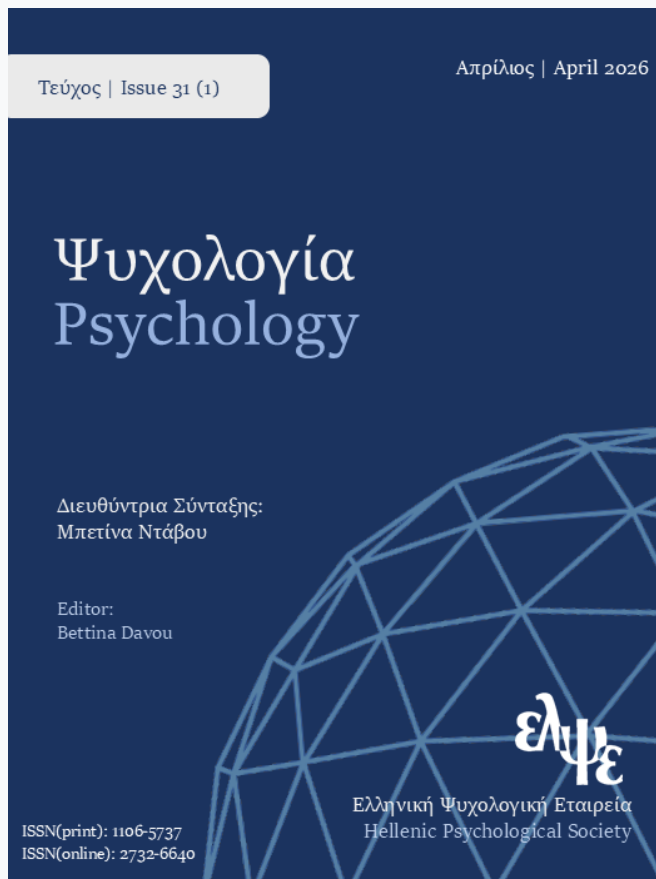


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 31, No 1 (2026)

Special Issue: Counseling and Positive Psychology in dialogue: Encounters, narratives, challenges, a tribute to Professor Anastassios Stalikas



First time in the University: Turning points in the academic lives of students at an education department

Georgios Vleioras, Eleni Evangelineli, Anastasia Kontostoli, Maria-Emmanouela Manika, Despoina Masklavanou, Anna Marina Stergiou, Anna Tsolaki

doi: [10.12681/psy_hps.45293](https://doi.org/10.12681/psy_hps.45293)

Copyright © 2026, Georgios Vleioras, Eleni Evangelineli, Anastasia Kontostoli, Maria – Emmanouela Manika, Despoina Masklavanou, Anna Marina Stergiou, Anna Tsolaki



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Vleioras, G., Evangelineli, E., Kontostoli, A., Manika, M.-E., Masklavanou, D., Stergiou, A. M., & Tsolaki, A. (2026). First time in the University: Turning points in the academic lives of students at an education department . *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 31(1), 60–77. https://doi.org/10.12681/psy_hps.45293

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

Πρώτη φορά Πανεπιστήμιο: Σημεία καμπής στην ακαδημαϊκή ζωή φοιτητριών και φοιτητών ενός Παιδαγωγικού Τμήματος

Γεώργιος ΒΛΕΙΩΡΑΣ, Ελένη ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΕΛΗ, Αναστασία ΚΟΝΤΟΣΤΟΛΗ, Μαρία-Εμμανουέλα ΜΑΝΙΚΑ, Δέσποινα ΜΑΣΚΛΑΒΑΝΟΥ, Άννα Μαρίνα ΣΤΕΡΓΙΟΥ, Άννα ΤΣΟΛΑΚΗ¹

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Αναδυόμενη ενηλικίωση Μετάβαση στο Πανεπιστήμιο Αφηγηματική ταυτότητα Αναστοχαστική θεματική ανάλυση	Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σημαντική θέση κατέχουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίες σηματοδοτούν τη μετάβαση όχι μόνο στο Πανεπιστήμιο αλλά και στην αναδυόμενη ενηλικίωση. Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήσαμε μία ποιοτική προσέγγιση για να διερευνήσουμε τα είδη των σημείων καμπής που τα ίδια τα άτομα θεωρούν σημαντικά στην αρχή της ακαδημαϊκής τους ζωής. Συνολικά, 44 άτομα (81,82% γυναίκες), ηλικίας 18 ως 23 ετών (M = 19,0 έτη), περιέγραψαν μία εμπειρία από την ακαδημαϊκή τους ζωή, την οποία θεωρούν σημαντική γιατί άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα ή τον τρόπο που σκέφτονται για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή τον τρόπο που φέρονται: Τι συνέβη, τότε, ποια άτομα αναμείχθηκαν, τι σκεφτόταν το άτομο και τι ένιωθε, γιατί η εμπειρία αυτή ήταν σημείο καμπής και γιατί ήταν τόσο σημαντική για το άτομο; Μέσα από την αναστοχαστική θεματική ανάλυση των απαντήσεων, καταλήξαμε σε πέντε θέματα, τα οποία ονοματίσαμε ως εξής: «Οι σπουδές μου κι εγώ», «Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος», «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα», «Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος» και «Τίποτα άξιο λόγου». Αθροιστικά, τα θέματα αυτά αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο και στην αναδυόμενη ενηλικίωση στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Προτείνουμε δράσεις που μπορούν να οργανωθούν σε διάφορα επίπεδα προκειμένου να βοηθηθούν τα νέα άτομα στη διαχείριση πιθανών δυσκολιών σε αυτές τις μεταβάσεις.
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
Γεώργιος Βλειώρας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221, Βόλος vlbioras@uth.gr	

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις σηματοδοτούν τη μετάβαση από το σχολείο στο Πανεπιστήμιο και από την εφηβεία στην αναδυόμενη ενηλικίωση. Η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι μία αναπτυξιακή περίοδος που προτάθηκε από τον Arnett (2000) για να περιγράψει το διάστημα που μεσολαβεί από τη λήξη της εφηβείας ως την ανάληψη των ρόλων της ενήλικης ζωής (συνήθως από τα 18 ως τα 25 έτη). Η ανάληψη αυτών των ρόλων, παρατήρησε ο Arnett, λάμβανε χώρα όλο και αργότερα στα τέλη του προηγούμενου αιώνα στις Η.Π.Α.. Έρευνες σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν δείξει ότι η αναδυόμενη ενηλικίωση παρατηρείται και εκτός των Η.Π.Α. (Nelson & Luster, 2015). Τέτοιες έρευνες έχουν γίνει και στην Ελλάδα (Galanaki & Sideridis, 2019). Η αναδυόμενη ενηλικίωση έχει περιγραφεί ως μία αναπτυξιακή περίοδος «με δύο πρόσωπα» (Schwartz, 2016, p. 317). Από τη μία, χαρακτηρίζεται από αυξημένα επίπεδα αισιοδοξίας, καθώς ανοίγονται πολλές πιθανές επιλογές για το αναπτυσσόμενο άτομο, και, από την άλλη, χαρακτηρίζεται από αυξημένη αβεβαιότητα, επειδή δεν είναι σαφές ποια επιλογή είναι η καταλληλότερη. Επίσης, από τη μία, συνοδεύεται από αυξημένη ψυχολογική ευζωία, και, από την άλλη, είναι η ηλικία έναρξης διαταραχών σχετικών με το άγχος και την κατάθλιψη. Κάποια άτομα

έρχονται σε επαφή με το ένα πρόσωπο, κάποια με το άλλο, και κάποια άτομα έρχονται σε επαφή και με τα δύο πρόσωπα (Schwartz, 2016).

Κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση, κεντρική θέση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατέχει η διαμόρφωση της ταυτότητας, δηλαδή η αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα, όπως «ποιες είναι οι αξίες και οι αρχές μου;» και «τι σχέδια έχω για το μέλλον μου;» (Arnett, 2000· Erikson, 1968). Τα άτομα που έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά τους απολαμβάνουν διάφορα ψυχοκοινωνικά οφέλη, ενώ όσα δεν το έχουν πετύχει αντιμετωπίζουν κινδύνους σε σχέση με την ψυχική τους υγεία (Raemen et al., 2022· Schwartz et al., 2015· Vleioras & Bosma, 2005a). Μάλιστα, έχει προταθεί ότι η ταυτότητα δρα ως προστατευτικός παράγοντας για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων, αλλά και ότι, αντίστροφα, η καλή ψυχική υγεία τους παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο προκειμένου να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους (De Lise et al., 2024).

Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο έχουν μία σημαντική θέση τόσο στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή όσο και στη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων ανθρώπων. Έτσι, οι νέοι άνθρωποι που σπουδάζουν στο Πανεπιστήμιο μπορεί να εμφανίσουν αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους και χρήσης ουσιών (Arnett et al., 2014). Επιπλέον, η ανάπτυξη του εγκεφάλου τους κάνει πιο επιρρεπείς στις επιδράσεις του στρες (Chung & Hudziak, 2017). Οι αρνητικές αυτές επιδράσεις είναι πιο πιθανές στην αρχή των Πανεπιστημιακών σπουδών, ίσως λόγω των νέων ακαδημαϊκών, κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων (Arnett, 2000· Bayram & Bilgel, 2008· Borsari et al., 2007· Duckworth et al., 2024). Ως προς την ανάπτυξη της ταυτότητας, το Πανεπιστήμιο περιγράφεται συχνά ως ένα θεσμοθετημένο moratorium, μία περίοδος δηλαδή κατά την οποία η κοινωνία προσφέρει στους νέους ανθρώπους το χώρο να αναζητήσουν εναλλακτικές και να πάρουν αποφάσεις ως προς την ταυτότητά τους (Arnett, 2000, 2016· Montgomery & Côté, 2003). Επιπλέον, η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο συνοδεύεται από πολλές μεταβολές ρόλων και, κατά συνέπεια, αποτελεί μία ιδανική περίοδο για να λάβουν χώρα αλλαγές στην ταυτότητα (Branje et al., 2021). Τέλος, ειδικά όταν οι νέοι άνθρωποι μετακομίζουν για τις ανάγκες των σπουδών τους, είναι δυνατό να έρθουν σε επαφή με άλλες εμπειρίες και κουλτούρες, μέσα από τις οποίες ίσως διαμορφώσουν μία νέα ταυτότητα (McKay, Thomas et al., 2024).

