kardas et al., 2019) και ασυμφωνία ως προς την εννοιολογική οριοθέτησή της (Navarro & Tudge, 2020). Η έννοια της ευγνωμοσύνης τοποθετείται στο επίκεντρο της θρησκευτικής και της πνευματικής ζωής (Emmons & McCullough, 2003· Emmons & Shelton, 2002· McCullough et al., 2001, 2002) και εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια. Για την ακρίβεια, φαίνεται πως υπάρχει ένας κοινός εννοιολογικός πυρήνας σε όλες τις κουλτούρες, αλλά κάποια στοιχεία της είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και αφορούν συγκεκριμένους πολιτισμούς και κοινωνίες (Morgan et al., 2014). Οι ορισμοί της ευγνωμοσύνης δύνανται να περιλαμβάνουν τέσσερα στοιχεία, δηλαδή τον/την ευεργετούμενο/η, το όφελος, τον/την ευεργέτη/τρια και την ανταπόδοση. Κατά συνέπεια, ανάλογα με τον αριθμό των παραπάνω στοιχείων που περιλαμβάνει ο εκάστοτε ορισμός, γίνεται λόγος για διμερείς, τριμερείς ή τετραμερείς ορισμούς της ευγνωμοσύνης (Navarro & Tudge, 2020). Η μελέτη της ευγνωμοσύνης τυγχάνει αυξανόμενης προσοχής τα τελευταία χρόνια (Froh et al., 2018· Jans-Beken et al., 2020· Wood et al., 2008), γνωρίζοντας ιδιαίτερη άνθηση την τελευταία δεκαετία, εν μέρει λόγω των ενδείξεων για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων της θετικής ψυχολογίας στην ψυχολογική ευημερία των ανθρώπων (Boggiss et al., 2020· Gulliford, 2013).

Η ευγνωμοσύνη έχει δύο εκφάνσεις, την κοσμική και την υπερβατική (Emmons, 2012). Η κοσμική της διάσταση αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αναγνώριση του ατόμου πως το όφελος, ή η βοήθεια, που έλαβε οφείλεται στην καλή προαίρεση κάποιου άλλου ατόμου (Emmons, 2012· Emmons & Mishra, 2011· Lomas et al., 2014· Yoshimura & Berzins, 2017). Η άλλη της φύση, όπως προκύπτει από τις φιλοσοφίες και τις θρησκείες, είναι «αιθέρια, πνευματική και υπερβατική» και συνίσταται στην πίστη σε ένα ανώτερο ον στο οποίο οι πιστοί/ές εκφράζουν ευγνωμοσύνη (Emmons, 2012, σελ.50). Συνολικά, η ευγνωμοσύνη έχει οριστεί ως θετικό συναίσθημα, ηθική αρετή, συμπεριφορά, συνήθεια, περιστασιακό συναίσθημα, συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή μέθοδος

αντιμετώπισης καταστάσεων (Emmons, 2012· Emmons & McCullough, 2003· Emmons & Mishra, 2011· McCullough et al., 2002). Σύμφωνα με τους McCullough et al. (2002, σελ.112), η ευγνωμοσύνη ως θετικό συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (προδιάθεση ή ιδιοσυγκρασία) αφορά τη γενικευμένη τάση των ανθρώπων να ανταποκρίνονται με συναισθήματα ευγνωμοσύνης αναγνωρίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η καλοσύνη των άλλων ανθρώπων στις θετικές εμπειρίες και τα οφέλη που αποκομίζουν. Η θεωρία της απόδοσης αιτιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βίωση του συναισθήματος της ευγνωμοσύνης, καθώς το άτομο, αρχικά, αναγνωρίζει ένα θετικό αποτέλεσμα στη ζωή του, που του προξενεί ευτυχία, και στη συνέχεια, αποδίδει αυτή την ευτυχία σε έναν εξωτερικό παράγοντα, λόγου χάρη κάποιο άλλο άτομο (Emmons & McCullough, 2003· McCullough et al., 2002). Οι άνθρωποι με προδιάθεση προς την ευγνωμοσύνη έχουν την τάση να αναγνωρίζουν ότι και μη ανθρώπινες δυνάμεις ή απρόσωπες πηγές, όπως η τύχη, ο Θεός ή κάποια άλλη ανώτερη δύναμη, συμβάλλουν στα θετικά αποτελέσματα της ζωής τους (Emmons & Shelton, 2002· McCullough et al., 2002). Οι Wood et al. (2010) εμπλουτίζουν τον ορισμό της ευγνωμοσύνης ως συναισθηματικού χαρακτηριστικού προσωπικότητας (εφεξής ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη) επισημαίνοντας πως η ευγνωμοσύνη αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προσανατολισμού ζωής, με την τάση του ατόμου να παρατηρεί και να εκτιμά τα θετικά στη ζωή του και να αντιλαμβάνεται όλη τη ζωή του ως δώρο (Bono et al., 2015· Froh et al., 2018). Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη αποτελείται από τέσσερις όψεις, την ένταση, τη συχνότητα, το εύρος και την πυκνότητα. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα με προδιάθεση προς την ευγνωμοσύνη βιώνουν την ευγνωμοσύνη πιο έντονα (ένταση), συχνότερα (συχνότητα), σε περισσότερες περιστάσεις της ζωής τους, όπως η οικογένεια, η εργασία και η υγεία (εύρος), και, ταυτόχρονα, νιώθουν πως οφείλουν ευγνωμοσύνη σε περισσότερα άτομα για μια θετική έκβαση της ζωής τους (πυκνότητα) (McCullough et al., 2002).

Παράλληλα, η ευγνωμοσύνη έχει οριστεί ως ηθικό συναίσθημα γεγονός που σημαίνει ότι εκπηγάζει από και ενεργοποιεί την ηθική συμπεριφορά, δηλαδή τη συμπεριφορά που κινητοποιείται από το ενδιαφέρον για ένα άλλο άτομο. Η ευγνωμοσύνη ως ηθικό συναίσθημα επιτελεί τρεις λειτουργίες. Κατά πρώτον, λειτουργεί ως ηθικό βαρόμετρο, με το άτομο να συνειδητοποιεί πως έχει δεχθεί την ευεργεσία ενός άλλου ατόμου, δευτερευόντως, ως ηθικό κίνητρο, καθώς τα συναισθήματα της ευγνωμοσύνης κινητοποιούν το άτομο που ευεργετήθηκε να ανταποδώσει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, και, τέλος, ως ηθική ενίσχυση, που ωθεί τους/τις ευεργέτες/τριες να φέρονται ηθικά και καλοσυνάτα και στο μέλλον (McCullough et al., 2001). Η εννοιολογική σύλληψη της ευγνωμοσύνης ως ηθικό

συναίσθημα συνάδει με τη χριστιανική οπτική της ευγνωμοσύνης (Laverlock et al., 2016). Οι Navarro και Tudge (2020) επισημαίνουν πως οι ψυχολόγοι, σε αντίθεση με τους/τις ηθικούς/ες φιλοσόφους, δεν προσεγγίζουν την ευγνωμοσύνη ως αρετή, καθώς τείνουν να παραβλέπουν την αίσθηση της υποχρέωσης και την ανάγκη που νιώθουν τα άτομα για ανταπόδοση (Emmons & Shelton, 2002· Navarro & Tudge, 2020). Ωστόσο, είναι σημαντικό η ανάγκη για ανταπόδοση να πηγάζει από ελεύθερη βούληση και προθυμία, όταν δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία, και όχι ως υποχρέωση (Merçon-Vargas et al., 2018· Navarro & Tudge, 2020). Άλλωστε, η ευγνωμοσύνη και η υποχρέωση (indebtedness) δεν είναι ταυτόσημα συναισθήματα, αλλά διακριτές έννοιες, καθώς βιώνονται με διαφορετικό τρόπο, άμεσα εξαρτώμενο από τον σκοπό και τα κίνητρα του/της ευεργέτη/τριας (J. H. Kim & Lim, 2022· Tsang, 2006· Watkins, 2014). Δεν είναι τυχαίο πως οι άνθρωποι συχνά νιώθουν ευγνωμοσύνη όταν κάποιος/α απλώς έχει την πρόθεση να τους ευεργετήσει ακόμη και αν εν τέλει δεν τα καταφέρει (McAdams & Bauer, 2004· McCullough et al., 2001).

Η ευγνωμοσύνη, εκτός των άλλων, ορίζεται και ως κοινωνικό συναίσθημα που διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Barlett & Desteno, 2006· Lomas et al., 2014· Yoshimura & Berzins, 2017), σχετίζεται με την κοινωνική λειτουργία και το συλλογικό ευ ζην (Emmons & Shelton, 2002) και ενισχύει συμπεριφορές που ευνοούν τους κοινωνικούς δεσμούς (Obeldobel & Kerns, 2021). Πέραν τούτου, η ευγνωμοσύνη ανήκει στην κατηγορία των συναισθητικών συναισθημάτων (empathic emotions), καθώς εξαρτάται από την ικανότητα των ανθρώπων να συμμερίζονται τα συναισθήματα των άλλων (Lazarus & Lazarus, 1994). Συνάμα, η ευγνωμοσύνη έχει περιγραφεί ως ένας «προσαρμοστικός εξελικτικός μηχανισμός» που σχετίζεται με θετικές ψυχολογικές και διαπροσωπικές εκβάσεις (Chorik, et al., 2019, σελ.292) και βοηθάει τα άτομα να ερμηνεύουν θετικά τις καθημερινές τους εμπειρίες (Emmons & McCullough, 2003).

Μέσω της ευγνωμοσύνης η προσοχή του ανθρώπου απομακρύνεται από την απειλή και τα αρνητικά στοιχεία και στρέφεται προς τα θετικά στοιχεία της ζωής του (Tong & Oh, 2021). Η Jans-Beken (2021) επισημαίνει πως είναι εύκολο οι άνθρωποι να νιώθουν ευγνωμοσύνη για τα ευχάριστα γεγονότα της ζωής τους και θέτει προβληματισμό ως προς την κατάσταση που επικρατεί στις δύσκολες στιγμές. Επ' αυτού, ο Emmons (2012) κάνει λόγο για το «παράδοξο» της ευγνωμοσύνης (σελ.58). Ειδικότερα, παρά τη θετική επίδραση της ευγνωμοσύνης στη ζωή των ανθρώπων, τα άτομα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθεια για τη βίωση του συγκεκριμένου συναισθήματος, καθώς συχνά τείνουν να θεωρούν δεδομένους τους ανθρώπους και τις καταστάσεις εστιάζοντας την προσοχή τους στις καθημερινές δυσκολίες. Φαίνεται πως μια άλλη άποψη θέλει την ευγνωμοσύνη να είναι ένα

μέσο με τη βοήθεια του οποίου οι τραγωδίες, η ματαιώση και ο πόνος μεταμορφώνονται σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση δεξιοτήτων (Emmons, 2012· Emmons & Shelton, 2002· Jans-Beken, 2021). Σύμφωνα με το δεύτερο κύμα της θετικής ψυχολογίας, τα περισσότερα συναισθήματα των ανθρώπων είναι πολύπλοκα, καθώς απορρέουν από ένα συνονθύλευμα αρνητικών και θετικών συναισθημάτων. Επίσης, η ευημερία εξαρτάται από την ικανότητα των ανθρώπων να διατηρούν ταυτόχρονα δύο αντιμαχόμενα συναισθήματα και να διαπραγματεύονται μια δυναμική προσαρμοστική ισορροπία για κάθε κατάσταση (Jans-Beken & Wong, 2021· Wong, 2011). Υπό το πρίσμα του δεύτερου κύματος θετικής ψυχολογίας, οι Jans-Beken και Wong (2021) κάνουν λόγο για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη. Η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη αποτελεί επί της ουσίας χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και εμπεριέχει την τάση των ανθρώπων να εντοπίζουν θετικές πλευρές τόσο στις καλές όσο και στις δύσκολες στιγμές της ζωής τους.

Παρά το πλήθος των ορισμών, η ευεργεσία του συναισθήματος της ευγνωμοσύνης σε ατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο τυγχάνει ευρείας αποδοχής στον τομέα της ψυχολογίας (Gordon et al., 2004). Εντούτοις, οι ερευνητές/τριες που μελετούν την ευγνωμοσύνη από φιλοσοφική σκοπιά θέτουν προβληματισμούς ως προς την ύπαρξη κάποιας «σκοτεινής πλευράς» της ευγνωμοσύνης (Wood et al., 2016, σελ.137). Αναλυτικότερα, αναφέρεται πως η ευγνωμοσύνη ενδέχεται να περνά εσφαλμένα κοινωνικά μηνύματα συγκρατώντας και αποτρέποντας από τις κοινωνικές διεκδικήσεις τα άτομα που στερούνται προνομίων και βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία. Συνεπώς, στη σημερινή εποχή οι απόψεις που παροτρύνουν τα άτομα να είναι ευχαριστημένα με αυτά που έχουν αντιμετωπίζονται με καχυποψία και δυσπιστία (McAdams & Bauer, 2004).

### **2.3 Η Αναπτυξιακή Πορεία της Ευγνωμοσύνης**

Η αναπτυξιακή πορεία της ευγνωμοσύνης παραμένει άγνωστη (Froh et al., 2007, 2008), ιδίως όσον αφορά την παιδική ηλικία (Gordon et al., 2004· Nelson et al., 2013). Επιπρόσθετα, παραμένει ανοιχτό αφενός το κατά πόσο και αφετέρου το πώς η ευγνωμοσύνη διαφοροποιείται στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και αν τα όποια οφέλη σχετίζονται με την ηλικία (Chorik, et al., 2019).

Τα παιδιά εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο και η ευγνωμοσύνη αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας (Baumgarten-Tramer, 1938· Froh et al., 2007· Halberstadt et al., 2016). Η ευγνωμοσύνη είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό συναίσθημα που απαιτεί εσωτερικευμένη θεωρία του Νου, δηλαδή γνώση και αντίληψη πως το ληφθέν όφελος

προκύπτει ως αποτέλεσμα της πρόθεσης και της επιθυμίας ενός άλλου ατόμου, διαδικασία που δεν συμβαίνει πριν τα τέσσερα έτη (McAdams & Bauer, 2004). Ενδεικτικά, οι Nelson et al. (2013) εντόπισαν πως τα περισσότερα παιδιά στην ηλικία των πέντε ετών αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την έννοια της ευγνωμοσύνης, ιδίως όταν ήδη κατανοούν τα συναισθήματα και τις πνευματικές καταστάσεις σε ηλικίες 3 και 4 ετών αντίστοιχα. Σύμφωνα με τους Froh et al. (2007), τα παιδιά φαίνεται να εκφράζουν ευγνωμοσύνη περίπου στην ηλικία των 6-8 ετών γεγονός που ενδεχομένως να εξηγεί τον λόγο που οι περισσότερες έρευνες για την αναπτυξιακή πορεία της ευγνωμοσύνης συνήθως μελετούν παιδιά ηλικίας 7 ετών και άνω (Nelson et al., 2013).

Η Baumgarten-Tramer (1938) διεξήγαγε μάλλον την παλαιότερη έρευνα για την ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης σε παιδιά ηλικίας 7-15 ετών. Συνολικά, κατέληξε πως τα είδη της ευγνωμοσύνης είναι τέσσερα: η λεκτική, η συγκεκριμένη, η συνδετική και η τελική ευγνωμοσύνη. Η λεκτική ευγνωμοσύνη είναι πολύ συχνή σε παιδιά όλων των ηλικιών, και ιδίως σε εφήβους/ες 15 ετών, αν και συχνά χρησιμοποιείται χωρίς στην πραγματικότητα τα παιδιά να νιώθουν ευγνωμοσύνη (Baumgarten-Tramer, 1938). Γενικά, είναι μάλλον δύσκολο να διαχωριστεί η απλή ευγένεια από τον λεκτικό τύπο της ευγνωμοσύνης (Tudge et al., 2015). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης ευγνωμοσύνης, τα παιδιά επιθυμούν να ανταποδώσουν ένα αντικείμενο για τη χάρη ή το όφελος που έλαβαν. Το αντικείμενο, που επιλέγουν τα παιδιά, θεωρείται πολύτιμο για τα ίδια, χωρίς απαραίτητα να ισχύει το ίδιο για τα ενήλικα άτομα, οπότε η πράξη τους έχει εγωκεντρικό χαρακτήρα. Εμφανίζεται συχνά στην ηλικία των 8 ετών και λιγότερο συχνά σε ηλικίες 12-15 ετών. Στη συνδετική ευγνωμοσύνη, που εμφανίζεται συχνότερα σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, γίνεται προσπάθεια πνευματικής σύνδεσης με τον/την ευεργέτη/τρια, με την εκδήλωση αγάπης, πίστης και φιλίας και θεωρείται η ανώτερη μορφή έκφρασης ευγνωμοσύνης, καθώς απουσιάζει η εγωκεντρική τάση. Η τελική ευγνωμοσύνη εμπεριέχει την ανάγκη ανταπόδοσης με τέτοιον τρόπο που να προάγει την προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών. Συνήθως, ακολουθεί την άρτι εκπληρωθείσα επιθυμία, συνδέεται με τη μελλοντική δραστηριότητα του παιδιού και εμφανίζεται σπάνια και μόνο στην ηλικία των 14-15 ετών. Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί εν τέλει θα εκφράσει την ευγνωμοσύνη του σχετίζεται και με την ιδιοσυγκρασία του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά (Baumgarten-Tramer, 1938). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν εντοπιστεί και σε σύγχρονες έρευνες (Freitas et al., 2011· Tudge et al., 2015). Οι Gordon et al. (2004) στην έρευνά τους εστίασαν στα θέματα για τα οποία τα παιδιά εκφράζουν ευγνωμοσύνη και κατέληξαν πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (9-12 ετών) εξέφραζαν ευγνωμοσύνη για περισσότερα κοινωνικά θέματα συγκριτικά με τα μικρότερα (4-8 ετών).

Αξίζει να επισημανθεί πως η ευγνωμοσύνη υπόκειται σε καλλιέργεια μέσα από τη μοντελοποίηση και την τακτική εξάσκηση (Bausert & Froh, 2016· Bono et al., 2015· Emmons, 2012· Emmons & Mishra, 2011· Obeldobel & Kerns, 2021· Wilson, 2016), γεγονός που συνεπάγεται ότι η συστηματική υποστήριξη και η ενθάρρυνση από τους/τις ενήλικες θα βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν και να βιώσουν ευγνωμοσύνη (Froh et al., 2007· Obeldobel & Kerns, 2021). Είναι αναγκαίο και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως μοντέλα και να ενισχύουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές (Bausert & Froh, 2016). Άλλωστε, η ικανότητα του ατόμου να μπορεί τόσο να δεχτεί όσο και να προσφέρει βοήθεια απλόχερα με έναν ευγενικό τρόπο είναι σημαντική διαπροσωπική δεξιότητα, που διδάσκεται, καθώς εμπεριέχει τη διαχείριση του στρες του ατόμου που αναγνωρίζει ότι βρίσκεται σε ανάγκη (Lazarus & Lazarus, 1994). Οι σχέσεις γονέων και παιδιών, και ιδιαίτερα η ασφαλής προσκόλληση, είναι, επίσης, σημαντικές για την ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης (Bono & Sender, 2018· Obeldobel & Kerns, 2021· Watkins, 2014), ενώ ο αποφευκτικός και ο αγχώδης τύπος δεσμού προβλέπουν αρνητικά την ευγνωμοσύνη (Dwiwardani et al., 2014). Παράλληλα, η αποφυγή των συγκρούσεων και η ανάπτυξη στενών και θετικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το παιδί είναι ζωτικής σημασίας (Bausert & Froh, 2016).

Όσον αφορά την ενήλικη ζωή, οι συσχετίσεις της ευγνωμοσύνης με άλλες έννοιες (πχ. υποκειμενική ευημερία) είναι σχετικά σταθερές (Chopik, et al., 2019· Lasota et al., 2020b· McCullough et al., 2002), αν και η βίωση της ευγνωμοσύνης είναι εντονότερη σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, συγκριτικά με τους/τις μεσήλικες και τους/τις νεότερους/ες ενήλικες (Chopik, et al., 2019· Lasota et al., 2020b· Watkins, 2014). Συμπληρωματικά, οι Portocarrero et al. (2020) ισχυρίζονται πως όσο αυξάνεται η ηλικία, η σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και τους δείκτες υποκειμενικής ευημερίας γίνεται ισχυρότερη, ενώ, αντίθετα, γίνεται ασθενέστερη η σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και τους αρνητικούς δείκτες ευημερίας.

## **2.4 Ευγνωμοσύνη και Φύλο**

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται διαφορές στην έκφραση και τη βίωση της ευγνωμοσύνης ως προς το φύλο, με τις γυναίκες πιθανότατα να ευνοούνται περισσότερο από τις παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης (Alkozei et al., 2018). Στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, οι γυναίκες φαίνεται να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ιδιοσυγκρασιακής και περιστασιακής ευγνωμοσύνης (Biber & Brandenburg, 2021· Emmons & Mishra, 2011· Huang et al., 2020· Kashdan et al., 2009· Lasota et al., 2020a· Lin, 2015· Μιχαηλίδης & Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2019· Skalski & Pochwatko, 2020· Sun & Kong, 2013· Xiang &

Yuan, 2021), αν και η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι σχετικά μικρή (Watkins, 2004). Στην έρευνα των Kashdan et al. (2009), οι άντρες ήταν λιγότερο πιθανό τόσο να νιώσουν και να εκφράσουν ευγνωμοσύνη όσο και να αποκομίσουν οφέλη από τη βίωση του συγκεκριμένου συναισθήματος. Συνολικά, ήταν πιο επικριτικοί απέναντι στο συναίσθημα της ευγνωμοσύνης, καθώς ένιωθαν πως η ευγνωμοσύνη ενδέχεται να απειλεί την αυτονομία τους και να τους παρουσιάζει ως ευάλωτους. Οι Skalski και Pochwatko (2020) μελέτησαν την ευγνωμοσύνη και τη διαφοροποίησή της με βάση το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο και συμπέραναν πως η θηλυκότητα συνδέεται με υψηλότερα σκορ ευγνωμοσύνης. Οι ρίζες της διαφοράς στα επίπεδα της ευγνωμοσύνης με βάση το φύλο θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στους βιολογικούς και τους εξελικτικούς παράγοντες όσο και στην κοινωνικό-πολιτισμική κατασκευή της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Ενδεικτικά, οι Gordon et al. (2004), σε έρευνα που διεξήγαγαν μετά την επίθεση της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου σε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών, επισημαίνουν πως οι διαφορές στην έκφραση και τη βίωση της ευγνωμοσύνης ανάμεσα στα δύο φύλα εκδηλώνονται ήδη από την παιδική ηλικία. Διεξοδικότερα, τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να εκφράζουν ευγνωμοσύνη για τα υλικά αγαθά συγκριτικά με τα κορίτσια που εξέφραζαν περισσότερη ευγνωμοσύνη για πλήθος διαπροσωπικών σχέσεων, όπως η οικογένεια, οι φίλοι/ες, οι δάσκαλοι/ες, τα σωστικά συνεργεία, τα κατοικίδια και η θρησκεία.

## **2.5 Η Επίδραση της Ευγνωμοσύνης στη Ζωή του Ανθρώπου**

Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη επηρεάζει και συνδέεται μέτρια ως ισχυρά με δείκτες ψυχολογικής, πνευματικής, κοινωνικής και σωματικής υγείας και ευημερίας (Elosúa, 2015· Emmons & Mishra, 2011· Froh et al., 2018· Lin, 2015· Mason, 2019· Portocarrero et al., 2020) τόσο στα παιδιά όσο και στους/στις ενήλικες (Bono & Sender, 2018· Froh et al., 2018). Αυτό συνεπάγεται πως η ενίσχυση της ευγνωμοσύνης θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία (Bono et al., 2015).

Εκκινώντας από την ψυχική και συναισθηματική υγεία, οι άνθρωποι με προδιάθεση για ευγνωμοσύνη βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα (Emmons & McCullough, 2003· McCullough et al., 2002· Obeldobel & Kerns, 2021· Sun & Kong, 2013· Watkins et al., 2003), υψηλότερη υποκειμενική ευημερία (Biber & Brandenburg, 2021· Watkins et al., 2003· Wood et al., 2010· Yildirim et al., 2019), υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Bono et al., 2019· Froh et al., 2011· McCullough et al., 2002· Obeldobel & Kerns, 2021· Sun & Kong, 2013· Τιλκερίδου et al., 2021) και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, όπως η κατάθλιψη, το άγχος και ο φθόνος (Froh et al., 2011· McCullough et al., 2002). Σε έρευνα για την επίδραση της ευγνωμοσύνης, της ελπίδας, της αισιοδοξίας και της ικανοποίησης από τη ζωή στην



ψυχολογική ευημερία των ανθρώπων, η ευγνωμοσύνη αποδείχθηκε ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας έναντι της ελπίδας και της αισιοδοξίας (Kardas et al., 2019). Φαίνεται πως η ευγνωμοσύνη συνδέεται με μια αυξημένη ικανότητα για ανεύρεση νοήματος και σκοπού ακόμη και σε πολύ δύσκολες καταστάσεις (Tong & Oh, 2021). Οι Wood et al. (2016, σελ.138), έχοντας ως βάση τους την «αρνητική τριάδα» του γνωσιακού μοντέλου της κατάθλιψης των Beck et al. (1979), αξιολογούν τον ρόλο της ευγνωμοσύνης στην ψυχική υγεία των ατόμων ως καθοριστικό, μιας και η ευγνωμοσύνη συμβάλλει στη δημιουργία της «θετικής τριάδας», ήτοι θετικές σκέψεις και απόψεις για τον εαυτό, τον κόσμο και το μέλλον.

Οι Li et al. (2012) επισημαίνουν πως η πλειονότητα των ερευνών που αφορούν την ευγνωμοσύνη εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στο πώς η ευγνωμοσύνη προάγει τη θετική ανάπτυξη χωρίς να γίνεται λόγος για την πρόληψη των αρνητικών εκβάσεων στη ζωή του ανθρώπου. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα για τη συσχέτιση της ευγνωμοσύνης και του αρνητικού συναισθήματος φαίνεται να είναι αντιφατικά (Obeldobel & Kerns, 2021). Στον αντίποδα, σύμφωνα με άλλες έρευνες, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με πλήθος ψυχοπαθολογικών καταστάσεων (Jans-Beken et al., 2020· Wood et al., 2010). Ειδικότερα, η ευγνωμοσύνη αφενός συσχετίστηκε αρνητικά με την κατάθλιψη (Iodice et al., 2021) και αφετέρου αποτέλεσε προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην κατάθλιψη σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών/τριών (Liang et al., 2020). Παράλληλα, η ευγνωμοσύνη σχετιζόταν αρνητικά με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης στην παιδική και την εφηβική ηλικία (Μιχαηλίδης & Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2019· Sun et al., 2019) και οι έφηβοι/ες 12-19 ετών με υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης εμφάνισαν λιγότερες πιθανότητες αυτοκτονικού ιδεασμού και αποπειρών αυτοκτονίας (Li et al., 2012). Επίσης, οι προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες με υψηλά επίπεδα ευγνωμοσύνης είχαν την τάση να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση γεγονός που συνέβαλε στην ύπαρξη μειωμένων επιπέδων καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Lin, 2015). Μειωμένα συμπτώματα κατάθλιψης και χαμηλότερο αντιλαμβανόμενο στρες σημείωσαν και οι προπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 (Wolfe et al., 2021), αλλά και γενικότερα, κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο πρώτο έτος των σπουδών τους (Wood et al., 2008). Ομοίως, η ευγνωμοσύνη, η ψυχική ανθεκτικότητα και η κοινωνική στήριξη σχετιζόνταν με χαμηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης και στην περίπτωση των αξιωματικών της αστυνομίας (McCanlies et al., 2018). Επιπλέον, η ευγνωμοσύνη αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα στη σχέση ανάμεσα στον ενθουσιασμό για τη ζωή (zest for life) και την κατάθλιψη (Lam, 2021) και ρυθμίζει τη σχέση ανάμεσα

στην ενόχληση που προξενούν οι καθημερινοί στρεσογόνοι παράγοντες στους/στις προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες και την ικανοποίηση από τη ζωή τους (Tachon et al., 2021).

Η ευγνωμοσύνη έχει πολύ σημαντικό αντίκτυπο και στην ψυχολογία της προσωπικότητας (Wood et al., 2009). Για την ακρίβεια, μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις ζωές των ανθρώπων πέρα από όσα εξηγούνται από τα ανώτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Wood et al., 2008) και εξηγεί μέρος της μεταβλητότητας της ψυχολογικής τους ευημερίας ακόμη και μετά τον έλεγχο για την επίδραση του μοντέλου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (Wood et al., 2009). Αναφορικά με τις συσχετίσεις της ευγνωμοσύνης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, οι ευγνώμονες άνθρωποι ήταν συστηματικά λιγότερο νευρωτικοί και περισσότερο εξωστρεφείς, συνεργάσιμοι και φιλικοί (McCullough et al., 2002). Οι Chaplin et al. (2019), μετά από παρέμβαση ευγνωμοσύνης, παρατήρησαν μείωση του υλισμού και αύξηση της γενναιοδωρίας των εφήβων 11-17 ετών.

Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, η ευγνωμοσύνη παροτρύνει τους ανθρώπους να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να νιώθουν ευαισθησία και να έχουν δυνατούς κοινωνικούς δεσμούς (Emmons & Mishra, 2011· McCullough et al., 2002). Οι άνθρωποι με υψηλότερα επίπεδα ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης επιδεικνύουν περισσότερη ενσυναίσθηση, είναι πιο συγχωρητικοί και υποστηρικτικοί και δεν εστιάζουν απλώς στο κυνήγι των υλιστικών στόχων (McCullough et al., 2002). Η ευγνωμοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και τη διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων και στην καθοδήγηση της προσαρμοστικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Algoe et al., 2008· Barlett & Desteno, 2006· Bono et al., 2015· Jans-Beken et al., 2020· Watkins, 2014). Η έκφραση και η βίωση της ευγνωμοσύνης ενισχύουν τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα που προστατεύουν τα άτομα από τις δυσκολίες και την παθολογία και ενισχύουν την ευημερία και την υγεία (Bono et al., 2014).

Η ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης στην εφηβεία προβλέπει αυξημένη θετική κοινωνική συμπεριφορά και μειωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά (Bono et al., 2019). Επιπλέον, η ευγνωμοσύνη οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης κατά τη διάρκεια της μετάβασης στη φοιτητική ζωή (Wood et al., 2008). Συγκεκριμένα, η ευγνωμοσύνη ως θετικό συναίσθημα αυξάνει την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, καθώς οι ευγνώμονες άνθρωποι υιοθετούν θετική στάση απέναντι στους εαυτούς τους, τις ικανότητές τους, τους άλλους ανθρώπους και τη ζωή. Γενικά, κάνουν θετικές κοινωνικές συγκρίσεις, αναπτύσσουν επίγνωση για τη συνεισφορά των μελών της οικογένειάς τους και των φίλων τους στη ζωή τους και μοιράζονται αυτή την επίγνωση μαζί τους. Ταυτόχρονα, εκτιμούν ακόμη και τα μικρότερα πράγματα στη ζωή και εστιάζουν σε αυτά που έχουν, παράγοντες που συντελούν

στην ικανοποίηση των ψυχολογικών τους αναγκών (Kardaş & Yalçın, 2021). Δεν είναι τυχαίο πως οι Froh et al. (2010) θεωρούν την ευγνωμοσύνη κοινωνική δεξιότητα ζωτικής σημασίας για τους/τις έφηβους/ες, καθώς ενισχύει το αίσθημα της σύνδεσής τους με την κοινότητα και, αντίστοιχα, το κίνητρό τους για προσφορά.

Η ευγνωμοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη σχολική ζωή των παιδιών, των εφήβων και των αναδυόμενων ενήλικων. Αναλυτικότερα, δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επίδοση και τη βελτίωση της σύνδεσης των παιδιών με το σχολείο (Bausert & Froh, 2016), συμβάλλει στη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Μιχαηλίδης & Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2019) και συνδέεται θετικά με τον γενικό μέσο όρο, την κοινωνική ενσωμάτωση (Froh et al., 2011) και την ακαδημαϊκή ενασχόληση (Zhen et al., 2021). Επίσης, βελτιώνει τα κίνητρα των παιδιών, τις προτεραιότητές τους για το μέλλον και την επίτευξη των στόχων τους και συνδέεται με την ψυχολογική ευημερία, την ικανοποίηση από το σχολείο και άλλους επιμέρους τομείς της ζωής τους (Bausert & Froh, 2016· Bono et al., 2014). Η ευγνωμοσύνη ως ηθικό συναίσθημα μπορεί να ενισχύσει τους προστατευτικούς παράγοντες, όπως το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, την ακαδημαϊκή επίδοση, την εμπλοκή με εξωσχολικές δραστηριότητες και τις θετικές οικογενειακές σχέσεις (Ma et al., 2013). Στην οιονεί πειραματική μελέτη και παρέμβαση ευγνωμοσύνης σε νεαρούς/ες έφηβους/ες των Froh et al. (2008), η παρέμβαση ευγνωμοσύνης σχετιζόταν με την αισιοδοξία και τη συνολική ικανοποίηση τόσο από τη ζωή όσο και από επιμέρους τομείς, όπως το σχολείο. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτιμάται ως ιδιαίτερα σημαντικό, μιας και αποτελεί ένδειξη πως οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης, ενδεχομένως, να μπορούν να μετριάσουν τις αρνητικές στάσεις και απόψεις απέναντι στην ακαδημαϊκή εμπειρία και τις πιθανές αρνητικές συνέπειες, όπως οι απουσίες και η χαμηλή βαθμολογία. Η ευγνωμοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των αναδυόμενων ενήλικων, καθώς βοηθάει τους/τις φοιτητές/τριες να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που συναντούν στο πανεπιστήμιο (Zainoodin et al., 2021). Ομοίως, η υλοποίηση ασκήσεων ευγνωμοσύνης ως προς τη μάθηση, μέσω εφαρμογής κινητού τηλεφώνου, ενίσχυσε τα επίπεδα της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών και αύξησε τη συγκέντρωσή τους στην τάξη. Φαίνεται, επομένως, πως οι φοιτητές/τριες με υψηλά επίπεδα ευγνωμοσύνης αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις ως ευκαιρία για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη (Wilson, 2016).

Τέλος, παρατηρείται έλλειμμα ερευνών όσον αφορά την επίδραση της ευγνωμοσύνης στον τομέα της σωματικής υγείας, αν και υπάρχουν ενδείξεις πως ίσως να σχετίζονται μεταξύ τους (Boggiss et al., 2020· Jans-Beken et al., 2020· Watkins, 2004· Wood et al., 2010).

Ενδεικτικά, για τους Ma et al. (2013), η ευγνωμοσύνη ως προσανατολισμός ζωής μπορεί να προστατεύσει τους αφροαμερικανούς/ές έφηβους/ες 12-14 ετών από συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, όπως η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση ναρκωτικών και οι επικίνδυνες σεξουαλικές συμπεριφορές. Επίσης, η ευγνωμοσύνη φαίνεται να ασκεί ευεργετική επίδραση στην ποιότητα του ύπνου (Boggiss et al., 2020· Jans-Beken et al., 2020) και η ευγνωμοσύνη σε συνδυασμό με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι επαρκείς και αναγκαίες συνθήκες για την εμφάνιση της ζωτικότητας (vitality), δηλαδή της υψηλής σωματικής και πνευματικής ενέργειας και της αντοχής των προπτυχιακών φοιτητών/τριών (Garg & Sarkar, 2020).

