

Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών

Νατάσσα Ράικου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1 Ενηλικιότητα	4
2 Ο φοιτητής ως αναδυόμενος ενήλικος	6
3 Η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση	10
4 Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ανάπτυξη του φοιτητή	13
5 Καταληκτικές σκέψεις	16
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	17
ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ	20

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, προκειμένου να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε ως εκπαιδευτικοί ένα διδακτικό πρόγραμμα, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι μας¹ (Brookfield, 2023). Η συζήτηση αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τον προβληματισμό των τελευταίων ετών σχετικά με το κατά πόσο τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στο προφίλ των σημερινών εκπαιδευομένων, αφού οι τελευταίοι δεν είναι πλέον οι άνθρωποι για τους οποίους είχαν σχεδιαστεί αυτά (Prensky, 2001).

Έχοντας το σκεπτικό αυτό ως αφετηρία, επιχειρούμε να εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά των φοιτητών σήμερα. Από τις πρόσφατες έρευνες φαίνεται ότι οι νέοι σήμερα έχουν πιο περίπλοκα & πολυσύνθετα χαρακτηριστικά σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές, ενώ επιθυμούν να μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς νέες δεξιότητες & να έχουν νέες εμπειρίες (Kamarianos et al., 2020). Ιδιαίτερα με τις τεχνολογίες, έχουν μια φυσική άνεση, αφού θεωρούνται ως μια γενιά ψηφιακά 'ιθαγενών', σε σχέση με τις παλαιότερες γενιές που χαρακτηρίζονται ως ψηφιακοί 'μετανάστες' (Prensky, 2001). Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της τεχνολογίας από την πλευρά των φοιτητών δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη και αυτονόητη, ενώ παράλληλα, η εμπειρία της καραντίνας λόγω της πανδημίας COVID ανέδειξε την προτεραιότητα που δίνουν οι νέοι στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση και στην κοινωνικοποίησή τους (Kedra et al., 2022).

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε την έννοια της ενηλικιότητας, καθώς και τις ψυχολογικές θεωρήσεις του αναδυόμενου ενηλίκου και της δομο-αναπτυξιακής προσέγγισης, μέσα από το πρίσμα της σχέσης του πανεπιστημιακού πλαισίου με την ολιστική ανάπτυξη του φοιτητή.

¹ Στο κείμενο υιοθετείται η χρήση του αρσενικού γένους αποκλειστικά για λόγους χρηστικότητας και διευκόλυνσης της ανάγνωσης. Η χρήση του αποδίδει μόνον την ιδιότητα ή τον ρόλο των ουσιαστικών και των επιθετικών προσδιορισμών τους και όχι την έμφυλη διάστασή τους.

1 Ενηλικιότητα

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν οι φοιτητές μας, είναι σημαντικό να επιχειρήσουμε πρώτα από όλα να απαντήσουμε στο ερώτημα κατά πόσο θεωρούνται ενήλικοι και τι χαρακτηριστικά έχουν. Υπάρχει μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης (Knowles, 1970; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Ράικου, 2022). Το κριτήριο αυτό, έτσι κι αλλιώς, δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες, ενώ η ηλικία στην οποία κάποιος μπορεί να χαρακτηρίζεται ενήλικος μπορεί να διαφέρει ακόμα και στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Κατά συνέπεια, δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο σημείο αλλά μια διαδικασία, η οποία απαιτεί ψυχική εργασία και χρόνο. Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2023^β), αυτή η ψυχική διεργασία δεν περιλαμβάνει εστίαση μόνο στο συλλογικό ή στο ατομικό επίπεδο αλλά συνδυασμό και των δύο, προκειμένου το άτομο να φτάνει σε σημείο ενηλικίωσης. Με άλλα λόγια, η 'ψυχική ενηλικίωση' (Côté, 2000) προϋποθέτει τόσο την εστίαση στον εαυτό, με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτονομίας και αυτενέργειας, όσο και το νοιάξιμο του άλλου, με την ανάπτυξη της αλληλεγγύης και του αλτρουισμού.

Όπως αναφέρει ο Knowles (1968), ένα ενήλικο άτομο χαρακτηρίζεται από τάση για αυτοκαθορισμό και συμμετοχή σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, ενώ διαθέτει σημαντικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα, ως εκπαιδευόμενοι οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο μαθαίνουν κάτι. Η ενηλικιότητα έχει να κάνει τόσο με την προσωπική αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του, όσο και με το αν αντιμετωπίζεται ως κοινωνικά ώριμο από τους άλλους.