Η αφηγηματική ταυτότητα και τα σημεία καμπής

Οι άνθρωποι συχνά διηγούμαστε ιστορίες, στις οποίες περιγράφουμε συγκεκριμένα επεισόδια και τη σημασία αυτών για τις ζωές μας. Μέσα από αυτά τα επεισόδια, κατασκευάζουμε και εσωτερικεύουμε αυτό που ο McAdams (2021) αποκαλεί *αφηγηματική ταυτότητα*, η οποία ορίζεται ως «οι συγκεκριμένες ιστορίες που [έχουμε] στο μυαλό [μας] σχετικά με το πώς [γίναμε] οι συγκεκριμένοι άνθρωποι που [είμαστε] σήμερα» (p. 123). Οι ιστορίες αυτές μας παρέχουν «μία αίσθηση ενότητας, στόχου και χρονικής συνέπειας» (McAdams, 2021, p. 123).

Αν και έχουμε την ικανότητα να λέμε απλές ιστορίες από την ηλικία των τριών ως τεσσάρων ετών, η ικανότητά μας να αφηγούμαστε αυτοβιογραφικές ιστορίες αναπτύσσεται κυρίως από την εφηβεία και μετά. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι τότε αρχίζουμε να βελτιωνόμαστε στη χρήση μιας σειράς ικανοτήτων, όπως η αιτιώδης και η θεματική συνοχή. Η αιτιώδης συνοχή αναφέρεται στην ικανότητά μας να επιλέγουμε κάποιες εμπειρίες από το παρελθόν μας και να τις συνδέουμε αιτιωδώς με άλλες εμπειρίες (McAdams, 2021). Έτσι, μπορεί να αφηγηθούμε πώς θεωρούμε ότι ένα θετικό σχόλιο από ένα άγνωστο άτομο τόνωσε την αυτοεκτίμησή μας και μας ώθησε να φροντίζουμε την εμφάνισή μας (Βλειώρας, 2025). Η θεματική συνοχή αναφέρεται στην ικανότητά μας να εντοπίζουμε ένα θέμα ή μία κεντρική ιδέα που θεωρούμε ότι διατρέχει ολόκληρη τη ζωή μας (McAdams, 2021). Παραδείγματα τέτοιων θεμάτων είναι ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα ή η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας (Βλειώρας, 2025). Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο η ικανότητά μας να αφηγούμαστε αυτοβιογραφικές ιστορίες αναπτύσσεται κυρίως από την εφηβεία και μετά είναι ότι τότε αρχίζουμε να εσωτερικεύουμε αποτελεσματικότερα το πολιτισμικό σενάριο ζωής (Habermas & Bluck, 2000). Το σενάριο αυτό περιλαμβάνει τη γνώση των γεγονότων που αναμένει η κοινωνία στη ζωή ενός τυπικού ανθρώπου (όπως η ολοκλήρωση των σπουδών ή η δημιουργία οικογένειας) και της ηλικίας κατά την οποία αναμένεται να λάβουν χώρα αυτά τα γεγονότα (Thomsen & Bernsten, 2008).

Η σύνδεση της ανάπτυξης της αφηγηματικής ταυτότητας με το πολιτισμικό σενάριο ζωής είναι ένας μόνο από τους τρόπους με τους οποίους η ταυτότητα αυτή επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο (Hammack, 2008· McLean & Syed, 2015). Εκτός από τις πληροφορίες που περιλαμβάνει το πολιτισμικό σενάριο ζωής, σε κάθε πολιτισμικό πλαίσιο, προβλέπονται επίσης συγκεκριμένοι τρόποι να περιγράψουμε τη ζωή μας και συγκεκριμένοι τρόποι να είμαστε ώστε να μας αποδέχονται τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Οι τρόποι αυτοί ονομάζονται *κύριες αφηγήσεις* και έχουν σημαντική επίδραση στις σκέψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (McLean & Syed, 2015). Οι αφηγήσεις αυτές είναι λειτουργικές για τους ανθρώπους που ζουν τις ζωές τους σε συμφωνία με όσα περιμένει η κοινωνία από αυτούς, αλλά όχι για τους ανθρώπους που ζουν τις ζωές τους με τρόπους που αποκλίνουν από όσα περιμένει η κοινωνία από αυτούς. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να είναι χρήσιμη η κατασκευή ή υιοθέτηση εναλλακτικών αφηγήσεων, αφηγήσεων δηλαδή που διαφέρουν από ή και αντικρούουν τις κύριες αφηγήσεις (McLean & Syed, 2015).

Οι κύριες αφηγήσεις έχουν μελετηθεί κυρίως στις Η.Π.Α. (π.χ. McAdams & McLean, 2013). Εκεί, φαίνεται ότι συχνά οι άνθρωποι περιγράφουν τη ζωή τους με όρους λύτρωσης, ξεκινούν δηλαδή από μία αρνητική εμπειρία και καταλήγουν σε ένα θετικό συμπέρασμα ή σε μία θετική ιδιότητα για τον εαυτό τους. Πολύ πιο περιορισμένη έρευνα έχει λάβει χώρα σε άλλους πολιτισμούς, όπως η Ιαπωνία, η Δανία και το Ισραήλ (Turner et al., 2024). Στην Ελλάδα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές μελέτες. Ωστόσο, φράσεις με τις οποίες συχνά ανατρεφόμαστε, όπως «κάθε εμπόδιο για καλό» ή «ουδέν κακόν αμιγές καλού», θυμίζουν αυτό που περιγράψαμε παραπάνω ως ιστορία λύτρωσης. Επίσης, τα υψηλά ποσοστά των νέων ανθρώπων που σπουδάζουν (Galadaki & Sideridis, 2019) και η σημαντική επένδυση χρόνου και χρημάτων που αφιερώνουν οι οικογένειες στην προετοιμασία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις υποδηλώνουν ίσως την ύπαρξη μιας κύριας αφήγησης που προβλέπει ότι η επιτυχία στην ελληνική κοινωνία περνάει μέσα από την επιτυχία στις Πανελλήνιες.

Μια από τις πλευρές της αφηγηματικής ταυτότητας που έχει μελετηθεί εκτενώς είναι τα λεγόμενα *σημεία καμπής*, δηλαδή οι εμπειρίες που τα ίδια τα άτομα θεωρούν ότι άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα πράγματα, σκέφτονται για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή φέρονται (McAdams, 2021). Οι αφηγήσεις αυτών των στιγμών μπορούν να ιδωθούν ως «ορόσημα που οδηγούν το άτομο που αφηγείται στο μονοπάτι της ζωής» (Grysmann & Hudson, 2010, p. 569). Όπως συνοψίζουν οι McKay, Freedman et al. (2024), η μελέτη των σημείων καμπής έχει εστιάσει σε ποικίλες πλευρές των αντίστοιχων αφηγήσεων, όπως το ρητό περιεχόμενο (π.χ. το είδος του περιγραφόμενου γεγονότος), το άρρητο περιεχόμενο (π.χ. τη νοηματοδότηση) και τα δομικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. το βαθμό συνοχής). Οι πλευρές αυτές έχουν σχετιστεί με διάφορες αναπτυξιακές διαδικασίες (Vanderveren et al., 2021).

Η παρούσα έρευνα

Τα σημεία καμπής έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε διάφορες έρευνες με φοιτητικούς πληθυσμούς γενικά (McKay, Freedman et al., 2024· O'Shea, 2011) και ειδικότερα στο πλαίσιο της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο (DerSarkissian et al., 2022· Lilgendahl & McLean, 2020). Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε τη διάκριση ανάμεσα στην ποιοτική έρευνα μικρού π και Μεγάλου Π, όπως διατυπώθηκε από τους Kidder και Fine (1987). Οι έρευνες που υιοθετούν την προσέγγιση του μικρού π συλλέγουν ποιοτικά δεδομένα, τα οποία ποσοτικοποιούν και αξιοποιούν για τη διενέργεια στατιστικών αναλύσεων, ενώ οι έρευνες που υιοθετούν την προσέγγιση του Μεγάλου Π συλλέγουν ποιοτικά δεδομένα και τα αξιοποιούν για να απαντήσουν ερωτήματα ποιοτικής φύσης (Braun & Clarke, 2025). Οι περισσότερες έρευνες για τα σημεία καμπής σε φοιτητικούς πληθυσμούς υιοθετούν την πρώτη προσέγγιση. Στην παρούσα έρευνα, υιοθετούμε τη δεύτερη. Εστιάζουμε στα σημεία καμπής που αναφέρουν τα άτομα κατά τα δύο πρώτα έτη των πανεπιστημιακών τους σπουδών τους και, ειδικότερα, στα σημεία καμπής που αφορούν την ακαδημαϊκή τους ζωή, η οποία αποτελεί ένα κυρίαρχο στοιχείο της ζωής τους (Schwartz, 2016). Το ερευνητικό μας ερώτημα είναι: Τι είδους εμπειρίες αναφέρουν ως σημεία καμπής σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ζωή οι νέοι άνθρωποι;

Μέθοδος

Συμμετέχουσες και συμμετέχοντες, διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων, υιοθετήθηκε ένας συνδυασμός σκόπιμης και βολικής δειγματοληψίας. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας (δηλαδή οι συγγραφείς και τα άτομα που αναφέρονται στις Ευχαριστίες) προσκαλέσαμε πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτήτριες και φοιτητές του Τμήματός μας να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν συνοδευόταν από κανενός είδους ανταμοιβή. Η πρόσκληση προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του α' έτους έγινε από τον πρώτο συγγραφέα, στο πλαίσιο πανεπιστημιακού μαθήματος που διδάσκει, ενώ η πρόσκληση προς τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του β' έτους έγινε από τα άλλα μέλη της ερευνητικής ομάδας, μέσω των προσωπικών τους δικτύων. Στην πρώτη περίπτωση, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ομαδικά, σε όσα άτομα εκδήλωσαν ενδιαφέρον μετά από σχετική ενημέρωση στο τέλος μιας πανεπιστημιακής παράδοσης, ενώ, στη δεύτερη, η συμπλήρωση έγινε ατομικά, σε χρόνο και χώρο που βόλεψε τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, και τα συμμετέχοντα άτομα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όποια μορφή προτιμούσαν. Στόχος μας ήταν η συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων συμμετοχών, χωρίς να έχει τεθεί κάποιος ελάχιστος αριθμός. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2023, εντός προκαθορισμένης χρονικής περιόδου, ώστε οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες να απαντήσουν υπό παρόμοιες ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνθήκες (π.χ. ίδια χρονική απόσταση από την εξεταστική περίοδο του Φεβρουαρίου και τις διακοπές του Πάσχα). Στο τέλος της περιόδου αυτής, είχαν ανταποκριθεί θετικά 48 άτομα.