## 2.6 Παρεμβάσεις Ευγνωμοσύνης

Τα επίπεδα της ευγνωμοσύνης μπορούν να τροποποιηθούν, ως εκ τούτου, η ευγνωμοσύνη μπορεί να αποτελέσει κομμάτι θεραπευτικών παρεμβάσεων (Bono et al., 2020). Σύμφωνα με τους Wood et al. (2010), οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης είναι συνήθως τριών ειδών: η καθημερινή καταγραφή των θετικών γεγονότων, ο διαλογισμός ή οι σκέψεις ευγνωμοσύνης (grateful contemplation) και οι συμπεριφορικές εκφράσεις της ευγνωμοσύνης. Η πιο συχνή παρέμβαση είναι η καταγραφή των θετικών σκέψεων και γεγονότων, καθώς είναι η πιο εύκολη και χαμηλού κόστους τεχνική (Boggiss et al., 2020· Wood et al., 2010). Οι σκέψεις ευγνωμοσύνης μοιάζουν με την καταγραφή της ευγνωμοσύνης αλλά είναι λιγότερο συγκεκριμένες και πιο σύντομης διάρκειας. Τέλος, οι συμπεριφορικές εκφράσεις της ευγνωμοσύνης μπορούν να αφορούν τις επισκέψεις και τα γράμματα ευγνωμοσύνης (Wood et al., 2010). Οι επισκέψεις ευγνωμοσύνης συνιστούν το πιο ισχυρό εργαλείο παρέμβασης της θετικής ψυχολογίας όσον αφορά τον βαθμό αλλαγής των υποκειμένων (Lomas et al., 2014). Οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης προτείνονται αφενός επειδή η ευγνωμοσύνη αποτελεί έναν πολύ ισχυρό προγνωστικό δείκτη για την ευημερία του ανθρώπου (Kardas et al., 2019) και αφετέρου επειδή είναι εύκολο να συνδυαστούν με άλλους τύπους ψυχοθεραπείας ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Davis et al., 2016). Οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης αποτελούν τον «ακρογωνιαίο λίθο» των παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας (Κοτσώνη et al., 2020, σελ.26).

Παρά τα πολλά υποσχόμενα θετικά αποτελέσματα της ευγνωμοσύνης, η εφαρμογή προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ευγνωμοσύνης είναι περιορισμένη (Bono et al., 2014) και η επιστημονική έρευνα για την ευγνωμοσύνη στους/στις νέους/ες και τα σχολεία είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο (Renshaw & Olinger Steeves, 2016). Οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης, στην πλειονότητά τους, φαίνεται συνολικά να αυξάνουν τη συναισθηματική ευημερία των ατόμων (Jans-Beken et al., 2020), μολονότι εγείρονται

προβληματισμοί ως προς τον μεθοδολογικό σχεδιασμό των αντίστοιχων ερευνών, καθώς οι περισσότερες πειραματικές μελέτες χρησιμοποιούν στις ομάδες ελέγχου τεχνικές που ενεργοποιούν το αρνητικό συναίσθημα (Emmons & Mishra, 2011· Froh, Kashdan, et al., 2009· Jans-Beken et al., 2020· Wood et al., 2010). Κατ' επέκταση, είναι κάπως πρόωμο, και ίσως παραπλανητικό, να καταλήξει κανείς υπέρ της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων ευγνωμοσύνης (Davis et al., 2016· Wood et al., 2010), καθώς η αποτελεσματικότητά τους, σε σύγκριση με άλλες παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας, τίθεται σε αμφισβήτηση, σύμφωνα με τους Renshaw και Olinger Steeves (2016). Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση των παρεμβάσεων ευγνωμοσύνης στην ψυχολογική ευημερία είναι ελλιπή, αποσπασματικά και δεν καταλήγουν σε ένα ξεκάθαρο συμπέρασμα (Jans-Beken et al., 2020).

## **2.7 Ο Ρόλος των Θετικών Συναισθημάτων**

Τα θετικά συναισθήματα είναι πολύ σημαντικά όχι απλώς επειδή αποτελούν δείκτες της ευημερίας των ανθρώπων τη δεδομένη στιγμή (Fredrickson, 2002) αλλά και επειδή αυξάνουν την πιθανότητα οι άνθρωποι να νιώθουν καλά και να λειτουργούν με βέλτιστο τρόπο και στο μέλλον (Fredrickson, 2004). Η βίωση των θετικών συναισθημάτων έχει προσαρμοστικό ρόλο (Σταλίκας & Μπούτρη, 2018) και η καλλιέργειά τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την προαγωγή της ανθεκτικότητας απέναντι στα στρεσογόνα γεγονότα (Tugade & Fredrickson, 2004, 2007) και για την επίτευξη ψυχολογικής ανάπτυξης και βελτιωμένης ευημερίας σε βάθος χρόνου (Fredrickson, 2001). Τα θετικά συναισθήματα βελτιώνουν τους τρόπους αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων και είναι ενεργά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας. Κατ' επέκταση, προστατεύουν τους ανθεκτικούς ανθρώπους από την κατάθλιψη βοηθώντας τους να ανακάμψουν μετά από δοκιμασίες και δύσκολα γεγονότα και μειώνοντας την εστίασή τους στα αρνητικά συναισθήματα (Fredrickson et al., 2003).

Τα θετικά συναισθήματα δεν ανταποκρίνονται στα υπάρχοντα μοντέλα συναισθημάτων που θέλουν τα συναισθήματα να προκύπτουν σε απειλητικές καταστάσεις, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες επιβίωσης. Για τον λόγο αυτό, προτάθηκε η θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων (Fredrickson, 1998, 2001, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να διευρύνουν το ρεπερτόριο των σκέψεων-ενεργειών και να χτίζουν ανθεκτικούς προσωπικούς πόρους (Fredrickson, 1998, 2001, 2002, 2004· Fredrickson et al., 2003). Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται οι άνθρωποι, διευρύνουν την προσοχή, τη σκέψη τους και το ρεπερτόριο των συμπεριφορών και των πράξεών τους. Η γνωστική αυτή διεύρυνση

βοηθάει στη διαχείριση των καταστάσεων μέσα από τη δόμηση μεγάλου εύρους προσωπικών πόρων. Οι πόροι αυτοί μπορεί να είναι σωματικοί, όπως η υγεία, η μακροζωία και οι σωματικές δεξιότητες, κοινωνικοί, λόγου χάρη, οι φιλίες και τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, γνωστικοί, για παράδειγμα, η θετική νοηματοδότηση και η επίλυση προβλημάτων και ψυχολογικοί, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η δημιουργικότητα και η αισιοδοξία (Fredrickson et al., 2003, σελ.367· Σταλίκας et al., 2011, σελ.91). Συνεπώς, μέσα από την εμπειρία των θετικών συναισθημάτων, τα άτομα *«μεταμορφώνονται»*, γίνονται πιο δημιουργικά, πιο ανθεκτικά, ενσωματώνονται κοινωνικά και αποκτούν περαιτέρω γνώσεις (Fredrickson, 2002, σελ.123· Fredrickson et al., 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, οι προσωπικοί πόροι που συσσωρεύονται κατά τη διάρκεια των θετικών συναισθημάτων είναι ανθεκτικοί, επομένως, διαρκούν πέρα από τη συναισθηματική κατάσταση που τους δημιούργησε και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα άτομα όταν παρίσταται ανάγκη (Fredrickson, 1998, 2001, 2002, 2004· Fredrickson et al., 2003). Η διαδικασία αυτή περιγράφεται ως μηχανισμός της *«ατέρμονα ανεπισσώμενης σπειροειδούς αλυσίδας»* και λειτουργεί με τον ακόλουθο τρόπο. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες των θετικών συναισθημάτων προξενούν διεύρυνση των σκέψεων, των συμπεριφορών και των πράξεων των ανθρώπων και αυτή η διεύρυνση γεννά εκ νέου θετικές συναισθηματικές εμπειρίες κ.ο.κ. αυξάνοντας την πιθανότητα το άτομο να νιώθει καλά στο μέλλον (Fredrickson, 2001, 2002· Fredrickson et al., 2003· Σταλίκας et al., 2011, σελ.91). Επισημαίνεται, επίσης, πως εκτός των άλλων, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να επανορθώσουν ή να ακυρώσουν τις συνέπειες της βίωσης των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, 1998, 2002· Σταλίκας et al., 2011· Tugade & Fredrickson, 2004) προστατεύοντας με αυτόν τον τρόπο την υγεία του ατόμου (Fredrickson, 1998).

Η αρχική διατύπωση της θεωρίας της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων δεν συμπεριλάμβανε την ευγνωμοσύνη (Fredrickson, 2004). Ωστόσο, η ευγνωμοσύνη, ως θετικό συναίσθημα, επίσης, διευρύνει το ρεπερτόριο των ενεργειών των ανθρώπων, καθώς το άτομο ούτε απλώς ανταποδίδει, ούτε μιμείται επακριβώς την ευεργεσία που δέχτηκε, αλλά συνήθως λειτουργεί δημιουργικά και ευρηματικά επιλέγοντας μέσα από ένα μεγάλο εύρος πράξεων θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Fredrickson, 2004, 2013). Οι ανθεκτικοί πόροι που συσσωρεύονται, όταν οι άνθρωποι σκέφτονται με ευγνωμοσύνη, αφορούν νέες δεξιότητες για την έκφραση καλοσύνης, φροντίδας και αφοσίωσης απέναντι στους/στις άλλους/ες (Fredrickson, 2013) δείχνοντας την αγάπη και την εκτίμηση στους γύρω τους. Συνεπώς, η ευγνωμοσύνη δομεί ψυχολογικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς πόρους δημιουργώντας και ενδυναμώνοντας τις φιλίες, τους υπόλοιπους κοινωνικούς

δεσμούς, τις κοινότητες των ανθρώπων και την πνευματικότητα και μεταμορφώνει προς το καλύτερο τόσο τα άτομα όσο και τις κοινότητες (Fredrickson, 2004).

Η θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων αναφέρεται ευρέως στη βιβλιογραφία που αφορά την ευγνωμοσύνη. Ενδεικτικά, οι Alkozei et al. (2017, 2018) προτείνουν ένα γνωστικό και ένα ψυχοκοινωνικό μοντέλο που βασίζονται στη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων και εξηγούν γιατί οι ευγνώμονες άνθρωποι νιώθουν πιο ευτυχισμένοι. Σύμφωνα με το γνωστικό τους μοντέλο, οι καταστάσεις που βιώνουν οι άνθρωποι δεν είναι αμιγώς θετικές ή αρνητικές και αυτό που εν τέλει έχει σημασία είναι η ερμηνεία που αποδίδεται σε όσα συμβαίνουν. Οι πιο ευγνώμονες άνθρωποι ερμηνεύουν τις αρνητικές ή διαφορούμενες καταστάσεις με έναν πιο θετικό τρόπο (positive interpretation bias), έχουν θετικότερες αναμνήσεις από παρελθόντα γεγονότα (positive memory bias) και εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στα θετικά παρά στα αρνητικά πράγματα στο ευρύτερο περιβάλλον τους (positive attention bias). Αυτή η θετική μεροληψία στην ερμηνεία, τη μνήμη και την προσοχή συμβάλλει στη δόμηση συναισθηματικών και σωματικών αποθεμάτων ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συναισθηματική υγεία και την ευημερία. Κατά συνέπεια, τα αυξημένα επίπεδα ευγνωμοσύνης δύνανται να αλλάξουν τον τρόπο αξιολόγησης των αρνητικών καταστάσεων (Alkozei et al., 2018). Σύμφωνα με το ψυχοκοινωνικό τους μοντέλο, η ευγνωμοσύνη διευρύνει τη σκέψη των ανθρώπων γεγονός που ενισχύει τις θετικές κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική υποστήριξη και εν τέλει οδηγεί σε καλύτερη ψυχολογική και σωματική υγεία (Alkozei et al., 2017, 2018).

Οι Biber και Brandenburg (2021) ισχυρίζονται πως η θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων βρίσκει εφαρμογή και στη μετάβαση και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο εξηγώντας πώς οι φοιτητές/τριες μπορεί να αντισταθμίζουν τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν μέσω των θετικών συναισθημάτων. Για παράδειγμα, σε μια στιγμή ευτυχίας, αισιοδοξίας ή ευγνωμοσύνης ένας/μία φοιτητής/τρια μπορεί να νιώθει πως έχει μεγαλύτερο κίνητρο να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα και να γίνει συνειδητά πιο εξωστρεφής, γενναιόδωρος/η ή επίμονος/η. Αντίθετα, επειδή τα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να μειώνουν το ρεπερτόριο των δράσεων, ένας/μία φοιτητής/τρια που φοβάται τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο μπορεί να αποφεύγει δραστηριότητες ή να αποσύρεται από τα δύσκολα μαθήματα.

Συνολικά, η διαδικασία της διεύρυνσης αποτελεί «το πρώτο σημείο σύνδεσης» ανάμεσα στη βίωση των θετικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη πόρων για μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα (Σταλίκας et al., 2011, σελ.92), έννοια, που αποτελεί τη θεματική του επόμενου κεφαλαίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3. Ψυχική Ανθεκτικότητα

#### 3.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η άνοδος της θετικής ψυχολογίας (Leontopoulou, 2006· Rutter, 2012) και η παγκόσμια ανησυχία για τις επιπτώσεις των καταστροφών, της πολιτικής βίας, των ασθενειών, του υποσιτισμού, της κακοποίησης και άλλων απειλών για την ανθρώπινη ανάπτυξη και ευημερία πυροδότησαν παγκόσμιο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανθεκτικότητας (Masten, 2014, σελ.6). Η ψυχική ανθεκτικότητα, αν και σχετίζεται στενά με τη θετική ψυχολογία, αρχίζει να μελετάται τη δεκαετία του 1970 στον κλάδο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας (Λακιώτη, 2011). Αφετηρία για την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί η παρατήρηση πως τα άτομα ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στις δυσκολίες και το στρες που ενδέχεται να βιώνουν (Rutter, 2012, 2013), κατά συνέπεια, δεν είναι όλα τα άτομα εξίσου ανθεκτικά (Rutter, 1993). Δεν υπάρχει ένας ενιαία αποδεκτός ορισμός για την ψυχική ανθεκτικότητα (Aburn et al., 2016· Herrman et al., 2011· Luthar et al., 2000· Masten & Reed, 2002· Σταλίκας et al., 2011), ωστόσο, παρατηρείται σχετική σύμπτωση σε κάποια χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι ορισμοί εμπεριέχουν την υπέρβαση των δυσκολιών, την προσαρμογή, την καλή ψυχική υγεία, την ικανότητα για ανάκαμψη και τονίζουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που προκύπτει μέσα από την καθημερινότητα των ανθρώπων (Aburn et al., 2016). Φαίνεται πως για την απόκτηση της ανθεκτικότητας απαιτούνται δύο «φαινομενικά αλληλοσυγκρουόμενες» προϋποθέσεις (Σταλίκας et al., 2011, σελ.85): η ύπαρξη αντίξοων και τραυματικών εμπειριών από τη μια (Kumpfer, 1999· Herrman et al., 2011· Masten & Reed, 2002· Rutter, 1993, 2003· Σταλίκας et al., 2011· Windle, 2011) και η επιτυχής διαχείρισή τους από την άλλη (Masten & Reed, 2002· Σταλίκας et al., 2011· Windle, 2011). Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αφορά την αποφυγή των στρεσογόνων παραγόντων αλλά τη διαχείριση των αρνητικών εμπειριών (Friborg et al., 2003· Rutter, 1993, 2003), συνθήκη που προσιδιάζει στην απόκτηση ανοσίας στις ασθένειες (Rutter, 1993, 2003).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια (Connor & Davidson., 2003· Luthar et al., 2000· Windle, 2011) που περιλαμβάνει το άτομο και το ευρύτερο περιβάλλον του (Windle, 2011), με το περιβάλλον του ατόμου να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες τόσο του κινδύνου όσο και της ανθεκτικότητας (Kumpfer, 1999· Luthar & Zelazo, 2003). Η έννοια δεν αφορά μόνο τις ατομικές ψυχολογικές δεξιότητες ή ικανότητες, αλλά την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα οικογενειακά, κοινωνικά και εξωτερικά



συστήματα υποστήριξης για να διαχειριστεί καλύτερα το στρες (Friborg et al., 2003) και να επανέλθει μετά από ασθένεια ή τραύμα (Wong, 2011). Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει πώς ανταποκρίνονται τα άτομα και οι ομάδες στις προκλήσεις και τις τραυματικές καταστάσεις που βιώνουν (Aburn et al., 2016). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι «μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη θετική προσαρμογή μέσα στο πλαίσιο σημαντικών δυσκολιών» (Luthar et al., 2000, σελ.543), δηλαδή «την ικανότητα για διατήρηση ή επανάκτηση της ψυχικής υγείας παρά τις δυσκολίες» (Herrman et al., 2011, σελ.258). Συνεπώς, πρόκειται για ένα σύνολο βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν πώς το κάθε άτομο θα ανταποκριθεί σε μια στρεσογόνο κατάσταση (Southwick et al., 2014).

Η ψυχική ανθεκτικότητα προκύπτει από τα προσαρμοστικά συστήματα του ανθρώπου και «αναφέρεται σε μια σειρά φαινομένων που χαρακτηρίζονται από *μοτίβα θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών δυσκολιών ή κινδύνου*» (Masten & Reed, 2002, σελ.75). Είναι η ικανότητα του ατόμου να αντέχει, να επανέρχεται και να αναπτύσσεται εν τω μέσω δυσκολιών και υπαρξιακών ανησυχιών (Wong, 2011), ικανότητα που επηρεάζεται από τις πρότερες επιτυχημένες και ανεπιτυχείς προσαρμογές στις δυσκολίες, σημειώνοντας πως όταν οι προσαρμογές ή οι προστατευτικοί παράγοντες δεν λειτουργούν αποτελεσματικά, προκύπτει αναστάτωση στην βιο-ψυχο-πνευματική ομοιότητα (Connor & Davidson, 2003). Η ανθεκτικότητα του ατόμου στη διάρκεια της ανάπτυξής του εξαρτάται από τη λειτουργία πολύπλοκων προσαρμοστικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν και μεταμορφώνονται διαρκώς. Στα συστήματα αυτά μπορούν ενδεικτικά να περιλαμβάνονται οι δεσμοί προσκόλλησης, η νοημοσύνη, οι εκτελεστικές λειτουργίες, οι παραδόσεις και η θρησκεία. Ως εκ τούτου, η ανθεκτικότητα του ατόμου είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη και η ικανότητά του για προσαρμογή διανέμεται στα αλληλεπιδρώντα συστήματα (Masten, 2014).

Τα υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας συνδέονται όχι μόνο με τις προσαρμοστικές συμπεριφορές αλλά και με την ισορροπημένη ανάπτυξη από φυσιολογική και ψυχολογική σκοπιά (J. H. Lee et al., 2013). Γενικά, όλα τα άτομα μπορούν να επιτύχουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Tugade & Fredrickson, 2007), η οποία συμβαίνει όταν περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες ανακόπτουν την πορεία από τον κίνδυνο στην παθολογία (Zimmerman et al., 2013). Εντούτοις, η απουσία σοβαρής ψυχοπαθολογίας δεν αποτελεί δείκτη ανθεκτικότητας από μόνη της (Bonanno, 2004· Simeon et al., 2007) και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με τη διαδικασία της ανάρρωσης, καθώς στην περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας το άτομο διατηρεί σχετικά σταθερά και υγιή επίπεδα ψυχικής και σωματικής λειτουργικότητας (Bonanno, 2004). Αξίζει να αναφερθεί πως η

θετική προσαρμογή μπορεί να μην προκύψει σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς της ζωής του ανθρώπου (Windle, 2011). Για παράδειγμα, κάποιο άτομο μπορεί να προσαρμόζεται καλά στο στρες που συναντάει στη δουλειά, αλλά να αντιμετωπίζει δυσκολίες στις σχέσεις ή στην προσωπική του ζωή (Southwick et al., 2014). Συνεπώς, στην αναπτυξιακή θεωρία η ανθεκτικότητα μπορεί να αναφέρεται στην καλή λειτουργία σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου ή στην ανθεκτικότητα σε επιμέρους τομείς, όπως η εκπαιδευτική ανθεκτικότητα ή η συναισθηματική ανθεκτικότητα (Masten & Obradovic, 2008).

Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία και όχι απλώς ένα σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Herrman et al., 2011· Rutter, 2013· Σταλίκας et al., 2011), επομένως, γίνεται λόγος για μια «εν δυνάμει δυνατότητα» του ατόμου (Σταλίκας et al., 2011, σελ.86). Η άποψη ότι η ανθεκτικότητα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας δεν αναγνωρίζει ότι η προσαρμογή προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα και το περιβάλλον τους, όπως η οικογένεια, η κοινότητα ή το κοινωνικό σύστημα (J. H. Lee et al., 2013). Η απόδοση γενετικών καταβολών στην ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το είδος του ορισμού που ενστερνίζεται ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια. Ενδεικτικά, η θεώρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως σταθερού χαρακτηριστικού προσωπικότητας προϋποθέτει την ύπαρξη γενετικών καταβολών (Southwick et al., 2014).

### **3.2 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Πολλά θετικά χαρακτηριστικά των παιδιών ή των οικογενειών τους εξετάζονται τόσο ως προβλεπτικοί παράγοντες όσο και ως αποτελέσματα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Luthar & Zelazo, 2003). Επιπλέον, γίνεται λόγος για προστατευτικούς παράγοντες και για παράγοντες κινδύνου, δηλαδή χαρακτηριστικά που προβλέπουν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Masten & Reed, 2002) και αυξάνουν ή μειώνουν τις πιθανότητες προσαρμογής στις αντίξοες καταστάσεις (J. H. Lee et al., 2013). Οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να επιτελούν διαφορετική λειτουργία ανάλογα με το εκάστοτε μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το αντισταθμιστικό μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας, οι προστατευτικοί παράγοντες εξουδετερώνουν την έκθεση στον κίνδυνο μέσω μιας αντίθετης επίδρασης στα αποτελέσματα. Για το προστατευτικό μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας, οι παράγοντες αυτοί μετριάζουν τις αρνητικές επιδράσεις των κινδύνων και τέλος, το μοντέλο της πρόκλησης λειτουργεί σαν τον εμβολιασμό, καθώς η σταδιακή έκθεση σε μέτρια επίπεδα κινδύνου βοηθάει τους/τις νέους/ες να διαχειριστούν τους κινδύνους που θα ακολουθήσουν (Zimmerman et al., 2013).

Οι περισσότεροι/ες ερευνητές/τριες εντάσσουν στους προστατευτικούς παράγοντες προσωπικές και κοινωνικές μεταβλητές. Οι προσωπικοί παράγοντες μπορεί να είναι ψυχολογικής ή νευροβιολογικής φύσης (Windle, 2011), όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εσωτερική έδρα έλεγχου και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, λόγω χάρη η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα σε εμπειρίες και η συνεργατικότητα (Herrman et al., 2011). Οι Herrman et al. (2011) διακρίνουν τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες σε παράγοντες μικροσυστημικού και μακροσυστημικού επιπέδου. Οι πρώτοι αφορούν την οικογενειακή στήριξη και σταθερότητα, τη σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συνομήλικους/ες, την απουσία μητρικής κατάθλιψης και χρήσης ουσιών. Στο μακροσυστημικό επίπεδο περιλαμβάνονται τα υψηλής ποιότητας σχολεία, οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι ευκαιρίες για αθλητισμό και τέχνη και πολιτισμικοί παράγοντες, όπως η πνευματικότητα, η θρησκεία και η απουσία έκθεσης στη βία. Πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες δρουν αθροιστικά ή πολλαπλασιαστικά, για παράδειγμα, η ανατροφή από μια θερμή μητέρα μπορεί να οδηγήσει τόσο σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση όσο και σε περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, παράγοντες που συνολικά ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αξιολογούν τις καταστάσεις έχει μεγάλη σημασία (Rutter, 1993). Είναι σημαντικό τα άτομα να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με θετική σκέψη (Herrman et al., 2011· Rutter, 1993) και με αυτοπεποίθηση πως μπορούν να τις διαχειριστούν (Rutter, 1993). Τα άτομα που έχουν έναν πιο θετικό προσανατολισμό και προσαρμόζονται ευκολότερα στις δυσκολίες και τις αλλαγές φαίνεται να είναι πιο ανθεκτικά (Σταλίκας et al., 2011). Τα θετικά συναισθήματα, όπως η αγάπη και η ευγνωμοσύνη, αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς προστατεύουν από την κατάθλιψη και άλλες αρνητικές επιδράσεις (Mary & Patra, 2015). Η συμμετοχή σε θετικές δραστηριότητες ενισχύει την ανθεκτικότητα των νέων, μιας και συντελεί στην ανάπτυξη των γνωστικών και συμπεριφορικών εφοδίων που συμβάλλουν στην υπέρβαση των δυσκολιών και την ανάπτυξη πόρων (Zimmerman et al., 2013). Η αισιοδοξία είναι, επίσης, θεμελιώδους σημασίας, καθώς μέσω αυτής οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως παροδικές (Gómez-Molinero et al., 2018· Seligman, 2011).

Στη βιβλιογραφία, αναφέρεται συστηματικά αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τους παράγοντες κινδύνου (J. H. Lee et al., 2013), οι οποίοι ενδέχεται να δρουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου (Rutter, 1993). Έρευνα σε ενήλικες, χωρίς εκδηλωμένα ψυχιατρικά προβλήματα, έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται αρνητικά με τη βίωση τραύματος, όπως η κακοποίηση και η παραμέληση (Simeon et al., 2007). Αρνητική συσχέτιση παρατηρήθηκε και ανάμεσα

στην κατάθλιψη και την ψυχική ανθεκτικότητα (Hamdan-Mansour et al., 2014). Σύμφωνα με τους J. H. Lee et al. (2013), η σημαντικότερη επίδραση στην ψυχική ανθεκτικότητα προέρχεται από τους προστατευτικούς παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η ικανοποίηση από τη ζωή και η αισιοδοξία. Έπονται, ασκώντας μέτρια επίδραση, οι παράγοντες κινδύνου, όπως η κατάθλιψη και το στρες, και τέλος, ακολουθούν οι δημογραφικοί παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως η ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, το θετικό συναίσθημα και η αυτοεκτίμηση, δύναται να επιφέρει μεγαλύτερη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τη μείωση των παραγόντων κινδύνου, όπως η κατάθλιψη και το στρες.

### **3.3 Δημογραφικοί Παράγοντες και Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Οι συσχετίσεις των δημογραφικών μεταβλητών και της ψυχικής ανθεκτικότητας ποικίλλουν ανάλογα με τον ορισμό και τον τρόπο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και το είδος της έρευνας (Herrman et al., 2011· Lasota et al., 2020a). Σύμφωνα με την έρευνα των Campbell-Sills et al. (2009), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και η οικονομική κατάσταση, εξηγούν μόλις το 11% της μεταβλητότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι δημογραφικοί παράγοντες που συχνότερα συνδέονται με την ανθεκτικότητα είναι η ηλικία και το φύλο, με τις έρευνες, όμως, να δίνουν αντιφατικά αποτελέσματα (Davidson, 2020· J. H. Lee et al., 2013). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το φύλο, καταγράφονται είτε υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας για τους άνδρες (Campbell-Sills et al., 2009· Erdogan et al., 2015· Hirani et al., 2016· Johnson et al., 2011· Lasota et al., 2020a· Tsigkaropoulou et al., 2018), είτε μη σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει φύλου (Allan et al., 2014· Connor & Davidson, 2003· Gómez-Molinero et al., 2018· Hamdan-Mansour et al., 2014· Κουδιγκέλη, 2007· A. Kumar & Dixit, 2014). Οι Hirani et al. (2016) αποδίδουν τα χαμηλότερα σκορ των γυναικών στην ψυχική ανθεκτικότητα στο γεγονός ότι οι κλίμακες ανθεκτικότητας δεν αντικατοπτρίζουν τους ρόλους των φύλων, τις κοινωνικές προσδοκίες, τις αντιλήψεις και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν με διαφορετικό τρόπο τις εμπειρίες και τις αποκρίσεις των αντρών και των γυναικών στις δυσκολίες. Σε άλλη έρευνα, η ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε να διαδραματίζει διαφορετικό ρόλο με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητριών διαδραμάτιζε μεγαλύτερο ρόλο στην ακαδημαϊκή τους επίτευξη συγκριτικά με τους φοιτητές που, παραδόξως, στην περίπτωσή τους τα υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συνεπάγονταν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Allan et al., 2014). Τέλος, όσον αφορά την ηλικία, οι Tsigkaropoulou et al. (2018)

αναφέρουν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και την ψυχική ανθεκτικότητα, αν και σε άλλες έρευνες δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα σκορ ψυχικής ανθεκτικότητας βάσει ηλικίας (Gómez-Moliner et al., 2018· Hamdan-Mansour et al., 2014).

### 3.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φοιτητικός Πληθυσμός

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών/τριών βρίσκεται σε άνοδο την τελευταία δεκαετία (Erdogan et al., 2015), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής εικόνα των παραγόντων που αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Hamdan-Mansour et al., 2014· Pidgeon et al., 2014). Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης είναι κρίσιμη, ώστε να τεθούν τα θεμέλια της επιτυχίας των νέων ως ενήλικες (Can & Kalkan, 2021· Latham et al., 2021), καθώς η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την υγεία, την ευημερία, την ακαδημαϊκή επιμονή και την ετοιμότητα των φοιτητών/τριών για εργασία (Erdogan et al., 2015· Hartley, 2011). Άλλωστε, αξίζει να επισημανθεί πως οι φοιτητές/τριες αποτελούν έναν πληθυσμό με αυξημένες πιθανότητες για ψυχοκοινωνικά προβλήματα και προβλήματα ψυχικής υγείας (Hamdan-Mansour et al., 2014· Pidgeon et al., 2014), μιας και το πανεπιστήμιο βρίθεται στρεσογόνων παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχολογική δυσφορία και μειώνουν τα επίπεδα ακαδημαϊκής επίτευξης (Can & Kalkan, 2021· Galatzer-Levy et al., 2012· Gómez-Moliner et al., 2018· Pidgeon et al., 2014). Συνολικά, η έρευνα για την ανθεκτικότητα θεωρείται σημαντική, καθώς η ανίχνευσή της μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση των αναγκών των φοιτητών/τριών και στην ανάπτυξη των δυνατών τους στοιχείων (Allan et al., 2014).

Σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα των Holdsworth et al. (2018), τα πανεπιστήμια μπορούν να διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών. Μέσα από δομημένες συνεντεύξεις προέκυψε πως οι φοιτητές/τριες ορίζουν με διαφορετικό τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα ανάλογα με το έτος των σπουδών τους και τις εμπειρίες της ζωής τους. Όσο μεγαλύτερο είναι το έτος των σπουδών τους, τόσο πιο πολύπλοκοι είναι και οι ορισμοί της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ, αντίθετα, στο πρώτο έτος ήταν πιο απλοϊκή η άποψή τους για την έννοια. Οι ίδιοι προτείνουν έναν ορισμό ψυχικής ανθεκτικότητας που να εντάσσεται στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή ψυχική ανθεκτικότητα, ορίζοντάς την ως την «ικανότητα του/της φοιτητή/τριας να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται αποκρινόμενος/η στις αντίξοες καταστάσεις που αντιμετωπίζει σε όλη την πορεία των σπουδών του/της στο πανεπιστήμιο» και «επιτρέπει

στον/στην φοιτητή/φοιτήτρια να επιστρέφει σε μια ισορροπημένη συνθήκη ζωής» και να προοδεύει (σελ.1851).

Οι φοιτητές/τριες με υψηλή ανθεκτικότητα διαχειρίζονταν καλύτερα το στρες που σχετιζόταν με τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο και εμπλέκονταν περισσότερο σε δραστηριότητες που προωθούσαν την πνευματική και τη συναισθηματική τους ευημερία (Derossier et al., 2013). Φαίνεται πως η ικανότητα των φοιτητών/τριών να διατηρούν θετική οπτική για το μέλλον ενισχύει την ανθεκτικότητα στις δύσκολες στιγμές προστατεύοντας από τις αρνητικές συνέπειες του στρες και διατηρώντας το κίνητρό τους για την επίτευξη των στόχων τους (Derossier et al., 2013; Leary & DeRosier, 2012). Συνάμα, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και την κατανάλωση αλκοόλ από φοιτητές/τριες (Johnson et al., 2011). Συνεπώς, φαίνεται πως για την επιτυχημένη προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον απαιτούνται υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας. Το εύρημα ότι η προσαρμογή και η ανθεκτικότητα σχετίζονται είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση των ατόμων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο κατά την έναρξη της φοίτησής τους σε ένα προπτυχιακό πρόγραμμα (Munro & Pooley, 2009).

### **3.5 Ευγνωμοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Σε προηγούμενη υποενότητα της εργασίας, υπήρξε ταυτόχρονη αναφορά της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της θεωρίας της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων. Στην παρούσα υποενότητα, παρουσιάζονται ευρήματα από έρευνες που συνεξετάζουν τις δύο έννοιες. Αναλυτικότερα, η ευγνωμοσύνη λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα άτομα σε περιόδους δυσκολιών και ευνοεί την ανάπτυξη μιας πιο ισχυρής ψυχικής ανθεκτικότητας, ώστε να διαχειριστούν τις δοκιμασίες και τις δυσκολίες (Emmons, 2013, όπως αναφέρεται σε Huang et al., 2020). Ειδικότερα, η ευγνωμοσύνη διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων, 12-21 ετών, με διαζευγμένους γονείς (Khaierunnisa et al., 2020) και ενίσχυσε την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων που υπέστησαν τραυματικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, η ευγνωμοσύνη, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας, συνέβαλε στη βίωση μειωμένων συμπτωμάτων μετά-τραυματικού στρες (Zheng et al., 2011, όπως αναφέρεται σε Bono et al., 2020). Σε έρευνα που διεξήχθη σε πανεπιστήμιο των ΗΠΑ, μετά από περιστατικό πυροβολισμών, βρέθηκε πως αφενός τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας προφύλασσαν τα άτομα από το μετατραυματικό στρες, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές συνέπειες της τραυματικής εμπειρίας, και αφετέρου τα υψηλά επίπεδα ευγνωμοσύνης

μπορούσαν να μετατρέψουν το μετατραυματικό στρες σε μετατραυματική ανάπτυξη. Συνεπώς, τόσο η ψυχική ανθεκτικότητα όσο και η ευγνωμοσύνη αποτελούν προστατευτικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Vieselmeyer et al., 2017). Τέλος, η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα δομούν εσωτερικά ψυχολογικά αποθέματα που διατηρούν και ενισχύουν τη ζωτικότητα των προπτυχιακών φοιτητών/τριών (Garg & Sarkar, 2020). Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, η ευγνωμοσύνη βοηθάει και ενισχύει την ανθεκτικότητα σε περιόδους μετάβασης (A. Kumar & Dixit, 2014).