Προκύπτει επομένως το σκεπτικό ότι για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικου, θα πρέπει να εξετάσουμε το κατά πόσο αυτό βρίσκεται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας*, ενώ εντοπίζεται μια ευρύτερη συναίνεση των ερευνητών ως προς την

κρίσιμη σημασία που έχει η ανάληψη ρόλων και ευθυνών για τη μετάβαση στην ενηλικιότητα. Όπως μας επισημαίνει ο Alan Rogers (Κόκκος, 2005), η ενηλικιότητα συνδέεται με τις έννοιες της ωριμότητας, της προοπτικής και της υπευθυνότητας, κι επομένως, θεωρείται από πολλούς ως ιδανικό, για το οποίο κάθε άνθρωπος αγωνίζεται και το οποίο αν και δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα, είναι η διαδικασία όπου γινόμαστε πιο ώριμοι, πιο αυτόνομοι, πιο ισορροπημένοι και πιο υπεύθυνοι.

2 Ο φοιτητής ως αναδυόμενος ενήλικος

Οι φοιτητές επομένως είναι ενήλικοι; Το άτομο έχει αφήσει πίσω την εξάρτηση της παιδικής ηλικίας αλλά δεν έχει ακόμη εισέλθει στη φάση της υπευθυνότητας που χαρακτηρίζει την ενηλικιότητα. Η θεωρία του Arnett (2000, 2015, 2016) για την αναδυόμενη ενηλικιότητα ή ενηλικίωση (emerging adulthood²) συνιστά την πλέον σύγχρονη από τις προσεγγίσεις που αναφέρονται στη σταδιακή μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικιότητα. Πρόκειται για μια περίοδο αρκετά ρευστή που μπορεί να καλύψει μέρος ή όλη την τρίτη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου, με άλλα λόγια, από 18 έως 25 χρονών και μπορεί να φτάσει μέχρι και τα 30. Καταλαβαίνουμε επομένως ότι πρόκειται για μια αναπτυξιακή φάση που συμπίπτει κυρίως με την περίοδο των πανεπιστημιακών σπουδών.

Ο Arnett στο έργο του προσδιόρισε πέντε διαστάσεις (2015), οι οποίες περιλαμβάνουν: α) την εξερεύνηση της ταυτότητας, σε σχέση κυρίως με το φύλο, τις σχέσεις, την εκπαίδευση, το επάγγελμα, την ιδεολογία (π.χ. ηθική, θρησκεία, πολιτική), την εθνικότητα και την κοσμοαντίληψη, β) την αστάθεια, η οποία συχνά αφορά σε αλλαγές σε σχέσεις, τόπο διαμονής και πλάνο ζωής, γ) την εστίαση στον εαυτό, με διάθεση για αυτογνωσία, δ) το αίσθημα του ενδιάμεσου, ανάμεσα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή και ε) τις δυνατότητες και προοπτικές, μέσα από πειραματισμούς και τη διερεύνηση εναλλακτικών, σχετικά με την εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και την προσωπική ζωή.

Φαίνεται λοιπόν ότι η είσοδος στην ενήλικη ζωή εμφανίζεται με μεγαλύτερη καθυστέρηση και γίνεται πιο σταδιακά, κυρίως στις λεγόμενες ανεπτυγμένες χώρες, αλλά και σε ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες (Arnett, 2016), φαινόμενο το οποίο αποδίδεται συχνά σε κοινωνικο-πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες

² Ο αγγλικός όρος *adulthood* αποδίδεται στα ελληνικά ως *ενηλικιότητα* με όρους Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ως *ενηλικίωση* με όρους Αναπτυξιακής Ψυχολογίας (Ράικου, 2022· Arnett, 2023).

(Feldman, 2019). Συνδέεται με αναπτυξιακές προκλήσεις, δύσκολες σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ παρατηρείται μεγάλη ετερογένεια στο πώς τη βιώνει κάθε νέος και νέα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, προκειμένου να εξετάσουμε την πορεία ανάπτυξης ενός ατόμου, είναι σημαντικό να προσεγγίσουμε το ζήτημα με μια συστημική οπτική, κατά την οποία αρκετές παράμετροι (κυρίως κοινωνικο-πολιτισμικοί και ιστορικοί) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν το εκάστοτε πλαίσιο και, κατά συνέπεια, επιδρούν και σε μια διαφορετική - μοναδική πολλές φορές - πορεία ενηλικίωσης για κάθε άτομο (Feldman, 2019; Γαλανάκη, 2023^α).