Επειδή μας ενδιέφεραν οι απαντήσεις ατόμων που διανύουν την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης (18 ως 25 ετών) και που φοιτούν στο α' και β' έτος, δεν συμπεριλάβαμε στις αναλύσεις που παρουσιάζουμε παρακάτω τις απαντήσεις 2 ατόμων που είχαν ηλικία άνω των 25 ετών, 1 ατόμου που δεν ανέφερε την ηλικία του (κι έτσι δεν γνωρίζαμε αν η ηλικία του είναι μεταξύ 18 ως 25 ετών) και 1 ατόμου που ανέφερε ότι φοιτούσε στο δ' έτος σπουδών. Έτσι, οι απαντήσεις που αναλύσαμε προκύπτουν από 44 άτομα: 36 (81,82%) γυναίκες, 6 (13,64%) άντρες και 2 (4,54%) άτομα που δεν δήλωσαν το φύλο τους. Αυτή η αναλογία γυναικών και αντρών είναι σύστοιχη με την αντίστοιχη αναλογία που υπάρχει στο εν λόγω Τμήμα. Ως προς το έτος φοίτησης, τα 29 άτομα (65,90%) φοιτούσαν στο α' έτος και τα 15 (34,09%) στο β' έτος. Η ηλικία των ατόμων που συμμετείχαν κυμαινόταν από τα 18 ως τα 23 έτη (μέση ηλικία = 19,03 έτη, Τ.Α. = 1,21 έτη). Όλα τα άτομα δήλωσαν ότι είναι άγαμα και ότι η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι τους είναι τα ελληνικά.

Ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, τα 6 άτομα (13,64%) δήλωσαν ότι διαμένουν στην πόλη που σπουδάζουν ή σε γύρω περιοχές εντός του ίδιου νομού, 35 άτομα (79,54%) δήλωσαν ότι διαμένουν σε άλλες περιοχές της χώρας, ενώ 3 άτομα (6,82%) άφησαν αυτή την ερώτηση κενή. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων ατόμων, μία μητέρα (2,27%) και ένας πατέρας (2,27%) είχαν απολυτήριο Δημοτικού, 11 μητέρες (25,00%) και 15 πατέρες (34,09%) είχαν απολυτήριο Γυμνασίου ή Λυκείου, 5 μητέρες (11,36%) και 7 πατέρες (15,90%) είχαν τελειώσει κάποια μεταλυκειακή σχολή, και 27 μητέρες (61,36%) και 21 πατέρες (47,73%) είχαν ολοκληρώσει προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα υλοποιήθηκε μετά από θετική εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του Τμήματός μας και έγκριση του ερευνητικού σχεδιασμού από τη Γενική Συνέλευση του Τμήματος (6η / 12.1.2023 Συνεδρίαση).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, συμπεριλάβαμε μία συνοπτική περιγραφή της έρευνας και της αναμενόμενης συμμετοχής του ατόμου, μία αναφορά σε πιθανά οφέλη και πιθανούς κινδύνους και οχλήσεις από τη συμμετοχή του στην έρευνα, μία ενημέρωση για θέματα εμπιστευτικότητας και εθελοντικής συμμετοχής, τα στοιχεία επικοινωνίας με τον υπεύθυνο της έρευνας (ΓΒ) και το αίτημα για ενυπόγραφη συγκατάθεση για

συμμετοχή στην έρευνα. Στη δεύτερη ενότητα, ζητούσαμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα και απευθύνσαμε πρόσκληση για συμμετοχή σε μία δεύτερη μέτρηση μερικούς μήνες αργότερα. Έκτακτες μετεωρολογικές συνθήκες που έλαβαν χώρα στην περιοχή, ωστόσο, δεν μας επέτρεψαν να πραγματοποιήσουμε τη δεύτερη μέτρηση. Τέλος, ζητήσαμε από τα συμμετέχοντα άτομα να μας περιγράψουν ένα σημείο καμπής και ένα υψηλό σημείο που να αφορούν την ακαδημαϊκή και την ερωτική τους ζωή. Στην παρούσα εργασία, μελετάμε τις απαντήσεις που αφορούν τα σημεία καμπής στην ακαδημαϊκή ζωή.

Ο τρόπος που διατυπώσαμε τις ερωτήσεις βασίστηκε στις εργασίες των Adler et al. (2017), McAdams (2007) και McLean et al. (2010). Καταρχάς, ορίσαμε τι σημαίνει σημείο καμπής: «[είναι] μία ιδιαίτερη εμπειρία, η οποία άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τα πράγματα ή τον τρόπο που σκέφτεστε για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή τον τρόπο που φέρεστε». Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα άτομα να μας περιγράψουν εμπειρίες που να έχουν λάβει χώρα «στον χώρο του Πανεπιστημίου ή έξω από αυτόν, αλλά να είναι με κάποιον τρόπο σχετικές με την ακαδημαϊκή σας ζωή» (σε αντιστοιχία με την φρασεολογία που χρησιμοποίησαν οι Lilgendahl και McLean, 2020), από το Σεπτέμβριο του 2022 και μετά. Επίσης, τους ζητήσαμε να μας περιγράψουν τις σχετικές εμπειρίες με λεπτομέρεια: Τι συνέβη, πότε, ποια άτομα αναμείχθηκαν, τι σκεφτόταν το άτομο και τι ένιωθε, γιατί η εμπειρία αυτή ήταν σημείο καμπής και γιατί ήταν τόσο σημαντική για το άτομο. Δεν βάλουμε περιορισμούς στο πόσες λέξεις θα γράψουν τα άτομα, φροντίσαμε όμως να υπάρχει επαρκής χώρος για τα άτομα που ήθελαν να γράψουν αρκετά.

Οι απαντήσεις που λάβαμε είχαν από 0 (κενές απαντήσεις) ως 230 λέξεις ($M = 90,02$, $T.A. = 46,10$). Οι απαντήσεις που λάβαμε και που περιείχαν την περιγραφή κάποιας εμπειρίας (οι απαντήσεις δηλαδή που απομένουν, αν εξαιρέσουμε τις τέσσερις απαντήσεις που δεν περιέχουν καμία περιγραφή εμπειρίας και που συνοψίστηκαν στο θέμα «Τίποτα άξιο λόγου» στα Αποτελέσματα), είχαν από 23 ως 230 λέξεις ($M = 98,45$, $T.A. = 39,2$).

Αναστοχαστική θεματική ανάλυση

Προσεγγίσαμε τις περιγραφές των σημείων καμπής υπό το πρίσμα της αναστοχαστικής θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006, 2025), την οποία θεωρούμε την πλέον κατάλληλη για την παρούσα έρευνα. Η συγκεκριμένη ανάλυση δίνει έμφαση στην υποκειμενικότητα των ερευνητών και των ερευνητριών, την οποία αντιμετωπίζει ως ένα βασικό εργαλείο για την ερμηνεία των δεδομένων και όχι ως ένα εμπόδιο προς εξάλειψη ή έλεγχο. Η ιδιαίτερη θέση των μελών της ερευνητικής ομάδας σε σχέση με τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, με τον πρώτο συγγραφέα να είναι διδάσκων και τις υπόλοιπες συγγραφείς φοιτήτριες, μας προσέφερε πλούσιες οπτικές κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Η θέση μας αυτή περιγράφεται αναλυτικότερα στην ενότητα Δήλωση θέσης. Επειδή η έρευνά μας αφορά το είδος των εμπειριών που περιγράφουν τα άτομα, ο προσανατολισμός μας στις απαντήσεις τους ήταν επαγωγικός και σημασιολογικός.

Η αναστοχαστική θεματική ανάλυση περιλαμβάνει έξι στάδια (Clarke & Braun, 2025):

- (1) Εξοικείωση με τα δεδομένα: Διαβάζουμε επανειλημμένα τα δεδομένα (εδώ, τις περιγραφές των σημείων καμπής) και καταγράφουμε σύντομες σημειώσεις με ιδέες και παρατηρήσεις σε σχέση με τα επιμέρους και τα συνολικά δεδομένα.
- (2) Κωδικοποίηση δεδομένων: Αποδίδουμε περιεκτικές περιγραφές (κωδικούς) σε αποσπάσματα των απαντήσεων.
- (3) Αρχική παραγωγή θεμάτων: Οργανώνουμε τους κωδικούς σε αρχικά θέματα που εκφράζουν ευρύτερα νοήματα.
- (4) Ανάπτυξη και επανεξέταση των θεμάτων: Αξιολογούμε αν τα υποψήφια θέματα ταιριάζουν με τα δεδομένα και αν η ανάλυση είναι συνεκτική. Σε αυτό το βήμα, μπορεί να συγχωνεύσουμε, να χωρίσουμε ή να απορρίψουμε θέματα που εντοπίσαμε στο προηγούμενο βήμα.

- (5) Επεξεργασία, ορισμός και ονομασία των θεμάτων: Κάνουμε τις τελευταίες βελτιώσεις στην ανάλυσή μας, ελέγχοντας ότι τα θέματα είναι επαρκώς οριοθετημένα. Επίσης, καταλήγουμε σε ένα όνομα για κάθε θέμα.
- (6) Συγγραφή της εργασίας.