Ένα συμπέρασμα που φαίνεται να προκύπτει με σιγουριά από τη βιβλιογραφία είναι η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα (Du et al., 2021· Kardaş & Yalçın, 2021· A. Kumar & Dixit, 2014· R. Kumar et al., 2021· Listiyandini, 2018· Llenares et al., 2020· Mary & Patra, 2015· Zainoodin et al., 2021). Η συσχέτιση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα ήταν ισχυρότερη για τα έφηβα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια (Mary & Patra, 2015). Εντούτοις, στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ασυμφωνία ως προς το ποια από τις δύο μεταβλητές, η ευγνωμοσύνη ή η ψυχική ανθεκτικότητα, είναι η μεταβλητή πρόβλεψης (Lasota et al., 2020b). Διεξοδικότερα, αναφέρεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας προβλέπει θετικά την ευγνωμοσύνη (Dwiwardani et al., 2014· Lasota et al., 2020b). Στον αντίποδα, εμφανίζεται και η άποψη πως η ευγνωμοσύνη προβλέπει την ψυχική ανθεκτικότητα (Gupta & Kumar, 2015· Hwei & Abdullah, 2017· R. Kumar et al., 2021· Listiyandini, 2018· Llenares et al., 2020). Η άποψη αυτή συνάδει με τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων, μιας και η ευγνωμοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ένας εσωτερικός προστατευτικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στα άτομα (Du et al., 2021). Επιπροσθέτως, η ευγνωμοσύνη μπορεί να προστατεύσει τα άτομα από το στρες και να τα βοηθήσει να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω παρεμβάσεων ευγνωμοσύνης, όπως η εκπαίδευση ευγνωμοσύνης, τα ημερολόγια ευγνωμοσύνης και οι δραστηριότητες ευγνωμοσύνης (Bono & Sender, 2018· Du et al., 2021· Jans-Beken et al., 2020). Συνολικά, ο ρόλος της ευγνωμοσύνης στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτιμάται ως σημαντικός (Bono et al., 2014, 2015· Du et al., 2021· R. Kumar et al., 2021· Zainoodin et al., 2021), ιδίως κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων στη ζωή του ανθρώπου (Wood et al., 2016).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4. Η Παρούσα Έρευνα

#### 4.1 Σκεπτικό, Αναγκαιότητα και Σκοπός της Έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται εκ νέου πως η προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή είναι ζήτημα μείζονος σημασίας για την ολοκλήρωση των σπουδών τους (ενδεικτικά: Credé & Niehorster, 2012· Ding & Curtis, 2021), γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανεύρεση παραγόντων που δύνανται να τη διευκολύνουν. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η Γαλανάκη (2012) προβληματίζεται ως προς το κατά πόσο τα ελληνικά πανεπιστήμια μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Επεκτείνοντας την έρευνα για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, όπως παρουσιάζονται στη μετα-ανάλυση των Credé και Niehorster (2012), η εργασία αποπειράται να συνδέσει την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή με την ευγνωμοσύνη ως θετικό συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, καθώς, σύμφωνα με τους Biber και Brandenburg (2021), είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τη συχνότητα των θετικών συναισθημάτων στη σύγχρονη γενιά των φοιτητών/τριών. Ταυτόχρονα, για την απόκτηση πληρέστερης εικόνας της ψυχοκοινωνικής εμπειρίας και ανάπτυξης των αναδυόμενων ενήλικων, διερευνάται η προσαρμογή των προπτυχιακών φοιτητών/τριών όλων των ετών φοίτησης (Conley et al., 2014· Cooke et al., 2006). Επίσης, η έρευνα εξετάζει το ζήτημα και ανά φύλο, καθώς τα αποτελέσματα πάνω στο θέμα είναι αντιφατικά (Mettler et al., 2019). Λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις της θετικής ψυχολογίας δεύτερου κύματος για τη διαλεκτική φύση των συναισθημάτων και των εμπειριών του ανθρώπου (Çanakçı et al., 2022), η εργασία μελετά την ευγνωμοσύνη τόσο ως θετικό συναισθηματικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη), σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των McCullough et al. (2002) και των Wood et al. (2010), όσο και την υπαρξιακή τους ευγνωμοσύνη, όπως ορίζεται από τους Jans-Beken και Wong (2021). Σημειώνεται πως η κλίμακα της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης χορηγείται για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό.

Η εργασία έχει ως θεωρητικό της υπόβαθρο τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001, 2002, 2004), θεωρία, που κατά τους Biber και Brandenburg (2021), μπορεί να εφαρμοστεί και στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο. Στηριζόμενοι στην παραπάνω θεωρία, οι Alkozei et al. (2018) πρότειναν ένα γνωστικό μοντέλο που εξηγεί πώς η ευγνωμοσύνη οδηγεί σε υψηλή υποκειμενική ευημερία, με τους Kong et al. (2021) να προτείνουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως έναν μηχανισμό που ενδεχομένως να διαμεσολαβεί την παραπάνω σχέση. Σύμφωνα με



έρευνες, η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης είναι θεμελιώδους σημασίας, ώστε να τεθούν τα θεμέλια της επιτυχίας των νέων ως ενήλικες (Can & Kalkan, 2021· Latham et al., 2021), επομένως, εξετάζεται και ο ρόλος της στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή. Ειδικότερα, εξετάζονται η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προβλεπτικοί παράγοντες για την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο και διερευνάται ο ενδεχόμενος διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Η εργασία επικεντρώνεται στην αναδυόμενη ενηλικίωση και αφορά προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες 18-25 ετών σε όλα τα έτη σπουδών. Με τα ερευνητικά της πορίσματα, επιχειρεί να συμβάλει στη βιβλιογραφία που αφορά τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων και την προσαρμογή των αναδυόμενων ενήλικων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Από όσο γνωρίζουμε, είναι η πρώτη φορά που συνεξετάζονται ερευνητικά οι τρεις αυτές έννοιες, ευγνωμοσύνη, ψυχική ανθεκτικότητα και προσαρμογή στο πανεπιστήμιο.

## 4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία διατυπώνονται και εξετάζονται τα ακόλουθα πέντε ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής και υπαρξιακής ευγνωμοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσαρμογής των φοιτητών/τριών;
2. Πώς διαφοροποιούνται τα επίπεδα των μεταβλητών της ευγνωμοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσαρμογής των φοιτητών/τριών με βάση τους δημογραφικούς παράγοντες (δηλαδή το φύλο, το έτος φοίτησης, την ηλικία, τον τόπο καταγωγής, το πλαίσιο διαμονής, την οικονομική κατάσταση και τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων);
3. Πώς συσχετίζονται οι μεταβλητές της ευγνωμοσύνης, της προσαρμογής των φοιτητών/τριών και της ψυχικής ανθεκτικότητας και πώς διαφοροποιούνται οι μεταξύ τους συσχετίσεις βάσει του φύλου των φοιτητών/τριών;
4. Ποιοι παράγοντες προβλέπουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο;

5. Διαμεσολαβεί η ψυχική ανθεκτικότητα τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και την ικανότητα προσαρμογής των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο;

#### 4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση την προϋπάρχουσα και προαναφερθείσα βιβλιογραφία μπορέσαμε να διατυπώσουμε τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- 1α. Αναμένεται πως οι γυναίκες θα έχουν χαμηλότερη συναισθηματική προσαρμογή και υψηλότερη ακαδημαϊκή προσαρμογή. Οι άντρες θα επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα γενικής προσαρμογής.
- 1β. Αναμένεται πως το φύλο δεν θα διαφοροποιεί τα επίπεδα κοινωνικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών.
- 1γ. Αναμένεται πως η προσαρμογή των φοιτητών/τριών θα είναι υψηλότερη όσο αυξάνουν τα έτη φοίτησης.
- 2α. Αναμένεται πως οι γυναίκες θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης.
- 2β. Αναμένεται πως οι άντρες θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.
- 2γ. Αναμένεται πως η ηλικία δεν θα διαφοροποιεί τα σκορ της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών.
3. Αναμένεται πως οι μεταβλητές της προσαρμογής των φοιτητών/τριών, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας θα συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους.
4. Αναμένεται πως η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα θα προβλέπουν τη γενική και επιμέρους προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο.
5. Αναμένεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα θα διαμεσολαβεί τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5. Μεθοδολογία Έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο την περιγραφή των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Διεξοδικότερα, παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε και το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, καταγράφονται πληροφορίες που σχετίζονται με τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και τους στατιστικούς ελέγχους που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

#### 5.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και ειδικότερα, ο συσχετιστικός ερευνητικός σχεδιασμός, ώστε να περιγραφούν οι τάσεις και να εντοπιστούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις βασικές μεταβλητές, καθώς και να μελετηθεί η προβλεπτική δυνατότητα των μεταβλητών (Cresswell, 2012). Για τον λόγο αυτό, συντάχθηκε και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο προτιμήθηκε επειδή δίνει πληροφορίες για τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις απόψεις των ατόμων, είναι εύκολο στη χρήση και βοηθά στη συγκέντρωση πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο, ακόμη και εξ αποστάσεως (Young, 2016). Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν περιείχαν αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου γεγονός που επιτρέπει τόσο την ευκολότερη σύγκριση των απαντήσεων όσο και την ευκολότερη και γρηγορότερη κωδικοποίησή τους κατά το στάδιο της στατιστικής ανάλυσης (Creswell, 2012).

#### 5.2 Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μη πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα, δειγματοληψία «χιονοστιβάδας». Το ερωτηματολόγιο εστάλη αρχικά σε ένα μικρό δείγμα ευκολίας, δηλαδή φίλους/ες και παλιούς/ές μαθητές/τριες, με την ευγενική παράκληση αφενός να το συμπληρώσουν και αφετέρου να το προωθήσουν με τη σειρά τους σε άλλα άτομα, σε ιδιωτικές φοιτητικές ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε ομαδικές συνομιλίες με συμφοιτητές/τριες. Ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας πλεονεκτεί ως προς το χαμηλό κόστος και τη δυνατότητα εντοπισμού «κλειστών» ομάδων, ωστόσο, είναι αδύνατο να καθοριστεί το πιθανό δειγματοληπτικό σφάλμα και τίθενται προβληματισμοί αναφορικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Sharma, 2017). Για τον λόγο αυτό, έγινε προσπάθεια τα αρχικά άτομα να είναι όσο πιο ετερόκλητα γίνεται ως προς τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να περιοριστεί η μεροληψία επιλογής και να είναι πιο

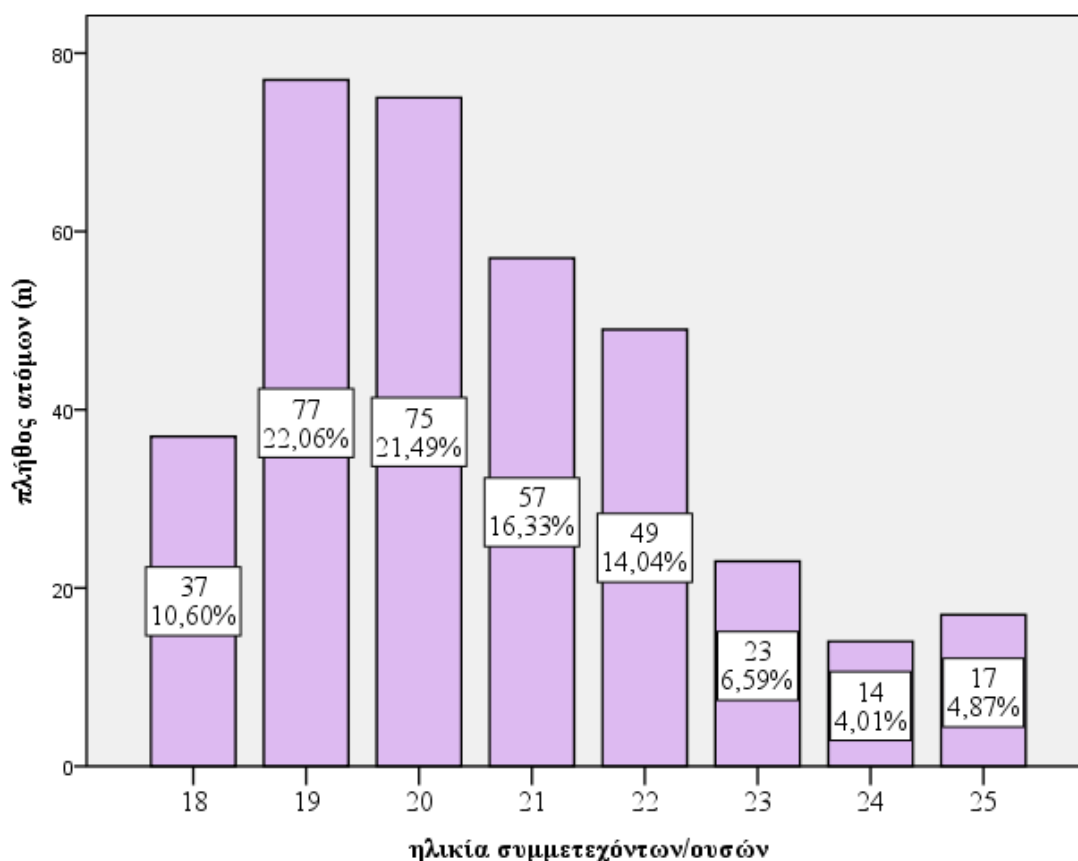
αντιπροσωπευτικό το δείγμα που θα προκύψει (Etikan et al., 2016). Εν προκειμένω, ήταν δυνατή η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από φοιτητές/τριες όλων των ετών, που σπουδάζουν σε διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας, σε σύντομο χρονικό διάστημα και πριν τη λήξη του εαρινού εξαμήνου.

### 5.3 Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 349 άτομα. Το ποσοστό απόκρισης είναι αδύνατο να υπολογιστεί στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς είναι άγνωστος ο αριθμός των ατόμων στα οποία τελικά προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο.

#### Γράφημα 1

Ραβδόγραμμα για την ηλικία των φοιτητών/τριών

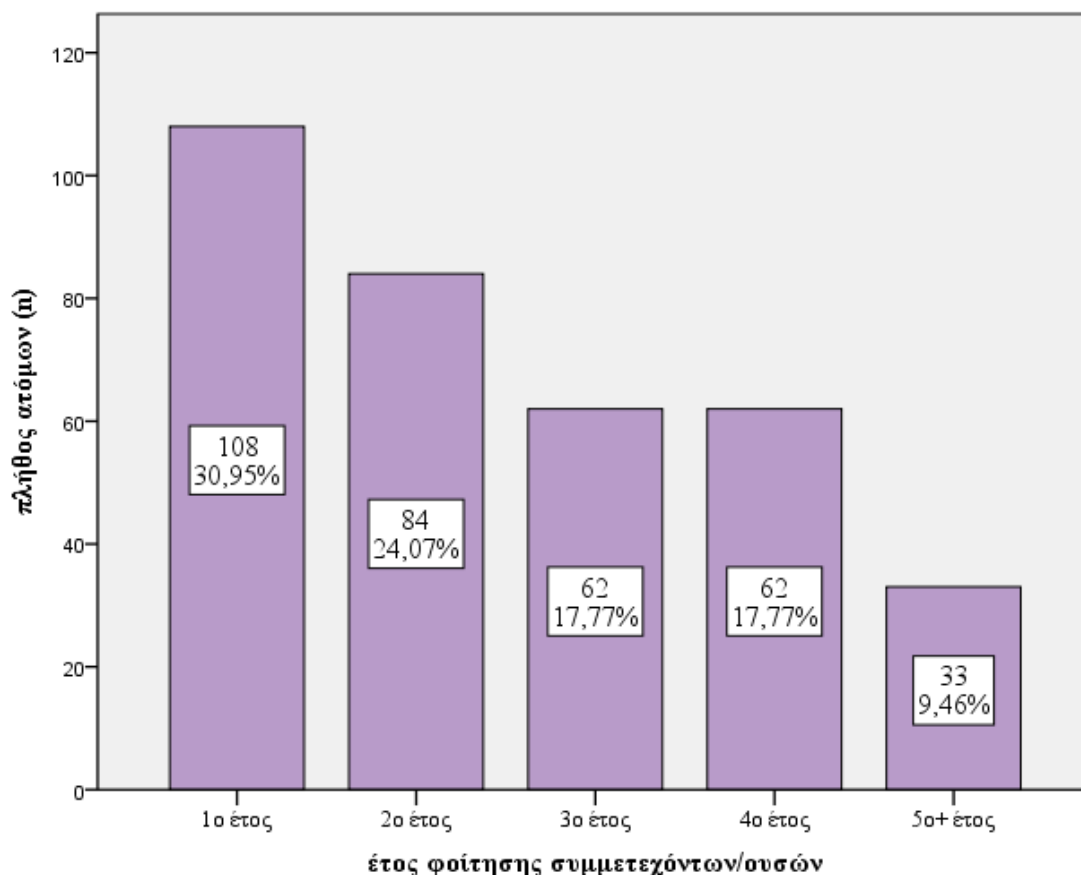


Συνολικά, από τα 349 άτομα, τα 294 (84,2%) ήταν γυναίκες, τα 48 (13,8%) ήταν άντρες και 7 (2%) άτομα επέλεξαν την επιλογή «άλλο». Η ηλικία τους κυμαινόταν από τα 18 ως τα 25 έτη, με μέση ηλικία τα 20,61 έτη ( $T.A.=1,86$ ). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ( $n=77$ , 22,1%) ήταν 19 ετών (Γράφημα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών/τριών ( $n=108$ , 30,9%) βρισκόταν στο πρώτο έτος σπουδών, με τους δευτεροετείς

να ακολουθούν και να αποτελούν το 24,1% ( $n=84$ ) του δείγματος. Ο αριθμός των τριτοετών και τεταρτοετών φοιτητών/τριών ήταν ακριβώς ίδιος, δηλαδή 62 (17,8%) άτομα σε κάθε έτος και, τέλος, οι φοιτητές/τριες του πέμπτου ή και μεγαλύτερων ετών ήταν 33 (9,5%) (Γράφημα 2). Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης ( $n=92$ , 26,4%), ακολούθησε το Ε.Κ.Π.Α. με 51 άτομα (14,6%), το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος με 37 άτομα (10,6%), το Α.Π.Θ. με 33 (9,4%) και το Πολυτεχνείο Κρήτης με 29 άτομα (8,3%). Αναφορικά με τα τμήματα φοίτησης, αναφέρονται ενδεικτικά τα ακόλουθα: Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες ( $n=89$ , 25,5%) προέρχονταν από Τμήματα Ανθρωπιστικών Επιστημών, ακολούθησαν οι φοιτητές/τριες από Τμήματα Οικονομικών, Κοινωνικών, Πολιτικών και Νομικών Επιστημών ( $n=65$ , 18,6%), από Παιδαγωγικά Τμήματα ( $n=61$ , 17,5%) και Τμήματα Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας ( $n=60$ , 17,2%). Στους Πίνακες 1 και 2 γίνεται αναλυτικότερη παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς το Πανεπιστήμιο και το Τμήμα Φοίτησης των φοιτητών/τριών.

## Γράφημα 2

*Ραβδόγραμμα για το έτος φοίτησης των φοιτητών/τριών*



**Πίνακας 1***Δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς το Πανεπιστήμιο φοίτησης*

<b>Πανεπιστήμιο</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
ΑΕΝ Κρήτης	2	0,6%
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης	1	0,3%
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)	33	9,5%
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.)	14	4%
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος	37	10,6%
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.)	51	14,6%
Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (Ε.Μ.Π.)	2	0,6%
Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο (ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.)	13	3,7%
Ιδιωτικό Πανεπιστήμιο / Κολλέγιο	1	0,3%
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	4	1,1%
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2	0,6%
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	8	2,3%
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑ.Δ.Α)	14	4,0%
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	8	2,3%
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	4	1,1%
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	12	3,4%
Πανεπιστήμιο Κρήτης	92	26,4%
Πανεπιστήμιο Πατρών	18	5,2%
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (ΠΑ.ΠΕΛ.)	2	0,6%
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών	2	0,6%
Πολυτεχνείο Κρήτης	29	8,3%

**Πίνακας 2**

*Δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς το Τμήμα φοίτησης ομαδοποιημένα με βάση τον τομέα επιστημών*

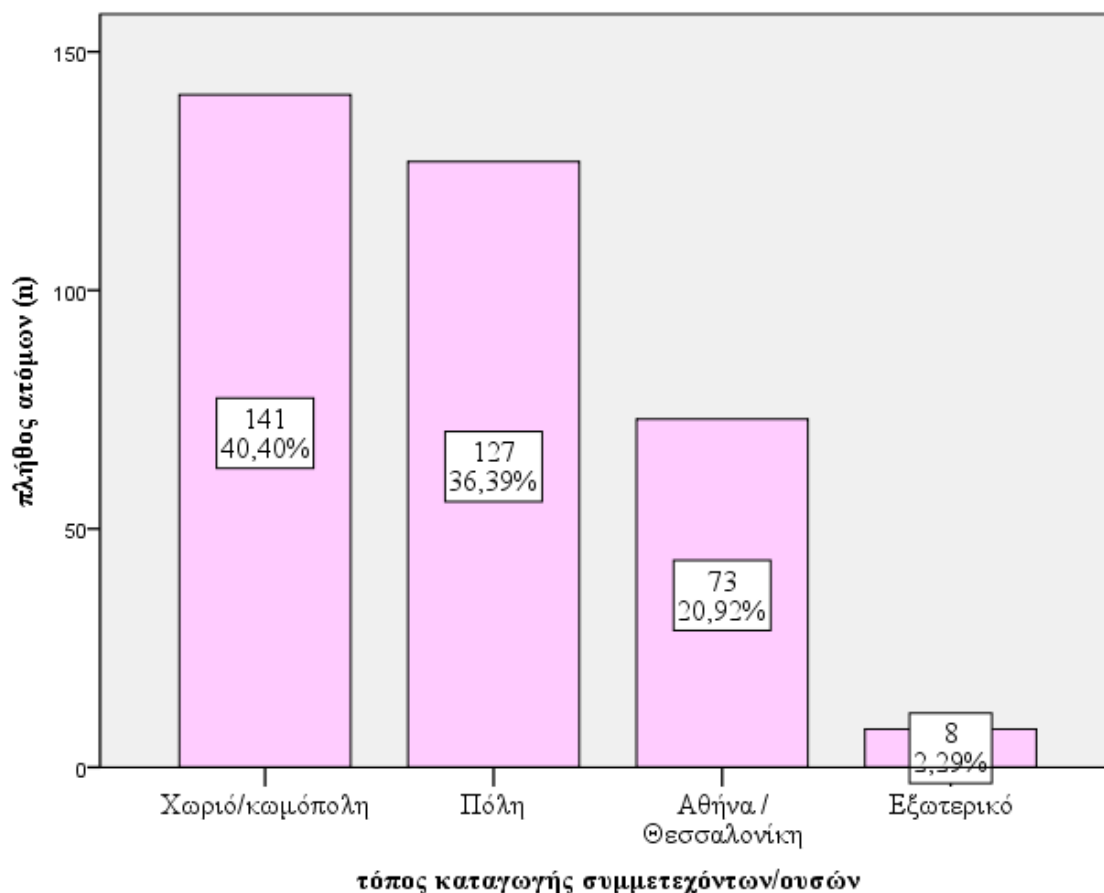
<b>Ενδεικτικά Τμήματα φοίτησης (ομαδοποιημένα ανά τομέα επιστημών)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Ανθρωπιστικές Επιστήμες / Τμήματα Φιλοσοφικής (Αγγλικό, Ψυχολογίας, Φιλολογίας, Ιστορικό, Γαλλικό, Θεολογίας κλπ.)	89	25,5%
Παιδαγωγικές Επιστήμες (ΠΤΠΕ, ΠΤΔΕ, Ειδικής Αγωγής κλπ.)	61	17,5%
Θετικές Επιστήμες (Χημείας, Βιολογίας, Μαθηματικό, Πληροφορικής κλπ.)	16	4,6%
Επιστήμες Υγείας και Πρόνοιας (Μαιευτικής, Λογοθεραπείας, Νοσηλευτικής, Εργοθεραπείας, Φαρμακευτικής, Οδοντιατρικής, Κτηνιατρικής, Φυσικοθεραπείας)	60	17,2%
Οικονομικές, Κοινωνικές, Πολιτικές, Νομικές Επιστήμες (Οικονομικό, Κοινωνικής Πολιτικής, Κοινωνικής Εργασίας, Διοίκηση Επιχειρήσεων, Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Νομικής, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Κοινωνιολογίας, Λογιστικής, Δημοσιογραφίας κλπ.)	65	18,6%
Πολυτεχνικές Σχολές (Αρχιτεκτονικής, Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Χημικών Μηχανικών, Μηχανολόγων Μηχανικών, Πολιτικών Μηχανικών κλπ.)	41	11,7
Επιστήμες Τροφίμων / Γεωπονίας	7	2%
Εφαρμοσμένων Τεχνών (Συντήρησης Αρχαιοτήτων, Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Γραφιστικής)	8	2,3%
Στρατιωτικές Σχολές (ΑΕΝ)	2	0,6%

Οι περισσότεροι φοιτητές/τριες της έρευνας ( $n=266$ , 76,2%) δήλωσαν πως δεν σπουδάζουν στον τόπο καταγωγής τους. Ως προς τον τόπο καταγωγής, 200 άτομα (57,3%) κατάγονταν από αστικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, οι 73 (20,9%) προέρχονταν από τα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, και 127 άτομα (36,4%)

από μικρότερα αστικά περιβάλλοντα. Το 40,4% των συμμετεχόντων/ουσών ( $n=141$ ) καταγόταν από ημιαστικά και αγροτικά περιβάλλοντα και μόλις 8 άτομα (2,3%) από το εξωτερικό (Γράφημα 3). Ως προς την οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία τους ( $n=228$ , 65,3%) σπούδαζε έχοντας την οικονομική στήριξη της οικογένειας, 97 άτομα (27,8%) συνδύαζαν τα έσοδα από την προσωπική τους εργασία και την οικονομική στήριξη των γονέων τους και, τέλος, 24 άτομα (6,9%) δήλωσαν πως εργάζονται και είναι αυτοσυντηρούμενα (Γράφημα 4). Οι περισσότεροι φοιτητές/τριες της έρευνας ( $n=226$ , 64,8%) έμεναν μόνοι/ες τους, 79 άτομα (22,6%) διέμεναν με τους γονείς ή συγγενείς τους, 25 άτομα (7,2%) είχαν συγκάτοικο/ους και μόλις 19 άτομα (5,4%) διέμεναν σε φοιτητική εστία (Γράφημα 5). Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών ( $n=194$ , 55,6%) δήλωσε πως πηγαίνει κάθε μέρα στη σχολή φοίτησης, 116 άτομα (33,2%) πήγαιναν 1-2 φορές την εβδομάδα και το 11,2% ( $n=39$ ) πήγαινε στη σχολή πιο σπάνια.

### Γράφημα 3

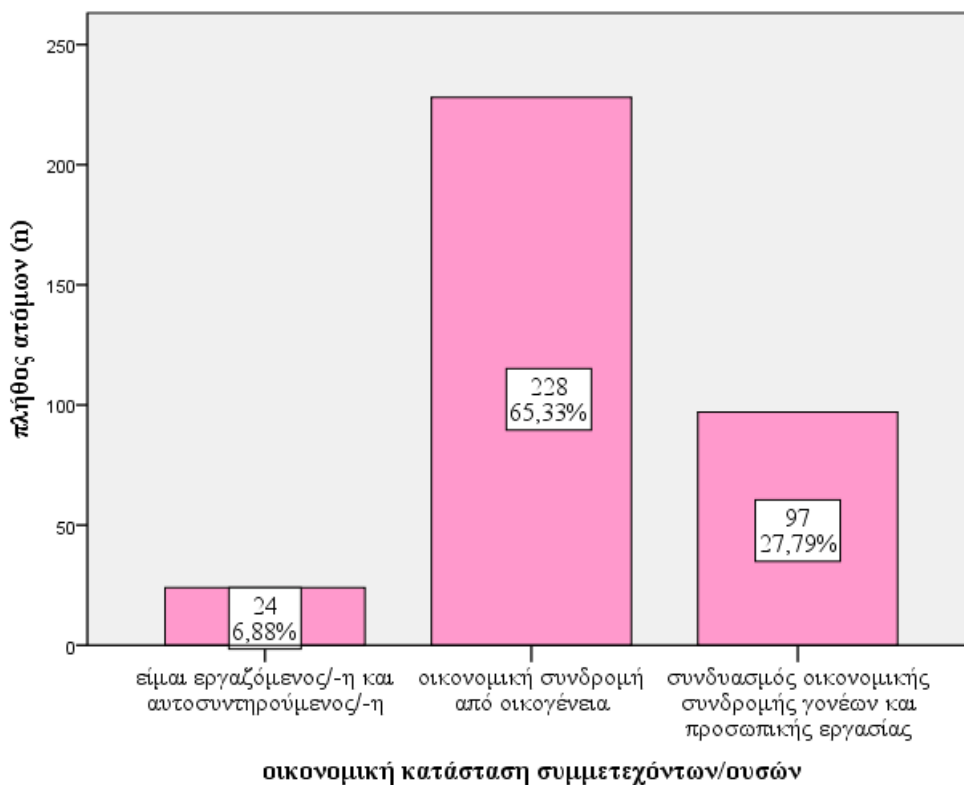
*Ραβδόγραμμα για τον τόπο καταγωγής των φοιτητών/τριών*





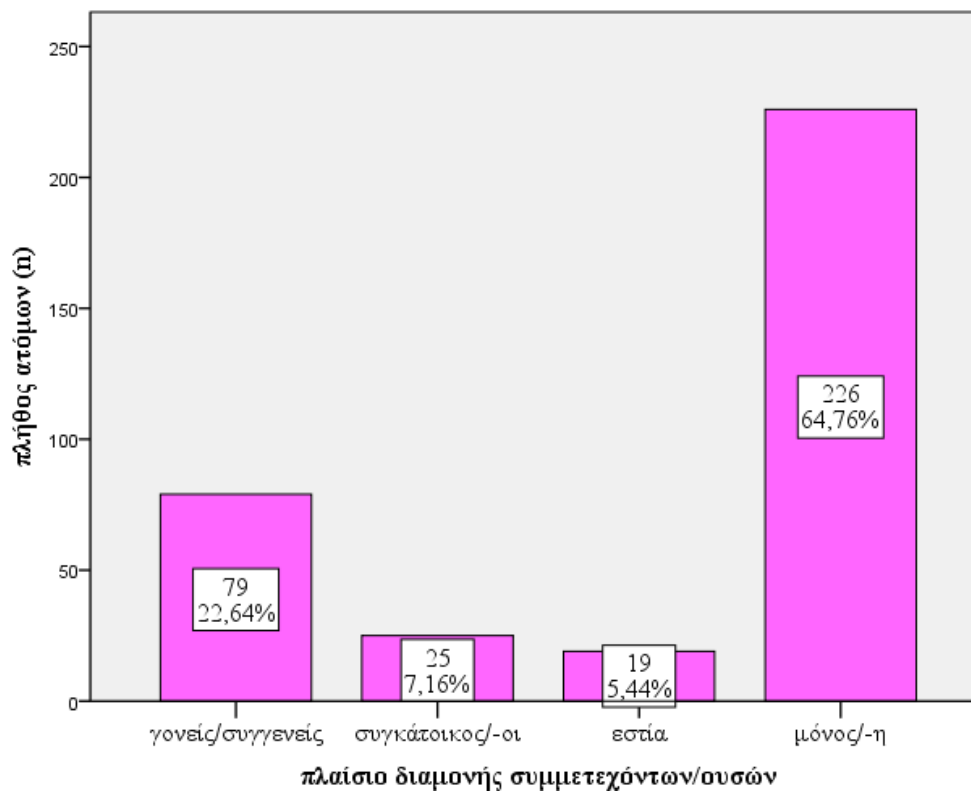
#### Γράφημα 4

Ραβδόγραμμα για την οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών



#### Γράφημα 5

Ραβδόγραμμα για το πλαίσιο διαμονής των φοιτητών/τριών



## **5.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη συλλογή των δεδομένων, οι φοιτητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τέσσερις κλίμακες αυτοαναφοράς και φύλλο δημογραφικών στοιχείων. Τα εργαλεία χορηγήθηκαν στους/στις φοιτητές/τριες με την παρακάτω σειρά και είναι τα εξής: Φύλλο Δημογραφικών Στοιχείων, Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο, Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης, Κλίμακα Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης και Κλίμακα Ανθεκτικότητας. Οι πλήρεις κλίμακες παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας.

### **5.4.1 Φύλλο Δημογραφικών Στοιχείων**

Οι συμμετέχοντες/ουσες αρχικά συμπλήρωσαν 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκέντρωση πληροφοριών για το δημογραφικό τους προφίλ. Ακριβέστερα, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το φύλο, την ηλικία, το έτος φοίτησης, το Πανεπιστήμιο και το Τμήμα φοίτησης. Στην πορεία, αναζητήθηκαν πληροφορίες που σχετίζονταν με τον τόπο καταγωγής του δείγματος και το πλαίσιο διαμονής του. Οι ερωτήσεις εστίαζαν τόσο στο αν οι φοιτητές/τριες σπούδαζαν στον τόπο καταγωγής τους όσο και αν κατοικούσαν μόνοι/ες τους, με γονείς/συγγενείς, με συγκάτοικο/ους ή σε εστία. Στην έρευνα συλλέχθηκαν και πληροφορίες που αφορούσαν την οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων στη σχολή τους. Η κατασκευή του παραπάνω φύλλου δημογραφικών στοιχείων βασίστηκε στις έρευνες που διεξήγαγαν η Γκαντώνα (2007) και οι Τάνταρος et al. (2018).

### **5.4.2 Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο (SACQ)**

Η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο αξιολογήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο που συνιστά ελληνική μετάφραση του εργαλείου Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) των Baker και Siryk (1989). Το SACQ είναι το πιο σημαντικό (Liga et al., 2022) και το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη μέτρηση της προσαρμογής των φοιτητών/τριών (Credé & Niehorster, 2012· Friedlander et al., 2007) και είναι κατάλληλο για χρήση σε όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους (Baker & Siryk, 1989). Σύμφωνα με τους Baker και Siryk (1986), η κλίμακα αφήνει θετικές εντυπώσεις στους/στις φοιτητές/τριες και συχνά αποτελεί ένδειξη για αυτούς/ές πως «κάποιος/α νοιάζεται» (σελ.34). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η προσαρμογή των Γκαντώνα et al. (2003) (όπως αναφέρεται σε Γκαντώνα, 2007) με κάποιες ελάχιστες τροποποιήσεις. Για αρχή, προστέθηκε το θηλυκό

γένος σε όλες τις προτάσεις και απλοποιήθηκε η δήλωση 14 από «*Έχω άτυπες προσωπικές επαφές με καθηγητές στο Πανεπιστήμιο*» σε «*Έχω προσωπική επικοινωνία με τους/τις καθηγητές/τριες στο Πανεπιστήμιο*».

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 67 δηλώσεις (33 με θετική διατύπωση και 34 αρνητικά διατυπωμένες). Οι φοιτητές/τριες καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας από 9/βαθμη διαβαθμιστική κλίμακα, με τον αριθμό 1 να αντιστοιχεί στο «*Δεν ισχύει καθόλου για μένα*» και τον αριθμό 9 να αντιστοιχεί στο «*Ισχύει πολύ για μένα*». Το SACQ είναι μία πολυδιάστατη κλίμακα που αποτελείται από 4 υποκλίμακες: την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή, την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή, την Κοινωνική Προσαρμογή και την υποκλίμακα Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης. Το άθροισμα των 67 ερωτήσεων διαμορφώνει το σκορ της Γενικής Προσαρμογής των φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο. Υψηλότερα σκορ στο ερωτηματολόγιο και τις υποκλίμακες συνεπάγονται και υψηλότερα επίπεδα γενικής και επιμέρους προσαρμογής των φοιτητών/τριών (Γκαντώνα, 2007). Εν προκειμένω, υπολογίστηκε και μέσο συνολικό σκορ γενικής και επιμέρους προσαρμογής, που κυμαινόταν από 1-9, ώστε να είναι ευκολότερα συγκρίσιμα τα αποτελέσματα μεταξύ τους.