Όπως επισημαίνει ο Arnett στο έργο του (2023), ένας από τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία της διακριτής αυτής περιόδου ήταν η ραγδαία επέκταση της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των νέων σήμερα συνεχίζει τις σπουδές του, καθυστερώντας την έναρξη σημαντικών ρόλων ευθύνης (οικογένεια, επάγγελμα, κ.ά.). Παράλληλα, σε αρκετές χώρες, όπως στις ΗΠΑ, υπάρχουν μεγαλύτερες δυνατότητες εξερεύνησης των επιλογών των νέων, μέσα από παρακολούθηση μαθημάτων εντελώς διαφορετικών κατευθύνσεων και την ενασχόληση με μη σχετικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η ευελιξία στις επιλογές επεκτείνει τον χρόνο των πανεπιστημιακών σπουδών, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σταδιακά να αυξάνεται και στην Ευρώπη, ενώ οφείλεται μεταξύ άλλων και στην οικονομική κρίση, αφού πολλοί φοιτητές αναγκάζονται ταυτόχρονα να εργάζονται. Τέλος, ένας ακόμα λόγος επέκτασης της χρονικής διάρκειας των σπουδών είναι και οι δυνατότητες που δίνονται πλέον στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για συμμετοχή σε επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως της πρακτικής άσκησης, καθώς και σε προγράμματα διεθνούς κινητικότητας.

Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2023^α), η συσχέτιση των διαστάσεων του αναδυόμενου ενήλικου με τις πανεπιστημιακές σπουδές, εντείνει την εξερεύνηση της ταυτότητάς του, μέσα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, καθώς και τις ευκαιρίες που δίνει το πανεπιστημιακό περιβάλλον για γνωριμία με τον

εαυτό, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, η πανεπιστημιακή ζωή ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων υπευθυνότητας, αυτονομίας και ανεξαρτησίας, καθώς και διαχείρισης προκλήσεων, αφού οι φοιτητές αναγκάζονται να λάβουν αποφάσεις για τις σπουδές, την εξωπανεπιστημιακή ζωή και τη διαβίωσή τους. Ιδιαίτερα το κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων αποτελεί σημαντική συνιστώσα της περιόδου αυτής, με τον χώρο του πανεπιστημίου να συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην οικοδόμηση σχέσεων. Επιπλέον, οι ορίζοντες των φοιτητών διευρύνονται, αφού η τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τη διεθνοποίηση των σπουδών αλλά και τον ψηφιακό γραμματισμό, παρέχει ευκαιρίες σταδιοδρομίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Θα λέγαμε επομένως, ότι η συνύπαρξη της αναδυόμενης ενηλικίωσης με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικής, κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου.

Όσον αφορά τη χώρα μας, έρευνες που έγιναν σε φοιτητικό πληθυσμό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και ειδικοτήτων, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Petrogiannis, 2011; Leontopoulou, Mavridis & Giotsa, 2016; Galanaki & Leontopoulou, 2017; Galanaki & Sideridis, 2019). Η πλειοψηφία των νέων αναγνωρίζει τη φάση μετάβασης στην ενηλικίωση που περνάει, νιώθοντας ενδιάμεσα και όχι εντελώς ανεξάρτητη και υπεύθυνη για τις πράξεις της.

Ποια στοιχεία ωστόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι χαρακτηρίζουν ένα άτομο ενήλικο; Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι οι ίδιοι οι νέοι, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς, προσδιορίζουν ως σημαντικά χαρακτηριστικά ενήλικου όχι αυτά που θεωρούσαμε κάποτε ως παραδοσιακά (18^ο έτος ηλικίας, γάμος, οικογένεια, κ.ά.), αλλά την ανάληψη ευθύνης για τις συνέπειες των πράξεων, την ανεξαρτησία από τους γονείς, την αυτόνομη λήψη αποφάσεων και την ωριμότητα στις σχέσεις (Arnett, 2001; Karogiannis, Karalis & Raikou, 2021; Raikou & Konstantopoulou, 2021; Γαλανάκη, 2023^β).