Τα στάδια αυτά είναι μεν διακριτά μεταξύ τους αλλά έχουν και έναν επαναληπτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι δεν περνάμε από το ένα στάδιο στο επόμενο με γραμμικό τρόπο, ξεκινώντας από τη συλλογή των δεδομένων και καταλήγοντας στη συγγραφή της εργασίας. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, γράψαμε καταρχάς όλες τις απαντήσεις σε ένα φύλλο εργασίας στο Excel. Στη συνέχεια, διαβάσαμε τις απαντήσεις και κρατήσαμε σημειώσεις για το περιεχόμενό τους. Ακολούθως, συζητήσαμε τις σημειώσεις μας. Όταν ανακοινώθηκε η αποδοχή της εργασίας μας για παρουσίαση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θετικής Ψυχολογίας, επαναλάβαμε τα έξι βήματα, καταλήγοντας στα θέματα που παρουσιάσαμε. Τέλος, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ο πρώτος συγγραφέας επανέλαβε τα έξι βήματα, καταλήγοντας σε νέα σειρά θεμάτων, την οποία μοιράστηκε με τα υπόλοιπα μέλη της συγγραφικής ομάδας. Η τελική συγγραφή περιέχει τα αναθεωρημένα θέματα, μετά από σχετική συζήτηση. Σε κάθε γύρο ανάγνωσης και κωδικοποίησης των απαντήσεων, εξοικειωνόμασταν όλο και περισσότερο με τα δεδομένα μας, αλλά και αποκτούσαμε περισσότερη εμπειρία στην αναστοχαστική θεματική ανάλυση. Επίσης, τελειοποιούσαμε το ερευνητικό μας ερώτημα και λαμβάναμε ανατροφοδότηση για τις ιδέες μας από άλλα άτομα (π.χ. από το κοινό που παρακολούθησε την παρουσίασή μας στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θετικής Ψυχολογίας).

Δήλωση θέσης

Ο πρώτος συγγραφέας είναι λευκός ομοφυλόφιλος cis άντρας, μέσης ηλικίας, μέλος ΔΕΠ. Έχει δουλέψει για περισσότερα από 10 χρόνια ως ψυχολόγος σε δημόσιο νοσοκομείο, εφαρμόζοντας τις αρχές της αφηγηματικής προσέγγισης στη θεραπεία και την κοινοτική πρακτική. Μέσα από την έρευνα και τη διδασκαλία του, ερευνά και επισημαίνει τρόπους με τους οποίους το πολιτισμικό πλαίσιο επιδρά στον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Η δεύτερη συγγραφέας είναι λευκή cis γυναίκα, αναδυόμενη ενήλικας, και ήταν, κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Έχει πραγματοποιήσει μέρος των σπουδών της στο εξωτερικό μέσω ενός προγράμματος ανταλλαγής. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Πανεπιστήμιο, διέμενε κυρίως στον τόπο σπουδών της. Τα ενδιαφέροντά της αφορούν κυρίως τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και τη δημιουργική μάθηση. Η τρίτη συγγραφέας είναι λευκή cis γυναίκα, αναδυόμενη ενήλικας, και ήταν, κατά τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Πανεπιστήμιο, διέμενε κυρίως στον τόπο σπουδών της. Τα ενδιαφέροντά της επικεντρώνονται στους τομείς της κλινικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Η τέταρτη συγγραφέας είναι λευκή queer cis γυναίκα, αναδυόμενη ενήλικας, και ήταν, κατά τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο Πανεπιστήμιο, διέμενε κυρίως στον τόπο σπουδών της. Τα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνουν την αναπτυξιακή, την κοινωνική και την κλινική ψυχολογία, ενώ έχει συμμετάσχει και σε παιδαγωγικά συνέδρια με θέμα την μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση. Η πέμπτη συγγραφέας είναι λευκή cis γυναίκα, αναδυόμενη ενήλικας, και ήταν, κατά τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Τα τρία πρώτα χρόνια των σπουδών της διέμενε κυρίως στην πόλη όπου σπούδαζε, ενώ κατά το τέταρτο έτος των σπουδών της μετακινούνταν τακτικά μεταξύ του τόπου μόνιμης κατοικίας και του τόπου σπουδών της. Τα ενδιαφέροντά της περιλαμβάνουν την αναπτυξιακή και την κλινική ψυχολογία, την ειδική αγωγή και την ψυχιατρική. Στο πλαίσιο της πιο πρόσφατης ερευνητικής της εργασίας διερευνά τον τομέα της συνεκπαίδευσης. Τέλος, η έκτη συγγραφέας είναι λευκή cis γυναίκα, αναδυόμενη ενήλικας και ήταν, κατά τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, τελειόφοιτη φοιτήτρια του Τμήματος

στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Τα τρία πρώτα χρόνια των σπουδών της διέμενε κυρίως στην πόλη όπου σπούδαζε ενώ κατά το τέταρτο έτος των σπουδών της μετακινούνταν τακτικά μεταξύ του τόπου μόνιμης κατοικίας και του τόπου σπουδών της. Ασχολείται με τη μουσική και τη δημιουργική απασχόληση παιδιών.

Αναγνωρίζουμε ότι αυτές οι σύντομες περιγραφές μας αφορούν μόνο κάποιες από τις ταυτότητές μας και ότι είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλες ταυτότητες που επίσης επηρεάζουν την εμπλοκή μας στην παρούσα έρευνα.

Αποτελέσματα

Περιγράφουμε πέντε θέματα που αναπτύξαμε βάσει των περιγραφών των σημείων καμπής των φοιτητριών και φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Οι σπουδές μου κι εγώ

Ένα σημαντικό κομμάτι της ακαδημαϊκής ζωής, ίσως και το πιο προφανές, αναφέρεται στη σχέση των νέων ανθρώπων με τις σπουδές τους: Πώς είναι οργανωμένα τα ακαδημαϊκά μαθήματα, πώς διαφέρει η πανεπιστημιακή από τη σχολική φοίτηση, και πώς τοποθετούν οι νέοι άνθρωποι τον εαυτό τους απέναντι σε αυτό το νέο περιβάλλον μάθησης; Ακολουθούν δύο ενδεικτικά παραδείγματα. Στο πρώτο, μία φοιτήτρια περιγράφει πώς οι μέθοδοι αξιολόγησης στα πανεπιστημιακά μαθήματα την έκαναν να προσεγγίζει διαφορετικά το θέμα της παρακολούθησης των μαθημάτων, ενώ, στο δεύτερο παράδειγμα, ένα άτομο περιγράφει πώς μία αλληλεπίδραση με συμφοιτητές το βοήθησε να εξοικειωθεί με το χώρο του Πανεπιστημίου και με τους διδάσκοντες εν γένει.

«Οι πρόοδοι και οι εργασίες με έκαναν να σκέφτομαι διαφορετικά. Με έκαναν να βάζω στόχους [...] Πριν από αυτά ένιωθα ότι δεν έχει νόημα να παρακολουθώ τα μαθήματα και ότι απλά περιμένω να περάσουν τα χρόνια [...], διαβάζοντας μόνο για εξεταστική.» (γυναίκα 21 ετών, α' έτος)

«Μία αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές [...] για το μάθημα [...] βοήθησε ως προς την οικειοποίηση του χώρου και των διδασκόντων. Πριν από αυτό υπήρχε μία σκέψη (δικής μου) κατωτερότητας σε σχέση με τους διδάσκοντες καθώς και μια αμηχανία με το χώρο του πανεπιστημίου. Έπειτα από την συζήτηση υπήρξε μια κατανόηση μεταξύ θέσης φοιτητή και διδάσκοντα αλλά όχι με εξουσιαστικό τρόπο, πιο πολύ με τρόπο κατανόησης ως προς τα διαφορετικά κίνητρα - στόχους των διδασκόντων και των φοιτητών.» (άτομο 18 ετών, α' έτος)

Στα επόμενα δύο παραδείγματα, βλέπουμε πώς δύο φοιτήτριες βιώνουν απογοήτευση λόγω της αποτυχίας τους σε ένα μάθημα, αλλά και πώς νοηματοδοτούν διαφορετικά τελικά αυτή την αποτυχία. Η πρώτη (γυναίκα 19 ετών, β' έτος) οργανώνει τη μελέτη της διαφορετικά, ώστε αυτό να μην ξανασυμβεί: «Όταν είδα τα αποτελέσματα στεναχωρήθηκα πολύ και απογοητεύτηκα. Αυτό όμως με έκανε να ψάξω διαφορετικούς τρόπους διαβάσματος που είναι πιο αποτελεσματικοί. Έτσι αυτό με βοήθησε στις επόμενες εξετάσεις.» Η δεύτερη (γυναίκα 20 ετών, β' έτος), από την άλλη, δηλώνει ότι τελικά δεν την πειράζει που αυτό συνέβη: «Προσπαθούσα με κάθε τρόπο να μη μείνω σε κανένα μάθημα εδώ και τρία εξάμηνα γιατί το θεωρούσα το τέλος του κόσμου, αλλά τελικά, αν εξαιρέσουμε την πρώτη αντίδραση που ήταν η απογοήτευση, δεν με πειράζει καθόλου.» (γυναίκα 20 ετών, β' έτος)

Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος

Μέσα από τις σπουδές τους, τα νεαρά άτομα μπορεί να συνειδητοποιήσουν τι είναι αυτό που σπουδάζουν και ποιες θα είναι οι δυσκολίες και οι προκλήσεις του μελλοντικού τους επαγγέλματος, εδώ της εκπαίδευσης. Ακολουθούν δύο ενδεικτικά παραδείγματα. Στο πρώτο παράδειγμα, μία εμπειρία που λαμβάνει χώρα μέσα στο χώρο του Πανεπιστημίου, κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος, βοηθά έναν φοιτητή να συνειδητοποιήσει ότι του ταιριάζει αυτό που σπουδάζει. Στο δεύτερο παράδειγμα, μία φοιτήτρια βιώνει μία αντίστοιχη συνειδητοποίηση, αυτή τη φορά όμως εκτός του χώρου του Πανεπιστημίου.