Οι 24 από τις 67 προτάσεις του ερωτηματολογίου των Baker και Siryk (1989) αφορούν την υποκλίμακα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή (προτάσεις 3, 5, 6, 10, 13, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 32, 36, 39, 41, 43, 44, 50, 52, 54, 58, 62, 66), για παράδειγμα «*Μέχρι σήμερα συνεχίζω κανονικά τις σπουδές μου*». Η υποκλίμακα Κοινωνική Προσαρμογή αποτελείται από 20 προτάσεις (προτάσεις 1, 4, 8, 9, 14, 16, 18, 22, 26, 30, 33, 37, 42, 46, 48, 51, 56, 57, 63, 65), με ενδεικτικό παράδειγμα «*Έχω αρκετούς στενούς κοινωνικούς δεσμούς στο Πανεπιστήμιο*». Η υποκλίμακα Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή απαρτίζεται από 15 προτάσεις (προτάσεις 2, 7, 11, 12, 20, 24, 28, 31, 35, 38, 40, 45, 49, 55, 64), πχ. «*Νιώθω ένταση ή νευρικότητα τον τελευταίο καιρό*». Τέλος, η υποκλίμακα Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης, επίσης, αποτελείται από 15 προτάσεις (προτάσεις 1, 4, 15, 16, 26, 34, 36, 42, 47, 56, 57, 59, 60, 61, 65), πχ. «*Μακάρι να ήμουν σε άλλο Πανεπιστήμιο*». Από τα παραπάνω προκύπτει πως ο παράγοντας Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης μοιράζεται 8 προτάσεις με τον παράγοντα Κοινωνική Προσαρμογή (προτάσεις 1, 4, 16, 26, 42, 56, 57 και 65) και η πρόταση 36 είναι κοινή στον παράγοντα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή και Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης. Οι προτάσεις 53 και 67 δεν ανήκουν σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες, αλλά συνυπολογίζονται στο σκορ της Γενικής Προσαρμογής των φοιτητών/τριών (Taylor & Pastor, 2007).

Η Γκαντώνα (2007), επίσης, διεξήγαγε παραγοντική ανάλυση στο Ερωτηματολόγιο Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο χωρίς να συμπεριλάβει τις 5 δηλώσεις

που δεν αφορούν το σύνολο των φοιτητών/τριών (12, 22, 26, 33, 57), καθώς και τις δηλώσεις 53 και 67 που δεν ανήκουν σε κανέναν παράγοντα και απλώς συνυπολογίζονται στο σκορ της γενικής προσαρμογής. Επιπλέον, αφαιρέσε τις προτάσεις 14, 31, 32, 48, 49 και 56 που είτε φόρτιζαν σε έναν είτε σε κανέναν παράγοντα. Εν τέλει, κατέληξε σε τέσσερις παράγοντες, όπως προτείνουν και οι αρχικοί κατασκευαστές, που αποτελούνται από 54 ερωτήσεις και έχουν διαφορετική σύσταση προτάσεων. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας Ακαδημαϊκή προσαρμογή αποτελείται από 8 δηλώσεις (13, 17, 25, 27, 29, 44, 52, 66), η Κοινωνική προσαρμογή από 12 δηλώσεις (1, 4, 8, 9, 18, 30, 37, 42, 46, 51, 63, 65), η Συναισθηματική-Προσωπική προσαρμογή από 17 δηλώσεις (2, 6, 7, 10, 11, 20, 21, 24, 28, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 55, 64) και ο παράγοντας Δέσμευση με το πανεπιστήμιο από 17 δηλώσεις (3, 5, 15, 16, 19, 23, 34, 36, 43, 47, 50, 54, 58, 59, 60, 61, 62). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η παραγοντική δομή της Γκαντώνα (2007).

Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, για την υποκλίμακα Ακαδημαϊκή Προσαρμογή ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται από  $\alpha=0,81-0,9$ , για την υποκλίμακα Κοινωνική Προσαρμογή από  $\alpha=0,83-0,91$ , για την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή από  $\alpha=0,77-0,86$  και για την υποκλίμακα Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης από  $\alpha=0,85-0,91$  (Baker & Siryk, 1989, όπως αναφέρεται σε Γκαντώνα, 2007). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό επέδειξε επίσης υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή υπολογίστηκε  $\alpha=0,83$ , για την Κοινωνική  $\alpha=0,80$ , για την Προσωπική-Συναισθηματική  $\alpha=0,86$  και για τη Δέσμευση προς το τμήμα φοίτησης  $\alpha=0,85$  (Γκαντώνα et al., 2003, όπως αναφέρεται σε Γκαντώνα, 2007). Το ερωτηματολόγιο επιδεικνύει, επίσης, εγκυρότητα περιεχομένου και εγκυρότητα κριτηρίου. Ωστόσο, δεν υπάρχουν μετρήσεις επαναλαμβανόμενης αξιοπιστίας, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν αξιολογεί σταθερές ιδιότητες των ατόμων αλλά μεταβαλλόμενες καταστάσεις ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες (Γκαντώνα, 2007). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου στην παρούσα εργασία ήταν καλοί και υπολογίστηκαν ως εξής: για την Ακαδημαϊκή Προσαρμογή  $\alpha=0,81$ , για την Κοινωνική Προσαρμογή  $\alpha=0,87$ , για την Προσωπική-Συναισθηματική Προσαρμογή  $\alpha=0,89$  και για τη Δέσμευση με το τμήμα φοίτησης  $\alpha=0,88$ .

#### **5.4.3 Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης 6 Δηλώσεων (GQ-6)**

Για τη μέτρηση της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης των φοιτητών/τριών χρησιμοποιήθηκε το Gratitude Questionnaire-6 (GQ-6) των McCullough et al. (2002). Οι

Bono και Sender (2018) κρίνουν πως είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο για τη μέτρηση της ευγνωμοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας και εστιάζει κυρίως στη συναισθηματική διάσταση της ευγνωμοσύνης (Hudecek et al., 2021). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης ανεξάρτητης μετάφρασης, όπως περιγράφεται από τους Δ. Δημητριάδου και Σταλίκας (2012). Το ερωτηματολόγιο αρχικά μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια και, κατόπιν, η ελληνική μετάφραση δόθηκε σε δύο εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας με ειδίκευση σε Μεταφραστικές Σπουδές για να κάνουν την αντίστροφη μετάφραση. Ακολούθησε σύγκριση ανάμεσα στο αρχικό ερωτηματολόγιο και τις αντίστροφες μεταφράσεις και, τέλος, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις στην ελληνική μετάφραση.

Πρόκειται για μια μονοδιάστατη κλίμακα που αποτελείται από 6 δηλώσεις. Οι 4 δηλώσεις (δηλώσεις 1, 2, 4, 5) είναι θετικά διατυπωμένες, πχ. *«Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία είμαι ευγνώμων»*, και οι 2 έχουν αρνητική διατύπωση (δηλώσεις 3 και 6), πχ. *«Όταν κοιτάζω γύρω μου, δεν βλέπω πολλά πράγματα για τα οποία να είμαι ευγνώμων»*. Οι συμμετέχοντες/ουσες έπρεπε να διαλέξουν από 7βαθμη κλίμακα συμφωνίας likert την επιλογή που περιγράφει καλύτερα τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις παραπάνω δηλώσεις. Οι διαθέσιμες επιλογές ήταν: *«Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ Αρκετά, Διαφωνώ Λίγο, Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ Αρκετά και Συμφωνώ Απόλυτα»*. Αθροίζοντας τα σκορ των δηλώσεων εξάγεται μια σφαιρική βαθμολογία και, εν συνεχεία, υπολογίζεται το μέσο σκορ που κυμαίνεται από 1-7 και αφορά τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης. Τα υψηλότερα σκορ δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης για το άτομο. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου ισχυρίζονται πως έχει άριστες ψυχομετρικές ιδιότητες, καθώς ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας υπολογίστηκε σε  $\alpha=0,82$  σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών/τριών, και επιδεικνύει συγκλίνουσα εγκυρότητα με άλλα εργαλεία (McCullough et al., 2002). Ο δείκτης αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα είναι αποδεκτός και υπολογίστηκε σε  $\alpha=0,79$ , ελαφρώς χαμηλότερος σε σχέση με αυτόν των κατασκευαστών.

#### **5.4.4 Κλίμακα Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης (EGS)**

Τα επίπεδα της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης αξιολογήθηκαν με την Existential Gratitude Scale (EGS) των Jans-Beken και Wong (2021). Ο συγκεκριμένος τύπος ευγνωμοσύνης αφορά την ευγνωμοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, όμως, διαφοροποιείται εννοιολογικά από την προηγούμενη κλίμακα, καθώς περιλαμβάνει τα

ενδεχόμενα συναισθήματα ευγνωμοσύνης τόσο σε θετικές καταστάσεις όσο και σε περιόδους δυσκολιών. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας (Κλίμακα Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης) προέκυψε μέσα από τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης, όπως αυτή περιγράφεται από τους Δ. Δημητριάδου και Σταλίκας (2012), με τις λεπτομέρειες να αναφέρονται στην προηγούμενη υποενότητα της εργασίας, «Ερωτηματολόγιο Ευγνωμοσύνης».

Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 προτάσεις (10 με θετική και 3 με αρνητική διατύπωση) και αποτελείται από δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις 10 θετικά διατυπωμένες προτάσεις (προτάσεις: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 - πχ. *«Είμαι ευγνώμων γιατί κάθε δοκιμασία αποτελεί μια ευκαιρία για την προσωπική μου ανάπτυξη»*) και ο δεύτερος τις τρεις αρνητικές προτάσεις (προτάσεις: 3, 5, 7 - πχ. *«Εύχομαι να μην είχα γεννηθεί ποτέ»*). Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάθε μία από τις προτάσεις επιλέγοντας από μια κλίμακα συμφωνίας likert 7 βαθμών. Οι διαθέσιμες επιλογές ήταν: *«Διαφωνώ Πολύ, Διαφωνώ Αρκετά, Διαφωνώ Λίγο, Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ Αρκετά και Συμφωνώ Πολύ»*. Για τη βαθμολόγηση της Κλίμακας Υπαρξιακής Ευγνωμοσύνης υπολογίζεται το μέσο σκορ των 10 προτάσεων, που ανήκουν στον πρώτο παράγοντα, καθώς οι αρνητικές προτάσεις δεν λαμβάνονται υπόψη στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας. Το σκορ κυμαίνεται από 1-7 και τα υψηλότερα σκορ σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα υπαρξιακής ευγνωμοσύνης. Οι τρεις αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις παραμένουν στην κλίμακα καθώς συμβάλλουν στον έλεγχο για μεροληψία απάντησης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο παράγοντα των θετικών προτάσεων ήταν  $\alpha=0,87$  και για το σύνολο της κλίμακας  $\alpha=0,72$  (Jans-Beken & Wong, 2021). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα των θετικών προτάσεων στην παρούσα έρευνα ήταν καλός και εφάμιλλος των κατασκευαστών της κλίμακας και υπολογίστηκε  $\alpha=0,88$ .

#### **5.4.5 Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson (CD-RISC-25)**

Η ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων/ουσών μετρήθηκε με το εργαλείο Connor-Davidson Resilience Scale – CD-RISC των 25 δηλώσεων των Connor και Davidson (2003). Η CD-RISC-25 είναι μία από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες κλίμακες (Salisu & Hashim, 2017) και θεωρείται μία από τις κλίμακες ανθεκτικότητας με τα καλύτερα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (Windle et al., 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή των Ε. Δημητριάδου και Σταλίκας (2012), όπως αυτή αναφέρεται στο διδακτορικό της Κουδιγκέλη (2007). Η ελληνική μετάφραση της κλίμακας βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης σε δείγμα γενικού πληθυσμού. Η κλίμακα

αποτελείται από 25 αυτοαναφορικές προτάσεις με θετική διατύπωση και ζητά από τα υποκείμενα της έρευνας να περιγράψουν πώς ένιωσαν τις τελευταίες 30 ημέρες επιλέγοντας από 5βαθμη διαβαθμισμένη κλίμακα τύπου Likert «0= καθόλου αληθές, 1=σπάνια αληθές, 2=κάποιες φορές αληθές, 3=συχνά αληθές και 4=σχεδόν πάντα αληθές» (Ε. Δημητριάδου & Σταλίκας, 2012).

Πρόκειται για μια πολυδιάστατη κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί τόσο σε γενικό όσο και σε κλινικό πληθυσμό και αποτελείται από πέντε παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι η Προσωπική Επάρκεια, τα Υψηλά Στάνταρ και η Επιμονή (προτάσεις 10, 11, 12, 16, 17, 23, 24, 25), με ενδεικτικό παράδειγμα «Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου». Η υποκλίμακα Εμπιστοσύνη στο Προσωπικό Ένστικτο, η Μακροθυμία όσον Αφορά την Αρνητική Διάθεση και η Ενδυναμωτική Επίδραση του Στρες απαρτίζεται από 7 προτάσεις (6, 7, 14, 15, 18, 19, 20 – πχ. «Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων»). Η Θετική Αποδοχή της Αλλαγής και οι Ασφαλείς Σχέσεις αποτελούν τον τρίτο παράγοντα που περιλαμβάνει 5 προτάσεις (1, 2, 4, 5, 8 – πχ. «Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή»). Ο παράγοντας Έλεγχος αποτελείται από 3 προτάσεις (13, 21, 22 – πχ. «Ξέρω που να στραφώ για βοήθεια») και τέλος, ο παράγοντας Πνευματικού Χαρακτήρα Επιρροές περιλαμβάνει 2 προτάσεις (3 και 9 – πχ. «Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο»). Το συνολικό σκορ της κλίμακας υπολογίζεται με το άθροισμα του σκορ των 25 προτάσεων και μπορεί να κυμαίνεται από 0-100 με τα υψηλότερα σκορ να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας (Ε. Δημητριάδου & Σταλίκας, 2012, σελ.717). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μέσο συνολικό σκορ, που κυμαινόταν από 0-4. Αν και η κλίμακα αποτελείται από πέντε παράγοντες, το εγχειρίδιο της κλίμακας προτείνει να βγαίνει συνολικό σκορ και όχι σκορ επιμέρους παραγόντων (Davidson, 2020). Η κλίμακα επιδεικνύει καλή αξιοπιστία με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας να είναι  $\alpha=0,89$  και παρουσιάζει ικανοποιητική συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα, καθώς και καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (συντελεστής ενδοσυσχέτισης= $0,87$ ) (Connor & Davisson, 2003· Ε. Δημητριάδου & Σταλίκας, 2012, σελ.717). Στην παρούσα εργασία ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για το σύνολο της κλίμακας ήταν πολύ υψηλός και υπολογίστηκε  $\alpha=0,92$ . Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων ήταν καλοί και αποδεκτοί για τους τέσσερις πρώτους παράγοντες και είχαν ως εξής: για την υποκλίμακα Προσωπική Επάρκεια, Υψηλά Στάνταρ και Επιμονή  $\alpha=0,86$ , για την Εμπιστοσύνη στο Προσωπικό Ένστικτο, τη Μακροθυμία όσον Αφορά την Αρνητική Διάθεση και την Ενδυναμωτική Επίδραση του Στρες  $\alpha=0,79$ , για τη Θετική Αποδοχή της Αλλαγής και τις Ασφαλείς Σχέσεις  $\alpha=0,76$  και για

τον Έλεγχο  $\alpha=0,72$ . Στην περίπτωση του παράγοντα Πνευματικού Χαρακτήρα Επιρροές ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν χαμηλός  $\alpha=0,64$ .

### 5.5 Διαδικασία

Για την αποτύπωση των στόχων της έρευνας, δημιουργήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με χρήση της δωρεάν εφαρμογής Google Forms η αποστολή του οποίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω σελίδων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), εφαρμογών μηνυμάτων (Messenger, Viber) και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια υπερτερούν έναντι των έντυπων ερωτηματολογίων ή των τηλεφωνικών συνεντεύξεων, λόγω του ότι αποτελούν μια οικονομικότερη, οικολογικότερη και σαφώς πιο γρήγορη εναλλακτική (Vasantha Raju & Harinarayana, 2016). Η επιλογή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κρίθηκε ως καταλληλότερη, καθώς θα ήταν πιο εύκολο το ερωτηματολόγιο να φτάσει σε φοιτητές/τριες εκτός Κρήτης και, ταυτόχρονα, ασφαλέστερη στον καιρό της πανδημίας του COVID-19. Τέλος, η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου επέτρεψε την ευκολότερη μεταφόρτωση των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε κατά το εαρινό ακαδημαϊκό εξάμηνο και διήρκεσε περίπου έναν μήνα, από τα τέλη Μαΐου ως και τα τέλη Ιουνίου του 2022. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούσαν να ενημερωθούν από το εισαγωγικό σημείωμα για τον γενικό σκοπό της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων. Όσον αφορά τα ενδεχόμενα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας, το εισαγωγικό σημείωμα τόνιζε πως η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική και εθελοντική και εξασφάλιζε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, η συλλογή και χρήση των οποίων θα αφορούσε αποκλειστικά και μόνο τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Μετά το ενημερωτικό σημείωμα, ακολουθούσε ερώτηση που υπενθύμιζε τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα (προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες ηλικίας 18-25 ετών) και ζητούσε τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών για να λάβουν μέρος σε αυτή, εφόσον το επιθυμούσαν, καθιστώντας, ταυτόχρονα, σαφές πως μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Δεν υπήρξαν εξωτερικά κίνητρα για τη συμμετοχή στην έρευνα και ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 20-25 λεπτά.



## 5.6 Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 21. Αρχικά, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με χρήση αυξόντων αριθμών, περάστηκαν από το Microsoft Excel στο στατιστικό πακέτο και αντιστράφηκαν με ανακωδικοποίηση οι αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις, ώστε οι υψηλές βαθμολογίες να αντικατοπτρίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας. Ακολούθως, ετοιμάστηκαν οι υποκλίμακες και πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας με τον συντελεστή Cronbach's  $\alpha$ . Εν συνεχεία, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα και συγκεκριμένα, απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορικές μεταβλητές, δείκτες κεντρικής τάσης (μέση τιμή) και δείκτες διασποράς (τυπική απόκλιση) για να περιγραφεί το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών και να υπολογιστεί η βαθμολογία των (υπο)κλιμάκων. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων για τα ερευνητικά ερωτήματα έγινε με χρήση των ακόλουθων στατιστικών ελέγχων: έλεγχος για την ισότητα των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, απλή παλινδρόμηση, συντελεστής συσχέτισης Pearson και πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης. Για τις αναλύσεις διαμεσολάβησης εφαρμόστηκε η μακροεντολή PROCESS v4.1 του Andrew F. Hayes που τρέχει μέσω του SPSS και χρησιμοποιεί τη μη παραμετρική τεχνική της επαναδειγματοληψίας bootstrapping με 5000 δείγματα (Hayes, 2009; Preacher & Hayes, 2004). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το μοντέλο 4 του PROCESS που αφορά την απλή διαμεσολάβηση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### 6. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ξεκινώντας με τα περιγραφικά μέτρα για τις κλίμακες και τις υποκλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν και, εν συνεχεία, καταγράφονται τα ευρήματα από τη διενέργεια των στατιστικών ελέγχων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

#### 6.1 Η Επίδοση των Συμμετεχόντων/ουσών στις Κλίμακες που Δόθηκαν

Προκειμένου να εξετάσουμε τα επίπεδα της προσαρμογής των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή, τα επίπεδα της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας καταρτίστηκαν πίνακες των περιγραφικών μέτρων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων και συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, το ελάχιστο και το μέγιστο μέσο σκορ της κάθε (υπο)κλίμακας. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες/ουσες συνολικά επέδειξαν από μέτρια ως υψηλά επίπεδα συνολικής και επιμέρους προσαρμογής στο πανεπιστήμιο με το μέσο σκορ της γενικής προσαρμογής να υπολογίζεται 5,68 μονάδες ( $T.A.=1,09$ ). Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της προσαρμογής, το χαμηλότερο μέσο σκορ σημειώθηκε στη συναισθηματική προσαρμογή ( $M.O.=4,98$ ,  $T.A.=1,48$ ), ακολούθησε η ακαδημαϊκή προσαρμογή ( $M.O.=5,12$ ,  $T.A.=1,52$ ) και η κοινωνική προσαρμογή ( $M.O.=5,31$ ,  $T.A.=1,52$ ) και το υψηλότερο μέσο σκορ εντοπίστηκε στον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $M.O.=6,91$ ,  $T.A.=1,25$ ).

Τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης του δείγματος ήταν σχετικά υψηλά, καθώς η μέση τιμή υπολογίστηκε 5,56 μονάδες ( $T.A.=1,06$ ). Σε σχετικά υψηλά επίπεδα βρισκόταν και το επίπεδο της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης των φοιτητών/τριών, αν και το μέσο σκορ της ( $M.O.=4,93$ ,  $T.A.=1,20$ ) ήταν χαμηλότερο συγκριτικά με το μέσο σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης.

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, η μέση βαθμολογία υπολογίστηκε 2,59 μονάδες ( $T.A.=0,66$ ), επομένως, το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων/ουσών βρισκόταν σε μέτριο επίπεδο.

### Πίνακας 3

Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων και των υποκλιμάκων

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Τιμές κλίμακας
<b>Συνολικό Σκορ Προσαρμογής</b>	5,68	1,09	2,68	8,68	1-9
<i>Ακαδημαϊκή προσαρμογή</i>	5,12	1,52	1,13	9,00	1-9
<i>Κοινωνική Προσαρμογή</i>	5,31	1,52	1,33	8,92	1-9
<i>Συναισθηματική Προσαρμογή</i>	4,98	1,48	1,41	8,88	1-9
<i>Δέσμευση με το πανεπιστήμιο</i>	6,91	1,25	2,71	9,00	1-9
<b>Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	5,56	1,06	2,17	7,00	1-7
<b>Υπαρξιακή ευγνωμοσύνη</b>	4,93	1,20	1,10	7,00	1-7
<b>Ψυχική Ανεκτικότητα</b>	2,59	0,66	0,36	4,00	0-4

## 6.2 Η Επίδραση των Δημογραφικών Χαρακτηριστικών στις υπό Διερεύνηση Μεταβλητές

### 6.2.1 Ο Ρόλος του Φύλου

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των επιπέδων των υπό διερεύνηση μεταβλητών με βάση το φύλο. Για τον εντοπισμό των διαφορών στα μέσα σκορ των μεταβλητών ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος για την ισότητα των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T-Test). Σημειώνεται πως η επιλογή «Άλλο» δεν συμπεριλήφθηκε στις αναλύσεις ανά φύλο εξαιτίας του εξαιρετικά μικρού αριθμού των ατόμων.

Ως προς τη διαφοροποίηση των μέσων σκορ της γενικής προσαρμογής και των επιμέρους διαστάσεων της ανά φύλο, μετά τον έλεγχο παρατηρήθηκαν τα εξής: Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, οι φοιτήτριες υπερέχουν των φοιτητών στο μέσο σκορ ακαδημαϊκής προσαρμογής (φοιτήτριες:  $M.O.=5,15$ ,  $T.A.=1,50$ , φοιτητές:  $M.O.=4,94$ ,  $T.A.=1,49$ ,  $t(340)=-0,886$ ,  $p=0,376$ ) και δέσμευσης με το πανεπιστήμιο (φοιτήτριες:  $M.O.=6,95$ ,  $T.A.=1,23$ , φοιτητές:  $M.O.=6,79$ ,  $T.A.=1,16$ ,  $t(340)=-0,856$ ,  $p=0,393$ ), αν και οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Αντίθετα, οι φοιτήτριες υπολείπονταν στατιστικά σημαντικά στο μέσο σκορ της κοινωνικής προσαρμογής (φοιτήτριες:  $M.O.=5,27$ ,

$T.A.=1,52$ , φοιτητές:  $M.O.=5,78$ ,  $T.A.=1,31$ ,  $t(340)=2,173$ ,  $p=0,030$ ) και ισχυρά στατιστικά σημαντικά στο μέσο σκορ της συναισθηματικής προσαρμογής (φοιτήτριες:  $M.O.=4,86$ ,  $T.A.=1,47$ , φοιτητές:  $M.O.=5,79$ ,  $T.A.=1,27$ ,  $t(340)=4,102$ ,  $p<0,001$ ). Τέλος, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική υπεροχή των φοιτητών και στο μέσο της σκορ της γενικής προσαρμογής (φοιτήτριες:  $M.O.=5,66$ ,  $T.A.=1,1$ , φοιτητές:  $M.O.=5,97$ ,  $T.A.=0,92$ ,  $t(70,971)=2,105$ ,  $p=0,039$ ).

Αναφορικά με το μέσο σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης, παρατηρήθηκε μη στατιστικά σημαντική υπεροχή των φοιτητριών ( $M.O.=5,61$ ,  $T.A.=1,06$ ,) έναντι των φοιτητών ( $M.O.=5,36$ ,  $T.A.=0,93$ ,  $t(340)=-1,565$ ,  $p=0,118$ ). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, καθώς σημειώθηκε μη σημαντική υπεροχή στο μέσο σκορ των φοιτητριών (φοιτήτριες  $M.O.=4,99$ ,  $T.A.=1,17$ , φοιτητές:  $M.O.=4,78$ ,  $T.A.=1,16$ ,  $t(340)=-1,137$ ,  $p=0,256$ ) (Πίνακας 4).

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, καταγράφηκε μεν ελαφρά υπεροχή στο μέσο σκορ των αντρών ( $M.O.=2,66$ ,  $T.A.=0,69$ ) έναντι των γυναικών ( $M.O.=2,59$ ,  $T.A.=0,65$ ,  $t(340)=0,685$ ,  $p=0,494$ ), ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Πίνακας 4). Συνοψίζοντας, το φύλο (άντρες, γυναίκες) διαφοροποιούσε σημαντικά το μέσο σκορ της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της γενικής προσαρμογής, ενώ αντίθετα, δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα επίπεδα της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο, της ψυχικής ανθεκτικότητας και των μεταβλητών της ευγνωμοσύνης.

### 6.2.2 Ο Ρόλος του Έτους Φοίτησης

Για την ανεύρεση των διαφορών στα μέσα σκορ των υπό εξέταση μεταβλητών με βάση το έτος φοίτησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way ANOVA). Από τον Πίνακα 5, προκύπτει πως το έτος φοίτησης δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα επίπεδα του συνολικού σκορ προσαρμογής ( $F(4, 344)=0,599$ ,  $p=0,664$ ), της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο ( $F(4, 344)=0,539$ ,  $p=0,707$ ), της ακαδημαϊκής ( $F(4, 344)=2,016$ ,  $p=0,092$ ), της κοινωνικής ( $F(4, 344)=0,297$ ,  $p=0,880$ ) και της συναισθηματικής προσαρμογής ( $F(4, 344)=2,015$ ,  $p=0,092$ ) των φοιτητών/τριών.

Ομοίως, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και στο μέσο σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ( $F(4, 344)=0,213$ ,  $p=0,931$ ) και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $F(4, 344)=0,747$ ,  $p=0,560$ ), καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $F(4, 344)=1,241$ ,  $p=0,293$ ).

**Πίνακας 4**

*Έλεγχος για την ισότητα των μέσων τιμών ανά φύλο (άντρες και γυναίκες)*

Μεταβλητή	Φύλο		t	p
	Αντρες	Γυναίκες		
	(n=48) Μ.Ο. (Τ.Α.)	(n=294) Μ.Ο. (Τ.Α.)		
<b>Συνολικό Σκορ Προσαρμογής</b>	5,97 (0,92)	5,66 (1,10)	2,105	0,039
<i>Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</i>	4,94 (1,49)	5,15 (1,50)	-0,886	0,376
<i>Κοινωνική Προσαρμογή</i>	5,78 (1,31)	5,27 (1,52)	2,173	0,030
<i>Συναισθηματική Προσαρμογή</i>	5,79 (1,27)	4,86 (1,47)	4,102	<0,001
<i>Δέσμευση με Πανεπιστήμιο</i>	6,79 (1,16)	6,95 (1,23)	-0,856	0,393
<b>Ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη</b>	5,36 (0,93)	5,61 (1,06)	-1,565	0,118
<b>Υπαρξιακή ευγνωμοσύνη</b>	4,78 (1,16)	4,99 (1,17)	-1,137	0,256
<b>Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	2,66 (0,69)	2,59 (0,65)	0,685	0,494

**6.2.3 Ο Ρόλος της Ηλικίας**

Η επίδραση της ηλικίας στα σκορ των μεταβλητών της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας ελέγχθηκε με απλή γραμμική παλινδρόμηση. Το μοντέλο για την ακαδημαϊκή προσαρμογή ήταν ισχυρά στατιστικά σημαντικό ( $R^2=0.022$ ,  $F(1, 347)=7,743$ ,  $p=0,006$ ). Αντιθέτως, η ηλικία δεν επηρέαζε σημαντικά τα μέσα σκορ της κοινωνικής προσαρμογής ( $F(1, 347)=0,697$ ,  $p=0,404$ ), της συναισθηματικής προσαρμογής ( $F(1, 347)=2,094$ ,  $p=0,149$ ), της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο ( $F(1, 347)=0,021$ ,  $p=0,884$ ), καθώς και της γενικής προσαρμογής ( $F(1, 347)=0,048$ ,  $p=0,826$ ).

Αντίστοιχα, η ηλικία δεν προέβλεπε τα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής  $F(1, 347)=0,004$ ,  $p=0,947$  και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $F(1, 347)=2,187$ ,  $p=0,140$ ), καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $F(1, 347)=1,427$ ,  $p=0,233$ ).

## Πίνακας 5

Ανάλυση Διακύμανσης των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς το έτος φοίτησης

	Έτος Φοίτησης					F (4, 344)	p
	1 <sup>ο</sup> έτος (n=108)	2 <sup>ο</sup> έτος (n=84)	3 <sup>ο</sup> έτος (n=62)	4 <sup>ο</sup> έτος (n=62)	5 <sup>ο</sup> έτος (n=33)		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)		
<b>Συνολικό Σκορ Προσαρμογής</b>	5,71 (1,18)	5,81 (1,10)	5,59 (0,95)	5,64 (1,05)	5,53 (1,14)	0,599	0,664
<i>Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</i>	4,89 (1,54)	5,28 (1,50)	4,90 (1,42)	5,26 (1,34)	5,58 (1,90)	2,016	0,092
<i>Κοινωνική Προσαρμογή</i>	5,33 (1,57)	5,42 (1,55)	5,34 (1,42)	5,23 (1,46)	5,11 (1,61)	0,297	0,880
<i>Συναισθηματική Προσαρμογή</i>	5,13 (1,50)	5,15 (1,59)	4,71 (1,55)	5,00 (1,33)	4,49 (1,04)	2,015	0,092
<i>Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο</i>	6,93 (1,28)	7,00 (1,23)	6,98 (1,13)	6,72 (1,22)	6,85 (1,48)	0,539	0,707
<b>Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	5,60 (1,03)	5,55 (1,06)	5,50 (1,11)	5,59 (1,02)	5,44 (1,12)	0,213	0,931
<b>Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη</b>	4,79 (1,14)	5,07 (1,11)	4,96 (1,27)	4,91 (1,30)	5,04 (1,25)	0,747	0,560
<b>Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	2,51 (0,66)	2,65 (0,66)	2,61 (0,72)	2,69 (0,58)	2,48 (0,72)	1,241	0,293

## Πίνακας 6

Ανάλυση Διακύμανσης των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τη συχνότητα παρακολούθησης μαθημάτων

	Συχνότητα Παρακολούθησης Μαθημάτων			F (2, 346)	p
	Κάθε μέρα	1-2 φορές την εβδομάδα	Πιο σπάνια		
	(n=194) M.O. (T.A.)	(n=116) M.O. (T.A.)	(n=39) M.O. (T.A.)		
<b>Συνολικό Σκορ Προσαρμογής</b>	6,01 (1,00)	5,48 (0,97)	4,67 (1,15)	32,246	<0,001
<i>Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</i>	5,64 (1,37)	4,68 (1,36)	3,82 (1,54)	36,651	<0,001
<i>Κοινωνική Προσαρμογή</i>	5,68 (1,48)	5,06 (1,39)	4,21 (1,39)	19,664	<0,001
<i>Συναισθηματική Προσαρμογή</i>	5,07 (1,51)	4,96 (1,42)	4,54 (1,42)	2,060	0,129
<i>Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο</i>	7,34 (1,04)	6,64 (1,13)	5,59 (1,40)	45,111	<0,001
<b>Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	5,67 (1,04)	5,46 (1,01)	5,27 (1,18)	3,228	0,041
<b>Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη</b>	5,08 (1,17)	4,79 (1,14)	4,60 (1,40)	3,831	0,023
<b>Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	2,66 (0,67)	2,57 (0,62)	2,28 (0,69)	5,571	0,004

#### 6.2.4 Ο Ρόλος του Τόπου Καταγωγής

Προκειμένου να διερευνήσουμε την επίδραση του τόπου καταγωγής, εφαρμόσαμε τον έλεγχο για την ισότητα των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Από τον έλεγχο προέκυψε πως ο τόπος καταγωγής, δηλαδή το αν οι φοιτητές/τριες σπούδαζαν ή όχι στον τόπο καταγωγής τους, δεν επηρέαζε σημαντικά τα σκορ της συνολικής ( $t(347)=1.040$ ,  $p=0.299$ ), της ακαδημαϊκής ( $t(347)=0.298$ ,  $p=0.766$ ) και της κοινωνικής προσαρμογής ( $t(347)=-0.392$ ,  $p=0.695$ ), καθώς και της δέσμευσης με το τμήμα φοίτησης ( $t(347)=1.001$ ,  $p=0.318$ ). Αντίθετα, επηρέαζε ασθενώς στατιστικά σημαντικά το μέσο σκορ της συναισθηματικής προσαρμογής ( $t(347)=1.756$ ,  $p=0.08$ ). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες που σπούδαζαν στον τόπο καταγωγής τους είχαν υψηλότερο μέσο σκορ συναισθηματικής προσαρμογής συγκριτικά με τους/τις φοιτητές/τριες που σπούδαζαν μακριά από τον τόπο καταγωγής τους ( $M.O.=5,22$ ,  $T.A.=1,57$  vs  $M.O.=4,90$   $T.A.=1,44$ ).

Επιπλέον, ο τόπος καταγωγής δεν επηρέαζε τα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ( $t(347)=-0,636$ ,  $p=0,525$ ) και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $t(347)=-0,995$ ,  $p=0,321$ ), καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $t(116,852)=0,113$ ,  $p=0,910$ ).

#### 6.2.5 Ο Ρόλος της Οικονομικής Κατάστασης

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της οικονομικής κατάστασης των φοιτητών/τριών στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψε πως η οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών δεν επηρέαζε τη γενική προσαρμογή ( $F(2, 346)=0,125$ ,  $p=0,882$ ), τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $F(2, 346)=0,281$ ,  $p=0,755$ ), την ακαδημαϊκή ( $F(2, 346)=1,062$ ,  $p=0,347$ ), την κοινωνική ( $F(2, 346)=1,123$ ,  $p=0,326$ ) και τη συναισθηματική προσαρμογή ( $F(2, 346)=0,161$ ,  $p=0,851$ ) των φοιτητών/τριών.

Αντίστοιχα, η οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα μέσα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ( $F(2, 346)=0,091$ ,  $p=0,913$ ) και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $F(2, 346)=1,754$ ,  $p=0,175$ ), καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $F(2, 346)=1,734$ ,  $p=0,178$ ).