Ωστόσο, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες ειδικότητες, εμφανίζεται μια σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αίσθηση που έχουν οι φοιτητές για την ενηλικίωσή τους. Για παράδειγμα, οι φοιτητές της σχολής Ικάρων και στη συνέχεια της ιατρικής θεωρούν τους εαυτούς τους ενήλικους σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Karogiannis, Karalis & Raïkou, 2021; Raïkou & Konstantoroulou, 2021). Αυτή η αντιληπτή ενήλικη κατάσταση θα πρέπει να αποδοθεί, αφενός, στο είδος της εκπαίδευσης που έχουν λάβει και, αφετέρου, στο αίσθημα ευθύνης που απορρέει από τον νέο τους ρόλο, αφού οι δύο παράμετροι που παρουσίασαν στις παραπάνω έρευνες αυξημένες τιμές σε όλες τις περιπτώσεις ήταν η αποδοχή ευθύνης και η λήψη ανεξάρτητων αποφάσεων (Raïkou & Karalis, 2023).

Το κοινό στοιχείο αυτών των διαφορετικών κλάδων φαίνεται να είναι η έγκαιρη ένταξη της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών, δηλαδή, η ανάπτυξη του επαγγελματικού ρόλου των φοιτητών από την αρχή των σπουδών τους. Αντίστοιχα ευρήματα εντοπίζονται και σε ποιοτικές έρευνες σε παιδαγωγικό τμήμα, όπου φάνηκε ότι η συστηματική πρακτική άσκηση στο πλαίσιο των σπουδών, αποτελεί μια εμπειρία που ενδεχομένως καλλιεργεί δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα και η αφοσίωση πολύ νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους (Raïkou, 2022).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια σταδιακή έκθεση στις συνθήκες του επαγγέλματος και στην ευθύνη που αναλαμβάνουν οι φοιτητές, στην περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος μέσα από την πρακτική άσκηση σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην περίπτωση της Ιατρικής με την κλινική εκπαίδευση, ενώ για τους δόκιμους της Πολεμικής Αεροπορίας με την πρώτη πτήση με εκπαιδευτικά αεροσκάφη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όταν οι φοιτητές, που αναμφίβολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναδυόμενοι ενήλικες, φοιτούν σε ένα απαιτητικό ή/και δύσκολο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έμφαση στην πρακτική εμπειρία, 'ωθούνται' στην εκδήλωση χαρακτηριστικών ενήλικων νωρίτερα από άλλους ομηλίκους τους (Raïkou & Karalis, 2023).

3 Η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση

Ας επιστρέψουμε όμως στο αρχικό μας ερώτημα: ‘οι φοιτητές μας τι χαρακτηριστικά έχουν;’ Και αυτό διότι παρόλο που η πλειοψηφία των φοιτητών σήμερα έχει χαρακτηριστικά αναδυόμενου ενήλικου, ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ένα σημαντικό ποσοστό ώριμων φοιτητών (mature students) που επανέρχονται ή συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως χρειαζόμαστε θεωρητικές προσεγγίσεις που μας βοηθούν να ταυτοποιήσουμε με μεγαλύτερη ευχέρεια τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης των φοιτητών όλων των ηλικιών.

Κατά συνέπεια, αναδύεται ως αναγκαιότητα η αξιοποίηση μιας διαφορετικής προσέγγισης από τη συμβατική, αφήνοντας πίσω την κατάτμηση των διαδικασιών που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ατόμου, μέσω της υιοθέτησης της έννοιας του συνεχούς, του *continuum* (Raikou & Karalis, 2023). Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2008), πρόκειται για την παραδοχή της συνέχειας του μαθησιακού φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφετηριακά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες.

Στο παραπάνω σκεπτικό της ενηλικιότητας, ως μια αναπτυξιακή πορεία του ατόμου προς την ωριμότητα και την αυτοπραγμάτωση, στηρίζεται και η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Kegan (2007), δηλαδή στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικοι κατανοούν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, μέσα από μια προοδευτικά ολοένα και πιο πολύπλοκη πορεία ανάπτυξης της συνειδητότητας, προς ένα αυτοκαθοριζόμενο σύστημα των πεποιθήσεών τους. Πώς αναπτύσσεται νοητικά το άτομο; Ανάπτυξη σύμφωνα με τον Kegan (1998), είναι μια βαθμιαία διεργασία με την οποία πραγματοποιείται ένας σταδιακός μετασχηματισμός στον τρόπο που οργανώνουμε τα νοήματα. Όσο περισσότερο ελέγχουμε, επεξεργαζόμαστε και σχετιζόμαστε με τη γνώση που αποκτούμε, τόσο πιο πολύπλοκος και πιο διευρυμένος

γίνεται ο τρόπος που γνωρίζουμε και κατά συνέπεια, το άτομο αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Ο Kegan διέκρινε 5 γνωστικά επίπεδα ή στάδια συνείδησης του ατόμου:

- *Μάθηση μέσα από τη φαντασία.* Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται τα παιδιά, όπου το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από την φαντασία του.
- *Εργαλειακός νους:* Το άτομο δραστηριοποιείται βασισμένο σε ένα απλό σχήμα που τα νοήματά του εξυπηρετούν ατομικιστικά συμφέροντα. Εδώ εντάσσονται τα άτομα από την εφηβεία τους, όπου οι προσωπικές επιθυμίες και τα θέλω τους τους οδηγούν.
- *Κοινωνικοποιημένος νους:* Το άτομο πλέον «ανήκει» κάπου (σε μια ομάδα, ένα κοινωνικό σύνολο, ένα ιδεολογικό σύστημα, έναν επαγγελματικό χώρο κ.ά.). Υποτάσσει το άμεσο προσωπικό συμφέρον στο συμφέρον της βασικής κοινωνικής του σχέσης από την οποία αλληλεξαρτάται. Εσωτερικεύει (άκριτα) τις αξίες της ομάδας ή ιδεολογίας στην οποία ανήκει, καθώς και τις προσδοκίες που έχουν οι γύρω του από τον ίδιο.
- *Αυτοκαθοριζόμενος νους:* Το άτομο μπορεί να αυτοκαθορίζεται και αυτορρυθμίζεται. Αποστασιοποιείται από τις κοινωνικές πιέσεις, χωρίς να πάψει να νοιάζεται και να σχετίζεται δημιουργικά με άτομα ή ομάδες που το ενδιαφέρουν. Μπορεί να επεξεργαστεί συνθετικά τις περιστάσεις, καθώς και τις προσδοκίες των άλλων και - με γνώμονα το σύστημα αξιών του - να αξιολογήσει και ιεραρχήσει όλα αυτά και να (επανα)προσδιορίσει λειτουργικά τη συμπεριφορά του με στόχο τη χειραφέτησή του.
- *Αυτομετασχηματιζόμενος νους:* Εκτός από τα στοιχεία του 4ου σταδίου, σε αυτό το στάδιο το άτομο έχει μάθει τα όρια του ίδιου του εσωτερικού του συστήματος και τα όρια της πλήρους ταυτοποίησης κάθε εσωτερικού συστήματος. Αντί να βλέπει τους άλλους ως άτομα με διαφορετικά εσωτερικά συστήματα, τα άτομα σε αυτό το στάδιο μπορούν να εντοπίσουν τις ομοιότητες που είναι κρυμμένες και που κάποτε έμοιαζαν ως διαφορές.

Είναι σαφές ότι, καθώς προχωρούν τα επίπεδα της σκέψης, οι δομές και το είδος της μάθησης περιπλέκονται και υπεισέρχονται σε κριτική επεξεργασία, καθιστώντας τη διαδικασία όλο και πιο σύνθετη. Για τους ενήλικους η βασική διαφοροποίηση παρατηρείται κυρίως κατά τη μετάβαση από το τρίτο στο τέταρτο επίπεδο. Στον κοινωνικοποιημένο νου, αυτό που μας κατευθύνει είναι οι απόψεις, οι ιδέες και οι αξίες που έχει κάποιος υιοθετήσει από τις κοινωνικές νόρμες, μέσω των οποίων αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα ή τα προβλήματα.

Γίνεται επομένως κατανοητό, ότι σημασία έχει η πορεία του ανθρώπου προς την ανάπτυξη μιας εσωτερικής εξουσίας, ώστε να μπορεί να κάνει επιλογές των εξωτερικών αξιών, σύμφωνα με το αυτοκαθοριζόμενο σύστημα των πεποιθήσεών του. Ιδιαίτερα για τους νέους φοιτητές, αυτή η πορεία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, διότι η ταυτότητά τους είναι υπό διαμόρφωση. Θα λέγαμε μάλιστα ότι η κρισιμότητα της περιόδου αυτής είναι αξιοσημείωτη, διότι είναι ίσως η πρώτη φορά που οι φοιτητές, εκτός των πανεπιστημιακών μαθημάτων, ως νέοι ενήλικες «εγγράφονται» σε «μαθήματα ζωής», ή αλλιώς, στις υποχρεώσεις του κρυφού προγράμματος σπουδών της ζωής (Raïkou & Karalis, 2023). Όλη η προσπάθεια έγκειται στη μετάβαση από μια ταυτότητα δομημένη από/μέσω άλλων, στην ανάπτυξη και αυτό-δόμηση της δικής τους μοναδικής ταυτότητας και σε εσωτερική διαλογική σχέση με τον εαυτό τους.