«Μέσα από ένα μάθημα [...] κατάλαβα πραγματικά τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος. Έως τότε θεωρούσα ότι ήταν ένα επάγγελμα που απλά δίδασκες στους μαθητές μόνο ύλη των εγχειριδίων. Αυτό άλλαξε καθώς παρακολουθούσα ένα υποχρεωτικό μάθημα του Πανεπιστημίου και ο καθηγητής/τρια μου βοήθησε να καταλάβουμε ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι λειτούργημα και ότι προσφέρει σημαντικά πράγματα στην κοινωνία. Εγώ τότε σιγά σιγά αντιλαμβανόμουν ότι ο δάσκαλος δεν μεταλαμπαδεύει μόνο γνώσεις μαθημάτων αλλά και γνώσεις ή δίνει εμπειρίες μέσα από δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να βιώσουν καλύτερα τα πράγματα για τον κόσμο. [...] Πριν από όλη αυτή την παρακολούθηση μαθημάτων ένιωθα και σκεφτόμουν ότι ίσως δεν μου ταιριάζει το επάγγελμα αυτό διότι δεν ήθελα απλά να μένω στις τυπικές γνώσεις των εγχειριδίων αλλά ήθελα και θέλω να βοηθήσω τα παιδιά σε διαφορετικούς τομείς, όπως η συνεργασία, η ισότητα ή η επικοινωνία με άλλους. Με άλλα λόγια, επιθυμούσα ο δάσκαλος να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία που αυτό πριν δεν το πίστευα.» (άντρας 20 ετών, β' έτος)

«Μας κάλεσαν [...] στο ειδικό σχολείο [μιας περιοχής] για να τους βοηθήσουμε στη γιορτή τους. Εκεί χρειάστηκε να συνεργαστώ πρώτη φορά με τα παιδιά, να παίξω μαζί τους ως 'κυρία' και να τους δείξω πράγματα αλλά πολύ περισσότερο να μου δείξουν. Η μέρα της γιορτής με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι όντως σπουδάζω αυτό που θέλω και κάνω τα όνειρά μου πραγματικότητα αλλά και πόσο δύσκολος είναι ο αποχωρισμός από τα παιδιά.» (γυναίκα 20 ετών, α' έτος)

Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα

Για αρκετούς νέους ανθρώπους, η έναρξη της φοιτητικής ζωής σημαίνει και την απομάκρυνσή τους από την οικογενειακή εστία. Η απομάκρυνση αυτή και η μετακόμιση στον τόπο σπουδών τους φέρνει αντιμέτωπους με μία σειρά από προκλήσεις ή ευκαιρίες μακριά από την οικογένεια αλλά και δυσκολίες σχετικές με το νέο τόπο διαμονής. Ακολουθούν δύο ενδεικτικά παραδείγματα που αφορούν τις ψυχολογικές δυσκολίες που έρχονται με τη μετακόμιση μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας. Στο πρώτο, μία φοιτήτρια περιγράφει τις προκλήσεις που αποφάσισε να αντιμετωπίσει μόνη της, ενώ, στο δεύτερο, μία φοιτήτρια περιγράφει πώς κατάφερε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της μετακόμισης παρά την αγχώδη διαταραχή από την οποία πάσχει.

«Η μετάβαση από τη σχολική μου [...] ζωή στην ακαδημαϊκή [...] συμπεριλάμβανε να ταξιδέψω μόνη μου από τον τόπο κατοικίας μου στον τόπο σπουδών μου χωρίς να έχω ξανακάνει κάτι παρόμοιο. Βρέθηκα αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις, όπως να βρω το σπίτι που θα μένω, τον τρόπο που θα πηγαίνω στη σχολή μου, οι γνωριμίες με εντελώς καινούρια πρόσωπα, τα διαδικαστικά της σχολής [...], πράγματα που άλλοτε θα ζητούσα βοήθεια από το οικογενειακό μου περιβάλλον. Βάζοντας όμως τον εαυτό μου σε αυτή τη διαδικασία ανεξαρτητοποίησης συνειδητοποίησα πως μπορώ να καταφέρω πράγματα και μόνη μου αν το βάλω στόχο.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος)

«Ένα σημείο καμπής [είναι] ότι μετακόμισα μόνη μου. [...] Αρχικά, όντας άτομο με αγχώδη διαταραχή που δεν μπορούσα να διαχειριστώ καμία κατάσταση χωρίς να πανικοβληθώ [...], ένιωθα πως το να μετακομίσω μόνη μου θα ήταν το τελικό χτύπημα. Στην αρχή ήμουν σε άθλια ψυχολογική κατάσταση [...]. Με την πάροδο του χρόνου ένιωσα ασφάλεια στο σπίτι μου [...] και τα βρήκα με τον εαυτό μου, γιατί πολύ απλά ότι έκανα αφορούσαν μόνο εμένα και την φροντίδα μου. Η εμπειρία αυτή είναι σημαντική για εμένα γιατί σταμάτησα [...] να κάνω εμετούς από άγχος!» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος)

Παρά το ότι η απομάκρυνση από τους γονείς συχνά αναμένεται να βιωθεί (και ίσως πράγματι βιώνεται) θετικά, δεν βιώνεται έτσι από όλα τα άτομα. Το ακόλουθο αποτελεί ένα παράδειγμα μια τέτοιας εμπειρίας:

«Τόσα χρόνια έμενα στο ίδιο σπίτι με τους γονείς μου, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να νιώθω μια ασφάλεια. Δεν ήταν λίγες οι βραδιές που γύριζα σπίτι και δεν κλειδωνα. Το ξεχνούσα [ή δεν] το θεωρούσα απαραίτητο. Από τον Σεπτέμβριο που ξεκίνησα να μένω μόνη μου αυτό άλλαξε. Κλειδώνω πάντα. Άρχισα να μην θεωρώ δεδομένη την ασφάλεια μου. Κάθε βράδυ πριν κοιμηθώ έχω το ίδιο μόνιμο άγχος-φόβο. Με όλα αυτά που

ακούγονται φοβάμαι που μένω μόνη μου. Αυτό το γεγονός είναι σημείο καμπής για μένα [...] γιατί με κάνει να ζω με ένα μόνιμο φόβο. Άλλαξε την ζωή μου και τον τρόπο σκέψης μου.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτους)

Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος

Αρκετές περιγραφές αφορούσαν μία νέα οπτική απέναντι στα πράγματα: Το άτομο έρχεται σε επαφή με νέες καταστάσεις και αναθεωρεί αυτά που ως τώρα πίστευε. Οι νέες αυτές καταστάσεις μπορεί να προκύπτουν μετά από σκέψη ή και συζήτηση με άλλους ανθρώπους στο πλαίσιο μαθημάτων (πρώτο παράδειγμα) ή σε άλλα πλαίσια (δεύτερο παράδειγμα). Τα θέματα στα οποία αλλάζουν οι άνθρωποι οπτική είναι ποικίλα και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη διαφορετικότητα (πρώτο παράδειγμα) και τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (δεύτερο παράδειγμα).

«Σε ένα μάθημα [...] διδαχθήκαμε τις λέξεις που ήταν, είναι και θα είναι στην νόρμα. Κάποιες από αυτές [...] ενώ ακουστικά θεωρούνταν 'λάθος' στο μέρος που τονίζονταν στην πραγματικότητα αν έστω και δύο άτομα την προφέρουν με τον 'λάθος' τρόπο οι λέξεις αυτές αποτελούν διπλοτυπία. Ακούγοντας το πρώτη φορά ένιωσα παράξενα διότι, άκουγα λέξεις που για μένα ο τονισμός ήταν σωστός ενώ για άλλους ήταν λάθος και αυτό με έκανε να σκεφτώ ότι ίσως κάτι πάει λάθος με τις γνώσεις μου [...]. Η εμπειρία αυτή [...] θεώρησα πως είναι και ένα μάθημα ζωής που μου υπενθύμισε ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις χωρίς απαραίτητα κάποιες από τις δύο να είναι λάθος.» (γυναίκα 19 ετών, β' έτος)

«Ένα από τα χαρακτηριστικά σημεία καμπής της προσωπικής μου εμπειρίας φέτος [...], αποτέλεσε η προσπάθεια δημιουργίας φιλιών. Ομολογουμένως, η προσπάθεια αυτή αποδείχτηκε αρκετά δύσκολη για δύο λόγους. Αρχικά, η σύναψη φιλικών σχέσεων μπορεί για μερικούς να είναι κάτι εύκολο, όμως προσωπικά για εμένα πρόκειται για κάτι δύσκολο [...]. Ακόμη, [...] είχα να ισορροπήσω συνάμα και την σχέση μου με μια παλιά φίλη η οποία επίσης αποφάσισε να σπουδάσει [στην ίδια πόλη]. Η πίεση που δεχόμουν από την φίλη αυτή και η ανάγκη της να συνυπάρχουμε συνεχώς μου στέρησε την ευκαιρία να δημιουργήσω με τα δικά μου κριτήρια νέες παρέες. Έτσι πλέον αφού αποφάσισα να βγάλω από τη ζωή μου την παλιά μου φίλη κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι πολλές φορές να αφαιρείς άτομα από την προσωπική σου ζωή προκειμένου να προχωρήσεις.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος)

Κάποιες άλλες εμπειρίες οδήγησαν τα άτομα σε πιο γενικευμένες αλλαγές, όπως αλλαγές στην προσωπικότητά τους (πρώτο παράδειγμα) ή επίτευξη ενός νέου επιπέδου ωρίμανσης (δεύτερο παράδειγμα):

«Λόγω του ότι είμαι ένα εσωστρεφές άτομο, [την πρώτη μέρα στο Πανεπιστήμιο] επέβαλα στον εαυτό μου να είμαι ανοιχτή σε οποιαδήποτε γνωριμία, να προσεγγίσω άτομα και να βγω από το 'καβούκι' μου. Ένιωσα πολύ αμήχανα καθώς έπρεπε για πρώτη φορά να συναναστραφώ με τόσα πολλά άτομα και ήταν μια δύσκολη μέρα της ζωής μου. [...] Αυτό με βοήθησε ώστε να είμαι λιγότερο εσωστρεφής.» (άντρας 20 ετών, β' έτος)

«Κριτική σκέψη πριν το πανεπιστήμιο - δεν ξέρω πόσο περίεργο θα σας φανεί - αλλά εγώ την ανέπτυξα εδώ [στον τόπο σπουδών]. Η σκέψη διευρύνθηκε, η επαφή με ανθρώπους το επιτάχυνε αυτό, η θέαση καταστάσεων από τα μάτια του άλλου, η μεγαλύτερη ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς καλώς ή κακώς. Στο 2ο έτος νομίζω είμαι πιο ώριμος από ποτέ, φέρομαι σαν θυμόσοφος, δίνοντας απαντήσεις στην καρδιά των ερωτημάτων, έστω και θεωρητικών.» (άντρας 20 ετών, β' έτος)

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο θέμα, σε κάποιες περιπτώσεις, το άτομο δεν βγάζει ένα επιθυμητό συμπέρασμα από την εμπειρία του:

«Το σημείο καμπής μου ήταν η παύση της εντατικότητας της μαθητικής μου ροής. Βγήκα από την καθημερινή ρουτίνα του υποχρεωτικού σχολείου [...]. Παρότι αυτό θεωρείται ελαφρυντικό ήταν αρκετά δύσκολο για εμένα. Μαζί με την απομάκρυνσή μου από τους δικούς μου, [...] με έκανε να ασχοληθώ με το παρελθόν μου, τους δαίμονές μου και γενικότερα το "μέσα" μου. Ήταν αρκετά δύσκολο και σημαντικό να

αντιμετωπίσω τον εαυτό μου γιατί στο τέλος της ημέρας ήταν αυτό που μου είχε απομείνει.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος)

Τίποτα άξιο λόγου

Παρά το ότι περιμέναμε ότι στη διάρκεια των σπουδών οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες εμπειρίες που τους φέρνουν αλλαγές, υπήρχαν άτομα τα οποία δεν ανέφεραν κανένα σημείο καμπής σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους ζωή. Κάποια άτομα άφησαν τη σχετική ερώτηση κενή και κάποια άλλα έδωσαν απαντήσεις όπως οι ακόλουθες: «Δεν έχω κάποιο σημαντικό γεγονός να αναφέρω. Όλα έχουν κυλήσει πολύ ομαλά και ευχάριστα μέχρι τώρα.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος) και «Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια.» (γυναίκα 18 ετών, α' έτος).