#### 6.2.6 Ο Ρόλος του Πλαισίου Διαμονής

Η επίδραση του πλαισίου διαμονής στις υπό διερεύνηση μεταβλητές εξετάστηκε, επίσης, με την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Ο έλεγχος έδειξε πως το πλαίσιο διαμονής των φοιτητών/τριών δεν επηρέαζε τις βαθμολογίες στις μεταβλητές της γενικής



προσαρμογής ( $F(3, 345)=0,332, p=0,802$ ), της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο ( $F(3, 345)=0,228, p=0,877$ ), της ακαδημαϊκής ( $F(3, 345)=0,698, p=0,554$ ), της κοινωνικής ( $F(3, 345)=2,183, p=0,090$ ) και της συναισθηματικής προσαρμογής ( $F(3, 345)=0,649, p=0,584$ ).

Ομοίως, το πλαίσιο διαμονής δεν διαφοροποιούσε τα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ( $F(3, 345)=1,168, p=0,322$ ) και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $F(3, 345)=1,599, p=0,189$ ), καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $F(3, 345)=0,580, p=0,628$ ).

### **6.2.7 Ο Ρόλος της Συχνότητας Παρακολούθησης Μαθημάτων**

Η ανάλυση διακύμανσης ως προς τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων (Πίνακας 6) έδειξε πως η συχνότητα παρακολούθησης φάνηκε να επηρεάζει ισχυρά στατιστικά σημαντικά τις βαθμολογίες των μεταβλητών της ακαδημαϊκής προσαρμογής ( $F(2, 346)=36,651, p<0,001$ ), της κοινωνικής προσαρμογής ( $F(2, 346)=19,664, p<0,001$ ), της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο ( $F(2, 346)=45,111, p<0,001$ ) και της γενικής προσαρμογής ( $F(2, 346)=32,246, p<0,001$ ). Συγκεκριμένα, από τις επιμέρους πολλαπλές συγκρίσεις κατά Bonferroni, προέκυψε πως όσοι/ες παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους κάθε μέρα, ανέφεραν υψηλότερα μέσα σκορ στις μεταβλητές της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο, της ακαδημαϊκής, της κοινωνικής και της γενικής προσαρμογής συγκριτικά με τους/τις φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους 1-2 φορές την εβδομάδα ή και πιο σπάνια. Έπονταν σε μέσο σκορ δέσμευσης με το πανεπιστήμιο, ακαδημαϊκής, κοινωνικής και γενικής προσαρμογής όσοι/ες παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους 1-2 φορές την εβδομάδα και τα χαμηλότερα σκορ σημειώθηκαν από τους φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματα πιο σπάνια. Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο μέσο σκορ της συναισθηματικής προσαρμογής ανάλογα με τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων ( $F(2, 346)=2,060, p=0,129$ ).

Επίσης, η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο διαφοροποιούσε σημαντικά τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής ( $F(2, 346)=3,228, p=0,041$ ) και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ( $F(2, 346)=3,831, p=0,023$ ) (Πίνακας 6). Από τις επιμέρους πολλαπλές συγκρίσεις κατά Bonferroni τελικά προέκυψε μόνο ασθενώς στατιστικά σημαντική υπεροχή στο σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης όσων παρακολουθούσαν τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο κάθε μέρα έναντι όσων παρακολουθούσαν τα μαθήματα πιο σπάνια ( $M.O.=5,67, T.A.=1,04$  vs  $M.O.=5,27, T.A.=1,18, p=0,085$ ). Ομοίως, οι φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο κάθε μέρα ανέφεραν ασθενώς στατιστικά σημαντικό υψηλότερο σκορ υπαρξιακής ευγνωμοσύνης συγκριτικά με όσους/ες

παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους πιο σπάνια ( $M.O.=5,08$ ,  $T.A.=1,17$  vs  $M.O.=4,60$ ,  $T.A.=0,69$ ,  $p=0.067$ ).

Τέλος, η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο, επίσης, επηρέαζε ισχυρά στατιστικά σημαντικά το μέσο σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας ( $F(2, 346)=5,571$ ,  $p=0,004$ ) (Πίνακας 6). Ειδικότερα, οι φοιτητές/φοιτήτριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους κάθε μέρα σημείωσαν ισχυρά στατιστικά σημαντικό υψηλότερο σκορ σε σύγκριση με τους/τις φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους πιο σπάνια ( $M.O.=2,66$ ,  $T.A.=0,68$  vs  $M.O.=2,28$ ,  $T.A.=0,69$ ,  $p=0,003$ ). Επιπλέον, εντοπίστηκε και ασθενώς στατιστικά σημαντική υπεροχή όσων παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους 1-2 φορές την εβδομάδα έναντι όσων παρακολουθούσαν πιο σπάνια ( $M.O.=2,57$ ,  $T.A.=0,62$  vs  $M.O.=2,28$ ,  $T.A.=0,69$ ,  $p=0,054$ ).

### 6.3. Οι Συσχετίσεις των υπό Διερεύνηση Μεταβλητών

Ακολούθως, μια σειρά αναλύσεων Pearson's  $r$  εξέτασε τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Από τον Πίνακα 7, προκύπτει πως όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας ήταν θετικές και ισχυρά στατιστικά σημαντικές. Αναφορικά με τις συσχετίσεις της γενικής προσαρμογής και των επιμέρους διαστάσεων της, οι συσχετίσεις ήταν από μέτριες ως έντονα ισχυρές. Ειδικότερα, η γενική προσαρμογή σχετιζόταν πολύ ισχυρά με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,813$ ,  $p<0,001$ ), τη συναισθηματική ( $r=0,749$ ,  $p<0,001$ ), την ακαδημαϊκή ( $r=0,741$ ,  $p<0,001$ ) και την κοινωνική προσαρμογή ( $r=0,730$ ,  $p<0,001$ ). Η ακαδημαϊκή προσαρμογή σχετιζόταν μέτρια θετικά με την κοινωνική ( $r=0,448$ ,  $p<0,001$ ) και τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,384$ ,  $p<0,001$ ) και ισχυρά με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,611$ ,  $p<0,001$ ). Η κοινωνική προσαρμογή σχετιζόταν μέτρια θετικά με τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,334$ ,  $p<0,001$ ) και με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,499$ ,  $p<0,001$ ) και, τέλος, η συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική προσαρμογή και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ήταν, επίσης, μέτρια θετική ( $r=0,388$ ,  $p<0,001$ ).

Ως προς τις συσχετίσεις των μεταβλητών της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι συσχετίσεις κυμαίνονταν από μέτριες ως ισχυρές. Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη συνδεόταν ισχυρά με την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,615$ ,  $p<0,001$ ) και η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν ισχυρότερα με την υπαρξιακή ( $r=0,565$ ,  $p<0,001$ ) παρά με την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,496$ ,  $p<0,001$ ). Όσον αφορά τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, παρατηρείται πως η ψυχική ανθεκτικότητα εμφάνιζε συνολικά υψηλότερες

συσχετίσεις με τις μεταβλητές της προσαρμογής, ακολουθούσε η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και, τέλος, η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη. Ειδικότερα, οι υψηλότερες συσχετίσεις της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορούσαν τη γενική προσαρμογή. Αναλυτικότερα, η γενική προσαρμογή σχετιζόταν μέτρια προς ισχυρά με την ψυχική ανθεκτικότητα ( $r=0,544, p<0,001$ ) και μέτρια με την ιδιοσυγκρασιακή ( $r=0,410, p<0,001$ ) και την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,302, p<0,001$ ). Από την άλλη, οι ασθενέστερες συσχετίσεις αφορούσαν την ακαδημαϊκή προσαρμογή με την υπαρξιακή ( $r=0,181, p=0,001$ ) και την ιδιοσυγκρασιακή ( $r=0,210, p<0,001$ ) ευγνωμοσύνη, και την ψυχική ανθεκτικότητα ( $r=0,351, p<0,001$ ). Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν, επίσης, μέτρια με την κοινωνική ( $r=0,340, p<0,001$ ) και τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,299, p<0,001$ ) και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,372, p<0,001$ ). Η υπαρξιακή συνδεόταν ασθενώς θετικά με την κοινωνική ( $r=0,274, p<0,001$ ) και τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,143, p=0,007$ ) και μέτρια με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,322, p<0,001$ ). Τέλος, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν μέτρια με την κοινωνική ( $r=0,432, p<0,001$ ) και τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,402, p<0,001$ ), όπως και με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,440, p<0,001$ ).

Συνολικά, όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές ήταν ισχυρά στατιστικά σημαντικές, κυμαίνονταν από ασθενείς ως ισχυρές και ήταν όλες θετικές, γεγονός που υποδεικνύει πως όσο αυξάνονταν τα επίπεδα της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας αυξάνονταν και τα επίπεδα της προσαρμογής των φοιτητών/τριών και αντίστροφα. Οι συσχετίσεις για τις μεταβλητές της προσαρμογής ήταν στο σύνολό τους ισχυρότερες για τη μεταβλητή της ψυχικής ανθεκτικότητας, ακολούθως, για την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και, τέλος, για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη. Επισημαίνεται εκ νέου πως η ψυχική ανθεκτικότητα έδειξε να σχετίζεται ισχυρότερα με την υπαρξιακή παρά με την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη.

**Πίνακας 7**

*Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας*

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1. Συνολικό Σκορ Προσαρμογής</b>	—							
<i>2. Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</i>	0,741**	—						
<i>3. Κοινωνική Προσαρμογή</i>	0,730**	0,448**	—					
<i>4. Συναισθηματική Προσαρμογή</i>	0,749**	0,384**	0,334**	—				
<i>5. Δέσμευση με Πανεπιστήμιο</i>	0,813**	0,611**	0,499**	0,388**	—			
<b>6. Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,410**	0,210**	0,340**	0,299**	0,372**	—		
<b>7. Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,302**	0,181**	0,274**	0,143**	0,322**	0,615**	—	
<b>8. Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	0,544**	0,351**	0,432**	0,402**	0,440**	0,496**	0,565**	—

\*\* $p < 0,01$

#### 6.4. Οι Συσχετίσεις των υπό Διερεύνηση Μεταβλητών ανά Φύλο

Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των συσχετίσεων με βάση το φύλο χρησιμοποιήθηκε εκ νέου ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, αυτή τη φορά, όμως, ανά φύλο, (άντρες – γυναίκες), με τα αποτελέσματα του ελέγχου να παρουσιάζονται στους Πίνακες 8-9. Εκ πρώτης όψεως, πλήθος συσχετίσεων που απεικονίζονταν ως στατιστικά σημαντικές στην ανάλυση για όλο το δείγμα αλλά και για τις γυναίκες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για τους άντρες. Αναλυτικότερα, ξεκινώντας από τους άντρες και τις διαστάσεις της προσαρμογής, η συναισθηματική προσαρμογή δεν συσχετιζόταν με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική προσαρμογή. Επίσης, η ιδιοσυγκρασιακή και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη δεν σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά με τις μεταβλητές της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της κοινωνικής προσαρμογής και της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν σχετιζόταν με την κοινωνική προσαρμογή. Επιπλέον, όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη γενική προσαρμογή των αντρών και τις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης, η συσχέτιση ήταν σημαντική μόνο για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,327$ ,  $p=0,023$ ), και όχι για την ιδιοσυγκρασιακή, εύρημα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μόνο σε δύο περιπτώσεις μεταβλητή της προσαρμογής σχετίζεται μόνο με μία εκ των δύο μεταβλητών της ευγνωμοσύνης.

Οι υπόλοιπες συσχετίσεις για τους άντρες ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν από ασθενείς ως πολύ ισχυρές. Συγκεκριμένα, η ιδιοσυγκρασιακή και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη συσχετιζόνταν ισχυρά ( $r=0,585$ ,  $p<0,001$ ) μεταξύ τους. Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν ισχυρότερα με την υπαρξιακή ( $r=0,534$ ,  $p<0,001$ ) παρά με την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,395$ ,  $p=0,005$ ). Η ψυχική ανθεκτικότητα ήταν η μεταβλητή που επιδείκνυε τις υψηλότερες συσχετίσεις με τις μεταβλητές της προσαρμογής, όπως συνέβη και στην ανάλυση για όλο το δείγμα. Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν μέτρια με τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,443$ ,  $p=0,002$ ) και ισχυρά με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,587$ ,  $p<0,001$ ) και με τη γενική προσαρμογή ( $r=0,561$ ,  $p<0,001$ ). Η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη εμφάνιζε μόνο μία μέτρια θετική συσχέτιση, αυτήν με τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,353$ ,  $p<0,014$ ). Σημειώνεται, επίσης, πως η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν μέτρια με τη συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,373$ ,  $p=0,009$ ). Η συσχέτιση αυτή ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη συναισθηματική προσαρμογή για τους άνδρες, επίσης, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφενός γιατί είναι η μόνη περίπτωση στην οποία η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν ισχυρότερα από την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη με μεταβλητή της προσαρμογής και αφετέρου γιατί οι δύο

αυτές μεταβλητές δεν σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά στην περίπτωση των γυναικών (Πίνακας 8).

Σχετικά με τις γυναίκες, όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές ήταν θετικές και ισχυρά στατιστικά σημαντικές, πλην αυτής, που προαναφέρθηκε, ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη συναισθηματική προσαρμογή, που αποτελεί τη δεύτερη περίπτωση κατά την οποία μεταβλητή της προσαρμογής σχετίζεται μόνο με μία εκ των δύο μεταβλητών της ευγνωμοσύνης. Η ιδιοσυγκρασιακή και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη συνδέονταν ισχυρά θετικά μεταξύ τους ( $r=0,597$ ,  $p<0,001$ ) και η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν υψηλότερα με την υπαρξιακή ( $r=0,553$ ,  $p<0,001$ ) από ό,τι με την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη ( $r=0,499$ ,  $p<0,001$ ). Σε αντίθεση με όσα βρέθηκαν να ισχύουν για τους άντρες, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν μέτρια θετικά με την κοινωνική προσαρμογή ( $r=0,455$ ,  $p<0,001$ ), και η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν με τη γενική ( $r=0,429$ ,  $p<0,001$ ), την ακαδημαϊκή ( $r=0,227$ ,  $p<0,001$ ), την κοινωνική προσαρμογή ( $r=0,369$ ,  $p<0,001$ ) και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,383$ ,  $p<0,001$ ). Επίσης, σε αντίθεση με τους άντρες, στις γυναίκες η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη συσχετιζόταν ασθενώς με την ακαδημαϊκή προσαρμογή ( $r=0,178$ ,  $p=0,002$ ), ασθενώς προς μέτρια με την κοινωνική προσαρμογή ( $r=0,279$ ,  $p<0,001$ ) και μέτρια με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,317$ ,  $p<0,001$ ). Μέτριες και ισχυρά στατιστικά σημαντικές ήταν και οι παρακάτω συσχετίσεις για τις γυναίκες: ψυχική ανθεκτικότητα και ακαδημαϊκή προσαρμογή ( $r=0,336$ ,  $p<0,001$ ), ψυχική ανθεκτικότητα και συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,389$ ,  $p<0,001$ ), ψυχική ανθεκτικότητα και δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $r=0,396$ ,  $p<0,001$ ), ψυχική ανθεκτικότητα και γενική προσαρμογή ( $r=0,521$ ,  $p<0,001$ ), ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και συναισθηματική προσαρμογή ( $r=0,313$ ,  $p<0,001$ ), καθώς και υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και γενική προσαρμογή ( $r=0,283$ ,  $p<0,001$ ). Τέλος, όλες οι διαστάσεις της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο επιδείκνυαν ισχυρά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους που κυμαίνονταν από μέτριες ως ισχυρές (Πίνακας 9).

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται πως παρατηρήθηκαν αρκετές διαφορές ως προς τις συσχετίσεις των υπό μελέτη μεταβλητών με βάση το φύλο. Αρχικά, το σύνολο των συσχετίσεων ήταν ισχυρά στατιστικά σημαντικές για τις γυναίκες, πλην της συσχέτισης ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη συναισθηματική προσαρμογή, συσχέτιση που για τους άντρες ήταν μέτρια και ισχυρά στατιστικά σημαντική. Στην περίπτωση των αντρών, οι μεταβλητές ιδιοσυγκρασιακή και υπαρξιακή ευγνωμοσύνη δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική προσαρμογή, καθώς και με τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν σχετιζόταν με την κοινωνική

προσαρμογή. Επίσης, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη των αντρών δεν σχετιζόταν με τη γενική προσαρμογή τους. Παράλληλα, κάποιες από τις διαστάσεις της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο (συναισθηματική – ακαδημαϊκή προσαρμογή και συναισθηματική - κοινωνική προσαρμογή) δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, επίσης, στην περίπτωση των αντρών. Τέλος, οι υπόλοιπες συσχετίσεις όσον αφορά τους άντρες αλλά και τις γυναίκες κυμαίνονταν από μέτριες ως ισχυρές και ήταν θετικές.

**Πίνακας 8**

*Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας για τους άντρες.*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1. Γενική Προσαρμογή</b>	—							
<b>2. Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</b>	0,713**	—						
<b>3. Κοινωνική Προσαρμογή</b>	0,628**	0,367*	—					
<b>4. Συναισθηματική Προσαρμογή</b>	0,651**	0,258	0,072	—				
<b>5. Δέσμευση με Πανεπιστήμιο</b>	0,841**	0,575**	0,442**	0,351*	—			
<b>6. Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,278	0,072	0,103	0,353*	0,217	—		
<b>7. Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,327*	0,128	0,123	0,373**	0,227	0,585**	—	
<b>8. Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	0,561**	0,364*	0,111	0,443**	0,587**	0,395**	0,534**	—

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$



**Πίνακας 9**

*Συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας για τις γυναίκες.*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1. Γενική Προσαρμογή</b>	—							
<b>2. Ακαδημαϊκή Προσαρμογή</b>	0,752**	—						
<b>3. Κοινωνική Προσαρμογή</b>	0,734**	0,472**	—					
<b>4. Συναισθηματική Προσαρμογή</b>	0,764**	0,422**	0,344**	—				
<b>5. Δέσμευση με Πανεπιστήμιο</b>	0,815**	0,605**	0,507**	0,414**	—			
<b>6. Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,429**	0,227**	0,369**	0,313**	0,383**	—		
<b>7. Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη</b>	0,283**	0,178**	0,279**	0,111	0,317**	0,597**	—	
<b>8. Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	0,521**	0,336**	0,455**	0,389**	0,396**	0,499**	0,553**	—

\*\* $p < 0,01$

### 6.5. Παράγοντες που Προβλέπουν την Προσαρμογή των Φοιτητών/τριών στην Ακαδημαϊκή Ζωή

Προκειμένου να ελέγξουμε ποιοι παράγοντες προβλέπουν τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή και τις επιμέρους διαστάσεις της, διενεργήθηκε μια σειρά γραμμικών πολλαπλών παλινδρομήσεων με διερευνητικές μεταβλητές τις μεταβλητές της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας, του φύλου (άντρας – γυναίκα) και της συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό, οι κατηγορικές μεταβλητές του φύλου και της συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων ανακωδικοποιήθηκαν σε ψευδομεταβλητές με τιμές 0 και 1.

Το μοντέλο για τη γενική προσαρμογή ήταν σημαντικό ( $R^2= 0.423$ ,  $F(6, 335)=40,861$ ,  $p<0,001$ ) με την ιδιοσυγκρασιακή και την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα, το φύλο και τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων να αποτελούν σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης και να ερμηνεύουν το 42,3% της μεταβλητότητάς της. Το μοντέλο για την ακαδημαϊκή προσαρμογή ήταν, επίσης, στατιστικά σημαντικό ( $R^2= 0,260$ ,  $F(6, 335)=19,626$ ,  $p<0,001$ ) με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων να συνεισφέρουν στατιστικά σημαντικά και να εξηγούν το 26% της μεταβλητότητάς της. Αντίστοιχα, σημαντικό ήταν και το μοντέλο για την κοινωνική προσαρμογή ( $R^2= 0,272$ ,  $F(6, 335)=20,859$ ,  $p<0,001$ ) με τις μεταβλητές της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας, του φύλου και της συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων να αποτελούν σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές που περιγράφουν το 27,2% της μεταβλητότητας του συγκεκριμένου παράγοντα. Ομοίως, το μοντέλο για τη συναισθηματική προσαρμογή ήταν σημαντικό ( $R^2= 0,247$ ,  $F(6, 335)=18,320$ ,  $p<0,001$ ) με την ιδιοσυγκρασιακή και την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα και το φύλο να προβλέπουν σημαντικά τη συναισθηματική προσαρμογή και να εξηγούν το 24,7% της μεταβλητότητας. Τέλος, το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και για τον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο ( $R^2= 0,354$ ,  $F(6, 335)=30,570$ ,  $p<0,001$ ). Σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης για τον συγκεκριμένο παράγοντα ήταν η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, η ψυχική ανθεκτικότητα και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων, μεταβλητές που ερμηνεύουν το 35,4% της μεταβλητότητάς του. Τα αποτελέσματα των παραπάνω παλινδρομήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 10.

**Πίνακας 10**

*Αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της γενικής προσαρμογής και των επιμέρους διαστάσεών της*

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένη Μεταβλητή			
	Γενική Προσαρμογή			
	B	SE B	β	p
Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη	0,255	0,055	0,247	<0,001
Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη	-0,132	0,052	-0,143	0,011
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,712	0,085	0,429	<0,001
Φύλο (Γυναίκα)	-0,346	0,131	-0,111	0,009
Συχνότητα παρακολούθησης: 1-2 φορές εβδομ.	-0,470	0,099	-0,206	<0,001
Συχνότητα Παρακολούθησης: σπάνια	-1,047	0,151	-0,302	<0,001
Ακαδημαϊκή Προσαρμογή				
Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη	0,095	0,087	0,066	0,274
Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη	-0,112	0,081	-0,088	0,167
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,681	0,134	0,296	<0,001
Φύλο (Γυναίκα)	0,158	0,206	0,037	0,442
Συχνότητα Παρακολούθησης: 1-2 φορές εβδομ.	-0,857	0,156	-0,270	<0,001
Συχνότητα Παρακολούθησης: σπάνια	-1,637	0,237	-0,340	<0,001
Κοινωνική Προσαρμογή				
Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη	0,275	0,086	0,192	0,001
Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη	-0,083	0,080	-0,065	0,304
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,711	0,133	0,309	<0,001
Φύλο (Γυναίκα)	-0,573	0,204	-0,133	0,005
Συχνότητα Παρακολούθησης: 1-2 φορές εβδομ.	-0,590	0,155	-0,186	<0,001
Συχνότητα Παρακολούθησης: σπάνια	-1,128	0,235	-0,234	<0,001
Συναισθηματική Προσαρμογή				
Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη	0,364	0,086	0,257	<0,001
Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη	-0,292	0,081	-0,231	<0,001
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,864	0,134	0,380	<0,001
Φύλο (Γυναίκα)	-0,908	0,205	-0,213	<0,001
Συχνότητα Παρακολούθησης: 1-2 φορές εβδομ.	-0,110	0,156	-0,035	0,479
Συχνότητα Παρακολούθησης: σπάνια	-0,241	0,237	-0,051	0,308

	Δέσμευση με το Πανεπιστήμιο			
Ιδιοσυγκρασιακή Ευγνωμοσύνη	0,220	0,066	0,188	0,001
Υπαρξιακή Ευγνωμοσύνη	-0,014	0,062	-0,013	0,823
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,516	0,102	0,275	<0,001
Φύλο (Γυναίκα)	0,091	0,157	0,026	0,563
Συχνότητα Παρακολούθησης: 1-2 φορές εβδομ.	-0,584	0,119	-0,226	<0,001
Συχνότητα Παρακολούθησης: σπάνια	-1,450	0,181	-0,369	<0,001

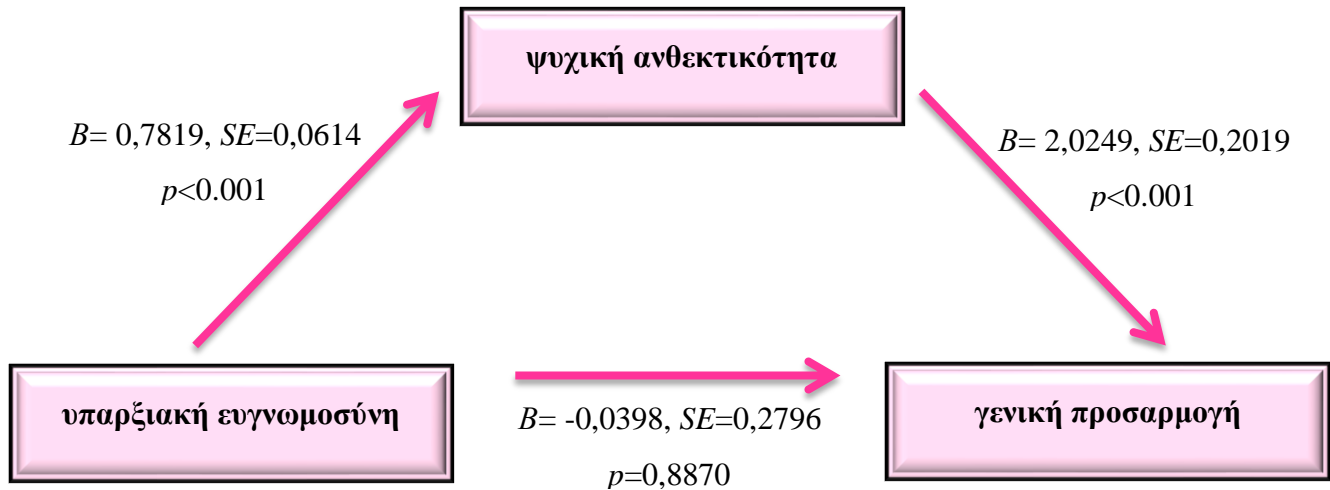
### 6.6. Ο Ρόλος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη Σχέση Ευγνωμοσύνης και Προσαρμογής

Για να μελετήσουμε τον πιθανό διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της ευγνωμοσύνης και της γενικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διαμεσολάβησης με τη μακροεντολή PROCESS v4.1 του Andrew F. Hayes.

Αρχικά, ελέγχθηκε ο πιθανός διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη ως προβλεπτική μεταβλητή και τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών ως μεταβλητή αποτελέσματος. Η ανάλυση διαμεσολάβησης έδειξε πως, παρά το γεγονός ότι η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη είχε σημαντική συνολική επίδραση στο συνολικό σκορ της γενικής προσαρμογής των φοιτητών/τριών ( $B=1,5436$ ,  $SE=0,2619$ ,  $p<0,001$ ), μετά από τον έλεγχο για την επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μεταβλητής διαμεσολάβησης η άμεση επίδραση της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης γίνεται μη σημαντική ( $B=-0,0398$ ,  $SE=0,2796$ ,  $p=0,8870$ ). Επιπρόσθετα, η έμμεση επίδραση της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης στη γενική προσαρμογή στην ακαδημαϊκή ζωή μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν σημαντική [ $B=1,5833$ ,  $BootSE= 0,2302$ ,  $BootCI$  (1,1479, 2,0565)]. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όταν μετά τον έλεγχο για την επίδραση του διαμεσολαβητή, η άμεση επίδραση της προβλεπτικής μεταβλητής στη μεταβλητή αποτέλεσμα είναι μηδενική, τότε πρόκειται για περίπτωση πλήρους διαμεσολάβησης (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, στην παρούσα έρευνα η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί πλήρως τη σχέση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών. Το μοντέλο και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαμεσολάβησης παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 6 και στον Πίνακα 11 αντίστοιχα.

### Γράφημα 6

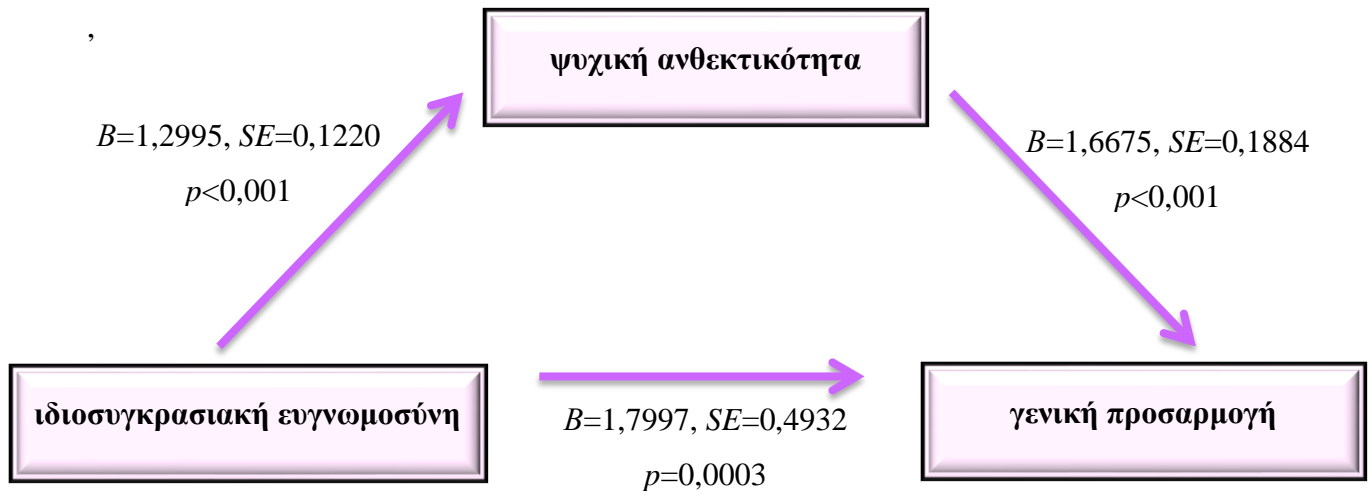
Διάγραμμα που αναπαριστά το μοντέλο διαμεσολάβησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ υπαρξιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής



Εν συνεχεία, διεξήχθη δεύτερη ανάλυση διαμεσολάβησης για να ελεγχθεί ο πιθανός διαμεσολαβητικός ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή. Η ανάλυση διαμεσολάβησης εντόπισε σημαντική συνολική επίδραση της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης στο συνολικό σκορ της γενικής προσαρμογής ( $B = 3,9666, SE = 0,4735, p < 0,001$ ). Μετά τον έλεγχο για την επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής, η άμεση επίδραση της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης μειώθηκε σημαντικά ( $B = 1,7997, SE = 0,4932, p = 0,0003$ ). Η έμμεση επίδραση της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης στη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν, επίσης, σημαντική [ $B = 2,1670, BootSE = 0,3447, BootCI (1,5251, 2,8962)$ ]. Η μείωση της άμεσης επίδρασης της μεταβλητής πρόβλεψης στη μεταβλητή αποτελέσματος, μετά τον έλεγχο για την επίδραση της μεταβλητής διαμεσολάβησης, συνιστά περίπτωση μερικής διαμεσολάβησης (Preacher & Hayes, 2004). Κατά συνέπεια, η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί μερικώς τη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην παρούσα έρευνα. Το μοντέλο και τα αποτελέσματα της δεύτερης ανάλυσης διαμεσολάβησης παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 7 και στον Πίνακα 12 αντίστοιχα.

**Γράφημα 7**

Διάγραμμα που αναπαριστά το μοντέλο διαμεσολάβησης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής



**Πίνακας 11**

*Η διαμεσολάβηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση υπαρξιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής*

Σχέση	Συνολική Επίδραση (p)	Άμεση Επίδραση (p)	Έμμεση Επίδραση	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%		Συμπέρασμα
				Ελάχιστο όριο	Μέγιστο όριο	
Υπαρξιακή ευγνωμοσύνη → ψυχική ανθεκτικότητα → γενική προσαρμογή	1.5436 (<0,001)	-0.0398 (0,8870)	1,5833	1,1489	2,0565	πλήρης διαμεσολάβηση

**Πίνακας 12**

*Η διαμεσολάβηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης και γενικής προσαρμογής*

Σχέση	Συνολική Επίδραση (p)	Άμεση Επίδραση (p)	Έμμεση Επίδραση	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%		Συμπέρασμα
				Ελάχιστο όριο	Μέγιστο όριο	
Ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη → ψυχική ανθεκτικότητα → γενική προσαρμογή	3,9666 (<0,001)	1,7997 (0,0003)	2,1670	1,5252	2,8962	μερική διαμεσολάβηση

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### 7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το πανεπιστήμιο αποτελεί ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, ενώ, ταυτόχρονα, για κάποιους/ες φοιτητές/τριες συνιστά δοκιμασία, καθώς βιώνουν αποξένωση και δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στον φόρτο των εργασιών και την αλλαγή του τρόπου ζωής τους (Jackson et al., 2000). Συνεπώς, η προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή είναι ύψιστης σημασίας, μιας και οι νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ενδέχεται να θέσουν σε κίνδυνο την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία (Sax et al., 2002) και την απρόσκοπτη περάτωση των σπουδών τους (Epochs & Roland, 2006). Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να ανιχνευθούν οι παράγοντες που δύνανται να προάγουν ή να παρεμποδίζουν τη συγκεκριμένη διαδικασία. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο. Για τον σκοπό αυτό, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ώστε να υπολογιστούν τα επίπεδα της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών. Στη συνέχεια, με τη χρήση στατιστικών ελέγχων προέκυψαν τα αποτελέσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τα οποία ερμηνεύονται, ακολούθως, με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία.

#### 7.1 Τα Επίπεδα Προσαρμογής των Φοιτητών/τριών στο Πανεπιστήμιο

Διαπιστώθηκε πως ο βαθμός προσαρμογής των συμμετεχόντων/ουσών της παρούσας έρευνας κυμαινόταν από μέτριος ως υψηλός ανάλογα με την εκάστοτε υποκλίμακα. Σε ανάλογη έρευνα που διεξήχθη σε ελληνικά πανεπιστήμια πριν από 15 χρόνια, από την Γκαντώνα (2007), παρατηρήθηκαν παρόμοια επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής και δέσμευσης με το πανεπιστήμιο. Ωστόσο, οι φοιτητές/τριες της παρούσας έρευνας σημείωσαν χαμηλότερα σκορ στον κοινωνικό, και ιδιαίτερα στον συναισθηματικό, παράγοντα αλλά και στη γενική προσαρμογή στο πανεπιστήμιο. Το εύρημα αυτό προκαλεί εντύπωση δεδομένου πως η έρευνα της Γκαντώνα (2007) απευθυνόταν αποκλειστικά σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες, ενώ η παρούσα έρευνα αφορούσε φοιτητικό πληθυσμό όλων των ετών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η προσαρμογή στο πανεπιστήμιο είναι υψηλότερη κατά το τρίτο και τέταρτο έτος φοίτησης (Elias et al., 2010) και οι φοιτητές/τριες των τελευταίων ετών έχουν ήδη ενταχθεί σε κοινωνικά δίκτυα (Gahagan & Hunter, 2006). Ενδεχομένως, τα χαμηλότερα επίπεδα γενικής, κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής, που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, να σχετίζονται με τις ιδιαίζουσες συνθήκες των



προηγούμενων δύο ετών, με την καραντίνα και τη διενέργεια των πανεπιστημιακών και των σχολικών μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του COVID-19. Ενδεικτικά, έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό, κατά τη διάρκεια της πρώτης καραντίνας του COVID-19, εντόπισαν αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και στρες στους/στις φοιτητές/τριες (Chen & Lucock, 2022· Κορνηλάκη, 2021). Ομοίως, ο Arslan (2021) αναφέρει πως οι φοιτητές/τριες στην Τουρκία, κατά την περίοδο του COVID-19, ήταν πιθανότερο να βιώσουν περισσότερη μοναξιά, λιγότερη υποκειμενική ζωτικότητα και περισσότερες προκλήσεις στον τομέα της ψυχολογικής προσαρμογής εξαιτίας των περιορισμών που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας και της απουσίας των κοινωνικών συναναστροφών. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, δεν υπήρξαν ούτε οι αντίστοιχοι κοινωνικοί περιορισμοί και η απομόνωση των προηγούμενων δύο ετών ούτε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, όμως, τίθενται προβληματισμοί ως προς το κατά πόσο οι φοιτητές/τριες κατάφεραν να καλύψουν το χαμένο έδαφος αυτών των ετών στον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα.