4 Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ανάπτυξη του φοιτητή

Αν εστιάσουμε στη συνέχεια στο πώς προσλαμβάνει τον φοιτητικό του ρόλο ο νέος και έχοντας υπόψη την ανάλυση που προηγήθηκε, κατανοούμε ότι το πώς αντιλαμβάνεται και το πώς νιώθει ένας φοιτητής για τον εαυτό του και τις σπουδές του, δεν είναι τυχαία στην αναπτυξιακή του πορεία. Για παράδειγμα, σε μία έρευνα φάνηκε ότι η αυτοαποδοχή και η ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτώνται από τους λόγους για τους οποίους μαθαίνει ένας φοιτητής. Αντίστοιχα και η διαχείριση της αποτυχίας είναι διαφορετική σε κάθε νέο και εξαρτάται από τον τρόπο που την αιτιολογεί ο ίδιος (Convington, 2007). Ιδιαίτερα τα συναισθήματα φαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι αποτελούν μια κρίσιμη παράμετρο για την ακαδημαϊκή επίδοση, την προσωπική ανάπτυξη και την υγεία (σωματική και ψυχική) του φοιτητή (Pekrun, 2007; Konstantopoulou, Iliou, & Raïkou, 2020; Konstantopoulou & Raïkou, 2020).

Ένα άλλο ζήτημα που αναδύεται από τη βιβλιογραφία είναι του αυτο-ελέγχου των σπουδών τους από τους ίδιους τους φοιτητές, αφού σύμφωνα με σχετική έρευνα ο έλεγχος που θεωρούν οι φοιτητές ότι έχουν στις σπουδές τους (perceived academic control) επηρεάζει καθοριστικά την ακαδημαϊκή τους πορεία (Perry, Hall & Ruthig, 2007). Η αντίληψη αυτή φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην προσπάθεια και ενεργοποίηση που καταβάλλει ο νέος στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών του, στη θετική αίσθηση για τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, στην αποτελεσματικότητα και εν τέλει στην παραγωγική ακαδημαϊκή πορεία.

Ο αντιληπτός ακαδημαϊκός έλεγχος αναφέρεται ουσιαστικά στις πεποιθήσεις του φοιτητή για το κατά πόσο ο ίδιος κατέχει συγκεκριμένες ικανότητες και στάσεις, όπως η διανοητική ικανότητα, η φυσική αντοχή, η προσπάθεια που καταβάλλει, οι στρατηγικές επίτευξης στόχων, οι κοινωνικές δεξιότητες, η εκπαιδευτική εμπειρία και κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του. Οι συγγραφείς της παραπάνω έρευνας υποστηρίζουν ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμο το να εφαρμόζονται στο πανεπιστήμιο εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν τους

φοιτητές, προκειμένου να αναπτύσσουν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, διότι αυτά συνδέονται όχι μόνο με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του φοιτητή, την αίσθηση επιτυχίας και την αυτορύθμιση.

Ιδιαίτερα το κίνητρο και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δεν αποτελούν αυτούσια χαρακτηριστικά του μανθάνοντα αλλά πρόκειται για διεργασίες που επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τον διδάσκοντα. Οι στόχοι που αναθέτει ο τελευταίος και ο τρόπος αξιολόγησής τους, το κλίμα που δημιουργεί στην τάξη, κατά πόσο θεωρούν οι φοιτητές ότι τους υποστηρίζει και φροντίζει: όλες αυτές οι παράμετροι επιδρούν καθοριστικά στη στοχοθεσία των φοιτητών για τη μάθησή τους, καθώς και το αν και για ποιους λόγους αυτοί θα αναζητήσουν βοήθεια (Zusho et al., 2007).

Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη τις προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, αντιλαμβανόμαστε γιατί η τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά θεωρείται στη βιβλιογραφία ως μια κρίσιμη καμπή στην επιτυχημένη πορεία και στην ευζωία του ενήλικου. Ωστόσο, όπως είδαμε, η σχέση μεταξύ της ανώτατης εκπαίδευσης και του αναδυόμενου ενήλικου είναι πολυσύνθετη και με δύσκολα αντιληπτές πτυχές. Αυτό που φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα επομένως στο πανεπιστημιακό πλαίσιο είναι η αναγνώριση της σημασίας της εξερεύνησης, της δέσμευσης και της επίλυσης κρίσεων στη διαμόρφωση ταυτότητας κατά τη μετάβαση στην ενηλικιότητα (Wider et al., 2023). Καθώς οι φοιτητές περιηγούνται στις πολυπλοκότητες της αναδυόμενης ενηλικιότητας, η κατανόηση του ρόλου της προσωπικής αυτενέργειας και των αποτελεσματικών στρατηγικών προσαρμογής στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους αποτελεί κομβικό σημείο και, επομένως, μέσω υποστηρικτικών περιβαλλόντων και παρεμβάσεων με επίκεντρο τον φοιτητή, τα πανεπιστήμια είναι σε θέση να συμβάλουν σε μια πιο σταθερή και ικανοποιητική μετάβαση στην ενηλικιότητα για τους φοιτητές τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2023^β), ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (όπως η έλλειψη