Συζήτηση

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, διερευνήσαμε τα σημεία καμπής που βιώνουν τα νέα άτομα κατά τα δύο πρώτα έτη σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο ως προς την ακαδημαϊκή τους ζωή. Διαβάσαμε τις περιγραφές των εμπειριών που μας παρείχαν 44 άτομα, φοιτήτριες και φοιτητές του α' και β' έτους του Τμήματός μας, και αναπτύξαμε πέντε θέματα: «Οι σπουδές μου κι εγώ», «Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος», «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα», «Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος» και «Τίποτα άξιο λόγου». Αθροιστικά, τα θέματα αυτά αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της μετάβασης στο Πανεπιστήμιο και την αναδυόμενη ενηλικίωση στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Οι περισσότερες από τις ιστορίες που διαβάσαμε ξεκινούν με μία δυσκολία ή πρόκληση (π.χ. «Βρέθηκα αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις, όπως να βρω το σπίτι που θα μένω, τον τρόπο που θα πηγαίνω στη σχολή μου, οι γνωριμίες με εντελώς καινούρια πρόσωπα, τα διαδικαστικά της σχολής») και καταλήγουν σε ένα χρήσιμο συμπέρασμα (π.χ., «συνειδητοποίησα πως μπορώ να καταφέρω πράγματα και μόνη μου αν το βάλω στόχο»). Οι ιστορίες αυτές φαίνεται να ταιριάζουν με τις λεγόμενες ιστορίες λύτρωσης, οι οποίες έχουν κυρίαρχη θέση στον αμερικανικό πολιτισμό (McAdams & McLean, 2013), αλλά φαίνεται επίσης να ταιριάζουν και με τον τρόπο που μαθαίνουμε να βλέπουμε τις δυσκολίες μας στην Ελλάδα (π.χ. «Κάθε εμπόδιο για καλό»). Επίσης, οι ιστορίες που καταλήγουν σε ένα χρήσιμο συμπέρασμα φαίνεται να ταιριάζουν με τον αρχικό ορισμό της αναδυόμενης ενηλικίωσης, ως μιας περιόδου κατά την οποία το άτομο πειραματίζεται, αναζητά εναλλακτικές και ατενίζει το μέλλον με αισιοδοξία (Arnett, 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι, σε συμφωνία με μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, και στην Ελλάδα, η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο και στην αναδυόμενη ενηλικίωση γίνεται αντιληπτή ως μία θετική εμπειρία (το ένα από τα δύο πρόσωπα που περιγράφει ο Schwartz, 2016).

Οι τρόποι αυτοί με τους οποίους μιλούν οι νέοι άνθρωποι για τις ζωές τους φαίνεται να αντανακλούν πιθανές κύριες αφηγήσεις, δηλαδή τρόπους με τους οποίους χρειάζεται να μιλούν για τις ζωές τους, προκειμένου να γίνονται αποδεκτοί από τα άλλα μέλη του πολιτισμού τους (McLean & Syed, 2015). Τι συμβαίνει, όμως, με τους ανθρώπους που αφηγούνται τις ζωές τους με διαφορετικούς τρόπους, όπως με τη φοιτήτρια που ζει με έναν μόνιμο φόβο από όταν μετακόμισε στον τόπο των σπουδών της ή με τη φοιτήτρια που καλείται να αντιμετωπίσει τους δαίμονές της (πρόκειται για τις τελευταίες παραθέσεις στα θέματα «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα» και «Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος»); Για αντίστοιχες περιπτώσεις, είναι χρήσιμη η έννοια των εναλλακτικών αφηγήσεων. Οι εναλλακτικές αφηγήσεις ορίζουν τρόπους να αφηγούμαστε τη ζωή μας που μπορεί να είναι διαφορετικοί ή και αντίθετοι από τους τρόπους που προβλέπουν οι κύριες αφηγήσεις. Η ορατότητα τέτοιων ιστοριών μπορεί να τις κάνει πιο προσβάσιμες για τα άτομα που τις χρειάζονται και τα άτομα αυτά να νιώσουν περισσότερο αποδεκτά, παρά το ότι η ιστορία της ζωής τους δεν ταιριάζει με αυτό που περιμένει η κοινωνία από αυτά (McLean & Syed, 2015).

Οι εμπειρίες του θέματος «Οι σπουδές μου κι εγώ» τονίζουν συχνά τις διαφορές ανάμεσα στη σχολική φοίτηση και τις πανεπιστημιακές σπουδές: η υποχρεωτικότητα ή μη της παρακολούθησης, ο αριθμός των παρευρισκόμενων ατόμων σε ένα μάθημα κλπ. Οι απαντήσεις αυτές αντανακλούν τις διαφορές ως προς την

πρότερη γνώση σε σχέση με τις πανεπιστημιακές σπουδές μεταξύ των ατόμων που μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο και επίσης την ανισότητα στις δυνατότητες καθοδήγησης αυτών από τους δικούς τους ανθρώπους. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία υπάρχει ο όρος των φοιτητριών και φοιτητών πρώτης γενιάς, ο οποίος περιγράφει τα άτομα που είναι τα πρώτα στην οικογένειά τους που σπουδάζουν. Τα άτομα αυτά είναι πιθανό να γνωρίζουν πολύ λιγότερα σε σχέση με το τι σημαίνει «σπουδάζω στο Πανεπιστήμιο» από τα άτομα των οποίων οι γονείς ή τα αδέρφια έχουν σπουδάσει (DerSarkissian et al., 2022).

Οι εμπειρίες του θέματος «Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος» σχετίζονται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία αποτελεί μέρος της προσωπικής ταυτότητας (Crocetti et al., 2024). Το ότι κάποιες από τις σχετικές εμπειρίες λαμβάνουν χώρα εκτός των πανεπιστημιακών μαθημάτων συμφωνεί με την άποψη ότι οι άνθρωποι είμαστε όντα που συνεχώς δίνουμε νόημα στις εμπειρίες μας, όπου και να λαμβάνουν χώρα (Kunnen & Bosma, 2000· Morgan, 2011). Συνειδητοποιήσεις σχετικά με το πώς η εργασία στην εκπαίδευση είναι λειτούργημα (π.χ., «[Θ]εωρούσα ότι ήταν ένα επάγγελμα που απλά δίδασκες στους μαθητές μόνο ύλη των εγχειριδίων. Αυτό άλλαξε καθώς [...] ο καθηγητής/τρια μου βοήθησε να καταλάβουμε ότι το επάγγελμα του δασκάλου [...] προσφέρει σημαντικά πράγματα στην κοινωνία») μπορεί να αντανακλούν μία κύρια αφήγηση υποβάθμισης του σχολείου, υποβάθμιση που έχει ήδη αναφερθεί σε έρευνες της προηγούμενης δεκαετίας (π.χ. Issari & Karayianni, 2013).

Οι εμπειρίες του θέματος «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα» σχετίζονται με την πορεία προς την αυτονομία από τους γονείς. Παραπέμπουν δε σε μια κύρια αφήγηση σε σχέση με το πώς είναι να φεύγει ένα άτομο από την οικογενειακή εστία, μία φυγή που φέρεται να σχετίζεται με ελευθερία, επιλογές και δυνατότητες. Η κύρια αυτή αφήγηση φαίνεται να αγνοεί μία βασική θέση της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι η εμπειρία της αναδυόμενης ενηλικίωσης επηρεάζεται έντονα από πολιτισμικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι άνθρωποι που σπουδάζουν σήμερα στο Πανεπιστήμιο βίωσαν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης κατά την παιδική τους ηλικία (Galanaki & Sideridis, 2019· Vleioras & Galanaki, 2024), πέρασαν μέρος της εφηβείας τους κλεισμένοι στο σπίτι λόγω των μέτρων για τον περιορισμό της διασποράς της COVID19 (Velez et al., 2023) και σήμερα ζουν τις συνέπειες της κλιματικής κρίσης (Thomaes et al., 2023). Λόγω αυτών των παραγόντων, είναι πιθανό η κύρια αφήγηση της φυγής από την οικογενειακή εστία ως μιας περιόδου ελευθερίας, επιλογών και δυνατοτήτων να χρειάζεται αναθεώρηση. Ενδιαφέρον έχει το ότι οι εμπειρίες του θέματος αυτού αναφέρθηκαν μόνο από φοιτήτριες και φοιτητές του α' έτους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που μελετά την προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο κυρίως κατά τα πρώτα έτη σπουδών (Dermitzaki et al., 2022· Duckworth et al., 2024), καθώς αναμένουμε ότι στα επόμενα έτη οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έχουν ήδη κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και δεν προβληματίζονται σχετικά.

Οι εμπειρίες του θέματος «Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος» συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που προβλέπει ότι η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο δίνει το χρόνο στους νέους ανθρώπους να αναζητήσουν εναλλακτικές και να διαμορφώσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο (Arnett, 2000, 2016· Montgomery & Côté, 2003). Συμπληρωματικά προς την ενσυνείδητη αναζήτηση πληροφοριών, που προβλέπεται από δημοφιλή μοντέλα διαμόρφωσης της ταυτότητας (Crocetti et al., 2008· Luyckx et al., 2008), φαίνεται ότι και εμπειρίες που προκύπτουν στη ζωή και στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων έχουν σημαντική θέση στη διαδικασία αυτή (Bosma & Kunnen, 2001· Vleioras et al., 2008· Vleioras & Bosma, 2005b). Επίσης, οι αναφερόμενες αλλαγές συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που προβλέπει ότι, ακόμα και στην ενήλικη ζωή, τα άτομα μπορούν να αλλάξουν σημαντικές όψεις της ζωής τους, εφόσον το επιδιώξουν (Hudson & Fraley, 2015· Roberts et al., 2006). Τέλος, βλέποντας την ταυτότητα από την αφηγηματική ματιά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο φέρνουν τα άτομα σε επαφή με άλλες πιθανές κύριες αφηγήσεις, αφηγήσεις οι οποίες δεν ήταν διαθέσιμες στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους (McKay, Thomas et al., 2024).