## **7.2 Τα Επίπεδα Ευγνωμοσύνης και Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Φοιτητών/τριών**

Οι φοιτητές/τριες της παρούσας έρευνας ανέφεραν σχετικά υψηλά επίπεδα ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης. Γενικά, τα επίπεδα της ευγνωμοσύνης των φοιτητών/τριών, όπως καταγράφονται σε άλλες έρευνες, ποικίλλουν. Ενδεικτικά, τα επίπεδα ευγνωμοσύνης των φοιτητών/τριών της παρούσας έρευνας ήταν υψηλότερα συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες που διενεργήθηκαν στο εξωτερικό (Mason, 2019· Sun & Kong, 2013· Szczésniak et al., 2022· Wood et al., 2008· Xiang & Yuan, 2021). Ωστόσο, οι Biber και Brandenburg (2021), οι Vieselmeyer et al. (2017) και οι G. Y. Kim et al. (2018) εντόπισαν αρκετά υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης. Σε έρευνες στην Ελλάδα, οι Τίλκερίδου et al. (2021) και οι Μιχαηλίδης και Κασσωτάκη-Μαριδάκη (2019) εντόπισαν αρκετά παρόμοια επίπεδα ευγνωμοσύνης σε ενήλικες 19-75 ετών και σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών αντίστοιχα.

Τα επίπεδα της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας ήταν μέτρια προς υψηλά, αν και δεν υπάρχουν περιγραφικά δεδομένα άλλων ερευνών ώστε να γίνει σύγκριση. Η νεαρή ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας ενδεχομένως να δικαιολογεί εν μέρει γιατί τα επίπεδα της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ήταν χαμηλότερα από αυτά της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης. Συγκεκριμένα, εξ ορισμού η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη συνεπάγεται την ευγνωμοσύνη των ανθρώπων και στις αντίξοες στιγμές της ζωής τους, στιγμές που ίσως ένα μέρος των φοιτητών/τριών να μην έχει βιώσει ακόμη σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, οι φοιτητές/τριες, που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν πολύ χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με τα επίπεδα που εντοπίστηκαν από τους κατασκευαστές της κλίμακας και αφορούσαν ενήλικο γενικό πληθυσμό (Connor & Davidson, 2003). Σύμφωνα με τους Allan et al. (2014), αυτό μπορεί να αποτελεί ένδειξη πως οι συμμετέχοντες/ουσες επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα προσαρμοστικής ικανότητας. Στο εγχειρίδιο της κλίμακας αναφέρεται πως η βαθμολογία της κλίμακας δείχνει να επηρεάζεται από τη χώρα στην οποία διεξάγεται η έρευνα και από την ηλικία του δείγματος, καθώς οι νεαρότεροι/ες ενήλικες, όπως οι φοιτητές/τριες, σημειώνουν χαμηλότερα σκορ συγκριτικά με τους/τις μεγαλύτερους/ες σε ηλικία (Davidson, 2020). Ενδεικτικά, έρευνες σε φοιτητές/τριες άλλων χωρών, όπως οι ΗΠΑ (Johnson et al., 2011· Vieselmeier et al., 2017), η Ιορδανία (Hamdan-Mansour et al., 2014) και το Ηνωμένο Βασίλειο (Allan et al., 2014), αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Εντός συνόρων, η Κουδιγκέλη (2007), στην έρευνά της σε δείγμα εκπαιδευτικών, εντόπισε παρόμοια, αλλά ελαφρώς υψηλότερα, επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

### **7.3 Ο Ρόλος του Φύλου**

#### **7.3.1 Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο και Φύλο**

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών, επιβεβαιώθηκαν κάποιες από τις ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, όπως ήταν αναμενόμενο, οι φοιτητές της παρούσας έρευνας υπερετερούσαν των φοιτητριών στα σκορ της συναισθηματικής και της γενικής προσαρμογής, εύρημα που συνάδει με τις πρότερες έρευνες (Γκαντώνα, 2007· Duchesne et al., 2007· Enochs & Roland, 2006· Katz & Somers, 2017· Y. W. Lee & Lee, 2005· Páramo Fernández et al., 2017· Wintre & Yaffe, 2000). Άλλωστε, πλήθος ερευνών επιβεβαιώνει πως οι γυναίκες βιώνουν περισσότερα συναισθήματα άγχους και στρες (Sax et al., 2002). Για την ακρίβεια, ήδη από την εφηβική ηλικία των 11 ετών, τα κορίτσια αναφέρουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα δυσφορίας σε μεγάλο εύρος προβλημάτων ψυχικής υγείας. Η δυσφορία αυτή ενδέχεται να κορυφώνεται στην περίπτωση σωματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αλλαγών, όπως είναι η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Yoon et al., 2022). Έρευνες που διεξήχθησαν σε φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους των σπουδών τους εντόπισαν επιδείνωση της συναισθηματικής υγείας τόσο των φοιτητών όσο και των φοιτητριών, με τις γυναίκες, όμως, να σημειώνουν χαμηλότερα σκορ συναισθηματικής υγείας (Conley et al., 2014· Sax et al., 2002). Αυτό το εύρημα εγείρει προβληματισμό ως προς το κατά πόσο η παραπάνω συνθήκη είναι πραγματική ή απλώς αποτυπώνει την προθυμία των γυναικών να αποδέχονται

τα συναισθήματα της κατάθλιψης και της μοναξιάς (Sax et al., 2002). Η κατάσταση παρέμεινε ίδια και στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19 με τις φοιτήτριες να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά στρες, άγχους, κατάθλιψης και βίωσης αρνητικών συναισθημάτων (Chen & Lucock, 2022· Κορνηλάκη, 2021). Εστιάζοντας αποκλειστικά στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, οι Enochs και Roland (2006) υπογραμμίζουν ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, αποδίδουν αυτά τα προβλήματα στους ρόλους που οι γυναίκες καλούνται να αναλάβουν, ρόλοι που πιθανώς να μην είναι αποδεκτοί από τις οικογένειές τους, στη βία που ενδέχεται να υπάρχει και να γίνεται ανεκτή στα πανεπιστήμια και στους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων σε σχέση με τους άντρες.

Στον αντίποδα, η αναμενόμενη από τη βιβλιογραφία (Banyard & Cantor, 2004· Γκαντώνα, 2007· Duchesne et al., 2007· Mattanah et al., 2004· Páramo Fernández et al., 2017) υπεροχή των φοιτητριών στο σκορ της ακαδημαϊκής προσαρμογής δεν επιβεβαιώθηκε. Ωστόσο, πλήθος ερευνητών/τριών επισημαίνει την επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Marcenaro–Gutierrez et al., 2017), καθώς, σύμφωνα με τους Duchesne et al. (2007), τα κορίτσια στο σχολείο αναπτύσσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε μη αναμενόμενη στατιστικά σημαντική υπεροχή των φοιτητών στα επίπεδα της κοινωνικής προσαρμογής σε αντίθεση με παρελθόντα ευρήματα ερευνών (Γκαντώνα 2007· Katz & Somers, 2017· Y. W. Lee & Lee, 2005). Το εύρημα αυτό προξενεί εντύπωση, καθώς στην έρευνα των Conley et al. (2014) οι φοιτητές, αν και υπερτερούσαν σε ψυχολογική ευημερία, υστερούσαν στα σκορ της κοινωνικής ευημερίας συγκριτικά με τις φοιτήτριες. Οι ίδιοι/ες επισημαίνουν πως τυπικά η κοινωνική υποστήριξη συνδέεται στενά με την προσαρμογή στις γυναίκες και επειδή η μετάβαση στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική υποστήριξη, ενδεχομένως να επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τα δύο φύλα (Conley et al., 2014). Τέλος, το φύλο δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα σκορ του παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Páramo Fernández et al. (2017), αλλά έρχεται σε αντίθεση με πορίσματα άλλων ερευνών (Γκαντώνα, 2007· Y. W. Lee & Lee, 2005).

### 7.3.2 Ευγνωμοσύνη, Ψυχική Ανθεκτικότητα και Φύλο

Η ερευνητική υπόθεση για την επίδραση του φύλου στα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης δεν επιβεβαιώθηκε στα παρόντα δεδομένα, καθώς, αν και οι γυναίκες της παρούσας έρευνας εμφάνιζαν όντως υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης, δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα του ευρήματος. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με τους έμφυλους ρόλους και τα έμφυλα στερεότυπα και προξενεί προβληματισμό, παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν και κάποιες λίγες έρευνες που, επίσης, δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στα σκορ της ευγνωμοσύνης (Froh, Yurkewicz & Kashdan, 2009· A. Kumar & Dixit, 2014· Mason, 2019· Τιλκερίδου et al., 2021). Γενικά, στη βιβλιογραφία για τα συναισθήματα και το φύλο αναφέρεται πως οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερη επίγνωση και αποδοχή των συναισθημάτων τους συγκριτικά με τους άντρες (Kashdan et al., 2009), αν και, σύμφωνα με τη Fischer (1993), τα συναισθήματα είναι πολυεπίπεδα φαινόμενα και η σχέση τους με το φύλο είναι πολύπλοκη, καθιστώντας δύσκολη τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, τα στερεότυπα που αφορούν την έκφραση των συναισθημάτων και το φύλο διακρίνονται από υπερβολή και τείνουν να είναι ανακριβή, καθώς παραγνωρίζουν την επίδραση που είναι δυνατόν να ασκούν τόσο οι περιστάσεις όσο και οι ατομικοί και οι πολιτισμικοί παράγοντες. Εν τέλει, οι διαφορές στην έκφραση των συναισθημάτων ανάμεσα στα δύο φύλα πρέπει να αναζητούνται στους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους των φύλων, στην ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, στις πολιτισμικές αξίες και τις διαφορετικές πρακτικές κοινωνικοποίησης (Brody, 1997).

Τα ευρήματα ήταν παρόμοια και στην περίπτωση της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης, δηλαδή οι γυναίκες δήλωσαν μεν υψηλότερα επίπεδα υπαρξιακής ευγνωμοσύνης, αλλά δεν διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα. Επειδή η συγκεκριμένη κλίμακα κατασκευάστηκε σχετικά πρόσφατα, δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία δεδομένα όσον αφορά το φύλο.

Η ερευνητική υπόθεση για την επίδραση του φύλου δεν επαληθεύτηκε ούτε στην περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των σκορ ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, παρά το γεγονός ότι οι άντρες όντως ανέφεραν υψηλότερα σκορ. Οι Campbell-Sills et al. (2009) υποστηρίζουν πως τα υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που συχνά αναφέρονται από τους άντρες μπορεί να εξηγούνται μερικώς από την ανάγκη των αντρών να φανούν πιο δυνατοί και λιγότερο ευάλωτοι, συγκριτικά με τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να μεροληπτούν στις απαντήσεις τους, γεγονός που ενδέχεται να σχετίζεται με το κοινωνικό φύλο και τις προσδοκίες που το συνοδεύουν (Erdogan et al., 2015). Αντίστοιχα, οι Smyth και Sweetman (2015) θεωρούν πως η τάση να συνδέεται η ευαλωτότητα με τις γυναίκες και να αποδίδεται

ως ένα φυσικό χαρακτηριστικό τους είναι απόρροια της ανισότητας των φύλων. Για την ακρίβεια, ο Pollack (2006) κάνει λόγο για «*ψευδοανθεκτικότητα*» των αγοριών και των νεαρών αντρών (σελ.65), που προκύπτει μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης τους και συνίσταται στην προσπάθεια των αντρών να φανούν δυνατοί κρύβοντας τον πόνο τους, την ευαλωτότητά τους και την ανάγκη τους για σύνδεση με άλλους ανθρώπους.

Συνολικά, τα ευρήματα που αφορούν την επίδραση του φύλου στις υπό διερεύνηση μεταβλητές θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς η πλειονότητα του δείγματος είναι γυναίκες.

## **7.4 Ο Ρόλος των Υπόλοιπων Δημογραφικών Μεταβλητών**

### **7.4.1 Δημογραφικές Μεταβλητές και Προσαρμογή**

Παρά την υπόθεση που διατυπώθηκε, το έτος φοίτησης δεν διαφοροποιούσε σημαντικά τα σκορ της προσαρμογής των φοιτητών/τριών, όπως συνέβη και στην έρευνα των Lee και Lee (2005). Αντιθέτως, οι Jackson et al. (2000) υποστηρίζουν πως τα επίπεδα προσαρμογής των φοιτητών/τριών διαφέρουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και οι Elias et al. (2010) εντόπισαν χαμηλότερα επίπεδα προσαρμογής για τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες συγκριτικά με τους/τις τελειόφοιτους/ες. Επ' αυτού, οι Conley et al. (2020) θεωρούν πως τα δύο τελευταία έτη σπουδών επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να ανακάμψουν βιώνοντας μεγαλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Εντούτοις, αξίζει να διατυπωθούν κάποιες παρατηρήσεις επί του ζητήματος. Καταρχάς, οι έρευνες των Jackson et al. (2000) και των Conley et al. (2020) είναι διαχρονικές και εξετάζουν το ίδιο δείγμα φοιτητών/τριών σε βάθος τεσσάρων ετών, σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη που έχει συγχρονικό χαρακτήρα. Δευτερευόντως, οι ιδιαίτερες συνθήκες που βίωσαν οι φοιτητές/τριες τα προηγούμενα δύο χρόνια, με την πανδημία του COVID-19, ενδέχεται να έχουν συμβάλει στα σκορ της προσαρμογής τους. Τέλος, οι περισσότερες έρευνες διεξάγονται σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες, επομένως, είναι δύσκολο να διεξαχθούν περαιτέρω συγκρίσεις με άλλες έρευνες.

Επίσης, ούτε η ηλικία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στα σκορ της προσαρμογής των φοιτητών/τριών παρά μόνο στον παράγοντα της ακαδημαϊκής προσαρμογής. Αξίζει να επισημανθεί εκ νέου πως η εργασία εστίασε σε μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο του ανθρώπου, την αναδυόμενη ενηλικίωση, που εκτείνεται από τα 18-25 έτη, περιορίζοντας εκ των πραγμάτων την επίδραση που θα μπορούσε να ασκήσει η ηλικία στην προσαρμογή.

Η οικονομική κατάσταση των φοιτητών/τριών και το πλαίσιο διαμονής δεν επηρέαζαν τα επίπεδα προσαρμογής τους, εύρημα που συνάδει με τη μετα-ανάλυση των

Credé και Niehorster (2012) για την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, όπως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Ομοίως, το αν οι φοιτητές/τριες σπούδαζαν ή όχι στον τόπο καταγωγής τους δεν διαφοροποιούσε τα επίπεδα της γενικής, της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο. Διαφοροποιούσε, ωστόσο, ασθενώς στατιστικά σημαντικά τα επίπεδα της συναισθηματικής προσαρμογής, μιας και οι φοιτητές/τριες που διέμεναν στον τόπο καταγωγής τους είχαν υψηλότερο σκορ συναισθηματικής προσαρμογής. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη πως η νοσταλγία για το σπίτι ή την πατρίδα μπορεί να σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, καθώς και με συμπεριφορά απόσυρσης (Thurber & Walton, 2012). Αντίθετα, στην έρευνα των Lee και Lee (2005), η διαμονή των φοιτητών/τριών μακριά από τις οικογένειές τους είχε θετική επίδραση στην κοινωνική προσαρμογή και στον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο.

Από τις δημογραφικές μεταβλητές, αυτή που φάνηκε να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην προσαρμογή ήταν η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο, καθώς διαφοροποιούσε τα σκορ της ακαδημαϊκής, της κοινωνικής και της γενικής προσαρμογής, όπως και της δέσμευσης με το πανεπιστήμιο. Φαίνεται πως η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων βοηθάει τους/τις φοιτητές/τριες να διαχειριστούν καλύτερα τις νέες ακαδημαϊκές προκλήσεις και τις απαιτήσεις των σπουδών τους και αυξάνει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα από το πανεπιστημιακό περιβάλλον, δημιουργώντας φιλίες και λαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο κοινωνική στήριξη. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζονται οι αρνητικές συνέπειες της απουσίας των φοιτητών/τριών από τα μαθήματα τόσο στα ίδια τα άτομα όσο και στους/στις συμφοιτητές/τριες αλλά και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένας προγνωστικός παράγοντας για τη σπάνια παρακολούθηση των μαθημάτων είναι η απουσία του αισθήματος του «ανήκειν» στο πανεπιστήμιο, γεγονός που μάλλον εξηγεί τις υψηλότερες βαθμολογίες που προέκυψαν στον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο για όσους/ες φοιτητές/τριες παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους κάθε μέρα (Oldfield et al., 2018).

#### ***7.4.2 Δημογραφικές Μεταβλητές, Ευγνωμοσύνη και Ψυχική ανθεκτικότητα***

Οι υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές, δηλαδή η ηλικία, το έτος φοίτησης, ο τόπος καταγωγής, η οικονομική κατάσταση και το πλαίσιο διαμονής, δεν διαφοροποιούσαν σημαντικά τα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης. Όσον αφορά την ηλικία, στη βιβλιογραφία, παρατηρείται η τάση η ευγνωμοσύνη να αυξάνεται με το πέρασμα των ετών (Chopik, et al., 2019· Lasota et al., 2020b· Watkins, 2014), ωστόσο, στην

παρούσα μελέτη το ηλικιακό εύρος των ατόμων ήταν πολύ περιορισμένο καταλήγοντας εν τέλει στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης φαίνεται να παραμένουν σταθερά κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Ο Watkins (2014) επισημαίνει επί του θέματος πως οι δημογραφικές μεταβλητές, όπως η οικονομική κατάσταση, η ηλικία και η φυλή, δεν αποτελούν καλούς προγνωστικούς παράγοντες της ευγνωμοσύνης. Ομοίως, οι Τιλκερίδου et al. (2021), στην έρευνά τους σε άτομα ηλικίας 18-75 ετών, επίσης, δεν εντόπισαν σημαντική επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και συγκατοίκηση) στα επίπεδα της ευγνωμοσύνης των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνάς τους. Τέλος, η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων ασκούσε ασθενώς στατιστικά σημαντική επίδραση στα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης υπέρ όσων παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους κάθε μέρα.

Αντίστοιχα, οι δημογραφικές μεταβλητές, έτος φοίτησης, ηλικία, τόπος καταγωγής, πλαίσιο διαμονής και οικονομική κατάσταση, δεν διαφοροποιούσαν σημαντικά τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Προηγούμενες έρευνες, επίσης, δεν εντόπισαν σημαντική διαφοροποίηση στα σκορ με βάση δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία (Hamdan-Mansour et al., 2014· Κουδιγκέλη, 2007), η οικογενειακή κατάσταση (Κουδιγκέλη, 2007), η εργασία και η φυλή (Ferreira et al., 2020). Από την άλλη, οι Ferreira et al. (2020) εντόπισαν σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και την ψυχική ανθεκτικότητα, ωστόσο, η έρευνά τους αφορούσε άτομα ηλικίας 20-83 ετών, ενώ η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο της ζωής του ανθρώπου, την αναδυόμενη ενηλικίωση, περίοδο κατά την οποία τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να παραμένουν σταθερά. Όπως συνέβη και στην περίπτωση των μεταβλητών της προσαρμογής και της ευγνωμοσύνης, η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές/τριες διαφοροποιούσε σημαντικά και τα σκορ της ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών, καθώς όσοι/ες παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους κάθε μέρα στο πανεπιστήμιο επιδείκνυαν υψηλότερα σκορ ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με όσους/ες παρακολουθούσαν πιο σπάνια. Τα ευρήματα που αφορούν τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων είναι σημαντικά, καθώς φαίνεται να καταδεικνύουν τον ενεργό και σημαντικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει το πανεπιστήμιο στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών και στην ενίσχυση των θετικών προστατευτικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας, δηλαδή της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας, μέσω ειδικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων.

### 7.5 Οι Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των διαστάσεων της προσαρμογής, οι συσχετίσεις των παραγόντων ήταν παρόμοιες με αυτές της Γκαντόνα (2007), αν και ελαφρώς υψηλότερες για την παρούσα έρευνα. Οι πολύ υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στη γενική προσαρμογή και τους επιμέρους παράγοντες της προσαρμογής ήταν αναμενόμενες, μιας και η γενική προσαρμογή εμπεριέχει την εκάστοτε υποκλίμακα. Οι Credé και Niehorster (2012), στη μετά-ανάλυσή τους, αναφέρουν ότι οι συσχετίσεις των παραγόντων της κλίμακας προσαρμογής μπορεί μεν να είναι υψηλές, αλλά δεν είναι τόσο υψηλές, ώστε να θεωρούνται πλεονάζουσες. Η υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ των επιμέρους τομέων της προσαρμογής ήταν ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο. Στην έρευνα των Abdollahi και Noltemeyer (2018) σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται πως το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών μέσω της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, δηλαδή, μέσα από την ενασχόληση και τη δέσμευση με τα μαθήματά τους, τον έλεγχο του ακαδημαϊκού στρες και τη θεώρηση των ακαδημαϊκών δυσκολιών ως πρόκληση και κινητοποίηση για μάθηση.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τις μεταβλητές της προσαρμογής, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση και όλες οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν σημαντικές και θετικές. Η υψηλότερη συσχέτιση για την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη αφορούσε τη γενική προσαρμογή, ακολούθως, τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο, την κοινωνική, τη συναισθηματική και την ακαδημαϊκή προσαρμογή. Σχετικά με τις συσχετίσεις ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την κοινωνική και τη συναισθηματική προσαρμογή, στην έρευνα των Wood et al. (2008) οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης και χαμηλότερα επίπεδα στρες κατά τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο. Αντίστοιχα, ο Mason (2019) εντόπισε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και τους δείκτες ψυχολογικής δυσφορίας των πρωτοετών φοιτητών/τριών και οι Wu et al. (2020) υποστηρίζουν ότι η ευγνωμοσύνη συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών σχολικής ηλικίας. Ως ψυχοκοινωνική προσαρμογή ορίζουν την υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, καθώς και τα χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Συμπληρωματικά, οι Bono et al. (2020) εντόπισαν αντίστοιχου μεγέθους και κατεύθυνσης συσχέτιση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και το αίσθημα του «ανήκειν» στο πανεπιστήμιο. Ως προς την ευγνωμοσύνη και την ακαδημαϊκή προσαρμογή, οι Wu et al. (2020) αναφέρουν πως η ευγνωμοσύνη επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών σχολικής ηλικίας,



ήτοι την υψηλότερη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή επίτευξη και την ικανοποίηση από το σχολείο. Επιπλέον, η ευγνωμοσύνη άσκησε τόσο άμεση όσο και έμμεση θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή ενασχόληση των μαθητών/τριών 8-15 ετών και στην έρευνα των Zhen et al. (2021). Στην περίπτωση των φοιτητών/τριών, οι ασκήσεις ευγνωμοσύνης ενίσχυσαν τη συγκέντρωσή τους στην τάξη και τους έκαναν πιο ανθεκτικούς στις ακαδημαϊκές δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν (Wilson, 2016· Zainoodin et al., 2021).

Αντίστοιχα, οι συσχετίσεις ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τις μεταβλητές της προσαρμογής ήταν, επίσης, θετικές, αν και ήταν μικρότερες σε μέγεθος συγκριτικά με την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη. Στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, ώστε να γίνουν κάποιες ενδεικτικές συγκρίσεις.

Τα δύο είδη ευγνωμοσύνης (ιδιοσυγκρασιακή και υπαρξιακή) βρέθηκαν να συσχετίζονται ισχυρά και θετικά μεταξύ τους ( $r=0,615$ ), όπως ήταν αναμενόμενο, αν και οι κατασκευαστές της κλίμακας δεν αναφέρουν επακριβώς το μέγεθος της συσχέτισης. Οι Çanakçı et al. (2022), σε προσαρμογή της κλίμακας υπαρξιακής ευγνωμοσύνης στην Τουρκία, εντόπισαν μικρότερη συσχέτιση ( $r=0,476$ ) ανάμεσα στα δύο είδη ευγνωμοσύνης χρησιμοποιώντας, όμως, διαφορετική κλίμακα για την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη. Ωστόσο, υπογραμμίζεται πως αυτή η διαφορά στο μέγεθος της συσχέτισης ενδεχομένως να οφείλεται και σε πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς πρόκειται για δύο διαφορετικές κουλτούρες και οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μεταφρασμένες και στις δύο περιπτώσεις.

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τις μεταβλητές της προσαρμογής ήταν στο σύνολό τους θετικές, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, και, συνάμα, ήταν υψηλότερες συγκριτικά με τις αντίστοιχες συσχετίσεις των μεταβλητών αυτών με τις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης. Η ισχυρότερη συσχέτιση αφορούσε τη γενική προσαρμογή, ακολουθούσε η δέσμευση με το πανεπιστήμιο, η κοινωνική, η συναισθηματική και, τέλος, η ακαδημαϊκή προσαρμογή. Το μέγεθος της συσχέτισης ανάμεσα στη γενική προσαρμογή και την ψυχική ανθεκτικότητα ήταν σχεδόν ίδιο με τον συντελεστή συσχέτισης που εντόπισαν οι Munro και Pooley (2009) παρά το γεγονός πως χρησιμοποίησαν διαφορετική κλίμακα ανθεκτικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε σύμπνοια και με άλλες έρευνες που εντόπισαν πως τα χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας των φοιτητών/τριών αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τη γενική προσαρμογή τους στην ακαδημαϊκή ζωή (Haktanir et al., 2018· Rahat & Illhan, 2016). Επίσης, έρευνες έχουν εντοπίσει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των φοιτητών/τριών (Allan et al., 2014), καθώς και τον γενικό

μέσο όρο των φοιτητών/τριών, κατά συνέπεια, η ανθεκτικότητα φαίνεται να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιμονή (Hartley, 2011). Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες της προσαρμογής των φοιτητών/τριών, έρευνες εντόπισαν πως οι φοιτητές/τριες με χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης και σύνδεσης με το πανεπιστήμιο και υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Hamdan-Mansour et al., 2014· Pidgeon et al., 2014). Σύμφωνα με τους Pidgeon et al. (2014), η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και τη σύνδεση με το πανεπιστήμιο μπορεί να αποτελέσει βάση για τη διοργάνωση δραστηριοτήτων εκτός του πλαισίου των μαθημάτων, ώστε να ενισχυθεί η ανθεκτικότητα των φοιτητών/τριών και εν τέλει να μειωθεί η ψυχολογική δυσφορία τους. Άλλωστε, οι φοιτητές/τριες με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και, συνεπώς, εμπλέκονται σε περισσότερες δραστηριότητες που προάγουν την ψυχική και συναισθηματική υγεία κατά τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο (Derosier et al., 2013).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα, σχετίζονταν θετικά μεταξύ τους. Το μέγεθος της συσχέτισης ανάμεσα στις δύο έννοιες ήταν υψηλότερο συγκριτικά με άλλες έρευνες, που, όμως, χρησιμοποιούσαν διαφορετικές κλίμακες για την αξιολόγηση της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (ενδεικτικά Garg & Sarkar, 2020· A. Kumar & Dixit, 2014· R. Kumar et al., 2021· Lasota et al., 2020b· Llenares et al., 2020). Αντίστοιχα, οι Vieselmeyer et al. (2017), που χρησιμοποίησαν τις ίδιες κλίμακες μέτρησης, εντόπισαν πολύ παρόμοιο μέγεθος συσχέτισης. Η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν ελαφρώς υψηλότερη για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη. Αυτή η μικρή διαφορά ανάμεσα στο μέγεθος των δύο συσχετίσεων ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός πως η ψυχική ανθεκτικότητα και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη σχετίζονται εννοιολογικά μεταξύ τους, καθώς και οι δύο έννοιες εμπεριέχουν την ύπαρξη των δυσκολιών στη ζωή των ανθρώπων. Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο.

## **7.6 Οι Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Έρευνας ανά Φύλο**

Εκκινώντας από τις συσχέτισεις ανάμεσα στις διαστάσεις της προσαρμογής, παρατηρήθηκε πως οι συγκεκριμένες συσχέτισεις ήταν ελαφρώς υψηλότερες για τις γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική προσαρμογή των αντρών δεν σχετιζόταν με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική προσαρμογή τους, εύρημα που προξενεί

ιδιαίτερη εντύπωση, μιας και δεν αναφέρεται από τους κατασκευαστές της κλίμακας, αλλά και από άλλες έρευνες εν γένει. Συνεπώς, το συγκεκριμένο εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς δημιουργεί ερωτήματα ως προς το κατά πόσο κάποιες διαστάσεις της συγκεκριμένης κλίμακας προσαρμογής αποτυπώνουν με αντιπροσωπευτικό τρόπο την έννοια της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο για τους άντρες. Η υψηλότερη συσχέτιση για τις μεταβλητές της προσαρμογής, τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες, ήταν ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο, όπως συνέβη και για όλο το δείγμα.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις των μεταβλητών της προσαρμογής με τις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Καταρχάς, στην περίπτωση των αντρών, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν μόνο με τη συναισθηματική προσαρμογή και η υπαρξιακή μόνο με τη γενική και τη συναισθηματική προσαρμογή. Όσον αφορά τις γυναίκες, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη σχετιζόταν ασθενώς με την ακαδημαϊκή προσαρμογή και μέτρια με τις υπόλοιπες μεταβλητές της προσαρμογής. Είναι αξιοσημείωτο πως η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη δεν συσχετιζόταν με τη συναισθηματική προσαρμογή στην περίπτωση των γυναικών, αν και σχετιζόταν ασθενώς προς μέτρια με τις υπόλοιπες μεταβλητές της προσαρμογής. Συνεπώς, αν και τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης δεν διαφοροποιούνταν βάσει του φύλου, παρατηρήθηκαν διαφορές όσον αφορά τις συσχετίσεις των μεταβλητών ανά φύλο. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την παρατήρηση των Kashdan et al. (2009) πως υπάρχει κάτι το ιδιαίτερο σχετικά με την ευγνωμοσύνη και τους άντρες, καθώς η λειτουργία της φαίνεται να είναι διαφορετική σε σχέση με τα υπόλοιπα θετικά συναισθήματα. Το γεγονός ότι η ευγνωμοσύνη σχετιζόταν με περισσότερες όψεις της προσαρμογής για τις γυναίκες μάλλον ενισχύει την άποψη πως οι γυναίκες αποκομίζουν περισσότερα οφέλη από την έκφραση και τη βίωση της ευγνωμοσύνης (Kashdan et al., 2009). Η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, δηλαδή η ευγνωμοσύνη στις θετικές αλλά και στις δύσκολες στιγμές, συνεπάγεται καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή μόνο για τους άντρες. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ευρήματα και δεδομένα για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τα δύο φύλα, αλλά στην έρευνα των Sun και Kong (2013) τα υψηλότερα επίπεδα ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης συνεπάγονταν υψηλότερα επίπεδα θετικού συναισθήματος για τους άντρες. Ενδεχομένως, και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη να λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο στην περίπτωση των αντρών προκαλώντας τους περισσότερα θετικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους, πιθανώς, να οδηγούν σε υψηλότερη συναισθηματική προσαρμογή. Όπως και να έχει, φαίνεται πως το φύλο θα

συνεχίσει να απασχολεί τις έρευνες που σχετίζονται με την ευγνωμοσύνη, καθώς τα αποτελέσματα παρουσιάζουν «ενδιαφέρουσες πολυπλοκότητες» (Watkins, 2014, σελ.79).

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και την ψυχική ανθεκτικότητα ήταν θετικές και πολύ παρόμοιες για τους άντρες και τις γυναίκες, αν και η συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη ήταν ελαφρώς υψηλότερη για τις γυναίκες, όπως συνέβη και στην έρευνα των Mary και Patra (2015). Αυτή η λίγο υψηλότερη συσχέτιση δεν μπορεί να αποτελέσει κριτήριο ή επαρκή βάση για συμπεράσματα, αν και οι Kashdan et al. (2009) τονίζουν πως οι γυναίκες, έχοντας την τάση να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους περισσότερο και συχνότερα, συγκριτικά με τους άντρες, ενδέχεται να απολαμβάνουν περισσότερα υλικά οφέλη και να οικοδομούν ανθεκτικούς κοινωνικούς πόρους και φιλίες, λαμβάνοντας, επομένως, περισσότερη υποστήριξη στις δύσκολες στιγμές. Συνεπώς, σύμφωνα με τους ίδιους, η ευγνωμοσύνη δύναται να συνεισφέρει με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και σχέσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα για τις γυναίκες. Τέλος, όπως συνέβη και στην ανάλυση για όλο το δείγμα, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετιζόταν ισχυρότερα με την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη.

Αναφορικά με τις συσχετίσεις ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και τις μεταβλητές της προσαρμογής ανά φύλο, εντοπίστηκαν κάποιες ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συνδεόταν με την κοινωνική προσαρμογή των αντρών, ενώ, αντίθετα, για τις γυναίκες οι συσχετίσεις ήταν σημαντικές για όλες τις διαστάσεις της προσαρμογής. Το παραπάνω εύρημα προξενεί προβληματισμό και είναι δύσκολο να εξηγηθεί. Το ζήτημα φαίνεται να είναι πιο σύνθετο, λόγω του ότι η κοινωνική προσαρμογή των αντρών δεν συσχετιζόταν ούτε με τη συναισθηματική τους προσαρμογή ούτε με τις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης. Φαίνεται πως η κοινωνική προσαρμογή των αντρών είναι πολύπλοκη και πιθανότατα να υπεισέρχονται μηχανισμοί ή μεταβλητές που δεν αποτελούν μέρος της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, επισημαίνεται πως οι Allan et al. (2014) θεωρούν τη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας λιγότερο λειτουργική και πιο πολύπλοκη στην περίπτωση των αντρών, καθώς η υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα επέφερε περισσότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο τέλος του πρώτου έτους για τις γυναίκες αλλά όχι για τους άντρες.

### **7.7 Παράγοντες που Προβλέπουν την Προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο**

Οι μεταβλητές που βρέθηκαν να προβλέπουν τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή ήταν η ιδιοσυγκρασιακή και η υπαρξιακή

ευγνωμοσύνη, η ψυχική ανθεκτικότητα, το φύλο και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων εξηγώντας ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της μεταβλητότητάς της, ήτοι το 42,9%. Η κατάσταση αλλάζει όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της προσαρμογής, καθώς πλέον δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όλες ανεξαιρέτως οι παραπάνω μεταβλητές. Αναλυτικότερα, προβλεπτικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή προσαρμογή ήταν μόνο η ψυχική ανθεκτικότητα και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων. Η κοινωνική προσαρμογή προβλέπεται από την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα, το φύλο και τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων και η συναισθηματική προσαρμογή προβλέπεται από την ιδιοσυγκρασιακή και την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα και το φύλο. Τέλος, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, η ψυχική ανθεκτικότητα και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο. Συνολικά, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικώς, καθώς, στην παρούσα έρευνα, η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει όλες ανεξαιρέτως τις μεταβλητές της προσαρμογής, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη τη γενική, την κοινωνική, τη συναισθηματική προσαρμογή και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη μόνο τη γενική και τη συναισθηματική προσαρμογή.