ευελιξίας στις σπουδές, τα μεγάλα ακροατήρια στα μαθήματα, κ.ά.) δεν συνάδουν με τις αναπτυξιακές ανάγκες του νέου σήμερα. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι συχνά το 'βάρος' της υποστήριξης των νέων μετακυλιέται στον πανεπιστημιακό δάσκαλο και στις προσωπικές προσπάθειες μέσω ανάλογων μαθησιακών παρεμβάσεων. Θα λέγαμε λοιπόν ότι ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καταλυτικός στην πορεία αυτή του φοιτητή, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται ολιστικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή του πορεία. Και αυτό διότι το να περιοριζόμαστε μόνο στην επιστημονική γνώση, δημιουργεί ελλείψεις στην εκπαίδευση που παρέχουμε στους φοιτητές μας. Μέσα από τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο αναπτύσσονται κριτικά στοχαστικές διεργασίες, ο διδάσκοντας λειτουργεί ως γέφυρα που, γνωρίζοντας στον μέγιστο δυνατό βαθμό από πού ξεκινά ο φοιτητής να τη διασχίζει, τον βοηθάει να φτάσει στην άλλη πλευρά, στον στόχο της διδασκαλίας και στην προσωπική ανάπτυξή του.

5 Καταληκτικές σκέψεις

Σε αυτό το κείμενο, εξετάσαμε ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μετάβαση στην ενηλικιότητα υπό το πρίσμα του συνεχούς, το οποίο είναι το βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης της διά βίου μάθησης και ο καθοριστικός παράγοντας για τη διαφοροποίησή της από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις (Raïkou & Karalis, 2023). Είναι ακριβώς αυτό το συνεχές που πρέπει να υπάρχει και να λαμβάνεται υπόψη σε όλες τις σημαντικές μεταβάσεις της ζωής, ιδίως σε σχέση με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η συμβολή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη διατήρηση της συνέχειας (continuum) στην εκπαίδευση και μάθηση είναι ζωτικής σημασίας. Αν θεωρήσουμε ότι η ολιστική διά βίου ανάπτυξη του ατόμου είναι ο κύριος στόχος για οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης και μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη και το «κρυφό πρόγραμμα σπουδών», τότε βασικός προορισμός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων φαίνεται να είναι η υποστήριξη του κάθε ατόμου, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, προκειμένου να γίνει σταδιακά αντικείμενο του εαυτού του σύμφωνα με τον Kegan (2007), με άλλα λόγια, να έχει την ευκαιρία για μια διά βίου αναπτυξιακή πορεία προς την ενηλικιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (Ed.). (2016). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.
- Arnett, J.J (2023). *Εφηβεία & Αναδυόμενη Ενηλικίωση* (επιμ. Σ. Τάνταρος, μτφ. Δ. Τομαράς). Gutenberg.
- Brookfield, S. (2023). *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία* (επιμ. Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής, μτφ. Κ. Τόκα). Gutenberg.
- Γαλανάκη, Ε. (2023^α). *Φοιτητικός Πληθυσμός και Μετάβαση στην Ενηλικίωση*. HuB ΕΚΠΑ – Ενημέρωση για Ερευνητικά Θέματα του ΕΚΠΑ. Αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: <https://hub.uoa.gr/student-population-and-transition-to-adulthood/>
- Γαλανάκη, Ε. (2023^β). *Αναδυόμενη ενηλικίωση: Η αναπτυξιακή περίοδος των φοιτητών και των φοιτητριών*. HuB ΕΚΠΑ – Ενημέρωση για Ερευνητικά Θέματα του ΕΚΠΑ. Αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: <https://hub.uoa.gr/emerging-adulthood-the-developmental-period-of-college-students/>
- Côté, J. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity in the late modern world*. New York University Press.
- Covington, M. V. (2007). A Motivational Analysis of Academic Life in College. In R. P. Perry, J. C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (661-712). Springer.
- Feldman, R. S. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Διά βίου προσέγγιση* (επιμ. & μτφ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Gutenberg.
- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe's Journal of Psychology*, 13. doi:10.5964/ejop.v13i3.1327
- Galanaki, E. P., & Sideridis, G. (2019). Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood*, 7(6), 411–431.
- Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lampropoulos, H, & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (COVID-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20-40. doi: 10.46827/ejes.v7i7.3149.