Οι απαντήσεις στις οποίες δεν αναφέρθηκε κανένα σημείο καμπής (θέμα «Τίποτα άξιο λόγου») μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, μπορεί να υποδηλώνουν ότι τα άτομα πράγματι δεν βίωσαν καμία αλλαγή ή ότι βαρέθηκαν να γράψουν κάποια απάντηση. Επίσης, μπορεί να υποδηλώνουν ότι τα άτομα

αξιολογούν τις εμπειρίες τους ως ασήμαντες, συγκρίνοντάς τες με ένα υποκειμενικό ιδεώδες. Ακόμη, οι απαντήσεις αυτές ίσως ταιριάζουν με την οπτική της Finvush (2010), η οποία διακρίνει ανάμεσα στο να σε σιωπούν (be silenced) και το να σιωπάς (be silent), με το δεύτερο να αποδίδει έναν πιο ενεργό ρόλο στο άτομο. Η περαιτέρω διερεύνηση αυτών των πιθανοτήτων απαιτεί τη διενέργεια μιας έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Όπως είδαμε παραπάνω, οι περιγραφές των σημείων καμπής ξεκινούν συχνά με την περιγραφή κάποιας δυσκολίας, η οποία στη συνέχεια είτε αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά είτε όχι. Στη βάση αυτών των περιγραφών, θεωρούμε ότι μπορούν να γίνουν πολλά, ώστε να βοηθηθούν τα νέα άτομα στη διαχείριση τέτοιου είδους δυσκολιών. Οι σχετικές δράσεις χρειάζεται να γίνουν σε διάφορα επίπεδα. Στο επίπεδο του σχολείου, κρίνουμε χρήσιμη τη διοργάνωση δράσεων ενημέρωσης για τις διαφορές ανάμεσα στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο και την ύπαρξη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος μπορεί να ενημερώνει τις μαθήτριες και τους μαθητές σε σχέση με το περιεχόμενο της μελλοντικής τους εργασίας, ανάλογα με τις προτιμώμενες σπουδές τους. Σε επίπεδο πανεπιστημιακών Τμημάτων, η διοργάνωση εκδηλώσεων για την υποδοχή των πρωτοετών και ο θεσμός των ακαδημαϊκών συμβούλων μπορεί να βοηθήσει στην ενημέρωση των φοιτητριών και των φοιτητών για θέματα σχετικά με τη φοιτητική ζωή αλλά και σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του Πανεπιστημίου. Επίσης, η συμμετοχή στο πρόγραμμα Ανοιχτές θύρες όπως και η ενσωμάτωση δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού στα προγράμματα σπουδών μπορεί να βοηθήσει στο να γνωρίζουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές τι είναι αυτό που πρόκειται να κάνουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Τέτοιου είδους ενέργειες μπορούν να βοηθήσουν σε δυσκολίες σχετικές με τα θέματα «Οι σπουδές μου κι εγώ» και «Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος».

Σε επίπεδο Πανεπιστημίου, θεωρούμε σημαντικό να λειτουργούν επαρκώς στελεχωμένες συμβουλευτικές υπηρεσίες, οι οποίες είτε θα παρέχουν συμβουλευτικό έργο σε ατομικές συνεδρίες είτε θα συντονίζουν ομάδες ομοτίμων, ώστε τα νέα άτομα να ανταλλάσσουν ιδέες και τεχνογνωσία για θέματα που πιθανόν τα απασχολούν (Shalaby & Agyarong, 2020). Τέτοιου είδους υπηρεσίες μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικών με τα θέματα «Οι σπουδές μου κι εγώ», «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα» και «Βλέπω τα πράγματα αλλιώς, γίνομαι άλλος άνθρωπος». Πλέον των συμβουλευτικών υπηρεσιών, κρίνουμε σημαντική την ενίσχυση των φοιτητικών εστιών, ώστε να μπορούν οι νέοι άνθρωποι να βρουν στέγη στον τόπο των σπουδών τους παρά την συνεχιζόμενη στεγαστική κρίση. Επίσης, τα πανεπιστήμια μπορούν να συνεργαστούν με τις τοπικές κοινωνίες, ώστε να διευκολύνουν την προσαρμογή των φοιτητριών και των φοιτητών, ειδικά αυτών που μετακινούνται χάριν των σπουδών τους. Ένα παράδειγμα τέτοιας συνεργασίας είναι αυτό που έγινε πρόσφατα μεταξύ του Δήμου Ιωαννίνων και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων¹. Αυτού του είδους οι δράσεις μπορούν να βοηθήσουν σε δυσκολίες σχετικές με το θέμα «Ζώντας σε μία νέα πραγματικότητα». Τέλος, σημαντικός μπορεί να είναι και ο ρόλος της Πολιτείας με την εφαρμογή πολιτικών αναβάθμισης του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Τέτοιες πολιτικές μπορούν να διευκολύνουν τους ανθρώπους σε συνειδητοποιήσεις που συνοψίσαμε στο θέμα «Θα γίνω δασκάλα, θα γίνω δάσκαλος».

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Καταρχάς, το είδος των σημείων καμπής που αναφέρθηκαν μπορεί να έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτή. Το ότι στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως γυναίκες μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα, μιας που οι γυναίκες και οι άντρες βιώνουν με διαφορετικό τρόπο την αναδυόμενη ενηλικίωση, ίσως λόγω των έμφυλων στερεοτύπων (Galanaki & Leontopoulou, 2017). Επιπλέον, το αντικείμενο σπουδών (μόνο Παιδαγωγικά) και το έτος σπουδών των συμμετεχόντων ατόμων μπορεί να επηρέασαν τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν. Για παράδειγμα, είδαμε ότι μόνο φοιτήτριες και φοιτητές του α' έτους σπουδών ανέφεραν προκλήσεις σχετικές με τη προσαρμογή σε μια νέα πραγματικότητα. Μελλοντικές

¹ <https://uoi.gr/genikes/panepistimio-ioanninon-kai-dimos-ioanniton-sybrattoun-gia-tin-ypodochi-ton-ptoetou-ton-foititon-kai-foititron/>

έρευνες θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλάβουν και άτομα άλλων φύλων, από διάφορα αντικείμενα σπουδών και από διαφορετικά έτη φοίτησης. Αυτές οι έρευνες είναι πιθανό να αναδείξουν πιο αποτελεσματικά την ανομοιογένεια της μετάβασης στην ενηλικίωση (όπως έχουν δείξει, για παράδειγμα, και οι Galanaki και Sideridis, 2019).

Συλλέξαμε τα δεδομένα μας το Μάρτιο του 2023, δηλαδή στη μεταπανδημική περίοδο. Τα άτομα που φοιτούσαν τότε στο α' έτος σπουδών είχαν παρακολουθήσει εξ αποστάσεως τα μαθήματα της β' Λυκείου και με περιοριστικά μέτρα αλλά δια ζώσης τα μαθήματα της γ' Λυκείου. Ξεκίνησαν δε δια ζώσης και χωρίς περιοριστικά μέτρα τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές. Από την άλλη, τα άτομα που φοιτούσαν τότε στο β' έτος σπουδών είχαν παρακολουθήσει εξ αποστάσεως τα μαθήματα της γ' Λυκείου και είχαν ξεκινήσει δια ζώσης αλλά με περιοριστικά μέτρα τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των ατόμων μπορεί επίσης να επηρέασαν το είδος των εμπειριών που αναφέρθηκαν.

Για λόγους ευκολίας στη χορήγηση, επιλέξαμε να συλλέξουμε δεδομένα μέσα από γραπτά ερωτηματολόγια. Αυτό είχε ως συνέπεια κάποιες από τις περιγραφές σημείων καμπής να μην είναι αρκετά αναλυτικές κι έτσι να δυσκολευτούμε να καταλάβουμε ποια είναι η αναφερόμενη εμπειρία ή η σημασία της για το άτομο. Σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της συνέντευξης, ώστε να είναι δυνατή η περαιτέρω διερεύνηση των απαντήσεων (Adler et al., 2017). Η επιλογή μας να αναλύσουμε τα δεδομένα συνεργατικά ήταν βοηθητική, καθώς η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τους κωδικούς και τα θέματα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων. Ωστόσο, η συνεργατική αυτή προσέγγιση εμπειρείχε την πρόκληση της ελεύθερης έκφρασης σχολίων, καθώς οι φοιτήτριες μπορεί να δίσταζαν να διαφωνήσουν με τον διδάσκοντα και πρώτο συγγραφέα. Για να περιοριστεί αυτή η δυναμική, δώσαμε έμφαση στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας μέσα από ανεπίσημες χαλαρές συζητήσεις.

Τέλος, στην παρούσα εργασία, στοχεύσαμε μόνο στη χαρτογράφηση των σημείων καμπής που αναφέρουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδέσουν τις εμπειρίες αυτές με την προσαρμογή ή την ψυχική υγεία των νέων ατόμων, ώστε να αναδείξουν ποια από αυτά μπορεί να κινδυνεύουν περισσότερο για την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας, επεκτείνοντας προηγούμενες έρευνες που συνδέουν την αφηγηματική ταυτότητα και την ψυχική υγεία (Adler et al., 2016).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε μία ποικιλία εμπειριών που βιώνουν ως σημαντικές οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατά τη μετάβασή τους στο Πανεπιστήμιο. Η ποικιλία αυτή καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια της φοιτητικής εμπειρίας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν πώς συνδέονται οι εμπειρίες αυτές με την προσαρμογή ή την ψυχική υγεία των νέων ατόμων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν επίσης τη σημασία περαιτέρω διερεύνησης των κύριων αφηγήσεων της ελληνικής κοινωνίας σε σχέση με τη μετάβαση στο Πανεπιστήμιο και την αναδυόμενη ενηλικίωση γενικότερα.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα μέλη της ερευνητικής ομάδας που επέλεξαν να μη συμμετέχουν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά τα οποία συμμετείχαν σε διάφορα στάδια στην διενέργεια της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ: Ιωάννα Δημητρουλάκη, Αδριάννα Κατσικάκη, Αναστασία Κοντοστόλη, Μαρία Πανταζή, Αναστασία Παπανικολάου (σε αλφαβητική σειρά).