Αν και δεν υπάρχουν έρευνες για την ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, φαίνεται πως η ευγνωμοσύνη ευνοεί τη θετική προσαρμογή, καθώς κατευθύνει την προσοχή των ανθρώπων στην αναγνώριση και την απόλαυση κάθε θετικής εμπειρίας όσο ασήμαντη και αν είναι αυτή (Watkins, 2014). Επίσης, η θετική επίδραση της ευγνωμοσύνης σε άλλες μεταβλητές, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, έχει ήδη τεκμηριωθεί από πρότερες έρευνες και έχει αποτυπωθεί σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας. Πέρα από τη θετική επίδραση της ίδιας της ευγνωμοσύνης, η θετική της επίδραση δύναται να προκύπτει και έμμεσα μέσω άλλων ρυθμιστικών ή διαμεσολαβητικών μεταβλητών. Ενδεικτικά, η ευγνωμοσύνη αφενός επιδρά στην ικανοποίηση από τη ζωή, μέσω του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος (Sun & Kong, 2013) και της ενσυνειδητότητας (Xiang & Yuan, 2021), και αφετέρου επιδρά στην υποκειμενική ευημερία, μέσω της αυτοεκτίμησης (Yildirim et al., 2019) και μέσω της κοινωνικής υποστήριξης και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Kong et al., 2021). Παράλληλα, η ευγνωμοσύνη, μέσω της ευημερίας και της αυτοεκτίμησης, δύναται να επιδρά θετικά στην ψυχική υγεία των ατόμων (Lin, 2015) και μέσω της κοινωνικής υποστήριξης επιδρά στην κατάθλιψη (McCanlies et al., 2018), μηχανισμοί που ενδεχομένως να προάγουν τη συναισθηματική προσαρμογή των φοιτητών/τριών και στη συγκεκριμένη εργασία. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν

περαιτέρω διαμεσολαβητικές ή ρυθμιστικές μεταβλητές στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή ή ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή, ώστε να εξηγηθεί μεγαλύτερο μέρος της μεταβλητότητας της συνολικής προσαρμογής και των επιμέρους διαστάσεών της.

### **7.8 Ο Ρόλος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

Η παρούσα εργασία βασιζόμενη στη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων αποπειράθηκε να διερευνήσει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την προσαρμογή χρησιμοποιώντας την απλή ανάλυση διαμεσολάβησης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επαληθεύουν την πέμπτη ερευνητική υπόθεση της εργασίας.

Αναλυτικότερα, η στατιστική ανάλυση για τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή στην ακαδημαϊκή ζωή έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί μερικώς αυτή τη σχέση, καθώς μειώνει την άμεση επίδραση που ασκεί η ευγνωμοσύνη στην προσαρμογή. Με άλλα λόγια, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη αφενός ενισχύει άμεσα τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών και αφετέρου βοηθάει τους φοιτητές/τριες να δομήσουν περισσότερους προσωπικούς πόρους, εν προκειμένω ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την προσαρμογή τους. Η ανάλυση για τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχέση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή στην ακαδημαϊκή ζωή έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί πλήρως αυτή τη σχέση, καθώς μηδενίζει την άμεση επίδραση που ασκεί η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη στην προσαρμογή. Διεξοδικότερα, αυτό συνεπάγεται πως η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη βοηθάει τους/τις φοιτητές/τριες να οικοδομήσουν περισσότερους προσωπικούς πόρους, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία, εν συνεχεία, είναι αυτή που επιδρά στη συνολική προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή. Οι Kong et al. (2021), επίσης, κατέληξαν πως η ψυχική ανθεκτικότητα επιτελεί διαμεσολαβητικό ρόλο, συγκεκριμένα στη σχέση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη και την υποκειμενική ευημερία. Αυτό σημαίνει πως οι φοιτητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες πιο θετικά, γεγονός που τους επιτρέπει να δομήσουν προσωπικούς πόρους, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, και επομένως, να επιτύχουν υψηλά επίπεδα υποκειμενικής ευημερίας (Kong et al., 2021) και, κατ' αναλογία στην παρούσα έρευνα, υψηλότερα επίπεδα γενικής προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, εύρημα που συνάδει με τη

θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001, 2002, 2004).

Ο Watkins (2014, σελ.162) κάνει λόγο για τον «κύκλο της αρετής», ή αλλιώς τις «ανοδικές σπείρες», εξηγώντας ότι η ανθεκτικότητα τείνει να ενισχύει τα θετικά συναισθήματα εν τω μέσω δυσκολιών και η συχνή βίωση των θετικών συναισθημάτων αντίστοιχα ενισχύει την ανθεκτικότητα. Επομένως, τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα είναι πιθανότερο να βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια μιας κρίσης και αυτό φαίνεται να ενισχύει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις. Συνεπώς, η εμπειρία των θετικών συναισθημάτων, όπως η ευγνωμοσύνη, φαίνεται να είναι κρίσιμη για την προσαρμοστική διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων. Η θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων μπορεί να εξηγήσει πως οι φοιτητές/τριες μπορούν να αντισταθμίσουν τις πάρα πολλές δυσκολίες και προκλήσεις που ενδέχεται να βιώνουν κατά τη μετάβασή τους στο πανεπιστήμιο (Biber & Bradenburg, 2021), εν προκειμένω μέσα από τη δόμηση γνωστικών και ψυχολογικών πόρων, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα. Για τον Watkins (2014), η ευγνωμοσύνη δεν ενισχύει μόνο την ψυχική ανθεκτικότητα αλλά ενισχύει και τη θετική αναπλαισίωση των αρνητικών γεγονότων ωθώντας τους ανθρώπους να δουν τη θετική πλευρά στις αντίξοες καταστάσεις και εν τέλει να τις κατανοήσουν. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό σημαίνει πως η ευγνωμοσύνη ενισχύει την επίγνωση και τη βίωση των θετικών εμπειριών στη ζωή των ανθρώπων και με αυτόν τον τρόπο ακυρώνει τις αρνητικές συνέπειες της προσαρμογής και της ρουτίνας που κάνουν τους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται όσα συμβαίνουν γύρω τους ως δεδομένα.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Σταλίκας et al. (2011), τα άτομα που καταφέρνουν να διατηρούν μια θετική οπτική και προσαρμόζονται στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος είναι πιο ανθεκτικά και προστατεύονται από ψυχολογικά τραύματα, νοηματοδοτώντας θετικά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, εστιάζοντας στην επίλυση του προβλήματος και διασφαλίζοντας ένα στοιχειώδες υποστηρικτικό κοινωνικό πλαίσιο (σελ.86-87). Φαίνεται, εν τέλει, πως τα υψηλά επίπεδα ευγνωμοσύνης δύνανται να εξασφαλίσουν αυτή τη θετική στάση και οπτική απέναντι στα στρεσογόνα γεγονότα και τις δυσκολίες και να κάνουν τα άτομα πιο ανθεκτικά και προσαρμοστικά.

## 7.9 Συνοπτική Παρουσίαση των Συμπερασμάτων της Έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν σημαντικά στοιχεία που τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους για να διευκολύνουν την προσαρμογή

των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία, συνεξετάζοντας τις έννοιες της ευγνωμοσύνης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσαρμογής των φοιτητών/τριών, συνεισφέρει στη βιβλιογραφία που αφορά τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001) και την προσαρμογή των αναδυόμενων ενήλικων στην ακαδημαϊκή ζωή.

Καταρχάς, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η προσαρμογή των φοιτητών/τριών αποτελεί μείζον ζήτημα για την ψυχοκοινωνική τους ευημερία και την απρόσκοπτη ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ταυτόχρονα, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται και η ευεργετική επίδραση της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Εν συνεχεία, είναι σημαντικό να διατυπωθούν κάποιες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τα παρόντα δεδομένα και αποτελέσματα και αφορούν την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Ειδικότερα, φαίνεται πως τα επίπεδα της ιδιοσυγκρασιακής ευγνωμοσύνης, της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας παραμένουν σταθερά κατά τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο. Επίσης, οι περισσότερες δυσκολίες στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών εντοπίστηκαν πρωτίστως στον συναισθηματικό τομέα, και, ακολούθως, στον ακαδημαϊκό και τον κοινωνικό, γεγονός που καθιστά απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για τη στοχευμένη ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν εν μέρει κάποιες από τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν τη διαφοροποίηση των υπό διερεύνηση μεταβλητών με βάση το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την προσαρμογή των φοιτητών/τριών, οι φοιτήτριες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής και γενικής προσαρμογής, εύρημα που συνάδει με τις έρευνες που ήδη επισημαίνουν τα υψηλότερα σκορ των γυναικών σε μεγάλο εύρος προβλημάτων ψυχικής υγείας. Επιπρόσθετα, οι φοιτήτριες ανέφεραν χαμηλότερη κοινωνική προσαρμογή και το φύλο εν τέλει δεν διαφοροποιούσε τις επιδόσεις στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και στον παράγοντα δέσμευση με το πανεπιστήμιο. Ομοίως, σε αντίθεση με τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, το φύλο δεν διαφοροποιούσε τα σκορ της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης, καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα θέτουν προβληματισμούς ως προς τους έμφυλους ρόλους, τις κοινωνικές προσδοκίες, τα έμφυλα στερεότυπα και την ανισότητα μεταξύ των φύλων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί εκ νέου πως η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ανά φύλο στην παρούσα έρευνα πρέπει να γίνεται με προσοχή, καθώς η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες.



Οι υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές, ήτοι το έτος φοίτησης, η ηλικία, ο τόπος καταγωγής, η οικονομική κατάσταση και το πλαίσιο διαμονής, δεν φάνηκαν να ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εντύπωση προξένησε το γεγονός πως η προσαρμογή δεν διαφοροποιήθηκε με βάση το έτος φοίτησης, όπως ήταν αναμενόμενο. Ενδεχομένως, το εύρημα αυτό να σχετίζεται με τις ιδιάζουσες συνθήκες που έφερε η πανδημία του COVID-19 τα δύο προηγούμενα έτη. Πιθανώς η απουσία των κοινωνικών συναναστροφών και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα σχολεία και τα πανεπιστήμια να έχουν επηρεάσει τα επίπεδα προσαρμογής των φοιτητών/τριών ακόμη και των μεγαλύτερων ετών. Αντιθέτως, η μεταβλητή της συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο βρέθηκε να ασκεί σημαντική επίδραση σε όλες σχεδόν τις υπό διερεύνηση μεταβλητές, καθώς όσοι/ες παρακολουθούσαν τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο κάθε μέρα είχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ δέσμευσης με το πανεπιστήμιο, γενικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής, όπως και ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, σημείωσαν και ασθενώς σημαντικά υψηλότερα σκορ ιδιοσυγκρασιακής και υπαρξιακής ευγνωμοσύνης. Αυτό το εύρημα κρίνεται σημαντικό επειδή αναδεικνύει τον καίριο ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν τα πανεπιστήμια στην ενίσχυση της προσαρμογής, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ευγνωμοσύνης μέσα από παρεμβάσεις και ειδικά προγράμματα.

Όπως ήταν αναμενόμενο, όλες οι μεταβλητές της έρευνας συσχετίζονταν θετικά μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει πως οι μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας φαίνεται να επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών/τριών, καθώς τα άτομα με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδιοσυγκρασιακής και υπαρξιακής ευγνωμοσύνης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα γενικής και επιμέρους προσαρμογής στο πανεπιστήμιο και, αντίστροφα, τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα προσαρμογής ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ευγνωμοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Σημειώνεται πως οι συσχετίσεις των μεταβλητών της προσαρμογής ήταν υψηλότερες για την ψυχική ανθεκτικότητα, ακολούθως, για την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και, τέλος, για την υπαρξιακή ευγνωμοσύνη. Επιπλέον, η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν υψηλότερη για την υπαρξιακή παρά για την ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, εύρημα που ενδεχομένως να προκύπτει από την εννοιολογική τους εγγύτητα, καθώς εξ ορισμού τόσο η ψυχική ανθεκτικότητα όσο και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη εμπεριέχουν την ύπαρξη των δύσκολων καταστάσεων.

Αν και τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ιδιοσυγκρασιακής και της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης δεν διαφοροποιούνταν με βάση το φύλο, παρατηρήθηκαν

ενδιαφέρουσες διαφορές όσον αφορά τις συσχετίσεις ανά φύλο. Συγκεκριμένα, πλήθος συσχετίσεων που ήταν στατιστικά σημαντικές για όλο το δείγμα και για τις γυναίκες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για τους άντρες. Αναλυτικότερα, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη των αντρών σχετιζόταν μόνο με τη συναισθηματική προσαρμογή, η υπαρξιακή μόνο με τη γενική και τη συναισθηματική προσαρμογή και η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συσχετιζόταν με την κοινωνική προσαρμογή των αντρών. Αντίθετα, για τις γυναίκες όλες οι συσχετίσεις ήταν σημαντικές και θετικές με εξαίρεση τη συσχέτιση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη συναισθηματική προσαρμογή. Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν αφενός την πολύπλοκη φύση και αφετέρου τη διαφορετική λειτουργία που φαίνεται να επιτελούν οι μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας στους άντρες και τις γυναίκες. Ειδικότερα, η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να σχετίζονται με οφέλη σε περισσότερους τομείς της προσαρμογής για τις γυναίκες, ενώ αντίστοιχα, στην περίπτωση των αντρών, οι μεταβλητές της ευγνωμοσύνης φαίνεται να σχετίζονται με περισσότερα οφέλη στον συναισθηματικό τομέα. Εντύπωση προξένησε το εύρημα πως η κοινωνική προσαρμογή των αντρών δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας, ήτοι την ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα, όπως και με τη συναισθηματική προσαρμογή, γεγονός που οδηγεί στην αναζήτηση άλλων μηχανισμών και μεταβλητών για την ερμηνεία της. Ταυτόχρονα, εγείρονται προβληματισμοί, πάλι στην περίπτωση των αντρών, ως προς την αντιπροσωπευτικότητα των διαστάσεων της κλίμακας προσαρμογής, λόγω της απουσίας συσχετίσεων ανάμεσα σε κάποιες από τις υποκλίμακες της προσαρμογής (συναισθηματική – ακαδημαϊκή προσαρμογή και συναισθηματική – κοινωνική προσαρμογή). Συμπερασματικά, η σχέση του φύλου με τις μεταβλητές της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα με τους παράγοντες που προβλέπουν τη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών και τις επιμέρους διαστάσεις της, η ψυχική ανθεκτικότητα ήταν αυτή που προέβλεπε όλες ανεξαιρέτως τις διαστάσεις της προσαρμογής, ακολουθούσε η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, που προέβλεπε τη γενική, την κοινωνική, τη συναισθηματική προσαρμογή και τη δέσμευση με το πανεπιστήμιο, και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη προέβλεπε μόνο τη γενική και τη συναισθηματική προσαρμογή. Από τις δημογραφικές μεταβλητές, το φύλο προέβλεπε τη γενική, την κοινωνική και τη συναισθηματική προσαρμογή και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων αποτελούσε προβλεπτική μεταβλητή για όλες τις μεταβλητές της προσαρμογής πλην της συναισθηματικής προσαρμογής. Συνεπώς, η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα

μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη προσαρμογή των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή ζωή, ως εκ τούτου, είναι σημαντική η ενίσχυσή τους. Τέλος, το φύλο και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων συνεισφέρουν, επίσης, στην προσαρμογή στο πανεπιστήμιο, επομένως, τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ενεργό και σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών μέσα από ειδικά προγράμματα και παρεμβάσεις, που ενδεχομένως θα μπορούσαν να είναι σχεδιασμένα ανά φύλο, ιδίως όσον αφορά τη συναισθηματική και την κοινωνική προσαρμογή.

Εξετάζοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο της ψυχικής ανθεκτικότητας, φάνηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβούσε πλήρως τη σχέση ανάμεσα στην υπαρξιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή και μερικώς τη σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη και τη γενική προσαρμογή. Αναλυτικότερα, η ιδιοσυγκρασιακή ευγνωμοσύνη, πέρα από την άμεση επίδραση που δύναται να ασκεί στη γενική προσαρμογή των φοιτητών/τριών, ασκεί και έμμεση επίδραση μέσα από τη δόμηση γνωστικών και ψυχολογικών πόρων, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα. Αντίστοιχα, η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη επιδρά στη γενική προσαρμογή μόνο με έμμεσο τρόπο μέσα από τη δόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτή η διαφορά στον τρόπο με τον οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα διαμεσολαβεί τις δύο παραπάνω σχέσεις ενισχύει την άποψη πως η ιδιοσυγκρασιακή και η υπαρξιακή ευγνωμοσύνη δρουν και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο. Παράλληλα, τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τη θεωρία της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων της Fredrickson (1998, 2001), γεγονός που σημαίνει πως η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, όπως η ευγνωμοσύνη, είναι ζωτικής σημασίας. Συγκεκριμένα, η ευγνωμοσύνη μπορεί να διευρύνει το πεδίο της προσοχής, των σκέψεων και των ενεργειών των ατόμων μέσα από τη θετική οπτική και τη θετική νοηματοδότηση των δυσκολιών και συμβάλλει στη δόμηση εσωτερικών, ανθεκτικών, ψυχολογικών πόρων, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στην ενδυνάμωση των ατόμων και τη διαχείριση του στρες που προξενούν οι αλλαγές και οι μεταβάσεις.

### ***7.9.1 Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές Προεκτάσεις***

Παρά τη συνεισφορά της, η παρούσα έρευνα συνοδεύεται από κάποιους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Καταρχάς, ο συγχρονικός και συσχετιστικός σχεδιασμός της δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τις σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα στις μεταβλητές της προσαρμογής, της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, τίθενται ζητήματα όσον αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας που

χρησιμοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, η χρήση της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας εγείρει προβληματισμούς ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και, συνεπώς, δυσκολεύει τη γενίκευση των ευρημάτων. Συνάμα, επισημαίνεται πως ο αριθμός των αντρών, που εν τέλει συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, ήταν πολύ μικρότερος των γυναικών, επομένως, διατυπώνονται προβληματισμοί και ως προς την αξιοπιστία των αναλύσεων ανά φύλο.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη συλλογή των δεδομένων. Αναλυτικότερα, ενδέχεται οι φοιτητές/τριες να μην έχουν απαντήσει με απόλυτη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις ή απλώς να έχουν εκτιμήσει λανθασμένα κάποιες από τις πληροφορίες που τους ζητούνται. Επιπρόσθετα, η ηλεκτρονική χορήγηση του ερωτηματολογίου δεν επέτρεψε τον ακριβή καθορισμό του ποσοστού απόκρισης. Προβληματισμοί τίθενται και όσον αφορά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, ήτοι το τέλος του εαρινού εξαμήνου, καθώς κάποια προβλήματα της προσαρμογής των φοιτητών/τριών ενδεχομένως να είχαν ήδη επιλυθεί. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός προκύπτει από τη χρήση κλιμάκων που ακόμη δεν έχουν προσαρμοστεί και σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό, όπως συνέβη με την κλίμακα της υπαρξιακής ευγνωμοσύνης.

Εν κατακλείδι, προτείνεται η διεξαγωγή διαχρονικής έρευνας πάνω στο θέμα με χρήση πιθανοτικής δειγματοληψίας, ώστε να προκύψει πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, καλύτερη εκπροσώπηση των φύλων και να εντοπιστούν οι σχέσεις αιτίου αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές. Αναφορικά με το ζήτημα του φύλου, η ταυτόχρονη χορήγηση κλιμάκων που αφορούν το κοινωνικό φύλο θα μπορούσε να αποσαφηνίσει ζητήματα που σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα και τους έμφυλους ρόλους. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση αφορά τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με συνδυασμό τεχνικών της ποιοτικής μεθοδολογίας, όπως οι ομάδες εστίασης, ώστε να ληφθούν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την προσαρμογή των φοιτητών/τριών, καθώς ενδεχομένως να απαιτείται επανεξέταση του ορισμού της προσαρμογής, δεδομένου πως οι συνθήκες των τελευταίων ετών έχουν αλλάξει. Τέλος, θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω διαμεσολαβητικοί ή ρυθμιστικοί μηχανισμοί και προβλεπτικοί παράγοντες στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας και της θεωρίας της διεύρυνσης και δόμησης των θετικών συναισθημάτων, όπως η κοινωνική υποστήριξη, η ενσυνειδητότητα, η αισιοδοξία, η αυτοσυμπόνια κλπ., καθώς μέρος της μεταβλητότητας της γενικής και επιμέρους προσαρμογής των φοιτητών/τριών παρέμεινε αδιευκρίνιστο.

### 7.10 Ψυχοπαιδαγωγικές Προεκτάσεις της Παρούσας Έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη σύνδεση ανάμεσα στην ευγνωμοσύνη, την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο και θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή στους τομείς τόσο της θετικής και της συμβουλευτικής ψυχολογίας όσο και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα που σχετίζονται με την ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσαν να έχουν διττή χρήση αφενός ως εργαλείο για την ανίχνευση των φοιτητών/τριών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους και αφετέρου ως βάση για τον σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, φαίνεται πως τα συμβουλευτικά κέντρα των πανεπιστημίων θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη γενική και επιμέρους προσαρμογή των φοιτητών/τριών μέσα από παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας που στοχεύουν στην αύξηση της ευγνωμοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η παραπάνω πρόταση προϋποθέτει την εξασφάλιση πως όλοι/ες ανεξαιρέτως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θα είναι δυνατόν να έχουν πρόσβαση στις παραπάνω υπηρεσίες και αναδεικνύει τον καίριο ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν οι σύμβουλοι σπουδών των φοιτητών/τριών στην ενημέρωσή τους για την ύπαρξη των παραπάνω υπηρεσιών. Οι Lomas et al. (2014) προτείνουν τη χρήση γνωστικό-συμπεριφορικών στρατηγικών για τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων και υπογραμμίζουν πως οι παρεμβάσεις της ευγνωμοσύνης θα πρέπει να εκτείνονται και πέρα από το βασικό θεραπευτικό πρόγραμμα με τη μορφή ενισχυτικών περιοδικών συνεδριών, που θα λειτουργούν ως υπενθύμιση, ώστε οι φοιτητές/τριες να ενσωματώσουν τις ασκήσεις ευγνωμοσύνης στην καθημερινή τους ζωή. Θα ήταν χρήσιμο οι παρεμβάσεις ευγνωμοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας να εμπεριέχουν και τη χρήση ψηφιακών και ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (Lomas et al., 2014· Wilson, 2016), με στόχο να μπορούν να ανταποκρίνονται τόσο στο μεγάλο πλήθος των φοιτητών/τριών όσο και στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Οι Holdsworth et al. (2018) ισχυρίζονται ότι τα πανεπιστήμια μπορούν να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο με ειδικές παρεμβάσεις όσο και με μη τυπικούς τρόπους, όπως είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και ομίλων εντός της κοινότητας του πανεπιστημίου, οι δραστηριότητες των φοιτητικών συλλόγων, τα προγράμματα κοινωνικών δραστηριοτήτων για μειονεκτούντες και, γενικά, οι δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων. Η εφαρμογή μη τυπικών παρεμβάσεων κοινωνικής υποστήριξης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών/τριών βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο

την ψυχική τους υγεία και διευκολύνοντας τη συνέχεια και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Pidgeon et al., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη, πως, σύμφωνα με τα παρόντα ερευνητικά πορίσματα, αφενός οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα προσαρμογής και αφετέρου η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται να λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στους άντρες και τις γυναίκες, προτείνεται οι παρεμβάσεις να εμπεριέχουν μικροδιαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, ώστε να υπάρξει πιο στοχευμένη αντιμετώπιση του ζητήματος της προσαρμογής. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Lomas et al. (2014), οι παρεμβάσεις και ασκήσεις που είναι ειδικά σχεδιασμένες ανά φύλο είναι πιο πιθανό να επιφέρουν δέσμευση από την πλευρά των φοιτητών/τριών.

Συνοψίζοντας, η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο μπορεί να αποτελέσει προοπτική για την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών αλλά και πηγή άγχους και στρες που μπορεί να κλονίσει την ψυχική τους υγεία. Για τον λόγο αυτό, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των πανεπιστημίων θα μπορούσαν να ενσωματώσουν παρεμβάσεις και προγράμματα που προάγουν την ευγνωμοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των φοιτητών/τριών ενισχύοντας την προσαρμογή τους στην ακαδημαϊκή ζωή και κατ' επέκταση την ψυχοκοινωνική τους ευημερία και την ανεμπόδιστη συνέχεια και ολοκλήρωση των σπουδών τους.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? *The Journal of Educational Research, 111*(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075>
- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing, 72*(5), 980-1000. <https://doi.org/10.1111/jan.12888>
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8*(3), 425–429. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.425>
- Alkozei, A., Smith, R., & Killgore, W. D. S. (2017). Grateful people are happy and healthy – But why? *Frontiers for Young Minds, 5*(55). <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2017.00055>
- Alkozei, A., Smith, R., & Killgore, W. D. S. (2018). Gratitude and subjective wellbeing: A proposal of two causal frameworks. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 19*(5), 1519–1542. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9870-1>
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance and Counselling, 42*(1), 9-25. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2013.793784>
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*(4), 213-224.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2014). A longer road to adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (pp.1-29). Oxford University Press.
- Arnett, J. J., & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence, 23*(5), 517–537. <https://doi.org/10.1007/BF01537734>
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during Coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness

- Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17–31.  
<https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.240>
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94–103.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.94>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31–38.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): A WPS TEST REPORT by Western Psychological Services*. Western Psychological Services.
- Banyard, V. L., & Cantor, E. N. (2004). Adjustment to college among trauma survivors: An exploratory study of resilience. *Journal of College Student Development*, 45(2), 207–221. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0017>
- Barlett, M. Y., & Desteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Association for Psychological Science*, 17(4), 319–325.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). “Gratefulness:” in children and young people. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 53, 53–66.  
<https://doi.org/10.1080/08856559.1938.10533797>
- Bausert, S., & Froh, J. J. (2016). Gratitude in youth: Past, present, and future applications. In A.R. Howard (Ed.), *Psychology of gratitude: New research* (pp. 1–12). Nova Science Publishers Inc.
- Benito-Gomez, M., Grace, Y. L., McCurdy, A. L., & Fletcher, A. C. (2021). “If I hadn’t had that support system, I think I would have dropped out by now”: Parental support in college and its implications for student adjustment. *Journal of Family Issues*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1177/0192513X211044490>
- Bennett, C., & Okinaka, A. M. (1990). Factors related to persistence among Asian, Black, Hispanic, and White undergraduates at a predominantly White university:



- Comparison between first and fourth year cohorts. *The Urban Review*, 22(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/BF01110631>
- Bergerson, A. A. (2007). Exploring the impact of social class on adjustment to college: Anna's story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(1), 99-119. <https://doi.org/10.1080/09518390600923610>
- Biber, D. D., & Brandenburg, G. (2021). Understanding gratitude, curiosity and life satisfaction in college. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(2), 65-80. <https://ojed.org/index.php/jise/article/view/2404>
- Bitsika, V., Sharpley, C. F., & Rubenstein, V. (2010). What stresses university students: An interview investigation of the demands of tertiary studies. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 41–54. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.41>
- Boggiss, A. L., Consedine, N. S., Brenton-Peters, J. M., Hofman, P. L., & Serlachius, A. S. (2020). A systematic review of gratitude interventions: Effects on physical health and health behaviors. *Journal of Psychosomatic Research*, 135, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110165>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American Psychologist*, 59, 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bono, G., Froh, J. J., Disabato, D., Blalock, D., McKnight, P., & Bausert, S. (2019). Gratitude's role in adolescent antisocial and prosocial behavior: A 4-year longitudinal investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), 230–243. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1402078>
- Bono, G., Froh, J. J., & Forrett, R. (2014). Gratitude in school: Benefits to students and schools. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 67–81). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bono, G., Krakauer, M., & Froh, J. J. (2015). The power and practice of gratitude. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 559-576). John Wiley & Sons Inc.
- Bono, G., Reil, K., & Hescocox, J. (2020). Stress and wellbeing in college students during the COVID-19 pandemic: Can grit and gratitude help? *International Journal of Wellbeing*, 10(3), 39-57. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i3.1331>
- Bono, G., & Sender, J. T. (2018). How gratitude connects humans to the best in themselves and in others. *Research in Human Development*, 15(3-4), 224–237. <https://doi.org/10.1080/15427609.2018.1499350>

- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Brody, L. R. (1997). Gender and emotions: Beyond stereotypes. *Journal of Social Issues*, 53(2), 369-394. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00022>
- Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Γαλανάκη, Ε. (2012). Αναδυόμενη ενηλικίωση και γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις: Προκλήσεις και ευκαιρίες για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: Γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σελ.33-54). Εκδόσεις Πεδίο.
- Γαλανάκη, Ε. (2017). Η αναδυόμενη ενηλικίωση και η μετάβαση στην ενηλικίωση στην Ελλάδα. *Ενημερωτικό Δελτίο Ψυχολογικής Εταιρίας*, 32, 11-14.
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκα, Α., & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ.21-43). Εκδόσεις Τόπος.
- Γκαντώνα, Γ. Δ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο πανεπιστήμιο* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 1007-1012. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.01.013>
- Can, N. & Kalkan, B. (2021). Adaptation of the Turkish language version of the Inventory of New College Student Adjustment: The roles of resilience and social self-efficacy in college adjustment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 1-12. <https://doi.org/10.33200/ijcer.747467>
- Çanakçı, H., & Ekşi, H. (2022). Adapting the Existential Gratitude Scale to Turkish: A measure of gratitude in painful times. *Spiritual Psychology and Counseling*, 7(1), 23-36. <https://dx.doi.org/10.37898/spc.2022.7.1.160>

- Cao, C., Zhang, J., & Meng, Q. (2022). A social cognitive model predicting international students' cross-cultural adjustment in China. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02784-x>
- Chaplin, L. N., John, D. R., Rindfleisch, A., & Froh, J. J. (2019). The impact of gratitude on adolescent materialism and generosity. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 502–511. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1497688>
- Chen, T. & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLoS ONE 17*(1), Article e0262562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562>
- Chisholm, L., & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe. Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence, 18*, 129-158. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1010>
- Chopik, W. J., Newton, N. J., Ryan, L. H., Kashdan, T. B., & Jarden, A. J. (2019). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology, 14*(3), 292–302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1414296>
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 2*(3), 195-210. <https://doi.org/10.1177/2167696814521808>
- Conley, C. S., Shapiro, J. B., Huguenel, B. M., & Kirsch, A. C. (2020). Navigating the college years: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood, 8*(2), 103–117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 34*(4), 505–517. <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and

- relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Creswell, J. (2012). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2291–2298. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0751-3>
- Davidson, J. R. T. (2020). *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) Manual*. [Unpublished. 01-01-2020] [http://www.connordavidson-resiliencescale.com/aRISC%20Manual%2001-01-20\\_F.pdf](http://www.connordavidson-resiliencescale.com/aRISC%20Manual%2001-01-20_F.pdf)
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Griffin, B. J., & Worthington, E. L. Jr. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 20–31. <https://doi.org/10.1037/cou0000107>
- DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 538–544. <https://doi.org/10.3928/00485713-20131206-05>
- Δημητριάδου, Δ. & Σταλίκας, Α. (2012). Μετάφραση και προσαρμογή ψυχομετρικών εργαλείων. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σελ.31-49). Εκδόσεις Πεδίο.
- Δημητριάδου, Ε., & Σταλίκας, Α. (2012). Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σελ.717). Εκδόσεις Πεδίο.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). The impact of the transition to HE: Emotions, feelings, and sensations. *European Journal of Education: Research, Development & Policy*, 49(2), 291-303. <https://doi.org/10.1111/ejed.12058>
- Ding, F., & Curtis, F. (2021). “I feel lost and somehow messy”: A narrative inquiry into the identity struggle of a first-year university student. *Higher Education Research and Development*, 40(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804333>

- Du, Y., Dang, Q., Zhang, B., Wu, R., & Rasool, A. (2021). The effects of parenting differences on psychological resilience in adolescent students: The role of gratitude. *Children and Youth Services Review*, *130*, Article 106224. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106224>
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(1), 62–71. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.62>
- Dwiwardani, C., Hill, P. C., Bollinger, R. A., Marks, L. E., Steele, J. R., Doolin, H. N., Wood, S. L., Hook, J. N., & Davis, D. E. (2014). Virtues develop from a secure base: Attachment and resilience as predictors of humility, gratitude, and forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, *42*(1), 83–90. <https://doi.org/10.1177/009164711404200109>
- Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university students. *Journal of Social Sciences*, *6*(3), 333-339. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.333.339>
- Elosúa, M. R. (2015). The influence of gratitude in physical, psychological, and spiritual well-being. *Journal of Spirituality in Mental Health*, *17*(2), 110–118. <https://doi.org/10.1080/19349637.2015.957610>
- Emmons, R. A. (2012). Queen of the Virtues? Gratitude as a Human Strength. *Virtues in Formation and Supervision*, *32*, 49-62.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Emmons, R. A., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248–262). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0016>
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). Oxford University Press.

- Enochs, W., & Roland, C. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63–73.
- Erdogan, E., Ozdogan, O., & Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1262–1267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047>
- Erzen, E., & Ozabaci, N. (2021). Effects of personality traits, social support and self-efficacy on predicting university adjustment. *Journal of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/00220574211025059>
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 1(3), 6–7. <https://doi.org/10.15406/bbij.2016.03.00055>
- Ferreira, R. J., Buttell, F., & Cannon, C. (2020). COVID-19: Immediate predictors of individual resilience. *Sustainability*, 12(16). Article 6495. <https://doi.org/10.3390/su12166495>
- Fischer, A. H. (1993). Sex differences in emotionality: Fact or stereotype? *Feminism & Psychology*, 3(3), 303–318. <https://doi.org/10.1177/0959353593033002>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120–134). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 81–99). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2013). Chapter One - Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>



- Freitas, L. B. L., Pieta, M. A. M., & Tudge, J. R. H. (2011). Beyond politeness: The expression of gratitude in children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 757–764. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400016>
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, 65-76. <https://doi.org/10.1002/mpr.143>
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34(2), 144–157. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9163-z>
- Froh, J. J., Bono, G., & Rose, R. (2018). Gratitude. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (2nd ed., pp.1661-1672). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4>
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment*, 23(2), 311–324. <https://doi.org/10.1037/a0021590>
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408–422. <https://doi.org/10.1080/17439760902992464>
- Froh, J. J., Miller, D. N., & Snyder, S. F. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 2(1), 1-13.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>

- Furstenberg, F. F. (2015). Becoming adults: Challenges in the transition to adult roles. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5, Suppl), S14–S21. <https://doi.org/10.1037/ort0000107>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gahagan, J., & Hunter, M. S. (2006). The second-year experience: Turning attention to the academy's middle children. *About Campus*, 11(3), 17-22. <https://doi.org/10.1002/abc.168>
- Galatzer-Levy, I. R., Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 542-567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.6.542>
- Garg, N. & Sarkar, A. (2020). Vitality among university students: Exploring the role of gratitude and resilience. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 7(3), 321-337. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-03-2020-0041>
- Gómez-Molinero, R., Zayas, A., Ruíz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 147-154.
- Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(5), 541–533. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.08.004>
- Grayson, J. P. (2003). The consequences of early adjustment to university. *Higher Education*, 46, 411-429. <https://www.jstor.org/stable/3447569>
- Gulliford, L., Morgan, B., & Kristjánsson, K. (2013). Recent work on the concept of gratitude in philosophy and psychology. *The Journal of Value Inquiry*, 47, 285-317. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10790-013-9387-8>
- Gungor, A., Young, M. E., & Sivo, S. A. (2021). Negative life events and psychological distress and life satisfaction in U.S. college students: The moderating effects of optimism, hope, and gratitude. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 62-75. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021472963>
- Gupta, N., & Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Well-being*, 6(2), 188-191.



- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirta, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2018). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0*(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1521025118810666>
- Halberstadt, A. G., Langley, H. A., Hussong, A. M., Rothenberg, W. A., Coffman, J. L., Mokrova, I., & Costanzo, P. R. (2016). Parents' understanding of gratitude in children: A thematic analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 439–451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.014>
- Hamdan-Mansour, A. M., Azzeghaiby, S. N., Alzoghaibi, I. N., Al Badawi, T. H., Nassar, O. S., & Shaheen, A. M. (2014). Correlates of resilience among university students. *American Journal of Nursing Research, 2*(4), 74-79. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(15\)31485-1](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(15)31485-1)
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health, 59*(7), 596-604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Herrman, H., Steward, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *La Revue Canadienne de Psychiatrie, 56*(5), 258-265.
- Hirani, S., Lasiuk, G., & Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 23*(6-7), 455–467. <https://doi.org/10.1111/jpm.12313>
- Holdsworth, S., Turner, M., Scott-Young, C. M. (2018). ...Not drowning, waving. Resilience and universe: A student perspective. *Studies in Higher Education, 43*(11), 1837-1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
- Huang, N., Qui, S., Alizadeh, A., Wu, H. (2020). How incivility and academic stress influence psychological health among college students: The moderating role of gratitude. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), 3237. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093237>
- Hudecek, M. F. C., Blabst, N., Morgan, B., & Lerner, E. (2021). Measuring gratitude in Germany: Validation study of the German version of the Gratitude Questionnaire-Six Item Form (GQ-6-G) and the Multi-Component Gratitude Measure (MCGM-G). *Frontiers in Psychology, 11*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590108>

- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. <https://doi.org/10.1080/14703291003718893>
- Hwei, L. K., & Abdullah, H. S. L. B. (2017). Acceptance, Forgiveness, and gratitude: Predictors of resilience among university students. *Malaysian Online Journal of Psychology & Counseling*, 1(1), 1-23. <https://mojc.um.edu.my/article/view/5563>
- Iodice, J. A., Mallouff, J. M., & Schutte, N. S. (2021). The association between gratitude and depression: A meta-analysis. *International Journal of Depression and Anxiety*, 4(1), 1-12. <http://doi.org/10.23937/2643-4059/1710024>
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100–2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x>
- Jans-Beken, L. (2021). A perspective on mature gratitude as a way of coping with COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632911>
- Jans-Beken, L., Jacobs, N., Janssens, M., Peeters, S., Reijnders, J., Lechner, L., & Lataster, J. (2020). Gratitude and health: An updated review. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 743–782. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1651888>
- Jans-Beken, L. & Wong, P. T. P. (2021). Development and preliminary validation of the Existential Gratitude Scale (EGS). *Counselling Psychology Quarterly*, 34(1), 72-86, <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1656054>
- Johnson, N., Dinsmore, J. A., & Hof, D. D. (2011). The relationship between college students' resilience level and type of alcohol use. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 8, 67-82.
- Julal, F. S. (2013). Use of student support services among university students: Associations with problem-focused coping, experience of personal difficulty and psychological distress. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(4), 414–425. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.741680>
- Kardaş, F., Cam, Z., Eskisu, M., & Gelibolu S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 81-99. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.5>
- Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2021). The broaden-and-built theory of gratitude: Testing a model of well-being and resilience on Turkish college students. *Participatory Educational Research*, 8(1), 141-159. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.8.8.1>

- Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*, 77(3), 691-730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>
- Katz, S., & Somers, C. L. (2017). Individual and environmental predictors of college adjustment: Prevention and intervention. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 36(1), 56–65. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9384-0>
- Khairunnisa, S., Kusristanti, C., & Listiyandini, R. A. (2020). Gratitude and resilience among adolescents who have experienced parental divorce. *Psychological Research on Urban Society*, 3(1), Article 11. <https://doi.org/10.7454/proust.v3i1.59>
- Kim, G. Y., Wang, D. C., & Hill, P. C. (2018). An investigation into the multifaceted relationship between gratitude, empathy, and compassion. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(1), 1-22.
- Kim, J. H., & Lim, J. (2022). Gratitude and indebtedness: Associations with personality traits and life satisfaction in South Korea. *Asian Journal of Social Psychology*, 25, 577-585. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12506>
- Kim, Y., Dhammasaccakarn, W., & Tongsamsi, I. (2021). The roles of self-esteem in the relationship between emotional intelligence (EI) and adjustment among international students in Southern Thailand. *MAKARA Human Behavior Studies in Asia*, 25(1), 96-107. <https://doi.org/10.7454/hubs.asia.1220620>
- Kong, F., Yang, K., Yan, W., & Li, X. (2021). How does trait gratitude relate to subjective well-being in Chinese adolescents? The mediating role of resilience and social support. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 22(4), 1611-1622. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00286-w>
- Κορηγιάκη, Α. Ν. (2021). Οι επιπτώσεις της πρώτης καραντίνας για την αντιμετώπιση της πανδημίας του COVID-19 στην ψυχική υγεία των φοιτητών και ο ρόλος των καθημερινών δραστηριοτήτων. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 26(3), 144-164. <https://orcid.org/0000-0003-1723-7453>
- Κοτσώνη, Κ., Γιωτσίδη, Β., Σταλίκας, Α., & Καρακασίδου, Ε. (2020). Η εμπειρική τεκμηρίωση των θετικών παρεμβάσεων και τεχνικών. Στο Α. Σταλίκας, Β. Γιωτσίδη & Ε. Καρακασίδου (Επιμ.), *Κατακτώντας την ευημερία: Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές & βιωματικές ασκήσεις* (σελ. 21-42). Εκδόσεις Τόπος

- Κουδιγκέλη, Φ. Δ. (2007). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.
- Kumar, A. & Dixit, V. (2014). Forgiveness, gratitude and resilience among Indian youth. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(12), 1414-1419.
- Kumar, R., Neetu, Sharma, N. (2021). Gratitude, happiness, and resilience of university students: A correlational study. *International Journal of Medical Science and Current Research (IJMSCR)*, 4(4), 114-119.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179–224). Kluwer Academic Publishers.
- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο Α. Σταλίκας & Π. Μυτσκίδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία* (σελ.117-140). Εκδόσεις Τόπος.
- Lam, K. K. L. (2021). The mediating effect of gratitude in the relationship between zest for life and depression. *Personality and Individual Differences*, 171, Article 110476. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110476>
- Lasota, A., Tomaszek, K., & Bosacki, S. (2020a). Empathy, resilience, and gratitude – Does gender make a difference? *Anales de Psicologia*, 36(3), 521-532. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.391541>
- Lasota, A., Tomaszek, K., & Bosacki, S. (2020b). How to become more grateful? The mediating role of resilience between empathy and gratitude. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01178-1>
- Latham, R. M., Newbury, J. B., & Fisher, H. L. (2021). A systematic review of resilience factors for psychosocial outcomes during the transition to adulthood following childhood victimisation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/15248380211048452>
- Lavelock, C. R., Griffin, B. J., Worthington, E. L. Jr., Benotsch, E. G., Lin, Y., Greer, C. L., Garthe, R. C., Coleman, J. A., Hughes, C. M., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2016). A qualitative review and integrative model of gratitude and physical health. *Journal of Psychology and Theology*, 44(1), 55–86.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Oxford University Press.

- Leary, K. A., & DeRosier, M. E. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, 3(12A), 1215-1222. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.312A180>
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A.-R., Kim, B., Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269–279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00095.x>
- Lee, Y. W., & Lee, Y. J. (2005). A study of the relationships between daily life stress, self-efficacy, and university student life adjustment. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 35(4), 664-671.
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76(1), 95–126. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-4858-3>
- Li, D., Zhang, W., Li, X., Li, N., & Ye, B. (2012). Gratitude and suicidal ideation and suicide attempts among Chinese adolescents: Direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Adolescence*, 35, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.005>
- Liang, H., Chen, C., Li, F., Wu, S., Wang, L., Zheng, X., & Zeng, B. (2020). Mediating effects of peace of mind and rumination on the relationship between gratitude and depression among Chinese university students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 39(4), 1430–1437. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9847-1>
- Liga, F., Ingoglia, S., Lo Cricchio, M. G., & Lo Coco, A. (2022). Revision of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Italian students. *Journal of Clinical and Developmental Psychology*, 4(1), 17-37. <https://doi.org/10.13129/2612-4033/0110-3413>
- Lin, C.-C. (2015). Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being. *Personality and Individual Differences*, 87, 30–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
- Lin, C.-C. (2017). The effect of higher-order gratitude on mental well-being: Beyond personality and unifactoral gratitude. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 36(1), 127–135. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9392-0>
- Listiyandini, R. A. (2018). The Influence of gratitude on psychological resilience of adolescence living in youth social care institutions. *Journal of Educational, Health,*

- and Community Psychology*, 7(3), 197-208.  
<http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v7i3.10894>
- Llenares, I. I., Deocarís, C. C., Espanola, M., & Sario, J. A. (2020). Gratitude moderates the relationship between happiness and resilience. *The International Journal of Emotional Education*, 12(2), 103–108.
- Lomas, T., Froh, J. J., Emmons, R. A., Mishra, A., & Bono, G. (2014). Gratitude interventions: A review and future agenda. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 3–19). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch1>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(4), 1753–1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510–549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- Ma, M., Kibler, J. L., & Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risks in African American adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 983–991. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.012>
- Marcenaro–Gutierrez, O., Lopez-Agudo, L. A., & Ropero-García, M. (2017). Gender differences in adolescents’ academic achievement. *Young*, 26(3), 250-270. <https://doi.org/10.1177/1103308817715163>
- Martin, W. E., Swatz-Kulstad, J. L., & Madson, M. (1999). Psychosocial factors that predict the college adjustment of first-year undergraduate students: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 2(2), 121-133. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00150.x>
- Mary, E. M., & Patra, S. (2015). Relationship between forgiveness, gratitude and resilience among the adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1), 63-68.



- Mason, H. D. (2019). Gratitude, well-being and psychological distress among South African university students. *Journal of Psychology in Africa*, 29(4), 354-360. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1647492>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.5751/ES-02282-130109>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediation Effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
- Maunder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66(2), 139-152. <https://www.jstor.org/stable/23470854>
- McAdams, D. P., & Bauer, J. J. (2004). Gratitude in Modern Life: Its Manifestations and Development. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 81–99). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0005>
- McCanlies, E. C., Gu, J. K., Andrew, M. E., & Violanti, J. M. (2018). The effect of social support, gratitude, resilience and satisfaction with life on depressive symptoms among police officers following Hurricane Katrina. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(1), 63-72. <https://doi.org/10.1177/0020764017746197>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249–266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.249>
- Merçon-Vargas, E. A., Poelker, K. E., & Tudge, J. R. H. (2018). The development of the virtue of gratitude: Theoretical foundations and cross-cultural issues. *Cross-Cultural Research*, 52(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/1069397117736517>

- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262-282. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.569>
- Mettler, J., Carsley, D., Joly, M., & Heath, N. L. (2019). Dispositional mindfulness and adjustment to university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/1521025116688>
- Μιχαηλίδης, Γ., & Κασσωτάκη-Μαριδάκη, Α. (2019). Η ευγνωμοσύνη και η σχέση της με το θυμό και την επιθετικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, Γ. Ε. Στριλιγκάς, Ε. Δ. Μπελαδάκης, Ι. Α. Τζωρτζάκης, Χ. Ε. Αρβανίτης, Ε. Ε. Ψαλτάκη & Χ. Σ. Ντουμπρογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ov</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση* (σελ. 146-154). Ι.Α.Κ.Ε.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2014). Gratitude in the UK: A new prototype analysis and a cross-cultural comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 281-294. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898321>
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 90-108. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students. *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50-61.
- Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2020). What is gratitude? Ingratitude provides the answer. *Human Development*, 64(2), 83–96. <https://doi.org/10.1159/000511185>
- Nel, C., Troskie-de Bruin, C., & Bitzer, E. (2009). Students' transition from school to university: Possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 974-991. <https://www.ajol.info/index.php/sajhe/article/view/48811>
- Nelson, J. A., Freitas, L. B. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). Pre-school aged children's understanding of gratitude: Relations with emotion and mental state knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 42–56. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02077.x>
- Obeldobel, C. A., & Kerns, K. A. (2021). A literature review of gratitude, parent–child relationships, and well-being in children. *Developmental Review*, 61, Article 100948. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100948>



- Oldfield, J., Rodwell, J., Curry, L., & Marks, G. (2018). Psychological and demographic predictors of undergraduate non-attendance at university lectures and seminars. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 509-523. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301404>
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38–57. <https://doi.org/10.1177/0743558400151003>
- Páramo Fernández, M. F., Araújo, A. M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Parker, J. D. A., Duffy, J. M., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2005). Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 17(1), 67-78.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, C. Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 14-22. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–361. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Pollack, W. S. (2006). Sustaining and reframing vulnerability and connection, creating genuine resilience in boys and young males. In S. Goldstein & R. B. Brookes (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 65-77). Springer Science and Business Media.
- Portocarrero, F. F., Gonzalez, K., & Ekema-Agbaw, M. (2020). A meta-analytic review of the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 164, Article 110101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110101>

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03206553>
- Rahat, E., & Ilhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 187-208. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0058>
- Rahim, N. A. A. (2021). Adjustment experiences of international graduate students to life in the United States. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29(4), 2243-2262. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.08>
- Renshaw, T. L., & Olinger Steeves, R. M. (2016). What good is gratitude in youth and schools? A systematic review and meta-analysis of correlates and intervention outcomes. *Psychology in the Schools*, 53(3), 286–305. <https://doi.org/10.1002/pits.21903>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626–631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (2013) Annual research review: Resilience - Clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Salisu, I., & Hashim, A. (2017). Critical review of scales used in resilience research. *Journal of Business and Management*, 19, 23-33. <https://doi.org/10.9790/487X-1904032333>
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Gilmartin, S. K. (2002, November 21-24). *A longitudinal investigation of emotional health among first-year college students: Comparisons of women and men* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). “You don't have to like an identity...You are just lost in a crowd”: Forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223–241. <https://doi.org/10.1080/13676260600983684>
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). Building resilience. *Harvard Business Review*, 89(4), 100-106, 138.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749-752.
- Simeon, D., Yehuda, R., Cunill R., Knutelska, M., Putnam, F. W., & Smith, L. M. (2007). Factors associated with resilience in healthy adults. *Psychoneuroendocrinology*, 32(8-10), 1149-1152. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.08.005>
- Skalski, S., & Pochwatko, G. (2020). Gratitude is female. Biological sex, socio-cultural gender versus gratitude and positive orientation. *Current Issues in Personality Psychology*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.5114/cipp.2020.93624>
- Smyth, I., & Sweetman, C. (2015). Introduction: Gender and resilience. *Gender & Development*, 23(3), 405-414. <https://doi.org/10.1080/13552074.2015.1113769>
- Sotardi, V. A., Surtees, N., Vincent, K., & Johnston, H. (2021). Belonging and adjustment for LGBTQ+ and non-LGBTQ+ students during the social transition to university. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000305>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), Article 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–897. <https://doi.org/10.1037/a0014755>
- Σταλίκας, Α., Δημητριάδου, Ε., & Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Βίωση θετικών συναισθημάτων, παιχνίδι και ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα* (Τόμος Α', σελ. 83-109). Εκδόσεις Παπαζήση.

- Σταλίκας, Α., & Μπούτρη, Α. (2018). Ο ρόλος της βίωσης θετικών συναισθημάτων στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία: Ανασκόπηση της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23(1), 70-91. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23019](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23019)
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American College. *American Association of University Professors Bulletin*, 52(4), 408-414. <https://www.jstor.org/stable/40223463>
- Sun, P., & Kong, F. (2013). Affective mediators of the influence of gratitude on life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 114(3), 1361–1369. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0333-8>
- Sun, P., Sun, Y., Jiang, H., Jia, R., & Li, Z. (2019). Gratitude and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of positive and negative coping styles. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.015479>
- Szcześniak, M., Falewicz, A., Madej, D., Bielecka, G., Pracka, G., Rybarski, R. (2022). The mediating effect of dispositional gratitude on the relationship between religious struggles and self-esteem: Preliminary results. *Religions*, 13(1), Article 70. <https://doi.org/10.3390/rel13010070>
- Tachon, G., Shankland, R., Marteau-Chasserieau, F., Morgan, B., Leys, C., & Kotsou, I. (2021). Gratitude moderates the relation between daily hassles and satisfaction with life in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Article 13005. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413005>
- Τάνταρος Σ., Σπαντιδάκη-Κυριαζή Φ., & Γράβας Ε. (2018). Διερεύνηση των σχέσεων της διαμόρφωσης ταυτότητας και των συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας σε αναδυόμενους ενήλικες. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 23(1), 92–107. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23020](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23020)
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2007). A confirmatory factor analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1002-1018. <https://doi.org/10.1177/0013164406299125>
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73. <https://www.jstor.org/stable/40196060>
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415-419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>

- Τυλκερίδου, Μ., Μωραΐτου, Δ., Πεζηρκιανίδης, Χ., & Σταλίκας, Α. (2021). Η σχέση της ελπίδας με το υποκειμενικό ευ ζην κατά τη διάρκεια της προληπτικής απομόνωσης λόγω COVID-19. *Hellenic Journal of Psychology*, 18, 112-153. <https://doi.org/10.26262/hjp.v18i2.7955>
- Tobolowsky, B. F. (2008). Sophomores in transition: The forgotten year. *New Directions for Higher Education*, 144, 59-67. <https://doi.org/10.1002/he.326>
- Tong, E. M. W., & Oh, V. Y. S. (2021). Gratitude and adaptive coping among Chinese Singaporeans during the beginning of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.628937>
- Tsang, J. A. (2006). The effects of helper intention on gratitude and indebtedness. *Motivation and Emotion*, 30(3), 199-205. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9031-z>
- Tsigkaropoulou, E., Douzenis, A., Tsitias, N., Ferentinos, P., Liappas, I., & Michopoulos, I. (2018). Greek version of the Connor-Davidson Resilience Scale: Psychometric properties in a sample of 546 subjects. *In Vivo*, 32(6), 1629-1634. <https://doi.org/10.21873/invivo.11424>
- Tudge, J. R. H., Freitas, L. B. L., Mokrova, I. L., Wang, Y. C., & O'Brien, M. (2015). The wishes and expression of gratitude of youth. *Paidéia*, 25(62), 281-288. <https://doi.org/10.1590/1982-43272562201501>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 8(3), 311-333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Vasantharaju, R., & Harinarayana, N. S. (2016, January 30). *Online survey tools: A case study of Google Forms* [Paper presentation]. The National Conference on Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore, India.
- Vieselmeier, J., Holguin, J., & Mezulis, A. (2017). The role of resilience and gratitude in posttraumatic stress and growth following a campus shooting. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 9(1), 62-69. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000149>

- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 22-45. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307308139>
- Watkins, P. C. (2014). *Gratitude and the good life: Toward a psychology of appreciation*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7253-3>
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 431-452. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- Wilson, J. T. (2016). Brightening the mind: The impact of practicing gratitude on focus and resilience in learning. *Journal of the Scholarship on Teaching and Learning*. 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19998>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8). <http://dx.doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37. <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>
- Wolfe, W. L. (2021). Dispositional gratitude affects college student stress and depression from COVID-19 pandemic: Mediation through coping. *North American Journal of Psychology*, 23(4), 723-740. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35098.57289>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wong, P. T. P. (2019). Second wave positive psychology's (PP 2.0) contribution to counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 275–284. <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1671320>
- Wood, A. M., Emmons, R. A., Algoe, S. B., Froh, J. J., Lambert, N. M., & Watkins, P. (2016). A dark side of gratitude? Distinguishing between beneficial gratitude and its harmful impostors for the positive clinical psychology of gratitude and well-being. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (pp. 137–151). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468197.ch10>



- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences, 46*(4), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012>
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 854-871. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003>
- Wu, R., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Chinese children's heterogeneous gratitude trajectories: Relations with psychosocial adjustment and academic adjustment. *School Psychology, 35*(3), 201-214. <https://doi.org/10.1037/spq0000358>
- Xiang, Y., & Yuan, R. (2021). Why do people with high dispositional gratitude tend to experience high life satisfaction? A broaden-and-build theory perspective. *Journal of Happiness Studies, 22*, 2485-2498. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00310-z>
- Yildirim, M., Alshehri, N. A., & Aziz, I. A. (2019). Does self-esteem mediate the relationship between gratitude and subjective well-being? *Polish Psychological Bulletin, 50*(2), 149-156. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.126030>
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., & Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child and Adolescent Psychiatry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01961-4>
- Yoshimura, S. M., & Berzins, K. (2017). Grateful experiences and expressions: The role of gratitude expressions in the link between gratitude experiences and well-being. *Review of Communication, 17*(2), 106-118. <http://dx.doi.org/10.1080/15358593.2017.1293836>
- Young, T. J. (2016). Questionnaires and Surveys. In Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp.165-180). Wiley.
- Zainoodin, N. N., Hutasuhut, I. J., Abu Bakar, M. A., & Wardhani, N. (2021). Gratitude and its relationship to resilience and academic performance among university students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 7*(2), 145-158. <https://doi.org/10.33736/jcshd.3808.2021>

- Zhen, R., Liu, R.-D., Jiang, R., Jiang, S., & Hong, W. (2021). Gratitude and academic engagement among primary students: Examining a multiple mediating model. *Current Psychology, 40*(5), 2543-2551. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.09.006>
- Zhuhra, R. T., Wahid, M. H., & Mustika, R. (2022). Exploring college adjustment in first-year gen Z medical students and its contributing factors. *The Malaysian Journal of Medical Sciences, 29*(3), 126-137. <https://doi.org/10.21315/mjms2022.29.1.12>
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspectives, 7*(4), 215-220. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Πανεπιστήμιο Κρήτης****Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης****Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής****Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές**

Κωδικός Ερωτηματολογίου: \_\_\_\_\_

Αγαπητέ φοιτητή &amp;

Αγαπητή φοιτήτρια,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και ο σκοπός του είναι να διερευνήσει την προσαρμογή των φοιτητών/-τριών στο πανεπιστήμιο και τη νέα τους ζωή, τις ψυχικές αντοχές που διαθέτουν και τα συναισθήματα που ενδέχεται να βιώνουν για τις εμπειρίες τους.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ και, ταυτόχρονα, πολύτιμη, καθώς μέσα από τις ελικρινείς σας απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που ακολουθούν θα μπορέσω να συλλέξω τα απαιτούμενα για τη διεξαγωγή της έρευνας δεδομένα. Αξίζει να επισημανθεί πως τα ερωτηματολόγια είναι ΑΝΩΝΥΜΑ και ΔΕΝ υπάρχουν ΣΩΣΤΕΣ ή ΛΑΘΟΣ απαντήσεις. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 20-25 λεπτά. Παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες που σας δίνονται. Μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανά πάσα στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και τη βοήθειά σας!

Με εκτίμηση,

Αικατερίνη Πλαγγανάρη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΠΕ

**Είμαι προπτυχιακός/-ή φοιτητής/-τρια 18-25 ετών και επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα.**

Ναι Όχι

## Φύλλο Δημογραφικών Στοιχείων

Παρακαλώ βάλτε X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα την απάντησή σας

### 1. Φύλο

Ανδρας:  Γυναίκα:  Άλλο:

### 2. Ηλικία

18  19  20  21  22  23  24  25

### 3. Έτος φοίτησης

1<sup>ο</sup>  2<sup>ο</sup>  3<sup>ο</sup>  4<sup>ο</sup>  5<sup>ο+</sup>

4. Πανεπιστήμιο φοίτησης: \_\_\_\_\_

5. Τμήμα φοίτησης: \_\_\_\_\_

### 6. Τόπος Καταγωγής

Χωριό/κωμόπολη  Πόλη  Αθήνα / Θεσσαλονίκη  Εξωτερικό

### 7. Σπουδάζω στον τόπο καταγωγής μου

Ναι  Όχι

### 8. Πλαίσιο Διαμονής

γονείς/συγγενείς  συγγάμοικος/-οι  εστία  μόνος/-η

### 9. Οικονομική κατάσταση

α. είμαι εργαζόμενος/-η και αυτοσυντηρούμενος/-η

β. οικονομική συνδρομή από οικογένεια

γ. συνδυασμός οικονομικής συνδρομής γονέων και προσωπικής εργασίας

### 10. Πόσο συχνά πηγαίνετε στη σχολή σας;

Κάθε μέρα  1-2 φορές την εβδομάδα  Πιο σπάνια

Παρακαλώ, συμβουλευτείτε την παρακάτω κλίμακα και **κυκλώστε τον αντίστοιχο αριθμό από το 1-9**, δείχνοντας έτσι τον βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για εσάς τον τελευταίο καιρό.

### Κλίμακα

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

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

20. Δεν μπορώ να ελέγξω τα αισθήματά μου καλά τελευταία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Δεν είμαι αρκετά έξυπνος/η για την ακαδημαϊκή δουλειά που απαιτείται να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Η νοσταλγία για το σπίτι μου είναι μια πηγή δυσκολιών για εμένα. (Απαντήστε το αν σπουδάζετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Το να πάρω το πτυχίο είναι πολύ σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Η όρεξή μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Δεν χρησιμοποίησα ιδιαίτερα αποτελεσματικά τον χρόνο μελέτης μου τον τελευταίο καιρό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Μου αρέσει που μένω σε φοιτητική εστία (Παραλείψτε το αν δε μένετε σε εστία)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Μου αρέσει να γράφω εργασίες για τα μαθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Έχω αρκετούς πονοκεφάλους τον τελευταίο καιρό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Δεν είχα ιδιαίτερα κίνητρα για να διαβάσω τον τελευταίο καιρό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Είμαι ικανοποιημένος/η από τις δραστηριότητες που προσφέρονται εκτός προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Έχω σκεφτεί αρκετά τελευταία αν θα πρέπει να ζητήσω βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο Φοιτητών ή από κάποιον/α ψυχοθεραπευτή/τρια εκτός Πανεπιστημίου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Τον τελευταίο καιρό έχω αμφιβολίες σχετικά με την αξία της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Τα πάω καλά με τον/την συγγάτοικό μου. (Παραλείψτε το αν δεν έχετε συγγάτοικο)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Μακάρι να ήμουν σε άλλο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Πρόσφατα έχω βάλει (ή έχω χάσει) πολλά κιλά.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον αριθμό και την ποικιλία των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετές κοινωνικές δεξιότητες για να τα πάω καλά στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Τον τελευταίο καιρό θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Τον τελευταίο καιρό δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ όταν προσπαθώ να διαβάσω.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Δεν κοιμάμαι και πολύ καλά.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Δεν τα πάω και ιδιαίτερα καλά στη σχολή σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλλω.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Δυσκολεύομαι να αισθανθώ άνετα με άλλους ανθρώπους στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποιότητα ή το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Παρακολουθώ τα μαθήματα τακτικά.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Μερικές φορές η σκέψη μου μπερδεύεται πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

46. Είμαι ικανοποιημένος/η από τον βαθμό συμμετοχής μου σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Πιστεύω ότι θα μείνω στο Πανεπιστήμιο μέχρι να πάρω πτυχίο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Δεν σχετίζομαι ιδιαίτερα καλά με το άλλο φύλο τελευταία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Ανησυχώ ιδιαίτερα για τα έξοδά μου στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Απολαμβάνω τη δουλειά που κάνω στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Αισθάνομαι πολύ μόνος/η τελευταία.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Έχω μεγάλο πρόβλημα να αρχίσω να δουλεύω τις εργασίες μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Αισθάνομαι ότι έχω καλό έλεγχο της ζωής μου στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Είμαι ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα των μαθημάτων μου αυτό το εξάμηνο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Αισθάνομαι ότι η υγεία μου είναι καλή τον τελευταίο καιρό.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Αισθάνομαι ότι σε κάποια πράγματα είμαι πολύ διαφορετικός/ή από τους άλλους και αυτό δε μου αρέσει.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Γενικά, θα προτιμούσα να ήμουν στο σπίτι μου και όχι εδώ. (Απαντήστε το αν σπουδάσετε αλλού από τον τόπο καταγωγής σας)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. Τα περισσότερα απ' τα πράγματα που με ενδιαφέρουν δεν σχετίζονται με κανένα μάθημά μου στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να πάρω μεταγραφή σε άλλο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Τον τελευταίο καιρό σκεφτόμουν αρκετά να εγκαταλείψω το Πανεπιστήμιο μια και καλή.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Σκέφτομαι σοβαρά να αφήσω για λίγο τη σχολή και να την τελειώσω αργότερα.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από τους/τις καθηγητές/τριες που έχω τώρα στα μαθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Έχω μερικούς/ες καλούς/ες φίλους/ες ή γνωριμίες στο Πανεπιστήμιο με τους/τις οποίους/ες μπορώ να μιλώ για οποιοδήποτε πρόβλημα έχω.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. Συναντώ μεγάλη δυσκολία ν' αντιμετωπίσω με επιτυχία τις αγχогόνες καταστάσεις που μου προκύπτουν στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την κοινωνική μου ζωή στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Είμαι αρκετά ικανοποιημένος/η από την ακαδημαϊκή μου επίδοση.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
67. Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι θα μπορέσω να χειριστώ ικανοποιητικά μελλοντικές προκλήσεις εδώ στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Παρακαλώ, διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή  
διαφωνίας σας με αυτή.

Απαντήστε **κυκλώνοντας τον αριθμό στο αντίστοιχο κουτάκι.**

	<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ αρκετά</b>	<b>Διαφωνώ λίγο</b>	<b>ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>Συμφωνώ αρκετά</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
<b>1.</b>	Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία είμαι ευγνώμων.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2.</b>	Αν έπρεπε να καταγράψω όλα αυτά για τα οποία νιώθω ευγνώμων, η λίστα θα ήταν πολύ μεγάλη.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3.</b>	Όταν κοιτάζω γύρω μου, δεν βλέπω πολλά πράγματα για τα οποία να είμαι ευγνώμων.	1	2	3	4	5	6	7
<b>4.</b>	Είμαι ευγνώμων σε πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5.</b>	Όσο μεγαλώνω συνειδητοποιώ πως μπορώ να εκτιμήσω καλύτερα τους ανθρώπους, τα γεγονότα και τις καταστάσεις που αποτελούν κομμάτι της ιστορίας της ζωής μου.	1	2	3	4	5	6	7
<b>6.</b>	Μπορεί να περνάνε μεγάλα χρονικά διαστήματα χωρίς να νιώσω ευγνωμοσύνη για κάτι ή σε κάποιον/α.	1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλώ διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και σημειώστε σε ποιον βαθμό η κάθε πρόταση χαρακτηρίζει τη δική σας ζωή.

Απαντήστε **κυκλώνοντας τον αριθμό στο αντίστοιχο κουτάκι.**

	<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ λίγο	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
1.	Η ζωή μου είναι γεμάτη δυσκολίες και βάσανα, παρόλα αυτά δεν παραβλέπω τα όσα θετικά μου συμβαίνουν.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Είμαι ευγνώμων για τη ζωή μου ακόμη και σε στιγμές πόνου και δυστυχίας.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Νιώθω πικρία που η ζωή μου φέρθηκε άδικα.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Είμαι ευγνώμων που αυξήθηκαν τα εσωτερικά μου αποθέματα μέσα από τις αντιξοότητες που έχω ξεπεράσει.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Εύχομαι να μην είχα γεννηθεί ποτέ.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Είμαι ευγνώμων για τους ανθρώπους που έχω στη ζωή μου, ακόμη και για εκείνους που μου προκάλεσαν πολύ πόνο.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Αισθάνομαι ακόμη πικρία για όλες τις αρνητικές εμπειρίες που έχω ζήσει.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Είμαι ευγνώμων που έχω λόγο ύπαρξης ακόμη και αν η ζωή μου φέρθηκε πολύ σκληρά.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Είμαι ευγνώμων γιατί κάθε δοκιμασία αποτελεί μια ευκαιρία για την προσωπική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Εκφράζω ευχαριστίες στο τέλος κάθε ημέρας ακόμη και αν τα πράγματα δεν πήγαν όπως θα ήθελα.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Διδάχθηκα τη σημασία της ευγνωμοσύνης μέσα από τον πόνο.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Είμαι ευγνώμων γιατί οι δυσκολίες ενδυνάμωσαν την πίστη και τον χαρακτήρα μου.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Η πίστη μου ότι θα καταφέρω να ξεπεράσω τις δυσκολίες με κάνει να νιώθω ευγνωμοσύνη ακόμη και σε στιγμές απόγνωσης.	1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλούμε επιλέξτε τη δήλωση που περιγράφει καλύτερα τη δική σας πραγματικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ημερών. Απαντήστε **κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό**.

a/a		ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ ΑΛΗΘΕΣ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΥΧΝΑ ΑΛΗΘΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ ΑΛΗΘΕΣ
1.	Μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή	0	1	2	3	4
2.	Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις	0	1	2	3	4
3.	Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν	0	1	2	3	4
4.	Μπορώ να τα βγάλω πέρα με ό,τι μου προκύπτει	0	1	2	3	4
5.	Προηγούμενες επιτυχίες μου δίνουν αυτοπεποίθηση για καινούριες προκλήσεις	0	1	2	3	4
6.	Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων	0	1	2	3	4
7.	Το να αντεπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη	0	1	2	3	4
8.	Έχω την τάση να ανακάμπτω μετά από κάποια δοκιμασία ή ασθένεια	0	1	2	3	4
9.	Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο	0	1	2	3	4
10.	Κάνω την καλύτερη δυνατή προσπάθεια, ό,τι και να γίνει	0	1	2	3	4
11.	Μπορώ να επιτυγχάνω τους στόχους μου	0	1	2	3	4
12.	Όταν τα πράγματα φαίνονται χωρίς ελπίδα, εγώ δεν παραιτούμαι	0	1	2	3	4
13.	Ξέρω πού να στραφώ για βοήθεια	0	1	2	3	4
14.	Όταν βρίσκομαι κάτω από πίεση, συγκεντρώνομαι και σκέφτομαι καθαρά	0	1	2	3	4
15.	Προτιμώ να παίρνω το προβάδισμα στην επίλυση προβλημάτων	0	1	2	3	4
16.	Δεν αποθαρρύνομαι εύκολα από την αποτυχία	0	1	2	3	4
17.	Με θεωρώ δυνατό άτομο	0	1	2	3	4
18.	Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλείς ή δύσκολες αποφάσεις	0	1	2	3	4
19.	Μπορώ να χειρίζομαι δυσάρεστα συναισθήματα	0	1	2	3	4
20.	Έχω ανάγκη να ακολουθώ τη διαίσθησή μου	0	1	2	3	4
21.	Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού	0	1	2	3	4
22.	Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου	0	1	2	3	4
23.	Μου αρέσουν οι προκλήσεις	0	1	2	3	4
24.	Εργάζομαι για να επιτυγχάνω τους στόχους μου	0	1	2	3	4
25.	Καμαρώνω για τις επιτεύξεις μου	0	1	2	3	4