- Karogiannis, A., Karalis, T., & Raikou, N. (2021). A study on Emerging Adulthood in Hellenic Air Force Cadets in Greece. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 5(1), 121-135. DOI: 10.46827/ejhrms.v5i1.1028
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση (12-10)*. Παπαζήσης.
- Kedra, K., Kaltsidis, Ch., Raikou, N., & Karalis, T. (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies*, 10(3), 1-13.
- Kegan, R. (1998). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (2007). Ποιο 'σχήμα' μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezriow & Συν. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (73-105)* (επιμ. Α. Κόκκος, μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχιμο.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350-352, 386.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχιμο.
- Konstantopoulou, G. & Raikou, N. (2020). Clinical evaluation of Depression on University Students during quarantine due to COVID-19 pandemic. *European Journal of Public Health Studies*, 3(1), 1-8. DOI: 10.46827/ejphs.v3i1.65
- Konstantopoulou, G., Iliou, T., & Raikou, N. (2020). Clinical Assessment of Depression on University Students. *European Journal of Public Health Studies*, 2(2), 57-65. DOI: 10.46827/ejphs.v2i2.60
- Leontopoulou, S., Mavridis, D. & Giotsa, A. (2016). Psychometric Properties of the Greek Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA): University Student Perceptions of Developmental Features, *Journal of Adult Development*, 23, 226-244.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Perkun, R. (2007). Emotions in Students' Scholastic Development. In R. P. Perry, J. C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (553-610). Springer.
- Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2007). Perceived (Academic) Control and Scholastic Attainment in Higher Education. In R. P. Perry, J. C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (477-551). Springer.

- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 121-137.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Raikou, N. (2014). The processing of perceptions of education students at the University: A composite approach through transformative learning and constructive-developmental theory, In D. Andritsakou & L. West (eds.), *Proceedings of 1st ESREA Conference on 'Interrogating transformative processes in learning and education'*, 27-29 May 2014, Athens: ESREA, 297-306.
- Raikou, N. (2022). Emerging adulthood and university students: The case of an Educational Greek Department. *Mediterranean Journal of Education*, 2(1), 1-12.
- Ράικου, Ν. (2022). Ενηλικιότητα. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (114-117). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Raikou, N. & Konstantopoulou, G. (2021). Tracing Emerging Adulthood on University Students: the case of Medicine School at a Greek University. *European Journal of Social Sciences Studies*, 6(4), 83-94. DOI: 10.46827/ejsss.v6i4.1074
- Raikou, N., & Karalis, T. (2023). Lifelong development through the lens of the theoretical approaches for adulthood: some implications for lifelong learning and adult education. In K. Kedraka & E. Tzovla (eds.), *Learning through the lifespan: Trends, Dimensions, Practices, and Reflections* (111-120). Department of Molecular Biology and Genetics, Democritus University of Thrace, Laboratory of Teaching and Professional Development of Bioscientists.
- Wider, W., Fauzi, M. A., Gan, S. W., Yap, C. C., Akmal Bin Ahmad Khadri, M. W., & Maidin, S. S. (2023). A bibliometric analysis of emerging adulthood in the context of higher education institutions: A psychological perspectives, *Heliyon* 9(6), e16988. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16988>
- Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., Sims, B. C. (2007). Contextual Determinants of Motivation and Help Seeking in the College Classroom. In R. P. Perry, J. C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (611-659). Springer.

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Η **Νατάσσα Ράικου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και περισσότερες από ογδόντα επιστημονικές δημοσιεύσεις. Είναι μέλος διαφόρων διεθνών κι ελληνικών επιστημονικών δικτύων, κριτής σε τρία περιοδικά και Review Editor στο περιοδικό Adult Education Critical Issues. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την πανεπιστημιακή παιδαγωγική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη και κριτικό στοχασμό. Έχει βραβευθεί με υποτροφία για τη διδακτορική της διατριβή στη μετασχηματίζουσα μάθηση και αισθητική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 2016 βραβεύθηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για άρθρο της στο Journal of Transformative Education.