Βιβλιογραφία

Adler, J. M., Dunlop, W. L., Fivush, R., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., McLean, K. C., Pasupathi, M., & Syed, M. (2017). Research methods for studying narrative identity: A primer. *Social Psychological and Personality Science*, 8(5), 519–527. <https://doi.org/10.1177/1948550617698202>

- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L., & Houle, I. (2016). The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future. *Personality and Social Psychology Review*, 20(2), 142–175. <https://doi.org/10.1177/1088868315585068>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219–222. <https://doi.org/10.1177/2167696815587422>
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Βλειώρας, Γ. (2025). *Οι ιστορίες που είμαστε, οι ιστορίες που μπορούμε να γίνουμε*. Προπομπός.
- Borsari, B., Murphy, J. G., & Barnett, N. P. (2007). Predictors of alcohol use during the first year of college: Implications for prevention. *Addictive Behaviors*, 32(10), 2062–2086. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2007.01.017>
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (Eds.). (2001). *Identity and emotion: Development through self-organization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511598425>
- Branje, S., Moor, E. L. de, Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908–927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2025). *Θεματική ανάλυση* (Μτφρ.: Α. Σπύρου, Επιστ. επιμέλεια: Γ. Βλειώρας & Γ. Χατζηχρήστος). Προπομπός.
- Chung, W. W., & Hudziak, J. J. (2017). The transitional age brain: “The best of times and the worst of times”. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(2), 157–175. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.017>
- Crocetti, E., De Lise, F., Pagano, M., Bobba, B., Maratia, F., Meeus, W., & Bacaro, V. (2024). What’s your vocation? A meta-analysis of interventions tackling youth educational and professional identity. *Identity*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2394861>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- De Lise, F., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2024). Identity matters for well-being: The longitudinal associations between identity processes and well-being in adolescents with different cultural backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 910–926. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01901-8>
- Dermitzaki, I., Roussi, C., Vleioras, G., & Chatzistamatiou, M. (2022). Examining university students’ academic expectations: Adaptation of the Academic Expectations Questionnaire in Greece. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 29(2), 111–124. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v29i02/111-124>
- DerSarkissian, A., Cabral, P., Kim, E., & Azmitia, M. (2022). The high, low, and turning points of college: First generation students’ identity negotiations and configurations. *Identity*, 22(4), 265–281. <https://doi.org/10.1080/15283488.2022.2030234>
- Duckworth, J. C., Bumpus, M., Forsythe, K. M., Cooper, B. R., & Hill, L. G. (2024). Daily communication between first-year college students and their parents: Associations with perceived relationship positivity. *Emerging Adulthood*, 12(6), 1010–1026. <https://doi.org/10.1177/21676968241273308>

- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. W. W. Norton.
- Fivush, R. (2010). Speaking silence: The social construction of silence in autobiographical and cultural narratives. *Memory*, 18(2), 88–98. <https://doi.org/10.1080/09658210903029404>
- 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(3), 417–440. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1327>
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2019). Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood, and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood*, 7, 411–431. <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
- Gryzman, A. & Hudson, J. A. (2010). Abstracting and extracting: Causal coherence and the development of the life story. *Memory*, 18(6), 565–580. <https://doi.org/10.1080/09658211.2010.493890>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222–247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hudson, N. W., & Fraley, R. C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(3), 490–507. <https://doi.org/10.1037/pspp0000021>
- Issari, P., & Karayianni, T. (2013). Greek mothers' narratives of the construct of parental involvement. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 17–32. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1997>
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & L. Shotland (Eds.), *New directions for program evaluation* (pp. 57–75). Jossey-Bass.
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (2000). Development of meaning making: A dynamic systems approach. *New Ideas in Psychology*, 18(1), 57–82. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(99\)00037-9](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(99)00037-9)
- Lilgendahl, J. P., & McLean, K. C. (2020). Narrative identity processes and patterns of adjustment across the transition to college: A developmentally contextualized approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), 960–977. <https://doi.org/10.1037/pspp0000277>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- McAdams D. P. (2007). *The life story interview – II*. Northwestern University. <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/4/3901/files/2020/11/The-Life-Story-Interview-II-2007.pdf>
- McAdams, D. P. (2021). Narrative identity and the life story. In O. P. John & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 4th ed (pp. 122–141). The Guilford Press.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/096372141347562>
- McKay, S., Freeman, E., Lannegrand, L., Skues, J. & Wise, L. (2024). Exploring turning point narratives of international exchange students to identify the experiences that promote perceived growth and identity development. *Identity*, 24(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/15283488.2023.2285444>
- McKay, S., Thomas, V., Lyons, C. W., & Eguiluz, I. (2024). I felt like I was getting to be my own person: Exploring the impact of cultural master narratives on identity development during student exchange. *Emerging Adulthood*, 12(6), 969–984. <https://doi.org/10.1177/21676968241278934>
- McLean, K. C., Breen A. V., & Fournier M. A. (2010). Constructing the self in early, middle, and late adolescent boys: Narrative identity, individuation, and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 166–187. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00633.x>

- McLean, K. C., & Syed, M. (2015). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58(6), 318–349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- Montgomery, M. J., & Côté, J. E. (2003). College as a transition to adulthood. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 149–172). Blackwell Publishing.
- Morgan, A. (2011). *Τι είναι η αφηγηματική θεραπεία; Μια ευκολοδιάβαστη εισαγωγή*. University Press.
- Nelson, L. J., & Luster, S. S. (2015). “Adulthood” by whose definition?: The complexity of emerging adults’ conceptions of adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *Handbook of emerging adulthood* (pp. 421–437). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.24>
- O’Shea, S. (2013). Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 135–158. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771226>
- Raemen, L., Claes, L., Palmeroni, N., Buelens, T., Vankerckhoven, L., & Luyckx, K. (2022). Identity formation and psychopathological symptoms in adolescence: Examining developmental trajectories and co-development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101473>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Schwartz, S. J. (2016). Turning point for a turning point: Advancing emerging adulthood theory and research. *Emerging Adulthood*, 4(5), 307–317. <https://doi.org/10.1177/2167696815624640>
- Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., Luyckx, K., Crocetti, E., Kim, S. Y., Brittian, A. S., Roberts, S. E., Whitbourne, S. K., Ritchie, R. A., Brown, E. J., & Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.10.001>
- Shalaby, R. A. H., & Agyapong, V. I. O. (2020). Peer support in mental health: Literature review. *JMIR Mental Health*, 7(6), e15572. <https://doi.org/10.2196/15572>
- Thomaes, S., Grapsas, S., Wetering, J. van de, Spitzer, J., & Poorthuis, A. (2023). Green teens: Understanding and promoting adolescents’ sustainable engagement. *One Earth*, 6(4), 352–361. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2023.02.006>
- Thomsen, D. K., & Berntsen, D. (2008). The cultural life script and life story chapters contribute to the reminiscence bump. *Memory*, 16(4), 420–435. <https://doi.org/10.1080/09658210802010497>
- Turner, A. F., Thomsen, D. K., Tuval-Mashiach, R., Sevilla-Liu, A., Cowan, H. R., Sumner, S., & McAdams, D. P. (2024). Narrative identity in context: How adults in Japan, Denmark, Israel, and the United States narrate difficult life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 127(6), 1263–1287. <https://doi.org/10.1037/pspp0000523>
- Vanderveren, E., Bogaerts, A., Claes, L., Luyckx, K., & Hermans, D. (2021). Narrative coherence of turning point memories: Associations with psychological well-being, identity functioning, and personality disorder symptoms. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623903>
- Velez, G., Hoekstra, E., Nemanich, S., Jessup-Anger, J., & Herten, M. (2023). Bringing Covid to college: Incoming first-year college students’ making meaning of the pandemic. *Emerging Adulthood*, 11(3), 748–763. <https://doi.org/10.1177/21676968231163914>
- Vleioras, G., & Bosma, H. (2005a). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28(3), 397–409. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.09.001>
- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005b). Predicting change in relational identity commitments: Exploration and emotions. *Identity*, 5(1), 35–56. https://doi.org/10.1207/s1532706xido501_3

- Vleioras, G., & Galanaki, E. P. (2024). Comparison of adulthood criteria endorsed by emerging adults and their parents in Greece: A mixed-method study. *The Journal of Genetic Psychology, 185*(5), 366–372. <https://doi.org/10.1080/00221325.2024.2316802>
- Vleioras, G., Geert, P. V., & Bosma, H. A. (2008). Modeling the role of emotions in viewing oneself maturely. *New Ideas in Psychology, 26*(1), 69–94. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.001>

First time in the University: Turning points in the academic lives of students at an education department

Georgios VLEIORAS, Eleni EVANGELINELI, Anastasia KONTOSTOLI, Maria – Emmanouela MANIKA, Despoina MASKLAVANOU, Anna Marina STERGIOU, Anna TSOLAKI¹

¹Department of Primary Education, University of Thessaly

KEYWORDS	ABSTRACT
Emerging adulthood Transition to University Narrative identity Reflexive thematic analysis	In the Greek educational system, the Panhellenic exams hold an important position. These exams mark the transition not only to university but also to emerging adulthood. In this study, we adopted a qualitative approach to explore the types of turning points that individuals themselves consider important at the beginning of their academic lives. In total, 44 individuals (81.82% women), aged 18 to 23 years (M = 19.0 years), described an experience from their academic life that they consider important because it changed the way they see things or the way they think about a specific issue or the way they behave (i.e. a turning point): What happened, when, which people were involved, what the individual was thinking and feeling, why this experience was a turning point and why it was so important for the individual. Through the reflexive thematic analysis of the responses, we came up with five themes, themes that we named as follows: “My studies and I”, “I will become a teacher”, “Living in a new reality”, “I see things differently, I become a different person” and “Nothing worth mentioning”. Collectively, these themes highlight the complexity of the transition to university and to emerging adulthood in contemporary Greek society. We propose steps that can be taken at various levels in order to help young people manage the possible difficulties related to these transitions.
CORRESPONDENCE	
Georgios Vleioras University of Thessaly Argonafton & Filellinon, 38221, Volos, Greece vleioras@uth.gr	
